

VIth INTERNATIONAL EURASIAN
EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

BİLDİRİ KİTABI

EJERCONGRESS 2019 CONFERENCE
PROCEEDINGS

Tema: Eğitimi Güçlendirmek; Araştırma, Kuram ve Uygulama

Main Theme: Empowering Education; Research, Theory and Practice

19-22 Haziran 2019
Ankara Üniversitesi

19-22 June 2019
Ankara University

Editör: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR



VIth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2019 BİLDİRİ KİTABI EJERCONGRESS 2019 CONFERENCE PROCEEDINGS

Editör:

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 31 Ekim 2019
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
info @aniyayincilik.com.tr
ejercongress2018gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr
ISBN: 978-605-170-313-8

Honorary Members of Congress / Kongre Onursal Başkanları

Prof. Erkan İBİŞ, Ankara University Rector

Prof. Veysel SÖNMEZ, EJER Founding Editor

Congress Presidents/ Kongre Başkanları

Prof. Fatma BIKMAZ, Ankara University Faculty of Education Dean

Assoc. Prof. Şakir ÇINKIR, EJER Editor

Heads of Organizing Committee/ Düzenleme Kurulu Başkanları

Assoc. Prof. İlhan YALÇIN, Assistant Dean of the Faculty of Education, Ankara University

Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN, Assistant Dean of the Faculty of Education, Ankara University

Congress Secretary/ Kongre Genel Sekreteri

Dilek ERTUĞRUL, EJER

Members of the Organizing Committee/ Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Ayşe Çakır İLHAN

Prof. Erten GÖKÇE

Prof. F. Çağlayan DİNÇER

Prof. Gürcan GÜRGEN

Prof. H. Hüseyin AKSOY

Prof. Hafize KESER

Prof. Hasan ÜNDER

Prof. Meral UYSAL

Prof. Ömay ÇOKLUK

Prof. Sedat SEVER

Prof. Seher SEVİM

Prof. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Assoc. Prof. Berna ASLAN

Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN

Assoc. Prof. Celal Deha DOĞAN

Assoc. Prof. Cevriye ERGÜL

Assoc. Prof. Dilek ACER

Assoc. Prof. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK

Assoc. Prof. İlhan YALÇIN

Assoc. Prof. Mustafa SEVER

Assoc. Prof. Yasemin ESEN

Assist. Prof. Ayşegül BAYRAKTAR

Assist. Prof. Gökhan ATİK

Assist. Prof. Müge ŞEN

Assist. Prof. Pelin TAŞKIN

Res. Assist. Burcu ÇABUK

Res. Assist. Ece KOÇER

Res. Assist. Fulya SOĞUKSU

Res. Assist. Özge ERDEMLİ

International Organizing Committee /Uluslararası Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Christian Faltis, University of California, Davis, USA

Prof. Gery McNamara, Dublin City University, Dublin,
IRELAND
Prof. James Banks, University of Washington, USA
Prof. Jennifer Mahon, University of Nevada, Reno, USA
Prof. Joe O'hara, Dublin City University, Dublin, IRELAND
Prof. Lynn Burlbaw, University of Texas A&M, USA
Prof. Mokter Hossain, University of Alabama, USA
Prof. Stephen Lafer, University of Nevada, Reno, USA

Prof. Senel Poyrazli, Penn State University, PA, USA
Prof. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir,
Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Çiftçi, Purdue University, IN, USA
Assoc. Prof. Dr. H.Eray ÇELİK, Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
Van, Türkiye
As. Prof. Tao Wang, University of Washington, Bothell,
USA

Scientific Committee / Bilim Kurulu

Prof. Abbas TÜRNÜKLÜ
Prof. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Abdülkadir MASKAN
Prof. Adnan ERKUŞ
Prof. Adnan PINAR
Prof. Adnan KAN
Prof. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Prof. Ahmet IŞIK
Prof. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Alev ÖNDER
Prof. Ali BALCI
Prof. Ali BÜLBÜL
Prof. Ali ERSOY
Prof. Ali Fuat ARICI
Prof. Ali Günay BALIM
Prof. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Prof. Ali MEYDAN
Prof. Ali Osman ALAKUŞ
Prof. Ali Osman GÜNDOĞAN
Prof. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Ali SABANCI
Prof. Ali TAŞ
Prof. Ali TAŞKIN
Prof. Alim KAYA
Prof. Andrey A. Kiselnikov
Prof. Anita PIPERE, Daugavpils, LATVIA
Prof. Antonio E. Puente
Prof. Arda ARIKAN
Prof. Arif SARIÇOBAN
Prof. Asım ÇİVİTÇİ

Prof. Asiye İVRENDİ
Prof. Aslı UZ BAŞ
Prof. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Ayca Çiçek SAĞLAM
Prof. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Prof. Ayhan YILMAZ
Prof. Ayla OKTAY
Prof. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Prof. Ayşel KÖKSAL AKYOL
Prof. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Ayşe Çiftçi
Prof. Ayşe ESRA ASLAN
Prof. Ayşe KIRAN
Prof. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Prof. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Prof. Ayşegül DALOĞLU
Prof. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Ayten GENÇ
Prof. Ayten ULUSOY
Prof. Aytunga OĞUZ
Prof. Beatrice ADEARA
Prof. Belma HANEDAR
Prof. Belma TUĞRUL
Prof. Berrin AKMAN
Prof. Bilal DUMAN
Prof. Bilge CAN
Prof. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Birgit PEPIN, Sor
Prof. Buket AKKOYUNLU

- Prof. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Celal BAYRAK
Prof. Cem GÜZELLER
Prof. Cemal Ergin EKİNCİ
Prof. Cemalettin İPEK
Prof. Cengiz ŞAHİN
Prof. Christian Faltis
Prof. Çavuş ŞAHİN
Prof. Danny WYFFELS
Prof. David BRIDGES
Prof. Demet YAYLI
Prof. Deniz DERYAKULU
Prof. Derin ATAY
Prof. Derya YAYLI
Prof. Didem Müge SİYEZ
Prof. Dilek Yelda KAĞNICI
Prof. Dursun DİLEK
Prof. Duygu ANIL
Prof. Eda ÜSTÜNEL
Prof. Efe AKBULUT
Prof. Ekber TOMUL
Prof. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Prof. Elif TÜRNÜKLÜ
Prof. Elif ÜSTÜN
Prof. Emine AHMETOĞLU
Prof. Emine KOLAÇ
Prof. Erdal TOPRAKÇI
Prof. Erdi DURU
Prof. Erdoğan Köse
Prof. Erkut KONTER
Prof. Erol KUYURTAR
Prof. Erten GÖKÇE
Prof. Esin ATAV
Prof. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Esra Bukova GÜZEL
Prof. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. F. Ebru İKİZ
Prof. Fatma AÇIK
Prof. Fatma ÇELİKKAYAPINAR
Prof. Fatma HAZIR BIKMAZ
Prof. Fatma ÖZMEN
Prof. Fatma SUSAR KIRMIZI
Prof. Feride Bacanlı
Prof. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Figen ÇOK
Prof. Filiz BİLGE
Prof. Filiz KABAPINAR
Prof. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Fulya Öztaş
Prof. Funda ACARLAR
Prof. Füsün GÜLDEREN ALACAPINAR
Prof. Gabil Adilov
Prof. Galip Yüksel
Prof. Gaye TUNCER TEKSÖZ
Prof. Gelengül HAKTANIR
Prof. Gery McNamara
Prof. Gıyasettin DEMİRHAN
Prof. Gökay YILDIZ
Prof. Gölge SEFEROĞLU
Prof. Gönül KIRCAALİ İFTAR
Prof. Gül ÜNAL ÇOBAN
Prof. Gülден UYANIK BALAT
Prof. Günseli YILDIRIM
Prof. Gürcan GÜRGEN
Prof. Hafize KESER
Prof. Haluk ÖZMEN
Prof. Hakan Sert
Prof. Handan Asude BAŞAL
Prof. Hasan ŞEKER
Prof. Hasan ARSLAN
Prof. Hasan COŞKUN
Prof. Hasan HALUK ERDEM
Prof. Hasan Hüseyin AKSOY
Prof. Hasan PEKMEZCİ
Prof. Hasan ÜNDER
Prof. Hatice Ferhan ODABAŞI
Prof. Hatice Nur ERKIZA
Prof. Hatice ODACI

- Prof. Hayati AKYOL
Prof. Hayri ERTAN
Prof. Hediye Şule AYCAN
Prof. Hilal AKTAMIŞ
Prof. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Hülya GÜR
Prof. Hülya ŞAHİN BALTACI
Prof. Hülya YILMAZ
Prof. Hünkar KORKMAZ
Prof. Hüseyin Gazi TOPDEMİR
Prof. Hüseyin KIRAN
Prof. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Prof. İbrahim GÜNER
Prof. İbrahim YILDIRIM
Prof. İlhan GÜNBAYIR
Prof. İnanet AYDIN
Prof. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Prof. İsmail Hakkı ERTEN
Prof. İsmail Hakkı MİRİCİ
Prof. İzzet GÖRGEN
Prof. Jale ÇAKIROĞLU
Prof. James Banks
Prof. Jennifer Mahon
Prof. Joe O'HARA
Prof. Jordanescu EUGEN
Prof. Kamile DEMİR
Prof. Kamuran TARIM
Prof. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Kaya YILMAZ
Prof. Kazım ÇELİK
Prof. Kemal Sinan ÖZMEN
Prof. Kerim GÜNDOĞDU
Prof. Kürşat EĞİLMEZ
Prof. Kürşat ERBAŞ
Prof. Lale ALTINKURT
Prof. Levent TURAN
Prof. Leyla HARPUTLU
Prof. Lynn Burlbaw
Prof. Mahmut SELVİ
Prof. Mediha SARI
Prof. Mehmet AÇIKALIN
Prof. Mehmet ARSLAN
Prof. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Mehmet CANBULAT
Prof. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Mehmet ELGÜN
Prof. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Prof. Mehmet GÜNAY
Prof. Mehmet Güven
Prof. Mehmet Halil SOLAK
Prof. Mehmet KÜÇÜK
Prof. Mehtap ÇAKAN
Prof. Melek ÇAKMAK
Prof. Melek DEMİREL
Prof. Melek KALKAN
Prof. Meliha YILMAZ
Prof. Meral UYSAL
Prof. Mithat AYDIN
Prof. Mokter Hossain
Prof. Mualla AKSU
Prof. Mukaddes ERDEM
Prof. Murat ÖZBAY
Prof. Musa DİKMENLİ
Prof. Mustafa BULUŞ
Prof. Mustafa ÇELİKTEN
Prof. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Mustafa Sami TOPÇU
Prof. Mustafa SARIKAYA
Prof. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Mustafa Volkan COŞKUN
Prof. Mübeccel Sara GÖNEN
Prof. Müge ARTAR
Prof. Münevver ÇETİN
Prof. Nebil REYHANİ
Prof. Necati CEMALOĞLU
Prof. Nejla YÜRÜK
Prof. Nergüz Bulut SERİN
Prof. Neriman ARAL

- Prof. Nesrin ÖZDENER
Prof. Neşe TERTEMİZ
Prof. Nevide DELLAL
Prof. Nevin SAYLAN
Prof. Nihat AYCAN
Prof. Nihat ŞAD
Prof. Nilgün METİN
Prof. Nilgün YENİCE
Prof. Nuray SENEMOĞLU
Prof. Nurettin ŞAHİN
Prof. Nurettin ŞİMŞEK
Prof. Nuri DOĞAN
Prof. Nükhet DEMİRTAŞLI
Prof. Oğuz ÖZDEMİR
Prof. Oktay Cem ADIGÜZEL
Prof. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Oya Gülendamar ERSEVER
Prof. Ozana URAL
Prof. Ömay ÇOKLUK
Prof. Ömer Faruk TUTKUN
Prof. Özgür Erdur BAKER
Prof. Özlem KARAIRMAK
Prof. Paşa Tevfik CEPHE
Prof. Perihan ÜNÜVAR
Prof. Rabia SARIKAYA
Prof. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Dr. RAMAZAN GÜRBÜZ
Prof. Ramazan SEVER
Prof. Refik BALAY
Prof. Rengin ZEMBAT
Prof. Rifat MİSER
Prof. Ruhi SARP KAYA
Prof. S. Renan SEZER
Prof. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Sadık KARTAL
Prof. Sadi SEFEROĞLU
Prof. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Salih UŞUN
Prof. Savaş BAŞTÜRK
Prof. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Sedat SEVER
Prof. Sedat UÇAR
Prof. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Seher SEVİM
Prof. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Selahattin GELBAL
Prof. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
Prof. Selçuk PEHLİVANOĞLU
Prof. Sema BATU
Prof. Semra ERKAN
Prof. Semra SUNGUR
Prof. Serap NAZLI
Prof. Seval FER
Prof. Sevgi KÜÇÜKER
Prof. Sevgi ÖZGÜNGÖR
Prof. Sezgin VURAN
Prof. Sibel GÜNEYSU
Prof. Sibel KARAKELLE
Prof. Sinan ERTEN
Prof. Soner YILDIRIM
Prof. Söngül TÜMKAYA
Prof. Stephen Lafer
Prof. Süleyman İNAN
Prof. Süleyman Solak
Prof. Sven PERSSON
Prof. Şenel Poyrazlı
Prof. Şerife Işık
Prof. Şevki KÖMÜR
Prof. Şule Bayraktar
Prof. Şükran TOK
Prof. Tangül KABAEL
Prof. Teoman KESERCİOĞLU
Prof. Tevhide KARGIN
Prof. Theo WUBBELS
Prof. Tohit GÜNEŞ
Prof. Turan PAKER
Prof. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Tülin GÜLER YILDIZ

- Prof. Türkan ARGON
Prof. Türkay Nuri TOK
Prof. Ursula CASANOVA
Prof. Vedat ÖZSOY
Prof. Yahya ALTINKURT
Prof. Yasemin BAYYURT
Prof. Yasemin Gülbahar GÜVEN
Prof. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ
Prof. Yasemin KIRKGÖZ
Prof. Yasemin Koçak USLUEL
Prof. Yaşar KONDAKÇI
Prof. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Prof. Yavuz AKPINAR
Prof. Yeşim ÇAPA AYDIN
Prof. Yeşim FAZLIOĞLU
Prof. Yeter ŞAHİNER
Prof. Yıldız GÜVEN
Prof. Yusif MAMMADOV
Prof. Yusuf BUDAK
Prof. Yusuf ŞAHİN
Prof. Yücel KABAPINAR
Prof. Yüksel KAVAK
Prof. Zekeriya GÜNEY
Prof. Zekeriya NARTGÜL
Prof. Zeynep Deniz YÖNDEM
Prof. Zeynep Fulya TEMEL
Prof. Zeynep Karataş
Prof. Zuhâl OKAN
Assoc. Prof. Atıla YILDIRIM
Assoc. Prof. Ayşe SAVRAN GENCER
Assoc. Prof. Aysel ÇOBAN
Assoc. Prof. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Assoc. Prof. Berna ÜRÜN KARAHAN
Assoc. Prof. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Burçin TÜRKAN
Assoc. Prof. Cem TOPSAKAL
Assoc. Prof. Çağla GÜR
Assoc. Prof. Çiğdem ÜNAL
Assoc. Prof. Derya ARSLAN ÖZER
Assoc. Prof. Erdal ARSLAN
Assoc. Prof. Ertuğ CAN
Assoc. Prof. Ebru OĞUZ
Assoc. Prof. Ender DURUALP
Assoc. Prof. Güneş SALI
Assoc. Prof. Hatice COŞKUN
Assoc. Prof. Haktan DEMİROĞLU
Assoc. Prof. Hayriye TUĞBA ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Kenan DEMİR
Assoc. Prof. Melahat DEMİRBİLEK
Assoc. Prof. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Assoc. Prof. Mustafa SEVER
Assoc. Prof. Nilüfer KÖSE
Assoc. Prof. Seher YALÇIN
Assoc. Prof. Tuba ADA
Assoc. Prof. Tuğba ÇENGELCI KÖSE
Assoc. Prof. Salih ŞAHİN
Assoc. Prof. Ramazan YILMAZ
Assoc. Prof. Sezai KOÇYİĞİT
Assoc. Prof. Saide ÖZBEY
Assoc. Prof. Zeynep KILIÇ
Assoc. Prof. Zihniye OKRAY
Assoc. Prof. Zerrin TURAN
Assoc. Prof. Meral Hakverdi CAN
Assoc. Prof. A. Cendel KARAMAN
Assoc. Prof. Abbas ERTÜRK
Assoc. Prof. Abdulkadir UZUNÖZ
Assoc. Prof. Abdullah Cem ÖZAL
Assoc. Prof. Abdullah UĞUR
Assoc. Prof. Abdurrahman ŞAHİN
Assoc. Prof. Abdülkadir ERDOĞAN
Assoc. Prof. Ahmet AYIK
Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Assoc. Prof. Ahmet Erdoğan
Assoc. Prof. Ahmet Naci ÇOKLAR
Assoc. Prof. Ahmet Tekbıyık
Assoc. Prof. Ahmet YILDIZ
Assoc. Prof. Ahmet Zeki GÜVEN
Assoc. Prof. Ahu ARICIOĞLU

- Assoc. Prof. Ali ESGİN
Assoc. Prof. Ali KIŞ
Assoc. Prof. Ali ÜNAL
Assoc. Prof. Ali YILDIZ
Assoc. Prof. Alper ÇILTAŞ
Assoc. Prof. Alper SİNAN
Assoc. Prof. Arzu Karçkay TAŞDELEN
Assoc. Prof. Asiye TOKER GÖKÇE
Assoc. Prof. Aslı TAYLI
Assoc. Prof. Atılğan ERÖZKAN
Assoc. Prof. Atilla YILDIRIM
Assoc. Prof. Ayalp Talun İNCE
Assoc. Prof. Aydın BALYER
Assoc. Prof. Ayfer ALPER
Assoc. Prof. Ayfer ŞAHİN
Assoc. Prof. Aylin CAM
Assoc. Prof. Aylin ÇAM
Assoc. Prof. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Assoc. Prof. Ayse ÇİFTÇİ
Assoc. Prof. Ayse MEMİŞ
Assoc. Prof. Aysen Esen ÇOBAN
Assoc. Prof. Ayşe Nesibe ÖNDER
Assoc. Prof. Ayşe YALÇIN ÇELİK
Assoc. Prof. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA
Assoc. Prof. Ayşenur Büyükgöze Kavas
Assoc. Prof. Ayten Kiriş AVAROĞULLARI
Assoc. Prof. Bahadır ERİŞTİ
Assoc. Prof. Bahadır NAMDAR
Assoc. Prof. Bahadır YANIK
Assoc. Prof. Bahadır YILDIZ
Assoc. Prof. Bahar DEMİR
Assoc. Prof. BAKI DUY
Assoc. Prof. Banu Altunay Arslantekin
Assoc. Prof. Bayram AŞLİOĞLU
Assoc. Prof. Bayram BAŞ
Assoc. Prof. Bayram BIÇAK
Assoc. Prof. Bayram ÇETİN
Assoc. Prof. Bayram TAY
Assoc. Prof. Behçet ÖZNACAR
Assoc. Prof. Bekir DİREKÇİ
Assoc. Prof. Berna ARSLAN
Assoc. Prof. Bertan AKYOL
Assoc. Prof. Bilge Uzun
Assoc. Prof. Binnur İlter GENÇ
Assoc. Prof. Birsen DOĞAN
Assoc. Prof. Buket Korkut RAPTİS
Assoc. Prof. Buket YAKMACI GÜZEL
Assoc. Prof. Burcu ATAR
Assoc. Prof. Burcu Şenler
Assoc. Prof. Burçak BOZ
Assoc. Prof. Bülent AYDOĞDU
Assoc. Prof. Bülent ÇETİNKAYA
Assoc. Prof. Canan KOÇ
Assoc. Prof. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Assoc. Prof. Canay Demirhan İŞCAN
Assoc. Prof. Celal Tayyar UĞURLU
Assoc. Prof. Cem Ali Gizir
Assoc. Prof. Cem BALÇIKANLI
Assoc. Prof. Cem Sinan Arslan
Assoc. Prof. Cevat ELMA
Assoc. Prof. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Assoc. Prof. Çağal GÜR
Assoc. Prof. Çağlar ÇAĞLAR
Assoc. Prof. Çetin TÜRKYILMAZ
Assoc. Prof. Çiğil AYKUT
Assoc. Prof. Çiğdem AYTEKİN
Assoc. Prof. Deniz GÜLLEROĞLU
Assoc. Prof. Derya ASI
Assoc. Prof. Didem AKYÜZ
Assoc. Prof. Dilek ACER
Assoc. Prof. Dilek ÇELİKLER
Assoc. Prof. Dilek Gençtanırım Kurt
Assoc. Prof. Dilek TANIŞLI
Assoc. Prof. Duygu SÖNMEZ
Assoc. Prof. Ebru DERETARLA GÜL
Assoc. Prof. Elif Sazak PINAR
Assoc. Prof. Elvan GÜNEL
Assoc. Prof. Elvan ŞAHİN

- Assoc. Prof. Emine ÇİL
Assoc. Prof. Emine Durmuş
Assoc. Prof. Emre ÜNAL
Assoc. Prof. Eray ÇELİK
Assoc. Prof. Erdal KÜÇÜKER
Assoc. Prof. Eren CEYLAN
Assoc. Prof. Eren VURAL
Assoc. Prof. Erhan Ertekin
Assoc. Prof. Erkan KIRAL
Assoc. Prof. Erkan TABANCALI
Assoc. Prof. Ersen Yazıcı
Assoc. Prof. Ertuğ CAN
Assoc. Prof. Esma Buluş KIRIKKAYA
Assoc. Prof. Esmem HACIEMİNOĞLU
Assoc. Prof. Fatima BALKAN KIYICI
Assoc. Prof. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Assoc. Prof. Fatma MIZIKACI
Assoc. Prof. Fatma ÜNAL
Assoc. Prof. Fatoş KORKMAZ
Assoc. Prof. Fevziye Sayılan KOCAYİĞİT
Assoc. Prof. Figen ERSOY
Assoc. Prof. Firdevs SAVI ÇAKAR
Assoc. Prof. Funda NAYIR
Assoc. Prof. Gökhan ARASTAMAN
Assoc. Prof. Gökhan ÇETİNKAYA
Assoc. Prof. Gülfem Sezen BALÇIKANLI
Assoc. Prof. Güliz AYDIN
Assoc. Prof. Gülseren Karagöz AKAR
Assoc. Prof. Gürcü Koç ERDAMAR
Assoc. Prof. Gürsoy AKÇA
Assoc. Prof. Hacer Hande UYSAL
Assoc. Prof. Hakan ATILGAN
Assoc. Prof. Hakan ŞAHİN KIZILCIK
Assoc. Prof. Hakan ÜLPER
Assoc. Prof. Hakan Yavuz ATAR
Assoc. Prof. Halil İbrahim KAYA
Assoc. Prof. Halise Pelin KARASU
Assoc. Prof. Hamit YOKUŞ
Assoc. Prof. Handan GÜNEŞ
Assoc. Prof. Harun ŞAHİN
Assoc. Prof. Hasan BAĞCI
Assoc. Prof. Hasan DEMİRTAŞ
Assoc. Prof. Hasan GÜRGÜR
Assoc. Prof. Hatice AKKOÇ
Assoc. Prof. Hatice BAKKALOĞLU
Assoc. Prof. Hatice BEKİR
Assoc. Prof. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Hüseyin YOLCU
Assoc. Prof. Işıl Kabakçı YURDAKUL
Assoc. Prof. İlhan KARATAŞ
Assoc. Prof. İlhan YALÇIN
Assoc. Prof. İlke EVİN GENCEL
Assoc. Prof. İlnur Çifci TEKİNARSLAN
Assoc. Prof. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Assoc. Prof. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Assoc. Prof. İsmail KARAKAYA
Assoc. Prof. İsmail SEÇER
Assoc. Prof. Kaan Zülfikar DENİZ
Assoc. Prof. Kasım YILDIRIM
Assoc. Prof. Kaya YILDIZ
Assoc. Prof. Kemal KAYIKÇI
Assoc. Prof. Kenan ÖZCAN
Assoc. Prof. Kevser BAYKARA
Assoc. Prof. Kürşat YENİLMEZ
Assoc. Prof. Levent MERCİN
Assoc. Prof. Lütfi ÜREDİ
Assoc. Prof. Maide ORÇAN
Assoc. Prof. Martha LASH
Assoc. Prof. Mehmet Akif SÖZER
Assoc. Prof. Mehmet Akif OCAK
Assoc. Prof. Mehmet Ali AKINCI
Assoc. Prof. Mehmet Ertuğrul Uçar
Assoc. Prof. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Assoc. Prof. Mehmet TEYFUR
Assoc. Prof. Meryem Nur AYDEDE
Assoc. Prof. Mine ALADAĞ
Assoc. Prof. Murat AKYILDIZ
Assoc. Prof. Murat BALKIS

Assoc. Prof. Murat ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Murat TAŞDAN
Assoc. Prof. Mustafa Bahşi
Assoc. Prof. Mustafa Doğru
Assoc. Prof. Mustafa Levent İNCE
Assoc. Prof. Mustafa ÖZMUSUL
Assoc. Prof. Müge ADNAN
Assoc. Prof. Necdet AYKAÇ
Assoc. Prof. Necdet KONAN
Assoc. Prof. Necmi GÖKYER
Assoc. Prof. Nermin ÖNER KORUKLU
Assoc. Prof. Neşe GÜLER
Assoc. Prof. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Assoc. Prof. Nil DUBAN
Assoc. Prof. Nilgün Açık ÖNKAŞ
Assoc. Prof. Nilgün SEÇKEN
Assoc. Prof. Nilgün TAŞTAN
Assoc. Prof. Nilüfer KAHRAMAN
Assoc. Prof. Nilüfer ÖZCAN DEMİR
Assoc. Prof. Nurgül Akmanoğlu
Assoc. Prof. Okan BULUT
Assoc. Prof. Oktay ASLAN
Assoc. Prof. Oktay BEKTAŞ
Assoc. Prof. Onur ÇALIŞKAN
Assoc. Prof. Orkide BAKALIM
Assoc. Prof. Osman Raşit IŞIK
Assoc. Prof. Oylum AKKUŞ
Assoc. Prof. Öner ÇELİKKALELİ
Assoc. Prof. Özcan DOĞAN
Assoc. Prof. Özgür Ulubey
Assoc. Prof. Özgür YILDIZ
Assoc. Prof. Özlem ÇAKIR
Assoc. Prof. Özlem TAGAY
Assoc. Prof. Pınar SARP KAYA
Assoc. Prof. Ramazan KARATAŞ
Assoc. Prof. Ramin Aliyev
Assoc. Prof. Raşit AVCI
Assoc. Prof. Recep ERCAN
Assoc. Prof. Refik TURAN

Assoc. Prof. Refika OLGAN
Assoc. Prof. Ruken AKAR VURAL
Assoc. Prof. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Assoc. Prof. Sabahat BURAK
Assoc. Prof. Sabahattin DENİZ
Assoc. Prof. Sait AKBAŞLI
Assoc. Prof. Sait BULUT
Assoc. Prof. Sait ULUÇ
Assoc. Prof. Sakine Gülfem ÇAKIR
Assoc. Prof. Salim SEVER
Assoc. Prof. Sedat IŞIKLI
Assoc. Prof. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Assoc. Prof. Semra SÜTGİBİ
Assoc. Prof. Serap EMİR
Assoc. Prof. Seval ERDEN
Assoc. Prof. Sevgi AYDIN GÜNBATAR
Assoc. Prof. Sevilay KİLMEN
Assoc. Prof. Sevinc ALİYEVA
Assoc. Prof. Sezer CİHANER
Assoc. Prof. Sezgi SARAÇ
Assoc. Prof. Sibel DURU
Assoc. Prof. Sibel ÖZSOY
Assoc. Prof. Sibel TURHAN TUNA
Assoc. Prof. Sinan AYAN
Assoc. Prof. Sinem Seze EVCAN
Assoc. Prof. Soner AKŞEHİRLİ
Assoc. Prof. Suna Kaymak ÖZMEN
Assoc. Prof. Süleyman CAN
Assoc. Prof. Süleyman KARATAŞ
Assoc. Prof. Şadan ÖKMEN
Assoc. Prof. Şahin KESİCİ
Assoc. Prof. Şendil CAN
Assoc. Prof. Şengül S. ANAGÜN
Assoc. Prof. Şengül Saime ANAGÜN
Assoc. Prof. Şerife Gonca ZEREN
Assoc. Prof. Şerife YÜCESOY
Assoc. Prof. Şükran DİLİDÜZGÜN
Assoc. Prof. Şükrü ADA
Assoc. Prof. Taner Altun

- Assoc. Prof. Tarık SOYDAN
Assoc. Prof. Tezcan KARTAL
Assoc. Prof. Tuba YOKUŞ
Assoc. Prof. Tuğba ÇELİK
Assoc. Prof. Tuğba SARI
Assoc. Prof. Tuncay AKÇADAĞ
Assoc. Prof. Tuncay ÖĞRETMEN
Assoc. Prof. Turan Akman ERKILIÇ
Assoc. Prof. Turgay ÜNALAN
Assoc. Prof. Tülin Şener KILINÇ
Assoc. Prof. Türkan Doğan
Assoc. Prof. Uğur AKIN
Assoc. Prof. Uğur DOĞAN
Assoc. Prof. Ümit ŞAHBAZ
Assoc. Prof. Vesile ALKAN
Assoc. Prof. Vural HOŞGÖRÜR
Assoc. Prof. Yagut ALİYEVA
Assoc. Prof. Yalçın YALAKI
Assoc. Prof. Yasemin Ergenekon
Assoc. Prof. Yasemin ESEN
Assoc. Prof. Yıldız KIZILABDULLAH
Assoc. Prof. Yılmaz TONBUL
Assoc. Prof. Zafer TANGÜLÜ
Assoc. Prof. Zeliha YAZICI
As. Prof. Ayşe BENGİSOY
As. Prof. Aysin ŞENEL
As. Prof. Ali İHSAN BENZER
As. Prof. Eren KESİM
As. Prof. Gülçin OFLAZ
As. Prof. Pınar BAĞÇELİ
As. Prof. Sonnur KÜÇÜK
As. Prof. Suphi ÖNDER BÜTÜNER
As. Prof. Türkan ÇELİK
As. Prof. Ahmet YAMAÇ
As. Prof. Aslı YILDIRIM POLAT
As. Prof. Ayhan BABAROĞLU
As. Prof. Aysel TÜFEKÇİ
As. Prof. Ayşenur ÖZTÜRK
As. Prof. Başak KARATEKE
As. Prof. Celal TEYYAR UĞURLU
As. Prof. Çiğdem AYTEKİN
As. Prof. Çiğdem İŞ GÜZEL
As. Prof. Emine ZEHRA TURAN
As. Prof. Esin YILMAZ KOĞAR
As. Prof. Evren ŞUMUER
As. Prof. Fadime ULUSOY
As. Prof. Fatih YILMAZ
As. Prof. Fulya SOĞUKSU
As. Prof. Fulya ZORLU
As. Prof. Gonca ULUDAĞ
As. Prof. Gözde İNAR KIZILTEPE
As. Prof. Güzin YASEMİN TUNÇAY
As. Prof. Hakan KOĞAR
As. Prof. Handan DOĞAN
As. Prof. Hatice GÖKÇE BİLGİÇ
As. Prof. Hilmi DEMİRAL
As. Prof. Işıl KELLEVEZİR
As. Prof. Kenan BULUT
As. Prof. M. Emre SEZGİN
As. Prof. Mehmet SAĞLAM
As. Prof. Meltem ÇENGEL SCHOVILLE
As. Prof. Merve ÜNAL
As. Prof. Meryem ALTUN
As. Prof. Nazan KAYTEZ
As. Prof. Nihal YURTSEVEN
As. Prof. Nilgün KURU ALICI
As. Prof. Özge METİN ASLAN
As. Prof. Özlem CEZİKTÜRK
As. Prof. Özlem MELEK ERBİL KAYA
As. Prof. Özlem YURT
As. Prof. Pelin TAŞKIN
As. Prof. Selda ARAS
As. Prof. Serpil KALAYCI
As. Prof. Sinan SCHREGLMANN
As. Prof. Şemseddin GÜNDÜZ
As. Prof. Utku BEYAZIT
As. Prof. Yakup DOĞAN
As. Prof. Zerrin TOKER

- As. Prof. Abdullah Mert
As. Prof. Ahmet Cihangir
As. Prof. Ahmet ÖZMEN
As. Prof. Ali Gürsan SARAÇ
As. Prof. Ali ÖZKAYA
As. Prof. Ali Serdar SAĞKAL
As. Prof. Aliye Erdem HARBELİOĞLU
As. Prof. Alper Yetkiner
As. Prof. Arif BAKLA
As. Prof. Arslan BAYRAM
As. Prof. Arzu ÖZKAN CEYLAN
As. Prof. Aysel Esen ÇOBAN
As. Prof. Ayşe YENİLMEZ
As. Prof. Ayşegül BAYRAKTAR
As. Prof. Ayşegül DERMAN
As. Prof. Ayşenur Kutluca CANBULAT
As. Prof. Baki ŞAHİN
As. Prof. Barış EROĞLU
As. Prof. Başak KARATEKE
As. Prof. Behsat Savaş
As. Prof. Berna AYGÜN
As. Prof. Berna AYTAÇ
As. Prof. Berna GÜCÜM
As. Prof. Beyza Kapçak IŞIKSUNGUR
As. Prof. Birgül ÇAKIR
As. Prof. Birsal AYBEK
As. Prof. Burcu AKHUN
As. Prof. Burcu BECEREN ÖZDEMİR
As. Prof. Burcu ŞENLER
As. Prof. Cemal KALSEN
As. Prof. Cenk AKBİYİK
As. Prof. Cihat DEMİR
As. Prof. Çiğdem Aldan KARADEMİR
As. Prof. Davut SARITAŞ
As. Prof. Demet BARAN BULUT
As. Prof. Didem ÇETİN
As. Prof. Dilruba Kürüm YAPICIOĞLU
As. Prof. Dilşat Peker Ünal
As. Prof. Ebru AYLAR
As. Prof. Ege AKGÜN
As. Prof. Elif Bengi ÜNSAL ÖZBERK
As. Prof. Emine Önen
As. Prof. Emrah GÜL
As. Prof. Emre EV ÇİMEN
As. Prof. Engin ADER
As. Prof. Engin KARAHAN
As. Prof. Enver YOLCU
As. Prof. Eren Halil ÖZBERK
As. Prof. Ergül DEMİR
As. Prof. Erkan ÇER
As. Prof. Erkan KÜLEKÇİ
As. Prof. Erol ÖZÇELİK
As. Prof. Ersin Türe
As. Prof. Esra BOZKURT ALKAN
As. Prof. Evrim Çetinkaya YILDIZ
As. Prof. Evrim ERBİLGİN
As. Prof. Eylem DAYI
As. Prof. Eylem Gökçe TÜRK
As. Prof. Ezgi Toplu Demirtaş
As. Prof. Fahriye Hayırsever
As. Prof. Fatih KEZER
As. Prof. Fatma Özlem SAKA
As. Prof. Fatma TEZCAN
As. Prof. Fazilet TAŞDEMİR
As. Prof. Ferhan GÜNDÜZ
As. Prof. Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ
As. Prof. Filiz AKAR
As. Prof. Gamze ABUR
As. Prof. Gamze SART
As. Prof. Gizem UYUMAZ
As. Prof. Gökçe GÖKALP
As. Prof. Gökhan Atik
As. Prof. Göksu Gözen ÇITAK
As. Prof. Gözdegül ARIK KARAMIK
As. Prof. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
As. Prof. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
As. Prof. Gülenaz SELÇUK
As. Prof. Gülfem Sarpkaya AKTAŞ

As. Prof. Güliz Karaarslan SEMİZ
As. Prof. Gülsüm AKYOL
As. Prof. Gülten KOÇ
As. Prof. Hakan IŞIK
As. Prof. Hale KOÇER
As. Prof. Halim ÇAVUŞOĞLU
As. Prof. Halise Kader ZENGİN
As. Prof. Halit KARALAR
As. Prof. Hasan Esici
As. Prof. Hasan Hüseyin AKSU
As. Prof. Hatice FIRAT
As. Prof. Hayal YAVUZ GÜZEL
As. Prof. Hülya ERCAN
As. Prof. Hülya ERTAŞ
As. Prof. İdil Aksöz EFE
As. Prof. İdris KAYA
As. Prof. İlker CIRIK
As. Prof. Jacqueline GUSTAFSON
As. Prof. Laura M. Reid MARKS
As. Prof. Levent ŞENYÜZ
As. Prof. Levent YAYCI
As. Prof. M. Cem BABADOĞAN
As. Prof. Mehmet Ulaş
As. Prof. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
As. Prof. Melihan Ünlü
As. Prof. Meltem GÖNDEN
As. Prof. Merve Lütfiye ŞENTÜRK
As. Prof. Metin AŞÇI
As. Prof. Mevlüt GÜLMEZ
As. Prof. Muhammet AVAROĞULLARI
As. Prof. Murat ERTEN
As. Prof. Mustafa ALTINKÖK
As. Prof. Mustafa GİRGIN
As. Prof. Mücahit KÖSE
As. Prof. Müge ŞEN
As. Prof. Münevver İLGÜN DİBEK
As. Prof. Nebiye KORKMAZ
As. Prof. Necla EKİNCİ
As. Prof. Necmettin TEKER

As. Prof. Nermin KARABACAK
As. Prof. Nesrin Diler SÖNMEZ
As. Prof. Nigar İpek EĞİLMEZ
As. Prof. Nilay ÖZTÜRK
As. Prof. Nurhan ÖZTÜRK
As. Prof. Oğuzhan DALKIRAN
As. Prof. Onur İŞBULAN
As. Prof. Onur ÖZMEN
As. Prof. Ömer KUTLU
As. Prof. Ömer KUTLU
As. Prof. Ömür Gürel SELİMOĞLU
As. Prof. Ömür KOÇ
As. Prof. Özden FİDAN
As. Prof. Özlem ALKAN ERSOY
As. Prof. Özlem ERYILMAZ MUŞTU
As. Prof. Özlem Yeşim ÖZBEK
As. Prof. Perihan GÜNEŞ
As. Prof. Pervin Oya TANERİ
As. Prof. Pınar FETTAHLIOĞLU
As. Prof. Pınar ŞAFAK
As. Prof. Pınar YILDIZ
As. Prof. Rıza AKYÜREK
As. Prof. Saadet KURU ÇETİN
As. Prof. Sabriye ŞENER
As. Prof. Salih ÇAKMAK
As. Prof. Seda DONAT BACIOĞLU
As. Prof. Sedat İNCE
As. Prof. Selmin BİLEN
As. Prof. Sema ÜNLÜER
As. Prof. Semra TİCAN BAŞARAN
As. Prof. Serkan ARIKAN
As. Prof. Serpil Alptekin
As. Prof. Servet GÖZETLİK
As. Prof. Seval Deniz KILIÇ
As. Prof. Seval KÜÇÜKTEPE
As. Prof. Sevda Barut
As. Prof. Sevim SEVGİ
As. Prof. Sezer Sabriye İKİZ
As. Prof. Simla COURSE

- As. Prof. Suat CAKOVA
As. Prof. Sündüs YERDELEN
As. Prof. Şahin DANİŞMAN
As. Prof. Şenay YAPICI
As. Prof. Şerife Koza ÇİFTÇİ
As. Prof. Şeyda Deniz TARIM
As. Prof. Şeyma Şengil AKAR
As. Prof. Tao Wang
As. Prof. Temel TOPAL
As. Prof. Tuğba HORZUM
As. Prof. Tuğba HOŞGÖR
As. Prof. Turgut TÜRKDOĞAN
As. Prof. Türkan AKSU
As. Prof. Ufuk AKBAŞ
As. Prof. Ümit DEMİRAL
As. Prof. Ümüt AKAGÜNDÜZ
As. Prof. Ünal BOZYER
As. Prof. Vahit BADEMÇİ
As. Prof. Yasemin HACIOĞLU
As. Prof. Yasemin TAŞ
As. Prof. Yunus PINAR
As. Prof. Yusuf SÜLÜN
As. Prof. Yücel FİDAN
As. Prof. Zehra ATBAŞI
As. Prof. Zekeriya Çam
As. Prof. Zeynel HAYRAN
As. Prof. Zeynep ATİK
As. Prof. Zeynep EKEN
As. Prof. Zeynep UĞURLU
As. Prof. Zöhre KANMAZ KAYA
Dr. SUNA ÇÖĞMEN
Res. Ass. ÖZGE ERDEMLİ
Dr. Seçil Dayıoğlu
Dr. Adem ÇİLEK
Dr. Ali YILMAZ
Dr. Aylin ALBAYRAK SARI
Dr. Burcu ULUTAŞ
Dr. Ersin ŞAHİN
Dr. Fatih BEKTAŞ
Dr. Funda EKİCİ
Dr. Göksel ERDEM
Dr. H. Çiğdem YAVUZ
Dr. Hakan TURAN
Dr. Mahmut ARIKAN
Dr. Mehmet YAPICI
Dr. Nurcan TEKİN
Instr. Birgül Çakır Yıldırım
Instr. Burak ASMA
Instr. Kazım ARTUT
Instr. Murat CANPOLAT
Instr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK
Instr. Nihal KURUOĞLU MACCARIO
Instr. Oya AKYILDIZ
Instr. Pınar KIZILHAN
Instr. Remzi YILDIRIM
Instr. Savaş CEYLAN
Instr. Savaş ERGÜL
Instr. Sekvan KUZU
Instr. Fatma Şeyma KOÇ

İÇİNDEKİLER

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK SEÇİMİNDEKİ AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ İNCELENMESİ (KIRIKKALE İL ÖRNEĞİ)	38
FEN DERSLERİNDE ÜÇ BOYUTLU YAZICI TEKNOLOJİSİYLE TASARLANAN ETKİNLİKLERİN KULLANILMASININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ	49
ÖĞRETMENLERİN ORGAN BAĞIŞINA YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ	53
ORTAK BİLGİ YAPILANDIRMA MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ	57
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	62
EBEVEYNLERİN ANNE BABALIĞA İLİŞKİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE EBEVEYN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	68
PISA SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRETMEN STEM EĞİTİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	75
ANNELERİN KENDİ EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	81
GÖREV Mİ ANGARYA MI? ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULDA ANGARYA	90
GRAFİK TASARIMI PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÇAĞDAŞ SANAT HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN	96
BELİRLENMESİ: PORSUK MYO ÖRNEĞİ	96
7-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİN TEMALARININ	105
BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ	105
SOSYAL MEDYA KULLANIMI İLE KENDİNİ SEVME VE EMPATİK EĞİLİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	115
SÖZLEŞMELİ OKUL MODELİNİN OKUL SEÇİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	121

NE KADAR YARATICISINIZ? YARATICILIK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	125
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SORGULAMA BECERİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ	133
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ İLE İLGİLİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA	139
YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE METİN YAZIMINDA YAPTIKLARI HATALARIN ANALİZİ*	149
İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SORUMLULUK DEĞERİNİN DRAMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİMİ	158
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARI KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ ANALİZİ	163
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZAÇ ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	174
MİZOJİNİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	184
TÜBİTAK DESTEKLİ OKUL DIŞI ÖĞRENME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM ALANLARINA YÖNELİK FARKINDALIĞINA ETKİSİ	192
İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA İNANÇLARININ İNCELENMESİ	200
FARKLI ANNE-BABA TUTUMLARINA SAHİP ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK VE SALDIRGANLIKLARININ İNCELENMESİ	210
ROMANTİK İLİŞKİYE SAHİP BİREYLERDE DUYGU DURUM FARKINDALIĞI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	218
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ECRIF TAKSONOMİSİNİN ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞUNA ETKİSİ	223
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN EBEVEYN TUTUMLARININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ	230

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ VE FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ BAĞLAMINDA YAPI KREDİ REKLAM İNCELENMESİ	237
BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ TEMEL DİL BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	241
ESTETİK VE ÖRTÜK PROGRAM: ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ	249
ÖZET	249
STEM EĞİTİMİNİN 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNE VE STEM YAKLAŞIMINA TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ	263
YÜKSEKÖĞRETİMDE SİLGİSİZ SINAV UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖZLEM VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	273
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARIN İNCELENMESİ	278
EĞİTİM VE DENEYİMİN KÖKENLERİ ÜZERİNE: JOHN LOCKE VE TABULA RASA KAVRAMI	288
MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE VE ÇOCUK ALGISININ BELİRLENMESİ	303
GELİŞİMSEL SÜPERVİZYON MODELLERİ AÇISINDAN SÜPERVİZYONDA GERİBİLDİRİMİN BİR DEĞERLENDİRMESİ	311
İLKÖĞRETİMDE ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN POZİTİF-NEGATİF DUYGULARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	318
2023 EĞİTİM VİZYONU IŞIĞINDA PEDAGOJİK FORMASYON VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ÜZERİNE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ	326
ÖZET	326
İNSAN SERMAYESİ VE EKONOMİK KALKINMA	347
ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYİ İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGILANAN MİZAH TARZI ARASINDAKİ İLİŞKİ	359

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOLUNUM VE FERMANTASYON DENEYLERİ İLE İLGİLİ BİLGİLERİ	370	
9. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	374	
İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ÇEVRELERİNE İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ	378	
K.K.T.C.'DE RPD ALANINDA YAYIMLANAN MAKALELERİNİN İNCELENMESİ	386	
2023 EĞİTİM VİZYONU AÇISINDAN TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI	396	
YEDİNCİ SINIF İŞİĞİN MADDE İLE ETKİLEŞİMİ ÜNİTESİNE YÖNELİK WEB 2.0 ARAÇLARI İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ETKİNLİK UYGULAMALARIHAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	405	
ÖĞRETMENLERİN SINIFTA SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	416	
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE DİL ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	423	
HAYAT BOYU ÖĞRENME AÇISINDAN TÜRKİYE VE İSVEÇ'İN KARŞILAŞTIRILMASI	431	
VATANDAŞLIK BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	442	
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜNCEL OLAYLARA İLİŞKİN ALGILARI	447	
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUK KİTAPLARI İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ	459	
YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE BİLİŞSEL STİLLERİNİN VE CİNSİYETİN ETKİSİ	468	
DİJİTALLEŞEN TOPLUMDA KADININ YERİ	475	
FUNDA DAĞ	ECE COŞGUN	475

ERGOTERAPİ ÖĞRENCİLERİNİN YILLAR İÇİNDE DEĞİŞEN ÖZGECİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	495
YABANCI DİLDE KONUŞMA KAYGISI KAYNAKLARI: B1 DÜZEYİNDE TÜRKÇE ÖĞRENENLER ÜZERİNE BİR İNCELEME	503
6-SİGMA İLE FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN YANSIMALAR	509
AY'IN HAREKETLERİ VE EVRELERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR YÖNTEM: 6-SİGMA	517
2018 LGS FEN BİLİMLERİ SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	523
BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE BULUNAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BAĞLANMA İLE ÜNİVERSİTEYE UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİ	530
SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN PROBLEMLERİ ÇÖZME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ	543
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORGAN BAĞIŞI KONUSUNDAKİ BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ	551
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN OYNAMAYA YÖNELİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ	557
TÜRKİYE'DEKİ OKUL İKLİMİ KONULU TEZLERE İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ	562
EBEVEYNLERİN EVLİLİK UYUMLARI İLE ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL DUYGUSAL GÜÇLÜLÜKLERİNİN İNCELENMESİ	574
GÜNEŞ SALI	586
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUMLARI (ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ)	603
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ STEM ÖĞRETİMİ YÖNELİMLERİ	614
İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK, MATEMATİK (STEM) TUTUMLARININ İNCELENMESİ	622

MADDELER	625
MADDELER	625
OKUL MÜDÜRLERİNİN MOTİVASYONEL DİL KULLANIMI İLE ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ	630
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE SÖZCÜK DAĞARCIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	643
EĞİTİM KURUMLARINDA MOTİVASYON KAYNAKLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	650
İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZME	661
İNANÇLARI VE AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ	661
TÜRKİYE'DE AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	675
2023 EĞİTİM VİZYONUNDAKİ TEMEL EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	685
MESLEKLER KONUSUNUN DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN PLANLANMASI, UYGULANMASI, DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ	692
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	705
TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR	713
YURT DIŞINDA KAYBOLMAK: YURT DIŞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİYLE YAŞADIĞI SORUNLAR	720
YURT DIŞI EĞİTİMİN YÖNETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR: ÖĞRETMEN BAKIŞ AÇISI	728

KARMA TESTLERE YÖNELİK GÜVENİRLİK KATSAYILARININ STANDART HATALARININ YENİDEN ÖRNEKLEME YÖNTEMİYLE KESTİRİLMESİ	736
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ	746
TEKNOLOJİ İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ	760
MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ORİGAMİNİN MATEMATİK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA İLİŞKİN İNANÇLARININ VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ	766
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER UYUMLULUĞU VE İYİMSERLİĞİ: KARIYER KARARI VERME YETKİNLİĞİ VE PROAKTİVİTE	776
ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNE DEVAM EDEN OKUL ÖNCESİ YAŞTAKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞA SUNULAN DESTEK HİZMET SÜRECİNİN İNCELENMESİ	784
ORTA DERECELİ OKULLARDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANNE-BABALARININ HELİKOPTEREBEVEYN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ	794
2011-2018 YILLARI ARASINDA UYGULAMADA OLAN ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ	811
EBEVEYNLER VE KÜÇÜK ÇOCUKLARIN EVDEKİ ETKİLEŞİMLERİ SIRASINDA KULLANDIKLARI MATEMATİK KAVRAMLARI	822
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FİZİKSEL AKTİVİTE REHBERLERİ VE UYGULAMALARI	828
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ ÖZELLİKLERİ VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	835
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ CANLILAR-HAYAT BAĞLAMLI SOSYOBİLİMSEL KONULARDAKİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ	848
REKLAM FOTOĞRAFLARINDA ESTETİK AÇISINDAN KLASİK RESMİN İZLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	855

GRAFİK TASARIMDA YENİ YÖNELİMLER: FOTOĞRAFIN KULLANIMI	867
PLANNING AND MANAGEMENT ISSUES OF LARGE SCALE ICT PROJECTS	874
THE IMPORTANCE OF STUDENT INFORMATION SYSTEM (SIS) IN THE CONTEXT OF EFFICIENT MANAGEMENT OF EDUCATION	880
INTRODUCTION OF EPALE PLATFORM FOR ADULT LEARNING IN TURKEY	887
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN “P” SESİNİ “B” SESİYLE KARIŞTIRMALARINA YÖNELİK YARI DENEYSSEL BİR ÇALIŞMA	892
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUK İHMALİ VE İSTİSMARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	899
EJER’ DE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEMASI ALTINDA SUNULAN BİLDİRİLERİN PARADİGMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ	904
ÖĞRETİLEBİLİR/EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ANTRENÖRLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR NİTEL ARAŞTIRMA	910
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN, YENİLİKÇİLİK VE LİDER ÜYE DESTEĞİNİN İŞ PERFORMANSI VE TATMİNLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	917
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL FİMLERE VE FEN BİLİMLERİ DERSİNDE EĞİTSEL FİMLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	921
ÖĞRETMENLERİN TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI	928
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜK KULLANIMININ TARİHÇESİ	936
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE DERS DIŞI ETKİNLİKLER	944
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ŞEKİL - ŞEMA ÇİZME VE TABLO OLUŞTURMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ	957
FEN EĞİTİMİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK	962

FEN EĞİTİMİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	962
İSTANBUL'DAKİ ÇOCUK ÜNİVERSİTELERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME	969
2023 EĞİTİM VİZYONU METAFORLARI	981
AÇIMLAYICI YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ VE DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ'NİN PERFORMANSLARININ ÇEŞİTLİ KOŞULLAR AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	991
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİĞİ ÖĞRETME BİLGİLERİNİN GELİŞİMİNDE UYGULAMA DÖKÜMLERİNİN ROLÜ	999
6. SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINDAKİ VERİ İŞLEMeye İLİŞKİN GÖREVLERİN BİLİŞSEL İSTEM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	1009
ÖZ-SAYGI İLE MENTAL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ	1015
SOSYAL ZEKA İLE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ	1022
REGRESYON ANALİZİNİN ALTERNATİFİ OLARAK YAPAY SİNİR AĞLARI: SPSS TABANLI ÖRNEK UYGULAMA	1029
TEMEL BİLEŞENLER ANALİZİNİN ALTERNATİFİ OLARAK KÜMELEME ANALİZİ: SPSS TABANLI ÖRNEK UYGULAMA	1041
OKUL İKLİMİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ	1054
OKUL İKLİMİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ	1061
ÜSTÜN YETENEKLI ÖĞRENCİLERİNİN REHBERLIK SERVİSİ VE REHBER ÖĞRETMEN KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI	1068
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TABLOLAMA VE KELİME İŞLEMCİ YAZILIMLARINI DERSİN AMACINA UYGUN KULLANABİLMELERİNE YÖNELİK HAZIRLANAN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	1078

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ÖZ BAKIM BECERİLERİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİNİ İÇERME DURUMUNUN İNCELENMESİ	1094
ORTAÖĞRETİM KİMYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (2008-2013-2018) DEĞERLENDİRİLMESİ	1102
FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ DERGİLERİNİN 2014-2018 YILLARI ARASINDAKİ YÖNELİMLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	1113
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİYLE GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ DERS İMECESİ	1123
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI	1128
GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KOLLEKTİFİN GÜCÜ VE BİR ÖRNEK YAKLAŞIM	1137
SCRATCH PROGRAMI İLE TASARLANAN MATEMATİK OYUNLARA DAYALI ÖĞRENME ORTAMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	1146
KORECE VE TÜRKÇEDE YER ALAN İKİLEMELERE DAİR KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA	1161
OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ALGILARI	1169
KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINDA ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME YÖNELİK DÜŞÜNCE, TUTUM VE YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ	1179
KRONİK HASTALIĞI OLAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ANKSİYETE, DEPRESYON VE ÖFKE DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	1193
DERS İMECESİ UYGULAMALARINDA “DENEYİMLİ PAYDAŞLAR”	1205
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN UYGULAMALARI	1211
TAKIM İNOVASYONUNDA TAKIM SÜREÇLERİNİN ROLÜ	1217

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ DUYGULARINA İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ	1229
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER GELİŞİMLERİNDE LİSANSÜSTÜ TERCİH SEBEPLERİ VE SÜREÇTE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR	1236
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK AYAK İZİ HAKKINDAKİ KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ	1244
EĞİTİM 4.0 4. SANAYİ DEVRİMİ'NİN İHTİYAÇLARINA CEVAP VEREBİLECEK Mİ?	1250
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN VE ANNELERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	1259
HOW DO LANGUAGE LEARNERS AND TEACHERS PERCEIVE EDMODO AS AN EDUCATIONAL NETWORK?	1267
1.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS KİTABINDA TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLLERİ	1272
ERGENLERDE AHLAKİ KAYITSIZLIĞIN YORDAYICISI OLARAK ARKADAŞA BAĞLANMA STİLLERİ VE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ	1286
OYUNLAŞTIRILMIŞ ANALOJİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN GÜNLÜK YAŞAMLA BAĞLANTI KURMALARINA ETKİSİ	1293
SİMÜLASYON DESTEKLİ İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN FEN YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ	1301
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇİZGİ GRAFİĞİ OLUŞTURMA BECERİLERİ	1313
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇİZGİ GRAFİĞİ OKUMA VE YORUMLAMA BECERİLERİ	1320
KPSS'YE HAZIRLANAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILANAN SOSYAL DESTEK İLE SÜREKLİ UMUT DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	1335
LİSE ÖĞRENCİLERİNDE RİSKLİ DAVRANIŞLAR VE OYUN BAĞIMLILIĞININ İNCELENMESİ	1362

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ISI-SICAKLIK KONULARINI TANECİK BOYUTUNDA ANLAMALARI	1377
ANNELERİN KULLANDIKLARIN DİSİPLİN YÖNTEMLERİNİN ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ	1387
OKUL İKLİMİ VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK KAVRAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ	1396
ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN 2023 EĞİTİM VİZYONU	1403
PRE-SERVICE MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ABOUT ANALOGIES	1426
TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF MATERIALS IN EDUCATION PROGRAMS	1435
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİSİPLİNLER ARASI MATEMATİKSEL MODELLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	1440
EKO-OKUL PROGRAMINI UYGULAYAN VE UYGULAMAYAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM VE FARKINDALIKLARI	1449
TUTUKLULARA 3D YAZICI KULLANIMI BECERİLERİ KAZANDIRMA: GELECEĞİ BİRLİKTE YAZALIM	1457
ERGENLİK ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KARAR VERME BECERİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ	1466
ERGENLERİN İHMAL EDİLME DÜZEYLERİ İLE GÜVENLİ BAĞLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	1478
SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE KİŞİSEL BECERİ DÜZEYLERİ	1486
İHTİYAÇ TEMELLİ YÖNETİM DESTEĞİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI	1496
ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİ DÜZEYLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	1500

STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI İLE KİŞİSEL GELİŞİM YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ	1507
EVALUATION OF SECOND GRADE CURRICULUM CONSIDERING THE CIPP MODEL	1514
TÜRKİYE'DE PISA VE TIMSS ÜZERİNE YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ	1522
İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL OKURYAZARLIK ÖZ-YETERLİKLERİ İLE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BİR ÇALIŞMA	1529
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ZENOFOBİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	1540
ORTAOKUL DÜZEYİNDE DOSYA YÖNETİMİ KONUSUNDA MATERYAL GELİŞTİRİLMESİ VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN UYGULANMASI	1547
ÖZEL SEKTÖRDE ÇALIŞAN İÇ MİMARLARIN GÖZÜNDEN İÇ MİMARLIK EĞİTİMİ'NE BAKIŞ	1557
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMALI KONULARA YAKLAŞIMLARI VE KARARLARINI ETKİLEYEN BAKIŞ AÇILARI: BİLGİ, DEĞER, DENEYİM	1566
DERSLERDE NEDEN CEP TELEFONU KULLANIYORUM? BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI	1573
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ VE VATANSEVERLİK DÜZEYLERİNİN MÜLTECİLERE YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ	1581
ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ: YORDAYICI OLARAK MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ	1589
DİJİTAL ÖYKÜLEME KAVRAMINA YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI	1600
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	1608
İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞERLER (2005 VE 2017)	1616

TÜRKİYE VE FARKLI ÜLKELERİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ANALİTİĞİ	1625
MATEMATİK EĞİTİMİNDE İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ	1632
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE GÖZ İZLEME YÖNTEMİNİN KULLANIMIYLA İLGİLİ BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI	1641
EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ DUYGULARINA İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ	1654
ÖĞRETMENLERİN “DEĞER” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI	1661
ROBOTİK ARAÇLARIN DERS MÜFREDATLARINA ENTEGRASYONUNA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	1671
ARGÜMANTASYON TABANLI GEOMETRİ ÖĞRETİMİ: ÖĞRETMEN ADAYININ KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR	1681
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK DAVRANIŞLARI VE ÇEVRE SORUNLARINA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	1687
BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLK ADIMLARI	1699
ORTAOKUL DÜZEYİNDE OYUNLAŞTIRMAYA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA DAİR ARAŞTIRMALARDAKİ EĞİLİMLERLE İLGİLİ BİR İNCELEME	1709
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR PROGRAMLAMAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ VE BİLİŞİMSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	1718
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEÇ ÇOCUKLARDA İKİ DİLLİLİK PROBLEMİ	1723
ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	1731

FİZİKSEL AKTİVİTE TEMELLİ OYUNLAR İLE BİLGİSAYAR OYUNLARININ 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	1737	
TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) VE LİSELERE GEÇİŞ SINAVLARININ (LGS) ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	1741	
BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEMEL YETERLİLİK TESTİ (TYT) VE ALAN YETERLİLİK TESTİNE (AYT) YÖNELİK BAŞARI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	1746	
ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ İNCELENMESİ	1751	
ÖZET	1751	
IMPLEMENTATION OF DESIGN-BASED RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION: DEVELOPING STUDENT-CENTERED CONTENT	1756	
EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK, POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİLER	1763	
ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNETE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM ÖZYETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ	1769	
ÖZET	1769	
DESTEKLEME YETİŞTİRME KURSU ÖĞRENCİLERİNİN KURSA DEVAMSIZLIK NEDENLERİ	1776	
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	MEB	1776
ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ALINMASINA YÖNELİK BİR ÖRNEK OLAY ARAŞTIRMASI	1780	
ÖZET	1780	
MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (MTAL) BRANŞ ÖĞRETMENLERİNE UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ KONUSUNDA VERİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİ	1783	
ÖZET	1783	

YAVAŞ GEÇİŞLİ ANİMASYON ETKİNLİKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FENE VE TEKNOLOJİYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ	1791
ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	1803
İLKOKULDA AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ TEMELİNDE İNCELENMESİ	1809
6., 7., 8. SINIF Z KUŞAĞINA YÖNELİK REHBERLİK PROGRAMI	1827
AKADEMİK PERSONELDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNİN İNCELENMESİ*	1838
5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA EBEVEYN TUTUMLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİ*	1846
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM KALİTELERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	1857
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ PROGRAMLARA GÖRE YAŞAM KALİTELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	1862
EFFORTS IN CREATING A MODERN EDUCATION SYSTEM FOR TURKEY	1867
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI	1872
ÇOCUKLARIN GELECEKLERİNDEKİ MESLEK SEÇİMLERİ	1884
ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİBER ZORBALIK ALGILARI	1888
OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİL İLE ÖĞRETMENLERİN ROL FAZLASI DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	1892
ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK İKLİM ALGILARI İLE DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	1911
ÇOCUKLARIN SİBER ZORBALIK DAVRANIŞLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	1936

DİJİTAL ÇAĞDA YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELAMANLARININ GÖRÜŞLERİ	1945
BECERİ VE DEĞER TEMELLİ BİR DİNİ DANIŞMANLIK YÜKSEK ÖĞRETİM PROGRAMININ İMKÂNI	1957
BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN FEN BİLİMLERİ ELEKTRİK KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ*	1962
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEYE İLİŞKİN SİNİZM TUTUMLARI İLE ÜNİVERSİTEYE AİDİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ	1973
MIT APP INVENTOR UYGULAMASI İLE GEOMETRİ ÖĞRETİMİ	1977
MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KANIT BAĞLAMINDA MATEMATİKSEL DİL, SEMBOL VE NOTASYON KULLANIMLARININ İNCELENMESİ	1994
İNGİLİZCE DERSİNİN BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME KURAMINA GÖRE İŞLENMESİNİN AKADEMİK BAŞARI VE DUYGUSAL ZEKÂ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ	1999
ORAN-ORANTI KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİ KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ	2009
ÖĞRETMEN ADAYLARININ VOİCETHREAD İLE MATERYAL DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	2015
DUYGUSAL ZEKÂ VE DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ	2027
(İSTANBUL İLİ ÖZEL İLKOKUL MÜDÜRLERİ ÖRNEĞİ)	2027
ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÜNEŞ VE AY TUTULMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ	2041
ERGENLERDE AHLAKİ KAYITSIZLIĞIN YORDAYICISI OLARAK ARKADAŞA BAĞLANMA STİLLERİ VE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ	2054
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2030 YILI ÖNGÖRÜLERİ	2061
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MODERN FİZİK ALGISI	2071

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ PERSONELİNİN TEMEL İLKYARDIM BİLGİSİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ	2076
AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE SEMBOLE DAYALI DERSLER İÇİN GÖRME ENGELLİ BİREYLERE ÖĞRENME DESTEK MODELİ GELİŞTİRİLMESİ	2085
ZORBALIĞI ÖNLEMeye YARDIMCI OLABİLECEK KİTAPLARIN SEÇİMİNDE KULLANILACAK ÖLÇÜTLERİN BELİRLENMESİ	2090
COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE GÖÇ ÜZERİNE METAFORİK BİR ÇALIŞMA	2120
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINDA YAŞANAN DEVAMSIZLIK PROBLEMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI	2135
ÖĞRETMEN ADAYLARININ LEGO ROBOTİK ÖĞRETİM UYGULAMALARINI BENİMSEME DURUMLARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE LEGO ROBOTİK ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİSİ	2143
EĞİTSEL ROBOTİK UYGULAMALARIN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	2146
LİSE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FOTOSENTEZ İLE İLGİLİ KAVRAM YANILGILARININ İKİ AŞAMALI TEST İLE BELİRLENMESİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ	2151
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SİNDİRİM SİSTEMİ İLE İLGİLİ KAVRAM YANILGILARININ İKİ AŞAMALI TEST İLE TESPİT EDİLMESİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ	2163
ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	2188
COOMBS'UN EĞİTİM PLANLAMASI BAĞLAMINDA ÜLKEMİZDE EĞİTİM PLANLAMASININ VE STRATEJİK PLANLAMANIN DURUMUNU	2197
ÖĞRETMENLERİN SOSYAL AĞ SİTELERİNİ KULLANIM AMAÇLARININ SOSYAL AĞ SİTESİ TÜRÜNE GÖRE İNCELENMESİ	2203
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ	2209
PISA-2015 VERİLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISININ SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN İNCELENMESİ	2214

STEM EĞİTİM YAKLAŞIMINA YÖNELİK GELİŞTİRİLMİŞ ÖRNEK BİR ETKİNLİK: ENGELLER KALDIRILSIN, ENGELSİZ YAŞAYALIM	2218
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BASİT MAKİNELER KONUSUNDAKİ KAVRAMSAL ANLAMALARINA YÖNELİK TEST GELİŞTİRME ÇALIŞMASI	2225
THE PARADOX OF DISTANCE EDUCATION IN GIRLS' EDUCATION	2230
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE BESLENME	2237
2023 EĞİTİMDE VİZYON BELGESİNİN ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRMESİ	2251
TEACHING UNDER THE VIRTUAL SURVEILLANCE: EXPLORING ONLINE INSTRUCTORS' EXPERIENCES	2255
PISA 2015' DE FEN OKURYAZARLIĞI'NA YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK MADDELERİNİN ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN İNCELEMESİ	2260
ANAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE İŞ PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİ	2268
"İNSAN VE ÇEVRE İLİŞKİLERİ" KONUSUNDA UYGULANAN 4MAT ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE ETKİSİ	2274
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ROBOT KAVRAMI HAKKINDAKİ BİLİŞSEL YAPILARININ BELİRLENMESİ	2280
SANAT EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN TEMEL TASARIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARI İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	2284
SPOR BESİN TAKVİYELERİ İNANÇ ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI	2290
ERGOTERAPİ ÖĞRENCİLERİNDE ERGOTERAPİ TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE VERSİYON GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ	2296
5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL MODELLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ	2300

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ ÇALIŞABİLME VE SORUMLULUK ALABİLME YETKİNLİĞİ İLE GELECEK KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ 2310

BİLİŞSEL YAPILANDIRMACILIK SOSYO-KÜLTÜREL YAPILANDIRMACILIĞA KARŞI: HANGİSİ KÜTLE VE HACİM KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE DAHA ETKİLİDİR? 2316

EĞİTİM DÜZEYLERİ, DENEYİMLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ FARKLI OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ KONJOİNT ANALİZİYLE İNCELENMESİ 2324

ÖZEL EĞİTİM MESLEKİ EĞİTİM MERKEZLERİNDE GÖREVLİ BRANŞ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİ 2335

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 2345

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ BAŞARILARINI DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NA (PISA) GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 2351

PISA-2015 VERİLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISININ SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN İNCELENMESİ 2361

PISA UYGULAMALARINDA OKUMA-MATEMATİK-FEN OKURYAZARLIĞI PUANLARINDAKİ DEĞİŞİMİN ÇOK DEĞİŞKENLİ-ÇOK DÜZEYLİ MODEL İLE İNCELENMESİ 2368

OKUL ETKİLİLİĞİNİ ETKİLEYEN BİR FAKTÖR: ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ 2372

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ 2372

MEB 2372

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN KABUL-RED DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 2386

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 2395

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SORGULAMA VE DÜŞÜNME YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	2402
ÖRTÜK BİLGİYE İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ	2409
KADIN VE ERKEKLERİN DÜŞÜNCE DÜNYALARINDA CANLILARIN ALGILANMASINDAKİ FARKLARIN NEDENLERİ NELERDİR?	2416
GÖÇMEN ÇOCUKLARININ EĞİTİM SORUNLARI	2421
ÖZET	2421
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ KULLANIMLARININ İNSANLAR ARASI İLİŞKİLERİNE YANSIMALARI	2431
ÖZET	2431
OKUL ETKİLİLİĞİNİ ETKİLEYEN BİR FAKTÖR: ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ	2439
MUSTAFA ÖZGENEL	MERAL TOPAL
2439	
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI	2454
ANAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE İŞ PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİ	2469
ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN EBEVEYNLERİNİN EBEVEYNLİK ALGILARI İLE UMUT DÜZEYLERİ VE SOSYAL DESTEK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	2477
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK YAŞANTILARININ İLK YILLARINA İLİŞKİN ANLATILARI	2488
ÖZET	2488
YÜKSEKÖĞRETİME ERİŞİM: AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMİ	2508
ÖZET	2508

KİŞİLERİN SOSYAL ALANLARDA ZAMAN GEÇİRME SÜRELERİ VE NİTELİKLERİ İLE PSİKOLOJİK BELİRTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

BİROL ALVER
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

VOLKAN KUTLUCA
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İnsanların zaman geçirdikleri sosyal alanlar gittikçe çeşitlenmektedir. Daha önceleri kişilerin zaman geçirdikleri yerler sınırlı iken günümüzde sosyal alanlar çeşitlenmiştir. Kahvehane, park, kafe, restoran, pastane, alışveriş merkezleri vb. yerlerde kişilerin zaman geçirme süreleri, nitelikleri ve bunların psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelemek önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı kişilerin sosyal alanlarda zaman geçirme süreleri ve nitelikleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri çeşitli bireysel değişkenler bağlamında incelemektir.

Yöntem: Araştırmada betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kırıkkale il merkezinde araştırma verileri toplanırken sosyal alanlarda bulunan bireyler oluşturmaktadırlar. Araştırmanın örneklemini ise rastlantısal olarak seçilen ve görüşme yapma konusunda gönüllü olan 297 kadın, 241 erkek olmak üzere toplam 538 kişi oluşturmaktadır.

Bulgular: Araştırmada özette ve genel olarak cinsiyetlerine göre kadınların ve medeni durumlarına göre ise bekarların psikolojik belirti puan ortalamaları erkeklere ve evli bireylere göre daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Eğitim düzeyleri ve herhangi bir işte çalışıyor olma psikolojik belirtilere ait puanlarında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya yol açmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonuçları sosyal alanda zaman geçiren bireylerin zaman geçirme tercihlerinin psikolojik belirtileriyle ilişkisinin olduğunu göstermiştir. Bu konuda farklı değişkenlerle yapılacak diğer çalışmaların daha ayrıntılı yorumlar sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal alan, psikolojik belirti, ergenler ve yetişkinler

Investigation of the Relationships Between Persons' Time Span Duration and Qualities and Psychological Symptoms in Social Areas

ABSTRACT

Problem Situation and Purpose: Social areas where people spend time are becoming more diverse. Where previously people spend time is limited, nowadays social areas have diversified. Coffee shop, park, cafe, restaurant, patisserie, shopping malls and so on. It is seen that it is important to examine the relationships between the time periods, qualifications and psychological symptoms of people. The aim of this study is to examine the relationship between the duration and qualifications of individuals and their psychological symptoms in the context of various individual variables.

Method: Descriptive screening method was used in the study. The population of the research consists of individuals in social areas while collecting the research data in Kırıkkale city center. The sample of the study consisted of a total of 538 people, 297 women and 241 men, who were randomly selected and volunteered for interviews.

Findings: In summary, it was found that psychological symptom scores of females and marriages were higher than males and married individuals. Education levels and being employed in any job did not cause any significant difference in the scores of psychological symptoms.

Discussion, Conclusion and Recommendations: The results of the study showed that the time spent preferences of the individuals who spend time in the social area are related to their psychological symptoms. It can be said that other studies with different variables may provide more detailed interpretations.

Keywords: Social area, psychological symptoms, adolescents and adults

2. Giriş

Bireyler, geçmişten günümüze sosyal alanlarda çeşitli şekillerde zaman geçirmekte ve geçirdikleri zamanın uzunluğu ve niteliği bireylerin yaşamını etkileyebilmektedir. Zaman bir durum ya da olayın varlığında, geçen ya da geçmekte olan süre olarak nitelenebilir ve zamanın nasıl kullanıldığı hem kişi hem de toplum için farklı etkiler doğurabilmektedir (Kurar ve Baltacı, 2014). Bireyler yaşamları boyunca, yaşlılık, gençlik ya da çocukluk fark etmeksizin istedikleri ve arzuladıkları faaliyetleri yapmak için kendilerine ait bir zamana ihtiyaç duymakta ve pek çok sosyal faaliyet girişiminde bulunabilmektedirler

(Kocaman-Karoğlu ve Atasoy, 2018). Bununla birlikte sosyal alanlarda geçirilen zamanların ve niteliklerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Sosyal alanlar genellikle kahvehaneler, kafeler, parklar, restoranlar, pastaneler, alışveriş merkezleri, eğlence yerleri ve benzeri alanlar olabilir ve bu alanlar kentnin gündelik yaşamına sahne olan, kentnin nabzının attığı yerlerdir (Aytaç, 2007). Pek çok birey günlük yaşamında sosyal alanlarda geçirdikleri zamanları ya da katıldıkları sosyal faaliyetleri boş zaman ya da serbest zaman etkinlikleri olarak niteleyebilmektedir. Bireylerin bu şekilde niteledikleri ve hayatlarının bir bölümünü kapsayan bu faaliyetlerin niteliği bireysel ve toplumsal bazı sonuçlara yol açabilmektedir. Sosyal alanlarda geçirilen kaliteli zamanların özellikle bireyler üzerinde etkisi olumlu olabileceken, kalitesiz ya da verimsiz geçirilen zamanlar olumsuz durumlara yol açabilmektedir. Geçirilen zamanın niteliği ile birlikte ne kadar zaman geçirildiği de önem taşımaktadır. Bununla birlikte zaman geçirilmek üzere tercih edilen pek çok sosyal alan mevcuttur ve sosyal alanlar olgusuna coğrafik, kültürel ve mekan bağlamında bakıldığında önemli bir tarihsel geçmişinin olduğu görülmektedir. Bu tarihsel geçmiş 400 yılı aşkın bir zamana, bir başka ifadeyle 400 yılı aşkın sosyal ilişkiler bütünlüğüne karşılık gelmektedir. İşte bu ilişkiler bütünlüğüne bakıldığında örneğin, kahvehanelerin Anadolu topraklarındaki ilk sosyal alan olduğu görülmektedir (Çağlayan, 2013). Gün geçtikçe değişen kentler farklı işlevleri ve anlamları barındıran sosyal alanlara ev sahipliği yapmaktadır. Bugün bireylerin birbirleri ile iletişimini sağlayan sosyal alanın bir parçası olan, ev ve iş yerleri dışında kalan ve insanların buluşma, sosyalleşme, eğlenme gibi amaçlarla kullandıkları yerlerin birçoğunda pek çok insanla karşılaşılabilir. Öyle ki her yaşta bireyin var olabileceği ve özellikle genç ve yetişkinlerin çoğunlukta olduğu bu alanların başlıcalarından biri kafelerdir. Kafeler, özellikle günümüzde oldukça çok ve her yaşta insan tarafından tercih edilmekte ve bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme şekillerini yansıttığı düşünülmektedir (Çakı ve Kızıltepe, 2017). Bu bağlamda bireylerin sosyal alanlarda geçirdikleri zamanın süresi ve niteliklerine göre psikolojik belirti durumlarının incelenmesi önemlidir. Bireylerin duyguları, davranışları ve bilişleri psikolojik işlevselliğini etkileyen bir bütündür. Herhangi bir psikolojik belirtinin bütünüyle anlaşılması, belirtinin nedenlerini oluşturan duygu, düşünce ve davranışların etkileşimlerini anlamak ile olabilmektedir (Vatan, 2017). Psikolojik belirtiler insan yaşamının zor ve bunaltılı dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Çeşitli olumsuz çevresel koşullar karşısında birey zaman zaman zorlanmakta ve uyum sorunları yaşamaktadır. Bu tür sorunlar bireyin bütün yaşamsal aktivitelerini ve verimini etkilemektedir. İşte bu olumsuz etkileri ortaya çıkaran psikolojik belirtiler, genel bir bunaltı sonucunda ortaya çıkan fizyolojik, psikolojik ve davranışla ilgili belirtilerdir (Kerimova, 2000). Başka bir deyişle, Kılıç (1987)'a göre psikolojik belirtiler ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyen ve ruhsal hastalığın teşhisine yarayan belirtilerdir (Akt: Alver, Dilekman ve Ada, 2010). Psikolojik belirtilerden şikâyetçi bireylerin oldukça yaygın olduğu ve birçok birey için bu belirtilerin işlev bozucu olduğu bilinmektedir. Bireylerin psikolojik belirtilerindeki artış ya da en genel haliyle psikolojik işlevsellikte düşüş ağırlıklı olarak negatif özellikler ya da negatif yaşam olayları bağlamında ele alınmaktadır (Kahya ve Korkmaz, 2017). Psikolojik belirtilerin işlev bozucu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik belirtilere neden olan ya da psikolojik belirtilerle ilişkili faktörleri incelemenin, ilgili alanlarda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için oldukça bilgilendirici olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik belirtiler bağlamında literatürde bireylerin sosyal alanlarda geçirdikleri zamana bağlı olarak yapılan çalışmalara rastlanmamaktadır. Bununla birlikte bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme süreleri ve nitelikleri konusunda daha önce yapılmış çalışma bulunmamakla birlikte, serbest zaman ve boş zaman etkinliklerine dair mevcut çalışmalar bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışma özellikle günümüz dünyasında artan ve sosyal alanların başlıcalarından biri olan kafe ve benzer sosyal alanlarda insanların geçirdikleri zamanın kalitesi ve uzunluğuna dayalı olarak kişilerde yarattığı psikolojik belirtileri incelemektedir. Öyle ki pek çok insan gününün uzun bir vaktini bir kafede arkadaşları ile oturarak, bir alışveriş merkezinde gezerek ve buna benzer sosyal faaliyetlerde bulunarak geçirebilmektedir. Günümüzde farklı yaşta tüm bireylerin içinde bulunduğu sosyal alanlara ve bu alanlarda geçirilen zamanın niteliğine dair yapılacak olan araştırmalar önemli nitelik taşımaktadır ve bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu açıktır. Sosyal alanlarda geçirilen zaman ve geçirilen zamanın niteliği ve buna bağlı olarak ortaya çıkan psikolojik belirtiler, hem bireyin yaşamında hem de daha geniş kapsamda toplum yaşamında etkili olabilmektedir. Bu açıdan yapılan çalışmanın ve ele alınan kavramların, sosyal yaşamda hem birey hem topluma etkileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Yöntem

3.1. *Araştırma Deseni:* Araştırmada betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel nitelikte tarama yöntemi, bir grubun belli başlı özelliklerini, düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını tanımlamak amacıyla oldukça fazla katılımcı ile yapılan nicel araştırma türüdür (Heppner, Wampold ve Kivlinghan, 2008).

3.2. *Örneklem:* Araştırmanın evrenini, Kırıkkale il merkezinde araştırma verileri toplanırken sosyal alanlarda bulunan bireyler oluşturmaktadırlar. Araştırma evreni, birbiriyle ortak özellikleri bulunan canlı ya da cansız her türlü elemanı içeren, araştırma sonuçlarının genellenmek istenildiği elamanların tümüdür (Karasar, 2014). Araştırmanın örneklemini ise rastlantısal olarak seçilen ve görüşme yapma konusunda gönüllü olan 297 kadın, 241 erkek olmak üzere toplam 538 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.3. *Veri Toplama Araçları:* Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Belirti Tarama Listesi (Symptom Check List-90-R) SCL-90-R uygulanmıştır.

3.4. *Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, iş durumu, meslek, sosyal alanlarda bulunma sıklığı ve zaman geçirme şekline ilişkin ilişkin sorular yer almaktadır.

3.5. *Belirti Tarama Listesi (Symptom Check List-90-R) SCL-90-R*: Derogatis ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilen ölçek, bir psikolojik belirti tarama listesi olarak farklı hasta grupları ile normal örneklem gruplarında kendini anlatma (self-report) yaklaşımı içinde kullanılan bir ölçme aracıdır. Symptom Check List (HSCL)'den yararlanılarak geliştirilmiş olan SCL-90-R bireylerdeki psikolojik belirtilerin ne düzeyde bulunduğunu ve bu belirtilerin hangi alanlarla ilgili olduğunu ölçen bir araçtır. Bu amaçla araç, psikolojik (ruhsal) belirti ve yakınmaları içeren 90 maddeyle 10 ayrı belirti boyutunda (somatizasyon, obsesif-kompulsif davranış, kişilerarası duyarlık, depresyon, kaygı, öfke, düşmanlık, fobik reaksiyon, paranoid düşünce, psikö-tizm, uyku ve yeme bozuklukları) değerlendirme yapmak üzere yapılandırılmıştır. Orijinal ölçeğin iç tutarlığının .77 ile .90 arasında, güvenilirliğinin ise .78 ile .90 arasında değiştiği rapor edilmiştir (Dağ, 1991).

3.6. *Verilerin Analizi*: Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS paket programından yararlanılmış olup bu doğrultuda öncelikli olarak frekanslar, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar bulunmuş ve incelenmiştir. Bağımsız değişkenlere göre ölçme aracından alınan puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacı ile t testi ve ANOVA (One Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA, iki ayrı faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kullanılan istatistik yöntemidir. T-testi ise, birden fazla ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan istatistik yöntemidir (Büyüköztürk, 2009).

4. Bulgular

4.1. *Bireylerin Cinsiyetlerine (Kadın ve Erkek) Göre Psikolojik Belirtilerine Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum*

Bireylerin cinsiyetlerine göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyetlerine Göre Bireylerin Psikolojik Belirtilerine Ait Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Somatizasyon	Kadın	297	14.48	8.00	2.314	.021
	Erkek	241	12.87	8.00		
Obsesif-kompulsif bozukluk	Kadın	297	14.17	7.05	2.170	.030
	Erkek	241	12.83	7.21		
Kişilerarası duyarlık	Kadın	297	12.51	6.79	2.482	.013
	Erkek	241	11.02	7.04		
Depresyon	Kadın	297	15.22	8.42	3.143	.002
	Erkek	241	12.94	8.29		
Anksiyete	Kadın	297	11.40	6.74	.935	.350
	Erkek	241	10.84	7.14		
Hostilite	Kadın	297	8.66	5.57	1.695	.091
	Erkek	241	7.86	5.32		
Fobik anksiyete	Kadın	297	6.96	4.79	.649	.516
	Erkek	241	6.68	5.08		
Paranoid düşünce	Kadın	297	8.93	4.84	1.433	.152
	Erkek	241	8.29	5.53		

Psikotizizm	Kadın	297	10.06	6.14	1.294	.196
	Erkek	241	9.37	6.08		
Psikolojik belirti toplam	Kadın	297	111.28	48.63	2.459	.014
	Erkek	241	100.47	53.20		

Bireylerin cinsiyetlerine göre, somatizasyon ($t_{536} = 2.314$, $p=.021$), obsesif-kompulsif bozukluk ($t_{536} = 2.170$, $p=.030$), kişilerarası duyarlık ($t_{536} = 2.482$, $p=.013$), depresyon ($t_{536} = 3.143$, $p=.002$) ve psikolojik belirti toplam ($t_{536} = 2.459$, $p=.014$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunurken; anksiyete ($t_{536} = .935$, $p=.350$), hostilite ($t_{536} = 1.695$, $p=.091$), fobik anksiyete ($t_{536} = .649$, $p=.516$), paranoid düşünce ($t_{536} = 1.433$, $p=.152$) ve psikotizizm ($t_{536} = 1.294$, $p=.196$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

4.2. Bireylerin Medeni Durumlarına (Bekar ve Evli) Göre Psikolojik Belirtilerine Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum

Bireylerin medeni durumlarına göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Medeni Durumlarına Göre Bireylerin Psikolojik Belirtilerine Ait Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Bağımlı değişken	Medeni durum	N	\bar{X}	Ss	t	P
Somatizasyon	Bekar	390	14.10	8.42	1.610	.108
	Evli	148	12.85	6.86		
Obsesif-kompulsif bozukluk	Bekar	390	14.10	7.28	2.798	.005
	Evli	148	12.18	6.61		
Kişilerarası duyarlık	Bekar	390	12.37	7.01	2.915	.004
	Evli	148	10.43	6.56		
Depresyon	Bekar	390	14.67	8.83	2.109	.035
	Evli	148	12.95	7.15		
Anksiyete	Bekar	390	11.48	7.10	1.776	.076
	Evli	148	10.29	6.35		
Hostilite	Bekar	390	8.54	5.34	1.631	.103
	Evli	148	7.68	5.77		
Fobik anksiyete	Bekar	390	6.97	4.76	1.051	.294
	Evli	148	6.47	5.34		
Paranoid düşünce	Bekar	390	8.93	5.34	2.143	.033
	Evli	148	7.87	4.63		
Psikotizizm	Bekar	390	9.93	6.17	1.104	.270
	Evli	148	9.28	5.96		

Psikolojik belirti toplam	Bekar	390	109.68	52.02	2.406	.016
	Evli	148	97.89	47.17		

Bireylerin medeni durumlarına göre, obsesif-kompulsif bozukluk ($t_{536} = 2.798$, $p=.005$), kişilerarası duyarlık ($t_{536} = 2.915$, $p=.004$), depresyon ($t_{536} = 2.109$, $p=.035$), paranoid düşünce ($t_{536} = 2.143$, $p=.033$) ve psikolojik belirti toplam ($t_{536} = 2.406$, $p=.016$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunurken; somatizasyon ($t_{536} = 1.61$, $p=.108$), anksiyete ($t_{536} = 1.776$, $p=.076$), hostilite ($t_{536} = 1.631$, $p=.103$), fobik anksiyete ($t_{536} = 1.051$, $p=.294$), ve psikotizm ($t_{536} = 1.104$, $p=.270$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

4.3. Bireylerin Öğrenim Durumlarına (İlkokul, Ortaokul, Lise, Lisans ve Lisansüstü) Göre Psikolojik Belirtilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireylerin öğrenim durumlarına göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bireylerin Öğrenim Durumlarına Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	795.647	4	198.912	3.129	.015
	Gruplar içi	33885.899	533	63.576		
	Toplam	34681.546	537			
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	384.156	4	96.039	1.889	.111
	Gruplar içi	27091.370	533	50.828		
	Toplam	27475.526	537			
Kişilerarası duyarlık	Gruplar arası	97.149	4	24.287	.502	.734
	Gruplar içi	25785.046	533	48.377		
	Toplam	25882.195	537			
Depresyon	Gruplar arası	394.744	4	98.686	1.391	.236
	Gruplar içi	37827.575	533	70.971		
	Toplam	38222.320	537			
Anksiyete	Gruplar arası	371.771	4	92.943	1.953	.100
	Gruplar içi	25361.114	533	47.582		
	Toplam	25732.885	537			
Hostilite	Gruplar arası	165.424	4	41.356	1.383	.239
	Gruplar içi	15942.972	533	29.912		
	Toplam	16108.396	537			
Fobik anksiyete	Gruplar arası	374.121	4	93.530	3.938	.004
	Gruplar içi	12659.450	533	23.751		
	Toplam	13033.571	537			

Paranoid düşünce	Gruplar arası	212.083	4	53.021	1.995	.094
	Gruplar içi	14167.109	533	26.580		
	Toplam	14379.191	537			
Psikotizizm	Gruplar arası	440.969	4	110.242	2.987	.019
	Gruplar içi	19674.133	533	36.912		
	Toplam	20115.102	537			
Psikolojik belirti toplam	Gruplar arası	25176.242	4	6294.061	2.449	.045
	Gruplar içi	1369932.585	533	2570.230		
	Toplam	1395108.827	537			

Bireylerin öğrenim durumlarına göre, somatizasyon ($F_{(4-537)} = 3.129$, $p = .015$), fobik anksiyete ($F_{(4-537)} = 3.129$, $p = .015$), psikotizizm ($F_{(4-537)} = 2.987$, $p = .019$) ve psikolojik belirti toplam ($F_{(4-537)} = 2.449$, $p = .045$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunurken; obsesif-kompulsif bozukluk ($F_{(4-537)} = 1.889$, $p = .111$), kişilerarası duyarlılık ($F_{(4-537)} = .502$, $p = .734$), depresyon ($F_{(4-537)} = 1.391$, $p = .236$), anksiyete ($F_{(4-537)} = 1.953$, $p = .100$), hostilite ($F_{(4-537)} = 1.383$, $p = .239$) ve paranoid düşünce ($F_{(4-537)} = 1.995$, $p = .094$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Bireylerin Öğrenim Durumlarına Göre Psikolojik Belirti Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	Öğrenim durumu	Öğrenim durumu	Ortalama fark	P
	(I)	(J)	(I-J)	
Somatizasyon	Ortaokul	Lisans	3.78	.037
	Lise	Lisansüstü	8.88	.014
	Lisansüstü	Lisans	9.38	.009
Fobik anksiyete	Ortaokul	Lise	3.99	.000
	Ortaokul	Lisans	4.06	.000
Psikotizizm	Ortaokul	Lisans	3.21	.020
	Lisansüstü	Lise	5.48	.046
	Lisansüstü	Lisans	6.23	.024
Psikolojik belirti toplam	Ortaokul	Lisans	24.70	.033
	Lisansüstü	Lisans	47.23	.040

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, öğrenim durumu ortaokul olanların öğrenim durumu lisans olanlarla ($p = .037$), öğrenim durumu lise olanların öğrenim durumu lisansüstü olanlarla ($p = .014$) ve öğrenim durumu lisansüstü olanların öğrenim durumu lisans olanlarla ($p = .009$) somatizasyon; öğrenim durumu ortaokul olanların öğrenim durumu lise ($p = .000$) ve öğrenim durumu lisansüstü olanlarla ($p = .000$) fobik anksiyete; öğrenim durumu ortaokul olanların öğrenim durumu lisans olanlarla ($p = .020$), öğrenim durumu lisansüstü olanların öğrenim durumu lise ($p = .046$) ve öğrenim durumu lisans olanlarla ($p = .024$) psikotizizm; öğrenim durumu ortaokul olanların öğrenim durumu lisans olanlarla ($p = .033$) ve öğrenim durumu lisansüstü olanların öğrenim durumu lisans olanlarla ($p = .040$) psikolojik belirti toplam puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

4.4. Bireylerin İş ve Çalışma Durumlarına (İşsiz, Özel Sektör Çalışanı, Devlet Sektörü Çalışanı ve Emekli) Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireylerin iş ve çalışma durumlarına göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bireylerin İş ve Çalışma Durumlarına Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	154.048	3	51.349	.794	.497
	Gruplar içi	34527.499	534	64.658		
	Toplam	34681.546	537			
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	262.822	3	87.607	1.719	.162
	Gruplar içi	27212.704	534	50.960		
	Toplam	27475.526	537			
Kişilerarası duyarlık	Gruplar arası	529.748	3	176.583	3.719	.011
	Gruplar içi	25352.447	534	47.476		
	Toplam	25882.195	537			
Depresyon	Gruplar arası	780.971	3	260.324	3.713	.012
	Gruplar içi	37441.348	534	70.115		
	Toplam	38222.320	537			
Anksiyete	Gruplar arası	176.934	3	58.978	1.232	.297
	Gruplar içi	25555.951	534	47.858		
	Toplam	25732.885	537			
Hostilite	Gruplar arası	134.164	3	44.721	1.495	.215
	Gruplar içi	15974.232	534	29.914		
	Toplam	16108.396	537			
Fobik anksiyete	Gruplar arası	36.003	3	12.001	.493	.687
	Gruplar içi	12997.568	534	24.340		
	Toplam	13033.571	537			
Paranoid düşünce	Gruplar arası	79.125	3	26.375	.985	.400
	Gruplar içi	14300.066	534	26.779		
	Toplam	14379.191	537			
Psikotizizm	Gruplar arası	44.651	3	14.884	.396	.756
	Gruplar içi	20070.451	534	37.585		
	Toplam	20115.102	537			
Psikolojik belirti toplam	Gruplar arası	14316.472	3	4772.157	1.846	.138
	Gruplar içi	1380792.356	534	2585.753		
	Toplam	1395108.827	537			

Bireylerin iş ve çalışma durumlarına göre, kişilerarası duyarlık ($F_{(3-537)} = 3.719$, $p = .011$) ve depresyon ($F_{(3-537)} = 3.713$, $p = .012$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülürken;

somatizasyon ($F_{(3-537)} = .794$, $p = .497$), obsesif-kompulsif bozukluk ($F_{(3-537)} = 1.719$, $p = .162$), anksiyete ($F_{(3-537)} = 1.232$, $p = .297$), hostilite ($F_{(3-537)} = 1.495$, $p = .215$), fobik anksiyete ($F_{(3-537)} = .493$, $p = .687$), paranoid düşünce ($F_{(3-537)} = .985$, $p = .400$), psikotizm ($F_{(3-537)} = .396$, $p = .756$) ve psikolojik belirti toplam ($F_{(3-537)} = 1.846$, $p = .138$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Bireylerin İş ve Çalışma Durumlarına Göre Psikolojik Belirti Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	İş ve çalışma durumu	İş ve çalışma durumu	Ortalama fark	p
	(I)	(J)	(I-J)	
Kişilerarası duyarlık	İşsiz	Özel sektör	1.69	.038
	İşsiz	Devlet sektörü	2.41	.003
Depresyon	İşsiz	Devlet sektörü	3.17	.002

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, işsiz olanlar ile özel sektörde ($p = .038$) ve devlet sektöründe ($p = .003$) çalışanların kişilerarası duyarlık; yine işsiz olanlar ile devlet sektöründe ($p = .002$) çalışanların depresyon puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

4.5. Bireylerin Yaş Gruplarına (Genç, Yetişkin ve Yaşlı) Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireylerin yaş gruplarına göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Bireylerin Yaş Gruplarına Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	115.435	2	57.718	.893	.410
	Gruplar içi	34566.111	535	64.610		
	Toplam	34681.546	537			
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	187.454	2	93.727	1.838	.160
	Gruplar içi	27288.072	535	51.006		
	Toplam	27475.526	537			
Kişilerarası duyarlık	Gruplar arası	451.084	2	225.542	4.745	.009
	Gruplar içi	25431.111	535	47.535		
	Toplam	25882.195	537			
Depresyon	Gruplar arası	603.326	2	301.663	4.290	.014
	Gruplar içi	37618.994	535	70.316		
	Toplam	38222.320	537			
Anksiyete	Gruplar arası	146.905	2	73.452	1.536	.216
	Gruplar içi	25585.980	535	47.824		

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	115.435	2	57.718	.893	.410
	Gruplar içi	34566.111	535	64.610		
	Toplam	25732.885	537			
Hostilite	Gruplar arası	92.248	2	46.124	1.541	.215
	Gruplar içi	16016.148	535	29.937		
	Toplam	16108.396	537			
Fobik anksiyete	Gruplar arası	27.081	2	13.540	.557	.573
	Gruplar içi	13006.490	535	24.311		
	Toplam	13033.571	537			
Paranoid düşünce	Gruplar arası	45.679	2	22.839	.852	.427
	Gruplar içi	14333.513	535	26.792		
	Toplam	14379.191	537			
Psikotizm	Gruplar arası	23.748	2	11.874	.316	.729
	Gruplar içi	20091.355	535	37.554		
	Toplam	20115.102	537			
Psikolojik belirti toplam	Gruplar arası	12163.922	2	6081.961	2.353	.096
	Gruplar içi	1382944.905	535	2584.944		
	Toplam	1395108.827	537			

Bireylerin yaş gruplarına göre, kişilerarası duyarlık ($F_{(2-537)} = 4.745$, $p = .009$) ve depresyon ($F_{(2-537)} = 4.290$, $p = .014$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunurken; somatizasyon ($F_{(2-537)} = .893$, $p = .410$), obsesif-kompulsif bozukluk ($F_{(2-537)} = 1.838$, $p = .160$), anksiyete ($F_{(2-537)} = 1.536$, $p = .216$), hostilite ($F_{(2-537)} = 1.541$, $p = .215$), fobik anksiyete ($F_{(2-537)} = .557$, $p = .573$), paranoid düşünce ($F_{(2-537)} = .852$, $p = .427$), psikotizm ($F_{(2-537)} = .316$, $p = .729$) ve psikolojik belirti toplam ($F_{(2-537)} = 2.353$, $p = .096$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Bireylerin Yaş Gruplarına Göre Psikolojik Belirti Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	Yaş grubu (I)	Yaş grubu (J)	Ortalama fark (I-J)	p
Kişilerarası duyarlık	Genç	Yaşlı	2.13	.002
	Yetişkin	Yaşlı	1.51	.040
Depresyon	Genç	Yaşlı	2.68	.004

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, gençler ile yaşlıların ($p = .002$) ve yetişkinler ile yaşlıların ($p = .003$) kişilerarası duyarlık; yine gençler ile yaşlıların ($p = .004$) depresyon puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

4.6. Bireylerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Tercihlerine (Flörtle/sevgiliyle, Akranlarla, Teknolojik Araçlarla, Yeme/İçmeyle, Kitap/Gazete Okuyarak ve Belli Bir Plan Yapmadan) Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme tercihlerine göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Bireylerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Tercihlerine Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	605.778	6	100.963	1.573	.153
	Gruplar içi	34075.768	531	64.173		
	Toplam	34681.546	537			
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	487.174	6	81.196	1.598	.146
	Gruplar içi	26988.352	531	50.826		
	Toplam	27475.526	537			
Kişilerarası duyarlık	Gruplar arası	596.250	6	99.375	2.087	.053
	Gruplar içi	25285.945	531	47.619		
	Toplam	25882.195	537			
Depresyon	Gruplar arası	1168.505	6	194.751	2.088	.051
	Gruplar içi	37053.815	531	69.781		
	Toplam	38222.320	537			
Anksiyete	Gruplar arası	587.943	6	97.990	2.069	.055
	Gruplar içi	25144.942	531	47.354		
	Toplam	25732.885	537			
Hostilite	Gruplar arası	580.835	6	96.806	3.310	.003
	Gruplar içi	15527.561	531	29.242		
	Toplam	16108.396	537			
Fobik anksiyete	Gruplar arası	247.397	6	41.233	1.712	.116
	Gruplar içi	12786.174	531	24.079		
	Toplam	13033.571	537			
Paranoid düşünce	Gruplar arası	284.482	6	47.414	1.786	.100
	Gruplar içi	14094.710	531	26.544		
	Toplam	14379.191	537			
Psikotizm	Gruplar arası	438.200	6	73.033	1.971	.068
	Gruplar içi	19676.902	531	37.056		
	Toplam	20115.102	537			

Psikolojik belirti toplam	Gruplar arası	42291.349	6	7048.558	2.071	.054
	Gruplar içi	1352817.478	531	2547.679		
	Toplam	1395108.827	537			

Bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme tercihlerine göre, hostilite ($F_{(6-537)} = 3.310$, $p = .003$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunurken; somatizasyon ($F_{(6-537)} = 1.573$, $p = .153$), obsesif-kompulsif bozukluk ($F_{(6-537)} = 1.598$, $p = .146$), kişilerarası duyarlık ($F_{(6-537)} = 2.087$, $p = .053$), depresyon ($F_{(6-537)} = 2.088$, $p = .051$), anksiyete ($F_{(6-537)} = 2.069$, $p = .055$), fobik anksiyete ($F_{(6-537)} = 1.712$, $p = .116$), paranoid düşünce ($F_{(6-537)} = 1.786$, $p = .100$), psikotizm ($F_{(6-537)} = 1.971$, $p = .068$) ve psikolojik belirti toplam ($F_{(6-537)} = 2.071$, $p = .054$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Bireylerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Tercihlerine Göre Psikolojik Belirti Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	Sosyal alanlarda zaman geçirme tercihi	Sosyal alanlarda zaman geçirme tercihi	Ortalama fark	P
	(I)	(J)	(I-J)	
Hostilite	Flörtle/sevgiliyle	Akranlarla	2.11	.039
	Flörtle/sevgiliyle	Planlama yapmadan	3.19	.038

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, sosyal alanda flörtle/sevgiliyle zaman geçirenler ile akranları ile zaman geçirenler ($p = .039$) ve önceden plan yapmadan zaman geçirenlerin ($p = .038$) hostilite puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

4.7. Bireylerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Sıklıklarına (Her Gün, Haftada Bir veya İki Gün, Sadece Hafta Sonu, Bazen ve Nadiren) Göre Psikolojik Belirti Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme sıklıklarına göre psikolojik belirtilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Bireylerin Sosyal Alanlarda Zaman Geçirme Tercihlerine Göre Psikolojik Belirti Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	271.256	4	67.814	1.050	.381
	Gruplar içi	34410.290	533	64.560		
	Toplam	34681.546	537			
Obsesif-kompulsif bozukluk	Gruplar arası	100.825	4	25.206	.491	.743
	Gruplar içi	27374.701	533	51.360		
	Toplam	27475.526	537			
Kişilerarası duyarlık	Gruplar arası	129.913	4	32.478	.672	.611
	Gruplar içi	25752.282	533	48.316		
	Toplam	25882.195	537			
Depresyon	Gruplar arası	132.600	4	33.150	.464	.762
	Gruplar içi	38089.719	533	71.463		

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Somatizasyon	Gruplar arası	271.256	4	67.814	1.050	.381
	Gruplar içi	34410.290	533	64.560		
	Toplam	38222.320	537			
Anksiyete	Gruplar arası	111.602	4	27.901	.580	.677
	Gruplar içi	25621.283	533	48.070		
	Toplam	25732.885	537			
Hostilite	Gruplar arası	179.037	4	44.759	1.498	.202
	Gruplar içi	15929.359	533	29.886		
	Toplam	16108.396	537			
Fobik anksiyete	Gruplar arası	187.947	4	46.987	1.950	.101
	Gruplar içi	12845.624	533	24.101		
	Toplam	13033.571	537			
Paranoid düşünce	Gruplar arası	44.990	4	11.247	.418	.796
	Gruplar içi	14334.202	533	26.893		
	Toplam	14379.191	537			
Psikotizm	Gruplar arası	253.549	4	63.387	1.701	.148
	Gruplar içi	19861.553	533	37.264		
	Toplam	20115.102	537			
Psikolojik belirti toplam	Gruplar arası	6590.667	4	1647.667	.632	.640
	Gruplar içi	1388518.160	533	2605.100		
	Toplam	1395108.827	537			

Bireylerin sosyal alanlarda zaman geçirme sıklıklarına göre, somatizasyon ($F_{(4-537)} = 1.050$, $p = .381$), obsesif-kompulsif bozukluk ($F_{(4-537)} = .491$, $p = .743$), kişilerarası duyarlık ($F_{(4-537)} = .672$, $p = .611$), depresyon ($F_{(4-537)} = .464$, $p = .762$), anksiyete ($F_{(4-537)} = .580$, $p = .677$), hostilite ($F_{(4-537)} = 1.498$, $p = .202$) fobik anksiyete ($F_{(4-537)} = 1.950$, $p = .101$), paranoid düşünce ($F_{(4-537)} = .418$, $p = .796$), psikotizm ($F_{(4-537)} = 1.701$, $p = .148$) ve psikolojik belirti toplam ($F_{(4-537)} = .632$, $p = .640$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda; sosyal alanlarda zaman geçiren kadınların somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlık, depresyon ve genel psikolojik belirtilerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlık, depresyon ve genel psikolojik belirtiler ile sosyal alanlarda zaman geçiren bireylerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sosyal alanlarda zaman geçiren bireylerin medeni durumlarına bakıldığında, bekarların obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlık, depresyon, paranoid düşünce ve genel psikolojik belirtilerinin evlilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlık, depresyon, paranoid düşünce ve genel psikolojik belirtiler ile sosyal alanlarda zaman geçiren bireylerin medeni durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Dolayısıyla sosyal alanlarda zaman geçiren kadınlarda ve bekar bireylerde, somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişilerarası duyarlık, depresyon, anksiyete, hostilite, fobik anksiyete, paranoid düşünce, psikotizm gibi psikolojik durumların tamamının erkeklere ve evli bireylere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında bireylerin somatizasyon, fobik anksiyete, psikotizm ve genel psikolojik belirtilerinin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiği bulgulanmıştır. Öğrenim durumu ortaokul olanların öğrenim durumu lisans olanlar ve öğrenim durumu lisansüstü olanların öğrenim durumu lisans olanlar arasında psikolojik belirtileri, öğrenim durumu ortaokul olanlar ve öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı farklılaşma göstermiştir. Başka bir deyişle öğrenim durumu lisans olan bireylerde psikolojik belirti şiddeti daha az bulunmuştur. Bundan hareketle lisans öğrencilerinde psikolojik rahatsızlıklara diğer öğrencilere göre daha az rastlandığı söylenebilir.

Bireylerin iş ve çalışma durumlarına göre psikolojik belirti toplam puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamakla birlikte, kişilerarası duyarlık ve depresyon gibi psikolojik durumlarda işsiz olanlar ile devlet sektöründe çalışanlar arasında işsiz olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Yine kişilerarası duyarlık konusunda işsiz olanlar ile özel sektörde çalışanlar arasında, işsiz olanlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Başka bir deyişle işsiz olan bireylerde belirli psikolojik belirtilerin daha sıklıkla kendini gösterdiği söylenebilir. Kıcı (2017)'a göre işsizliğin çoğalmasında bireyin yaşadığı kaygı yükselmekte ve mezun olduktan sonra iş bulamamak düşük özsaygı, kaygı, depresyon, suçluluk, öfke ve çaresizlik duygularına ve sosyal ilişkilerde başarısızlığa yol açmaktadır. Yine Kanyılmaz Polat (2018)' e göre yükseköğrenim mezunu işsiz bireylerin klinik olmayan depresyon risklerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde artan işsizlik sorunu ile birlikte gençlerin psikolojik durumlarında yaşanan olumsuzluklar kendini göstermektedir. Son zamanlarda karşımıza çıkan intihar haberlerinden bazılarının işsizlik sonucu kalkışılmış intihar girişimleri olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarında sosyal alanlarda zaman geçiren bireylerin yaş gruplarına göre psikolojik belirti toplam puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamakla birlikte, kişilerarası duyarlık ve depresyon belirtilerinin yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiği bulgulanmıştır. Buna göre gençler ile yaşlılar arasında gençler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmekte iken. Aynı zamanda kişilerarası duyarlık noktasında yetişkinler ile yaşlılar arasında yetişkinler lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Dolayısıyla yaşlı bireylerde belirli psikolojik belirtilere yetişkinlere ve gençlere göre daha az rastlandığı görülmekte iken yetişkinlerde de gençlere oranla daha az psikolojik belirtiler kendini gösterdiği yorumu yapılabilir. Telef ve Karaca (2011)'a göre gençlerin duygusal, sosyal, bilişsel özyeterlikleri ile depresyon, anksiyete, somatizasyon, olumsuz benlik algısı ve hostilite arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özellikle gençlik döneminde kendini gösterme ve beğendirme ihtiyacı ve buna bağlı olarak dış dünyayı nasıl algıladığı ve özyeterlik inancı, bireyin psikolojik yapısını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte olumsuz yaşam koşulları, işsizlik, internet ve madde bağımlılığı ve benzeri pek çok sebeplerle de gençler daha şiddetli psikolojik belirtiler gösterebilmektedir.

Araştırma sonuçları hostilite belirtileri hariç bireylerin diğer tüm psikolojik belirtiler ile sosyal alanlarda zaman geçirme tercihleri ve sıklıkları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir ancak hostilite noktasında sosyal alanda flörtle/sevgiliyle zaman geçirenler lehine akranları ile zaman geçirenler ve önceden plan yapmadan zaman geçirenlerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle flörtle/sevgiliyle zaman geçirenlerin hostilite belirtilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Sosyal alanlar ve sosyal faaliyetler ile ilgili benzer çalışmalara bakıldığında, Süzer (2000)'in üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada boş zamanları arkadaş grubuyla geçirmeyi tercih edenlerin oranı oldukça fazladır. Arat ve Çalimli (2017) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin genellikle serbest zamanlarında en çok yaptıkları faaliyetleri müzik dinlemek ve arkadaşlarla sohbet etmek ya da kafeteryaya gitmek olarak tespit etmişlerdir. Yine Kurar ve Baltacı (2014)'nın halk ile yaptığı çalışmasında zaman geçirme mekânı olarak ilk sırada açık alanlar yer alırken, zaman geçirmek için arkadaşlarla birlikte olmak daha fazla tercih edilmiştir. Yapılan faaliyetlerin süresi konusunda en fazla tercih edilen zaman aralığı ise 1-2 saattir. Genel olarak çalışmalardan hareketle sosyal alanlarda arkadaşlarla zaman geçirmenin oldukça sık tercih edilen bir durum olduğu söylenebilir. Bundan hareketle sosyal alanlarda kimlerle vakit geçirildiği bireyin psikolojik durumlarında etkili olabilmektedir. Genel itibarıyla arkadaş ve akranların fazla tercih edildiği durumlarda daha olumlu psikolojik durumların kendini gösterdiği söylenebilir.

Aydın (2012)'nin yaptığı çalışmada araştırmaya katılan bireylerin boş zaman değerlendirmeleri ile sosyal uyumları arasında ve boş zaman değerlendirmeleri ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bozdağ (2018)'in üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında boş zaman aktivitelerine katılımın kişilerin egosunu pozitif yönde artırdığı tespit edilmiştir. Yine benzer başka bir çalışmada boş zaman tatmini ile yaşam tatmini arasında bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (Sevil, 2015). Türkmen (2019)' un çalışmasında stresle başa çıkmada boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilere göre, arkadaş grubuyla katılanlar lehine sonuç tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda açık alan faaliyetlerine katılan öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini daha etkin kullandığı bulunmuştur. Bu çalışmalardan hareketle sosyal aktivitelerin kişiye olumlu etki sağladığı söylenebilir ve bu durumun kişilerde psikolojik belirtiler noktasında azaltıcı etki yaratabileceği tahmin edilmektedir. Salihoğlu (2016)'nın araştırmasına göre kentsel yaşam kalitesinin yükseltilmesinde boş zaman aktivitelerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bundan hareketle toplumsal alanda yaratılan bu etkinin bireysel olarak da olumlu olarak yansıtılabileceği düşünülmektedir. İskender (2018)'in araştırmasının sonuçlarına göre, boş zamanda sıklıkla riskli beslenme alışkanlığı, intihar eğilimi ve sigara kullanımı üzerinde yüksek etki oranına sahiptir. Alkol kullanımı ve antisosyal davranışlar üzerinde ise orta derecede etki oranına sahiptir. Ayrıca uyuşturucu kullanımında düşük etki oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda sosyal faaliyetlerin, boş zaman etkinliklerinin ya da bireysel algılamaların kişinin üzerinde olumsuz etki yaratması, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın örneklemini sosyal alanlarda bulunan 538 kişi oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze diğer insanlarla iletişim halinde olan ve sosyal hayatta aktif olarak bulunan insanların, sosyal alanlarda var olmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle çok daha geniş kitlelerde yapılacak araştırmalar, bu konuda önemli veriler sunacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında sosyal alanlarda zaman geçirme tercihlerinin psikolojik belirtiler ile ilişkisi saptanmıştır ve bu konuda yapılacak diğer çalışmaların daha ayrıntılı yorumlar sağlayabileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde sosyal alanlarda geçirilen zaman ve nitelikleri ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Benzer çalışmaların ise çoğunlukla boş zaman etkinlikleri ve serbest zaman etkinlikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Fakat bireylerin sıklıkla kullandığı sosyal alanlar, sosyal alanlarda geçirilen süre ve nitelikleri ile bu durumun sonuçları, insanların sıklıkla sosyal alanlarda var olduğu düşünüldüğünde, çalışılması gereken konulardan biridir. Günlük yaşamda önemli bir yeri olan bu durumun, çalışmada ele alınmamış farklı değişkenlerle çalışılması literatüre katkı sağlayacaktır. Psikolojik belirtiler kapsamında alanyazında son yıllarda çalışılan konulara bakıldığında sıklıkla ele alınan konular arasında; duygular (Yumuşak, 2019; Yıldız, 2018; Çap, 2017; Vatan, 2017), öznel iyi olma hali (Kılıç, 2018; Doğan, 2016), stresle başa çıkma (Bülbüloğlu, 2019; Korkut, 2017), bağımlılıklar (Güler, 2019; Menteş, 2017; Taş, 2015), zorbalık (Öztuna, 2018; Özbay, 2017) ile psikolojik dayanıklılık ve yılmazlık (Kalıcı, 2018; Kaba, 2016) olduğu görülmekte ve çalışmaların genel itibarıyla lise ve üniversite öğrencileri ile yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Psikolojik belirtiler ile ilgili alanyazın incelendiğinde sosyal alanlarda zaman geçirme ve nitelikleri ile ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle bu alanda çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal alanlarda zaman geçirme süre ve nitelikleri ile bunun psikolojik durumlarla olan ilişkisi daha ayrıntılı biçimde ele alınabilir. Bu bağlamda bireylerin sosyal alanlarda geçirdikleri sürelerle ve geçirdikleri zamanın nitelikleriyle ilgili ve bunun yanında psikolojik belirtileri ele alınarak bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alver, B., Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Öznel Algılamalarına Göre Psikolojik Belirtileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,4(33), 13-23.
- Arat, T. ve Çalimli, Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme tercihleri: Selçuk üniversitesi turizm fakültesi örneği. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*,2,77-98.
- Aydın, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmeleri ile sosyal uyum ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aytaç, Ö. (2007). Kent mekânlarının Sosyo-Kültürel Coğrafyası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 199-226.
- Bozdağ, Ö. (2019). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım düzeylerinin boş zaman ve yaşam tatminlerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Bülbüloğlu, E. (2019). *Umut,algılanan stres ve baş etme tutumlarının psikolojik belirtilerdeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 10. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çağlayan, S. (2013). Anadolu'nun ilk kamusal mekanı: kahvehane. *Sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları dergisi*, (29), 95-110.
- Çakı, F., Kızıltepe, B. (2017). Üçüncü Yerler Olarak Kafeler ve Gençlik: Balıkesir Örnek Olay İncelemesi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 173(12), 173-202.
- Çap, D. (2017). *Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak duygu dışavurumu ve ailesel kontrol* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliliği, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2 (1), 5-11.
- Doğan, T. (2016). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30). 30-44.
- Güler, T. (2019). *İstanbul'da sigara bağımlılığının bağlanma ve psikolojik belirtilerle olan ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Heppner, P.P., Wampold, B.E. & Kivlinghan, D.M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. (D.M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- İskender, A.(2015). *İşgörenlerin İş ve Serbest Zaman Çatışma Düzeyleri ile Tükenmişlik ve Yaşam Tatmini İlişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kaba, İ. (2016). *Öğrencilerin üniversite yaşamına uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahya, Y., Korkmaz, B. (2017). **Özgünlük ve Psikolojik Belirti Düzeyi Arasındaki İlişkide Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Aracı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modeli.** *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 80–89.
- Kalcı, P. (2018). *İn vitro fertilizasyon tedavisi gören kadınlarda psikolojik belirtiler, bağlanma ve yılmazlık düzeylerinin tedavi sonuçlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanyılmaz Polat, E. (2018). İşsizliğin Psikolojik Sonuçları ve İşsizlik Süresi İlişkisi: Çanakkale'de Yükseköğretim Mezunu İşsizler Üzerinde Bir Araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 9(2), 24-47.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. 26. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kerimova, M. (2000). *Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıcı, B. (2017). Eğitimli Genç İşsizliği Üzerinden İşsizlik Kaygısına Bir Bakış. *Calisma ve Toplum*, 54(3), 1369-1396.
- Kılıç, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinde pozitif şemaların iyi oluş ve psikolojik belirtileri yordaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman Karoğlu, A., Atasoy, B. (2018). Sosyal Medya Kullanımı ile Serbest Zaman Tatmini Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 826-839.
- Korkut, A. (2017). *Engelli bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan bakım elemanlarının bağlanma yönelimleri, stresle başa çıkma tarzları, sosyal destek algıları, psikolojik belirtiler ve bazı demografik özelliklerin tükenmişlik ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurar, İ., Baltacı, F. (2014). Halkın Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları: Alanya Örneği. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(Special Issue 2), 39-52.
- Menteş, Ç. (2017). *Sigara bağımlılarında psikolojik belirtilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ankara.
- Özbay, A. (2017). *Sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psikoeğitim programının psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyete etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Salihoğlu, T. (2016). *Kentsel yaşam kalitesinin yükseltilmesinde boş zaman aktivitelerinin rolü: İstanbul Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sevil T. (2015). *Terapatik rekreasyonel aktivitelere katılımın yaşlıların algıladıkları boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve yaşam kalitesine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Süzer, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 123-133.
- Taş, İ. (2015). *Psikolojik belirtileri azaltmaya yönelik psiko - eğitim programının ergenlerde internet bağımlılığına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Türkmen, İ.(2019). *Formasyon eğitimindeki öğrencilerin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Vatan, S. (2017). Duygular ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 45-62.
- Yıldız, F. (2018). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yumuşak, F. N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve duygusal tepkiselliğin psikolojik belirtiler ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK SEÇİMİNDEKİ AKILCI OLMAYAN İNANÇLARININ İNCELENMESİ (KIRIKKALE İL ÖRNEĞİ)

BİROL ALVER
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

VOLKAN KUTLUCA
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Genellikle lise yıllarının bitimine doğru meslek seçimi yapan öğrencilerin yanlış seçimler yapmaları gelecek yaşantılarında çeşitli sorunlar oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarını cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre incelemektir.

Yöntem: Araştırmada betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırıkkale ilinde yer alan İl Millî Eğitim Müdürlüğü (MEM) 'ne bağlı liselerde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale MEM'e bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiş 355 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Bulgular: Araştırmaya konu olan cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar bulgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında ve çeşitli alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Araştırma konusunun farklı değişkenler ile çalışılmasının alanyazına katkı sunacağı önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Meslek seçimi, akılcı olmayan inançlar, lise son sınıf öğrencisi

Investigation of Irrational Thoughts of High School Senior Students About the Choice of Profession (Kırıkkale Province Case)

ABSTRACT

Problem Statement and Purpose: Generally, the wrong choice of students who make the right profession choice at the end of their high school years creates various problems in their future lives. The aim of this study is to examine the irrational beliefs of senior high school students in their choice of profession according to gender, field of study, perceived socio-economic level, perceived academic achievement, and field of study.

Method: Descriptive screening method was used in the study. The study population of the research consists of the last year students studying in the high schools of the Provincial Directorate of National Education (MEM) in Kırıkkale province in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 355 senior students selected by maximum diversity sampling method, which is the purposeful sampling method according to the gender, education area, socio-economic level, perceived academic achievement and the desired field of education.

Findings: Significant differences were found between the mean scores of the irrational beliefs of high school senior students in the choice of profession according to the subject of study, the area of education, perceived socio-economic level, perceived academic achievement and the field of study.

Discussion, Conclusion and Recommendations: In this study, there is a significant difference between the mean scores and various sub-dimensions of the high school senior students' irrational beliefs about career choice. It is suggested that working with different variables will contribute to the literature.

Keywords: Choice of profession, irrational beliefs, senior high school student

2. Giriş

Mesleğin, bireyin hayatı boyunca sahip olduğu bilgi ve becerilerinin günlük yaşamda toplumsal açıdan maddi anlamda karşılık bulması olduğu söylenebilir. Birey hem kendi ihtiyaçlarını karşılamak hem de toplumsal yaşamda aktif bir rol almak için bir mesleğe ihtiyaç duyar.

Super'e (1976) göre meslek, bir kurum ya da kuruluştaki birbiriyle benzer özelliklere sahip bireylerin, yaşamlarını devam ettirmek amacıyla belli bir ücret dahilinde aynı ya da farklı iş ve görevlerle sorumlu olduğu pozisyonudur. Meslek seçimindeki kuramların bireylerin doğru bir meslek seçimi yapması için var olduğu söylenilebilir ve bu kuramlar genellikle birbirlerini kısmen ya da tamamen desteklemektedir. Ancak Super'in yaşam boyu yaşam alanı kuramı mesleki psikolojik danışmada diğer gelişimsel kuramları geride bırakmıştır. Çünkü; bu kuram diğer kuramlara göre daha kapsamlı olmakla birlikte bireylerin benlik kavramlarına daha fazla önem vermektedir (Gladding, 2013).

Bir insanın seçmiş olduğu meslek, onun ilerde işsiz kalıp kalmayacağını, mesleki hayatında mutlu ve başarılı olup olmayacağıyla birlikte, yaşamına dair diğer kararları da etkiler. Genellikle lise çağında öğrenciler meslek seçiminde neyin etkisinde kaldıklarının bilincinde olmayabilirler. (Yeşilyaprak, 1986). Bu sebeple meslek seçimi insanların hayatında verdiği en önemli kararlardan biridir ve de lise yılları bu kararı verme açısından çok önemlidir. Çünkü insanlar gelecek yaşamlarının inşasını bu yıllarda oluşturmaktadırlar (Hamamcı ve Çoban, 2007). Bireyin meslek seçimini etkileyen etkenler gelecek yaşamını belirlemek için üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardır. Bunlar; yetenek, ilgi, meslek değeri, öz etkililik, risk alma, ihtiyaçlar, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyettir. Bireyin oldukça farklılık gösteren bu özelliklerini üzerinde durmadan alacağı bir meslek seçimi kararı ihtimallere bırakıldığı için, söz konusu meslekte mutlu ve başarılı olup olmayacağı da ihtimallere bırakılmış olur (Akbaba, 2004). Yukarıda sayılan etkenlerin dışında lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde akılcı olmayan inançlarının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram'ın (ADDK) kurucusu olan Ellis'e (1994) göre akılcı olmayan inançlar, bireylerin yaşama karşı bakış açılarını oluşturan, birey için özel bir anlamı olan imge ve sembollerdir. Akılcı olmayan inançlar üç kategoriden oluşmaktadır: Bunlar bireyin kendisine dayatmaları; bireyin kendisini her durumda ve her koşulda kesinlikle her şeyin en iyisini yapması, önemli olan başkalarının sadece takdirini kazanmak olarak görmesidir. Bir diğeri başkalarına karşı dayatmalardır; bunlar bireyin çevresinde iletişim kurmakta olduğu kişilerden sürekli kibarlık, hoşgörü beklemesi olup aksi takdirde çevresindeki herkesin cezalandırılması gerektiği inancıdır. Diğer dayatma ise yaşama ilişkin dayatmalardır. Bunlar ise bireyin çevre, ekonomik, sosyal ve politik açıdan yaşamının güvenli, eğlenceli ve kendini zorlamayacak şekilde olmasıdır. Aksi takdirde birey yaşamının çok kötü ve keyifsiz olduğuna inanır (Murdock, 2012).

Meslek seçimi yapacak lise son sınıf öğrencilerin yukarıda bahsedilenlere benzer akılcı olmayan inançları meslek seçimi konusunda araştırılması gereken bir problemdir. Bu bağlamda lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde akılcı olmayan inançları incelenmelidir.

Yukarıda bahsedilenlerden hareketle meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar konusunda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda bu çalışma ile meslek seçimi problemi akılcı olmayan inançlarla birlikte araştırılıp alanyazına katkı sağlanması ve lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde akılcı olmayan inançlarına günümüzdeki meslek seçimine ilişkin problemlere bu açıdan ışık tutmak amaçlanmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni: Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarını, cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyeme yönelik olan bu çalışmada geniş kitlelerin görüşlerine ve özelliklerine ulaşmak için ve bu görüş ve özelliklerin bireyler arasında nasıl dağıldığını tespit etmek için betimsel nitelikte tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel nitelikte tarama yöntemi, bir grubun belli başlı özelliklerini, düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını tanımlamak amacıyla oldukça fazla katılımcı ile yapılan nicel araştırma türüdür (Heppner, Wampold ve Kivlinghan, 2008).

3.2. Örneklem: Araştırmanın çalışma evrenini, Kırıkkale ilinde yer alan İl Millî Eğitim Müdürlüğü (MEM) 'ne bağlı liselerde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evreni, birbiriyle ortak özellikleri bulunan canlı ya da cansız her türlü elemanı içeren, araştırma sonuçlarının genellenmek istenildiği elamanların tümüdür (Karasar, 2014). Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale MEM'e bağlı liselerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen alan, sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiş 355 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belli özellikler dahilinde bir veya daha fazla özel durumların araştırılmasında kullanılan, çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine araştırılmasını sağlayan seçkisiz örnekleme yaklaşımıdır. Maksimum çeşitlilik yöntemi ise, evrende incelenen araştırma problemi ile ilgili birbirine benzeyen çeşitli durumların araştırmanın amacı gözlemlenmesiyle karar verilen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

3.3. *Veri Toplama Araçları:* Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (MSAOİÖ) uygulanmıştır.

3.4. *Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana ilişkin sorular yer almaktadır.

3.5. *Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği:* (MSAOİÖ) adlı ölçme aracı Yılmaz Erdem (2006) tarafından geliştirilmiştir. MSAOIÖ, Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım (ADDY) dayanak alınarak geliştirilen 33 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir (5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışmaları sonucunda MSAOIÖ'den elde edilen puanlarla Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği arasında .28 ($p < .05$) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasında .12 ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için MSAOIÖ'nün bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısının .79, ölçeğin beş faktörüne ilişkin iç tutarlılık katsayılarının ise .50 ile .67 arasında değiştiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular MSAOIÖ'nün bütünü için hesaplanan test-tekerrar test güvenilirlik katsayısının .78 olduğunu, ölçeğin faktörleri için hesaplanan test-tekerrar test korelasyonlarının ise .55 ile .71 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak ölçeğin bu araştırmanın çalışma grubu için yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .80 olarak elde edilmiştir (Erdem ve Bilge, 2008).

3.6. *Verilerin Analizi:* Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS paket programından yararlanılmış olup bu doğrultuda öncelikli olarak frekanslar, yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar bulunmuş ve incelenmiştir. Ölçme aracından aldığı puanlara göre akılcı olmayan inançları bulunan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen alan, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan akademik başarı ve üniversitede eğitim görmek istenilen alana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t testi ve ANOVA (One Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA, iki ayrı faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kullanılan istatistik yöntemidir. T-testi ise, birden fazla ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan istatistikî yöntemidir (Büyüköztürk, 2009).

4. Bulgular

4.1. *Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum*

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin cinsiyetlerine göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyetlerine Göre Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Bağımlı değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	p
Mükemmeliyetçilik	Kız	186	37.00	5.05	-7.790	.430
	Erkek	169	37.43	5.11		
Dışsal kontrol	Kız	186	15.93	5.02	-3.891	.000
	Erkek	169	18.24	6.15		
Yanlış çıkarım	Kız	186	12.64	3.88	-4.452	.000
	Erkek	169	14.62	4.47		
Genellemeler	Kız	186	17.75	4.91	-7.542	.000
	Erkek	169	22.11	5.96		
Özsaygı	Kız	186	6.2043	2.15	-2.919	.004
	Erkek	169	6.9467	2.62		

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik alt boyutuna ($t_{353} = -.790, p=.430$) ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmazken; dışsal kontrol ($t_{353} = -3.891, p=.000$), yanlış çıkarım ($t_{353} = -4.452, p=.000$), genellemeler ($t_{353} = -7.542, p=.000$) ve özsayı ($t_{353} = -2.919, p=.004$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında erkeklerin lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür.

4.2. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Alanlarına Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Alanlarına Göre Dağılımları

Öğrenim alanları	N	%
Sayısal	146	41.1
Sözel	22	6.2
Eşit ağırlık	154	43.4
Yabancı dil	33	9.3
Toplam	355	100

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin öğrenim alanlarına göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Alanlarına Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Mükemmeliyetçilik	Gruplar arası	233.366	3	77.789	3.068	.028
	Gruplar içi	8899.208	351	25.354		
	Toplam	9132.575	354			
Dışsal kontrol	Gruplar arası	120.979	3	40.326	1.242	.294
	Gruplar içi	11395.545	351	32.466		
	Toplam	11516.524	354			
Yanlış çıkarım	Gruplar arası	128.321	3	42.774	2.355	.072
	Gruplar içi	6375.809	351	18.165		
	Toplam	6504.130	354			
Genellemeler	Gruplar arası	269.400	3	89.800	2.658	.048
	Gruplar içi	11857.119	351	33.781		
	Toplam	12126.518	354			
Özsayı	Gruplar arası	49.180	3	16.393	2.845	.038
	Gruplar içi	2022.386	351	5.762		
	Toplam	2071.566	354			

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin öğrenim alanlarına göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının dışsal kontrol ($F_{(3-354)} = 1.242, p= .294$) ve yanlış çıkarım ($F_{(3-354)} = 2.355, p= .072$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında

anlamlı farklılaşma bulunmazken; mükemmeliyetçilik ($F_{(3-354)} = 3.068$, $p = .028$), genellemeler ($F_{(3-354)} = 2.658$, $p = .048$) ve özsayı ($F_{(3-354)} = 2.845$, $p = .038$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Alanlarına Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	Öğrenim alanı (I)	Öğrenim alanı (J)	Ortalama fark (I-J)	P
Mükemmeliyetçilik	Sayısal	Yabancı dil	2.21	.023
	Sözel	Yabancı dil	3.12	.025
	Eşit ağırlık	Yabancı dil	2.82	.004
Genellemeler	Eşit ağırlık	Sayısal	2.61	.050
	Yabancı dil	Sayısal	2.55	.023
Özsayı	Yabancı dil	Sayısal	1.21	.009
	Yabancı dil	Eşit ağırlık	1.13	.014

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, öğrenim alanları sayısal ($p = .023$), sözel ($p = .025$) ve eşit ağırlık olanların öğrenim alanı yabancı dil olanlarla mükemmeliyetçilik; öğrenim alanları eşit ağırlık ($p = .050$) ve yabancı dil ($p = .023$) olanlarla öğrenim alanları sayısal olanların genellemeler; öğrenim alanları yabancı dil olanlarla öğrenim alanları sayısal ($p = .009$) ve öğrenim alanları yabancı dil olanlarla öğrenim alanları eşit ağırlık ($p = .014$) olanların ise özsayı alt boyutlarına ait toplam puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulgulanmıştır.

4.3. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

Algılanan sosyoekonomik düzey	N	%
Düşük	22	6.2
Orta	272	76.6
Yüksek	61	17.2
Toplam	355	100

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Mükemmeliyetçilik	Gruplar arası	387.030	2	193.515	7.789	.000
	Gruplar içi	8745.544	352	24.845		
	Toplam	9132.575	354			
Dışsal kontrol	Gruplar arası	218.612	2	109.306	3.406	.034

	Gruplar içi	11297.912	352	32.096		
	Toplam	11516.524	354			
Yanlış çıkarım	Gruplar arası	2.563	2	1.282	.069	.933
	Gruplar içi	6501.566	352	18.470		
	Toplam	6504.130	354			
Genellemeler	Gruplar arası	73.746	2	36.873	1.077	.342
	Gruplar içi	12052.772	352	34.241		
	Toplam	12126.518	354			
Özsaygı	Gruplar arası	34.622	2	17.311	2.991	.051
	Gruplar içi	2036.944	352	5.787		
	Toplam	2071.566	354			

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının yanlış çıkarım ($F_{(2-354)} = .069$, $p = .933$), genellemeler ($F_{(2-354)} = 1.077$, $p = .342$) ve özsaygı ($F_{(2-354)} = 2.991$, $p = .051$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmazken; mükemmeliyetçilik ($F_{(2-354)} = 7.789$, $p = .000$) ve dışsal kontrol ($F_{(2-354)} = 3.406$, $p = .034$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	Algılanan sosyoekonomik düzey (I)	Algılanan sosyoekonomik düzey (J)	Ortalama fark (I-J)	p
Mükemmeliyetçilik	Yüksek	Düşük	4.85	.000
	Yüksek	Orta	1.58	.026
Dışsal kontrol	Düşük	Orta	1.25	.010
	Düşük	Yüksek	1.40	.026

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri yüksek olanların, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri düşük olanlarla ($p = .000$) ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri yüksek olanların, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri orta olanlarla ($p = .026$) mükemmeliyetçilik; algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri düşük olanların, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri orta olanlarla ($p = .010$) ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri düşük olanların, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri yüksek olanlarla ($p = .026$) ise dışsal kontrol alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

4.4. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 8. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

Algılanan akademik başarı düzeyi	N	%
Düşük	24	6.8
Orta	262	73.8
Yüksek	69	19.4
Toplam	355	100

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Mükemmeliyetçilik	Gruplar arası	41.608	2	20.804	.806	.448
	Gruplar içi	9090.966	352	25.827		
	Toplam	9132.575	354			
Dışsal kontrol	Gruplar arası	237.903	2	118.952	3.712	.025
	Gruplar içi	11278.621	352	32.042		
	Toplam	11516.524	354			
Yanlış çıkarım	Gruplar arası	59.443	2	29.722	1.623	.199
	Gruplar içi	6444.686	352	18.309		
	Toplam	6504.130	354			
Genellemeler	Gruplar arası	204.503	2	102.251	3.019	.050
	Gruplar içi	11922.016	352	33.869		
	Toplam	12126.518	354			
Özsaygı	Gruplar arası	16.840	2	8.420	1.442	.238
	Gruplar içi	2054.726	352	5.837		
	Toplam	2071.566	354			

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik ($F_{(2-354)} = .806, p = .448$), yanlış çıkarım ($F_{(2-354)} = 1.623, p = .199$) ve özsaygı ($F_{(2-354)} = 1.442, p = .238$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmezken; dışsal kontrol ($F_{(2-354)} = 3.712, p = .025$) ve genellemeler ($F_{(2-354)} = 3.019, p = .050$) alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc Analizi (LSD) ile çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarı Düzeylerine Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanlarının Çoklu Karşılaştırmaları

	Algılanan akademik başarı düzeyi	Algılanan akademik başarı düzeyi	Ortalama fark	p
	(I)	(J)	(I-J)	
Dışsal kontrol	Düşük	Yüksek	3.41	.011
	Orta	Yüksek	1.54	.045
Genellemeler	Düşük	Yüksek	1.37	.023

Uygulanan Post Hoc Analizi (LSD) sonucunda, algıladıkları akademik başarı düzeyleri düşük ($p=.011$) ve orta ($p=.045$) olanların, algıladıkları akademik başarı düzeyleri yüksek olanlarla dışsal kontrol; algıladıkları akademik başarı düzeyleri düşük olanların, algıladıkları akademik başarı düzeyleri yüksek olanlarla ($p=.023$) genellemeler alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

4.5. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Görmek İstedikleri Yükseköğretim Alanlarına Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puan Ortalamalarındaki Farklılaşmayla İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 11. Lise Son Sınıf (12. Sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Görmek İstedikleri Yükseköğretim Alanlarına Göre Dağılımları

Öğrenim görmek istenilen yükseköğretim alanları	N	%
Sayısal	141	39,7
Sözel	34	9,6
Eşit ağırlık	141	39,7
Yabancı dil	39	11,0
Toplam	355	100

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin öğrenim görmek istedikleri yükseköğretim alanlarına göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için varyans analizi (one way ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Lise Son Sınıf (12. sınıf) Öğrencilerinin Öğrenim Görmek İstedikleri Yükseköğretim Alanlarına Göre Meslek Seçimine Dönük Akılcı Olmayan İnançlarına Ait Puanları Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Mükemmeliyetçilik	Gruplar arası	110.771	3	36.924	1.437	.232
	Gruplar içi	9021.803	351	25.703		
	Toplam	9132.575	354			
Dışsal kontrol	Gruplar arası	58.745	3	19.582	.600	.615
	Gruplar içi	11457.779	351	32.643		
	Toplam	11516.524	354			
Yanlış çıkarım	Gruplar arası	54.635	3	18.212	.991	.397
	Gruplar içi	6449.494	351	18.375		
	Toplam	6504.130	354			
Genellemeler	Gruplar arası	235.874	3	78.625	2.321	.075

	Gruplar içi	11890.644	351	33.876		
	Toplam	12126.518	354			
Özsaygı	Gruplar arası	27.128	3	9.043	1.552	.201
	Gruplar içi	2044.439	351	5.825		
	Toplam	2071.566	354			

Lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin öğrenim görmek istedikleri yükseköğretim alanlarına göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik ($F_{(3-354)} = 1.437, p = .232$), dışsal kontrol ($F_{(3-354)} = .600, p = .615$), yanlış çıkarım ($F_{(3-354)} = .991, p = .397$), genellemeler ($F_{(3-354)} = 2.321, p = .075$) ve özsaygı ($F_{(3-354)} = 1.552, p = .201$) alt boyutlarının hiç birine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda; lise son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik alt boyutuna ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmazken; dışsal kontrol, yanlış çıkarım, genellemeler ve özsaygı alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında erkeklerin lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Yani erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre meslek seçiminde daha çok akılcı olmayan inançları olduğu görülmüştür ve erkek öğrenciler kız öğrencilere göre meslek seçiminde dışsal faktörlerin daha etkili olduğunu düşünmekte, meslek seçimine yönelik bir takım genellemelere ve çıkarımlara daha bağlı olabilmekte ve meslek seçimi kararlarını daha sıklıkla özsaygıları ile ilişkilendirebilmektedirler. Yine Hamamcı ve Çoban'ın (2007) çalışmaları sonucunda akılcı olmayan inançların mesleki karar ve mesleki olgunlukla anlamlı ilişkisinin olduğu görülmekteyken, Kepir'in (2011) çalışması ile Korkut Owen ve Savoly' nin (2015) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre; cinsiyetin, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Bacanlı'nın (2012) çalışmasında ise meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlardan yalnız dış kontrolün karar vermedeki güçlükleri tek başına yordadığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim alanlarına göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının ise dışsal kontrol ve yanlış çıkarım alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmezken; mükemmeliyetçilik, genellemeler ve özsaygı alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Öğrenim alanları sayısal, sözel ve eşit ağırlık olanların lehine, öğrenim alanı yabancı dil olanlarla mükemmeliyetçilik; öğrenim alanları eşit ağırlık ve yabancı dil olanların lehine öğrenim alanları sayısal olanlarla genellemeler; öğrenim alanları yabancı dil olanların lehine öğrenim alanları sayısal ve eşit ağırlık olanlarla ise özsaygı alt boyutlarına ait toplam puanları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencilerinin meslek seçimine dair daha mükemmeliyetçi düşüncelere sahip olmasının nedeni, iş alanlarındaki çeşitlilik ve rekabet olabildiği düşünülebilir ve bu nedenle bu alandaki öğrenciler daha mükemmeliyetçi tutumlara sahip olabilirler. Lise son sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre ise meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının yanlış çıkarım, genellemeler ve özsaygı alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma rastlanmamakla birlikte mükemmeliyetçilik ve dışsal kontrol alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri yüksek olanların lehine, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri düşük olanlarla ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri düşük olanların lehine ise, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri orta olanlarla ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri yüksek olanlarla dışsal kontrol alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğrencilerin daha mükemmeliyetçi tutumlara sahip olması sonucunda, yaşam boyunca sürdürdükleri statüye uygun meslek seçimi yapmak istedikleri ve yine ekonomik olarak daha yüksek meslekleri hedefleyebilecekleri düşünülürken, algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri düşük olan bireylerin dışsal kontrol boyutunda farklılaşması, bu bireylerin meslek seçiminde kendilerinden ziyade dışsal unsurları daha etkili gördüklerini göstermekte ve bunun nedeni olarak dışsal faktörlerden onay alma isteği ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması nedeniyle, yüksek olanlara oranla istedikleri mesleği seçme ihtimallerini düşük algılamaları olabilir. Işık'ın (2013) yaptığı çalışmada ise meslek seçimine bağlı olarak, öğrencilerin gelecekte ne yaparlarsa yapsınlar istedikleri işe giremeyeceği düşüncesi, referansın kötü bir şey olduğu ve bu şekilde işe girmek istemedikleri, çabuk öfkelendikleri ve kimseden emir almama gibi akılcı olmayan inançları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik, yanlış çıkarım ve özsaygı alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmezken; dışsal kontrol ve genellemeler alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Algıladıkları akademik başarı düzeyleri düşük ve orta olanların lehine, algıladıkları akademik başarı düzeyleri yüksek olanlarla dışsal kontrol; algıladıkları akademik başarı

düzeyleri düşük olanların lehine, algıladıkları akademik başarı düzeyleri yüksek olanlarla genellemeler alt boyutlarına ait puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Algıladıkları akademik başarı düzeyleri yüksek olanlar, meslek seçiminin daha az dışsal etkenlere bağlı olduğunu düşünürken, meslek seçiminde kendi kararlarının daha etkili olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bunun nedeni olarak kendi akademik başarısını yüksek olarak algılayan bireylerin, daha kolaylıkla istedikleri mesleğe yönelebileceklerini düşünmeleri olabilir. Bununla birlikte algıladıkları akademik başarı düzeyi düşük olan bireyler, meslek seçiminde genellemelere gidebilmekte, bunun nedeni olarak ise kendilerine olumlu bir kariyer planı oluşturmamaları gösterilebilmektedir. Son olarak öğrenim görmek istedikleri yükseköğretim alanlarına göre meslek seçimine dönük akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçilik, dışsal kontrol, yanlış çıkarım, genellemeler ve özsaygı alt boyutlarının hiç birine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın örneklemini 355 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre üniversiteye giriş öncesi dönemde meslek seçimi sürecinin oldukça yoğun olduğu düşünülmekle birlikte, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların sadece son sınıf öğrencileriyle değil daha geniş örneklem üzerinde araştırma yürütülmesi faydalı olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde meslek seçimine dair akılcı olmayan inançlar ile ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde her öğrencinin mesleklerle ilgili farklı düşünceleri var olmakla birlikte bu düşüncelerin ne şekilde ve ne boyutta olduğunu anlamak önemlidir. Öyle ki bu düşünceler meslek seçiminde çeşitli sorunlar yaratabilmekte ve kişiyi yanlış meslek seçimlerine yönlendirebilmektedir ve bu nedenle bu düşünceleri saptamak ve bu düşüncelerin üzerinde çalışmak önemli olmaktadır. Özellikle öğrencilerin akılcı olmayan düşünce ve inançları kişiyi çok daha farklı boyutlarda etkileyebilmektedir. Güler'in (2012) çalışmasında akılcı olmayan inançlar ile durumluk-sürekli kaygı ve sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle akılcı olmayan inançlardan doğan olumsuz durumları saptamak ve çözümler sunmak önemlidir ve bu alanda çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda yapılabilecek bilgilendirici sunumlar ve çalışmalar, öğrencilerin akılcı olmayan düşünceleri tanımada ve meslek seçimi boyutunda akılcı olmayan inançlarla kurduğu ilişkileri kavrayabilmesinde yardımcı olabilecektir. Doğan ve Kuzgun'un (2008) bilgi verici danışmanlık programının uygulandığı çalışmada, programın öğrencilerin üniversiteye giriş sınavına ve eğitimine ilişkin akıl dışı inançların azaltılmasında olumlu şekilde etki ettiği tespit edilmiştir. Bu gibi bilgi verici programların mesleklere yönelik akılcı olmayan inançlar ile ilgili konularda da geliştirilmesi ve çeşitli öğrenim düzeylerindeki öğrencilere uygulanması olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bununla birlikte meslek seçiminde akılcı olmayan inançların çeşitli öğrenim kademelerinde ve farklı değişkenler ile birlikte ele alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. 1. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bacanlı, F. (2012). Kariyer Karar Verme Güçlükleri ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançların İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 86-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 10. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 24. bs. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Doğan, H., & Kuzgun, Y. (2008). Bilgi Verici Danışmanlık Programının Üniversiteye Giriş Sınavı ve Üniversite Eğitimine İlişkin Yanlış İnançlara Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 291-306.
- Ellis, A. (1994). *Reason And Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lane Press.
- Erdem, A. Y. & Bilge, F. (2008). Lise Öğrencileri İçin Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 95-114.
- Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik Danışma/ Counselling*. 6. bs. (N, Voltan Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Hamamcı, Z. & Çoban, A. E. (2007). Mesleki Olgunluk ve Mesleki Kararsızlığın Akılcı Olmayan İnançlarla İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 31-42.
- Heppner, P.P., Wampold, B.E. & Kivlinghan, D.M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. (D.M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Işık, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin ideallerindeki işe yönelmelerine engel olduğunu düşündükleri işlevsel olmayan kariyer inançları. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. 26. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kepir, D. D. (2011). *Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, mesleki olgunluk ve umut düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kepir-Savoly, D. D., & Korkut-Owen, F. (2015). Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 820-836.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*, 2. bs. (F, Akkoyun, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Super, D. E. (1976). *Career Education And The Meanings of Work. Monographs on Career Education*. Washington: Columbia University.
- Yeşilyaprak, B. (1986). Gençlere Meslek Seçiminde Yapılacak Yardımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10(59).

FEN DERSLERİNDE ÜÇ BOYUTLU YAZICI TEKNOLOJİSİYLE TASARLANAN ETKİNLİKLERİN KULLANILMASININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

MERVE AVİNAL
MEB

ABDULLAH AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç. Bu araştırmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde üç boyutlu yazıcı teknolojiyle tasarlanan etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi tespit etmektir.

Yöntem. Bu çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu yazıcı teknoloji ile tasarlanan etkinliklerin vücudumuzdaki sistemler ünitesini öğrenmelerine etkisini belirlemek amacıyla deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Kastamonu il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Rastgele olarak belirlenmiş deney ve kontrol gruplarında 30'ar öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 22 çoktan seçmeli sorudan oluşan "Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı Testi (VSÜBT) kullanılarak toplanmıştır.

Bulgular. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonunda son-test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmış ve elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Böylece iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler. Her iki grupta da uygulama sonunda öğrenmenin gerçekleştiği ancak deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarından daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak ilgili ünite konularının öğretiminde kullanılan üç boyutlu yazıcı teknolojiyle geliştirilen etkinliklerin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırıcı bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üç boyutlu yazıcı teknolojiyle geliştirilen etkinliklerin fen öğretimine etkisini görebilmek için fen bilimleri dersinin farklı ünitelerine yönelik araştırmaların yapılması ve okullarda üç boyutlu yazıcıların kullanılabilmesi için bir yazdırma odasının kurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üç boyutlu yazıcı teknoloji, fen öğretimi, akademik başarı

Abstract

Purpose. The aim of this study is to determine the change in the academic achievement of students using the activities designed with three dimensional printer technology in the teaching of the systems in our body unit of 6th grade students.

Method. In this study, pre-test post-test control group quasi-experimental model was used to determine the effect of the activities designed with three-dimensional printer technology on the learning of the systems in our body unit. The study was carried out with 60 students studying in sixth grade of a state middle school in the province of Kastamonu in the first semester of 2018-2019 academic year. There are 30 students in randomly determined experimental and control groups. In this research, The Systems in Our Body Unit Achievement Test (SOBUAT), which consists of 22 multiple choice questions developed by the researchers, was used as quantitative data collection tools.

Findings. At the end of the application, it was examined whether there was a significant difference between the post-test academic achievement scores of the experimental and control group students and t-test was used for independent samples in the analysis of the obtained data. The average achievement test post-test score of the experimental group students was higher than the average test post-test score of the control group students. Thus, there was a significant difference between the two groups.

Conclusion and Recommendations. In both groups, it was concluded that learning was realized at the end of the application, but the academic achievement of the experimental group was higher than the academic achievement of the control group, and it was concluded that the activities developed with the three-dimensional printer technology used in accordance with the research purpose had an effect increasing the academic achievement of the students in experimental group. In order to see the effect of the activities developed with three-dimensional printer technology on science teaching, it is recommended to conduct research on different units of science course and to establish a printing room where three-dimensional printers can be used in schools.

Keywords: Three-dimensional printer technology, science teaching, academic achievement

Problem Durumu

Günümüzde fen eğitimi bilim ve teknolojinin de yardımıyla bir hayli hızlı bir şekilde gelişmekte ve dönüşüm yaşamaktadır. Bu hızlı dönüşümün sonucunda fen eğitiminin içeriği, sunuluş biçimleri ve derslerin yapısı da değişim göstermektedir (Bayram, 2010). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve fen eğitimi derslerinde dikkate alınan bu özellikler birkaç cümle ile sıralanacak olursa; fen okuryazarlığına ve teknoloji okuryazarlığına sahip, teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilen, araştıran, sorgulayan ve problem çözmeye becerisine sahip nitelikli bireyler yetiştirmek olarak ifade edilebilir (Buran, 2012; Cho ve Lee, 2013).

Fen bilimleri öğretiminde; buluş yoluyla öğretim, yapılandırmacı öğretim, yaparak yaşayarak öğrenme, teknoloji tabanlı öğrenme vb. birçok yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri dersinde en etkili şekilde istifade edebilmesi için öğrenme ortamlarının çok fazla duyu organına ve çok fazla zihinsel işleve hitap etmesi gerekmektedir. Öğrenciler sadece okuyarak ya da görerek (izleyerek) yeterli düzeyde fen eğitimi alamazlar (Dewaters ve Powers, 2006). Çünkü bireylerde hitap edilen duyu organı sayısı arttıkça eğitimin kalitesi de bir o kadar artış gösterecektir. Bu nedenle teknoloji tabanlı yöntemler bu noktada oldukça etkili olmaktadır. Öğrenciler konuları öğrenirken hem duyar, hem görür hem de işitirler. Aynı zamanda konuları üç boyutlu olarak da inceleyebilirler. Günümüz teknolojisi bizlere bu durumun bir adım daha ilerisine gidebilme imkânı sunmaktadır. İşte bu noktada devreye üç boyutlu (3D-Three Dimension) yazıcılar girmektedir. Üç boyutlu yazıcılar insanların hayal sınırlarını genişleten ve yazılım bilgisi aracılığıyla hayal ettikleri her şeyi üretme imkânı sunan araçlardır (Erdoğan, Çorlu ve Capraro, 2013). Öğrenciler bir konu hakkında çalışırken daha detaylı ve kalıcı bir bilgiye sahip olabilmek için materyaller tasarlayabilir, geliştirebilir ve bunu üç boyutlu olarak yazdırabilirler.

Bu araştırmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle tasarlanan etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" problem cümlesine cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel verilerin toplandığı bu çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu yazıcı teknolojisi ile tasarlanan etkinliklerin vücudumuzdaki sistemler ünitesini öğrenmelerine etkisini belirlemek amacıyla deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Buradaki amaç, araştırılan konuyu "neden" sorusu ve "sebebe-sonuç" ilişkisi ile irdelemektir. Bu amaçla kullanılacak en uygun yöntem deneysel yöntemdir. Bu yöntemler, nicel verilerin toplanması için ön-test ve son-test verileri üzerinde istatistiksel işlemler uygulandığında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır (Çepni, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Büyüköztürk vd. 2008). Deney grubunda vücudumuzdaki sistemler ünite konuları aynen kontrol grubundaki gibi 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına uygun belirli planlar çerçevesinde anlatılmıştır. Ancak konular anlatılırken kontrol grubundan farklı olarak her kazanıma ait üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle geliştirilmiş etkinlikler kullanılmıştır. Uygulama 6 hafta, haftada 4 saat olmak üzere 24 ders saati sürmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Kastamonu il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara kolay bir şekilde ulaşarak, enerji, zaman ve maddi kaynak tasarrufu sağlayarak, çalışmaya pratiklik ve hız kazandırmasından dolayı bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi ön-test sonuçlarına göre akademik başarı durumları birbirine yakın 6-A ve 6-B şubelerinde bulunan 60 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu şubelerden rastgele olarak 6-A (N=30) kontrol grubu, 6-B (N=30) ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, 32'si kız, 28'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Verileri Toplama Aracı ve Uygulanması

Bu araştırmada, nicel veri toplama araçları olarak "Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesi Başarı Testi (VSÜBT) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle geliştirilen etkinlikler ile desteklenerek işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla 22 sorudan oluşan ve dört cevap seçeneği bulunan çoktan seçmeli bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0,83 olarak bulunmuştur. Bu test, uygulama başlamadan önce her iki gruba ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda ise aynı test son-test olarak tekrar uygulanmış ve gruplar arası akademik başarıya bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, nicel veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Hangi testlerin kullanılmasına ilişkin karar vermeden önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Örneklem büyüklüğü 35'ten küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi (Shapiro ve Wilk, 1965) kullanılmış ve $p > ,05$ olarak bulunduğu için normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarında akademik başarı düzeyleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi için başarı testi son-test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler, bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonunda son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır ve elde edilen verilere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

VSÜBT Deney ve Kontrol Grubu Son-test Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney grubu	30	67,01	14,70	58	2,966	,000
Kontrol grubu	30	55,96	23,72			

$p < 0,05$

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması, $\bar{X}=67,01$ ve standart sapması 14,70'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puan ortalaması, $\bar{X}=55,96$ ve standart sapması 23,72'dir. Böylece iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=2,966$; $p < ,05$). Uygulama sonrasında deney grubunda konuların öğretiminde kullanılan üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle geliştirilen etkinliklerin, mevcut programın kullanıldığı kontrol grubundaki öğretime göre akademik başarıyı arttırdığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve her iki grupta bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde birbirine yakın başarı puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Uygulama bittikten sonra her iki gruba uygulanan aynı başarı testi son-test puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta da uygulama sonunda öğrenmenin gerçekleştiği ancak deney grubunun akademik başarısının, kontrol grubunun akademik başarısından fazla olmasında üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle geliştirilen etkinliklerin, ilgili ünite konularının öğretilmesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılmış benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Çapar, 2006; Telli, 2009; Kahraman, 2010; Paul, Michelle, Colin ve Justin, 2014; Topraklıkoğlu, 2018; Topuz, 2018).

Bu araştırma, altıncı sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesi kapsamında yapılmıştır ve üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle geliştirilen etkinliklerin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Üç boyutlu yazıcı teknolojisiyle geliştirilen etkinliklerin fen öğretimine etkisini görebilmek için fen bilimleri dersinin farklı ünitelerine yönelik araştırmaların yapılması ve okullarda üç boyutlu yazıcıların kullanılabileceği bir yazdırma odasının kurulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bayram, A. (2010). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ısı ve sıcaklık konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermede etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Buran, O. (2012). *Probleme dayalı öğretimin birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler ve özdeşliklerin öğretiminde 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cho, B., & Lee, J. (2013). The effects of creativity and flow on learning through the steam education on elementary school contexts. *Paper presented at the International Conference of Educational Technology*, Sejong University, South Korea.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çepni, S. (2014). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji eğitimi (11. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewaters, J., & Powers, S. E. (2006). Improving science and energy literacy through project-based K-12 outreach efforts that use energy and environmental themes. *Proceedings of the 113th Annual ASEE Conference and Exposition*, Chicago, IL.
- Erdoğan, N., Çorlu, M. S., & Capraro, R. M. (2013). Defining innovation literacy: Do robotics programs help students develop innovation literacy skills? *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 1-9.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education (eighth edition)*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Kahraman, S. (2010). *Atomun yapısı ve orbitaller konusunda geliştirilen üç boyutlu bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğretmen adaylarının başarısı ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Paul, G. M., Michelle, R. O., Colin, R. M., & Justin, W. A. (2014). The production of anatomical teaching resources using three-dimensional (3D) printing technology. *Anatomical Sciences Education*, 7, 479-486.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Telli, E. (2009). *Üç boyutlu sanal materyallerin öğretmen adaylarının bilgisayar dersindeki başarılarına ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topraklıkoğlu, K. (2018). *Üç boyutlu modellemenin kullanıldığı artırılmış gerçeklik etkinlikleri ile geometri öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Topuz, Y. (2018). *Anatomi eğitiminde sanal gerçeklik ve üç boyutlu masaüstü materyallerin akademik başarı ve bilişsel yük açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖĞRETMENLERİN ORGAN BAĞIŞINA YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ

BELKİZ CAYMAZ
MEB

ABDULLAH AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarını ve bu tutumlarının hangi faktörlere göre değiştiğini incelemektir.

Yöntem. Araştırma, Kastamonu il merkezinde görev yapan 181 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak organ bağışına yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular. Araştırmada elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t-testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin %3,3'ü organ bağışında bulduklarını, %96,7'si organ bağışında bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumları olumlu ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin yaş ve cinsiyetleri ile organ bağışına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile organ bağışına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Ayrıca, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin organ bağışı tutumları arasında, sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumları cinsiyet ve yaş değişkenlerine bağlı olarak değişmezken, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak değişmektedir. Farklı illerde benzer çalışmaların yürütülmesiyle, Türkiye'deki öğretmenlerin organ bağışı farkındalıkları hakkında daha genel bilgilere ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Organ bağışı, tutum, öğretmen

Abstract

Purpose. The aim of the study is to examine the attitudes of teachers towards organ donation and the factors that change these attitudes.

Method. The research was carried out with 181 teachers that they are working in Kastamonu province. In this study, which used a screening model, attitude scale towards organ donation was used as data collection tool.

Findings. The data obtained were analyzed by using frequency, percentage, arithmetic mean, independent t-test and ANOVA. 3.3% of the teachers stated that they donated organs and 96.7% stated that they did not donate organs. Teachers' attitudes towards organ donation are positive and high. While there was no statistically significant difference between teachers' age and gender and their attitudes towards organ donation, there was a statistically significant difference between teachers' seniority and their attitudes towards organ donation. In addition, there was a significant difference between Turkish and social studies teachers' organ donation attitudes in favor of social studies teachers.

Conclusion and Recommendations. As a result of the study, it was determined that teachers' attitudes towards organ donation were positive and high level. While teachers' attitudes towards organ donation do not change according to gender and age variables, they change according to variables of professional seniority and branch. Similar studies carried out by different provinces, organ donation of teachers in Turkey reached in more general information about awareness.

Keywords: Organ donation, attitude, teacher

Problem Durumu

Organ nakli, vücutta hasar görmüş ve görevini yapamayan bir organın yerine canlı kişiden, beyin ölümü gerçekleşmiş kişiden ya da ölüden alınan sağlam ve aynı görevi üstlenecek bir organın, alıcının vücuduna yerleştirildiği tıbbi bir işlemdir (Akış vd., 2008; Rajaei ve Bioki, 2017). Organ bağışı, bir bireyin hayatta iken kendi isteği ile tıbben yaşamı sona erdikten sonra doku ve organlarının, başka hastaların tedavisi için kullanılmasına izin vermesi ve bunu belgelendirmesidir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2018). Organ nakli, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli sağlık sorunlarının başında gelmektedir. Organ ve doku nakli bekleyen hastaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Ancak organ-doku bağışı sayısı, nakil bekleyen hasta sayısına oranla çok düşük kalmaktadır. Ülkemizde organ bağışı konusunda insanlarımız yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarından, özellikle kalp, karaciğer ve böbrek gibi hayati öneme sahip organların naklini bekleyen hastalar için gerekli organlar zamanında bulunamamakta ve bu hastalar hayatlarını kaybetmektedirler. Bugün, hemen hemen dünya üzerindeki tüm

ülkelerde bu konuda bilgilendirme ve teşvik amaçlı hizmet veren birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Hepsi bu konuda kendi bünyelerinde yeterli düzeyde insanlığa yardımcı olmak için çaba sarf etmekte ve kendilerine de yardımcı olunmasını beklemektedirler. Şüphesiz ki başarılı organ nakillerinin sayısının artması eğitim, bilinçlendirme ve bilgilendirme ile mümkün olacaktır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin organ bağışına yönelik görüşlerini, genel tutumlarını ve bunun cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve bransa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumları cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve bransa göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin organ bağışına yönelik görüşlerini, genel tutumlarını ve bunun çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Kastamonu il merkezinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan farklı branşlarda 181 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	111
	Erkek	70
Yaş	30 yaş ve altı	38
	31-40 yaş arası	96
	41-50 yaş arası	40
	51 yaş ve üzeri	7
	0-5 yıl arası	36
Mesleki Kıdem	6-10 yıl arası	41
	11-15 yıl arası	44
	16-20 yıl arası	31
Branş	21 yıl ve üzeri	29
	Fen Bilimleri	49
	Türkçe	43
	Sosyal Bilgiler	50
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	39

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Bu araştırmada, öğretmenlere üç bölümden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin *birinci bölümünde* öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. *İkinci bölümünde* organ bağışına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla üç soru sorulmuştur; (1) Organ bağışında bulundunuz mu? (2) Organ bağışında bulunmayı düşünür müsünüz? (3) İkinci soruya verdiğiniz cevabın sebebini açıklar mısınız? Ölçeğin ilk iki bölümünde yer alan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. *Üçüncü bölümde* ise, Doğan (2009) tarafından geliştirilen ve 20 ifade içeren tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma için tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,78 olarak bulunmuştur. Ölçek, "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle

katılıyorum” seçeneklerini içeren beşli likert tipi bir ölçektir. Tutum ölçeğinde yer alan olumlu ifadeler 1-2-3-4-5, olumsuz ifadeler ise 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmıştır. Öğretmenlerin tutum düzeylerini belirlemek için $(n-1)/n$ formülü ile hesaplanan sınırlar dikkate alınmıştır. Buna göre; “1,00-1,79” arası *çok düşük* düzeyi, “1,80-2,59” arası *düşük* düzeyi, “2,60-3,39” arası *orta* düzeyi, “3,40-4,19” arası *yüksek* düzeyi, “4,20-5,00” arası *çok yüksek* düzeyi temsil etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik bilgilerin ve organ bağışına yönelik görüşlerin analizinde frekans ve yüzde, genel tutum düzeylerinin tespitinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen verilerin bulguları yer almaktadır. Öğretmenlerin %3,3’ü organ bağışında bulduklarını, %96,7’si organ bağışında bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %60,2’si organ bağışında bulunmayı düşündüklerini, %6,1’i bağışta bulunmayı düşünmediklerini, %33,7’si ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere organ bağışında bulunmak istemelerinin/istememelerinin/kararsız olmalarının sebebi de sorulmuştur. Buna göre, organ bağışında bulunmayı isteyen öğretmenler en çok “*bir başkasının hayatını kurtarmayı/ona yaşama şansı vermeyi* (%33,1), *başkalarına yardımcı/faydalı olma isteğini* (%25,6) ve *organların toprakta çürümesi yerine ihtiyacı olan kişilere verilmesi gerektiğini* (%13,8)” gerekçe göstermişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyete göre organ bağışına yönelik tutumları; kadın öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,68, erkek öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması ise 3,64’tür. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile organ bağışına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin yaşlarına göre organ bağışına yönelik tutumlarında ise; öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, yaş faktörü açısından anlamlı bir fark yoktur bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin tutumları arasında, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. Son olarak ta öğretmenlerin branşlarına göre organ bağışına yönelik tutumlarının bazı branşlara göre değiştiği tespit edilmiştir. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum puanları arasında, sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin organ bağışına yönelik görüşlerini, genel tutumlarını ve bunun cinsiyete, yaşa göre farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin %3,3’ü organ bağışında bulduklarını, %96,7’si organ bağışında bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %60,2’si organ bağışında bulunmayı düşündüklerini, %6,1’i bağışta bulunmayı düşünmediklerini, %33,7’si ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bağışta bulunmak isteyenlerin oranının yüksek olmasına rağmen bağışta bulunma oranlarının çok düşük düzeylerde kalması dikkat çekmektedir. Organ bağışına yönelik yapılan benzer çalışmalardan (Akış vd., 2008; Güler vd., 2017; Kavurmacı vd., 2014; Khoddami-Vishteh vd., 2011; Kılıç vd., 2010; Kulakçı-Altıntaş, 2018; Mohammadpour vd., 2018; Özbolet, 2017; Sadic vd., 2016; Yaman-Aktaş ve Karabulut, 2012) elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin organ bağışına yönelik genel tutumları ile bunun çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,66 çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin organ bağışına yönelik genel tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin organ bağışına yönelik tutumlarının cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak mesleki kıdeme ve branşa göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada, Akçöltekin (2014) sınıf öğretmenlerinin organ bağışına yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği, yaşa ve hizmet yılına göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma, Kastamonu’da farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma genişletildikçe organ bağış konusunda farkındalığın daha da artacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçöltekin, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin organ bağışı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 6(24), 52-63.
- Akış, M., Katırcı, E., Uludağ, H. Y., Küçükılıç, B., Gürbüz, T., Türker, Y., Kayacan, H., Öngel, K., & Gül, H. (2008). Süleyman Demirel Üniversitesi personelinin organ-doku bağışı ve nakli hakkındaki bilgi ve tutumları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(4), 28-33.

- Doğan, P. (2009). *Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencilerinin organ bağıışı konusundaki bilgi tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Güler, S., Yava, A., Karakaş-Doğan, S., & Perim-Ketenciler, A. (2017). Bir üniversite öğrencilerinin organ bağıışı hakkındaki bilgi ve düşünceleri. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 418-433.
- Kavurmacı, M., Karabulut, N., & Koç, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin organ bağıışı hakkındaki bilgi ve görüşleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(2), 15-21.
- Kılıç, S., Koçak, N., Türker, T., Gürpınar, H., & Gülerik, D. (2010). Kız üniversite öğrencilerinin organ bağıışı konusundaki tutumları ve bu tutumlarına etki eden faktörler. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52, 36-40.
- Khoddami-Vishteh, H., R., Ghorbani, F., Ghasemi, A., M., Shafaghi, S., & Najafizadeh, K. (2011). Attitudes toward organ donation: a survey on Iranian teachers. *Transplantation Proceedings*, 43(2), 407-409.
- Kulakçı-Altıntaş, H. (2018). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin organ nakli ve bağıışı konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 3(3), 63-80.
- Mohammadpour, M., Mohammadpour, A., Ajam-Zibad, H., & Najafi, S. (2018). A study on the awareness, attitudes and performance of teachers towards the organ donation during 2016-2017. *Nursing Practice Today*, 5(2), 299-309.
- Özbolat, A. (2017). Organlarımla dirilmek istiyorum-organ bağıışının dini-toplumsal arka planı. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 61-87.
- Rajaei, M., & Bioki, Z. (2017). Transplantation of the human body from the point of view of shiite jurisprudence. *Islamic Scientific Journal of Islamic Sciences*, 22(1), 172-183.
- Sadic, S., Sadic, J., Krupic, R., Fatahi, N., & Krupic, F. (2016). The influence of information and religion on organ donation, as seen by school teachers in Bosnia and Herzegovina. *Mater Sociomed*, 28(5), 373-377.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2018). *Organ bağıışı nedir?* <https://organ.saglik.gov.tr /OTR/30Bilgilendirme/OrganBagisi.aspx>. Erişim tarihi: 10.03.2019.
- Yaman-Aktaş, Y., & Karabulut, N. (2012). Giresun Üniversitesi sağlık bilimleri fakültesindeki hemşirelik öğrencilerinin beyin ölümü ve organ bağıışına ilişkin bilgi ve tutumları. *Fırat Tıp Dergisi*, 17(3), 129-134.

ORTAK BİLGİ YAPILANDIRMA MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

BELKİZ CAYMAZ
MEBABDULLAH AYDIN
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç. Bu araştırmada, 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'ne göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin bilimin doğası görüşüne olan etkisinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem. Araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmış ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda OBYM'nin etkisi araştırılmıştır. Bu nedenle ilk olarak "Öğrenci Durumu Belirleme Anketi" kullanılarak, Kastamonu il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerde (alt-orta ve üst olmak üzere) üç devlet ortaokulu seçilmiştir. Araştırma kapsamında her okuldan bir deney bir de kontrol grubu rastgele olarak belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce her gruba Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BDÜGA) ön-test olarak uygulanmış, uygulama sonrasında da aynı anket son-test olarak tekrar uygulanmıştır.

Bulgular. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların hepsinde deney gruplarının bilimin doğasına ilişkin son görüşlerinin aynı sosyo-ekonomik düzeydeki kontrol gruplarına kıyasla daha olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler. Deney gruplarında yapılan OBYM'ne dayalı öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime kıyasla, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Uygulama sonrasında, deney gruplarının bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla değişken ya da yeterli kategorisinde olduğu görülmüştür. OBYM destekli öğretimin öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine olan etkisini ortaya koyabilecek fen bilimleri dersinin farklı ünitelerine yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak bilgi yapılandırma modeli, fen öğretimi, bilimin doğası, sosyo-ekonomik düzey

Abstract

Purpose. In this study, it is aimed to determine whether the effect of the activities developed according to the Common Knowledge Construction Model (CKCM) in the teaching of the 7th grade electrical energy unit on the students' views about the nature of science changes according to schools of different socio-economic levels.

Method. Qualitative research design was used in the study and the effect of CKCM in schools of different socio-economic level was investigated. For this reason, first of all, three secondary schools of different socio-economic levels (lower-middle and upper) situated in Kastamonu Province were selected by using "Student Status Determination Questionnaire." One experimental group and one control group were randomly selected from schools of each socio-economic level. Before starting the application, each group was given a pre-test on the Views of Nature of Science Questionnaire (VNOS), after the application, the same questionnaire was re-applied as a post-test.

Findings. In all lower, middle and upper socio-economic level schools, it was seen that the experimental groups' last views on the nature of science changed more favorably than the control groups at the same socio-economic level schools.

Conclusion and Recommendations. CKCM-based instruction in experimental groups has been very effective in developing understanding of the nature of science compared to teaching in control groups. After the application, it was seen that the views of the experimental groups about the elements of the nature of science were mostly in the variable or sufficient category. It is recommended to conduct research on different units of the science course which will demonstrate the effect of CKCM supported instruction on students' views about the nature of science.

Keywords: Common knowledge construction model, science teaching, nature of science, socio-economic level.

Problem Durumu

Yapısalcılık yaklaşımını temel alan, hem öğrenme hem de öğretim modeli olan Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM), 1998 yılında Ebenezer ve Connor tarafından geliştirilmiştir. OBYM, öğrencilerin doğal çevreyle olan kişisel etkileşimleri ve başkalarıyla olan sosyal etkileşimleri sonucunda, onların dünyaya dair görüşlerini yapılandırdıklarını savunmaktadır (Ebenezer, Chacko ve Immanuel, 2004; Biernacka, 2006). Bu nedenle, öğrencilerin ortak bilgiyi içeren bilimsel fikir ve kuralları yorumlayabilmesi için ilk olarak onların dünyaya dair görüşleri belirlenmeli, kişisel görüşleri ile bilimsel görüşler arasında bağlantı kurulmalıdır. OBYM, öğrencilere doğal ve sosyo-bilimsel olaylar hakkındaki görüşlerini değerlendirmeleri,

gözden geçirmeleri ve şekillendirmeleri için entelektüel özgürlük sunar. Model her ne kadar bilim insanlarının uyguladığı araştırma-sorgulama süreçlerini içerse de, bilimi öğretirken tüm öğrencilere ulaşma kaygısı daha çok ön plana çıkmaktadır. Bilimin doğası; fen öğrenimi ve öğretiminde kullanılan ve bunu etkileyen, bilim felsefesi, bilim tarihi, bilim sosyolojisi ve bilim psikolojisi konularının kesiştiği noktaları ifade eder (McComas, Clough ve Almazroa, 1998).

OBYM, bilimin doğasının öğretimini temel alan bir model olmakla birlikte, her evresinde bilimin doğasının unsurlarına vurgu yapmaktadır (Ebenezer ve Connor, 1998). Bu çalışmada, fen öğretiminde OBYM'ye göre geliştirilen etkinliklerin kullanılmasının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, "7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde OBYM'ye göre geliştirilen etkinliklerin kullanılmasının, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi nedir?" problem cümlesine cevap aranmıştır.

7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda deney gruplarındaki öğrencilere OBYM destekli etkinliklerle anlatılırken, kontrol gruplarındaki öğrencilere ise 2013 fen bilimleri dersi öğretim programına göre anlatılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmış ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda OBYM'nin etkisi araştırılmıştır. Uygulamanın yapılacağı alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara karar vermek için Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen "Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini tespit etmek için ise Çil (2010) tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BDÜGA) uygulanmıştır. Anket, bütün deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bilimin doğasının her bir unsuru tek tek analiz edilmiş, bütün deney ve kontrol gruplarının bu unsura ilişkin nasıl bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Böylece araştırmaya katılan her bir grubun uygulama öncesi ve sonrası "zayıf", "değişken" ve "yeterli" görüşe sahip olma oranları karşılaştırılmıştır. Ayrıca farklı grupların aynı unsura ilişkin görüşleri de yüzdesel olarak karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Kastamonu il merkezinde bulunan üç farklı devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Araştırmada, kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara kolay bir şekilde ulaşılarak, enerji, zaman ve maddi kaynak tasarrufu sağlayarak, çalışmaya pratiklik ve hız kazandırmasından dolayı bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu okullar sosyo-ekonomik düzey bakımından farklılık göstermektedir (alt, orta ve üst). Araştırma kapsamında her okuldan bir deney bir kontrol sınıfı seçilmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7-A şubesi (n=18) deney, 7-C şubesi (n=18) kontrol grubu; orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7-A şubesi (n=21) deney, 7-B şubesi (n=24) kontrol grubu; üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda 7-B şubesi (n=28) deney, 7-C şubesi (n=29) kontrol grubu olarak rastgele olarak belirlenmiştir. Okullardaki deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise sınıfların başarı seviyelerinin birbirine yakın olması etken olmuştur. Çalışma grubunda alt sosyo-ekonomik düzeyli okulda; 18 kız, 18 erkek; orta sosyo-ekonomik düzeyli okulda; 21 kız, 24 erkek ve üst sosyo-ekonomik düzeyli okulda ise; 25 kız, 32 erkek öğrenci olmak üzere toplam 138 öğrenci bulunmaktadır.

Verileri Toplama Aracı ve Uygulanması

Uygulamanın yapılacağı alt-orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara karar vermek için Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen "Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan bu ölçekte "annenin-babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturlan evin kira olup olmadığı, evdeki oda sayısı, evin ısıtma düzeni, ailenin ortalama aylık geliri, anne-babanın mesleği, ailenin sahip olduğu eşyalar" sorulmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan hesaplanırken, 10. soru hariç diğer her sorunun seçeneklerinde 1'den başlayarak puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 41'den fazladır. Elde edilen puanlara göre okullar; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini tespit etmek için Çil (2010) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (BDÜGA) uygulanmıştır. BDÜGA, 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketteki bazı sorular, kendi içinde alt sorular içermektedir. Ankette yer alan sorular, bilimin doğasının "deneysellik, bilginin değişebilirliği, gözlem ve çıkarım, öznellik, hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel" unsurlarına yöneliktir. Bu unsurlardan her biri, ankette birden fazla soruyla ölçülmektedir. Öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevaplar her bir unsur açısından "zayıf, değişken ve yeterli" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Öğrenci bu soruların hepsinde bilimsel bilginin değişmez olduğunu vurgulamışsa "zayıf" görüşe, soruların birinde bilimsel bilginin değişebilir olduğunu, diğerinde değişmez olduğunu vurgulamışsa "değişken" görüşe, üç

soruda da bilimsel bilginin değişebilir olduğunu vurgulayan açıklamalar yapmışsa “yeterli” görüşe sahip olduğu kabul edilmiştir. Anket, bütün deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bilimin doğasının her bir unsuru tek tek analiz edilmiş, bütün deney ve kontrol gruplarının bu unsura ilişkin nasıl bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Veriler, frekans ve yüzde olarak verilmiş ve betimsel olarak ta incelenmiştir. Böylece araştırmaya katılan her bir grubun uygulama öncesi ve sonrası zayıf, değişken ve yeterli görüşe sahip olma oranları karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda uygulama bittikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan anketten elde edilen verilerin bulguları Tablo 1-3’de verilmiştir.

Tablo 1

Alt SED Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilimin Doğası Unsurlarıyla İlgili Son Görüşlerinin Karşılaştırılması

Alt SED		Deneylilik			Bilimsel Bilginin Değişebilirliği			Gözlem Çıkarım ve Öznellik			Hayal Gücü ve Yaratıcılık			Sosyal Kültürel Unsur ve					
		Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y			
Deney	f	2	7	9	0	8	10	1	10	7	2	6	10	1	7	10	3	5	10
	%	11	39	50	0	44	56	6	56	38	11	33	56	6	38	56	16	28	56
Kontrol	f	7	10	1	6	12	0	11	7	0	11	7	0	5	12	1	6	11	1
	%	39	55	6	33	67	0	61	39	0	61	39	0	27	67	6	33	61	6

Z: zayıf, D: değişken, Y: yeterli; SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

Tablo 1’e göre, uygulama sonrasında alt SED deney grubu öğrencilerinin bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşleri değişken ve yeterli kategorisinde yoğunlaşırken, alt SED kontrol grubu öğrencilerinin görüşleri ise zayıf ve değişken kategorisinde yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2

Orta SED Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilimin Doğası Unsurlarıyla İlgili Son Görüşlerinin Karşılaştırılması

Orta SED		Deneylilik			Bilimsel Bilginin Değişebilirliği			Gözlem Çıkarım ve Öznellik			Hayal Gücü ve Yaratıcılık			Sosyal Kültürel Unsur ve					
		Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y			
Deney	f	1	13	7	0	11	10	3	10	8	3	8	10	1	8	12	4	7	10
	%	5	62	33	0	52	48	14	48	38	14	38	48	5	38	57	19	33	48
Kontrol	f	12	12	0	11	12	1	15	9	0	11	12	1	11	13	0	11	12	1
	%	50	50	0	46	50	4	63	37	0	46	50	4	46	54	0	46	50	4

Z: zayıf, D: değişken, Y: yeterli; SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

Tablo 2’ye göre, orta SED deney grubu öğrencilerinin bilimin doğasının unsurlarına ilişkin son görüşleri değişken ve yeterli kategorisinde yoğunlaşırken, orta SED kontrol grubu öğrencilerinin son görüşleri ise zayıf ve değişken kategorisinde yoğunlaşmaktadır.

Tablo 3

Üst SED Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilimin Doğası Unsurlarıyla İlgili Son Görüşlerinin Karşılaştırılması

Üst SED	Deneylilik			Bilimsel Bilginin Değişebilirliği			Gözlem Çıkarım ve Öznellik			Hayal Gücü ve Yaratıcılık			Sosyal Kültürel Unsur ve						
	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y	Z	D	Y				
Deney	f	1	15	12	1	12	15	4	13	11	1	14	13	2	11	15	2	8	18
	%	4	53	43	4	43	53	14	46	40	4	50	46	7	39	54	7	29	64
Kontrol	f	11	17	1	6	20	3	21	8	0	16	11	2	14	15	0	14	14	1
	%	38	59	3	21	69	10	72	28	0	55	38	7	48	52	0	48	48	4

Z: zayıf, D: değişken, Y: yeterli; SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

Tablo 3'e göre, üst SED deney grubu öğrencilerinin bilimin doğasının unsurlarına ilişkin son görüşleri değişken ve yeterli kategorisinde yoğunlaşırken, üst SED kontrol grubu öğrencilerinin son görüşleri ise zayıf ve değişken kategorisinde yoğunlaşmaktadır.

Öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevaplar her bir unsur açısından "zayıf", "değişken" ve "yeterli" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların hepsinde, deney gruplarının bilimin doğasına ilişkin son görüşlerinin, aynı sosyo-ekonomik düzeydeki kontrol gruplarına kıyasla daha olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Uygulama öncesinde, kontrol gruplarının bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşleri çoğunlukla zayıf ya da değişken kategorisinde yoğunlaşmıştır. Uygulama sonrasında, kontrol gruplarının bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşleri yine büyük oranda zayıf ya da değişken olarak kalmıştır. Bilimin doğasının unsurlarında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki kontrol gruplarının görüşleri arasında kayda değer bir fark olmamıştır. Deney gruplarında yapılan OBYM'ne dayalı öğretim, kontrol gruplarında yapılan öğretime kıyasla, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Uygulama öncesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki deney gruplarının bilimin doğasının altı unsuru açısından ön bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında, deney gruplarının bilimin doğasının unsurlarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla değişken ya da yeterli kategorisinde olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deney gruplarındaki öğrenciler daha çok değişken veya yeterli görüşe sahipken, kontrol gruplarındaki öğrenciler ise daha çok zayıf veya değişken görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Deney gruplarında yapılan OBYM'ye dayalı öğretim, kontrol gruplarında yapılan mevcut öğretime kıyasla öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki deney grupları arasında çok belirgin bir fark olmamakla birlikte, deneylilik ile sosyal ve kültürel unsurlarda sosyo-ekonomik seviye bakımından biraz fark çıkmıştır. Literatürde, bilimin doğasıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Lederman, 1986; Lederman ve O'Malley, 1990; Küçük, 2006; Çil, 2010). Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda fen okuryazarlığına ve bunun bileşenleri olan FTTÇ ile bilimin doğasına vurgu yapılmaktadır. Ancak programın bu boyutlara vurgu yapması yeterli olmamaktadır. Araştırmada, kontrol gruplarında uygulanan öğretim programının, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayış geliştirmelerinde yetersiz kaldığı görülmüştür.

Fen okuryazarlığının gelişiminde bilimin doğasını anlamamanın anahtar rol oynadığı düşünülürse, bu konunun ne kadar önem arz ettiği görülmüş olur. Bu sebeple, ders kitaplarının müfredatta vurgu yapılan boyutlara paralel olarak düzenlenmesi, sadece birkaç konuda değil bütün sınıf seviyelerinde ve ünitelere yayılmış ve konularla harmanlanmış olarak bilimin doğası unsurlarına yer vermesi önerilmektedir.

Kaynakça

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamının psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacherresearcher collaborative effort*. Ph. D. Dissertation, University of Manitoba, Canada.

Çil, E. (2010). *Bilimin doğasının kavramsal değişim pedagojisi ve doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile öğretilmesi: Işık ünitesi örneği*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ebenezer, J., & Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21st century*. USA: Prentice Hall.

Ebenezer, J., Chacko, S., & Immanuel, N. (2004). *Common knowledge construction model for teaching and learning science: Applications in the Indian context.*

Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma.* Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Lederman, N. G. (1986). Students' and teachers' understanding of the nature of science: A re-assessment. *School Science and Mathematics*, 86, 91–99.

Lederman, N. G., & O'Malley, M. (1990). Students' perceptions of tentativeness in science: Development, use, and sources of change. *Science Education*, 74, 225–239.

McComas, W., Clough, M., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. W. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales And Strategies* (pp. 3-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**AHMET BORA**
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.**ÜMMÜ GÜL ELMALLI**
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**PERİHAN ÜNÜVAR**
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.**ÖZET**

Problem durumu: Kişilik, insanı diğer bireylerden ayırt eden, süreklilik arz eden ve kendine has nitelikler barındıran özellikler bütünüdür. Kaygıyı farklı kuramcılar kişilik gelişimi ile birlikte ele almıştır. *Araştırmanın amacı:* Kişilik özellikleri ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. *Metot:* Bu nicel çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Aksaray il merkezinde 356 okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveyne; bilgi formu, Ayrılma Anksiyetesi Belirti Envanteri, Yetişkinlik Ayrılma Kaygısı Anketi ve Eysenck Kişilik Anketi – Gözden Geçirilmiş Kısa Formu uygulanmıştır. Verilerin normal dağılımadığı normallik testi ile tespit edilmiş, non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi ve Spaerman RHO kullanılmıştır. *Bulgular ve Sonuç:* Ebeveynlerin çocukluk ve yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anneler lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ebeveynlerin yetişkinlik kaygı düzeylerinin çocuklarının cinsiyetine göre kız çocukları olan ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Nörotisizm alt boyutunda kız çocukları olan ebeveynler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Ebeveynlerin yetişkinlik kaygı düzeyleri ile nörotisizm ve psikotizm alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. *Tartışma sonucu ve öneriler:* Ebeveynlerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla çocukluk döneminde yaşanan durumların gelecekte kişinin yaşamında etkileri olabilir. Bu çalışma sonuçları nitel bir araştırma ile derinlemesine incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, Kaygı, Ebeveyn Kaygı, Ebeveyn Kişilik

Investigation of the Relationship Between Parental Personality and Anxiety of Preschool Children**ABSTRACT**

Problem statement: Personality is a set of features that distinguish human from other individuals, which are continuous and which have unique qualities. Anxiety has been addressed by different theorists with personality development. *Purpose of Study:* To investigate whether there is a significant relationship between personality traits and anxiety. *Method:* Descriptive and relational scanning methods were used in this quantitative study. 356 preschool children in Aksaray; parental information form, Separation Anxiety Symptom Inventory, Adult Separation Anxiety Questionnaire and Eysenck Personality Questionnaire were applied. The normality test was used to determine the normal distribution of the data. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests and Spaerman RHO, which are non-parametric tests, were used. *Findings and Results:* Parental anxiety levels of childhood and adulthood differed significantly in favor of mothers according to gender. Parental adulthood anxiety levels differed significantly in favor of parents with daughters according to the gender of their children. In the neuroticism sub-dimension, a significant difference was found in favor of the parents with girls. A significant positive relationship was found between the anxiety levels of the parents and the sub-dimensions of neuroticism and psychoticism. *Discussion, Conclusions and Recommendations:* A significant positive relationship was found between the anxiety levels of the parents during childhood and adulthood. Therefore, the situations experienced in childhood may have an impact on the life of the person in the future. The results of this study can be examined in depth by qualitative research.

Key Words: Personality, Anxiety, Parental Anxiety, Parental Personality

Problem Durumu ve Amaç

Kişilik bireyi diğerlerinden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, kişiye has özelliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Kişilik gelişimi ise bireyin sosyal ve fiziksel çevresi içinde tutarlı olarak gösterdiği kişilik özelliklerinin oluşumudur. Kişilik gelişiminde, doğuştan gelen genler, anne babalardan çocuklarına geçen özellikler ve çevresel etmenler etkili olmaktadır. Kimlik, kişinin kendisini tek başına bir varlık olarak tanıması ve kendi başına yaptığı her şeyin öznesi olarak hissetmesidir (Fromm, 1955). Sullivan' a (1953) göre kişilik, insanın hayatını karakterize eden, tekrarlayan kişilerarası durumların nispeten kalıcı şekli olarak tanımlanmıştır. Jung için kişilik gelişiminin önemli bir yönü bireyselleşmedir. Bu, kişinin ayrı ve bütün bir kendilik duygusuna sahip olduğu psikolojik bir süreci içerir (Jung, 1959). Freud' un kuramına göre yetişkin kişiliğinin temelleri 0-6 yaş arasında biçimlenir. Erickson ise Freud' un tam aksine kişilik gelişimi hayat boyu sürer düşüncesini savunmuştur. Erickson, bu düşüncesinin yanında bireyin kişiliğinin diğerleriyle kurduğu ilişkiler ile geliştiğini öne sürmüştür ve çocuğun psikososyal gelişimi için; anne-baba, öğretmenler ve arkadaşların gerekli figürler olduğunu belirtmiştir. Şimdiye kadar yapılan birçok farklı kişilik tanımları içinde yer alan önemli bir ortak özellik, kişiliğin yapılaşmış bir bütün olmasıdır. Kişilik birbiriyle bağlantılı ve

kişiyeye özel bir örüntü oluşturan çok fazla sayıda özelliğinin tümünden oluşan bir modeldir (Yurtsever, 2009). Kişilik; kişisel farklılığa dayanan, bireylerin duygularında, düşüncelerinde, yetenek ve alışkanlıklarında meydana gelen birbirleriyle ilişkili bir yapı olarak tanımlanmıştır (Köknel, 2005). Kişiliğinin yapısını ve insan davranışlarını inceleyen bütün kuramlar kaygı konusuna da değinmişlerdir. Bazı kuramlar kaygıyı kişiliğiyi oluşturan ilk ve ana etken olarak kabul etmiş; bazı kuramlar da kaygıyı ikinci sırada oluşturan, buna karşın kişiliğinin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışların ortaya çıkmasında mühim bir rolü bulunan bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Tüm bu kuramlarda kişilik gelişiminde ve davranışların ortaya çıkmasında ortak kabul edilen iki faktör iç çatışma ve dış çatışma ile kaygıdır (Köknel, 1995).

Bu konuyla ilgili olarak kuramcılarının genel fikirlerine bakacak olursak; Sigmund Freud 1926'da geliştirdiği yapısal modelde, kaygının egoyla ilişkili bir duygu olduğunu ifade etmiştir. Ego bilince erişen yolları kontrol eder ve baskı sistemini kullanır ve idden kaynaklanan içgüdüsel dürtülerin egoya erişmesini engeller.

Horney' e göre kaygı konusunda en önemli olan şey kişinin kendisinin güvenliğidir. Bu güvenlik korkusu çocuklukta temel kaygı olarak başlar, kişi gizil düşmana karşı dünyada güvenliğini sağlamak için bazı nevrotik savunma eğilimleri meydana getirir. Bu savunma eğilimleri bir gün zayıflar ise ya da yıkılır ise işte o zaman kaygı ortaya çıkar (Geçtan, 2004).

Bilişsel yaklaşıma göre ise kaygı durumuna neden olan en mühim faktör, olaylar değildir, bu olaylarla ilgili bireylerin umdukları şeyler ve olaylara getirdikleri değerlendirmelerdir. Belli bir olay bireyler tarafından kaygı veren olay olarak algılanır ve bireylerin aklından geçen negatif düşünceler ve göndermelerle beraber duygular, birtakım fizyolojik semptomlar kısır bir döngü şeklinde meydana gelebilir (Beck ve diğerleri, 2011).

Alfred Adler ise kaygıyı endişe olarak düşünmüştür ve toplumsallaşamama olarak kavramsallaştırmıştır. Adler; (2003) kaygı, ilk çocukluk döneminde başlayan yaşlılık dönemine kadar insanın hayatındadır, hatta kişilerin yaşamını göze çarpmak biçimde kötü etkiler, kişiyi bütün insani ilişkilerine engel olur, sanki kişinin yaşamasını, çevresine ve dünyaya pozitif katkıda bulunma ümidini ortadan kaldırır.

Eysenck (1991) belli başlı kişilik durumlarını dışadönük, nörotisizm ve psikotizm olarak adlandırmıştır. Dışadönüklük durumu; ruhsal gel-gitleri az, mutlu, sosyal ortamlarda kendini belli eden, girişken kişilik özelliklerine sahip dışadönük tip olarak tanımlanmıştır (Eysenck, 1991; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Nörotisizm durumu ise ruhsal gel-gitlerin çok fazla olduğu, içe kapanık, huzursuz, sosyal olarak genellikle utangaç, karşısına çıkan sorunlara dayanma seviyesi düşük kişilik özelliklerini barındırmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Son olarak da psikotizm boyutu agresif, dürtüsel, anlayışsızca davranan, egoist, kalıplaşmış ve sabit fikirlere sahip kişilik özelliklerini barındırmaktadır (Eysenck, 1991). Eysenck Kişilik Anketi -Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Formu'nda yalan alt boyutu ölçüğe eklenmiştir.

Literatür de incelendiğinde ebeveynlerin kaygı durumları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olabileceği göze çarpmaktadır. Kişilik özelliklerini ve ebeveyn kaygısını etkileyecek ve birbiri ile ilişkisini ortaya koyacak faktörlerden söz edilebilir. Bu faktörlerin incelenmesi, çeşitli değişkenler ile korelasyonel açıdan ele alınması kişilik özellikleri ile kaygı düzeylerinin ilişkisi ve bunları ayrı ayrı etkileyen nedenleri ortaya koymanın da önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşüncesi ile bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın problemini; "Okul öncesi eğitime devam eden çocuğı olan ebeveynlerin kaygıları ve kişilik özellikleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğı olan ebeveynlerin kaygıları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmanın alt problemlerini: "Okul öncesi eğitime devam eden çocuğı olan ebeveynlerin kaygıları ve kişilik özellikleri cinsiyet, yaş, aile tipi ve çocuklarının cinsiyetleri değişkenleriyle anlamlı farklılaşmakta mıdır?" "Okul öncesi eğitime devam eden çocuğı olan ebeveynlerin çocukluk kaygıları ile yetişkinlik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" "Okul öncesi eğitime devam eden çocuğı olan ebeveynlerin kaygıları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu nicel çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. **Örnekleme:** Seçkisiz örnekleme ile Aksaray il merkezinde 356 okul öncesi eğitime devam eden çocuğı olan ebeveyne ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması: Ebeveyn demografik bilgi formu, Ayrılmaya Anksiyetesi Belirti Envanteri, Yetişkinlik Ayrılmaya Kaygısı Anketi ve Eysenck Kişilik Anketi – Gözden Geçirilmiş Kısa Formu uygulanmıştır. Ebeveynler tarafından belirtilen ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin normal dağılmadığı normallik testi ile tespit edilmiş, non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ebeveynin çocukluk ile yetişkinlik kaygısı ve yetişkinlik kaygısı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına Spearman RHO kullanılmıştır. Normallik testi sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ölçeklerin Normallik Tablosu

Ölçekler	Mod	Medyan	Ar.Ort	Çarpıklık	SH	Basıklık	SH	K-S	p
Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği	26,60	26,00	21,00	0,77	0,13	0,29	0,26	0,10	0,00
Yetişkin Kaygı Ölçeği	49,28	26,00	21,00	0,55	0,13	-0,25	0,26	0,08	0,00
Nörotisizm	2,70	3,00	3,00	0,05	0,13	-0,98	0,26	0,16	0,00
Dışa Dönüklük	2,96	3,00	3,00	-0,24	0,13	-0,39	0,26	0,30	0,00
Psikotisizm	2,66	3,00	3,00	-0,12	0,13	0,01	0,26	0,13	0,00
Yalan	1,52	1,00	3,00	1,22	0,13	1,56	0,26	0,24	0,00

Tablo 1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayıları ile standart hata puanları incelendiğinde +1,96 ile -1,96 aralığının dışında kalmaları ve p değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tablo 2'de ebeveynlerin cinsiyetlerine göre çocukluk ve yetişkinlik dönemi kaygılarına ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

Tablo 2: Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Çocukluk ve Yetişkinlik Dönemi Kaygı Düzeylerine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Değişken	Ebeveyn	F	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Çocukluk Kaygı Düzeyi	Anne	215	191,25	41119,00	12416,000	0,00
	Baba	141	159,06	22427,00		
Yetişkin Kaygı Düzeyi	Anne	215	191,25	41119,00	12967,500	0,02
	Baba	141	159,06	22427,00		

Ebeveynlerin çocukluk dönemi kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anneler lehine anlamlı olarak farklılaştığı Tablo 2'de görülmektedir. Yetişkinlik dönemi incelendiğinde ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerinin ebeveyne göre anneler lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde annelerin her iki dönemde de daha kaygılı olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Ebeveynlerin Aile Tiplerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Değişken	Aile Tipi	F	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Dışadönük	Çekirdek	301	172,82	52019,50	6568,500	0,01
	Geniş	55	209,57	11526,50		
Yalan	Çekirdek	301	183,92	55361,00	6645,000	0,01
	Geniş	55	148,82	8185,00		
Nörotisizm	Çekirdek	301	177,46	53416,00	7965,000	0,65
	Geniş	55	184,18	10130,00		
Psikotizm	Çekirdek	301	177,83	53527,50	8076,50	0,75
	Geniş	55	182,15	10018,50		

Dışadönük alt boyutu incelendiğinde geniş aile lehine; yalan alt boyutu incelendiğinde çekirdek aile lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Nörotisizm ve psikotizm alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Tablo 3). Birbirinin davranışları üzerinde daha kontrol etme eğilimi. Daha sıkı kontrol ve sık iletişimden kaynaklanabilir.

Tablo 4: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ebeveynlerin Yetişkinlik Dönemi Kaygı Düzeylerine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Değişken	Çocuk	F	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Yetişkin Kaygı Düzeyi	Kız	172	190,47	32760,00	13766,00	0,03
	Erkek	184	167,32	30786,00		

Tablo 4'te çocuklarının cinsiyetlerine göre ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerine yer verilmiştir. Ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerinin çocuklarının cinsiyetine göre kız çocuklar lehinde anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla kız çocuğu olan ebeveynler daha kaygılı olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Okul öncesi Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ebeveynlerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Değişken	Çocuk	F	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Dışadönük	Kız	172	168,95	29059,50	14181,500	0,08
	Erkek	184	187,43	34486,50		
Yalan	Kız	172	182,56	31399,50	15126,500	0,44
	Erkek	184	174,71	32146,50		
Nörotisizm	Kız	172	190,40	32749,50	13776,500	0,03
	Erkek	184	167,37	30796,50		
Psikotizm	Kız	172	176,48	30355,00	15477,000	0,70
	Erkek	184	180,39	33191,00		

Tablo 5'te çocuklarının cinsiyetlerine göre ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerine yer verilmiştir. Ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerinin çocuklarının cinsiyetine göre kız çocuklar lehinde anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla kız çocuğu olan ebeveynler daha kaygılı olduğu görülmüştür.

Tablo 6: Ebeveynlerin Çocukluk ve Yetişkinlik Dönemi Kaygıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman RHO Sonuçları

İlişki	F	r	P
Ebeveyn Yetişkin Kaygı- Dışadönük	356	0,09	0,07
Ebeveyn Yetişkin Kaygı – Yalan	356	0,04	0,49
Ebeveyn Yetişkin Kaygı – Nörotisizm	356	0,42**	0,00
Ebeveyn Yetişkin Kaygı – Psikotizm	356	0,13*	0,02

Tablo 6 incelendiğinde nörotisizm alt boyutunda kız çocukları olan ebeveynler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Dışadönük, yalan alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Ayrıca psikotizm alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 7: Ebeveynlerin Yetişkinlik Dönemi Kaygıları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman RHO Sonuçları

İlişki	F	r	P
Ebeveyn Yetişkin Kaygı- Dışadönük	356	0,09	0,07
Ebeveyn Yetişkin Kaygı – Yalan	356	0,04	0,49
Ebeveyn Yetişkin Kaygı – Nörotisizm	356	0,42**	0,00
Ebeveyn Yetişkin Kaygı – Psikotizm	356	0,13*	0,02

Tablo 7 incelendiğinde ebeveynlerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Ebeveynlerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki kaygı düzeyleri arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Çocukken kaygılı bireyler yetişkinlikte de kaygılı bireyler olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin çocukluk dönemi kaygı düzeylerinin ve yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anneler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeylerinin çocuk cinsiyetine göre kız çocukları olan ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yıldız (2008) yetişkinlerle yaptığı çalışmada ayrılık kaygısı ile cinsiyet arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Dönmez, Aytekin ve Erengin (1996) yaptıkları araştırmada yetişkin kadınların erkeklere göre kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dışadönük alt boyutu incelendiğinde geniş aile lehine; yalan alt boyutu incelendiğinde çekirdek aile lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Geniş ailelerde iletişim kurulabilecek kişi sayısının çekirdek ailelere göre daha fazla olması kişinin sosyalliğini ve bunun getirdiği fırsatlar neticesinde girişimciliğini artıran bir unsur olabilir. Bu nedenle geniş ailelerde dışa dönük kişilik özelliği görülmesi olasıdır. Çekirdek ailede bu farklılığın sebebi birbirinin davranışları üzerinde daha kontrol etme eğilimi ve aile içi daha sıkı kontrol ve sık iletişimden kaynaklanabilir. Nörotisizm ve psikotizm alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Nörotisizm alt boyutunda tıpkı yetişkin kaygı düzeyinde olduğu gibi kız çocukları olan ebeveynler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Nörotisizm getirdiği yoğun ruhsal çalkantılar, içe kapanık, huzursuz, sosyal açıdan utangaç, karşısına çıkan sorunlara dayanma seviyesi düşük kişilik özelliklerini barındırdığı göz önüne alındığında kaygı ile benzer özellikler taşıması sebebiyle bu iki durumun ilişkili olabileceği yordlanabilir. Kız çocuğu olan ebeveynlerin daha kaygılı olmasıyla Dışadönük, yalan ve psikotizm alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Ebeveynlerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Lewinsohn, Holm-Denoma, Small, Seeley, ve Joiner (2008) birlikte yaptıkları ve çocukluk çağında ayrılma kaygısı yaşayan yetişkinlerin gözlemlendiği bir çalışmada yetişkinlikte yaşadıkları en büyük sorunların panik bozukluk, sosyal fobi ve depresyon bozukluğu olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeyleri ile nörotisizm ve psikotizm alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ebeveynlerin yetişkinlik dönemi kaygı düzeyleri ile dışadönük ve yalan alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Öneriler

Yetişkin erkeklere oranla yetişkin kadınlarda kaygı düzeyinin daha yüksek olması sebebiyle; yetişkin kadınlara kaygıyı azaltmaya yönelik öneri bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Çekirdek ailelerde geniş ailelere oranla iletişim kurma imkânı kısıtlı olduğundan çekirdek aile yapısına sahip kişilere iletişimin önemi ile ilgili seminerler verilebilir. Ebeveynlerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunduğu için çocukluk döneminin yaşamın diğer dönemlerindeki etkisini çocuk sahibi olan ebeveynlere bilgilendirme çalışmaları yapılarak erken yaşta önlemler alınabilir. Ebeveyn yetişkinlik ve çocukluk dönemi kaygı düzeyi farklı alt boyutlardan oluşan kişilik özelliklerini içeren bir ölçek ile çalışılarak kullanılan ölçekte yer alan kişilik özellikleri ve yetişkinlik ve çocukluk dönemi kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Adler, A., (1964). *Social Interest: A Challenge to Mankind*. New York: Capricorn Books.
- Adler, A., (2003). *İnsan Tabiatını Tanıma*, (Çev.:A. Yörükkan), İstanbul: Kültür Yayınları.
- Beck, A. T., Emery, G., Greenberg, R. L. (2011). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Bir Bakış Açısı* (2.Baskı). (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Dönmez, L., Aytekin, M. ve Erengin, H. (1996). Antalya'daki Hekimler Ve Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygıları. *5. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi* (s. 679-681). İstanbul: Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 773-790
- Fleming J.S. (2012). *Erikson's psychosocial developmental stages*. <http://psychology.about.com/od/psychosocialtheries/a/psychological.html>
- Fromm, E. (1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart.
- Gençtan E. (2004). *İnsan Olmak* (3. Baskı), İstanbul, Metis Yayınları.

- Jung, C. G. (1959). *The Archetypes and the Collective Unconscious* (Trans., R. F. C. Hull,) Collected Works, Vol. 9, Part I. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Horney, K. (2006). *Psikanalizde Yeni Yollar*,(Çev.: Budak, S.), 2. Basım, Öteki Yayınları.
- Köknel, Ö. (1995) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (13. Basım) İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. (17. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Lewinsohn, P., Holm-Denoma, J., Small, J., Seeley, J. & Joiner, T. (2008). Separation anxiety disorder in childhood as a risk factor for future mental illness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(5), 548-555.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry* (H.S. Perry & M.L. Gavel, Eds.). New York: W. W. Norton.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2008). *Kişilik Kuramları* (1 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, C. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Geçmişte Yaşadıkları Ayrılık Kaygısı İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.

**EBEVEYNLERİN ANNE BABALIĞA İLİŞKİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE EBEVEYN DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ****AHMET BUĞA**
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ**ALİ ÇEKİÇ**
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ**FULYA TÜRK**
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ**ZEYNEP HAMAMCI**
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın temel amacı Ebeveynlerin anne babalığa ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançlar ile sergiledikleri ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. **Yöntem:** Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde çocuğu ilkokula devam eden 551 anne-baba oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği ile elde edilmiştir. **Bulgular:** Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre; öncelikle demografik değişkenler açısından incelendiğinde; annelerin olumlu ebeveynlik, çocukla ilgilenme ve dayakla cezalandırma puanlarının daha yüksek olduğu, babaların ise zayıf ebeveyn takibi ve tutarsız disiplin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmanın temel amacına yönelik olarak akılcı olmayan inançlar açısından anne ve babalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumuna göre ilköğretim mezunu olanların daha az ilgili olduğu, zayıf ebeveynlik ve tutarsız disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları, üniversite mezunu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha fazla tutarsız disiplin davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne babaların akılcı olmayan inançları ile ebeveynlik davranışları alt boyutlarından sadece Zayıf Ebeveyn Takibi alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Olumlu Ebeveynlik, Çocukla İlgilenme, Tutarsız Disiplin ve Dayakla Cezalandırma alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. **Öneriler:** Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle anne baba davranışlarına yönelik olarak yapılacak çalışmalarda ilköğretim mezunu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ebeveynlere daha çok odaklanılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca benzer bir çalışmanın farklı örneklemelerde yapılması, ebeveyn davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Anne baba, akılcı olmayan inançlar, ebeveyn davranışları

Investigation of The Relationship Between Parenting Practises and Parents' Irrational Beliefs**Abstract**

Purpose of Study: The main purpose of this study is to investigate the relationship between parents' irrational beliefs and parenting practices. **Method:** The study group consists 551 parents whose children attend primary school in Gaziantep in 2017-2018 academic year. The data of the study was obtained by Personal Information Form, Alabama Parenting Practices Scale and Parents' Irrational Beliefs Scale. **Results:** According to the results; when analyzed primarily in terms of demographic variables; mothers had higher positive parenting, parenting involvement and corporal punishment scores, while fathers had higher poor monitoring and inconsistent disciplinary scores. There was no significant difference between the parents in terms of irrational beliefs for the main purpose of the study. It was concluded that parents who have primary education graduates were used more parenting involvement, poor monitoring and inconsistent disciplinary methods, and irrational beliefs of university graduates were significantly higher. When the socio-economic level is examined, it is concluded that parents with high socio-economic level exhibit more inconsistent disciplinary behaviors than parents with low socio-economic level. In addition, it was concluded that their rational beliefs of the parents with high socio-economic level were significantly higher than the parents with low socio-economic level. There was a significant and negative relationship between the irrational beliefs of parents and only poor monitoring subscale. There was no significant relationship between positive parenting, parenting involvement inconsistent disciplinary scores and corporal punishment scores. **Recommendations:** Based on the results obtained from the research, it can be said that the studies to be conducted towards the behaviors of parents should focus more on the graduates of primary school and high socio-economic level. In addition, it can be said that a similar study should be conducted in different samples and studies should be conducted to examine parental behaviors in terms of different variables.

Keywords: Parents, irrational beliefs, parenting practices

Problem Durumu ve Amaç

İnsan davranışlarının en önemli belirleyicileri arasında içinde doğup büyüdüğümüz, hayatımızın ilk ve en önemli yıllarını geçirdiğimiz aile olduğu söylenebilir. Aile aynı zamanda bireyin ilk sosyalleşme aracıdır. Çocuklar anne babaları ile etkileşime girerek toplumsal hayata hazırlanırlar. Anne ve babalar çocuğun sosyal hayata hazırlanmasında, eğitilmesinde, yeni davranışlar ve beceriler kazanmasında en önemli kişilerin başında gelmektedirler. Dolayısıyla çocuğun hayatında oldukça önemli bir yeri olan anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin davranışlarının çocuğun sağlıklı bir psiko-sosyal gelişim gösterebilmesinin en önemli belirleyicilerindedir (Çekiç, 2015).

Aile, çocuğun zamanının büyük bölümünün geçtiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı en temel etkileşim ortamıdır. Bu da her bireyin yetiştiği aile ortamından birtakım izler taşımasının nedenidir. Bu durum ebeveyn tutum ve davranışlarının önemini vurgulamaktadır (Vural, 2006). Ebeveynlerin sahip oldukları anne baba olmaya ilişkin algıları, anne babalık rollerine ilişkin inançları (Abidin, 1992; Nacak, 2009; Starko, 1991) ve çocuklarından beklentileri gibi bilişleri onların çocuk yetiştirme tutum ve davranışları üzerinde etkilidir (Grusec, 2008; Azar & Weinzierl, 2005). Birçok kuram anne babaların çocuğun ruh sağlığı üzerindeki etkilerini farklı şekilde açıklamıştır. Psiko-analitik kuram, ebeveynlerin tutumlarını bilinçdışı süreçlerle açıklarken, Davranışçı kuram ise öğrenme yasaları ile açıklamaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapiler ise özellikle Albert Ellis'in öncülük ettiği Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin akılcı olmayan inançlarına vurgu yapmıştır (Joyce, 2006).

ADDT'ne göre anne-babaların sahip oldukları akılcı olmayan inançlar hem anne babanın çocuk yetiştirme tarzını (Hauch, 1967; aktaran: Çekiç, 2015) hem de anne-baba çocuk ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte bu da çocuklarda bazı duygusal ve davranışsal problemlere yol açabilmektedir (Ellis, 1979; Joyce, 1990). Araştırma sonuçları akılcı olmayan inançların birçok ruh sağlığı bozukluğuna yol açtığını göstermektedir. Ailenin ilk sosyalleşme kaynağı olması ve çocuğun davranışlarında anne-babaların önemli bir etkiye sahip olmaları nedeniyle (Korkut, 2004) anne-babaların sahip oldukları akılcı olmayan inançlar, anne babaların hem kendilerini hem de başta çocuklar olmak üzere sosyal çevrelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Joyce, 1995; Grusec, 2008).

Son zamanlarda ADDT'yi benimseyen uzmanlar, anne-babaların katı ve otoriter ebeveynlik sistemlerini ve ebeveynliklerle ilgili akılcı olmayan inançlarını sorgulayarak, bu inançların çocuk üzerindeki etkisini azaltmaya çalışmaktadırlar. Özellikle psiko-eğitim uygulamalarında anne-babaya ve çocuğa ait akılcı olmayan inançların, duygu ve davranışlar üzerindeki etkisi, akılcı olmayan inançların nasıl değiştirilerek daha akılcı hale getirilebileceği anne babalara gösterilmeye çalışılmaktadır (Joyce, 2006).

Anne babanın duygu durumu ve bilişsel düşünme tarzı gibi kişisel özellikleri (Joyce, 1995) çocuk yetiştirme davranışı ve yaşam stresi gibi durumsal faktörler ve anne babanın geçmişte kendi anne babası ile ilişkisi ve model aldığı anne babalık tarzı gibi tarihsel etmenler, anne babaların ebeveyn olmaya ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Annebabanın düşünceleri de çocuğuna yönelik duygularını ve davranışlarını etkilemekte, çocuğuna yönelik duygu ve davranışları da anne baba çocuk ilişkileri ve çocuğun davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Bolton, 2005; Grusec, 2008). Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı ebeveynlerin anne babalığa ilişkin sahip oldukları akılcı olmayan inançlar ile sergiledikleri ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca bu araştırmada ebeveyn davranışları ve anne babalığa ilişkin akılcı olmayan inançların eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın değişkenlerini Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin ölçtüğü ebeveyn davranışları ile Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği'nin ölçtüğü anne babalığa ilişkin akılcı olmayan inançlardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde çocuğu ilkökula (1-2-3-4. sınıf) devam eden 551 anne-baba oluşturmaktadır. Çalışma grubu tabakalı örneklem seçme yöntemiyle seçilmiştir. Yapılan çalışmada sosyo-ekonomik durumun toplumu temsil etmesi açısından farklı gruplardan seçilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Demografik Değişkenler	n	%	
Ebeveynlik Durumu	Anne	289	52,45
	Baba	262	47,55
Eğitim Durumu	İlköğretim	215	39,01
	Lise	137	24,86
	Üniversite	199	36,11
Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	171	31,03
	Orta	327	59,34
	Yüksek	53	9,61
Evlilik Süresi	0-10 yıl	181	32,84
	10 yıl üzeri	370	67,15
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	271	49,18
	Erkek	280	50,82
Toplam	551	100	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği ve Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği ile elde edilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Bu formda anne babalar hakkında, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyni olunan çocuğun cinsiyeti gibi demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almıştır.

Anne babaların akılcı olmayan inançları ölçeği (ABAOİÖ). Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği (ABAOİÖ) Kaya ve Hamamcı(2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, anne ve babaların anne babalık rollerine ilişkin akılcı olmayan inançları ölçmektedir. Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeği Beklentiler ve Mükemmeliyetçilik olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Beklentiler alt boyutu anne babaların çocuklarından beklentilerini, Mükemmeliyetçilik alt boyutu ise anne babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin mükemmeliyetçi tutumlarını ölçmektedir.

Alabama ebeveyn davranışları ölçeği (AEDÖ). Ölçek Çekiç, Türk, Buğa ve Hamamcı (2018) tarafından uyarlanmıştır. AEDÖ-EF 35 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Çocukla İlgilenme (Çİ), Olumlu Ebeveynlik (OE), Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET), Tutarsız Disiplin (TD) ve Dayakla Cezalandırma (DC) alt boyutlarıdır. Ayrıca AEDÖ-EF' de Dayakla Cezalandırma alt boyutunun dışında diğer disiplin yöntemlerine ilişkin 7 madde daha vardır. Bu maddeler bir alt boyut olarak puanlanmamakta, sadece DC alt boyutuna karşı anne babalar tarafından bir önyargı gelişmesin diye ölçek uygulamalarında kullanılmaktadır (Shelton, Frick&Woolton, 1996).

Verilerin Analizi: Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek amacıyla, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ilk olarak demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak ebeveynlik durumlarının AEDÖ ve ABAOİÖ açısından nasıl farklılaştığı t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlik durumlarına göre AEDÖ ve ABAOIÖ ölçeklerine ilişkin t-testi sonuçları

Ölçme Araçları	Alt Boyutlar	Ebeveyn	N	X	Ss	t	p
Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği	Çocukla İlgilenme	Anne	289	6,37	2,06	3,59	.000
		Baba	262	5,74	2,02		
	Olumlu Ebeveyn	Anne	289	26,46	2,78	4,65	.000
		Baba	262	25,44	3,34		
	Zayıf Ebeveynlik	Anne	289	13,61	3,93	-3,26	.001
		Baba	262	14,67	3,70		
	Tutarsız Disiplin	Anne	289	14,39	3,59	-2,06	.040
		Baba	262	15,03	3,64		
	Dayakla Cezalandırma	Anne	289	6,37	2,06	3,59	.000
		Baba	262	5,75	2,02		
	Anne Baba Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği	Anne	289	86,26	11,88	.11	.917
		Baba	262	86,15	12,26		

Tablo 2'de görüldüğü üzere olumlu ebeveynlik, çocukla ilgilenme ve dayakla cezalandırma alt boyutlarında annelerin puan ortalamalarının babalara göre daha yüksek olduğu, babaların ise zayıf ebeveyn takibi ve tutarsız disiplin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akılcı olmayan inançlar açısından ise anne ve babalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 3. Eğitim Durumuna Göre Ebeveynlerin AEDÖ ve ABAOIÖ Ölçeklerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçekler ve Boyutlar	A İlköğretim		B Lise		C Üniversite ve Üstü		F	P	Anlamlı Fark	
	Alt N=215		N=137		N=199					
	X̄	S	X̄	S	X̄	S				
AEDÖ	Çİ	37,93	5,92	39,90	5,01	40,01	5,20	9,199	.000	A-B A-C B-C
	OE	25,77	3,15	25,88	3,48	26,00	2,81	.300	.741	
	ZET	14,55	4,18	14,20	4,00	13,59	3,29	3,327	.037	A-C
	TD	14,10	4,06	14,90	3,31	15,20	3,23	5,087	.006	A-C
	DC	6,23	2,16	6,15	2,05	5,85	1,95	1,897	.151	
ABAOİÖ		82,48	12,00	84,06	10,78	91,71	10,91	37,66	.000	A-C B-C

Tablo 3 incelendiğinde eğitim durumuna göre ilköğretim mezunu olanların daha az ilgili olduğu, zayıf ebeveynlik ve tutarsız disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları, üniversite mezunu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Ebeveynlerin AEDÖ ve ABAOIÖ Ölçeklerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Ölçekler ve Boyutlar	A		B		C		F	P	Anlamlı Fark
	Düşük		Orta		Yüksek				
	Alt N=171		N=327		N=53				
	X	S	X	S	X	S			
Çİ	38,57	5,23	39,27	5,73	40,50	4,90	2,62	.074	
OE	25,90	3,17	25,81	3,06	26,18	3,25	.333	.717	
ZET	14,09	4,32	14,13	3,66	14,11	3,41	.003	.997	
TD	13,91	3,74	14,90	3,45	15,98	3,87	8,033	.000	A-B, A-C
DC	6,13	2,20	6,05	2,02	6,02	1,83	.110	.896	
ABAOİÖ	82,16	12,40	87,48	11,26	91,41	12,08	17,41	.000	A-B, A-C

Tablo 4 incelendiğinde sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha fazla tutarsız disiplin davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ile ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için ise korelasyon analizi yapılmış elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. EDÖ ve ABAOIÖ Ölçeklerine İlişkin Sonuçları

Ölçme Araçları	Çİ	OE	ZET	TD	DC	ABAOİÖ
Çİ	1					.042
OE		1				-.044
ZET			1			-.161**
TD				1		-.038
DC					1	-.056
ABAOİÖ						1

** p<.01

Yapılan analiz sonucunda anne babaların düşünceleri ile sadece Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET) alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Olumlu Ebeveynlik(OE), Çocukla İlgilenme (Çİ), Tutarsız Disiplin (TD) ve Dayakla Cezalandırma alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre olumlu ebeveynlik, çocukla ilgilenme ve dayakla cezalandırma alt boyutlarında annelerin puan ortalamalarının babalara göre daha yüksek olduğu, babaların ise zayıf ebeveyn takibi ve tutarsız disiplin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre annelerin ağırlıklı olarak çalışmadıkları ve çocukla daha fazla zaman geçirdikleri göz önüne alındığında hem çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri fakat bundan dolayı da dayakla cezalandırma gibi davranışlara da başvurdukları görülmektedir. Babaların ise daha çok çalışan ve dışarıda olan ebeveyn olarak daha az sorumluluk aldığı aynı zamanda bundan dolayı çocukla olan davranışlarında tutarsız disiplin yöntemlerine başvurduğu gözlenmiştir. Akılcı olmayan inançlar açısından ise anne ve babalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde Starko (1991) ve Bağcı (2013)'ya göre de anne babaların akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Eğitim durumuna göre ilköğretim mezunu olanların daha az ilgili olduğu, zayıf ebeveynlik ve tutarsız disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıkları, üniversite mezunu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi bir anlamda ebeveynlerin çocuk yetiştirme konularında daha bilgi sahibi oldukları anlamına da gelebilir. Bu sonuca göre eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocukla ilgi konularında daha sorumluluk aldığı, çocuğuyla daha çok ilgilendiği ve disiplin konularında daha tutarlı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Çekiç, Kaya ve Buğa (2019) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre de eğitim seviyesi yüksek anne babaların akılcı olmayan inançlarının eğitim seviyesi düşük olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre daha fazla tutarsız disiplin davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlere göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre yüksek sosyo-ekonomik düzey bir anlamda ebeveynlerin çocuklarından daha fazla beklentiye sahip oldukları ve mükemmeliyetçi inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anne babaların düşünceleri ile sadece Zayıf Ebeveyn Takibi (ZET) alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Olumlu Ebeveynlik(OE), Çocukla İlgilenme (Çİ), Tutarsız Disiplin (TD) ve Dayakla Cezalandırma alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuca göre ebeveynlerin akılcı olmayan inançları arttıkça bir anlamda çocuklarını takip etme olarak ifade edilen kontrol düzeylerinin arttığı yani ihmal etme düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre akılcı olmasa da çocuklarından beklentileri fazla olan ve mükemmeliyetçi inançları olan anne babalar çocuklarını daha fazla kontrol altında tutmak istedikleri söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle anne baba davranışlarına yönelik olarak yapılacak çalışmalarda ilköğretim mezunu ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ebeveynlere daha çok odaklanılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca benzer bir çalışmanın farklı örneklerde yapılması, ebeveyn davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Kaynaklar

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behaviour. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (4), 407-412.
- Azar, S.T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury research: A cognitive behavioral approach. *Journal of Pediatric Psychology* 30(7), 598-614.
- Bağcı, C. (2013). Anne babaların akılcı olmayan inançlarının aile işlevi ve çocuklardaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bolton, D. (2005). *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adolescents: Some Theoretical and Developmental Issues*. Philip. Graham(Ed.). Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çekiç, A , Türk, F , Buğa, A , Hamamcı, Z . (2018). Alabama ebeveyn davranışları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 728-743. DOI: 10.17755/esosder.355515
- Çekiç, A. (2015). Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programının Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ve Anne Babalık Stresleri Üzerine Etkisi". Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Çekiç, A., Kaya, I., ve Buğa, A. (2019). Anne babaların akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 567-575.
- Ellis, A. (1979). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Toronto: Citadel Press.
- Grusec, J. E. (2008). *Parent's Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development*. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Canada.
- Joyce, M. (1995). Emotional reliefs for parents: Is rational emotive parent education effective? *Journal of Rational-Emotive & Behavior Therapy*, 13:55-75.
- Joyce, M. (1995). Emotional belief for parents: Is rational-emotive parent education effective? *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13, 55-76.
- Joyce, M. R. (1990). Rational-emotive parent consultation. *School Psychology Review*, 19, 304-316.

Joyce, M. R. (2006). "A Developmental, Rational Emotive Behavioral Approach for Working with Parents. *Rational –Emotive Behavioral Approach to Childhood Disorders Theory, Practice and Research*". Ellis, A. & Bernard M.E. (Eds): Springer Science Business Media. New York. 177–211.

Kaya, I. & Hamamci, Z. (2011). Development of the parent irrational beliefs scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1149-1165.

Nacak, M. (2009). The Role of Residential Area and Education in Developmental Expectations, Parenting Practices and Family Environment of Turkish Mothers. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Shelton, K. K., Frick, P. J., ve Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329. doi:10.1207/s15374424jccp2503_8

Starko, T. J. (1991). Parent Stress and Parent Irrational Beliefs: Mother-Father Differences. Yüksek Lisans Tezi. University of Alberta. Edmonton. Department of Educational Psychology. Alberta.

Vural, D. E. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

PISA SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRETMEN STEM EĞİTİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AHMET TOPÇU
BARTIN ÜNİVERSİTESİHATİCE YILDIZ DURAK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Eğitimde STEM uygulamaları ve hayat boyu öğrenme kapsamında okullarda ve yetişkin eğitimi merkezlerinde sınıf içi STEM (Science, Tecnology, Engineering and Mathematics) etkinliklerinin düzenlenebilmesi için Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl yaşam becerilerinin geliştirilmesi, yeni becerilerin kazandırılması, mesleki gelişimlerinin sağlanması ve eğitim öğretimde kalitenin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde STEM müfredatının oluşturularak disiplinlerarası bir yaklaşımla sınıf içi STEM etkinliklerin artırılması yoluyla PISA 2015 ile PIAAC araştırma sonuçlarında yüksek başarı gösteren ülkelerin bu alanda yaptıkları çalışmaların iyi uygulama örnekleri olarak incelenmesi ile Türkiye eğitim politikalarına sağlayacağı katkı bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Derleme bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada mevcut durumun ve ilişkili olan faktörlerin ortaya konması ve bu sorunla başa çıkma yollarının belirlenmesi amacıyla bir rapor, politika belgesi ve projelerin taraması yapılmıştır.

Bulgular: Hayat boyu öğrenme yeterlikleri bağlamında Singapur'un PIAAC ve PISA sonuçlarına bakıldığında eğitim alanında yapılan yenileşme politikalarının genç nüfusa olumlu etki ettiği, yetişkin nüfusun ise daha etkili ve güncel yetişkin eğitimi politikalarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Japonya okuryazarlık ve sayısal okuryazarlık alanında en yüksek yeterlilik oranına sahip olan ülkedir. Teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlarda problem çözme becerilerinde ise farklılıklar vardır. Özellikle, yetişkinler arasındaki okuryazarlık ve sayısal yeterlilik üst seviyede, önceden bilgisayar kullanımı olmadığını bildirenler diğer ülkelerdeki yetişkinlere göre çok daha yüksek çıkmıştır. Finlandiya sayısal okuryazarlıkta 4. ve 5. Seviyede en yüksek okuryazar oranına sahip iki ülkeden biridir. %12.1 ile de 1. Seviyesinin altında ya da 1. Seviye sayısal okuryazarlığa sahip ülke olmuştur. Türkiye PISA sonuçlarını destekler nitelikte PIAAC sonuçları da üç alanda OECD ortalamasının altında skora sahip olan ülke olmuştur.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Gelecek araştırmalarda STEM öğretmen eğitimlerinin etkileri eylemsel araştırmalarla derinlemesine araştırılabilir. Ulusal eğitim politikalarında yapılacak nitelik artırılmasına ilişkin çalışmada fen bilimleri, okuma, matematik ve problem çözme becerilerine odaklanan PISA 2015 göstergeleri doğrultusunda en üst sıralarda yer alan Singapur, Japonya ve Finlandiya'daki STEM öğretmen eğitimlerinin karşılaştırılması yoluyla elde edilen bulguların Türkiye STEM öğretmen eğitimi modelinin oluşturulması için öneriler ve bu alanda yapılacak öğretmen, öğrenci ve veli eğitimleri için iyi uygulama örneklerinden yola çıkarak ulusal bir STEM eğitim modeli oluşturulması için ileriye dönük araştırma ve uygulama önerileri bu çalışmada yer alacaktır.

Anahtar Kelimeler: STEM, Öğretmen Eğitimi, Hayat Boyu Öğrenme, PISA, PIAAC

Abstract

Problem Situation and Objective: Education in STEM practices and lifelong learning within the scope of the classroom in schools and adult education centers STEM (Science, Tecnology, Engineering and Mathematics) teachers working in Turkey in order to arrange the effective development of 21st century life skills, to gain new skills, the provision of professional development and training There is a need to increase the quality of teaching. the country show high achievement in PIAAC research results with PISA 2015 interdisciplinary creating the STEM curriculum in education through an approach of increasing the class STEM activities which would be contributed to Turkey 's education policy by examining best practice examples of their work in this field is the objective of this study.

Method: This research method has been used in the compilation. In this study, which was designed as a compilation study, a report, policy document and projects were scanned in order to reveal the current situation and related factors and to identify ways to cope with this problem.

Findings: In terms of lifelong learning competencies, when the results of Singapore's PIAAC and PISA are examined, it is seen that the innovation policies in the field of education have a positive effect on the young population, whereas the adult population needs more effective and up-to-date adult education policies. Japan has the highest level of proficiency in literacy and digital literacy. In technology-enriched environments, there are differences in problem-solving skills. In particular, literacy

and numerical competence among adults were at a high level, while those who previously reported no computer use were much higher than adults in other countries. Finland is one of the two countries with the highest literacy rate in Level 4 and Level 5 in digital literacy. With 12.1%, it is below the level 1 or level 1 with numerical literacy. Turkey PIAAC results in PISA results were also supported by countries with scores below the OECD average in all three areas.

Suggestions for Future Research and Implementation: In future research, the effects of STEM teacher training can be investigated in depth through action research. In the study on improving the quality of national education policies, the study was conducted by comparing STEM teacher trainings in Singapore, Japan and Finland which are at the top of PISA 2015 indicators focusing on science, reading, mathematics and problem solving skills. recommendations for the creation of the findings of Turkey STEM teacher training model and will be done in this area teachers, students and prospective research and practice recommendations for the creation of a national Based on examples of good practice STEM education model for parent education will be included in this study.

Keywords: STEM, Teacher Training, Lifelong Learning, PISA, PIAAC

Giriş

STEM uygulamaları, sınıf içerisinde fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bir biri ile bütünleşmesi sonucu disiplinler arası olarak etkinliklerin tasarlanmasını içermektedir. Bu tür etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda kullanılması öğrencileri eleştirel düşünmeye ve mühendislik yaklaşımı ile gerçek dünya problemlerine karşı matematik ve bilim temelli çözümler bulmaya sevk edecektir.

Avrupa'daki ülkelerin birçoğunda eğitimde mevcut öncelikler arasına alınan Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering and Mathematics-STEM) eğitimine karşı ülkeler STEM okuryazarlığı, STEM öğretimi ve öğrenimi konularında çalışmalar başlatmış ve bunları geliştirebilmek için stratejiler geliştirmektedirler. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen veya STEM İttifakı gibi Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) toplulukları tarafından yürütülen çalışmalar, STEM'in Avrupa eğitim sistemlerinde STEM'in durumuna ilişkin, STEM çalışmalarının ve kariyerlerinin düşük çekiciliği, gelecekte büyümesi beklenen STEM ile ilgili sektörlerde karşılanmamış işgücü piyasası ihtiyaçları gibi önemli konuları vurgulamıştır (Scientix, 2018). Bu sorunları ele almak için, Avrupa Komisyonu STEM becerilerinin geliştirilmesine, kalitesini ve uygunluğunu arttırmaya, STEM çalışmalarını ve kariyerlerini teşvik etmeye ve öğretmenleri desteklemeye odaklanan "Yeni Beceriler Gündemi" gibi birçok girişim ve program yürütmüştür. Son olarak Avrupa Birliği (European Union) (2018) tarafından 17 Ocak 2018'de alınan hayat boyu öğrenme üzerine tavsiye kararlarında sekiz anahtar beceriler içerisinde STEM becerileri dâhil edilmiş ve üye devletlerin özellikle gençler ve kadınlarda STEM becerilerinin kazandırılmasına özel önem verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Ülkemizde ise Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabında STEM eğitiminin kısaca tanımı yapılmış, STEM yaklaşımının okul ve sınıf ortamında nasıl uygulanabileceği basit ve adım adım açıklanmıştır. El kitabında ayrıca; STEM uygulamalarının pedagojik bir temele oturtulması amacıyla, Projeye Dayalı Öğrenme modeli önerisinde bulunulmuş, İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından hayata geçirilen STEM Merkezi, STEM Sınıfı, STEM Atölyesi vb. gibi STEM öğrenme ortamlarının oluşturulması için esnek ve aktif öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulabileceği de belirtilmiştir.

Bu çalışmanın ikinci bölümde ülkelerin PISA sonuçlarının yorumlanmasına yer verilmiş ve üçüncü bölümde ise PIAAC sonuçları karşılaştırılmalı bir şekilde irdelenmiştir Dördüncü bölümde ülkelerin uyguladıkları STEM eğitim yapıları ve politikaları ele alınmıştır. Beşinci bölümde ülkemiz STEM politikaları ve öğretmen eğitimleri için önerilerden oluşan sonuç bölümü yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitimde STEM müfredatının oluşturularak disiplinlerarası bir yaklaşımla sınıf içi STEM etkinliklerin artırılması yoluyla PISA 2015 ile PIAAC araştırma sonuçlarında yüksek başarı gösteren ülkelerin bu alanda yaptıkları çalışmaların iyi uygulama örnekleri olarak incelenmesi ve Türkiye eğitim politikalarına sağlayacağı katkıyı irdelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada derleme yöntemi kullanılmıştır. Derleme bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada mevcut durumun ve ilişkili olan faktörlerin ortaya konması ve bu sorunla başa çıkma yollarının belirlenmesi amacıyla bir rapor, politika belgesi ve projelerin taraması yapılmıştır. Bu çalışmada amaç, STEM (science, technology, engineering ve mathematics) öğretmen eğitimleri bağlamında öne çıkan ülkelerdeki durumu, politikaları ve uygulamaları inceleyerek Türkiye'de öğretmen STEM eğitimi konusunda çıkarımlar yapmak olduğu için bu yöntemin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu bağlamda öncelikle araştırmanın amacı kapsamında öğretmen STEM alanlarındaki eğitimleri yapılan ülkeler araştırılmıştır. The Programme for International Student Assessment (PISA) sınavı sonuçları bağlamında bu çalışmaları yapan örnek ülkeler belirlenmiştir. Ulaşılan bilimsel belgeler sonucunda Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın araştırmaya dâhil edilmesine "PISA sınavı bağlamında öğretmen STEM eğitimi düzenliyor olmaları " ölçütleri ışığında karar verilmiştir.

Bulgular

PISA Sonuçlarının Yorumlanması

Bu bölümde Singapur, Japonya, Finlandiya ve Kanada PISA 2015 sonuçlarının STEM çerçevesinde değerlendirilmesi ve bu ülkelerin STEM alanındaki politikalarına değinilmiştir. PISA 2015 sonuçlarına göre OECD ortalamasının üstünde yer alan bu ülkelerin elde ettiği sonuçların STEM politikaları ile desteklenmesinin bir sonucu olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Singapur

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişme ile eğitime ayrılan bütçenin OECD ülkelerinde %20ye yakın bir oranda artış göstermesine ve bulut sistemi, robotik kodlama, sosyal medya gibi yeni öğrenmelere rağmen PISA 2015 sonuçlarının son yapılan PISA 2006 sonuçları ile karşılaştırıldığında çok farklılık göstermediği PISA 2015 Sonuçları (Volume I) yayınında açıkça belirtilmektedir. İçlerinde Singapur'un da bulunduğu yüksek performanslı eğitim sistemine sahip bazı ülkelerin bilim alanındaki gelişmeleri dikkat çekicidir. Singapur'un da aralarında bulunduğu Kanada, Estonya, Finlandiya gibi ülkelerdeki 15 yaşındaki beş öğrenciden en az dördü fen bilgisi ve matematik alanındaki temel yeterlilik seviyesine sahiptir.

Singapur'daki her dört çocuğun birden fazlası matematikte üstün performansla sahiptir. Bu da sembolik temsilleri kullanarak karmaşık durumları matematiksel olarak formüle edebilme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin fen bilimlerinde elde ettiği 556 puan bu alanda üstün performansla sahip olduğunu da göstergesidir. Zorunlu eğitimi bitirmiş bir bireyin 2. seviye fen bilimleri yeterliliğine sahip olduğu şeklinde değerlendirilen bu ölçüde Singapur %90,4 ile de dikkat çekici bir sonuç elde etmiştir. 5. ve 6. seviye Fen bilimleri yeterliliğine sahip öğrenci oranı ise %24,2'dir. Bu da yaklaşık her dört öğrenciden birinin üst seviye fen bilimleri yeterliliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

564 puanla matematikte de en yüksek puana sahip olan Singapur 490 ortalama puanlı OECD ülkelerinin de oldukça üzerinde yer almıştır. Her on öğrenciden birinin matematikte üstün performans gösterdiği OECD ülke ortalaması ile karşılaştırıldığında Singapur her üç öğrenciden biri ile en üst seviyede yer almıştır. Modern toplumda tam olarak yer alabilmek için gerekli olan yeterlilik seviyesi anlamına gelen matematik seviye-2'de %90dan fazla bir oranla yine üst seviyelerde yer almıştır. 5 ve 6. seviye matematik alanında %34.8lik oranla Singapur en büyük performans oranına sahiptir.

Japonya

Japonya da Singapur gibi on beş yaş her beş öğrenciden en az dördünün fen bilimleri, okuma ve matematikte temel seviye yeterliliğe sahip ülkedir. Bilim ve bilime karşı tutumda en yüksek dört yüksek skorlu OECD ülkeleri arasında yer alan Japonya 538 puanlık üstün performansı ile Singapur'un altında yer almıştır. %90,4 ile Singapur ile birlikte 2. Seviye fen bilimleri temel seviye yeterliliği sahip olan Japonya %15,3 oranla da 5 ve 6. seviye fen bilimleri yeterliliğine sahiptir. Japonya 552 skorla en yüksek matematik puanına sahip olan OECD ülkesidir.

Finlandiya

PISA 2015 Sonuçları raporu açıkça göstermektedir ki sürdürülebilir kalkınma Hedeflerinde 4. Hedef "kapsayıcı ve adaletli kaliteli eğitim sağlamayı ve teşvik etmeyi ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını geliştirmeyi" amaçlamaktadır. Buna, bütün öğrencilerin teşvik etmek için gereken bilgi ve becerileri edinmeleri dâhildir. Yalnızca Kanada, Estonya, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Japonya, Makao (Çin) ve Singapur, 15 yaşındaki beş öğrenciden en az dördünde fen bilgisi ve matematik alanındaki temel yeterlilik seviyesine hâkimdir. Singapur gibi Japonya da Estonya, Japonya ve Kanada ile birlikte en üstün performans göstergesine sahip OECD ülkesidir. Diğer ülkelerden farklı olarak Finlandiya fen bilimleri alanında kızların erkeklerden daha üst performans gösterdiği tek ülkedir. Fen alanındaki 531 puanla en yüksek skora sahip dört OECD ülkesinden birisidir. 5 ve 6. Seviyede fen bilimlerinde %14,3 ile bu alanda üst beceri sahibi öğrenciler ile alandaki uzmanlığını göstermiştir. 511 matematik puanı ile de OECD ortalamasının üzerinde yer almıştır.

Matematik, doğa bilimleri ve teknolojiye üst düzey uzmanlık (STEM alanları) Finlandiya ve Finlandiya halkının hem toplumsal karar alma hem de mesleki alan bağlamında refahı için önemlidir. Finlandiya'da her yerde yeterli sayıda STEM uzmanlarının bulunması zorunludur ve bu uzmanlık cinsiyetten bağımsızdır. Son araştırmaların ışığında, çocuklar ve gençler STEM konusundaki uzmanlıklarını ve ilgilerini geliştirmek için daha güçlü bir biçimde desteklenmeleri gerekir. Gerekli STEM uzmanlıklarının güvence altına alınmasında üniversitelerin merkezi bir rolü vardır. Yeterli sayıda yetenekli ve ilham verici bir STEM alan öğretmenlerinin varlığı güvence altına alınmalıdır. Temel seviye öğretmen eğitimi ve STEM etkinlikleri yeni yollarla bağlanmalıdır. Benzer şekilde, STEM öğretmenlerine bütün eğitim seviyesinde yaşam boyu öğrenmeye katılma

konusunda fırsat sağlanmalıdır. Okullar, üniversiteler, meslek dünyası ve ebeveynler arasındaki etkileşim güçlendirilmeli ve geliştirilmelidir. Bunu başarmak için, daha çok yönlü ve araştırmaya dayalı, bilimsel olarak yüksek kaliteli destek işlevleri, yaklaşımlar ve kaynaklar gereklidir.

Türkiye

Fen bilimleri (425 puan) ve Matematik (420 puan) alanlarında OECD ortalamasının bir hayli altında kalan Türkiye Fen bilimleri, Okuma ve Matematik alanlarının en az birinde en üst beceri seviyesi olan 5. ve 6. seviyede %1,6'lık bir oran ve yine üç alanın tamamında 2. seviyenin altında %31,2 oran ile OECD ortalamasının çok altında yer almıştır.

PIAAC Sonuçlarının Yorumlanması

Uluslararası Yetişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi Programı (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies-PIAAC) yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi ve analizi için bir programdır. PIAAC'ın bir parçası olarak gerçekleştirilen ana anket Yetişkin Becerileri Anketi'dir. Anket, yetişkinlerin kilit bilgi-işlem becerilerindeki (okuryazarlık, sayısal okuryazarlık ve problem çözme) yeterliliklerini ölçmekte ve yetişkinlerin evde, işte ve daha geniş toplulukta becerilerini nasıl kullandıkları hakkında bilgi ve veri toplamaktadır (OECD, 2016) .

Bu uluslararası anket 40'tan fazla ülkede, ekonomide gerçekleştirildi ve bireylerin topluma katılması ve ekonomilerin gelişmesi için gereken temel bilişsel ve işyeri becerilerini ölçtü. Okuryazarlık ve aritmetik alanındaki 16-65 yaşları arasındaki ortalama yeterlilik puanları ve teknoloji yönünden zengin ortamlarda problem çözme aşamasında Seviye 2 veya 3'te puan alan 16-65 yaşındakilerin karşılaştırmalı oranı gösteren 2. Tablo 1 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. PIAAC'ta Seviye 2 ve 3'te puan alanların karşılaştırılması (16-65 yaş)

Ülke	Okuryazarlık (Ortalama Puan)	Sayısal Okuryazarlık (Ortalama Puan)	Teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlarda problem çözme (2.ve 3. Seviyede %)
OECD Ortalaması	268	263	31
Singapur	258	257	37
Japonya	296	288	35
Finlandiya	288	282	42
Türkiye	227	219	8

Singapur'da savaş sonrası dönemde yaşanan hızlı ekonomik gelişme ve eğitimsel genişleme, yaşlı nesiller arasında düşük düzeyli eğitimsel kazanım ve yeterlilik ile genç erişkinler arasında yüksek kazanım ve yeterlilik düzeyine yansımıştır. PISA sonuçları da değerlendirildiğinde eğitim alanında yapılan yenileşme politikalarının genç nüfusa olumlu etki ettiği, yetişkin nüfusun ise daha etkili ve güncel yetişkin eğitimi politikalarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Japonya okuryazarlık ve sayısal okuryazarlık alanında en yüksek yeterlilik oranına sahip olan ülke oldu. Teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlarda problem çözme becerilerinde ise sonuç biraz farklı çıkmıştır. %10.7'lik bir dilim çevrimiçi testi cevaplamayı reddetmiş %7,6'lık bir dilim de 1. Seviyenin altında kalmıştır. Özellikle, yetişkinler arasındaki okuryazarlık ve sayısal yeterlilik üst seviyedeysen, önceden bilgisayar kullanımı olmadığını bildirenler diğer ülkelerdeki yetişkinlere göre çok daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda, sınavdan başarısız olan Japonya'nın çoğunluğu günlük yaşamda BİT'lerin sınırlı kullanıldığını bildirmiştir. Bu da teknoloji kullanımına karşı geçmişten gelen tutumda köklü bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır.

Finlandiya sayısal okuryazarlıkta 4. ve 5. Seviyede en yüksek okuryazar oranına sahip iki ülkeden biridir. %12.1 ile de 1. Seviyesinin altında ya da 1. Seviye sayısal okuryazarlığa sahip ülke oldu. Her üç puan türünde de OECD ortalamasının üzerinde yer alan Finlandiya sonuçları PISA sonuçları ile benzerlik göstermekte bu da eğitim sisteminin zorunlu eğitim kapsamında da hayat boyu öğrenme kapsamında da olumlu etkisinin devam ettiğini göstermektedir (Seferoğlu & Yıldız-Durak, 2016).

Türkiye PISA sonuçlarını destekler nitelikte PIAAC sonuçları da üç alanda OECD ortalamasının altında skorlara sahip olan ülke olmuştur. Bu da eğitim yapısının zorunlu eğitimde de yetişkin eğitiminde de çağın gerekliliği olan yaşam becerilerinin kazandırılmasında ciddi yapılandırmaya gidilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

STEM Eğitim Politikaları

PISA ve PIAAC sonuçlarına bağlı olarak Gomez ve Albrecht'e (2013) göre disiplinler arası bir yaklaşımla eğitim ve öğretimin zeminini STEM pedagojisi üzerine oluşturmak temel becerilerin hem zorunlu eğitim hem de yetişkin eğitimi alanında hayat boyu öğrenme çerçevesinde daha nitel sonuçlar ortaya çıkartacaktır (Gomez & Albrecht, 2013). STEM eğitimi ile otantik deneyimlerle derinlemesine problem çözme, öğretmenlerin bu öğrenci odaklı pedagoji konusunda yetenekli olmasını gerektirir (Margot & Kettler, 2019). Hem öğretmen STEM eğitimleri hem de STEM içerikli yapılandırılmış müfredat ile öğretmen ve öğrenciler yeni beceriler kazanacaktır. Böylece bilim ve teknolojinin geliştirilmesi üzerine daha fazla baskı yaratan iklim değişikliği, aşırı nüfus, kaynak yönetimi, tarımsal üretim, sağlık, biyoçeşitlilik, azalan enerji ve diğer su kaynakları gibi küresel sorunların çözümü için uluslararası bir yaklaşım (Thomas & Watters, 2015) ortaya koyacaktır. Ülke STEM politikaları hem bireyi hem de geleceği şekillendirme adına kritik öneme sahiptir. Bu bölümde Singapur, Finlandiya, Japonya ve Türkiye STEM politikaları incelenecektir.

Singapur, 2009 ve 2015 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) anketinde en iyi performans gösteren ülkelerden biridir. Ek olarak, 1995, 1999, 2003, 2007 ve 2011 yıllarında Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi çalışmalarındaki Trendlere (TIMSS) göre, Singapur hem matematik hem de bilim alanında dünyanın en iyi skoru yapan ülkeler arasındadır. Bu başarılar ülkenin STEM tabanlı eğitim sistemini yansıtır. Bu başarıda ailelerin STEM eğitimlerini desteklemeleri önemli bir etken olarak değerlendiriliyor. Ailelerin matematik eğitimine okul içi ve dışı olarak verdiği destek ve yardım başarının ardındaki önemli bir gerçek. Topluluklar ve medya STEM eğitimlerine karşı olumlu tutum geliştirmede Eğitim Bakanlığı ile koordineli ve işbirlikçi bir yaklaşım içerisinde.

Matematik, fen bilimleri ve teknik becerilere güçlü bir odaklanma politikası özellikle 1968'den bu yana Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın kurulmasıyla eğitimde uygulanmaktadır. Bu çaba, 1990'larda yüksek teknoloji ve bilgi ekonomisinde insan kaynakları geliştirmek için ortaöğretim ve yükseköğretimde daha da geliştirilmiştir. Bilim ve teknolojiye yeterli insan sermayesine sahip olmak, ülkenin kalkınması için esas olduğuna olan inanç daha sonraları Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenmiştir. Hükümet yenilik, yaratıcılık ve araştırmaya odaklanarak eğitim sisteminde bir paradigma değişikliği yaptı. Eğitim ve öğretim ortamlarının geliştirilmesinde BİT'in kullanılması 2000 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılmıştır. 1. ve 2. BİT Master planları, öğrencileri yaratıcılık ve yenilikçiliği teşvik edebilecek gerekli BİT becerileri ve bilgisi ile donatmanın önemini kabul etti. İlk iki BİT Master planının vizyonu, öğrenci öğrenme ortamını dönüştürmek iken, BİT Master plan 3, öğrenci geliştirmeyi öngörmektedir.

Japonya'da 1995 Bilim ve Teknoloji Temel Kanunu uzun vadeli ulusal hedefler belirlerken, Bilim ve Teknoloji Politikası Konseyi, orta vadeli stratejiler üzerinde tartışılacak bir mekanizma sağladı. Bununla birlikte, Japonya'nın ulusal STEM politikalarının ve önceliklerinin dahil edildiği kapsamlı bir çerçeve oluşturuldu. Merkezi hükümet bakanlıklarının yeniden yapılandırılması, özellikle Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın Bilim ve Teknoloji Ajansı ile birleşmesi, 2001 yılında Eğitim, Kültür, Spor ve Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın (MEXT) kurulmasıyla sonuçlandı. Eğitim yoluyla bilim ve teknolojinin kapsamlı tanıtımına izin verdi. STEM eğitimi o zamandan beri idari yeniden yapılanma ile uyumlu bir şekilde yeni bir odak noktası olarak geliştirilmiştir. Bu amaçla dört temel strateji oluşturulmuştur. Birincisi, zorunlu STEM eğitiminin, ilk ve orta okullardaki ders saatlerini ve içeriğini ve ayrıca fen öğretimi geliştirmeyi amaçlayan diğer programları artırma kararı alan ulusal Müfredat Kılavuzlarına büyük bir revizyon yoluyla geliştirilmesidir. Bu girişimlerin amacı, ülke çapında temel STEM eğitiminin kalitesini arttırmak, bilimsel konulara ilgi duymak ve teşvik etmek, böylece Japon toplumunda STEM için geniş bir destek tabanı oluşturmaktır. İkincisi, "elit" eğitimini geliştirerek en iyi ve en parlak STEM yeteneğini geliştirmek ve eğitmek için programları içermektedir. 2002 yılında başlatılan Süper Bilim Lisesi (SSH) programı tarafından vitrinde daha sonra ikincil eğitimden üçüncül eğitim seviyelerine kadar bir "bilim elit pisti" nin temelini oluşturan programlar oluşturuldu. Üçüncüsü, STEM alanlarında dereceleri tamamlayan lisansüstü öğrencilerin ve doktora sonrası araştırmacıların işe yerleştirilmesini destekleyerek üniversite ve kariyer yolları arasında geçişi kolaylaştırmaktır. Dördüncüsü, STEM eğitiminde kadınların yeterince temsil edilmemesine ve kariyerlerine hitap etmekte ve hem kamu hem de kurumsal finansman yoluyla desteklenen girişimleri içermektedir.

Finlandiya, STEM söz konusu olduğunda olağanüstü bir örnektir. 1970'lerden bu yana ülke, eşitlik, eşit eğitim ve kaynaklar, etkili değerlendirme ve iyi eğitimli öğretmenler temelinde eğitim sistemini değiştirmiştir. Ülkedeki eğitim sistemi, her kurumun eğitimini geliştirme özelliğine sahip olması nedeniyle âdemi merkezîdir. Finlandiya'nın eğitim sisteminin kayda değer niteliklerinden biri STEM'dir. Eğitim sistemlerinin bir parçası haline geldi. Finlandiya'da STEM bir problem çözme yaklaşımı ve eğitime yönelik bir eğitim standardıdır. Standart testler içeren herhangi bir eğitim müfredatı terk edildi. Eğitimciler, her okulun müfredatını tasarlayabildiler. Ülkenin eğitim sistemini öne çıkaran unsurlardan biri grup çalışması veya grup çalışmasıdır. Eğitim sektöründeki öğretmenler, öğrenciler vb. paydaşlar bu fikri doğrulamaktadır. Öğretmenlerin her hafta okulları için bir müfredat geliştirmek üzere buluşmaları beklenir. Aynı işbirlikçi çabalar STEM'de görülmektedir.

Hükümet, Finlandiya'daki okulların yüzde doksandan fazlasını finanse eder. Bütün bu okullar STEM'i sunar ve zorunlu temel eğitimden başlanabilir. Ancak, daha ileri gitmek istiyorsanız, lise seviyesinden başlanır. STEM müfredatı üniversitelerde ve profesyonel odaklı tekniklerde de mevcuttur. Herkesin STEM'i incelemesi için bir fırsat vardır. STEM'i yetişkin eğitimi programında bile öğrenebilirsiniz. Bu çabalar başarısını PISA, PIAAC, TIMMS gibi sınav sonuçlarında da açıkça kendini göstermektedir.

Sonuç

Ülkelerin PISA sonuçları ve PIAAC araştırma verileri karşılaştırıldığında temel beceriler olan ve STEM içeriğini oluşturan okuryazarlık, matematik (sayısal okuryazarlık), fen bilimleri ile teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ve çevre gerek zorunlu eğitim kapsamında öğrenciler gerekse de yetişkinler için hayat boyu öğrenme kapsamında yeni beceriler kazandırmak için yeniden tasarlanmalı ve disiplinler arası bir pedagojik ve andragojik yaklaşımla yeniden oluşturulmalıdır. Bu da ülke örneklerindeki politik yaklaşımlar incelendiğinde çok boyutlu olarak ele alınmalıdır. Toplumsal, ailesel, mevzuat açısından, hükümet programları desteklenmesi gereken STEM eğitimleri ilköğretimden ortaöğretime ve yükseköğretimden iş gücü piyasasına kadar daha güçlü bir politik zeminde oluşturulmalıdır. Bu eğitim öğretmene yeni roller vermekle birlikte öğretmene yeni konu alanlarının da öğrenilmesi fırsatı vermekte hayat boyu öğrenmeye fırsat tanımaktadır.

Sürdürülebilir bir plan ve program dâhilinde öğretmen eğitimleri, öğrenci eğitimleri, ebeveyn eğitimi, dış paydaşların eğitimi ve farkındalık çalışmaları ile STEM eğitimleri, sonuçlarını uluslararası beceri değerlendirme araçlarında alacak ve öğrenmeye karşı motivasyonu arttıracaktır. Gelecek araştırmalarda STEM öğretmen eğitimlerinin etkileri eylemsel araştırmalarla derinlemesine araştırılabilir.

Kaynaklar

European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> on 20.04.2019.

Gomez, A., & Albrecht, B. (2013). True STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 73(4), 8.

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1). Doi: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>

OECD (2011). *Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance*, in *Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660---8---en>

OECD (2016), *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en> on 20.04.2019.

Scientix (2018). *STEM Education Policies And Practices In Europe*. Retrieved from <http://www.scientix.eu/observatory/stem-education-practices-europe> on 20.04.2019.

Seferoğlu, S. S., & Yıldız-Durak, H. (2016). PISA sonuçlarının sayısal uçurumun göstergeleri açısından karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 1-16.

Thomas, B. & Watters, J. (2015). Perspectives on Australian, Indian and Malaysian approaches to STEM education. *International Journal of Educational Development*, 45, 42-53.

ANNELERİN KENDİ EBEVEYNLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ALİ ÇEKİÇ
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Sanayi devrimi ve kentleşme gibi toplumsal hayattaki değişiklikler annelerin geçmişten bu güne gelen rolünü değiştirmemiş, hatta sorumluluklarını arttırmıştır. Gelişmiş ülkelerin çoğunda olduğu gibi Türkiye’de de kadınlar artık hem çalışmakta hem de çocukların bakımı ile ilgilenmeye devam etmektedirler. Bunun yanında günümüzde pek çok kadın tek başına çocuk sahibi olmayı tercih etmekte veya boşanma gibi nedenlerle tek başına çocuk yetiştirmek zorunda kalmaktadır. Araştırmanın amacı anneler ve çocuklar arasındaki ilişkinin incelenmesi, annelerin çocuk yetiştirme sürecindeki ebeveynlik davranışlarının daha derinlemesine araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda annelerin algılarının ve ebeveynlik davranışlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. **Yöntem:** Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırma verileri Gaziantep il merkezinde çocukları ilkökula devam eden 20 anne ile okul psikolojik danışmanları aracılığıyla yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. **Bulgular:** Elde edilen bulgular annelerin çocuk yetiştirme konusunda iyi niyetli bir şeyler yapmaya çalıştıklarını göstermektedir. Örneğin olumlu duygularını ifade etmek, çocuklarını tanımaya çalışmak gibi. Ancak ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğal bir parçası olan çatışmaları yönetmekte zorlandıkları görülmektedir. Bağırmak, öfkelenmek veya dayak atmak annelerin çatışma sürecinde sık sık yaptıkları davranışlardır. Bu durum annelerin problem davranışlarla başa çıkma ve onları ortadan kaldırma konusunda bir hayli eksik ya da yanlış bilgiye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. **Öneriler:** Annelerin ihtiyaç duydukları davranışsal becerilerin belirlenmesi ve psikoeğitim programları ile annelere bu becerilerin kazandırılması bu araştırma bulgularından yola çıkılarak önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Davranışları, Annelik Rolü, Anne-Çocuk İlişkisi, Nitel Yöntem,

Investigation of Mothers' Views on Their Parenting Behavior

ABSTRACT

Problem Statement and Aim: Changes in social life, such as the industrial revolution and urbanization, have not changed the role of mothers from the past to the present, and even increased their responsibilities. In Turkey, as in most developed countries, women no longer continue to deal with the maintenance of both work and children. In addition, many women today prefer to have children alone or can raise children alone due to divorce. Therefore, the aim of this study is to investigate the relationship between mothers and children and to investigate the mothers' parenting behaviors more deeply in the process of child rearing. In this study where mothers' perceptions and opinions about parenting behaviors were examined. **Method:** Phenomenology which is a qualitative research design, was used in this research. The data were obtained from face to face interviews conducted with 20 mothers whose children attend primary school in Gaziantep city center. **Results:** The findings show that mothers try to do something with good intentions about child rearing. For example, expressing positive feelings, trying to get to know their children. However, they seem to have difficulty in managing conflicts, which are a natural part of the parent-child relationship. Shouting, getting anger or beating are frequent behaviors of mothers during conflict. This can be interpreted as the fact that mothers have a lot of incomplete or incorrect information about coping with problem behaviors and eliminating them. **Suggestions:** Determining the behavioral skills needed by the mothers and gaining these skills to the mothers through psychoeducation programs can be suggested based on these research findings.

Keywords: Parental Behavior, Mother-Child Relationship, The role of Motherhood Qualitative Method

Problem Durumu ve Amaç

Anne ile çocuk arasındaki iletişim babaların çocukları ile olan iletişimlerinden çok daha erken başlamaktadır. Anneler için hamilelikle başlayan bu süreç hem olumlu duyguları hem de çocuğun sağlıklı gelişimi için artan kaygı, korku ve birtakım sorumlulukları içeren bazı olumsuz duyguları da barındırmaktadır. Üstelik bu durum sanayi devrimi ve sonrasında yaşanan köyden kente göçle birlikte değişen aile yapısı sonucunda annenin sorumluluğunu daha da arttırmaktadır. Kadınlar artık hem çalışmakta hem de çocukların bakımı ile ilgilenmeye devam etmektedirler. Geniş aileden çekirdek aileye geçişle birlikte özellikle çocukların bakımı ile ilgili azalan sosyal destek de annelerin yükünü her geçen gün arttırmaktadır.

Araştırmalar sanayi devrimi ve sonrasında teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan bu değişimlerin annelerin özellikle çocukların bakımı ve gelişimi konusundaki sorumluluklarını çok da değiştirmediklerini göstermektedir. Annelerin çalışması, hatta

geç çocuk sahibi olması ya da çocuk sahibi olduktan sonra kariyerine dönüp çocuklarının bakımını bakıcı veya kreşe emanet etmesi sıklıkla eleştiri konusu olmaktadır. Pek çok anne çocuklarla ilgili yaşanan hastalık, akademik başarısızlık veya gelişimsel problemlerde ilk suçlanan ve eleştirilen kişinin kendileri olduğundan şikayet etmektedir. Hatta Avustralya gibi gelişmiş toplumlarda bile anneler, çocukların bakımının yanı sıra yaşlı aile üyelerinin veya engelli aile üyelerinin bakımı gibi konularda da asıl sorumlu olarak görülmektedirler (Pocock, 2005). Bunun yanında günümüzde pek çok kadın tek başına çocuk sahibi olmayı tercih etmekte veya boşanma gibi nedenlerle tek başına çocuk yetiştirebilmektedir. Örneğin Türkiye'de 2006 yılında ortalama boşanma hızı % 1,28 iken (TÜİK, 2006), 2017 yılında bu oran %1,6'ya yükselmiştir (TÜİK, 2017). Yine Türkiye İstatistik Kurumu (2018) verilerine göre tek ebeveynli ailelerin oranında artış olduğu görülmektedir. 2014 yılında % 7,6 olan tek ebeveynli ailelerin oranı 2018 yılında %8,5'e yükselmiştir. Ayrıca tek ebeveynli ailelerinde büyük bir çoğunluğunu anne ve çocuklardan oluşan aileler oluşturmaktadır. 2017 yılı itibarıyla anne ve çocuklardan oluşan tek ebeveynli ailelerin oranı %6,7 iken, baba ve çocuklardan oluşan tek ebeveynli ailelerin oranı %1,8'dir. Bu rakamlardan da anlaşıldığı üzere çocuk yetiştirmekle ilgili sorumluluk ister evli olsun ister bekâr, çoğunlukla anneler tarafından üstlenilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı anneler ve çocuklar arasındaki ilişkinin incelenmesi, annelerin çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlik davranışlarının daha derinlemesine araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Anneler çocukları ile iletişim biçimlerinin niteliği nedir?
2. Anneler çocukları ile ne sıklıkta çatışma yaşamaktadır ve yaşanan çatışmaların niteliği nedir?
3. Annelerin çocukları ile yaşadıkları çatışmalarla nasıl başa çıkmaktadırlar?
4. Anneler çocuklarına ne tür cezalar vermektedirler ve cezaların uygulamada ne kadar tutarlıdırlar?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bir ebeveyn olarak annelerin kendilerine ilişkin algıları ile ebeveynlik davranışlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir (Onat Kacabıyık, 2016).

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep il merkezinde çocukları ilkökula devam eden 20 anne oluşturmaktadır. Annelerin belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırma amacı doğrultusunda daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla kullanılabilir (Büyükköztük, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Bu annelerle okul psikolojik danışmanları aracılığıyla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler uzmanlar tarafından belirlenen temalara yerleştirilmiş ve her bir soruya ilişkin frekanslar verilmiştir. Tablolarda annelerin verdiği cevapların en sonuna parantez içinde sırasıyla hangi annenin olduğu, annenin yaşı ve eğitim seviyesi (Ör; A1-30-İlkokul) açıklama olarak verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Evlilik Durumu	Eğitim Durumu		Çalışma Durumu		Yaş Ortalaması				
	N	%	n	%	n	%			
Evli	19	95	İlköğretim	7	35	Çalışıyor	9	45	33,3
Bekar	1	5	Lise	3	15	Çalışmıyor	11	55	
			Üniversite	10	50				

Veri Toplama Aracı: Araştırma kapsamında annelere 9 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular annelerin kendilerine ve çocukları ile olan ilişkilerine ilişkin bunun sonuçları hakkında algılamalarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırma soruları araştırmacı tarafından alanyazın dikkate alınarak oluşturulmuş, sorulara ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Oluşturulan 9 maddelik soru iki anneye kağıt-kalem yolu ile sorulmuş ve soruların anlaşılabilirliği incelenmiştir. Ön uygulama sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma sorularına son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Çocuğunuza karşı hissettiğiniz olumlu duyguları ona nasıl hissettirirsiniz?
2. Çocuğunuzu ne kadar tanıdığınızı düşünüyorsunuz?
3. Onun hakkında neleri biliyorsunuz?
4. Çocuğunuzu evde, okulda veya diğer yerlerde neler yaptığını nasıl takip ediyorsunuz?
5. Çocuğunuzla ne sıklıkla çatışma yaşarsınız?
6. Daha çok hangi konularda çatışma yaşıyorsunuz?
7. Peki bu durumlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?
8. Fiziksel şiddet (dayak) uyguladığınız olur mu?
9. Verdiğiniz cezayı tam olarak uygular mısınız? (Örneğin bir hafta sana televizyon yok dediğinizde cezayı tam tamına bir hafta olarak mı uygularsınız yoksa zamanından önce mi bitirirsiniz?)

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırma çocukları ilkokula devam eden 20 anne ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada annelere, kendi ebeveynlik rollerini algılamaları ve bunun sonuçları ile ilgili 9 açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular okul psikolojik danışmanı tarafından annelere yüz yüze sorulmuş, annelerin cevapları ses kaydı alınarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler iki farklı uzman tarafından değerlendirilerek temalar belirlenmiştir. Daha sonra içerikler her iki uzman tarafında ayrı ayrı değerlendirilerek belirlenen temaların içerisine yerleştirilmiştir. Bu iki değerlendirmeye ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen şu formül kullanılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Reliability} = \frac{\text{Number of Agreements}}{\text{Total Number of Agreements+Disagreements}}$$

Gözlemciler arası güvenilirliğe ilişkin elde edilen ilk değerlerin çoğunlukla .70'in altında olması beklenen bir durumdur. Bu gibi durumlarda önerilen yaklaşım gözlemciler birkaç gün sonra boş bir kopya üzerinde yeniden kodlama yapmalarıdır. Gözlemciler arası güvenilirlik değerlerinin bu ikinci değerlendirme için .70'in üzerine çıkması yapılan değerlendirmelerin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma soruları için elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Güvenirlik Katsayısı	0,95	1,00	0,85	0,85	0,80	0,85	0,74	0,75	0,95

İki farklı uzman tarafında yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen güvenilirlik katsayıları araştırmadan elde edilen verilerin güvenilir olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Bulgular

Bu çalışmada annelerin bir ebeveyn olarak kendi davranışlarını nasıl algıladıkları, çocukları ile etkileşimlerine ilişkin görüşleri, çocukları ile yaşanan çatışmalar ve bu çatışmaların çözümüne ilişkin tutumları annelerin bakış açısıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Böylece annelerin kendi ebeveynlik becerilerine, bu becerilerin çocukları ile olan etkileşimlerine ve yaşanan problemlerin çözümüne katkıları ile ilgili derinlemesine veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler iki farklı uzman tarafından yapılan içerik analizleri ile kategorilere ayrılmış ve her bir soruya ilişkin cevaplar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3. Annelerin çocuklarına yönelik olumlu duygularını ifade etme biçimleri

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Sözel	1	Konuşarak daha çok (A16, 31, Lise)
Fiziksel	5	Duygularımı belli ederim genelde, başını okşayıp öperim (A17, 31, İlköğretim) / Sarılarak, öperek, koklayarak (A10, 37, Üniversite) /Bazen sarılırım (A5, 40, İlköğretim)/
Sözel/Fiziksel	13	Söyleyerek ve sarılarak (A1, 38, Üniversite) / Onu koklarım, öperim, sevdiğimi söylerim (A3, 30, Üniversite) /Sarılırım, öperim, seni seviyorum derim (A8, 32, Üniversite)
Fiziksel/Hediye	1	Hediye alarak, öperek (A18, 28, ilköğretim)

Annelerin çocuklarına ilişkin olumlu duygularını gösterirken, hem konuşmak, sevdiğini söylemek gibi sözel yolları hem de dokunmak, okşamak gibi fiziksel temas içeren yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Beş anne sadece fiziksel temas yolu ile çocuklarına olumlu duygularını gösterirken, birer anne ise sadece sözel ifade ve hem fiziksel temas hem de hediye alma yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 3 genel olarak incelendiğinde dokunmak ve sarılmak gibi başlıca fiziksel temas ifadeleri, annelerin olumlu duygularını göstermelerinde en çok tercih ettikleri yöntem olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Annelerin çocuklarını tanıma düzeyleri

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Tanırim	19	Tanıyorum yani ona yardımcı olacak kadar, onun duygularına tercüman olacak kadar iyi tanıyorum (A1, 38, Üniversite) / Çok çok iyi tanırim (A7, 37, Üniversite) / Tanırım, neyi sevdiğini, neye üzülüğünü, ne olduğunu anlarım (A18, 28, ilköğretim)
Kararsızım	1	Çok iyi tanımiyorum galiba (A6, 30, İlköğretim)

Tablo 4 incelendiğinde annelerin neredeyse tamamı (n=19, %95) kendi çocuğunu iyi tanıdığını ifade etmiştir. Bir anne ise çok iyi tanımadığını belirtmiştir.

Tablo 5. Annelerin çocukları ile ilgili bildikleri özellikler

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Kişisel Özellikler	4	En sevdiği yemeği bilirim, her şeye ağlar bir de bunu bilirim. (A6, 30, İlköğretim) / Neye aşırı sinirlendiğini, neyi sevdiğini, neyi sevmediğini, neyden hoşlanıp hoşlanmadığını her şeyini bilirim. Mesela kıyafet konusunda neyi giyip giymeyeceğini bilirim. (A14, 30, İlköğretim) / Mesela en sevdiği oyuncağı, yemeği biliyorum. (A20, 26, İlköğretim)
Kişisel Özellikler/ Sosyal Çevre	7	Sevdiği şeyleri, sevmediği şeyleri, sevdiği birkaç arkadaşını biliyorum. (A1, 38, Üniversite) / Mesela hangi çizgi filmi sevdiğini, yemekleri sevdiğini, en yakın arkadaşını, matematiği çok sevdiğini, bir kardeşi daha olmasını istediğini, yani çoğu şeyi bilirim. (A2, 36, Lise) /Sevdiği yemeği, arkadaşlarını, şunu da yapar yada yapmaz diye kesin şeyler söyleyebilirim. (A16, 31, Lise)
Kişisel Özellikler/Akademik Durum	3	Mesela çok kavgacı olduğunu bilirim. Kardeşlerini çok kıskandığını, büyüyünce polis olmak istediğini, makarnayı sevdiğini, okulda çok başarılı olmadığını bilirim.(A4, 25, İlköğretim) /Mesela hangi yemeği sever bilirim. Ben oğlum çok korkusuzdur onun için hep kavga eder. Okulda tembel olduğunu bilirim.(A5, 40, İlköğretim)
Sosyal Çevre/Akademik Durum	1	En iyi arkadaşını biliyorum, en sevdiği en sevmediği ders hepsini biliyorum.(A18, 28, İlköğretim)
Hepsi	5	Sevdiği rengi, yemeği, en yakın arkadaşını, sevmediği arkadaşlarını, onu nelerin mutlu ettiğini, nelerin mutsuz ettiğini, derslerdeki durumunu yani genel olarak her şeyi bilirim. (A9, 35, Üniversite) / Nelerden hoşlandığını biliyorum. En yakın arkadaşını biliyorum, en sevdiği dersleri biliyorum, en sevdiği öğretmenleri biliyorum. (A10, 37, Üniversite) / Sevdiği yemekler, sevdiği diziler ve çizgi filmler, en yakın arkadaşını bilirim. En sevdiği ders Türkçedir mesela, matematiği de sever ama yapamadığı için çekiniyor biraz.(A17, 31, İlköğretim)

Tablo 5'e bakıldığında anneler çocukları ile ilgili en fazla kişisel özellikler/sosyal çevre hakkında (n=7, %35) bilgi sahibi iken, ikinci olarak kişisel özellikler, sosyal çevre ve çocuğun okul durumuna ilişkin bilgileri içeren akademik durumu da kapsayan hepsi (n=5, %25) gelmektedir. Daha sonra sırasıyla kişisel özellikler (n=4, %20), kişisel özellikler/akademik durum (n=3, %15) ve son olarak da sosyal çevre/akademik durum (n=1, %5) gelmektedir. Bir önceki soruya ilişkin verdikleri cevaplar dikkate alındığında çocuklarını iyi tanıdıklarını ifade eden annelerin, çocukları ile ilgili farklı konularda bilgi sahibi oldukları da görülmektedir. Elde edilen bu sonucun bir önceki maddeye verilen cevapları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Annelerin çocukları ile ilgili bilgilere ulaşma yöntemleri

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Öğretmen	6	Evde takip etmeme gerek yok. Okulda ise nadiren de olsa öğretmenini ararım. (A4, 25, İlköğretim) / Çok fazla takip etmem, bazen öğretmeniyle konuşurum. (A6, 30, İlköğretim) / Öğretmeni ile çok sık görüşüyorum. Tek başına fazla kalmıyor evin içinde hep gözümün önündedir (A8, 32, Üniversite) / Dışarı gönderdiği zaman arkasından bakıyorum, öğretmeniyle arada görüşürüm. (A20,26, İlköğretim)
Çocukla Konuşarak/Öğretmen	5	Okulda neler yaptığını öğrenmek için öğretmeniyle konuşurum. Ayrıca sohbet ederim kendisiyle. Evde zaten benimle olduğu için sorun olmuyor. (A7, 37, Üniversite) / Evde benimle oldukları için her şeyden haberdarım. Okulda ise öğretmenleri arkadaşım olduğu için sürekli konuşuyoruz. Ayrıca okuldan geldiği zaman neler yaptığını sorarım ve dinlerim çocuğumu. (A9, 35, Üniversite) / Okulda neler yaptığını sormak için bazen öğretmenini ararım. Ayrıca ben işten geldiğim zaman okulda neler yaptığını anlatır. Evde ise ben yokken neler yaptığını kendi anneme sorarım çünkü beraber yaşıyoruz.(A13, 45, Üniversite)
Gözlem	3	Zaten oğlumla aynı okulda olduğum için takip etmem zor olmuyor. Evde de hep gözümün önünde. (A3, 30, Üniversite) /Genelde okula gelerek, gözetleyerek.(A16, 31, Lise) / Okulda neler yaptığını bilmiyorum kızımın, arkadaşlarıyla nasıl, dersleri nasıl diye. Evde zaten gözümün önünde biliyorum, kapının önünde oynasa bile gözüm hep aşağıdadır onun için biliyorum.(A18, 28, İlköğretim)
Takip Etmeyor	3	Okulda neler yaptığını takip etmem. Evde ise zaten gözümün önündedir. (A5, 40, İlköğretim) / Etmeyorum. (A15, 38,Lise) / Çok fazla takip etme fırsatımız olmuyor.

Öğretmen bizi nasıl bilgilendirirse öyle haberimiz oluyor. (A19, 32, Üniversite)		
Öğretmen Kaynaklar	/ Diğer 2	Evde yanımdadır hep. Okulda ise öğretmenini ararım, sınıf arkadaşlarının annesiyle görüştüğüm zaman onlara da neler bildiklerini sorarım. (A2, 36, Lise) / Hocasını arıyorum mesela telefonda görüşüyorum, sık sık okula geliyorum, okuldaki toplantılarını aksatmıyorum. Evde zaten benimle onun için sıkıntı olmuyor. (A14, 30, İlköğretim)
Çocukla Konuşarak	1	Kızım hep okulda neler yaptığını anlattığı için ondan öğreniyorum genelde, eve gelince de üzerlerini değiştirirlerken hep anlatıyorlar şu şöyle oldu bu böyle oldu diye. (A17, 31, İlköğretim)

Tablo 6 incelendiğinde annelerin çocukları ile ilgili bilgileri elde etmede en önemli kaynak olarak öğretmenleri gördükleri anlaşılıyor. Beş anne çocukları hakkında bilgi sahibi olmak için sadece öğretmenlere başvurduğunu ifade ederken, yedi anne ise öğretmeni çocukla konuşmak veya gözlem yapmakla birlikte önemli bir bilgi kaynağı olarak görmektedir. Annelerin altısı çocuklarını daha iyi tanımak için çocukları ile doğrudan iletişim kurmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Üç anne çocuklarını sürekli takip ederek gözlemlediğini belirtirken, üç anne ise çocuklarını tanımak için çok da bir şey yapmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 7. Annelerin çocukları ile yaşadıkları çatışmanın miktarı

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Sık Sık	13	İki üç günde bir sabrımın taşıdığı noktada yaşıyorum. (A1, 38, Üniversite) / Hemen hemen her gün yaşarız. (A4, 25, İlköğretim) / Sık sık oluyor. (A11, 32, Üniversite)
Bazen	4	Çok sık olmaz ama arada tartışırız. (A2, 36, Lise) / Nadiren, çok sık değil. (A8, 32, Üniversite) / Her anne kadar tartışırız ama değişir sıklığı. (A9, 35, Üniversite) / Ara ara yaşıyoruz. (A10, 37, Üniversite)
Ara Sıra	3	Arada sırada da olsa yaşıyoruz. (A12, 35, Üniversite) / Çok sık değil. (A14, 30, İlköğretim) / Oğlumla daha çok ama kızımınla fazla olmuyor. (A15, 38, Lise)

Annelerin yarısından fazlası (n=13, %65) çocukları ile her gün veya gün aşırı çatıştığını ifade ederken, dört anne bazen tartıştığını, üç anne ise ara sıra olduğunu söylemiştir. Buna göre bütün annelerin değişen oranlarda çocukları ile çatışma yaşadığı söylenebilir.

Tablo 8. Annelerin çocukları ile yaşadıkları çatışma konuları

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Çoklu Sorunlar	8	Bilgisayar oyunları yüzünde ve çok fazla televizyon izlediği için tartışıyoruz. Ayrıca derslerinde çok başarısız ve ders çalışmak istemiyor onun için de babası ve benle tartışma yaşıyor.(A3, 30, Üniversite) / Yemeğini bitirmesi için, tabletteki bazı aptal oyunları oynamasını diye sildiğim için, televizyonu çok izlediği için tartışırız.(A7, 37, Üniversite) / Bilgisayar, tablet ve küçük kardeşi ile ilgili konularda. (A10, 37 Üniversite)/
İlişkiler	7	Kardeşler arasındaki davranışlarda sıkını yaşıyoruz, ısrarla abime kızacaksın diyor. (A1, 38, Üniversite) / Çok fazla kavga ediyor ve bana da çok şikayet geliyor. En çok bu konudan dolayı kavga ediyoruz. (A5, 40, Evli) /Dediğim hiçbir şeyi yapmadığı için.(A6, 30, İlköğretim) /
Sorumluluklar	5	Daha çok evi dağıtma konusunda tartışıyoruz. (A14, 30, İlköğretim) / Etrafı dağıttıkları zaman, eşyalarını toplamadıkları zaman daha çok. (A17, 31, İlköğretim)/ Çok dağınık olduğu için yaşıyoruz.(A19, 32, Üniversite)

Annelerin çocukları ile çatışma konularına bakıldığında en fazla sorumluluklar, teknoloji kullanımı ve ilişkiler gibi farklı konuları kapsayan birden fazla alanda çatışma yaşandığı (n=8, %40) görülmektedir. İkinci sırada çocuğun arkadaşları, kardeşi ve ebeveynleri ile ilişkilerinden kaynaklanan çatışma konuları (n=7, %35) gelirken, son olarak çocukların ödev, odanın toplanması gibi kişisel sorumlulukları (n=5, %25) çatışmanın kaynağı olarak görülmektedir.

Tablo 9. Annelerin çatışma ile başa çıkma yöntemleri

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Başa Çıkamıyor	6	Sürekli kavga ediyoruz bizde ve engelleyemiyorum.(A5, 40, İlköğretim) / Arkasından ben topluyorum.(a14, 30, İlköğretim) / Zor oluyor genellikle, en son ne haliniz varsa görün diyorum. (A20, 26, İlköğretim)
Ceza	6	Zorla ders çalıştırıyoruz özellikle babası başıra başıra ödevlerini yaptırıyor. Korktuğu için de televizyon izleyemiyor.(A3, 30, Üniversite) / Abisiyle kavga ettiği zaman ben de yaptırıyorum bir tane. Ödevini yapmadığı zaman da televizyonu yasaklıyorum. (a4, 25, İlköğretim) / Bağırıyorum, kızıyorum. (A6, 30, İlköğretim)
Konuşarak	5	Doğru olanları anlatıyorum, önce itiraz ediyor, sonra çok üstüne gitmiyorum ve doğru olduğunu kabul ediyor. (A8, 32, Üniversite) / Ona neden böyle olması gerektiğini anlatıyorum, genelde anlıyor ama anlamazsa ağılıyor ve biraz zaman geçince unutup. (a9, 35, Üniversite) / Birlikte toplamaya çalışarak.(A17, 31, İlköğretim)
Ceza ve Konuşarak	3	Arkadaşlarından birisini artık çağırmayacağımı söyledim o da kabul etti çünkü oyuncaklarına zarar veriyor,... Yani bu şekilde çağırmayarak.(A11, 32, Üniversite) / Konuşarak başa çıkmaya çalışıyorum, ses tonumu yükselterek halletmeye çalışıyorum.(A16, 31, Lise) / Önce uyarıyorum, tekrarlarsa kızıyorum.(A18, 28, İlköğretim)

Tablo 9 incelendiğinde annelerin çocukları ile yaşadıkları çatışmalarda en fazla başa çıkamamak (n=6, %30) ve ceza vermek (n=6, %30) cevaplarını ifade ettikleri görülmektedir. Beş anne çatışma ile başa çıkmak için çocukları ile konuşmayı ve bu yolla başa çıkabildiğini ifade ederken, üç anne ise önce konuştuğunu, konuşmanın işe yaramaması durumunda ise cezaya başvurduğunu belirtmiştir.

Tablo 10. Annelerin cezalandırma yöntemi olarak fiziksel şiddete (dayak) başvurma sıklıkları

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Hayır	11	Daha şimdiye kadar hiç vurmudum. (A2, 36, Lise) / Yok asla. (A3, 30, Üniversite) / Yok uygulamam.(A9, 35, Üniversite) /
Evet	9	Evet arada sırada dayanamayıp vuruyorum. (A5, 40, İlköğretim) /Ara sıra tokat atıyorum.(A23, 45, Üniversite) / Arada ağzının üstüne yapıştırırım.(A15, 38, Lise)

Tablo 10 incelendiğinde annelerin fiziksel şiddeti bir çatışma çözme yöntemi olarak algılamaları açısından iki denk gruba dağıldıkları söylenebilir. 11 anne fiziksel şiddeti çocuklarına karşı kullanmadığını ifade ederken, dokuz anne ise fiziksel şiddete başvurduğunu ifade etmiştir. Hem fiziksel şiddeti kullananlarda hem de kullanmayanlarda eğitim seviyesinin belirleyici olmadığı, her eğitim seviyesinden annenin hem fiziksel şiddet uygulayan hem de uygulamayan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 11. Annelerin ceza uygulamalarındaki tutarlılıkları

Kategoriler	n	Annelerin söylemleri
Evet	4	Asla taviz vermem. (A1, 38, Üniversite) / Kesinlikle hiçbir şekilde cezadan geri dönmem. (A11, 32, Üniversite) / Evet tam uyguluyoruz. (A19, 32, Üniversite)
Hayır	15	Tam uygulamayız mutlaka erken biter. (A3, 30, Üniversite) / Yok uygulamam mutlaka erken biter. Zaten verdiğim cezalarda pek bir şeye yaramıyor. (A5, 30, İlköğretim) / Yok uygulamam. Mesela bugün odanızdan çıkmayacaksınız derim ama iki dakika sonra hadi çıkın derim. (A15, 38, Lise)
Diğer	1	Ceza vermediğim için cevap veremeyeceğim. (A16, 31, Lise)

Tablo 11 incelendiğinde annelerin çok büyük bir kısmının (n=15, %75) verdikleri cezayı tam olarak uygulamadıkları görülmektedir. Annelerin genellikle verdikleri cezayı söyledikleri süreden önce bitirmeleri ya da tam olarak uygulamamaları ceza verme davranışı konusundaki tutarsızlıklarına örnek gösterilebilir. Dört anne verdiği cezayı tam olarak uyguladığı ve asla taviz vermediğini ifade ederken, bir anne ise ceza vermediğini ve dolayısıyla bu soruya cevap veremeyeceğini söylemektedir. Ceza uygulamaları konusunda taviz vermeyen ve tutarlı olduğu düşünülen annelerin tamamının üniversite mezunu olması dikkat çeken bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Tartışma: Elde edilen bulgulara göre anneler çocuklarını iyi tanıdıklarını ifade etmektedirler. “Çocuğunuzu ne kadar tanıdığınızı düşünüyorsunuz? Onu iyi tanıır mısınız?” sorusuna annelerin neredeyse tamamı (n=19, %95) evet iyi tanım diyen cevap vermiştir. Annelerin çocukları ile ilgili neleri bildiklerini öğrenmek amacıyla sorulan “Onun hakkında neleri bilirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, annelerin en fazla kişisel özellikler/sosyal çevre (n=7, %35) ile kişisel özellikler, sosyal çevre ve çocuğun akademik durumuna ilişkin bilgileri de hepsi (n=5, %25) gelmektedir. Bir önceki soruya ilişkin verdikleri cevaplar dikkate alındığında çocuklarını iyi tanıdıklarını ifade eden annelerin, çocukları ile ilgili farklı konularda bilgi sahibi oldukları da görülmektedir. Elde edilen bu sonucun bir önceki maddeye verilen cevapları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ve yine anneler çocuklarını daha iyi tanımak için, çocuğun kendisi, öğretmenleri ve arkadaşları gibi farklı kaynaklardan bilgi edinmeye çalışmaktadırlar.

Araştırmaya katılan annelerin tamamı değişen sıklıkta çocukları ile çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum insan ilişkilerinde çatışmanın doğal bir süreç olduğu düşünüldüğünde beklendik bir durumdur. İnsan ilişkilerinde yaşanması normal olarak görülen çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olmasını belirleyen şey ise tarafların çatışma sürecinde sergiledikleri davranışlarıdır (Öner-Koruklu, 2011). Annelerin çatışma sürecini nasıl yönettiklerini öğrenmek için “Peki bu durumlarla nasıl başa çıkıyorsunuz?” sorusuna anneler, çoğunlukla bağırarak, kızarak veya dayak atarak gibi pedagojik olmayan yöntemlerle yaklaştıklarını ya da başa çıkamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu da aslında annelerin özellikle çocuklarında görülen problem davranışlarla başa çıkmada yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Örneğin Neece, Green ve Baker (2012) çocuklarda görülen problem davranışlar ile ebeveynlik stresi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu söylemektedir. Ebeveyn stresinin artması ise çocukların problem davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. (Liu ve Wang, 2015). Yine bu araştırma kapsamında annelere yöneltilen “Fiziksel şiddet (dayak) uyguladığınız olur mu?” sorusuna dokuz anne, ki araştırmaya katılan annelerin yaklaşık olarak yarısını (%45) oluşturmaktadır, evet zaman zaman oluyor şeklinde cevaplar vermişlerdir. Genel olarak bakıldığında annelerin çocukları ile yaşadıkları çatışmaları yönetmede zorlandıkları, çatışma çözümünde doğru bulmasalar da zaman zaman bağırarak hatta dayak atarak gibi yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Bu araştırma gurubunda yer alan annelerinde sıklıkla yaptığı gibi problem davranışlar karşısında ceza vermek, çözdüğünden daha fazla sorun üretir. Örneğin çocuklar ilgi çekmeye devam etmek için problem davranışlarına devam edebilirler. Veya ceza sıklıkla problem davranışı gizli olmaya iter. Özellikle şiddetle cezalandırmak çocukların şiddeti bir problem çözme davranışı olarak görmelerine ve kullanmalarına da yol açabilir (Wyckoff & Unell, 2010). Yine annelere yöneltilen “Verdiğiniz cezayı tam olarak uygular mısınız? (Örneğin bir hafta sana televizyon yok dediğinizde cezayı tam tamına bir hafta olarak mı uygularsınız yoksa zamanından önce mi bitirir siniz?)” sorusuna sadece dört anne evet uygulam derken, 15 anne asla uygulayamadığını ifade etmiştir. Luxton (2007) yaptığı bir çalışmada annenin tutarsız çocuk yetiştirme tutumlarının ileride düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç. Elde edilen bulgular annelerin çocuk yetiştirme konusunda iyi niyetli bir şeyler yapmaya çalıştıklarını, örneğin olumlu duygularını ifade etmek, çocuklarını tanımaya çalışmak gibi, ancak ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğal bir parçası olan çatışmaları yönetmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu durum annelerin problem davranışlarla başa çıkma ve onları ortadan kaldırma konusunda bir hayli eksik ya da yanlış bilgiye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler. Ebeveyn eğitim konusunda önemli mesafeler alınmış olmasına rağmen ilköğretim ve hatta okulöncesi dönem çocuklarının annelerine yönelik daha kapsamlı ve sistematik eğitimlerin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Ebeveyn eğitim programlarında annelere çatışma çözme, problem davranışla başa çıkma ve olumlu disiplin yöntemleri gibi konularda davranışsal beceriler kazandırılmalıdır. Annelerin çocukları ilişkileri, yaşadıkları çatışmalar ve çatışma çözme stratejileri çiftlerin birlikte katıldıkları araştırmalarla yeniden yapılarak anne ve babaların davranış örüntülerinin tutarlı ve tutarsız tarafları daha derinlemesine incelenebilir. Böylelikle anne ve babaların tutarlı olup olmamalarına yönelik de daha derinlemesine bilgiler edinilebilir.

Kaynaklar

Amerikan Psikologlar Derneği. (2018). Digital Guidelines: Promoting Healthy Technology Use for Children. (Erişim; 24.11.18) <https://www.apa.org/helpcenter/digital-guidelines.aspx#>

Blaffer Hrdy, S.(1999). Mother Nature A History of Mothers, Infants, and Natural Selection. <https://static1.squarespace.com/static/56a7cac4e0327c116bd2394a/t/599f1ef9893fc05aebcf8ebb/1503600378151/Mother+Nature+NYT+Excerpts.pdf>. Accessed December 28, 2018.

Borg, L. (2017). Nearly 90 per cent of mothers feel guilty. The good news? You can conquer it. <https://www.telegraph.co.uk/family/parenting/nearly-90-per-cent-mothers-feel-guilty-good-news-can-conquer/> accessed January 4, 2018.

BPI Network (2018). Parental Burnout Crisis In Corporate America. <http://www.bpinetwork.org/thought-leadership/studies/67> Accessed December, 29, 2018.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

CNN Türk (2018). Türkiye'de son 10 yılda evlilikler azaldı, boşanmalar arttı. (Erişim; 26.11.18).
<https://www.cnnturk.com/turkiye/turkiyede-son-10-yilda-evlilikler-azaldi-bosanmalar-artti>

D., Eraslan (2016). Yeni annelik: Yetersiz hissedenler kulübü. (Erişim; 21 Kasım 2018).
<http://www.radikal.com.tr/yazarlar/defne-eraslan/yeni-annelik-yetersiz-hissedenler-kulubu-1514790/>

Karahisar, T. (2013). Dijital Nesil, Dijital İletişim ve Dijitalleşen (!) Türkçe*. *Online Academic Journal of Information Technology*, (4), 12. DOI: 10.5824/1309-1581.2013.3.006.x

Liu, L., & Wang, M. (2015). Parenting stress and children's problem behavior in China: The mediating role of parental psychological aggression. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 20.

Livingstone, S. & Haddone, L. (2009). *Kids Online. Opportunities and Risks for Children*. The Policu Press. Portland: USA

Luxton, D. D. (2007). The Effects of Inconsistent Parenting on the Development of Uncertain Self-Esteem and Depression Vulnerability. Doctor of Philosophy, Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, Texas at San Antonio. (erişim; 23 Kasım 18). <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/4239>

MacFee İnternet Security Company (2014). 2014 Teens and the Screen study: Exploring Online Privacy, Social Networking and Cyberbullying. (erişim; 24.11.18). <https://www.businesswire.com/news/home/20140602006734/en/Cyberbullying-Triples-New-McAfee-%E2%80%9C2014-Teens-Screen>

Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: a transactional relationship across time. *American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities*, 117(1), 48-66.

Onat Kocabıyık, O . (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55-66. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/trkefd/issue/21483/230242>

Öner-Koruklu, N.(2011). Kişilerarası İletişimde Çatışma ve Çatışma Çözme. *Kişilerarası İlişkiler ve İletişim içinde*; Editör; Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Pocock, B. (2005). Mothers: The more things change, the more they the same. In; *Changing families, changing times*. Sydney: Allen & Unwin

San Diego State University. (2018, January 22). Screen-addicted teens are unhappy: A new study finds that more screen time is coincides with less happiness in youths. *ScienceDaily*. Retrieved November 23, 2018 from www.sciencedaily.com/releases/2018/01/180122091249.htm

ShiftDelete.Net (2017). Mavi Balina bu kez Ordu'da can aldı! (Erişim; 16 Ağustos 2018). <https://shiftdelete.net/mavi-balina-bu-kez-orduda-can-aldi>

Sözcü (2018). 'Mavi Balina' oyunu Bursa'da can aldı. (Erişim; 16 Ağustos 2018).
<https://www.sozcu.com.tr/2018/gundem/mavi-balina-oyunu-bursada-can-aldi-2238119/>

TÜİK (2006). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2006. (Erişim, 18 Şubat 2018)
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=519>

TÜİK, (2017). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2017. (Erişim, 18 Şubat 2019).
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27593>

TÜİK (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya, 2013. (Erişim; 16 Ağustos 2018).
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>

TÜİK (2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2018. (Erişim; 16 Ağustos 2018).
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819>

TÜİK (2017). İstatistiklerle Aile, 2017. (Erişim, 18 Şubat 2019). <http://www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=27597>

Wepman, J. M. (2017). Concepts Of Personality.
<https://books.google.com.tr/books?id=qR4uDwAAQBAJ&pg=PT329&pg=PT329&dq=parents+feel+insufficiently&source=bl&ots=vZJxy4Hh8s&sig=qWxGOFgxQKFPmQrGmZAq5Wngok&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwjs0rb-5tPfAhVR-6QKHeYxCJMQ6AEwCXoECAEQAQ#v=onepage&q=parents%20feel%20insufficiently&f=false> Accessed January 4, 2018.

Wyckoff, J. & Unell, B. C. (2010). Bağırıp çağırmadan ya da dövmeden çocuk terbiyesi. (Çev; Ümit Topuz Sargüney). HYB Yayıncılık: Ankara

Yanchar NL, Kirkland SA, LeBlanc JC, Langille DB. Discrepancies between knowledge and practice of childhood motor vehicle occupant safety in Nova Scotia—A population-based study. *Accident Analysis and Prevention*. 2012;45:326–333. [PubMed]

Yanchar NL, Young JB, Langille DB. Knowledge and practice of childhood motor vehicle restraint use in Nova Scotia: Phase II. *Accident Analysis and Prevention*. 2015;74:150–156. [PubMed]

GÖREV Mİ ANGARYA MI? ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULDA ANGARYA

ASIYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİCEM ÖZEN
MEB

ÖZET

Problem durumu ve Amaç: Bu çalışma öğretmenlerin görevleri süresince karşılaştıkları, angarya olarak gördükleri durumları ve bunların öğretmenlere yansımalarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu ortaokullarda görev yapan farklı branş ve yaşlarda toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve kodlanmıştır.

Bulgular: Veri analizi sonucunda, katılımcıların angarya olarak farklı konuları dile getirdiği görülmüştür. Bu konular; kırtasiyecilik işleri, nöbet, mesai dışı toplantılar, veli görüşmeleri, öğrenci koçluğu ve proje ile etkinlikler biçiminde ortaya çıkmıştır. Veri analizi sonucu, sözü edilen angaryaların farklı yansımaları olduğu anlaşılmıştır. Angaryaların öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne, değersizlik hissinin oluşmasına, hayal kırıklığına, strese, performans düşüklüğüne ve yorgunluğa sebep olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin angarya algısının branşa göre farklılık gösterdiği, ancak her bir branşın kendine göre angarya olarak adlandırabileceği durumlarının mevcut olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler ifade ettikleri angaryalar hakkında genelde olumsuz görüş bildirmişleridir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışma ile özellikle okul yöneticilerinin, belki de "öğretmenin görevi" olduğunu düşündüğü bazı sorumlulukların, öğretmenler tarafından angarya olarak görüldüğünün farkına varacağı varsayılmaktadır. Bu çalışma ileride yapılacak diğer çalışmalara örnek olabilecektir.

Anahtar sözcükler: Angarya, dayatma, öğretmen sorunları, iş yükü, okul yönetimi

Duty or Drudgery? Drudgery at School According to Teacher Views

Abstract

Purpose: The aim of this study is to reveal the situations that teachers encounter during their tasks, which they see as drudgery and their reflections on teachers.

Method: Phenomenological design was used in the study. The study group of this research consists of 10 teachers from different branches and ages working in secondary schools. Semi-structured interview forms were used as data collection tools. The collected data were analyzed and coded by content analysis method.

Findings: According to the analyzed data, different topics were expressed by the participants. These issues are as follows; stationery, meetings, parent meetings, student coaching, and projects and events. As a result of the data analysis, it was found that these situations had different reflection. It was determined that drudgeries caused low motivation, feeling of worthlessness, frustration, stress, poor performance and fatigue on teachers. As a result of the study, it was understood that the drudgeries may be differed according to the branches, but there were cases where each branch could call it a drudgery.

Implications for research and practice: Teachers generally gave negative opinions about these activities. In this study, it is assumed that school administrators may realize some of the responsibilities that they think may be a "teacher's duty", are seen as drudgery by teachers. This study may serve as an example for other future studies.

Keywords: Drudgery, imposition, teachers' problems, workload, school management

Giriş

Öğretmenlik kendisine yüklenen sorumluluk gereği kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenliği kutsal yapan özelliklerinden birisi gelecek kuşakların şekillenmesinde büyük rolünün bulunmasıdır. Öğretmen eğitimin temel yapı taşlarından bir tanesi olup eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (2016), öğretmeni, öğrencilerin öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlayan ve uygulayan kişi olarak tanımlamaktadır. İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nde (MEB, 2014) de "Öğretmen, kendisine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim

işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür" denilmektedir.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında, öğretmenlerin görevlerinin ve mesleki sorumlulukların açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmadığı görülmektedir. Bu belirsizlik zaman zaman karışıklığa sebep olmaktadır. Bu karışıklığın sonucunda da genelde öğretmenlerde okul müdürünün verdiği bazı görevleri "görevi olmadığı" gerekçesi ile yerine getirmek istememektedir. Diğer yandan, okul yöneticisi, öğretmen tarafından isteksizce karşılanan görevleri "öğretmenin görevi ve sorumluluğu kapsamında" olduğunu düşünerek verebilmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin yönetmeliklerde belirtilen görev ve sorumluluklarını, eğitim öğretim faaliyetleri içinde, yani mesai saatleri içerisinde yerine getirmesi beklenmektedir. Okullarda öğretim faaliyetleri öğretim programı kapsamı içinde belirlenir. Öğretim programı, Varış'ın (akt. Yılmaz, 2009) da belirttiği gibi, belli derslerden oluşan, bazı okullarda uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı olarak kazandırılmasına dönük programdır.

Diğer yandan, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları her ne kadar öğretim programı içerisinde yer alsada okuldan okula veya yönetimden yönetime değişiklik gösterebilmektedir. Dolayısı ile öğretmenler, görev tanımlarında yazılanlar ile uygulamada farklılıklar yaşayabilmektedir. Örneğin, yönetmelikte belirtilmemesine rağmen, öğretmenler mesai saatleri içinde ve dışında eğitim-öğretim programı dışında görevlendirilmektedirler. Veli ziyaretleri, öğrenci faaliyet izlemeleri, hafta içi tutulan ikinci nöbet, öğle arasında nöbet tutma, öğrenci koçluğu, kırtasiyecilik işleri, ulusal ve uluslararası projeler, hafta sonu yapılan toplantılar bu tür görevlerden bazılarıdır. Okul yönetimi bu tür görevleri genelde, hemen her yönetmelikte yer alan ve astların yerine getirmekle yükümlü olduğu, "amirlerinin verdiği diğer görevler" kapsamında görmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler okulda kendilerine yönetim tarafından verilen ve görevi ve sorumluluğu kapsamında görmediği görevleri iş yükünü artıran görevler olarak görmektedir. Bu tür görevlerin bazıları gönüllülük esasına dayanmasına rağmen, öğretmene genelde bilgisi veya isteği dışında verildiğinden, öğretmen bunların "dayatma" olduğuna inanmaktadır. Öğretmenlerce dayatma olarak görülen görevler, zaman zaman onların akademik uzmanlıkları kapsamında olmamaktadır. Böyle bir durumda verilen görevi dayatma olarak gören öğretmen, bu durumu kendini geliştirme fırsatı olarak değerlendiremeyecektir. Dolayısıyla, öğretmen kendini geliştirme fırsatlarını değerlendiremeyecek, öğrenen okul gerçekleşmeyecektir.

Kendini yenileme veya gelişme fırsatlarını değerlendiremeyen öğretmenler, zaman zaman aşırı baskı ve artan iş yükünden şikâyet etmekte; bu iş yükünün ele alınıp çözüme kavuşturulmasını beklemektedirler. Eğitim sendikaları öğretmenlerin mesai dışında yerine getirmesi beklenen ve yönetmelikte açıkça belirtilmemiş görevlere yönelik eylem kararları almıştır. Ancak bu tür kararlar, uygulama aşamasında okul yönetiminin tepki görmektedir.

Öğretmenlere ek iş yükü getiren bu uygulamalar sendikalar tarafından "angarya" olarak adlandırılmaktadır. Türk Eğitim Sen aldığı eylem kararında öğretmenin mesaisi ders saatleri ile sınırlı olup bunun dışında verilen görevlerin gönüllülük esasına dayanması gerektiği aksi takdirde angarya olacağını vurgulamıştır (Geylan, 2018). Angarya Türk Dil Kurumu (2004) tarafından bir kimseye veya bir topluluğa zorla, ücret vermeden yaptırılan iş, yükümlülük olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Anayasa'nın 18. maddesinde "hiç kimse zorla çalıştırılmaz", "angarya yasaktır" şeklinde kesin bir hüküm de bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere yüklenen ve kendilerince angarya olarak görülen bu ek görevler, öncelikle Anayasa'nın ilgili maddesine aykırıdır. Yukarıda değinildiği gibi, kendini geliştirme fırsatı olarak değerlendirilmeyen görevler, artı iş yükü olarak öğretmenin karşısına çıktığında, bir de bu iş yükünün dağılımında düzensizlikler olduğunda öğretmenler olumsuz duygular yaşamaktadır. Bu angaryalar öğretmenlerde strese sebep olabilmektedir. Öğretmenlerde görülen aşırı stresin öğretmenlerin performanslarına etkisinin eksi yönde olması kaçınılmazdır. Baysal'ın (1995) da belirttiği gibi, öğretmenlerin stres yüzünden performansı düşmekte, meslekten çıkmak veya her fırsatta kaçmak istemektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin angarya kabul ettikleri aşırı iş yükünün diğer ülkelerde de sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, İngiltere'de bir sendika tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin haftada minimum 16 saat, mesai dışında, okul işleri için çalıştıkları belirtilmiştir. Öğretmenler bu ekstra çalışmalar için ek bir ücret almamaktadırlar. Ayrıca mesai dışı yapılan çalışmaların çoğunun gereksiz, etkisiz ve öğrenci başarısına etkisi olmayan kırtasiyecilik işleri olduğu vurgulanmıştır (Courtney, 2018). İngiltere'de yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin sadece %10'u aşırı iş yükünün yönetilebilir olduğunu belirtmektedir (Curtis, 2018).

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okullarda angarya algısını ortaya koymaktır. Çalışmada "öğretmenlerin okullarda kendilerinden beklenen ve angarya olarak algıladıkları görevler ile bu görevleri yerine getirmek zorunda olmaya ilişkin görüşü nedir?" temel sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma, öncelikle öğretmenlerin kendilerinden beklenen ve angarya olarak algıladıkları görevleri belirlemeyi, sonra da bu angaryaların öğretmenlerin performansını nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışacaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin algılarına göre, okullarda kendilerinden beklenen ve angarya olduğunu düşündüğü işler/görevler nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin bu angarya işlere/görevlere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırma yöntemi katılımcıların belli bir duruma yönelik görüş ve algılarının doğal ortamda ayrıntılı bir biçimde incelendiği ve bunların bütüncül bir biçimde sunulduğu bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemini kullanılarak öğretmenlerin karşılaştıkları angaryalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinde bulunan ortaokullarda çalışan, farklı branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilirliğe göre seçilmiştir. Aynı kademedeki görev yapan toplam 10 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

No	Branş	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
Ö1	Rehberlik	Kadın	36	12
Ö2	Rehberlik	Erkek	35	10
Ö3	Matematik	Kadın	32	8
Ö4	Matematik	Erkek	31	6
Ö5	İncilizce	Kadın	34	10
Ö6	İncilizce	Erkek	31	7
Ö7	Türkçe	Kadın	33	8
Ö8	Türkçe	Erkek	35	10
Ö9	Fen bilimleri	Kadın	39	14
Ö10	Fen bilimleri	Erkek	31	8

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların yarısı kadın ve diğer yarısı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü 30-40 yaş aralığındadır. Bununla birlikte katılımcıların yarısı 10 yıldan az kıdeme sahiptir.

Verinin Toplanması

Araştırma için gereken veri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme nitel bir veri toplama yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Görüşmeler sırasında katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır. Güvenirliği artırmak için katılımcıların verdiği cevaplardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verinin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılarak kodlama yapılırken bu yanıtlara katılan birey sayısı da belirlenmiştir. Analizin güvenilirliği için her aşamada iki araştırmacının ayrı ayrı buldukları kodlar ve kodlarla ortaya çıkan başlıklar karşılaştırılarak tutarlılığa özen gösterilmiştir. İlgisiz ifadeler ve bir başlık altında toplanamayan yanıtlar analizden çıkarılmıştır. Katılımcılardan doğrudan alıntılar için, katılımcılara birer numara verilmiş, alıntının kimden yapıldığını belirtmek için kısaltmalar kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların, araştırmanın birinci sorusu olan, "okullarda kendilerinden beklenen ve angarya olduğunu düşündüğü işler/görevler nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar *Şekil 1*'de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlere yüklenen angarya işler

Şekil 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların okullarda kendilerinden beklenen ve angarya olarak algıladığı görevler kırtasiyecilik işleri, nöbet, mesai dışı toplantılar, veli görüşmeleri, öğrenci koçluğu ve proje ve etkinliklerdir. Katılımcılar bu görevlerin meslek tanımlarında olmadığını ve bazılarının gönüllük gerektiren işler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu angarya işlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kırtasiyecilik ve evrak işleri en büyük angaryalardan. Uzay çağında yaşıyoruz hala zümre tutanağı, veli toplantı tutanağı hazırlıyoruz. Hiç biri de değerlendirmeye alınmıyor”(Ö3).

“Sürekli istenen kırtasiyecilik işleri. Teknoloji çağında yaşıyoruz ama hala tonlarca kağıdı boşa harcıyoruz. Diğer bir sorun ise nöbetler. Öğle arası tutulan nöbetler. Herkesin dinlendiği vakitlerde bizden beklenen bu angarya. Karşılığında ek ders ödendiği için kimsenin sesi dahi çıkmıyor”(Ö10)

“Nöbet görevi karşılığında bir ücret ödeniyor fakat bu nöbet günlerinde hiçbir ihtiyacımızı karşılayamıyoruz”(Ö9).

“Herkes gibi bize de dayatılan hafta sonu toplantıları, ders saatlerine konulan seminerler ve hizmet içi eğitimler, son anda bildirilen resmi yazılar”(Ö6).

“Örneğin bir okul idarecisi hafta sonlarına toplantılar ekleyebiliyor. Bir başkası öğrenci koçluğu kapsamında sözde gönüllülüğe dayanan sorumluluklar yükleyebiliyor” (Ö8)

“Belirtilen zamanlar dışında okula gelen velilerin müsait olup olmadığımızı bile sormadan bizle görüşmeleri ve okulun bazı ihtiyaçları için öğrencilerden ve velilerden para toplamak zorunda olmamız”(Ö4)

“Bazı proje faaliyetlerine katılmamız bizlere motivasyon sağlıyor ama işin tamamı bizlere yüklendiği zaman angaryaya dönüşüyor. Çünkü projeyi öğrencini geliştirmesi beklenirken bütün sorumluluğu ve öğrencinin yapması gerekenleri de bizler yapmak zorunda kalıyoruz”(Ö9)

Araştırmanın ikinci sorusunda öğretmenlerin dile getirdikleri angarya işlere/görevlere ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Veri analizi sonunda, angaryaların öğretmenleri farklı biçimlerde etkilediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların angarya işlere yönelik görüşleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Angarya işlere yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi, angaryalar öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne, değersizlik hissine, hayal kırıklığına, strese, performans düşüklüğüne ve yorgunluğa sebep olmaktadır. Öğretmenler, mesai dışı toplantıların motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu vurgulamışlardır. Analiz sonucunda, kırtasiyecilik ve evrak işlerinin katılımcılarda değersizlik hissine neden olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar, öğle arasında ve haftada ikinci kez tutuklan nöbetlerin kendilerini aşırı yorduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, plansız yapılan veli görüşmeleri ve velilerden istenen bazı evraklar öğretmenlerde performans düşüklüğüne sebep olmaktadır. Proje ve etkinlik faaliyetleri öğretmenlerde strese sebep olmaktadır. Son olarak öğrenci koçluğu ve buna benzer gönüllülük esasına dayanan uygulamalar zorunlu tutulduğunda, öğretmenlerde hayal kırıklığı oluşmaktadır. Öğretmenlerin angarya işlerin kendilerine etkilerine ilişkin belirtmiş olduğu ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Bu durum çalışma motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor. Rehberlik bölümünün hak ettiği değeri görmediğini gösteriyor ayrıca okul idarecilerimizle iletişim problemi yaşamamıza sebep oluyor."(Ö1)

"Olur olmaz zamanlarda istenen evraklar yüzünden kendimi bir devlet dairesindeki normal bir memur olarak görüyorum. Bu durum da öğrencilerime ayırmam gereken zamanımı boşa harcadığım hissini yaratıyor"(Ö3)

"Hep bir koşturmaca içerisinde oluyorum. Haftada iki kez nöbet tuttuğum dönemlerde fiziksel olarak inanılmaz etkileniyorum. Hafta sonu dahi toparlanamıyorum. Hafta sonunu ipe çeken oğlum çoğu kez bu durumdan en çok etkilenen taraf oluyor"(Ö7)

"Geçerken uğrayan veliler on dakikalık aranın hepsini alması yetmezmiş gibi birde dersten zamanımı alıyor. Dinlenemediğim için performansım düşüyor. Zaten tüm veliler istedikleri zaman telefon ile bizlere ulaşabiliyor. Arayıp ya da mesaj ile uygun bir zaman belirlenebilir"(Ö10).

"Öğrenciler ile geçirdiğim vakitler dışında da evde de saatlerimim alıyor ve hayatımın bir kısmını bunlara ayırmam gerekiyor. Ayrıca enerjimin de büyük bir kısmını alıyor. Öğretmenlik vicdan işi ama bunun da doğru yapılması gerekiyor. Gereğinden fazla verilen bu sorumluluklar angaryaya dönüşüyor, çoğu zaman zorlayıcı oluyor ve strese sebep oluyor"(Ö9).

"Eğitim-öğretim dönemi boyunca düzenlenen faaliyetler eğitim-öğretimin aksamasına sebep oluyor. Kimi zaman dersler uzun süre boş geçiyor. Daha sonra da geride kaldığımız için stres yaşıyoruz"(Ö6)

"Maalesef bizimki gibi birçok toplumda, öğretmenlere "fedakarlık, özveri" gibi süslü sözcüklerle kaldırılabileceklerinden çok daha fazla iş yükleniyor. Toplum içerisinde gerek öğrenci gerekse öğrenci velisinden gereken saygıyı göremeyen öğretmenden bir de angaryalar karşısında fedakar davranması bekleniyor. Durum böyle olunca da öğretmenlerin birçoğu - ben de dahil- mesleklerini mutsuz bir şekilde icra ediyor"(Ö8)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcılar tarafından tanımlanan angaryalar; evrak işleri, nöbet, etkinlik, veli görüşmeleri, öğrenci koçluğu, toplantılardır. Katılımcılar bu angaryalar hakkında genelde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler ise sırasıyla stres, motivasyon, iş doyumsuzluğu, hayal kırıklığı, yorgunluk, değersizlik hissi, ve performans düşüklüğü olarak belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bizlere öğretmenlerin angarya yüklerinin neler olduğunu ve bu angaryaların öğretmenler üzerindeki yansımalarını göstermiştir. Angaryalar, öğretmenlerin görev tanımlarının tam olarak belirlenmemesi sonucu ortaya çıktığı, branşa göre farklılıklar gösterdiği ve yöneticiler tarafından öğretmenlere dayatıldığı sonucuna varılmıştır. Angaryalar öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilediği ve motivasyonlarında azalma olduğu katılımcılar tarafından en çok vurgulanan konular olmuştur. Ayrıca stres konusu ise katılımcılar tarafından vurgulanan diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bulguları **Courtney'in** (2018) belirlemeleri ile uygunluk göstermektedir.

Bu araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların yaşlarının 30-40 yıl, kıdemlerinin ise 6-14 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın yaşı 30'un altında ve 40'in üzerindeki öğretmenlerle yapılması önerilmektedir. Diğer bir deyişle, benzer bir çalışmada yeni veya kıdemi az ve kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerle de yapılması önerilmektedir. Böylece öğretmenlerin angarya iş algısının ve angarya iş yüküne yönelik düşüncelerinin yaşa ve kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği belirlenebilir. Bu bağlamda, araştırma daha fazla katılımcı ile daha geniş veya derinlemesine çalışmalar tekrarlanabilir.

Küresel ve yerel değişimlerden en çok etkilenen meslek gruplarından biri de öğretmenlik mesleğidir. Özellikle teknolojinin gelişmesi ve değişmesi ve beraberinde getirdiği yeni bilginin artması, öğretmenlerin kendini sürekli güncellemesini gerektirmektedir. Dolayısı ile öğretmenlik mesleği dinamik bir yapıya sahiptir. Öğretmenin, meslek diploması veya sertifikası aldıktan sonra mesleğini hiçbir gelişime açık olmadan devam ettirmesi düşünülemez. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının angarya algısına dönüşmeden sürekli güncellenmesi önemli bir gerekliliktir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin görev tanımlarının değişen küresel koşullara uygun olarak güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerek hizmet içinde, mesleğin dinamik yapısını içselleştirmeleri ve kendilerini sürekli geliştiren bireyler olması gerektiği inancını yerleştirecek eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Sözü edilen bu anlayışı öğretmen adaylarında yerleştirebilmek için, öğretmen yetiştirme programlarına bu yönde dersler konulabilir. Mevcut öğretmenler için de kendilerini sürekli güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Baysal, A. (1996). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Courtney, K. (2018). Teachers and workload. Retrieved from: <https://www.teachers.org.uk/news-events/conference-2018/workload-survey>
- Curtis, I. (2018). The state of technology in education report. Retrieved from: <https://resourced.prometheanworld.com/state-of-technology-report/>
- Geylan, T. (2018). Türk Eğitim-Sen`den eylem kararı. Retrieved from: https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=12240
- Resmi Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Retrieved from: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Resmi Gazete (1973). Milli eğitim temel kanunu. Retrieved from: 30 Mart 2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Variş, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GRAFİK TASARIMI PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ÇAĞDAŞ SANAT HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN BELİRLENMESİ: PORSUK MYO ÖRNEĞİ

AYÇA YILMAZ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SEMA ÜNLÜER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Grafik tasarım öğrencilerinin çağdaş sanat eğitimi almadıklarında ortaya koyacakları tasarım ürünlerini tesadüfi, yüzeysel ve belirli bir temele dayandırmadan olarak hazırlamaları olasıdır. Nitekim bu araştırmanın konusunu da oluşturan durumun belirlenmesinde 2018-2019 Bahar Dönemi ESTÜ Porsuk MYO Grafik Tasarım öğrencilerinin uygulama derslerinde yaşadığı eksiklikler ile çağdaş sanat algısı eksikliği nedeniyle ortaya koyulan tasarımların çok tesadüfi, yüzeysel ve bilinçsiz bir şekilde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada grafik tasarım öğrencileri için genel eğitim bütünlüğü içerisinde çağdaş sanat eğitiminin gerekli olduğunun vurgulanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi: Araştırmanın çalışma grubunu ESTÜ Porsuk MYO'da 2018-2019 Bahar Döneminde Grafik Uygulamaları dersini alan ve gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler Nvivo 12 ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Durum demografik bağlamda incelendiğinde; öğrencilerin sanat, estetik, grafik konularında temel bilgiye sahip olmadıkları, fakat öğrencilerin bu programa gelerek temel grafik tasarım bilgilerini öğrenme isteğinin yüksek olduğu varsayımı ortaya çıkmıştır. Araştırma bağlamında hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar sonucunda da 7 ana tema ve alt temalar çıkarılmış ve incelenmiştir. İncelemenin sonucunda çağdaş sanat eğitiminin hem öğrenci hem de geleceğin tasarımcıları açısından vazgeçilmez ve edinilmesi gereken bir eğitim alanı olduğu saptanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Grafik Tasarım Programı öğrencilerinin çağdaş sanat hakkındaki düşüncelerinin incelenmesinin alan yazına yararlı olacağı, bunun yanı sıra bulgulardan elde edilecek sonuçların araştırmalara, yapılacak uygulamalara, ders içeriklerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu gerekçe ile çağdaş sanat eğitiminin MYO'ların grafik tasarım programlarında olması gerektiği şekilde yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, Eğitim, Grafik tasarım eğitimi, Çağdaş sanat, Çağdaş sanat eğitimi.

Determining Of Graphic Design Program Students' Ideas About Contemporary Art: Example Of Porsuk Vocational School

Abstract

Problem Statement and Purpose of Study: It is possible for graphic design students to prepare the design products that they will put forth when they are not studying contemporary art without being incidental, superficial and based on a specific basis. In fact, it has been observed that the designs that were put forward due to the deficiencies experienced by ESTU Porsuk Vocational School Graphic Design students in their application courses and the lack of Contemporary Art perception were prepared in a very incidental, superficial and unconscious manner in determining the situation that constitutes the subject of this research. In this research, it is aimed to emphasize that contemporary art education is necessary for graphic design students in general education integrity.

Research Method: The working group of the research consists of the students who took the graphic applications course in the spring semester of 2018-2019 at ESTU Porsuk Vocational School and who are volunteers. The research was carried out by qualitative research method and semi-structured interview technique was used. The data obtained as a result of the research were subject to content analysis. The data was analyzed with Nvivo 12.

Findings and Results: When the situation is examined in a demographic context, it is assumed that the students do not have the basic knowledge of art, aesthetics and graphics, but that the students have a high desire to come to this program and learn the basic graphic design knowledge. As a result of the answers given to the semi-structured questions prepared in the context of the research, 7 main themes and sub-themes were removed and examined. As a result of the examination, it was determined that contemporary art education is an indispensable and necessary training area for both students and designers of the future.

Discussion, Conclusions and Recommendations: It is thought that the analysis of the ideas of the students of the graphic design program about contemporary art will be useful for the field writing, as well as the results from the findings will help

research, applications and the development of the course content. It is suggested that the vocational schools of contemporary art education should be included in the graphic design programs as they should be.

Key Words: Graphic design, Education, Graphic design education, Contemporary Art, Contemporary art education.

Giriş

Çağdaş sanat dünyada ve ülkemizde kendini sürekli güncelleyen ve geliştiren bir kavramdır. Bugün çağdaş sanat denilince, yalnızca bir sanat kavramı değil, eğitimi ve öğretimi de kapsayan geniş bir anlam bütünlüğü aklı gelmektedir. Birçok disiplini de içinde barındıran hatta birleştiren çağdaş sanat günümüzde özellikle tasarım alanını da derinden etkilemektedir. Bu durumda tasarım eğitimi içerisinde çağdaş sanatın yadsınamaz bir yeri olduğu söylenebilmektedir. Eğitimi tamamlamış bir grafik tasarımcının görevi, görsel iletişim disiplinlerini, tasarım ilkelerini ve ilham verici fikirlerini belirli bir temele dayandırarak kullanması ile projenin mesajını hedef kitleye etkili bir biçimde aktarmaktır. Tasarımcılar, bir mesajı iletme, marka ya da *duygu* yaratmak için tipografi, semboller, renkler ve görseller kullanırlar (http1). Bahsi geçen tasarım elemanlarının kullanılırken dayandırılacak olan temellerin başında elbette sanat eğitimi gelmektedir. Bu sebeple özellikle günümüzde sanat ve tasarım iç içedir.

Sanatın kendi başına bir tasarım niteliği taşımasından dolayı sanat eğitimi olmadığında veya eksik kaldığında ortaya çıkan tasarım da eksik kalmaktadır. Sanatsal üretim alanlarından biri olan grafik tasarım alanı için de bu durum geçerlidir. Yani grafik tasarım ürünleri ortaya koyulurken çağdaş sanat eğitiminin mutlaka derslerin içeriğinde yer alması gereklidir. Dolayısıyla geleceğin tasarımcıları olan öğrencilerin uygulama derslerinde çağdaş sanat yaklaşımlarını en iyi şekilde öğrenmesi gerekmektedir. Grafik tasarım öğrencilerinin bu eğitimi almamalarında ortaya koyacakları tasarım ürünlerini tesadüfi, yüzeysel, belirli bir temele dayandırmadan ve 'bilinçsiz' olarak hazırlamaları olasıdır.

Grafik Tasarım Eğitiminde Çağdaş Sanatın Önemi

Disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilerin yaratıcı olmaları kendilerini ifade edebilmeleri, hayal güçlerini geliştirebilmeleri, kendi ve dünya kültürlerini öğrenebilmeleri için sanat eğitiminin önemini vurgulamak ve diğer derslerle ilişkilendirerek daha iyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Günümüzde sanat eğitimi içerisinde yer almaması düşünülmemeyen çağdaş sanat eğitiminin genel amacı da; Araştıran, inceleyen, sorgulayan bireylerin yetişmesine olanak sağlamak; Sanatsal etkinliklerin ve yaratıcılığın boyutlarını tanımaları ve benimsemelerini sağlamak; Duygusal, duyuşsal, bilişsel, bilgisel entelektüel etkinliklere bağlı artistik becerileri kazanmalarını sağlamak; Kişinin kendini kanıtlamasına, kimliğini bulmasına olanak tanımak için sanat yapıtlarını değerlendirebilecek, onları anımsayabilecek nitelikli, sanat tarihi ve estetiksel bilgi birikimine sahip olmalarını sağlamaktır (http2).

"Grafik tasarım, bir mesajı iletebilmek için yazı ve şekillerden oluşturulmuş, anlam bütünlüğü olan görsel kompozisyonlara verdiğimiz genel bir ifadedir" (Boztaş, 2011: 46). Grafik tasarımın tanımında yer alan görsel kompozisyonları yaratabilmek için temel teorik bilgilere sahip olunması gerektiği aşıkardır. "Bir tasarımın biçim, içerik ve fonksiyon ile sıkı bir ilişki içerisinde olması, iyi bir tasarımcının ise problemleri analiz edebilmesi, biçimi iyi kullanabilmesi ve doğru parçaları doğru medyalarda birleştirebilmesi gereklidir" (Varol Ergen, 2014: 66). Bu bağlamda sorgulandığında da yine tasarımcı öğrencilerin doğru parçaları kullanabilmesi için öncelikle o parçalara sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

İçerisinde birçok disiplini barındıran grafik tasarım yalnızca sanatsal bir kavram olarak değerlendirmekten ziyade sanat eğitimi-öğretimi de içerisine alan geniş bir anlam bütünlüğünde değerlendirmek daha doğru bir yaklaşımdır. Grafik tasarım, çeşitli ihtiyaçlara çözüm üretmeyi amaç edinen bir tasarım alanı olarak grafik eğitiminde uygulama etkinliklerine büyük ağırlık verilmektedir (Ertosun, 2006'dan aktaran: Boztaş, 2011: 46). Grafik tasarım eğitiminin amacı; yalnızca insanın estetik zevklerinin gelişmesine, giderilmesine araç olmak değil onun günlük yaşamında karşılaştığı tüm sorunlarının, ihtiyaçlarının giderilmesinde çözüm önerici, uyarıcı, bilgilendirici rolü ile yardımcı olmak, katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda grafik tasarım eğitiminin eğitsel odağı grafik tasarımın görsel diline yöneliktir (Ertosun, 2006: 2). Günlük yaşantı içerisinde karşılaşılan görsel ürünlerin tamamı (logolar, tabelalar, ambalaj tasarımları, infografikler vb.) grafik tasarımın alanı içerisinde yer almaktadır. Bu ürünlerde yer alan tasarımın görsel diline odaklanılırken ortaya çıkacak olan ürünün yaratıcı tasarımın temellerine dayandırılması gerekmektedir. Tasarımın görsel dilini çözmek ve bunu etkin bir şekilde kullanabilmek ve ortaya koyulacak işin yaratıcı tasarımın temellerine dayandırılması için eksiksiz, tam bir tasarım eğitimine ihtiyaç vardır.

Grafik tasarım eğitimi içerisinde yer alan sanat eğitimi içerisinde çağdaş sanatın önemi, bir tasarım oluşturulurken tasarımın çözmesi gereken problemlerle birlikte ortaya çıkmaktadır. Zira tasarımcı öğrenciler için sadece temel tasarım ilkeleri vb. kavramların yeterli olmamasının yanı sıra sanat eğitimi içerisinde çağdaş sanat algısına da hakim olmalarının, oluşturacakları kompozisyonlarda, çözecekleri anlatım problemlerinde onlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Amaç

Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım Programında okuyan ve daha önce sanat tarihi dersi aldıkları bilinen öğrencilerin Grafik Uygulamaları dersinde yaptıkları tasarım çalışmalarının, Türkiye Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinde 5. seviye olarak tanımlanan meslek yüksek okulu düzeyindeki öğrencilerin yapmaları gereken tasarım

çalışmalarından düzey olarak daha alt seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumun nedenlerinin arasında çağdaş sanat algısının yetersiz olduğu fark edilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada Grafik Tasarım programı öğrencilerinin, alanlarında çok önemli ve yadsınamaz yere sahip olan Çağdaş Sanat hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak, şu sorulara yanıt aranmıştır:

Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım Programı 2. Sınıf Grafik Uygulamaları dersini alan,

1. Öğrenciler çağdaş sanatı nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğrencilerin çağdaş sanat hakkındaki yeterlilikleri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mevcut durumu ortaya koymak adına nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması deseni seçilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73). Bu araştırma, grafik tasarım programı öğrencilerinin çağdaş sanat hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla görüşmeye dayalı bir durum çalışmasıdır.

Çalışma Ortamı

Araştırmanın çalışma ortamı olan Porsuk Meslek Yüksekokulu, 2001-2002 öğretim yılında eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olup, 18 Mayıs 2018 tarihi ve 30425 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 7141 sayılı Kanunla Eskişehir Teknik Üniversitesi bünyesine aktarılmıştır. Araştırmanın yapıldığı Grafik Tasarım Programı ise 2010-2011 öğretim yılında, alanda ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanmasını başlıca hedef olarak belirleyerek açılmıştır. Grafik Tasarım Programı uygulama dersleri ortak bilgisayar laboratuvarlarında yürütülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 Bahar Döneminde, Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım Programı 2. Sınıf öğrencilerinden Grafik Uygulamaları dersini alan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu öğrenciler belirlenirken daha önce Sanat Tarihi dersi aldığı bilinen, bu dönem sonu mezun olabilecek durumda olan ve aynı zamanda araştırmaya gönüllü olanlar belirlenmiştir. Bu kriterler çerçevesinde araştırmanın çalışma grubu 9 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma nitel durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde sık kullanılan tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda soru sorma ve yanıtlamaya dayalı bir iletişim süreci yönetir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 130). "Kişinin davranışlarının nedenleri ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenilmek isteniyorsa en uygun yöntem yine kişiye gidilerek ondan bilgi almaktır" (Türnüklü, 2000: 544). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanabilmesi için alan yazın ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler, Grafik Uygulamaları dersi ve saatinde, uygulama projeleri aktif olarak devam ederken araştırmacının/öğretim elemanının odasında sırayla ve yüz yüze olarak yapılmıştır ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yani içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramalar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Bu doğrultuda araştırmanın verileri bilgisayar destekli nitel veri analizi programı Nvivo 12 ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın konusunu oluşturan durumun belirlenmesinde 2018-2019 Bahar Dönemi Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım öğrencilerinin uygulama derslerinde yaşadığı eksikliklerin yanı sıra çağdaş sanat algısı eksikliği nedeniyle ortaya koyulan tasarımların çok tesadüfi, yüzeysel, estetik kaygısı gütmeyen, bilinçsiz bir şekilde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin daha önce Sanat Tarihi dersi aldıkları bilinmektedir. Bunun yanı sıra Sanat Tarihi dersi almalarına rağmen uygulama dersi kapsamında sanat tarihi konularında sorulan sorulara cevap veremedikleri gözlemlenmiştir. Bunun durumdan hareketle, grafik tasarımı programı öğrencilerinin çağdaş sanat hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesinin onların hem bu konudaki bilgi düzeylerinin ölçülmesine hem de durumun kaynağının ne olduğunu anlamaya yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Demografik bağlamda:

Katılımcılara, “Mezun oldukları lisede hangi bölüm/programda okudunuz?” diye sorulmuştur.

Verilen yanıtlar doğrultusunda mezun olunan programların dağılımı şu şekildedir: 2 kişi Web Tasarımı, 1 kişi Çocuk Gelişimi, 1 kişi Hemşirelik, 1 kişi Elektronik, 1 kişi Radyo Televizyon bölümlerinden mezun olmuştur. Ayrıca, 3 kişinin meslek lisesi mezunu olmadığı için bölümleri bulunmamaktadır.

Mezun olunan program içerikleri göz önüne alındığında öğrencilerin sanat, estetik, grafik konularında temel bilgiye sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Katılımcı öğrencilere “Şu anda okumuş oldukları programı, ÖSYS tercihlerinde kaçınıcı sıraya yazmıştınız?” sorusu yöneltilmiştir.

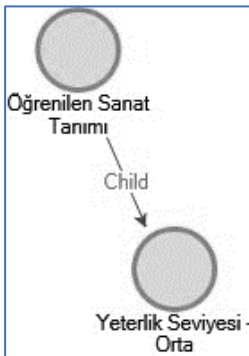
Bu soruyu yönelmenin amacı çoğunlukla tasarım, estetik, oran gibi temel grafik tasarım bilgilerinin daha önceden alınmamış olmasına karşın bu programa gelerek bu vb. bilgileri öğrenme isteğinin diğer bir ifadeyle hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu varsayımdır. Katılımcı öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde %55 oranında ilk sıraya yazdıkları, bununla birlikte bir kişinin ikinci sıraya, geri kalanlarından iki kişinin üçüncü sıraya ve bir kişinin de dördüncü sıraya yazdığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların %66’sının öncelikli tercih olarak yazdıkları programa yerleşmiş oldukları ve okudukları programda verilecek olan bilgileri öğrenmek için hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ise:

- 1) Sence sanat nedir?
- 2) Çağdaş Sanat konusunda ne düşünüyorsun?
 - a) Sanatın çağdaş olarak nitelendirilebilmesi için hangi özellikler gerekli olabilir?
 - b) Sence çağdaş sanatı diğer sanat akımlardan ayıran özellikler neler olabilir?
 - c) Sence çağdaş sanatı diğer sanat akımlardan ayıran ne gibi farklılıklar olması gerekir?
- 3) Sanat akımlarından bildiklerinden/hatırlayabildiklerinden bahsedebilir misin?
- 4) Bildiğin bu akımların özelliklerini söyleyebilir misin?
- 5) Bu akımlarını nereden öğrendin?
 - a) Yani bu akımları nasıl öğrendin?
- 6) Söylediğin bu akımlardan hangileri çağdaş sanatla ilgili-ilişkili olabilir?
- 7) MYO’da birçok ders alıyorsun, bana tanımadığın çerçevede çağdaş sanatın nitelikleri bazında düşünüldüğünde bir ödev/proje çalışması olarak neler yaptın bahsedebilir misin? şeklinde sorulmuştur.

Sorulan tüm bu sorulara alınan cevaplara içerik analizi yapılmıştır. Bu sürecin sonucunda elde edilen temalara ve bulgulara aşağıda değinilmiştir.

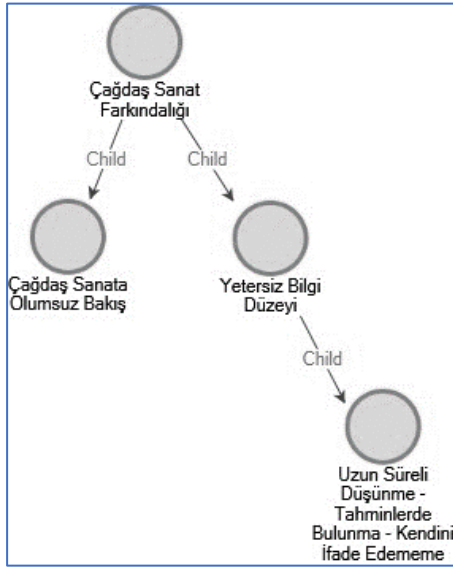
1) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Sanat Tanımları



Şekil 1. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Sanat Tanımları

İlk olarak öğrenilen sanat tanımı merak edildiğinden katılımcılara sanatın onlar için ne anlam ifade ettiği sorusu yöneltilmiştir. Sanatı tanımlama şekilleri tasarım öğrencileri için yeterli sayılabilecek seviyededir. Yine de net bir tanımlama yapılamamıştır.

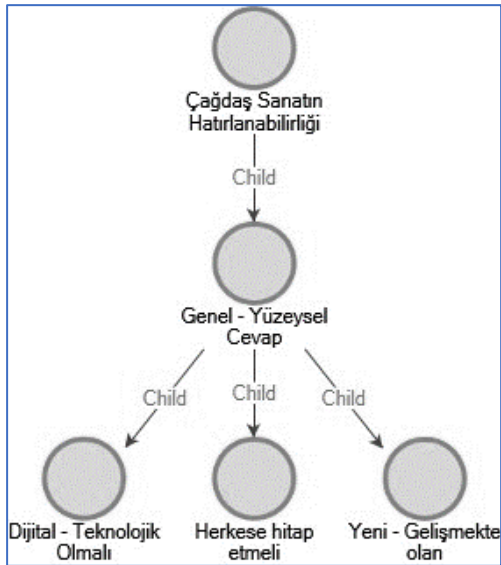
2) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Çağdaş Sanat Farkındalığı



Şekil 2. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Çağdaş Sanat Farkındalığı

Bunun üzerine çağdaş sanat konusunda ne düşündükleri, farkındalıklarını ölçülmek amacıyla sorulmuştur. Çağdaş sanat farkındalığı irdelendiğinde, iki katılımcının olumsuz bir tavırda olduğu görülmüştür. Görüşlerini aktarırken, “Sanattan ziyade daha çok hani “nasıl para kazanırım” endeksinde döndüğünü düşünüyorum.” ve “Daha ayrıntısız olduğunu düşünüyorum genel anlamda.” ifadelerini kullanmışlardır. Diğer katılımcılar ise ifadelerinde tahminlerde bulunmuşlar, “...olabilir, ...çağrışım yapıyor, ...o şekilde düşünüyorum” gibi söylemleri sıklıkla kullanmışlardır.

3) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Çağdaş Sanatın Hatırlanabilirliğinin Sorgulaması



Şekil 3. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Çağdaş Sanatın Hatırlanabilirliğinin Sorgulaması

Sanat tarihi vb. derslerde mutlaka görmeleri gereken tasarım öğrencilerinden alınan yanıtlar sonucunda bildikleri/hatırladıkları sanat akımları sorulmuştur. Alınan cevaplar genel anlamda yüzeysel kalmıştır ve sürekli olarak aynı tanımları/kavramları tekrar etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğrencilerden bazıları, “Bilgisayar üzerinden programlarla yaptığımız şeyler daha çok çağdaş sanata giriyor bence.”, “Çağa ayak uydurabilir mesela teknolojiye ayak uydurulan bir sanat olabilir.” ve “Çağdaş deyince aklımıza çağ ile ilerleyen bir teknoloji geliyor, sanat dalı geliyor.” gibi söylemlerde bulunmuş ve onlara sorulan kavramın/kavramların yalnızca kelimenin anlamı bazında, tahminen ve sadece teknolojiyle

sınırladıkları görülmüştür. Diğer katılımcılar ise genel sanat tanımı için de çağdaş sanat için de “herkese hitap etmeli” ve “yeni-gelişmekte olan” gibi genel ifadeler kullanmışlardır.

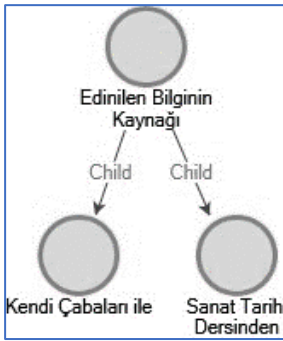
4) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Edindiği Bilginin Çağdaş Sanat Bağlamında Yeterlik Sorgulaması



Şekil 4. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Edindiği Bilginin Çağdaş Sanat Bağlamında Yeterlik Sorgulaması

Bir sonraki soru çerçevesinde tasarım öğrencilerinin edindikleri bilgilerin çağdaş sanat bağlamında yeterlik sorgulaması yapılmıştır. Bir önceki soruda sorulan sanat akımlarının özellikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar yeterli seviyede görülmemiştir. Verilen cevaplarda klasik sanat akımları çerçevesinde değerlendirip teknoloji ile yapılan sanat olarak tanımladıkları çağdaş sanat için çıkarımda bulunmuşlardır. Genel olarak “...olabilir, ...bence bağdaştırılabilir, ...gibi geliyor” vb. gibi ifadeler kullanarak yine söylediklerinden emin olamamış ve anlatmaya çalıştıkları şeyleri net ifade edemeyerek cevap vermişlerdir.

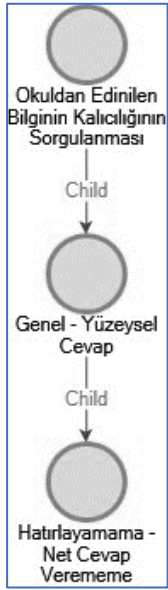
5) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Edindiği Bilginin Kaynağı



Şekil 5. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Edindiği Bilginin Kaynağı

Araştırmanın amacı kapsamında bir sonraki soruda edinilen bilgi kaynağı sorulmuştur. Tasarımcı öğrencilerin verdikleri cevaplar kapsamında ortaya çıkan durum, yarısının bilgi edinim kaynağının sadece okudukları Meslek Yüksekokulundaki dersler olduğu, geri kalan yarısının da okuldan edindikleri bilgilerin yetersiz olduğunu düşündükleri için kendi araştırmaları ile bilgi sahibi oldukları yönündedir. Katılımcı öğrencilerden biri bu durumu “Hem geçen yıl 1. sınıfta aldığım derslerden kabaca öğrendim hem de internette Türkçe’ye çevrilmiş videolar var oradan bilgi edindim, güzel bir arşiv oluşturmuşlar.” şeklinde ifade etmiştir.

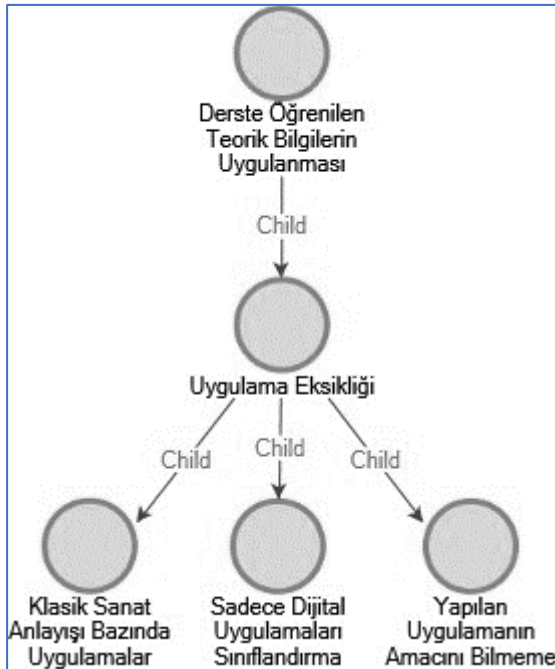
6) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Okuldan Edindiği Bilginin Kalıcılığının Sorgulanması



Şekil 6. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Okuldan Edindiği Bilginin Kalıcılığının Sorgulanması

Okulda edinilen bilgilerin kalıcılığının sorgulanması bağlamında katılımcı öğrencilere yöneltilen soruya verilen cevaplar yine genel-yüzeysel seviyede kalmış, bunun nedeni derinlemesine irdelendiğinde ise okulda edinilen bilgilerin kalıcı olmadığı, hatırlayamama durumunun yaşandığı durumu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler birkaç örnek verdikten sonra genel olarak "...hatırlayamıyorum, ...öyle bir şeydi sanırım, şu an aklıma gelmiyor, bu kadar hatırlayabildim, isimleri de özellikleri de anımsayamıyorum" vb. ifadeler kullanarak net cevap verememişlerdir.

7) Grafik Tasarım Öğrencilerinin Okuldan Edindiği Bilginin Kalıcılığının Sorgulanması



Şekil 7. Grafik Tasarım Öğrencilerinin Okuldan Edindiği Bilginin Kalıcılığının Sorgulanması

Son olarak öğrencilerin derslerde öğrendikleri teorik bilgilerin uygulama kısmı -bu sayede daha kalıcı hale getirilmesi- hakkındaki düşüncelerine başvurulmuştur. Alınan yanıtlarda bütün katılımcılar uygulama eksikliklerinin olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda devam eden sorularda ise uygulama derslerinde genel olarak ne yaptıkları sorulmuştur ve alınan yanıtlardan, tıpkı teorik derslerdeki gibi uygulamaların da sadece klasik sanat anlayışı çerçevesinde sınırlandırıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcı öğrencilerde farklı uygulama derslerinde sadece teknolojiyi kullanarak dijital

ortamda yaptıkları çalışmalarını bu sınıflandırma altında değerlendirme eğilimi görülmüştür ve durumu şu şekilde ifade etmişlerdir: “Şimdi çağdaş sanat deyince teknolojiyle birleştirdim ben kendi aklımda, onun için bilgisayar üzerinde yaptığımız çalışmalarını örnek verebilirim.”. Ayrıca yaptıkları uygulama çalışmalarının amacı konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucu da “Yani tam olarak neyin içine girdiklerini bilmiyorum. Hani sevdiğim şeylere yönelik yapmaya çalışıyorum.” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Günümüzün çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde öğrencinin; yaratıcı düşünmeye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, yaratım yapmaya ve yaratımını değerlendirmeye götürmesi önemlidir (Jové ve Farrero, 2018: 334). Grafik tasarım öğrencilerinin geleceğin tasarımcıları olduğu gerçeği göz önüne alınarak değerlendirildiğinde gerek sanat eğitimi yeterliğine sahip gerekse tasarım gücü yüksek ve özgüvenli bireyler olmaları beklenmektedir. Fakat yapılan bu araştırmada görüşme tekniği sonucunda alınan tüm bu cevaplardan tasarımcı öğrencilerin çağdaş sanat konusunda bilgi eksikliği olduğu, özgüven problemleri yaşadıkları vb. olumsuz sonuçlara varılmıştır. Katılımcı öğrencilerin görüşme esnasında cevap vermekte zorlandıkları, zorlandıkları için zaman zaman duraksayarak ve kendilerinden emin olamayarak cevap verdikleri araştırmacı günlüğünde tutulan notlar arasındadır. Katılımcı öğrencilerin teorik bilgi olarak yetersizliklerinin farkında olduklarını belirten söylemleri de olmuştur. Bu durumun sebebi sorulduğunda ise öğretim elemanları tarafından kullanılan tekniklerin ve yöntemlerin unutulmaya yüz tutan, “sıkıcı” bir şekilde kullanıldığına dair fikirlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen sorular sonucunda sanat tarihi dersinin klasik sanat anlayışı ve akımları çerçevesinde sınırlandırılmış olup, çağdaş sanata yer verilmediği de öğrenilmiştir.

Tasarım bölümü öğrencilerinin çağdaş sanat algısı oluşmadan bölümden mezun olmaları çok büyük bir eksiklik iken içerisinde yaşadığımız 21.yyda özellikle tüketim kültürünün etkisiyle tasarımın öne çıktığı bir çağda, yalnızca klasik sanat tarihi bilgisi verilip çağdaş sanat eğitime yer verilmemesi mümkün değildir. Meslek Yüksekokulları baz alındığında Sanat Tarihi dersinin çok yüzeysel ve öğretmen merkezli işlendiği için zaten eksik/unutulmaya yatkın bir öğretim süreciyken çağdaş sanata ilgili neredeyse hiçbir bilginin verilmemesinin/işlenmemesinin büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin tasarım sürecinde onların yaratıcılığını ortaya çıkarabilecek, tasarımlarına kavramsal anlamlar yükleyebilmelerini sağlayabilecek, metaforik sorgulama yapabilmelerine olanak verecek, kısacası daha bilinçli tasarımlar ortaya koymalarını sağlayabilecek bir öğretim programı, çağdaş sanat algısı oluşturulmadan düşünülemez.

Araştırmanın uygulandığı örnek Meslek Yüksekokulunda yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmenin sonucunda öğrencilerin çağdaş sanata ilişkin olarak mesleki yeterlik anlamında gerekenden çok daha az bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda bu durumun nedeni incelendiğinde, tasarım eğitimi alan ve sanat tarihini bilmeleri gereken öğrencilerin bu dersler bazında gerek eğitim programındaki ders içeriklerinin gerekse derslerdeki uygulama eksikliklerinin sonucu olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, uygulamaya ve ileriki araştırmalar ilişkin yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

Uygulamaya ilişkin öneriler;

- Grafik Tasarımı Programı derslerinde verilen sanat tarihi dersinde çağdaş sanata daha çok yer verilmesi,
- Meslek Yüksekokullarında Grafik Tasarımı Programı ders içeriklerinde çağdaş sanata ilişkin derslerin ve bu bağlamda uygulamaların çoğaltılması,
- Öğretim elemanları tarafından kullanılan tekniklerin ve yöntemlerin, kalıcılığı artırma yoluna doğru gidilmesi yönünde çeşitli adımlar atılması gerektiği,

İleriki araştırmalara yönelik öneriler;

- Aynı çalışma farklı ortamlarda, öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilebilir,
- Aynı çalışma, nicel anket verileriyle farklı gruplardaki öğrencilerle gerçekleştirilebilir,
- Çağdaş sanat farkındalığı/sorgulaması yalnızca Meslek Yüksekokullarında değil Güzel Sanatlar Fakültelerinde uygulanabilir.
- Bu konuda öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin, öğretim programının nasıl işlediğine ilişkin eylem araştırması planlanabilir.

Kaynakça

Boztaş, E. (2011). Grafik Tasarım Eğitimi İçin Görsel Çoklu Ortam Materyali Geliştirme. Ege Eğitim Dergisi, 12(2), S.46.

Ertosun, A. (2006). Türkiye'deki Grafik Sanat Eğitimi ile Amerika'daki Grafik Sanat Eğitiminin Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. S.2.

Jové, G. Ve Ferrero, M. (2018). Rethinking Education through Contemporary Art. The International Journal of Art & Design Education, S.334.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönelimi Dergisi, 6(4), S.544.

Varol Ergen, E. (2014). Çağdaş Grafik Tasarım Eğitiminde Kavramsal Düşünceyi ve Yaratıcı Algıyı Geliştirmeye Yönelik Projeler. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 3, S.66.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar, Ankara, S.73-130-242.

[http1:https://medium.com/@Seyyahil/grafik-tasar%C4%B1m-%C3%B6%C4%9Frencisi-gelece%C4%9Fe-nas%C4%B1-haz%C4%B1lanmal%C4%B1-9ea3c6e693d5](https://medium.com/@Seyyahil/grafik-tasar%C4%B1m-%C3%B6%C4%9Frencisi-gelece%C4%9Fe-nas%C4%B1-haz%C4%B1lanmal%C4%B1-9ea3c6e693d5) (Erişim Tarihi: 18.04.2019).

[http2:http://www.tekinkoleji.com/index.php/rehberlik/111-sanat-neden-onemlidir](http://www.tekinkoleji.com/index.php/rehberlik/111-sanat-neden-onemlidir) (Erişim Tarihi: 05.05.2019).

7-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİN TEMALARININ BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

AYŞE BULUT

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Ana dili öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada ders kitaplarının önemli bir rolü vardır. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan kitaplar ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sever, 2003: 10). Bu sebeple okutulacak ders kitapları, özenle, öğrencilere Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ve Türkçe dil becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bu özenin gösterilmesiyle çocuğun ana dilini zevkle öğrenmesi sağlanabilir. Piaget, çocukların bilişsel olarak nasıl geliştiğini açıklamak için temel kaynak olma özelliği taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim evrelerine uygun ders içeriği ve etkinlik düzenleyebilmeleri için çocukların farklı gelişim evrelerinde düşünme biçimlerini bilmeleri gerekir. Türkçe ders kitaplarının metin ve metinlerde ele alınan temalar yönünden bazı eksikliklerin olduğu ve bunların çocukların gelişim dönemlerine göre uygun metin ve temalar olup olmadığının ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarında yer alan temaların öğrencilerin gelişimine katkısını tespit etmektir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci kitaplarında yer alan metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen kitaplarda yer alan metinlerin temaları bakımından zengin olduğunu söylemek mümkündür. Metinler arasında bütünlük olması öğrencilerin gelişim özelliklerine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bununla birlikte "Okuma Kültürü" temasının Türkçe dersleri içinde ve öğrencilerinin gelişim özellikleri için farklı bir yeri olduğu söylenebilir. O bakımdan bu temanın da Türkçe ders kitaplarında yer alması sağlanmalıdır. Fakat her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında bu temanın yer almaması öğrencilere okuma kültürünün kazandırılması için verilen emeğin bir parçası olmak yerine dışında kalmasını sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Ders Kitabı, Bilişsel Gelişim Kuramı, Metin, Tema

Abstract

Textbooks have an important role in achieving the desired objectives in native language teaching. Books that do not conform to the child's universe of language and meaning negatively affect the development of mother tongue love and consciousness (Sever, 2003: 10). For this reason, the textbooks to be taught should be carefully prepared to provide students with the general objectives of Turkish National Education and Turkish language skills. By showing this care, it can be ensured that the child learns his or her native language with pleasure. Piaget has the distinction of being the primary source for explaining how children develop cognitively. Teachers need to know the way children think in different developmental stages so that they can organize course content and activities that are appropriate to the developmental stages of the students. It is thought that Turkish textbooks have some deficiencies in terms of texts and themes addressed in texts and that they are appropriate texts and themes according to children's developmental periods should be addressed. The aim of this research is to develop a framework of cognitive development theory 7 and 8. to determine the contribution of the themes in the class Turkish course books to the development of the students. Document review method was used in the research. 7 and 8 as a data collection tool. the texts in the student books are used in the class Turkish course. As a result of the research, it is possible to say that the texts in the books examined are rich in themes. It is important to have integrity among the texts in order to contribute to the development characteristics of the students. However, it can be said that the theme of "reading culture" has a different place in Turkish lessons and for the development characteristics of its students. Therefore, this theme should be included in Turkish textbooks. However, the lack of this theme in the textbooks at both grade levels made it possible for students to be excluded rather than part of the effort to gain a reading culture.

Key Words: Turkish Textbook, Cognitive Development Theory, Text, Theme

Giriş

Problem Durumu ve Amaç

Ana dili öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada ders kitaplarının önemli bir rolü vardır. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan kitaplar ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sever, 2003: 10). Bu sebeple okutulacak ders kitapları, özenle, öğrencilere Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarını ve Türkçe dil becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bu özenin gösterilmesiyle çocuğun ana dilini zevkle öğrenmesi sağlanabilir.

Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş tesadüfî bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre dil bilgisi bağlantıları ve metnin işleyişine göre yapılmıştır (Günay, 2003, 35).

Türkçe Öğretim Programı'nda metin sayısı ve metin türlerine ilişkin şu açıklamalar yer almaktadır; (2018, s.16-17).

- Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacaktır. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/ izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır.
- Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmelidir. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer alacaktır.

Okumayı, yazar okuyucu ve metin bağlamında bir anlam kurma süreci olarak ele aldığımızda, kendisine anlama ve ifade etme becerilerini temel alan Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları ve kitaplarda yer alan metinler, anlam kurma sürecinin niteliğini belirleyen faktörlerden biridir. "Ana dili eğitimi içerisinde ise metinler önemli bir yer tutar. Eğitimde araç olarak kullanılan edebî metinler, bu yönüyle birçok görev üstlenir. Okullarda öğrenmelerin çoğu ise okuma etkinlikleri ile metinler aracılığıyla gerçekleşmektedir." (Temizyürek, 2008).

Tema (izlek), ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu ifade etmektedir. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 42).

Bu tanım, edebî metinler için kullanılan "tema" kavramıyla ilişkilidir. Burada aynı temayı işleyen metinlerin bir arada bulunması söz konusudur. Öğrencilerin değişik türde metinler tanıması kadar farklı temalarda metinler işlenmesi de önemlidir.

Tema kavramından hareketle ortaya çıkan tematik eğitim ise Çeçen ve Çiftçi'ye (2011: 446) göre "öğrencilerin belirli bir tema üzerinde etraflıca çalışmasını öngören bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen temanın derinlemesine çalışılması ve ilgili konuların ayrıntılı bir biçimde araştırılması, bu modelin en belirgin yönü ve yararı olarak ifade edilebilir."

Türkçe Öğretim Programı'nda temalar ve metinlerle ilgili şu açıklamalar yer almaktadır; (2018, s.16-17).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar seçmeli olup kitap yazarlarınca belirlenecektir. Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde yer verilmesi öngörülen temalar ve bu temalarla ilgili alt temalar verilmiştir (MEB,2018).

ERDEMLER

Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.

MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK

15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.

BİREY VE TOPLUM

Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.

OKUMA KÜLTÜRÜ

Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.

İLETİŞİM

Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.

HAK VE ÖZGÜRLÜKLER

Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.

KİŞİSEL GELİŞİM

Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.

BİLİM VE TEKNOLOJİ

Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.

SAĞLIK VE SPOR

Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.

ZAMAN VE MEKÂN

Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.

DUYGULAR

Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.

DOĞA VE EVREN

Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.

SANAT

Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.

VATANDAŞLIK

Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.

ÇOCUK DÜNYASI

Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.

Ders kitabı, Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007).

Yaylı (2010: 28)'nin Türkçe ders kitaplarını, öğretim programıyla olan ilişkisi bağlamında irdelediği çalışmasında tema kavramıyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir: "Türkçe ders kitaplarında izleklerin sınıflara göre seçilmesinde şu noktalara dikkat etmek gereklidir:

- İzleğin öğrenci kişisel yaşantısıyla bağdaşması
- İzleğin öğrenci açısından ilgi çekici olması
- İzleğin öğretmen açısından ilgi çekici olması
- İzleğin öğrenci düzeyine uygun olması
- Alt izleklerin ana izlekle uyum içinde olması
- İzlekte yer alan metinlerin izleğe uygun olması
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin izleğe uygun olması"

Giriş ve ilgili araştırmalar bölümlerindeki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda metinlere ve metinlerde yer alan temalara gereken önemin az verildiğini, metin seçiminde titiz davranılmadığı ortaya koyulmuştur.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında "Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır" ifadesinden de anlaşılacağı gibi metinler sınıf dolayısıyla yaşa uygun olarak ders kitaplarında yer almalıdır.

Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre metin ve tema seçimi yapılması gerekmektedir.

Gelişim düzeyine bağlı olarak;

2-7 yaş grubu için temalar

Aile sevgisi, olağanüstü ve gizemli olaylar, doğa olayları, hayvan sevgisi, gezi yazıları.

7-9 yaş grubu için temalar

Doğa ve hayvan sevgisi, aile sevgisi, olağanüstü olay ve durumlar, gezi yazısı.

9-12 yaş grubu için temalar

Kahramanlık, macera, komik olaylar, fantastik olaylar ve gezi yazısı.

12-15 yaş grubu için temalar

Kahramanlık, Tarih yazıları, Tarih kitapları, sevgi konulu kitaplar, bilim-kurgu, macera, komik konular, gülmece gibi temalar kullanılmalıdır.

Piaget, çocukların bilişsel olarak nasıl geliştiğini açıklamak için temel kaynak olma özelliği taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim evrelerine uygun ders içeriği ve etkinlik düzenleyebilmeleri için çocukların farklı gelişim evrelerinde düşünme biçimlerini bilmeleri gerekir.

Türkçe ders kitaplarının metin ve metinlerde ele alınan temalar yönünden bazı eksikliklerin olduğu ve bunların çocukların gelişim dönemlerine göre uygun metin ve temalar olup olmadığının ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesini "Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin temaları öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun mudur?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarında yer alan temaların öğrencilerin gelişimine katkısını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. (Yıldırım ve Şimşek 2006).

Veri Toplama Aracı

7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci kitaplarında yer alan metinler.

Verilerin Çözülmesi

Kuramsal çerçevede yer alan "Bilişsel Gelişim Kuramı" çerçevesinde temalar açıklanmaya çalışılmıştır. 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları taranıp incelenmiştir. Bulgular kaydedilmiş ve yorumlanarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde doküman incelemesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan Tema, Alt Tema ve Metinler ile ilgili bulgular

TEMALAR	ALT TEMALAR	METİN
Erdemler	Yardımlaşma	Mor Salkımlı Ev
	Sevgi	Sevgi Kurtaracak Bizi
	Aile-Fedakârlık	Kırmızı Pabuçlar
	Azim	İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen KELLER (Dinleme Metni)
	Dostluk-Vefa	İki Anı (Serbest Okuma Metni)
Doğa ve Evren	Uzay	Yer Çekimsiz Yaşam
	Doğa Olayları	Rüzgâr
	Doğal Afetler	Yeşil Gözlü Kardan Adam
	Doğa	Doğa ve İnsan (İzleme Metni)
	Doğa-Çevre	Beyaz Gemi (Serbest Okuma Metni)
Millî Kültürümüz	Yurdumuz	Ülkem'in Renkli Haritası
	Türk Büyükleri	Dünya'yı Güldüren Adam
	Bayrak	Bayrak
	Seyirlik Oyunlar	Bilmece (Dinleme Metni)
	İnsan İlişkileri-Gelenekler	Anadolu'da Kilim Demek (Serbest Okuma Metni)
Millî Mücadele ve Atatürk	Kahramanlık-Cesaret	İstanbul Liseli Küçük Hasan
	Fedakârlık	Mustafa Kemal'in Kağnısı (Dinleme Metni)
	Atatürk	Atatürk'ün Kişilik Özellikleri
	15 Temmuz	15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor
	Vatanseverlik	Samsun Yolculuğuna Hazırlık (Serbest Okuma Metni)
	Adalet	Ak Sakallı Bilge Dede

Vatandaşlık	Hukukun Üstünlüğü	Yemeğin Buharını Yiyen, Ücretini Para Sesi Olarak Öder (Dinleme Metni)
	Sorumluluklar	Sorumluluklarımız
	Çalışma-Üretme	Harman Yerinde
	Çalışma-Emek	Vaktini Boş Geçirme! (Serbest Okuma Metni)
Sağlık ve Spor		
	Sporda Saygı	Goool!
	İlaç Kullanımı-Hastalıklar	Benim Adım: Şeker Çocuk
	Sağlıklı Beslenme	Yeterli Dengeli Beslenme
	Sağlık-Hastalıklardan Korunma	Hastane (Dinleme Metni)
	Beden Sağlığı	İyi Uykular...Tatlı Rüyalalar...(Serbest Okuma Metni)
Sanat	Mimari Eserler	Belkıs Tiyatrosu
	Geleneksel El Sanatları	Geleneksel El Sanatları Çarşısı
	Müzik	Müzik, İnekler, Çiçekler ve Başka Şeyler (Dinleme Metni)
	Edebiyat	Ay Şiiri
	Opera	Leyla GENCER (Serbest Okuma Metni)
Bilim ve Teknoloji	Keşif ve İcatlar	Buluşa Doğru
	Ulaşım	Kara Tren
	Medya Araçları-Teknoloji	Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbaret Değildir
	Patent	Patent (İzleme Metni)
	Keşif ve İcatlar	İğnenin Deliği (Serbest Okuma Metni)

Tablo 2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan Tema, Alt Tema ve Metinler ile ilgili bulgular

TEMALAR	ALT TEMALAR	METİN
Kişisel Gelişim	Öz Saygı	Benlik Üzerine
	Başarı	Martı
	Karar Verme	Acele Karar Vermeyin
	Olumlu Düşünme	Güler Yüz (Dinleme/İzleme Metni)
	Girişimcilik	Bir Adım Atın (Serbest Okuma Metni)
Millî Mücadele ve Atatürk	Vatansızlık	Vatan Yahut Silistre
	Atatürk	O Geliyor
	Gazilik	İstiklal Madalyası
	15 Temmuz	Kahramanların Dilinden 15 Temmuz (Dinleme/İzleme Metni)
	Millî Kimlik	Atatürk'e Mektup (Serbest Okuma Metni)
Birey ve Toplum	Hayat Becerileri	Faydalı Bir İş Görmek Zevki
	Gurbet	Gurbet
	Ana Dili	Türkçenin Güzelliği
	Dayanışma	Çocuk ve Ekmek (Dinleme/İzleme Metni)
	Dürüstlük	Yirmi Beş Kuruş (Serbest Okuma Metni)
Sanat	Sanat	Sanat
	Geleneksel Sanatlar	Mikro Minyatür
	Mimari	Selimiye Camii
	Müzik	Bir Kış Öyküsü (Dinleme/İzleme Metni)
	Sanat	Bir Baba Bir Zihniyet (Serbest Okuma Metni)
Millî Kültürümüz	Uygarıklar	Anadolu Uygarıkları
	Şehitlerimiz	Burada Dur
	Kültürel Miras	Ergenekon Destanı
	Gelenekler	Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler (Dinleme/İzleme Metni)
	Kültürel Miras	Anadolu Davulu (Serbest Okuma Metni)

Zaman ve Mekân	Geçmiş-Şimdi-Gelecek	Kalbin Sesi
	Evimiz-Odamız-Okulumuz- Sınıfımız	Geçen Zaman
	Geçmiş-Şimdi-Gelecek	Değirmende Döner Taşım
	Evimiz	Satılık Ev (Dinleme/İzleme Metni)
	Geçmiş	Bursa'da Zaman (Serbest Okuma Metni)
Erdemler	Vefa	Yunus Emre'nin Mezarları
	Sevgi	Gülü İncitme Gönül
	Paylaşma-Dayanışma	Emine Teyze'nin Çilek Reçeli
	Cömertlik-Misafirperverlik	Yürekdede ile Padişah (Dinleme/İzleme Metni)
	Ahlak	Eşekle Tilki (Serbest Okuma Metni)
Hak ve Özgürlükler	Bireysel Farklılıklar	Bilge Adamın Yolu
	Özgürlükler	Aliya İZZETBEGOVIÇ ve Özgürlük Mücadelesi
	Temel Haklar ve Özgürlükler	Özgürlük
	Hayvan Hakları	Burada Bülbül Ağlamış (Dinleme/İzleme Metni)
	İnsan Hakları	Haritada Bir Nokta (Serbest Okuma Metni)

Yorum

Tablo1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tema, Alt Tema ve Metinler İle İlgili Bulguların Yorumu

- Türkçe Öğretim Programında temaların, zorunlu temaların belirlenmiştir. Ancak sınıf düzeylerine göre hangi temaların işleneceği konusunda herhangi bir bilgi verilmemiştir.
- 7. sınıf Türkçe ders kitabında Türkçe Öğretim Programında yer alan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" zorunlu temaların üçü de yer almıştır.
- Programda belirtildiği gibi 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metni olmak üzere 32 metin , 8 tane de serbest okuma metni olmak üzere 7. sınıf ders kitabında toplam 40 metin bulunmaktadır.
- Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Çocuk Dünyası temaları yer almamıştır.
- Serbest okuma metinleri temalar ve alt temalarla uyumludur.

Tablo 2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tema, Alt Tema ve Metinler İle İlgili Bulguların Yorumu

- Türkçe Öğretim Programında temaların, zorunlu temaların belirlenmiştir. Ancak sınıf düzeylerine göre hangi temaların işleneceği konusunda herhangi bir bilgi verilmemiştir.
- 8. sınıf Türkçe ders kitabında Türkçe Öğretim Programında yer alan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" zorunlu temaların üçü de yer almıştır.
- Programda belirtildiği gibi 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metni olmak üzere 32 metin , 8 tane de serbest okuma metni olmak üzere 8. sınıf ders kitabında toplam 40 metin bulunmaktadır.
- Okuma Kültürü, İletişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Duygular, Doğa ve Evren, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası temaları yer almamıştır.

- Serbest okuma metinleri temalar ve alt temalarla uyumludur.

Sonuç

Araştırma sonucunda, incelenen kitaplarda yer alan metinlerin temaları (izlek) bakımından zengin olduğunu söylemek mümkündür.

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar seçmeli olup kitap yazarlarınca belirlenecektir. Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde yer verilmesi öngörülen temalar ve bu temalarla ilgili alt temalar verilmiştir (MEB,2018)." ifadesinde de yer aldığı gibi 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında zorunlu tema olan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının üçüne de yer verilmiştir.

"Temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir." ifadesinde de olduğu gibi inceleme sonucunda serbest okuma metinlerinin de alt temalarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Metinler arasında bütünlük olması öğrencilerin gelişim özelliklerine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bununla birlikte "Okuma Kültürü" temasının Türkçe dersleri içinde ve öğrencilerinin gelişim özellikleri için farklı bir yeri olduğu söylenebilir. O bakımdan bu temanın da Türkçe ders kitaplarında yer alması sağlanmalıdır. Fakat her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında bu temanın yer almaması öğrencilere okuma kültürünün kazandırılması için verilen emeğin bir parçası olmak yerine dışında kalmasını sağlamıştır. Bu yönden ders kitaplarındaki okuma metinleriyle bu kültür kazandırılmaya çalışılsa bile "Okuma Kültürü" temasının yer alması kadar etkili olmayacağı görülmektedir.

"Üründü (2011) 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Yönünden İncelenmesi adlı çalışmasında 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarını tema ve metin türü yönünden incelemiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarının farklı sınıflarda tema, alt tema; aynı sınıf düzeyinde de alt tema tekrarına düştükleri gözlemlenmiştir. Bazı metinlerin ana temaya uygun olmadığı hatta aynı metnin farklı kitaplarda farklı temalara dâhil edildiği görülmüştür." ifadesi de temaların metinlerde yer almasına gereken önemin verilmediğini vurgulamaktadır. Bu durumda öğrencilerin gelişim özelliklerine göre metin teması seçiminde hata yapıldığını göstermektedir.

"Piaget'in yazıları, çocukların bilişsel olarak nasıl geliştiğini açıklamak için temel kaynak olma özelliği taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim evrelerine uygun ders içeriği ve etkinlik düzenleyebilmeleri için çocukların farklı gelişim evrelerinde düşünme biçimlerini bilmeleri gerekir. Piaget'in gelişim evreleri, okuma becerisinin oluşumu ile ilişkili olarak incelenmiş ve okuduğunu anlama, anlama-anlatma becerileri ve söz varlığındaki gelişimlerin çocukların bilişsel gelişimiyle doğru orantılı olduğu bulgulanmıştır (Cartwright, 2002). "

Problem cümlesinde yer alan "Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin temaları öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun mudur ?" sorusu, yapılan araştırma sonucunda ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı açısından ele alındığında metin temalarının öğrencilerin gelişim dönemlerine etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çünkü metinlerde yer alan temalar öğrencilerin yaşantısıyla bağdaşmadığında ve ilgi çekici olmadığında öğrenci kendini tema ile özdeşleştirememekte ve temaya yabancı kalmaktadır.

Öneriler

- Sınıf düzeylerinde öğrencilerin gelişim özellikleri ve okuma zevkini kazandırmak için bir basamak olan "Okuma Kültürü" temasına yer verilmelidir.
- Kitaplarda yer alan metinler öğrencilerin edebi zevklerini geliştirici örneklerden seçilebilir.
- Metinlerde temaların eşit bir şekilde dağılımına özen gösterilmelidir.
- Tema seçimini, öğrenci görüşlerine başvurarak ilgi ve ihtiyaç analizine göre yapmak da yararlı olabilir.
- Metinler öğrencilerin seviyesine göre kitapta yer almalıdır. Çok uzun metinlere yer verilmemelidir.
- Öğrencilere kazandırılacak olan kazanımlara göre öğretmenler temaları esneklik ilkesini öne alarak sırasını değiştirebilirler.

Kaynakça

ARI, Gökhan., "Türkçe (6,7,8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinleri ile Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s:3 (2011), s.489-511.

ÇEÇEN, A.M. ve ÇİFTÇİ, Ömer., "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", *Millî Eğitim*, s:173 (2007), s.39-48.

ERDEM, İlhan.,(Ed.). (2018). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara:MEB.

- ERCAN, A.N., "8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Şekil, Tema ve Tür Açısından İncelenmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, s: 2 (2014), s.15-27.
- GÜNEŞ,Firdevs. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma* (215) (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, Burcu. (2018). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (10-280) (1. Baskı). Ankara: Ders Destek.
- KOLAÇ, Emine., "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, s: 1 (2009), s. 594-626.
- OĞUZKAN, Ferhan. (2013). *Çocuk Edebiyatı* (347-375) (10. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, Hüseyin, TAĞA, Tahir ve ÜNLÜ, Süleyman., " Türkçe Dersine Yönelik Sınavlar ile Ders Kitaplarının Metin Türleri Bakımından Örtüşme Düzeyleri", *Millî Eğitim*, s: 207 (2015), s. 189-201.
- ÖZBAY, Murat. (2015). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I* (107-125) (8. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, Murat ve ÇEÇEN, A.M., "Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, s:1 (2012), s. 67-76.
- SAĞLAM, Ç.A. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş* (112-115) (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- SULAK, E.S., "İlköğretim Okulları 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi." Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2009.
- ŞİMŞEK, D.N., " Amerika'daki 8. Sınıf İngilizce ve Türkiye'deki 8. Sınıf Türkçe Ana Dili Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tema/Ünite ve Türleri Açısından Karşılaştırılması", *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, s:4 (2015), s.1314-1326.
- TEMİZYÜREK, F. ve DEİCAN B., "İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:3 (2016), s. 842-856.
- ÜLPER, H.,(Ed.). (2014). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÜRÜNDÜ, V., "6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Yönünden İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, 2011.
- YAYLI, D. ve SOLAK, M., "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi," *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s: 9 (2009), s. 444-453.
- 2018 *Türkçe Öğretim Programı* (MEB) (file:///C:/Users/ayse/Desktop/ilkorta-turkce-mufredat1-8-ocak2018.pdf).

SOSYAL MEDYA KULLANIMI İLE KENDİNİ SEVME VE EMPATİK EĞİLİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**BETÜL ORMAN****AYŞE CANSU SÖNMEZ****BÜŞRA ÖZER****EYLEM ÖSELEMİŞ****SEVGİ ÖZGÜNGÖR****ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Sosyal medya kullanımı; günümüzde hem birey ve toplum yaşamını etkileyen, hem de birey ve toplum yaşamından etkilenen bir günlük yaşam alışkanlığı olmuştur. Karşılıklı bu etkileşim olumlu ve olumsuz yanları olan döngüsel bir süreçtir. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım yoğunlukları ile kendini sevme düzeyleri ve sahip oldukları empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: İlişkisel tarama modeline sahip bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim ve Mühendislik Fakültelerinde okumakta olan 190'ı kadın (%52,9) 161'i erkek (%47,1) olmak üzere 367 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Sosyal Paylaşım Ağlarında Konum Belirleme Ölçeği (SPAKBÖ), Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ve İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği (İBBSÖ) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi sürecinde bağımsız gruplar t-testi, Pearson's korelasyon ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda kadınların erkeklere göre sosyal medya kullanımlarının daha yoğun olduğu; kadınlarda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve sosyal medya kullanım yoğunluğu ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bireylerin benlik yapılarının güçlendirilmesi ve daha sağlam temeller üzerine kurulması için çeşitli psikoeğitim, atölye ve grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, kendini sevme, empatik eğilim, üniversite öğrencileri

Abstract

Purpose: Use of social media; today, it has been a habit of daily life that affects individual and community life and is influenced by individual and community life. This mutual interaction is a cyclical process with positive and negative aspects. Therefore, in this study, it was aimed to investigate the relationship between university students' social media usage intensities and self-liking levels and empathic tendency levels.

Method: The study group of this research, which has a survey model, is composed of 367 university students, 190 of whom are female (%52,9) and 161 of them are male (%47,1). In the process of data collection, Social Networking Status Scale, Empathic Tendency Scale and Two-Dimensional Self-Esteem: Self-Liking / Self-Efficacy Scale were used. Independent groups t-test, Pearson's correlation and one-way ANOVA were used in the statistical analysis of the data.

Findings: As a result of the analysis, it was found that women use social media more intensely than men; while there was a negative and low level relationship between intensity social media use and self-liking in women, there was no significant relationship between men; there was no significant relationship between the intensity of social media use and empathic tendency.

Implications for Research and Practice: Various psychoeducation, workshops, group guidance can be conducted to strengthen the self-structures of individuals and build them on more solid foundations.

Keywords: Social media, self-liking, empathic tendency, university students

Giriş**Problem Durumu**

21. yüzyılın beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler internet kullanımını günlük yaşamın en temel parçalarından biri haline getirmiştir. Yaşamı kolaylaştırmaya yönelik pek çok hizmet sunan internetin kullanım alanlarından birisi de popülerliğini sürdürmekte olan sosyal medya olmuştur. Kaplan ve Haenlein (2010), bugün anlayacağımız şekilde sosyal medya döneminin yaklaşık 30 yıl önce Bruce ve Susan Abelson çiftinin günlük yazarları topluluğunu bir araya getiren ilk sosyal paylaşım sitesi olan "Açık Günlük" ü kurduklarında başladığını belirtmektedir. Yazarlar, sosyal medya kavramının günümüzdeki popülerliğine ise internet erişiminin giderek artan kullanımı sayesinde 2003'te MySpace ve 2004'te Facebook gibi sosyal ağ sitelerinin oluşturulmasıyla kavuştuğunu söylemektedir. Günümüzde bu sitelere alternatif Twitter, Instagram,

LinkedIn, Youtube, Badoo, Flickr gibi pek çok sosyal medya platformu mevcuttur. Çeşitliliğin bu kadar çok olduğu sosyal medyanın kişilerarası iletişim biçimlerinde, boş zaman etkinliklerinde, toplumsal ilişkilerin geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında, kamuoyu oluşumunda etkili olduğu kabul edilmektedir (Göker, 2015). Etki alanının bu kadar geniş olması sosyal medyayı önemli bir kavram haline getirmektedir.

Sosyal medya yaşamı kolaylaştırıcı pek çok özelliğın yanı sıra bazı olumsuz etkilere de sahiptir. Literatürde sosyal medya kullanımı ile ilişkili olduğuna dair pek çok değişken tartışılmaktadır. Bu değişkenler arasında yer alan bedenini/yaşamın kusursuzlaştırılması (Uğurlu, 2015), kendini nesneleştirme (Fardouly, Willburger ve Vartanian, 2017; Fredrickson ve Roberts, 1997), onay bağımlılığı (Siyez, 2015), kendini diğerleriyle kıyaslama (Uğurlu, 2015) gibi değişkenler bireyin hayatını olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Onay ihtiyacı olan birey sosyal medyada kusursuzlaştırılan bir dünyayla karşılaşır, kendi yaşamını/bedenini bu dünyayla kıyaslamaya başlar ve kendisinin de bu dünyaya ait olduğunu kanıtlamak için kendi sosyal medya vitrinini oluşturur. Diğer bir ifadeyle bu vitrin aracılığıyla kendini nesneleştirmeye başlar. Bireylerin sosyal medya profillerinde kendilerinin sunumlarıyla bu kadar ilgilenmeleri, izleyicilerinden diğer bir değişle takipçilerinden almak istedikleri sosyal onaylanmadır (Stern, 2008). Fakat bireyin sosyal medya aracılığıyla oluşturduğu sanal gerçekliğindeki benlik idealleri dış dünyada karşılık bulamayabilir. Özellikle sosyal medya kullanım yoğunluğu fazla olan bireylerde bu risk daha fazla olabilir. Bu noktada Tafarodi ve Swann (1995) tarafından içselleştirilmiş toplumsal değerlere paralel olarak kendimize duyduğumuz duygusal düşüncemiz, kendimizin onaylanması veya onaylanmaması olarak tanımlanan kendini sevme (self-liking) kavramı araştırma konusunu oluşturmaktadır. Kendini sevme, benlik saygısının bir alt boyutu olarak ele alınır ve bireyin, kendisini değerli görmesini ve onaylamasını ifade eder (Tafarodi ve Swann, 2001). Eğer birey kendi değerini, sosyal medya üzerinden belirliyorsa, kendilik değerini arttırmak için daha çok sosyal medyaya yönelmesi beklenebilir.

Bireylerde kendini sevme ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin aslında iki yönlü olduğunu söylemek mümkündür. Bir yandan kendini sevme düzeyi düşük olan bireylerde olumsuz duygulanımlardan kaçınmanın ve başa çıkmanın bir yolu olarak sosyal medyaya yönelme davranışı beklenebilir. Hem toplumun hem de kendisinin gözünde değersiz olduğunu düşünen birey her şeyin kusursuz ve kendi kontrolünde olduğu bir dünya olan sosyal medya sayesinde değersizlik duygusunu bastırmaya çalışabilir. Bu çalışmada, bu tür bir döngünün bireyin kendine yönelik algısını olumsuz etkilemesi ve bu yüzden bireyin sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevmesi arasında negatif yönde bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında sosyal medya kullanımı ile ilişkisi incelenecek olan bir diğer değişken empatik eğilimdir. Aslında sosyal medya ve empatinin ilişkisi karmaşıktır. Bir yandan sosyal medya, bireyleri başkalarının hayatlarına daha çok tanık etmesi ile bireylere daha çok perspektif alma olanağı sunarken (Alloway ve diğ., 2014), diğer yandan da sosyal medya kullanımı ile bireyler, diğer insanların hayatlarındaki olumsuz olaylara ve bunun getirdiği yüksek duygulanıma sıklıkla maruz kalıp bunları normalleştirebilir (Walley, 2009 akt. Alloway ve diğ., 2014). Konrath ve arkadaşları, 2011 yılında yayımladıkları çalışmalarında bireylerin empati düzeylerinin giderek düştüğünü tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bu düşüşün nedeninin, medya ve teknolojiadaki değişimler olabileceğini belirtmişlerdir.

İletişim becerilerinin önemli öğelerinden biri olan empati, sosyal bir birey olmak ve yakın ilişkiler geliştirebilmek için önemli bir beceridir. Siyez (2015), empatik tepkilerin verilmesinde beden dili ve sözlü iletilerin kullanıldığını; empatik becerilerinde yetersizliği olan bireylerin internette gerçekleştirdiği etkileşimlerde beden dilini kullanmak zorunda olmadığı gibi, sözlü iletiler yerine çeşitli avatarlar kullanarak kendi tepkilerini ortaya koyabildiklerini ve bu durumun da onları internet üzerinden iletişim kurmaya yöneltebileceğini söylemiştir. Bu durumda empatik becerileri yetersiz olan ve kişiler arası ilişkilerde güçlük yaşayan bireyler için sosyal medya önemli bir kurtarıcı niteliğini taşımaktadır.

Sosyal medya kullanımı ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin belirlenmesi günümüzde bireylerin iletişim örüntülerini anlamak için önemlidir. Çünkü sosyal medya kullanımının yaygınlığı ülkemizde de günden güne artmaktadır. We Are Social'ın 2018 Dijital Raporu'na göre, Türkiye'de sosyal medya kullanan kişi sayısı 2017 yılına göre 3 milyon kişi daha artarak 2018'de 54,33 milyon kişi olmuştur, bu sayı toplam nüfusun % 63'üne tekabül etmektedir. Rapora göre, kullanıcılar sosyal medyada günde ortalama 2 saat 48 dakika harcamaktadır. Günlük yaşamda bu denli yer tuttuğu için, sosyal medyanın bireyin davranışları ile ilişkisini belirlemek de günümüzde önem kazanmaktadır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımı arttıkça kendini sevme ve empatik eğilim düzeyi düşmekte midir sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Sosyal medya kullanımı ile kendini sevme arasındaki ilişki cinsiyete göre değişmekte midir?
- 2) Sosyal medya kullanımı ile empatik eğilim arasındaki ilişki cinsiyete göre değişmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel bir çalışma olup üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanım yoğunluğu, kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemesi ve var olan bir durumu ortaya koyması açısından ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı sayısı ölçeklerin toplam madde sayısının en az beş katı olacak şekilde belirlenmiştir (Tavşancıl, 2002). Buna göre 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi'nde okumakta olan 190'ı kadın (%52,9) 161'i erkek (%47,1) olmak üzere 367 üniversite öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Altı katılımcı cinsiyet belirtmemiştir.

Veri Toplama Amaçları

Verilerin toplanmasında Sosyal Paylaşım Ağlarında Konum Belirleme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği, İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgilere dair soruların yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Sosyal Paylaşım Ağlarında Konum Belirleme Ölçeği (SPAKBÖ). SPAKBÖ, Arslan ve Kırık (2013) tarafından geliştirilmiş olup üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .93; dört hafta ara ile yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayısı .98 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin 25 maddeden oluşan bağımlılık alt boyutu kullanılmıştır. Bağımlılık alt boyutu toplam varyansın %25.47'sini açıklamaktadır. SPAKBÖ ile bağımlılık alt boyutunun korelasyonu .96 olarak saptanmıştır (Arslan ve Kırık, 2013).

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ). Araştırmada katılımcıların empatik eğilim düzeyleri Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan EEÖ ile ölçülmüştür. EEÖ'nün test tekrar test güvenilirliği .82'dir. Ölçeğin maddeleri tek ve çift olarak ayrıştırıldığında alınan puanlar arasındaki ilişki .86 olarak bulunmuştur. Ölçüt geçerliği için Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin Duyguları Anlama bölümünden yararlanılmış ve iki ölçek arasında .68 düzeyinde korelasyon saptanmıştır (Dökmen, 1988).

İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği (İBBSÖ). Çalışmada Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan İBBSÖ'nün sekiz maddelik kendini sevme alt boyutu kullanılmıştır. Kendini sevme alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .83; test tekrar test güvenilirlik katsayısı .72'dir (Doğan, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin betimsel istatistik değerlerine bakıldığında değişkenlerin normallik sayılınsını karşıladığı görülmüştür (Tablo 1). Sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin için cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için Pearson's korelasyon testi kullanılmıştır. Sosyal medya kullanımı ile anlamlı ilişki bulunan değişken (kendini sevme) kategorik hale getirilerek alt ve üst grupların sosyal medya kullanım yoğunlukları arasında fark olup olmadığına bakmak için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Sosyal medya kullanım yoğunluğu, kendini sevme ve empatik eğilim değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistik değerleri Tablo 1'de belirtmiştir. Buna göre her iki tabloda da değişkenlere ait ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 aralığında olduğunda veriler normallik sayılınsını karşılamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 1

Sosyal medya kullanım yoğunluğu, kendini sevme ve empatik eğilim değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistik değerleri

	N	Ortalama	Medyan	Mod	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Sosyal medya	367	3.09	3.12	3.24	.63	.232	-.277
Empatik eğilim	367	3.37	3.04	3.60	.45	.494	-.584
Kendini sevme	366	3.69	3.87	4	.80	.496	-.726

Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme ve empatik eğilim değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson's korelasyon testi yapılmıştır (Tablo 2). Analiz sonucunda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Sosyal medya kullanım yoğunluğu ile empatik eğilim arasındaki ilişki sonuçlarına bakıldığında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 2

Sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki korelasyon

	Kendini sevme	Empatik eğilim
Sosyal medya kullanımı	-.123*	.051

* $p < 0.05$

Alt ve üst gruplar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla kendini sevme değişkeni alt, orta ve üst olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Tablo 3'te verilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kendine sevmenin alt ve üst kategorileri ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = 0.27 < 0.50$). Kendini sevme değişkeninde alt kategoride olan bireylerin üst kategoride olan bireylere göre sosyal medya kullanımının daha yoğun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3

Bireylerin kendini sevme düzeylerine göre sosyal paylaşım kullanım yoğunluğunun ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	3.380	2	1.690	4.198	.016
Grup içi	146.132	363	.403		
Toplam	149.512	365			

Kendini sevme ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise Tablo 4'te görüldüğü gibi kadınlarda sosyal medya kullanım yoğunluğu ile kendini sevme arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ($p < 0.05$); erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4

Cinsiyete göre sosyal medya kullanımı ile kendini sevme arasındaki korelasyon

	Cinsiyet	Kendini sevme
Sosyal medya kullanımı	Kadın	-.184*
	Erkek	0.17

* $p < 0.05$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal medya kullanımı arttıkça bireylerde empatik eğilimin değişmediği ancak kendini sevme düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında ise yalnızca kadınlarda sosyal medya kullanımı arttıkça kendini sevme azalmaktadır. Bu bölümde literatürdeki bilgiler ışığında araştırmanın bulguları tartışılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinde kendini sevme ile sosyal medya kullanımı arasında negatif yönde düşük bir korelasyon vardır. Ayrıca kendini sevme değişkeni kategorik hale getirildiğinde, üst grup ve alt grup arasında sosyal medya kullanım yoğunluğu açısından fark olduğu görülmüştür. Bu kapsamda kendini sevme düzeyi düşük olan bireyler sosyal medyada daha çok zaman geçirmektedir. Kendini sevme, bireyin sosyal bir varlık olarak kendisini iyi ya da kötü olarak nasıl algıladığı ile ilişkilidir ve kişinin kendisi tarafından algılanan toplumsal değerinin içsel onayını yansıtır

(Tarafoği ve Swann, 1995). Bir bireyi kimsenin olmadığı sessiz ve karanlık bir odaya koysanız bile sosyal çevresinden önceden aldığı dönütleri kendi süzgecinden geçireceklerini kendilerini değerlendirmeye devam edeceklerdir (Tarafoği ve Swann, 2001). Öyle ki, sosyal medya oldukça sesli bir odaya benzetilebilir. Instagram, Facebook, Twitter gibi sosyal paylaşım sitelerinde bireyler kendi fikirlerini, fotoğraflarını, yaşam tarzlarını sergiler ve diğer bireyler onları yorum yazarak, beğen butonuna tıklayarak, takip ederek değerlendirir. Yapılan değerlendirme bireyin sosyal paylaşım sitelerinde kendisi için oluşturduğu vitrindeki algısı ile uyumuyorsa bu durum kendini sevme düzeyinin düşük olması ile sonuçlanabilir. Kendini sevme, bireylerin kişilerarası ilişkilerinin çıktılarından etkilenen bir değişkendir. Kirecburun ve Griffiths, Beş Faktör Kişilik Kuramının uyumluluk boyutunun düşük olduğu bireylerde yüksek düzeyde Instagram kullanımının görüldüğü buna da kendini sevmenin aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Uyumluluk boyutu yüksek bireylerde iyi kişilerarası ilişkiler, uzlaşmacı olma, nazik olma beklenir. Eğer uyumluluk boyutu düşük bireyler, sosyal çevrelerinden reddedilme ve olumsuz geri bildirimler alıyorsa bu bireylerin kendini sevme düzeyini düşürebilir (2018). Bu da düşük uyumluluk puanına sahip bireylerin gerçek ilişkilerden kaçınarak daha çok sosyal paylaşım sitelerini kullanmasına neden olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, kadınlarda sosyal medya kullanımı arttıkça kendini sevme düzeyi azalırken erkeklerde söz konusu değişkenler arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuca paralel olarak alanyazında sosyal medya kullanım yoğunluğu ve benlik saygısı kavramlarının cinsiyet değişkenine göre nasıl bir dağılım gösterdiğine dair çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar kapsamında; sosyal medya kullanımının kadınlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu (Çayırılı, 2017) ve kadınlara benlik saygısı düzeylerinin erkeklere göre daha az olduğu (Moksnes ve Espnes, 2013; Özdayı, 2019) saptanmıştır. Sosyal medya kullanımı ergenlikteki ve yetişkinlikteki kadınların kendilerine yönelik algıları olumsuz etkilemektedir. (Aslan, 2001) Ayrıca benlik saygısı azaldıkça sosyal görünüş kaygısı artmaktadır (Özcan, Subaşı, Budak, Çelik, Gürel ve Yıldız, 2013). Buradan hareketle sosyal medya kullanımı arttıkça kadınlarda kendini sevme düzeyinin azalması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın sonucuna göre empatik eğilim ile sosyal paylaşım sitelerinin kullanım yoğunluğu arasında bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde bazı araştırmalar empatik eğilim ile sosyal medya kullanımı arasında pozitif yönde ilişki bulurken (Collins, 2014; Alloway, 2014) bazı araştırmalar negatif yönde (Çakır, 2018) ilişki bulmuştur. Bu durum sosyal medya ile empatik eğilim arasında doğrusal bir ilişkinin ortaya konmasını engelleyebilir. Empatik eğilim ve sosyal paylaşım sitelerinin kullanım yoğunluğu arasında ilişki bulunamamasının diğer bir nedeni kontrol altına alınması gereken başka değişkenlerin de olması olabilir.

Öneriler

Günümüzde sosyal medya kullanımının artması ile bunun bireyler üzerindeki etkilerinin anlaşılması önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi yapılan araştırmalar sosyal medyanın bireyin kendisine dair algısını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. (Aslan, 2001; Sözkese ve Biçer, 2018). Sosyal medyanın bireyin benlik yapısına etkilerinin önlenmesi için bu algılarının daha sağlam temeller üzerine kurulması gerektiği düşünölmektedir. Bireylerde öz-yeterlik, öz-şefkat gibi benlik yapısını oluşturan değişkenlerin geliştirilmesi, kendini sevme düzeyinin sosyal medya kullanımına göre değişkenlik göstermesini engelleyebilir. Psikolojik danışmanlar, konuya ilişkin yapacakları psikoeğitim çalışmalarında bireylerin kendilerine ilişkin gelen dönütleri içselleştirmeden sağlıklı bir şekilde değerlendirilmelerini amaçlayabilirler. Bilinçli internet kullanımı konulu grup rehberliği ile bireylere sanal ve gerçek dünya arasındaki fark ve mahremiyet eğitimi verilebilir.

Gelecek araştırmalarda empatik eğilim ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişki incelenirken bireyin sosyal medyayı kullanım amaçları, en çok tükettiği içerikler dikkate alınabilir ya da bireyin sahip olduğu duygusal zekâ kontrol edilebilir. Ayrıca bu dinamiğin spesifik olarak belli bir grupta nasıl işlediği (örneğin, yaşam doyumu düşük bireyler) araştırılabilir.

Kaynakça

Alloway, T., Runac, R., Qureshi, M. ve Kemp, G. (2014). Is facebook linked to selfishness? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism. *Social Networking*, 3(03), 150.

Aslan, S. H. (2001). Beden imgesi ve yeme davranışı bozuklukları ile medya ilişkisi. *Düşünen Adam*, 14(1), 41-47.

Çakır, B. (2018). *Yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, narsisizm ve empati düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çayırılı, E. (2017). *Sosyal medya kullanım özelliklerinin kişilik yapılanmaları, yaşam doyumu ve depresyon açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Collins, F. M. (2014). *The relationship between social media and empathy*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Georgia Southern University, Georgia, USA.

Digital Rapor. (2018), *We Are Social*. Erişim adresi: <https://digitalreport.wearesocial.com/>

- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: kendini sevme/özyeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 126-137.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 155-190.
- Fardouly, J., Willburger, B. K., & Vartanian, L. R. (2018). Instagram use and young women's body image concerns and self-objectification: testing mediational pathways. *New Media & Society*, 20(4), 1380-1395. doi: 10.1177/1461444817694499
- Göker, G. (2015). İletişimin mcdonaldlaşması: sosyal medya üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(2), 389-410. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7641>
- Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2018). Instagram addiction and the big five of personality: the mediating role of self-liking. *Journal of behavioral addictions*, 7(1), 158-170.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2012). Self-esteem and emotional health in adolescents – gender and age as potential moderators. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 483-489.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-13.
- Özdayı, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısının bazı demografik bilgilere göre incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1) 69-80.
- Siyez, D. M. (2015). Üniversite öğrencilerinde onay bağımlılığı ve empatinin sosyal fayda aracılığıyla aşırı internet kullanımına etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, (16), 30-36. doi: 10.5455/apd.172036
- Sözkesen, M. E., & Biçer, S. Instagram'da Sosyal Kıyaslama, Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Fırat Üniversitesi Üzerinde Bir İnceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 302-326.
- Stern, S. (2008). Producing sites, exploring identities: Youth online authorship. *Youth, identity, and digital media*, 6, 95-117.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-linking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342. doi: 10.1207/s15327752jpa6502_8
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uğurlu, Ö. (2015). Kadının benlik sunumunun güncel bir aracı olarak sosyal ağlar bir tasarım unsuru: "Kusursuzlaştırma". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-248.

SÖZLEŞMELİ OKUL MODELİNİN OKUL SEÇİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ*

AYŞEN BAKIOĞLU
MARMARA ÜNİVERSİTESİÖZGE KARAEVLİ
MEB

ÖZET

Amaç: Bu çalışmada amaç, Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, sözleşmeli okul modelinin, bu okulların başarı bileşenlerinden biri olan okul seçimi bağlamında incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yönteminde ve fenomenolojik yaklaşıma uygun şekilde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde farklı kademelerdeki devlet okulları (*anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise*) ile devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri ile öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri olmak üzere toplam 30 katılımcıyla yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veriler üzerinde NVivo 11 programı yardımıyla içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular: Sözleşmeli okulların başarı bileşenlerinden biri olan okul seçimine yönelik toplanan verilerden elde edilen temalar; veli memnuniyeti, mutluluk, akademik başarı, okulların performansı ve rekabet, ortak ve sağlıklı seçim olmuştur. Okul seçimi yapılmasına yönelik olumlular bu temalar çerçevesinde açıklanmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Öğrenciye ya da veliye okul seçimi yapma şansı verilmesinin veli memnuniyetini artıracığı ve bunun yanı sıra artan mutluluk ve olumlu tutumla beraber akademik başarının da yükselebileceği vurgulanmıştır. Okul seçimi yapılmasının okullar arasındaki rekabeti artırabileceği fakat bu kararın yalnızca öğrenciye, veliye ya da okula/öğretmene bırakılmaması, fikir birliğine varılarak çocuğun ilgi ve yeteneğine uygun bir okulun seçilmesinin faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Okul Modeli, Eğitim Politikaları, Eğitim Reformu, Okul Seçimi, Sözleşmeli Okullar

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to researching charter school model in the context of school choice which is one of the success components of those schools according to the opinions of Turkish teachers, school principals, education inspectors and university faculty members.

Method: The research was designed in qualitative research method with phenomenological perspective. The data set was conducted with a working group of 30 people composed of teachers, school principals, education inspectors and academicians who had various areas of specializations, academic and professional titles in the 2017-2018 academic year. The interviews were made face to face tape with the help of open ended questions prepared by researchers. The data was analyzed according to the content analysis method by NVivo 11.

Findings: Themes obtained using gathered data related with school choice, which is one of the success components of the charter schools, are: parent satisfaction, happiness, academic success, competition and performance of schools, mutual and healthy choice. Affirmations related with school choice was explained in the framework consisting those themes.

Conclusion and Recommendation: It is emphasized that providing opportunity to choose schools to student and parent will increase parent satisfaction therefore academic success could be also enhanced with happiness and positive approach. It is also stated that though school choice could build up competition between schools, it could be helpful not to leave this decision only to student, parent, school or teacher but to reach a consensus according to interests and abilities of the child.

Keywords: Alternative School Model, Education Policies, Educational Reform, School Choice, Charter Schools

Giriş

Eğitim sistemleri sayesinde uluslararası düzeyde başarılar elde etmiş olan ülkelere bakıldığında, bu işi şansa bırakmanın ötesinde, paydaşların görüşlerine başvurarak, uzun süren planlamalar ve reformlar sonucunda politikalar oluşturarak ve en önemlisi toplumun analizini yapıp kendi kültürlerinde var olandan başlamak üzere, kendi ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yenilikler getirdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle, başarılı olan bu ülkelerdeki insanlar, kendi tarihlerinden,

* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

geleneklerinden kısacası özerlerinden oluşturdukları temelini üzerine, kendilerine uygun olarak inşa ettikleri sistemler dâhilinde eğitim görmektedirler (Bakıoğlu ve Karaevli, 2019). Eğitim sistemlerinde sözleşmeli okul modeline yer veren bazı ülkelerde (Kanada, ABD, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya gibi) öğrencilere ve velilere okul seçimi yapma şansı verilmiş ve süregelen uygulamalar neticesinde de birtakım olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Günümüzde seçenekleri ve rekabeti geliştiren seçim fikri, yıllardır mıknatıs okullar (*magnet schools*), alternatif okullar ve daha sonra sözleşmeli okullar ile ilişkilendirilmiştir (Fabricant ve Fine, 2012). Lubienski (2008) sözleşmeli okulları, yenilikçi fikirlere açıkça bağlı olan bir seçim modeli olarak düşünmektedir. Çünkü sözleşmeli okulların var olan serbestisi, yaratıcılık için büyük fırsatlar sunmaktadır.

Seçim ve özerklik vurgusuna sahip olan sözleşmeli okulların okul seçimi hareketiyle beraber güncelliğinin arttığı düşünülmektedir. Bunun sonucunda, 80'li yılların sonları itibariyle İngiltere, Yeni Zelanda ve ABD'de sözleşmeli okullar kurulmuştur (CTF, 1997). Sözleşmeli okul fikrinin savunucuları, eğitimi geliştirmek için sözleşmeli okullara neden ihtiyaç duyulduğuna dair birtakım açıklamalar getirmektedirler. Bu açıklamalar arasında ilk sıralarda, ailelere seçim şansı tanınması yer almaktadır (Good ve Braden, 2000). Okul seçiminin, çocuklarını büyütme ve eğitime anlamında farklı düşüncelere sahip aileler için farklı tipte programlar sağlamayı ya da aileler ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olmayı içeren bir kavram olduğu söylenebilir (Levin, 2002). Ayrıca çocuğa ve ailesine okul seçimi yapma şansı verilmesinin, veli memnuniyetini yükselten bir unsur olduğu belirtilmiştir (Greene, 2001). Okul seçimi konusunun, sözleşmeli okul modelinin hem başarı bileşenlerinden biri hem de bu modelin dayandığı felsefi temeli besleyen bir kavram olarak konunun ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanabilir. Temelde seçim girişimleri, eğitimin kalitesini yükseltmeyi ve haksızlıklar üzerinde düşünmeyi gerektirir (Froese-Germain, 1998). Levin (2002) eğitimin kalitesini yükseltme konusuna pazar teorisi (*market theory*) açısından yaklaşmış ve okul seçimi sisteminin, öğrenci kayıtlarını yükseltmeye çalışan okullar arasında ciddi bir rekabet ortamı oluşturabileceğini belirtmiştir. Ortaya çıkan bu rekabetin; okul etkililiği, üretim ve hizmetin artmasıyla sonuçlanacağını ve eğitimin kalitesinin yükseleceğini vurgulamıştır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, sözleşmeli okul modelinin, bu okulların başarı bileşenlerinden biri olan okul seçimi bağlamında incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

- Sözleşmeli okul modelinde tanınan okul seçme şansının ne gibi faydaları olabilir?
- Sözleşmeli okul modelinde tanınan okul seçme şansının ne gibi sakıncaları olabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşıma uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar için deneyim oldukça önemlidir (Saban ve Ersoy, 2016). Bu tür araştırmalarda araştırmacı inceleyeceği bireylerle yakından ve uzun süren görüşmeler yaparak farkında olunan ya da olunmayan olgular ile ilgili yeni bilgiler edinmeye çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Fenomenolojik bir araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde farklı kademelerdeki devlet okulları (*anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise*) ile devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan ve farklı uzmanlık alanlarına sahip olan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olmak üzere toplam 30 katılımcıyla yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme başlamadan önce katılımcılardan izin alınarak görüşme esnasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan ve kayıt cihazının kullanılmasını istemeyen maarif müfettişleri ile not alınarak görüşülmüş, öğretmenlerden, okul müdürlerinden ve öğretim üyelerinden ses kayıt cihazı kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşmelerin ve ses kayıtlarının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için uygun ortamlar seçilmesine özen gösterilmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların belirttikleri mekânlarda yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında yapılan birebir görüşmelerde her bir görüşme ortalama olarak bir saat sürmüştür. Görüşmeler sırasında tutulan notların ya da alınan ses kayıtlarının metne dökülmesi sonucu her bir katılımcı için üç ile 13 sayfa arasında değişen MS Word dosyaları elde edilmiştir. Veriler üzerinde NVivo 11 programı yardımıyla içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Okul seçme şansı verilmesi durumunu hem öğrenci hem veli açısından değerlendirerek olumlu ve avantajlı olacağını ifade eden katılımcılar, çocuğun ya da velinin kendi seçtiği okula gitmesinin memnuniyeti artıracaklarını dile getirmiştir.

“...Veli kendi tercih ettiği okula gönderdiğinde veli memnuniyeti en azından karşılanmış oluyor. Veli, çocuğunu bilerek isteyerek göndermiş oluyor... Veli istediği okula gönderdiğinde tutumu da pozitif oluyor...” (Öğretim Üyesi, Doktor, Rehberlik- Eğitim Yönetimi)

“...Veliler ve çocuklar kendi isteklerine göre seçtikleri bir okula gitme şansları olursa, hem öğrencinin hem velinin memnuniyet düzeyinin şu ana göre daha iyi olacağını düşünüyorum. Benzer şekilde okula karşı tutumlarının da daha olumlu olacağını düşünüyorum çünkü insanlar benimsedikleri, istedikleri, kendi tercih ettikleri bir yerde daha mutlu olurlar. Daha olumlu düşünceler beslerler...” (Öğretmen, Bilişim Teknolojileri)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görev yapan bir öğretim üyesi, okul seçimi yapılmasının akademik başarıyı artırabileceğini dile getirmiştir;

“...Veli kendi çocuğunun nasıl bir eğitim almasını istiyorsa, o eğitimi alacağı okula gönderir. Böylece arz ve talep noktasında da denge olabilir. Bu durumun çocuğun başarısını artırması düşünülebilir...” (Öğretim Üyesi, Doktor, Eğitim Yönetimi)

Bazı katılımcılar tarafından okul seçme şansı verilmesiyle okulların performansı arasında bağlantı kurulmuş ve okulların, tercih edilebilmek için performanslarını yükseltme çabasına girecekleri ifade edilmiştir.

“...Okullar veli tercihlerini yakalamak için kendilerini daha fazla geliştirirler diye düşünüyorum...” (Müdür, Okul Öncesi)

“...Şu olurdu; bir rekabet ortamı oluşurdu. Böylece asıl performans bu şekilde belirlenirdi...” (Müdür, Sınıf Eğitimi)

“...Böyle tercihe dayalı olduğunda, belki okulların kalitesini artırmak adına okul bünyesine idare tarafına, öğretmenler tarafına yenilikler daha çok yapılabilir. İşte çocukları kazanmak için ister istemez sektör bunu gerektiriyor ama hani daha çok biz neden tercih edilmeliyiz diye bir düşünüp yenilikler yapılabilir...” (Öğretmen, Psikoloji)

Çocuğun seçtiği okula gitmesi durumunda, akademik başarısından önce mutlu olmasının sağlanabileceğini düşünen bir katılımcı bunu şu ifadelerle dile getirmiştir;

“...Ben genel olarak insanların mutluluğunu birazcık daha ön planda tutuyorum. Akademik başarı çok değişken bir şey olabilir. Dolayısıyla burada en önemli şey, kişilerin mutluluğudur. Ailelerin huzuru, öğrencilerin buldukları ortamdaki duydukları mutluluktur. Öğrenci daha da ön planda hatta... Türkiye’de hem çocukların hem velilerin seçim yapmasının öğrencilerin gelişimine çok çeşitli katkılarda bulunacağını düşünüyorum. Öğrencinin okul hayatından memnun olmasıyla beraber ben pek çok şeyin gelişeceğine inanıyorum. Dolayısıyla bu açılardan mutluluk bence en önemli faktör...” (Öğretim Üyesi, Doçent Doktor, Fen Eğitimi)

Okul seçiminin yalnızca veliye bırakılması durumu bazı katılımcılar tarafından sakıncalı olarak görülmüştür. Bu durumu engelleyebilmek için okul seçiminin öğrenci, veli ve öğretmen/okul tarafından ortak bir kararla yapılmasının doğru olacağını vurgulayan katılımcılar olmuştur;

“...Veli acaba çocuğun yapısına uygun bir okulu tercih etmiş midir? diye düşünülür. Sonuçta okula giden neredeyse tüm çocukları gittikleri okula velisi göndermiş oluyor... Veliye göre mi okul seçiliyor? Yoksa çocuğa göre mi? Bu önemli...” (Öğretim Üyesi, Doktor, Rehberlik- Eğitim Yönetimi)

“...Veli çocuk için en iyi olanı biliyor da ona göre tercih yapıyor gibi bir varsayım var diyemeyiz...” (Öğretim Üyesi, Doçent Doktor, Bilim Felsefesi ve Tarihi)

“...Velilerin kendi isteklerine uygun olarak okul seçmeleri veliler açısından iyi olur fakat çocuk açısından iyi olmaz bence... Çünkü çocuğun dünyası başkadır ve O, ailesinin kendilerine göre seçtikleri bir okulda okumayı istemeyebilir. Bu nedenle çocuğun böyle bir durumda mutlu olacağını düşünmüyorum. Çocuk ve veli aynı beklentide değilse, böyle bir seçimin çocuğun akademik başarısını artıracığına ya da kişisel becerilerini geliştireceğine inanmam...” (Maarif Müfettişi)

Sonuç ve Tartışma

Sözleşmeli okul fikri ilk ortaya atıldığı zamandan bu yana yaklaşık 45 yıl geçmiş ve bazı ülkeler bu fikri, kendi eğitim sistemleri bünyesinde sürdürmeyi başarabilmiştir. Sözleşmeli okullar sistem içerisinde hem öğrenci ya da veli seçimi ve memnuniyeti açısından hem de akademik başarı yönünden alternatif bir yol sunmaktadır (Karaevli, 2019). Çalışma kapsamında katılımcıların görüşlerine göre okul seçimiyle ilişkilendirilen beş tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; veli memnuniyeti, mutluluk, akademik başarı, okulların performansı ve rekabet ile ortak ve sağlıklı seçimdir.

Veli Memnuniyeti. Araştırma kapsamında görüşleri alınan ve okul seçimi yapılmasına olumlu yaklaşan katılımcılar, okul seçme şansı verilmesinin öncelikle veli memnuniyetini yükselteceğini çünkü çocuğun, ailesi tarafından talep edilen içerikte bir eğitim almasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Greene de (2001) paralel şekilde, okul seçiminin aileler üzerinde faydalı etkileri bulunduğunu ve okul seçimi yapanların, yapmayanlara göre memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının ilgili alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Mutluluk. Katılımcılara göre, çocuğun seçimi, ailenin seçimiyle paralel olduğunda ideal bir durum söz konusu olmaktadır. Böylece hem çocuğun hem de ailenin mutluluğu sağlanmaktadır. Çünkü okul seçimi yapmak, bazı katılımcılar tarafından özgürlükle ve mutlulukla ilişkilendirilmiştir.

Akademik Başarı. Okul seçimi yapmanın kazanımlarından bir diğerinin akademik başarı olacağı söylenebilir. Okul seçimi yapmanın, akademik başarıyı artıracaklarını düşünen katılımcılar, ortaya çıkan olumlu durumların, başarıyı da beraberinde getireceğini düşünerek bu sonuca ulaştıklarını dile getirmişlerdir.

Okulların Performansı ve Rekabet. Başarısını yükselteceği düşünülen tek tarafın çocuk olmadığı, böyle bir durumda okulların da performanslarını yükseltmeye çalışacakları düşünülmüştür. Froese-Germain (1998) seçim girişimlerinin, eğitimin kalitesini yükseltmeyi gerektirdiğini söylemiştir. Zorunlu olarak değil, tercih edilerek gidilen bir okulda, okulun üzerindeki en büyük sorumluluk, onu tercih edenlerin yakalamayı umduğu başarıya sahip olmalarını sağlayacak ekipmanları, okulunda en iyi haliyle temin edilmesini sağlamaktır. Bu ekipmanlardan kastedilen; adanmışlığı yüksek, alanında uzman öğretmenler, çocukların ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine fırsat verecek şekilde hazırlanmış fiziksel ortam ve okuldaki diğer personel tarafından sağlanan hizmetin kalitesidir. Levin de (2002) benzer şekilde, okul seçimi sisteminin, yani çocuklarını büyütmeye ve eğitime anlamında farklı düşüncelere sahip aileler için farklı tipte programlar sağlamanın ya da aileler ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olmanın sonucunda, öğrenci kayıtlarını yükseltmeye çalışan okullar arasında ciddi bir rekabet ortamının oluşacağını belirtmiştir. Dolayısıyla okullar arasında oluşabilecek bir rekabet ortamı, okulların performansını en üst seviyeye çıkarmak için bir dürtü oluşturabilir.

Ortak ve Sağlıklı Seçim. Okul seçimi yapma özgürlüğünün çocuğa ya da veliye tanınması durumuna olumsuz yaklaşan katılımcıların çoğunluğunun, böyle bir seçimin yalnızca veliye bırakılması konusunda bazı tereddütler yaşadıkları görülmüştür. Diğer yandan Jensen ve Minke (2017) veliyle beraber hareket etmenin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal başarıları ile liseyi bitirme oranları üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar tarafından, çocuğunu iyi tanımayan, çocuğunun ilgi ve yeteneğini değil kendi isteğini göz önüne alarak hayalindeki ya da daha popüler ve yüksek maddi gelir sağlayan bir mesleği çocuğuna dikte edebilecek velilerin, çocuk için olumlu sonuçları olabilecek böyle bir fırsatın amacına ulaşmasını engelleyebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle Türkiye’de eğer bu okul modeli uygulanmaya karar verilirse çocuk, veli ve öğretmen arasındaki ortak bir karar ile uygulanabileceğinin daha doğru olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Bakioğlu, A. & Karaevli, Ö. (2019). *Sözleşmeli Okullar*. Ankara: Nobel.
- CTF (1997). *Behind the Charter School Myths*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428150.pdf> adresinden 11 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir. ISBN: 0-88989-317-9.
- Fabricant, M. & Fine, M. (2012). *Charter Schools and the Corporate Makeover of Public Education: What's at Stake?* New York: Teacher College Press.
- Froese-Germain, B. (1998). What We Know About School Choice. *Education Canada*, 38(3), 22-25.
- Good, T. L. & Braden, J. S. (2000). *The Great School Debate: Choice, Vouchers and Charters*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greene, J. P. (2001). The Hidden Research Consensus for School Choice. P. E. Peterson & D. E. Campbell (Ed.). *Charters, Vouchers and Public Education* (s. 83-101). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Jensen, K. L. & Minke, K. M. (2017). Engaging Families at the Secondary Level: An Underused Resource for Student Success. *School Community Journal*, 27(2). ERIC veritabanından 26 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Karaevli, Ö. (2019). *Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye’deki Eğitimcilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Levin, H. M. (2002). A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174.
- Lubienski, C. (2008). *Educational Innovation and Diversification in School Choice Plans*. <http://nepc.colorado.edu/files/CHOICE-07-Lubienski2.pdf> adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

NE KADAR YARATICISINIZ? YARATICILIK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹AYTEN İFLAZOĞLU SABAN
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİAHMET SABAN
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu: Yaratıcılığın erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının yaratıcılığını eğitim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme açısından belirlemek önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcılığını belirleyerek ve değerlendirerek öğretmen eğitiminin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılığının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf seviyesine göre yapılacak karşılaştırmanın, uygulanan programın etkinliğini test etmek açısından özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkması için çarpılması gereken bir duvar olması gerektiği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının tükenmişlik puanlarının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılıklarını belirlemektir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve algılanan akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ortaya konulmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının tükenmişlik durumları ve yaratıcılık puanları ile ilişkileri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Method Araştırma betimsel ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmaya 59 birinci ve 83 dördüncü sınıf toplam 142 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler "Ne Kadar Yaratıcısınız? Ölçeği", "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu" ve "Kişisel Bilgiler Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Normallik varsayımlarının test edilmesi sonucu ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Bulgular Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının orta ya da orta düzeyin üzerinde olduğu, cinsiyet açısından erkek öğrenciler lehine bir farklılaşma olduğu, sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak yaş yükseldikçe farklılaştığı ve algılanan akademik başarı ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik ile yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yaratıcılığının orta veya orta seviyenin üzerinde olduğu, erkek öğrencilerin lehine cinsiyet açısından farklılaşma olduğu, sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak yaş arttıkça değişir ve algılanan akademik başarı ile pozitif ilişkilidir. Tükenmişlik ile yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tükenmişlik ve yaratıcılık arasındaki ilişki, daha derinlemesine veri toplanmasına izin veren araştırma süreçleri gerçekleştirilerek keşfedilebilir. Öğretmen eğitiminde yaratıcılığın her boyutta ele alınması ve özellikle uygulamada geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, yaratıcılık, tükenmişlik

How Creative are You? A Research on the Relationship between Creativity and Teacher Education**Abstract**

Problem statement: When it is considered that creativity should be developed from an early age, it is important to determine the creativity of prospective teachers in terms of planning, implementing and evaluating the education process. It is thought that teacher education can be improved by determining and evaluating the creativity of teacher candidates. In the study, it was examined whether the creativity of teacher candidates differed according to gender, grade level and age. It is considered that the comparison to be made according to the class level is especially important in terms of testing the effectiveness of the applied program. Considering that there should be a wall to be multiplied for the emergence of creativity, it is thought that the burnout scores of the preservice teachers are also important.

Purpose of study: The aim of this research is to determine the creativity of prospective teachers according to their own perceptions. In the study, it was also determined whether the creativity scores of the prospective teachers differ according to gender, grade level, age and perceived academic achievement. In this study, it was tried to put forward the relationship between teacher candidates' burnout status and creativity scores.

¹ Bu bildiri ile ilgili iletişim Ayten İflazoğlu Saban ile yapılacaktır. layten@cu.edu.tr; aytensaban72@gmail.com

Method The research was designed with descriptive correlational study. A total of 142 prospective teachers participated in the study. Data collection tools in the research were that "How Creative are You?", "Burnout Scale Short Version" and "Personal Information Form". In the analysis of the data, frequency, percentage, average and standard deviation values were calculated.

Finding and results As a result of testing normality assumptions, Mann Whitney U was used for binary comparisons; one way analysis of variance and Kruskal Wallis Test were used for comparison of more than two groups. According to the findings of the study, it was determined that the creativity of the prospective teachers was above the middle or middle level, there was a difference in favor of male students in terms of gender, it did not differentiate according to the grade level, but it changed with increasing age and positively correlated with perceived academic achievement. There was no statistically significant relationship between burnout and creativity scores.

Discussion and Suggestions: As a result, it has been determined that the creativity of teacher candidates is above middle or middle level, there is a differentiation in favor of male students in terms of gender, it does not differentiate according to grade level. But it changes as the age increases and it is positively related to perceived academic achievement. There was no statistically significant relationship between burnout and creativity scores. The relationship between burnout and creativity can be explored by conducting research processes that allow for more in-depth data collection. It can be said that creativity in teacher education has to be dealt with in all dimensions and especially developed in practice.

Keywords: Teacher candidates, teacher education, creativity, burnout

Giriş

Bir olay ya da olguya farklı açılardan bakabilme gücü bütün insanlarda doğuştan vardır. Ancak bunu pek çok insan bir beceri olarak geliştirememekte hatta köreltmektedir denilebilir. Üst düzey düşünme becerisi olarak yaratıcılık her ne kadar herkeste varsa da geliştirilmesi önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde, yaratıcılık kavramının farklı farklı tanımları olduğu görülmektedir. San (1979) yaratıcılığı, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak açıklamaktadır. Torrance (1987) ise yaratıcılığı, problemin fark edilmesi, problem durumu ile ilgili fikir veya hipotezlerin üretilmesi, çözüm yollarının tahmin edilmesi, belirlenen hipotezlerin test edilmesi gibi unsurlardan oluşan probleme duyarlı olma süreci olarak tanımlamaktadır. Guilford ise yaratıcılığı; alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılık olarak tanımlamıştır (Ömeroğlu, 2001; San, 1985). Yapılan tanımlar genel olarak incelendiğinde hepsinin temelinde, "farklı ve yeni olma" olduğu görülmektedir. Bu durumda biz yeni ürünler ortaya koyamıyor muyuz? Bu aslında görünüş itibari ile sadece bir soru olarak görünse de aslında tüm eğitim sistemimizi kökten eleştiren bir sorundur. Eğer biz gençlerimize çocuklarımıza gerekli bilgi donanımını (buradan kastım sınavlar için öğretilen ezber bilgiler değil neyi nerede nasıl kullanacağını öğreten bilgilerden bahsediyorum) aktaramıyorsak onlardan da farklı olmayı ve yeni şeyler üretmeyi bekleyemeyiz. Yaratıcılığın bu güne kadar genellikle sanat ile ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Oysa bilişsel, duyuşsal, devinimsel alanların hepsinde birey ister duyuşsal, ister devinimsel isterse bilişsel ağırlıklı bir performans sergilesin hepsini yaratıcı bir biçimde gerçekleştirebilir. Dolayısıyla yaratıcılık yetenekli bir azınlığın ya da bir konu alanının tekelinde değildir. Eğitim, bilim bütün alanlarla ilişkilidir ve hepimiz az ya da çok yaratıcı olabiliriz. Yaratıcı olabilmek hesaplayıcı düşünme yerine bireyin zihni, merak duygusu, problemi çözme uğraşısı kökensel düşünen düşünme ile mümkündür. Yaratıcılık zihinsel olduğu kadar, kültürel ve sosyal bir olaydır (Csikszentmihalyi, 1999). Bu çerçevede bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda edindiği deneyim, yaşam tarzı ve beklentiler gibi kültürel değişkenler ile öğretmen davranışı, eğitimsel ortam, oyun fırsatları, ebeveyn tarzı, ödül gibi durumsal değişkenler yaratıcılık açısından önemli bir rol oynamaktadır (Chien ve Hui, 2010; Craft, 2003; Cremin, Burnard, ve Craft, 2006). Yaratıcılık becerisi; bireyin kişiliği, ailesi, çevresi, düşünme becerileri, okul ortamı, farklı özgün etkinlikler, ortam çeşitliliği ve uygun öğrenme süreçleri ve alan bilgisi boyutlarını içermektedir. Yaratıcılık becerilerinin gelişiminde birçok öğrenme yaklaşımı, yöntemi ve tekniğinin uygun planlama ve uyarlamalarla zengin öğrenme ortamları oluşturularak, öğrenme sürecinin başta eğitmen rehberliği olmak üzere iyi yapılandırılarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yaratıcılığın küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının belirlenmesi eğitim-öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleri açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının belirlenerek değerlendirilmesi ile öğretmen eğitiminin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre yaratıcılıklarının farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Burada sınıf düzeyine göre yapılacak karşılaştırmanın özellikle uygulanan programın etkililiğinin sınanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesinde çarpılacak bir duvar olması gerektiği vurgusundan hareketle öğretmen adaylarının tükenmişlik puanlarının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kendi algılarına göre yaratıcılıklarını belirlemektir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve algılanan akademik başarıya göre farklılaşp farklılaşmadığı da ortaya konulmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının tükenmişlik durumları ve yaratıcılık puanları ile ilişkileri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırma betimsel ilişki modelde nicel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi anabilim dalındaki birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya bütün öğrenciler dahil edilmek istendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiş veri toplama aracının uygulandığı zaman diliminde ulaşılabilen öğretmen adayları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya 59 birinci ve 83 dördüncü sınıf toplam 142 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Öğretmen adaylarının kendi algıları doğrultusunda yaratıcılıklarını belirlemek üzere Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen "How creative are you? Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek ölçmeye katılan kişilerin sahip olduğu özellikler tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Ölçekte yer alan, yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için (ölçekteki ilk 39 soru için) A) katılıyorum B) kararsızım C) katılmıyorum seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılanlardan kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin sahip olduğu en düşük puan (-2), en yüksek puan ise (4) olmuştur. Bu bölümden (39 madde) alınabilecek en düşük puan -18, en yüksek puan ise 96'dır. Ölçekteki 40. soru derecelendirilmiş ölçek türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 sıfat verilmiştir. Bu sıfatların ölçekteki puan değeri 0 ile 2 arasındadır. Bu soruya verilen yanıtlardan alına bilecek en düşük puan 0 en yüksek puan 20 olmaktadır. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır. Yaratıcılık puanlarının belirlenmesinde kullanılan derecelendirme aralıkları sırasıyla şöyledir; yaratıcılığı olmayan (10 dan az puan alanlar), ortanın altında yaratıcı (10-19 puan), orta düzeyde yaratıcı (20-39 puan), ortanın üzerinde yaratıcı (40-64 puan), oldukça yaratıcı (65-94 puan), olağanüstü yaratıcı (95-116 puan).

Tükenmişlik düzeyleri ise Pines (2005) tarafından hazırlanan Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun (The Burnout Measure Short Version-BMS) Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından öğretmen adayları için Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu yedili likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe formundan elde edilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin bir faktörde toplandığı ve bu faktörün toplam varyansın %55.92'sini açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri ise .54 ile .87 arasında değişmektedir. Maddelerin toplam puan ile korelasyon değerleri ise .46 ile .81 arasındadır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.91, test tekrar test güvenilirliği ise .70'dir. Bu çalışmada da Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Tükenmişlik ölçeği puanını bulmak amacıyla, ölçeği uyarlayan araştırmacıların önerileri doğrultusunda sırasıyla; önce öğretmen adaylarının 10 maddeye verdikleri yanıtlar toplanmış ve 10'a bölünmüştür. Bundan sonra elde edilen puan 2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesi çok düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesi var; 3.5 ile 4.4 arasındaysa tükenmişlik yaşanıyor, 4.5 ile 5.4 arasındaysa ciddi bir tükenmişlik problemi var, 5.5 puanı ise derhal profesyonel yardım alınması gerektiğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Veriler öğretim elemanlarından alınan izin ile öğretmen adaylarının toplu olarak buldukları ders saatlerinde toplanmıştır. Bu süreçte veri toplama araçları öğrencilere dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama araçlarının yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Uygulanan yaratıcılık ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce istatistiksel analiz uygulayabilmeye, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogrov-Smirnov (KS) testi uygulanmıştır. Bu test sonuçları yaratıcılık ölçeği için $KS=.054$, $p=.20$ ve Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu için $KS=.070$, $p=.98$ elde edilmiştir. Bu bulgularda KS değerlerine karşılık gelen p değerleri 0.05'ten büyük olduğundan her iki testten elde edilen verilen normal dağılım gösterdiği ve istatistiksel analize uygun olduğu anlaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ölçeğinden alınan puanlara göre sahip oldukları yaratıcılık düzeyleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaratıcılık ölçeğinden alınan puanlara göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım

Yaratıcılık Grubu	Puan Aralığı	f	%
Yaratıcılığı Olmayan	10'dan az	-	-
Ortanın Altında Yaratıcı	10-19	-	-
Orta Düzeyde Yaratıcı	20-39	49	34.5
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	60-64	91	64.1
Oldukça Yaratıcı	65-94	2	1.4

Olağanüstü Yaratıcı	95-116	-	-
Toplam		142	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 34.5'inin (f=49) "orta düzeyde yaratıcı", %64.1'inin (f=91) "ortanın üzerinde yaratıcı" ve sadece %1.4'ünün (f=2) "oldukça yaratıcı", oldukları belirlenmiştir. "Yaratıcılığı olmayan", "ortanın altında yaratıcı" ve "olağanüstü yaratıcı" kategorilerinde öğretmen adayı yoktur. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım

Yaratıcılık Grubu	Puan Aralığı	Kadın		Erkek	
		f	%	f	%
Yaratıcılığı Olmayan	10'dan az	-	-	-	-
Ortanın Altında Yaratıcı	10-19	-	-	-	-
Orta Düzeyde Yaratıcı	20-39	38	37.6	11	26.8
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	60-64	62	61.4	29	70.7
Oldukça Yaratıcı	65-94	1	1.0	1	2.4
Olağanüstü Yaratıcı	95-116	-	-	-	-
Toplam		101	100	41	100

Cinsiyete göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılımın hem erkek hem de kadın öğretmen adayları aynı yaratıcılık grubunda toplanmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre mann whitney u testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	101	66.67	6734.00	1583.0	.028
Erkek	41	83.39	3419.00		

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir (U=1583.0, p<0.05). Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf düzeylerine göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım

Yaratıcılık Grubu	Puan Aralığı	Birinci Sınıf		Dördüncü Sınıf	
		f	%	f	%
Yaratıcılığı Olmayan	10'dan az	-	-	-	-
Ortanın Altında Yaratıcı	10-19	-	-	-	-
Orta Düzeyde Yaratıcı	20-39	23	39.0	26	31.3
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	60-64	35	59.3	56	67.5
Oldukça Yaratıcı	65-94	1	1.7	1	1.2
Olağanüstü Yaratıcı	95-116	-	-	-	-
Toplam		59	100	83	100

Sınıf düzeylerine göre sahip olunan yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım her iki sınıf düzeyinde de benzer puan aralıkları ve yaratıcılık gruplarında yoğunlaşmıştır. Sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının birinci sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu ancak bunun sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur (U=2146.5, p>0.05). Öğretmen adaylarının yaşa göre yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa göre yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaş Grup	N	X	SS	F	p	LSD
(1) 17-19 yaş	47	42.13	8.89			
(2) 20-22 yaş	63	43.59	8.72	3.140	.046	(3)~(1)
(3) 23 yaş ve üstü	32	47.28	10.08			

Yaş gruplarına göre öğretmen adaylarının yaratıcılık ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 5), 17-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının ortalamasının 42.13, 20-22 yaş grubundaki öğretmen adaylarının 43.59 ve 23 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmen adaylarının 47.28 olduğu ve ortalamaların yaş arttıkça göre yükseldiği görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcılık puan ortalamalarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(2,139)}=3.140$, $p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testine bakılmıştır. LSD testi sonuçları, farkın 23 yaş ve üstü ile 17-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında 23 yaş ve üstü grupta yer alan öğretmen adaylarının lehine olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanların algılanan akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Algılanan akademik başarıya göre yaratıcılık ölçeğinden alınan puanların kruskal wallis testi sonuçları

Algılanan Akademik Başarı*	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
2	16	52.00				
3	48	71.94				5~2
4	62	70.29	8.615	3	.035	5~3
5	16	94.38				5~4

*5'li derecelendirmeye göre belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcılık ölçeği ortalama puanlarının algıladıkları akademik başarıya göre istatistiksel olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($X^2_{(3)}=8.615$, $p<0.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın algılanan akademik başarı puanı 5 olan öğretmen adayları ile 2, 3, ve 4 olan öğretmen adayları arasında ve algılanan akademik başarı puanı 5 olan öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık ölçeği puanları ile algılanan akademik başarı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r_{(142)}=0.20$, $p<0.05$)

Öğretmen adaylarının tükenmişlik ölçeği puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile tükenmişlik düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının tükenmişlik puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve tükenmişlik düzeyleri

Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu	X.	SS	Tükenmişlik Düzeyi
1 Yorgunluk hissediyorum	4.54	1.31	Ciddi tükenmişlik problemi
2 İnsanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış hissediyorum	3.96	1.49	Tükenmişlik yaşıyorum
3 Umutsuzluk duyuyorum	3.75	1.51	Tükenmişlik yaşıyorum
4 Kapana kısılmış gibi hissediyorum	3.39	1.69	Tükenmişlik tehlikesi var
5 Çaresiz hissediyorum	3.43	1.72	Tükenmişlik tehlikesi var
6 Üzüntülü/kederli hissediyorum	3.71	1.52	Tükenmişlik yaşıyorum
7 Fiziksel olarak hastalıklı hissediyorum	3.16	1.80	Tükenmişlik tehlikesi var
8 Değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum	3.14	1.94	Tükenmişlik tehlikesi var
9 Uyumada zorluk çekiyorum	3.54	1.89	Tükenmişlik tehlikesi var

10	Bıkkınlık hissediyorum	3.92	1.67	Tükenmişlik yaşıyor
	Toplam	3.66	1.23	Tükenmişlik yaşıyor

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla tükenmişlik tehlikesi altında oldukları ya da tükenmişlik yaşadıkları gözlenmiştir. Ölçekte yer alan birinci madde “yorgunluk hissediyorum” de ise ciddi tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık ölçeği puanları ile tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r(142) = 0.073, p > 0.05$)

Öğretmen adaylarının tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yaşa göre Tükenmişlik Ölçeğinden Alınan Puanların Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş Grup	N	Mean Rank	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
(1) 17-19 yaş	47	51.61				
(2) 20-22 yaş	63	85.43	18.292	2	.0001	(2)~(1)
(3) 23 yaş ve üstü	32	73.30				(3)~(1)

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının tükenmişlik ölçeği ortalama puanlarının yaşa göre farklılaştığı gözlenmiştir ($X^2_{(2)} = 18.292, p < 0.01$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 17-19 yaş ile 20-22 yaş arasında 20-22 yaş lehine ve 17-19 yaş ile 23 yaş ve üstü arasında 23 yaş ve üstü adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının orta ya da ortanın üzerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, Akkan (2018) yaptığı deneysel çalışmada, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini ortanın altında, orta, oldukça yaratıcı ve olağanüstü yaratıcı bulmuştur. Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin oldukça yaratıcı ve olağanüstü yaratıcı olabilmesine yönelik eğitsel önlemler alınması gerektiği görülmektedir. Eğitim politikaları, uygulanan öğretim programları ve öğrenme-öğretme sürecinin niteliği bu anlamda önemlidir denilebilir. Öğretim sürecinde kendi bireysel farklılıkları doğrultusunda yaratıcılığı, yaratıcı düşünme süreçlerini kullanmak için kendini zorlayan öğretmen adayı öğretmen olduğunda kendisi gibi yaratıcı düşünen beyinlerin gelişimine katkıda bulunacaktır. Ancak bütün eğitim kademelerini sadece öğretmenlerinin kendilerine verdikleri bilgilerle sürdürme eğiliminde olan, bunlar üzerine herhangi bir ekleme yapma ya da farklı bakış açıları geliştirme ihtiyacı duymayan öğretmen adayları da benzer nitelikte öğrenciler yetiştirecektir denilebilir. Bu iki durum arasında bir seçim yapmak durumunda değiliz, günümüzde kendini doğru ifade edebilen, analiz-sentez becerilerine sahip yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi bir zorunluluktur denilebilir.

Araştırmada erkek öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının kız öğretmen adaylarından yüksek çıktığı görülmüştür. Yaratıcılık, yaratıcı düşünme vb. konularında yapılan çalışmalarda cinsiyet ile ilgili farklı farklı bulgulara ulaşılmıştır. Güngör (2007), Ercan, (2003), lise öğrencileri ile, Konak (2008) ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile, Potur and Baykul (2009) genel olarak yaratıcılık-zeka ilişkisini değerlendirdikleri araştırmalarında ve Akkan (2010), orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmada cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kershner ve Ledger (1985), dört, beş ve altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin yaratıcılıkları erkeklere oranla daha anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda cinsiyet ve yaratıcılık konusunun karmaşık ve tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir. Çünkü cinsiyet ve yaratıcılık ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda cinsiyete göre fark olmadığı, bazılarında kızlar lehine bazılarında ise erkekler lehine fark çıktığı görülmektedir. Baer (1997) iraksak düşünme ile ilgili yapılmış 80 araştırmanın sonuçlarını cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Baer bu çalışmaların yarısından çoğunun cinsiyete göre bir fark ortaya koymadığını, yaklaşık üçte birinin kızlar lehine, altıda birinin ise erkekler lehine farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda cinsiyet değişkeninin iraksak düşünce üzerinde belirleyici bir moderatör olamayacağı kabul edilebilir.

Guliford yaratıcılığı iraksak düşünme ile ilişkilendirmiştir. Bu çerçevede iraksak düşünmenin/yaratıcılığın ana bileşenleri olarak ta akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme tanımlamıştır. Yaratıcılığın ana bileşenlerine göre cinsiyet karşılaştırmalarında da Atay (2009) akıcılık, esneklik ve zenginleştirme, Özben ve Argun (2000) akıcılık ve esneklik, Öztunç (1999) ile Tegano ve Moran (1989) bütün ana bileşenlerde anlamlı farklar bulmuşlardır.

Araştırmada yaş yükseldikçe yaratıcılık puanlarının da yükseldiği bulunmuştur. Bazı araştırmalar yaşın yaratıcılık açısından önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Hu ve Adey, 2002; Çetingöz, 2002; Öncü, 1989). Atay (2009) yaşın özellikle yaratıcılığın özgünlük ve ayrıntılama bileşenlerini etkilediğini buna karşın akıcılık ve esneklik bileşenlerini etkilemediğini ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık ölçeği puanları ile tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r(142) = 0.073$, $p > 0.05$). Oysa bu konu ile ilgili olarak literatür incelendiğinde, tükenmişlik puanları ile yaratıcılıkları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler beklendiği görülmüştür. Bir başka deyişle tükenmişlik düzeylerinde azalış meydana gelmesi durumunda yaratıcılık düzeylerinde artış meydana geleceği varsayılmıştır. Dolayısıyla ilgili literatüre göre tükenmişlik yaratıcılığı negatif yönde etkilemektedir. Ancak araştırma bulguları bunu desteklememiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının orta ya da orta düzeyin üzerinde olduğu, cinsiyet açısından erkek öğrenciler lehine bir farklılaşma olduğu, sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ancak yaş yükseldikçe farklılaştığı ve algılanan akademik başarı ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Tükenmişlik ile yaratıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tükenmişlik ile yaratıcılık arasındaki ilişkiler daha derinlemesine veri elde etmeye olanak verecek araştırma süreçleri işletilerek araştırılabilir. Öğretmen eğitiminde yaratıcılığın bütün boyutları ile ele alınması ve uygulamada özellikle geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır denilebilir.

Kaynakça

- Akkan (2010), Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aksoy (2004). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atay, Z. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baer, J. (1997). Gender differences in the effects of anticipated evaluation on creativity. *Creativity Research Journal*, 10, (1), 25-31.
- Cetingoz, D. (2002). Okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Chien, C. and Hui, A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49- 60.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Cremin, T., Burnard, P. and Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity* 1, 108-119.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg and R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ercan, D. (2003). Yaratıcılığın matematik başarısına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gungor, İ. (2007). Anadolu lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hu, W., and Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24,(4), 389-403.
- Kershner, J. and G. Legder (1985). Effect of sex, intelligence, and style of thinking on creativity: A comparison of gifted and average IQ children. *Journal of Applied Psychology & Social Psychology*, 48(4), 1033-1040.
- Konak, A. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Oncu, T. (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg- Briedma Testi aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ozben, S. ve Argun, Y. (2000). *Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Oztunc, M. (1999). Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ömeroğlu, E., & Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 49-53.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Potur, A. ve Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITU Journal of Faculty of Architecture*, 6, (2), 44-57.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Genel Yayın No.181, Ankara: Tisa Matbaası.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. (ikinci baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tegano, D. W. and Moran, J. D. (1989). Sex differences in the original thinking of preschool and elementary school children. *Creativity Research Journal*, 2 (1-2), 102.
- Torrance, E. P. (1987). Future career image as a predictor of creative achievement in a 22-year longitudinal study. *Psychological Reports*, 60(2), 574.
- Tümkaya, S., Çam, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2009) Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Whetton, D. A. and Cameron, K. S. (2002). *Answers to exercises taken from developing management skills*. (3rd Edition). At Northwestern University, Evanston. <https://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/uzzi/ftp/answers.html#page176>

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SORGULAMA BECERİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**BİJEN FİLİZ****AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ****HÜSEYİN ÜNLÜ****AKSARAY ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Öğrencileri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının ne ölçüde sorgulama becerisine, eleştirel düşünmeye ve öz yeterliğe sahip olduklarının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemektir. **Yöntem:** Araştırmanın veri grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 110 erkek, 106 kadın olmak üzere toplamda 216 gönüllü Beden Eğitimi Öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sorgulama Becerileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi olarak, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Kolerasyon testi ve adayların sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. **Bulgular:** Regresyon analizi sonucunda, adayların sorgulama becerilerini, eleştirel düşünme ve sürdürme çabası negatif yönde tahmin ederken, başlama ve yılmamanın pozitif yönde tahmin ettiği; en büyük yordayıcının ise başlama olduğu tespit edilmiştir. **Sonuç:** Yüksek öz yeterliğin öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama becerilerini arttığı; bir işi sürdürebilme yeteneğinin ve eleştirel düşünmenin düşük olmasının sorgulama becerilerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının başladığı bir işi bitiremediği tespit edilmiştir. **Öneriler:** Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının bilgiyi sorgulama becerilerini geliştirmek için; adaylara ilgi duydukları konularda, kapasiteleri dahilinde, pozitif geri bildirimler vererek ve gerekli doküman ya da bilgilerle destekleyerek çeşitli projeler ve ödevler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, sorgulama, sürdürme çabası, yılmama, üniversite öğrencisi

The Effect of Pre-Service Physical Education Teachers' of Inquiry Skills Levels to Self Efficacy and Critical Thinking Skills**Abstract:**

Purpose: It is necessary to determine to what extent the pre-service teachers who will train the students have inquiry skills, critical thinking and self-efficacy. It is to examine whether the inquiry skills of the Pre-Service Physical Education Teacher predict the levels of critical thinking and self-efficacy. **Method:** The data group of the study consisted of 216 volunteer Pre-Service Physical Education Teacher, 110 men and 106 women studying in Department of the Physical Education and Sports Teaching at the School of Physical Education and Sports of the Afyon Kocatepe University. Relational screening method was used in the research. In the study, Inquiry Skills Scale, Critical Thinking Skills Scale and General Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. For data analysis, Pearson Product-Moment Correlation test was used to examine the relationship between the sub-dimensions, and Multiple Linear Regression analysis was used to determine whether the pre-services' critical thinking and self-efficacy predicted. **Findings:** It was found that the critical thinking and sustaining effort of the pre-services were negatively predicted while the initiation and resentment predicted positively; the biggest predictor was the beginning. **Conclusion:** It was found that high self-efficacy increased the pre-service teachers' ability to question information, and the low level of critical thinking and the ability to sustain a job negatively affect the inquiry skills. It has been determined that the Pre-service Physical Education Teachers could not finish a job that them started. **Recommendations:** In order to improve the knowledge inquiry skills of the pre-service physical education teachers; various projects and assignments can be given to pre-service teachers on issues of interest, within their capacity, by giving positive feedback and supporting them with the necessary documents or information.

Key Words: Critical thinking, inquiry, sustaining effort, resentment, undergraduate

Giriş

Çağımızda bilgiyi üreten, kullanan ve bilgiye ulaşan bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bir başka deyişle bireylerin araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiye faydalanabilen, düşüncülerini kolayca ifade edebilen, takım çalışması yapabilen özelliklere sahip olmaları gerekir. Böyle öğrenciler ancak eğitim yoluyla yetiştirilebilir (Şen ve Erişen, 2002, s. 100). Beklenen bu niteliklerin eğitim ortamına yansımaları ise, öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin farklılaşmasıyla mümkündür. Ezberci ve bilgiyi sadece

sınavlarda kullanan bireyler yetiştirmenin topluma katkısı olmayacaktır. Dolayısıyla eğitim ortamında bilgiye ulaşabilen, bilgiyi analiz edebilen ve kullanabilen bireylere ihtiyaç vardır.

Tüm öğretim programlarında vizyonu oluşturan ve kazandırılması hedeflenen ortak beceriler, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi şeklindedir (Yetkin ve Daşcan, 2008). Bu özelliklerden biri olan sorgulama becerisi; cevapları ve çözümleri bulmaya, hipotezleri test etmeye ve gerekçeli sonuçlara varmaya odaklanır (Michaelis, 1988). Sorgulama becerisi, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004).

Sorgulamanın önemli bir amacı, öğrencilere nasıl karşılaştırma, ayırttırma ve genelleme yapılacağını öğretimine yardımcı olmaktır (Savage ve Armstrong, 2000). Sorgulama, problemlerin ya da soruların oluşturulduğu ve öğrencilerin ders süresince problemleri çözmeye ya da sorulara yanıt bulmaya çalıştığı bir süreç olarak görülmektedir (Wood, 2003). Ayrıca sorgulamanın amacı, öğrencinin bilgi edinme sürecini ve problem çözme becerilerini kullanarak, yaşamın içinden bilgileri araştırması ve bu bilgileri genelleyebilecek beceri ve tutumlar geliştirmesidir (Wilder ve Shuttleworth, 2005).

Bir diğer özellik eleştirel düşünme becerisidir. Ennis (1987) eleştirel düşünmeyi, ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermeyi sağlayan yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır. Richard Paul ise eleştirel düşünmeyi; analiz, sentez ve değerlendirme sorularının nasıl sorulacağını ve cevaplandırılacağını öğrenme, bilgi ve gözlemlere dayanarak anlamlı sonuçlar çıkarma yeteneği olarak tanımlamıştır (Paul ve Elder, 2002). Türkiye'de geliştirilen beden eğitimi dersi öğretim programlarına bakıldığında, kazandırılması hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel becerilerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018).

Bir başka özellik ise öz yeterlidir. Genel öz yeterlik, bir kişinin genel olarak stresli ve zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkamadaki yeterlik inancını ifade etmektedir (Scholz ve Schwarzer, 2005). Ayrıca, bir kişinin pek çok alanda karşılaştığı ve başa çıkılması zor olan ya da alışık olmadığı yeni durumlar karşısındaki genel güveni olarak da tanımlanmaktadır (Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002). Bir kişinin yaşadığı başarı ve başarısızlık deneyimleri genel öz yeterlik inancını oluşturmaktadır (Chen, Gully ve Eden, 2004; Smith, Kass, Rotunda ve Schneider, 2006).

Öğretim programlarında sorgulama temelli öğretimin uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda çeşitli derslerde sorgulama temelli öğretime yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda sorgulama temelli öğretimin, akademik başarı, derse yönelik tutum, bilimsel süreç becerileri, bilimsel işlem becerileri ve diğer değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur (Şen, 2010; Davies, Collier ve Howe, 2012; Küçük, 2012; Sağlam, 2012). Çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin yanı sıra, orta öğretim öğrencileri ve lisans öğrencilerinin de eğitim sisteminde sorgulama temelli öğretimin uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgiyi edinme, sonuca ulaşma ve problem çözme sürecinde doğru bilgiye ulaşmaları için eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları önemlidir. Eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini kullanan adayların kendilerini daha rahat ifade ettikleri, sorumluluk aldıkları, kendilerine daha çok güvendikleri ve bir işi yapabileceklerine inandıkları gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında derslerinde sorgulama temelli öğretimi uygulayabilmeleri için kendilerinde de bu becerilerin yüksek olması gerekmektedir. Adayların ileride birer Beden Eğitimi Öğretmeni olacakları düşünüldüğünde; sorgulama, eleştirel düşünme becerileri ve öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin de bu yeterliklerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencileri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının ne ölçüde sorgulama becerisine sahip olduklarının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen, 110 erkek, 106 kız olmak üzere toplamda 216 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sorgulama Becerileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesi Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilmiştir ve gönüllü olan öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekleri yaklaşık 30 dakika içinde doldurduğu tespit edilmiştir.

Sorgulama Becerileri Ölçeği. Karademir (2013) tarafından geliştirilen ölçek 14 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipli olan ölçeğin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayıları “Bilgi Edinme” için .76; “Bilgiyi Kontrol Etme” için .66 ve “Özgüven” için .82 iken ölçeğin toplamı için ise .82’dir. Orijinal ölçek 425 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları RMSEA= 0.06, GFI= 0.954, AGFI= 0.935, CFI= 0.928 ve NNFI= 0.911 olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği. Özdemir (2005) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerileri ölçeği, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçme aracında toplam 26 madde yer almaktadır. Tek alt boyutlu olan ölçeğin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek 389 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği. Magaletta ve Oliver (1999) tarafından geliştirilen ölçek, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek 18 yaş ve üstü bireye uygulanmıştır. Üç alt boyutlu olan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tiplidir. Cronbach-Alpha katsayılarının tüm ölçeğin .80, alt boyutların 0,78 ile 0,81 arasında değiştiği saptanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi olarak öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Kolerasyon testi ve öğrencilerin sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Sporcuların “Sorgulama Becerileri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ve “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağıldığı gözlenerek analizlere aşağıdaki şekilde devam edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının sorgulama becerisi, eleştirel düşünme ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki

	Başlama	Yılmama	Sürdürme çabası	Eleştirel düşünme	Sorgulama becerisi
Başlama	1				
Yılmama	.61*	1			
Sürdürme çabası	.33**	.57**	1		
Eleştirel düşünme	-.03	-.02	-.05	1	
Sorgulama becerisi	.16*	.05	-.10	-.07	1

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 1’ de görüldüğü gibi başlama ile yılmama ($r = .61$), sürdürme çabası ($r = .33$) ve sorgulama becerisi ($r = .16$) arasında pozitif yönlü; yılmama ile sürdürme çabası arasında ($r = .57$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyi

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Constant	33.791	5.036		6.710	.000
Eleştirel düşünme	-.042	.037	-.077	-1.158	.248
Başlama	.248	.105	.200	2.366	.019
Yılmama	.074	.205	.035	.363	.717
Sürdürme çabası	-.607	.254	-.195	-2.388	.019

R= .243^a R²=.059 F= 3.314 P= .012^b

Tablo 2'ye göre Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterliklerini yordama düzeyi denklemi anlamlıdır. Eleştirel düşünme, başlama, yılmama ve sürdürme çabası alt boyutları sorgulama becerilerini % 5.9 açıklamaktadır ($R=.243$; $R^2=.059$; $F(4,211)= 3.314$, $p<.001$). Adayların sorgulama becerilerini, eleştirel düşünme ve sürdürme çabası negatif yönde tahmin ederken, başlama ve yılmama pozitif yönde tahmin etmektedir; en büyük yordayıcısı ise başlamadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin eleştirel düşünme ve öz yeterlik düzeyleri üzerinde tahmin edici bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öz yeterlik düzeyleri bilgiyi sorgulama becerilerini büyük oranda açıklamaktadır. Öğretmen adayların yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olmaları bilgiyi sorgulama becerilerini arttırmaktadır. Ancak eleştirel düşünme becerileri ve bir işi sürdürebilme çabaları düşük olan öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama becerileri de olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sonuçlar, bilgiyi sorgulama sürecinde Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarına eleştirel düşünme becerilerini ve öz yeterliklerini geliştirici ortamların sunulmasının önemini ortaya koymaktadır. Yüksek öz yeterlik, özgüven ve eleştirel düşünme becerilerinin sorgulama becerisini açıklıyor olması, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarına önemli ipuçları sağlamaktadır.

Öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama sürecinde etkisi olan etmenlerden biri eleştirel düşünmedir. Öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken en temel alışkanlık düşünme alışkanlığıdır. Düşünme alışkanlığı kazanan öğrenciler zamanla kendilerini düşündüren önemli soruları sormayı öğrenirler. Öğrenciler soru sorma becerilerini geliştirdikçe, seçici davranmaya başlarlar ve zamanla sorgulama süreci içinde araştırmaya yol açmayan soruların, araştırmaya dönük sorulara nasıl dönüştürüleceğini de belirlemeye başlarlar (Ash, 2000). Facione, Facione ve Winterhalter'ın (2010) çoğu zaman okulda öğrenilen yaşantıların iyi bir eleştirel düşünmeyi desteklemesi ve geliştirmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bailin (1998), öğrencilerin düşünürken zorlanmadıkları sürece, düşünmelerinin eleştirel görülmemesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin daima bir görev, belli bir soru, problemleri bir durum ya da mücadele gerektiren şartlar karşısında ortaya çıkacağını, değerlendirme ve mantıklı karar vermeyi gerektireceğini belirtir. Bu çalışmada sorgulama becerisinin eleştirel düşünmeyi negatif yönde tahmin ettiği belirlenmiştir. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarına düşünmeyi ve problem çözmeyi teşvik eden ortamlar yaratılmadığında eleştirel düşünme becerilerinde zayıflama görülebileceği belirtilebilir. Ayrıca, adayların düşünürken zorlanmadıkları, sorgulamadıkları eylemlerde eleştirel yaklaşımın yanında sorgulama becerileri de gelişmeyecektir. Bu bağlamda, eğitim ortamında öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerini geliştirici imkanlar, etkinlikler sağlanmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama sürecinde etkisi olan diğer etmenlerden biri de öz yeterliktir. Chabalengula ve Mumba (2012) yaptıkları araştırmada, yüksek öğretmen öz yeterliğine sahip öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama becerilerini, öz yeterliğin alt boyutları olan sürdürme çabasını negatif yönde tahmin ederken, başlama ve yılmama pozitif yönde tahmin ettiği tespit edilmiştir. Hedefe ulaşma, bir işe zamanında başlama, kendine güvenme davranışları öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulama becerilerini olumlu yönde etkilemekte; başladığı işi bitirememesi ise olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bir işe başladıkları fakat başladıkları işi bitirmekte zorlandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarına başladığı bir işi sürdürebilme, bitirebilme davranışları kazandırıldığında merak duygusu da kazandırılacak ve bilgiyi sorgulama becerileri artırılmış olacaktır. Öğretmen adaylarının başladığı işi bitirememesi; konuya ilgi duymama, merak uyandırılmamış olma, çalıştığı konuda aşırı zorlanma, olumsuz yönde eleştirilme, öğretim elemanı tarafından destek görmeme ya da azarlanma gibi sebepler olabilir. Bu bağlamda Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının bilgiyi sorgulama becerilerini geliştirmek için; adaylara ilgi duydukları konularda, kapasiteleri dahilinde, pozitif geri bildirimler vererek ve gerekli doküman ya da bilgilerle destekleyerek çeşitli projeler ve ödevler verilebilir. Öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulamaları için konuyla ilgili meraklarının uyandırılması önemlidir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının sorgulama becerisi, eleştirel düşünme ve öz yeterlik arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir. Bu araştırma tek bir ilden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır, sonraki çalışmalarda farklı illerdeki Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarından toplanan verilerle karşılaştırma yapılması öğretmen adaylarının sorgulama becerisi konusundaki durumunu ortaya koyacaktır. Dolayısıyla adayların öğrenim hayatı boyunca ve öğrenim gördüğü bölümde sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini kullanıp kullanmadığı ve bunun da öz yeterliklerini etkileyip etkilemediği tespit edilebilecektir.

Kaynaklar

- Ash, D. (2000). *The process skills of inquiry. Foundations inquiry thoughts, views and strategies for the K-5 classroom*. USA: National Science Foundation.
- Bailin, S.(1998). Critical thinking and drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), 145-153. DOI: 10.1080/1356978980030202.
- Chabalengula, V. M., & Mumba, F. (2012). Inquiry based science education: A scenario on zambia's high school science curriculum, *Science Education International*, 23(4), 307-327.
- Chen, G., Goddard, T., & Casper, W. J. (2004). Relating general and work-specific selfevaluations and work-related control beliefs to an expanded job attitudes criterion. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 349-370.
- Davies, D. J., Collier, C., & Howe, A. (2012). A matter of interpretation: Developing primary pupils' enquiry skills using position-linked datalogging. *Research in Science & Technological Education*, 30(3), 311-325.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: Freeman.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Winterhalter, K. (2010). *California critical thinking skills test manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Karademir, A.Ç. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. Doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler*. Nobel: Ankara.
- Küçük, H. (2012). *İlköğretimde bilimsel tartışma destekli sınıf içi etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve fen ve teknoloji'ye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Magaletta P. R., & Oliver J. M. (1999) The hope construct, will, and ways: their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *J Clin Psychol*, 55, 539-551.
- MEB. (2004). *Tebliğler dergisi*, c. 67: s. 2563, ss. 734.
- MEB. (2018). *Beden Eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8, sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETİM%20PROGRA M%202018.pdf> adresinden 10 Mayıs 2019 tarihine erişilmiştir.
- Michaelis, J. U. (1988). *Social studies for children*. U.S.A New Jersey: Prentice-Hall.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Paul, R. W., & Elder, L. B. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times/Prentice Hall.
- Sağlam, S. (2012). *Lisans öğrencilerinin RNA teknolojileri konusundaki bilgi seviyeleri ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla sunulan materyalin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (2000). *Effective teaching in elementary social studies*, Prentice Hall: U.S.A New Jersey.
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Smith, S. A., Kass, S. J., Rotunda, R. J. & Schneider, S. K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 171-182.
- Şen, H. C. (2010). *Bir öğrenci özellikleri-uygulama etkileşimi çalışması: sorgulama temelli öğretim ve düz anlatım metotlarıyla öğretimin lise öğrencilerinin fizik başarısı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şen, H. S., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th International edition cover edn). New Jersey: Sage Publications, Thousand Oaks.

Wilder, M., & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson, *Science Activities*, 41(4), 37-43.

Wood, W. B. (2003). Inquiry-based undergraduate teaching in life sciences at large research universities: A perspective on the boyer commission report, *Cell Biology Education*, 2(2), 112-116.

Yıldırım, F., & İlhan, Ö.İ. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Yetkin, D., & Daşcan, Ö. (2008). *İlköğretim programı (Son değişiklikleriyle)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ İLE İLGİLİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**BAYRAM AŞILIOĞLU**
DİCLE ÜNİVERSİTESİ**MELEK ÖZEROL**
MEB**FATİME KIRS**
MEB**ÖZET**

Konuşma becerisi, sağlıklı ve doğru iletişim kurabilmenin en temel gerekliliklerinden biridir. Bu nedenle, konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda daha fazla çalışma yapılması önem arz etmektedir. Eğitim sistemimizde öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaları sebebiyle alanda böyle bir çalışma yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada, ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin iletişimde önemli bir yeri olan konuşma becerisi ile ilgili deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerinden yararlanarak konuşma becerisine yönelik eğitim ihtiyaçları ile ilgili deneyimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde yer alan iki ortaöğretim okulunun 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden seçilen 20 öğrenci ve 6 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin konuşma sırasında psikolojik ve fiziksel nedenlere bağlı olarak kaygı, korku, stres gibi duyguların yaşamalarının konuşmalarını etkilediği, bunların temelinde de bilişsel, duyuşsal ve devinışsel etkenler olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşma sırasında yaşadıkları heyecan ve kaygılarını azaltmak için öğretmenlerin uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaları, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlayacak bir anlayışla yetiştirilmeleri gibi önerilerde bulunulmuştur. İleriye dönük araştırmalarda konuşma becerisine yönelik nitel ve nicel verilerin kullanılacağı Karma araştırma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: İletişim, deneyim, öğrenme ortamı, öğretmen.

Abstract

Speaking is one of the basic requirements for healthy and accurate communication. Therefore, it is important to conduct more research on identifying training requirement related to speaking skills. The problems related to speaking skills that the students encounter in our education system led to this research. In this research, it is aimed to understand the experiences of 10th and 11th grade students and Turkish Language and Literature teachers about speaking skills and to determine their educational needs on speaking skills. In this research, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The scope of the study is composed of 20 students selected from 10th and 11th grade students and 6 Turkish Language and Literature teachers of two secondary schools in Diyarbakır province center in 2018-2019 academic year. In this study, a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions was prepared as a data collection tool. The data was obtained through qualitative research techniques and semi-structured and face-to-face interviews. Descriptive analysis method, one of the qualitative data analyses, was used for interpreting the data. According to the results of this study, it is understood that students get stressed and feel anxiety due to psychological and physical reasons during speech and such situations affect their speaking skills. Therefore, in order to reduce students' anxiety, teachers should use appropriate strategies, methods and techniques and create a suitable learning environment. In prospective research, mixed research methods can be used in which qualitative and quantitative data will be applied to speaking skills.

Key Words: Communication, experience, learning environment, teacher.

Giriş

İnsanları diğer varlıklardan ayıran en temel yetilerin başında konuşma becerisi gelmektedir. Bu beceri, kuşkusuz bireyin sosyal hayatından başlayarak, gerek eğitim gerekse mesleki, tüm hayatını kapsayacak şekilde bireyi etkileyebildiğinden, özellikle günümüz teknoloji çağında etkili iletişim becerileri edinmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olan konuşma, insanların sosyal ilişkilerini sürdürebilmeleri için en çok ihtiyaç duyulan becerilerdendir (Uçgun, 2007: 59). İyi bir konuşma kendimizi daha güvende ve saygın hissetmemize olanak sağlar (Palmer, 2011: 5). İnsan yaşamında bu kadar önemli bir yere sahip olmasına karşın konuşma becerisinin gerekliliği okullarda yeteri kadar vurgulanmazken, gerçek dünyada ise tam tersi bir durum söz konusudur (Palmer, 2011: 4). Günlük yaşamımızda birçok etkinlik konuşma yoluyla ifade edilmektedir. Gün içerisinde ortalama 12 saat kurulan iletişimin beş saatini dinleme, dört saatini konuşma, geri kalanını ise okuma ve yazma oluşturmaktadır (Güneş, 2014: 2).

Bir dili bilmenin en önemli göstergelerinden biri olan konuşma becerisi (Doğan, 2009: 185), duygu ve düşüncelerin sesli bir şekilde ifade edilmesi, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa çıkması olarak tanımlanabilirken (Güneş, 2014: 3); aynı zamanda insanların dilsel yetisi ve etkileşiminin temeli şeklinde de ifade edilebilir (İşigüzel, 2017: 27).

Okul çağına gelene kadar bireylerin konuşma becerileri; televizyon, çocuğun yetiştiği çevre vb. gibi faktörler tarafından olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir (Topçuoğlu-Ünal ve Degeç, 2012: 737). Konuşma becerisi eğitiminde ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademedeki eksiklikler söz konusu olabilmektedir (Doğan, 2009: 186). Bununla birlikte temel dil becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle okuma ve yazma becerileri üzerine odaklandıkları görülmektedir (Taşdemir ve Alver, 2017: 454).

Okullarda uygulanan konuşma becerisi ile ilgili etkinlikler sırasında karşılaşılan sorunlara bakıldığında, öğrencilerin arkadaşlarından utanma, beden dilini kullanamama, yerel ağızla konuşma, sözcük dağarcığı bakımından yetersizliğe bağlı olarak düşüncelerini tam ve doğru anlatamama gibi durumlar yaşadıkları görülmektedir. Bu tür eksiklik ve yetersizliklerin sonucunda da topluluk karşısında konuşurken heyecan ve korku gibi duygu durumları ortaya çıkmaktadır (Topçuoğlu-Ünal ve Degeç, 2012: 747). Ayrıca bireyin çeşitli etmenlerden dolayı yaşadığı kaygının da kendini ifade edememe (ÇetinY ve Aykaç, 2013: 673) gibi sorunlara neden olduğu görülmektedir.

Eyüp (2013) üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin birçoğu konuşma becerisi konusunda yeterince öz güven sahibi olmadıklarını ve topluluk karşısında konuşmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Üniversite öğrencileri, konuşma becerilerini yetersiz bulmalarının bir diğer sebebinin ise, ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerinde konuşma becerisini yeteri kadar kazanamamalarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşurken aşırı düzeyde heyecanlanma, sinirlenme, eleştirilmekten korkma, söyleyeceklerini unutma, kendilerini küçük ve değersiz görme, kendilerine gülünmesi korkusu yaşama gibi psikolojik ve ellerin kasılması, nefesin kesilmesi, görmeye bulanıklık gibi fiziksel bazı durumlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Arslan: 2012).

Konuşma becerisi, sağlıklı ve doğru iletişim kurabilmenin en temel gerekliliklerinden biridir. Konuşma becerisinin bireyin hayatındaki yeri ve bu konuda verilecek olan eğitimin önemi düşünüldüğünde konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının öğrencilerin deneyimlerinde yararlanılarak anlaşılması konusunda daha fazla çalışma yapılması önem arz etmektedir. Eğitim sistemimizde öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaları sebebiyle alanda böyle bir çalışma yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Alanyazında, konuşma becerisi ile ilgili olarak; Duman, Göral ve Bilgin (2017) "Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma"; Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009) , "Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma"; Arslan, (2012), " Üniversite Öğrencilerinin Topluluk Karşısında Konuşma ile İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği)"; Eyüp (2013), "Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Kullanmaya Yönelik Tutumları"; Topçuoğlu-Ünal ve Degeç (2012) "Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar" konulu çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların yapılmış olmasına karşın ortaöğretim öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin konuşma konusundaki deneyimlerini anlamaya ve böylece eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmamızın ortaöğretimde öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak, konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve belirlenen eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin iletişimde önemli bir yeri olan konuşma becerisi ile ilgili deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerinden yararlanarak konuşma becerisine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin;

- Konuşurken yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- Konuşma becerisi ile ilgili eksiklikleri nelerdir?
- Konuşma konularıyla ilgili önceden bilgi sahibi olup-olmadıkları, hazırlıkları yeterli değilse bunun konuşmalarını nasıl etkilediğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Konuşma ile ilgili davranışlarını etkileyen faktörler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Konuşma becerisini geliştirmek için verilecek eğitim ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin; öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, yaşamımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünemediğimiz olguların derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Dolayısıyla bir olayı ya da olguyu katılımcıların nasıl deneyimlediklerini araştırılmasına dayanır. Bu araştırma deseninde; toplumsal gerçekliği anlamaya yönelik herhangi bir etkinlikte bulunurken, söz konusu olgunun ancak insan deneyimlerine dayalı olarak anlaşılabilmesi kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2014). Dolayısıyla, ortaöğretim öğrencilerinin konuşma konusundaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde onların deneyimlerini anlamının doğru olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki iki ortaöğretim okulunun 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden seçilen 20 öğrenci ve 6 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşturulmuştur. Örneklem yöntemi olarak ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabirlik yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde iki ortaöğretim okulunun 10. ve 11. sınıflarında öğrenci olma, araştırmaya gönüllü katılma ve görüşme sırasında sınıfta hazır bulunma ölçütleri kullanılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri için ise, araştırmanın yapıldığı iki ortaöğretim okulunda görev yapıyor olma ve araştırmaya katılmaya gönüllü olma gibi dahil edilme ölçütleri kullanılmıştır.

Ortaöğretim 9. sınıfın temel sınıf olması henüz ortaokuldan liseye yeni geçmiş öğrencilerden olması ve yeterli deneyime sahip olmadıkları düşüncesiyle; ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin ise, üniversite yerleştirme sınavına hazırlandıkları gerekçesiyle araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri nedeniyle araştırmaya dahil edilmemişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl deneyimlediklerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış 5 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlere de, öğrencilerin deneyimleri ile ilgili gözlemlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme sorusu yönelik bir görüşme sorusu yöneltilmiştir. Soruların ve yönergenin açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği konusunda Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde öğretim üyesi olarak görev yapan beş öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış ve yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yüz yüze görüşme tekniği ile verilerin toplanmasında katılımcıların yanıtları araştırmacılar tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Araştırmada öğrencilere 5 ve öğretmenlere 1 soru olmak üzere toplam 6 soru yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara göre ek sorular kullanılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Güvenirliği sağlamak amacıyla katılımcıların görüşme formundaki düşüncelerinde bir değişiklik olup-olmadığını belirlemek amacıyla ilk görüşmeden 15 gün sonra katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlardan yararlanılarak ve araştırma sorularına göre temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlardaki bazı ifade yanlışlıkları katılımcılardan izin alınarak düzeltilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilmektedir (Ekiz, 2017: 75).

Bulgular

Araştırma bulguları ilgili oldukları temalara göre düzenlenmiştir. İlk tema öğrencilerin konuşma sırasında yaşadıkları heyecan, kaygı ve stres ile ilgilidir. Bu temada öğrencilerin konuşmalarını etkileyen duygu durumları ile ilgili yanıtlarına yer verilmiştir. Söz konusu duygu durumlarının temelinde yatan bilişsel, duyuşsal ve devinışsel nedenlere ilişkin katılımcı yanıtlarına diğer temalarda yer verilmiştir.

Heyecan, kaygı ve stres.

Öğrencilerin bu tema başlığı altında yer alabilecek deneyimleri hakkındaki düşüncelerine aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 1: “ Ben konuşma yapacağım zaman çok heyecanlanıyorum, söyleyeceklerimi unutuyorum ne diyeceğimi bilemiyorum. Sanki tüm konuşma beynimden siliniyor, dilim dolanıyor, tutuldum derler ya aynı öyle oluyorum.”

Öğrenci 2: “ Konuşmaya başladığım an kalp atışlarım da hızlanmaya başlıyor, nefesim kesiliyor, kalbim yerinden çıkacakmış gibi oluyor. Doğal olarak bu durum da kendimi ifade ederken zorlanmama sebep oluyor.”

Öğrenci 3: “ Herhangi bir konuda konuşurken- aslında bu sadece konuşma yaparken değil sınıf ortamında tahtaya kalktığımda da oluyor - kıpkırmızı kesiliyorum, yanaklarım yanıyor gibi oluyor, kızarıyorum. Kalbim ağzımdan çıkacak gibi oluyor ve nefesim de kesiliyor. Cümlelerimi nefesim yetmediği için tamamlayamadığım bile oluyor.”

Öğrenci 4: “ ... ellerim ayaklarım titriyor, kasılıyorum ve söyleyeceklerimi unutuyorum. Kendimi istediğim gibi ifade edemiyorum.”

Öğrenci 7: “ ... ben çok heyecanlanıyorum, niye bilmiyorum, gözlerim bulanıklaşıyor ve çok terliyorum.”

Öğrenci 13: “ Konuşurken o kadar çok heyecanlanıyorum ki kimi zaman tırnaklarımı avucumun içine batırdığımı fark ediyorum, kalbim çok çarpıyor ve terliyorum. Heyecanlı olduğum zaman da kendimi yeterince ifade edemiyorum ve söyleyeceklerimi unutuyorum.”

Öğrenci 14: “En fazla yaşadığım güçlük, söyleyeceklerimi unutuyorum. Bir de benim diksiyonum biraz kötü.”

Öğrenci 17: “Sözcük dağarcığımanın yetersiz olduğunu bildiğim için bazen kendimi ifade edemiyorum. Ben konuşurken yaşadığım en büyük güçlüğü bu olarak görüyorum. Bunun yanında diksiyonumdan kaynaklı güçlük de yaşayabiliyorum.”

Öğrenci 18: “Konuşurken yanlış kelimeler kurarım korkusuyla kekeleyorum. Bu yüzden de konuşmak istemiyorum. Panik atak geçiriyorum.”

Öğrencilerin bu temaya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin konuşurken yaşadıkları güçlüklerin büyük bir kısmının heyecandan kaynaklı olduğu, bununla birlikte doğrudan kaygı ve stres sözcüklerini kullanmasalar da, yanıtlarından kaygı ve stres gibi durumlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Konuşma ile ilgili kendilerini yetersiz buldukları alanlar.

Öğrencilerin bu tema ile ilgili verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir:

Öğrenci 1: “Ben... sanırım fazla kitap okumamaktan kaynaklı kendimi yeterince ifade edemiyorum. Diksiyonum da iyi değil.”

Öğrenci 3: “Diksiyon, konuşma için çok önemli. Bu konuda kendimde eksiklik hissediyorum.”

Öğrenci 4: “Önceden hazırlık yapmak daha çok yerde konuşmuş olmak gerek.”

Öğrenci 5: “ ... Heyecanlanmamın sebebi tecrübe eksikliği bence, daha çok yerde konuşma yapmak gerek. Önceden prova yapmak etkili olabilir, kalabalık önünde konuşur gibi evdeki kişilerin önünde prova yapmak da önemli, derslerde de ön hazırlık yapar gibi konuşmalar hazırlasak, sunumlar yapsak biraz tecrübe kazanırız.”

Öğrenci 6: “Özgüven eksikliğim var, topluluk önünde konuşamıyorum. Utanıyorum, sınıfta tahtaya kalkmak bile istemiyorum.”

Öğrenci 7: “Herkes beni dinlerse daha fazla heyecanlanıyorum, yanlış yapmaktan korkuyorum, utanıyorum, dinlenildiğimi görünce heyecanlanıyorum. Dinlemeseler daha rahat konuşurum.”

Öğrenci 9: “Gördüğünüz gibi benim diksiyonum bozuk biraz. Konuştuğum zaman insanların gülmesinden çekiniyorum. Daha çok kitap okumam lazım, bunun farkındayım.”

Öğrenci 18: “Bazen anlaşılmadığımı düşündüğüm için konuşmamı kısa kesmeye çalışırım. Bu konuda eksikliklerimi gidereceğimi biliyorum ama bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.”

Öğrenci 20: “ Dinleyiciyle bağ kurabilmek, onların ilgisini çekmek lazım, evde ön hazırlık yapmak gerekir. Aile bireylerine sunmak lazım böylece kendimi daha iyi ifade edebilirim.”

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğrencilerin büyük bir kısmının kendine güven, diksiyon, tecrübe, az kitap okuma kaynaklı sebepler etkisiyle konuşma becerisi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşmaya hazırlık yapma ile ilgili deneyimler.

Öğrencilerin bu tema ile ilgili verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir:

Öğrenci 1: “Konuyla ilgili önceden bilgi toplayıp dinleyicilerin ilgisini çekecek etkinlikler, örnekler bulmaya çalışırım. Hazırlık yapmadığımda rezil olmaktan çok korkarım.”

Öğrenci 4: “ Önceden hazırlık yapmak, daha çok ortamda konuşma yapmış olmak etkili oluyor. Yapacağım konuşmayı önceden çalışıyorum yoksa telaffuzda hatalar yapabiliyorum.”

Öğrenci 5: “Konuşmayı karıştırmamak için önemli şeyleri ezberlerim ve sıralama yaparım, hatta evde hazırlık yaparken diksiyon çalışıyorum.”

Öğrenci 8: “Hazırlık yapsam kuracağım cümleleri hazırlar ve ezberlemeye çalışırım. Yeterli hazırlık yapmazsam söyleyeceğim her şeyi unutuyorum.”

Öğrenci 15: “Konuşma yapmadan önce çok çalışırım. Hazır değilsem çok heyecanlanırım, çünkü biri bana soru sorarsa cevap vermezsem çok utanırım.”

Öğrenci 16: “Önceden hazırlık yaparım tabii ki. Hazırlıklıysam çok da heyecanlanmam, kendime güvenim gelir.”

Öğrenci 17: “Bir şeyi konuşmadan önce detaylı bilgi sahibi olurum. Hazırlıklarım eksik ise kendimi yetersiz hissederim, rezil olmaktan korkarım.”

Öğrenci 18: “Hazırlıklarım yeterli olmazsa kekeleyorum, ne diyeceğimi bilemiyorum. Söyleyeceklerimi unutuyorum.”

Öğrenci 19: “Ön hazırlık yapmadığım zamanlar çok heyecanlanıyorum. Etkili bir konuşma yapmak için ön hazırlık şart.”

Öğrencilerin büyük bir kısmı konuşma yapmadan önce hazırlık yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin ön hazırlık yapmadan konuşmada, diğer bir deyişle hazırlıksız konuşmalar yapmakta çok zorlandıkları sonucuna varılabilir.

Konuşma yaptıkları ortamlarla ilgili sorunlar.

Öğrencilerin bu temaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, konuşma ile ilgili davranışlarını etkileyen faktörlerin büyük bir bölümünün psikolojik ve fiziksel olmak üzere iki başlıkta toplanabileceği söylenebilir. Psikolojik faktörler olarak, konuşurken dinleyicilerin kendilerini yargılıyorlarmış izlenimine bağlı olarak ortaya çıkan korku, kaygı, stres gibi faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Fiziki faktörler ise; konuşma esnasında konuşma ortamındaki kalabalık, gürültü, dinleyici ile göz göze gelme gibi etmenlerin de öğrencileri konuşma esnasında olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin söz konusu tema ilgili yanıtlarından bazıları şunlardır:

Öğrenci 3: “Göz teması kurduğum zaman çok heyecanlanıyorum, sanırım kurmamam gerekiyor.”

Öğrenci 6: “Toplulukta sunum yaparken beni en çok etkileyen şey, ben konuşma yaparken insanların konuşması, küçük çocukların sesleri, ağlayan bebekler çok rahatsız edici. Daha önce bir sunum yaptığım esnada bunlar olduğu için çok etkilenmiştim. Konuşmalarımın dinlenilmemesi beni rahatsız ediyor ve heyecanlanmama sebep oluyor.”

Öğrenci 7: “Heyecanlı bir kişilik yapım var, heyecanlı yapım zaten benim her davranışımı etkiliyor.”

Öğrenci 10: “Rezil olmaktan, yanlış bir şey söylemekten çok korkuyorum, bu beni daha da heyecanlandırıyor.”

Öğrenci 11: “Ben bunun sebebini öz güven eksikliği olarak görüyorum.”

Öğrenci 12: “Herkesin bana bakıyor olması, kalabalık ortam ve hata yapma korkusu...”

Öğrenci 14: “Herkesin bana bakıyor olması, dik bakışlar, bilgi eksikliği, hazırlıksız olmak beni çok etkiliyor.”

Temaya ilişkin yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin yaşadıkları heyecanın, stresin, kalabalık bir ortamda konuşmanın, dinleyici ile göz göze gelmenin de konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçları.

Öğrencilerin bu tema ile ilgili verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir:

Öğrenci 1: “Derslerde konuşma uygulamaları yapma, sınıflarda sunum yapmak etkili olabilir. Diksiyon dersimiz var ama işlemiyoruz. O derslerde genellikle edebiyat işleniyor ya da kitap okuyoruz. Diksiyon ağırlıklı etkinlikler yaparsak iyi olur.”

Öğrenci 2: “Diksiyon derslerinden buna yönelik çalışmalar yapmak etkili olabilir. Rahatlamaya yönelik nefes egzersizlerini de öğrenmek isterdim.”

Öğrenci 4: “Önceden hazırlık yapmak, daha çok ortamda konuşma yapmak, diksiyon geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir.”

Öğrenci 5: “Önceden prova yapmak etkili olabilir, kalabalık önünde konuşur gibi evdeki kişilerin önünde prova yapmak da önemli. Sözcük bilgisi için bol bol kitap okumanın da etkili olacağı görüşündeyim. Derslerde de ön hazırlık yapar gibi konuşmalar hazırlarsak, sunumlar yapsak biraz tecrübe kazanırız.”

Öğrenci 6: “Ön hazırlık yapmalıyız. Derslerde topluluk önünde konuşma ile ilgili etkinlikler uygulamalar yapsak iyi olur ve özellikle derslerde diksiyon, telaffuza önem verecek uygulamalar yapılması da önemli.”

Öğrenci 8: “Daha çok sosyal etkinliğe katılırsak heyecan azalır.”

Öğrenci 12: “Daha çok konuşma yapılan ortam olsa, bunun için fırsat verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Okulda etkinlik yapılırsa görev alsak tecrübe kazanırız.”

Öğrenci 13: “Kesinlikle konuşma becerisini arttırmak için bence en önemlisi kitap okumak.”

Öğrenci 14: “Kitap okumanın çok önemli olduğunu düşünüyorum, sosyalleşmek de çok önemli, sosyal bir insan konuşurken daha rahat olabiliyor.”

Yanıtlar incelendiğinde; öğrencilerin büyük kısmı kitap okumanın, derslerde konuşmaya yönelik uygulamalar ve diksiyon çalışmaları yapmanın konuşma becerisini geliştirmede önemli bir yere sahip olacağını belirttikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında ortaöğretim öğrencileri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla Diyarbakır il merkezinde bulunan iki okulda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapan 6 öğretmene de soru yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme yönelik görüşleri.

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen 1: “Öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerine de çok görev düştüğünü düşünmekteyim. Derslerde öğrencilere sunum yaptırılmalı, kimi zaman konuyu öğrencilere verip derslerde anlatma fırsatı verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Diksiyonlarını geliştirmek için öğrencilerin sesli okuma çalışmaları yapmaları gerektiği görüşündeyim. Ayna karşısında konuşma yapmanın da önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin konuşma yapabilmeleri için, öz güven sahibi olabilmeleri için kelime haznelerinin de genişlemesi gerekmektedir. Bu da çok kitap okuyarak gelişir.”

Öğretmen 2: “Kesinlikle öğrencilerin kitap okumaları çok önemlidir. Topluluk karşısında şiir, nutuk vb. gibi konuşma ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Kendi başına okuma yapmak da etkilidir.”

Öğretmen 3: “Çok kitap okumak birinci sırada söylenmesi gerekendir. Tabi okuduklarını karşıya aktarma da çok önemlidir. Toplum karşısında konuşma imkanının verilmesi gerekir. Öğrencilerin sosyal projelere vb. katılmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin önemli birer kişi oldukları vurgulanmalıdır. Öğrencinin bunu bilincinde olması sağlanmalıdır. Grup çalışmaları yapılmalı etkinliklerde yer alan öğrencilerin öz güven sahibi olmaları sağlanmalıdır. Öğrencinin birikim sahibi olması gerekmektedir. Okullarımızda sosyal etkinliğe katılımın düşük olması da öğrencilerin özgüvenlerinin eksik olmasında etkilidir. Öğrencilere sosyal ve psikolojik olarak doğru taktikler uygulanmalıdır. Bazı aşırı heyecan vb. yaşayan öğrencilerin özellikle iç dünyalarına da inilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilere özgür ortamlarda yaşama anlayışı da sağlanmalı bütün bunlar hem öğrencinin özgüvenini hem de bilgi birikimini artırır.”

Öğretmen 4: Ben bu konuda bazı uygulamalar yapıyorum öncelikle buna değinmek isterim. Uzmanlar tarafından belirlenmiş, seçilmiş, uygun görülmüş kitapları belirleyerek öğrencilere okuma etkinlikleri yaptırmaktayım. Okuma kitaplarının sınıf ortamında da sunumunun yapılması sağlanmalı. Sunum esnasında öğrenci kahraman bakış açısıyla kitapları anlatabilmeli, yorumlayabilmesi. Örneğin İnce Memed’i okuyan bir öğrenci bu kitabı anlatırken kendini İnce Memed yerine koyarak mücadele duygusuyla anlatabilmeli. Bu sunum hem konuşmacıyı hem dinleyicinin konuşma becerisini geliştirme açısından önemlidir. Öğretmenler tarafından öğrenciler sürekli tahtaya kaldırılmalı, öğrenciler bu korkularını atmalı, öğrenciler oturduğu yerden değil derslerde ayağa kalkıp söz alıp kendisini ifade etmesi gerekir. Resmi tören vb. gibi durumda öğrencilere sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Sık sık öğrencilere sunum yapma imkanı verilmeli. Sadece sınıf ortamlarında değil farklı ortamlarda da sunum imkanı verilmeli. Özellikle Türkçe öğretmenleri ilkokuldan itibaren diksiyon ve hitabet sanatına ağırlık vermeli öğretmenin bu konuda eksiği varsa kendini geliştirmesi gerekmektedir.

Öğretmen 5: “Öncelikle çocuk aile ile iyi bir iletişimi kuracak, aile onu dinleyecek ihtiyaçlarını önemseyecek, öğrencinin kitap okuma alışkanlığını olacak ve kitaplar çocuğun yaş, seviye ve ilgi ve ihtiyaçların göre belirlenecek. Özgüven ve diksiyon bence aile ile alakalı, öğrenci aile ile sağlıklı iletişim kurabilirse, aile de çocuğun birey olduğunu öngörse, çocuğun özgüveni yerine gelir. Aile çocuğuna değerli insan olduğunu hissettirmeli. Derslerde sesli okuma çalışmaları yaptırılmalı. Diksiyon bozukluklarında anında dönüt, tekrarlatma yapılmalı. Öğrencilere tekerleme ezberletme, nefesini doğru ayarlama öğretilmeli. Özgüven ve bilgi eksikliği birbiri ile bağlantılı. Çocuğun bilgisi eksikse özgüveni de yok oluyor. Konuşurken nefesini de ayarlayabilmeli, zihninde tasarlama, evde prova yapma, biri varmış gibi ayna karşısında konuşma ve birbirine anlatma önemli etkinliklerdendir.”

Öğretmen 6: “Öğrencinin özgüveninin gelişmesi lazım, öğrencinin sosyal ortamlarda yer alması gerekmekte, kitap okuma, diksiyon düzeltme etkinlikleri yapılmalı, sınıf içinde grup çalışması, sunum yaptırma gibi konuşmayı geliştirici etkinliklere yer verilmeli.”

Tartışma

Ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin iletişimde önemli bir yeri olan konuşma becerisi ile ilgili deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerinden yararlanarak konuşma becerisine yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki temalar çerçevesinde tartışılmıştır:

Heyecan, kaygı ve stres: Konuşma sırasında öğrencilerin tamamının kaygı, heyecan yaşadığı; bu heyecana bağlı olarak büyük bir kısmının bildiklerini unuttuklarını ve dolayısıyla kendilerini ifade edemediklerini belirttikleri görülmüştür. Heyecan, kaygı ve stres birçok nedene bağlı olabilir.

Kaygı, biyolojik etkenlere ve özgül olmayan uyaranlara bağlı olarak ortaya çıkan duygulardan biridir (Hay, 2009: 12). Genellikle bilinçdışından kaynaklanması sebebiyle nedeni bilinmeyen tehlike, korku, talihsizlik ya da bekleşiminin yarattığı tedirginlik, akıldışı korku; anksiyete, endişe, bunalıtı olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012;

502). Kişi ciddi bir stres kaynağı ile karşılaştığı durumlarda veya stresle yüzleşme süresi birkaç dakikayı aştığında adrenal bezler kortizol salınımını uyarır. Kortizol, hipotalamik sinirsel etkinliğin çevresel bir göstergesi olarak kullanılabilen adrenal korteksin bir hormonudur (Kalman ve Grahn, 2004: 41). Beyin, kortizole adrenalinden daha uzun süre maruz kalırsa beyin hücreleri bundan zarar görür. Kortizol beyin hücreleri arasında iletişimi sağlayan sinir hücresi aksonunun çalışma düzenini bozar, böylelikle düşünme ve uzun süreli bellekten bilgi alma işlevleri aksar. Kriz yaratan durumlarda insanların iyi düşünmemesi, zihinlerini boşalmış hissetmeleri bu sebeptendir (Çörüş, 2013). Kortizol salınımı strese yanıtta rol oynar. Bazı kanıtlar strese sürekli karşılaşmanın kortizol salınımının düzensizleşmesine ve inatçı bir kaygının ortaya çıkmasına sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Sevinççok, 2007: 4). İnatçı bir kaygı durumunda kişi, uzun süreli belleğindeki bilgileri hatırlamada zorlandığından, bireşimler yapmada kendini ifade etmekte güçlükler yaşar (Aşılıoğlu ve Özkan : 92).

Başaran ve Erdem (2009) öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşlerini belirlediği araştırmalarında heyecan, endişe, özgüven eksikliği gibi etmenlerin konuşmayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Arslan (2012), üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmaları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında aşırı derecede heyecanlanma, eleştirilmekten korkma, söyleyeceklerini unutmama, bayılma endişesi gibi psikolojik ve terleme, titreme, yüzün kızarması, baş ağrısı, kekeleye, sesin titremesi, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziki belirtiler yaşadıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Söz konusu araştırma bulguları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Konuşma ile ilgili kendilerini yetersiz buldukları alanlar. Öğrencilerin konuşma ile ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri durumlara bakıldığında Türkçeyi yaşadıkları ilin ağız ile konuşuyor olması nedeniyle sözcükleri yanlış telaffuz ettikleri ve bundan kaynaklı kaygı ve heyecan yaşamaları da çalışmada elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmada bazı öğrencilerin ise, özgüven eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle diksiyon konusunda öğrenciler kendilerini yeterli bulmamaktadırlar. Dolayısıyla hata yapmaktan konuşmamayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Akkaya (2012) öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşlerine yer verdiği çalışmada öğretmen adaylarının yerel ağızla konuşmayı konuşma becerisi konusunda en önemli sorun olarak gördüklerini belirtmiştir. Diyarbakır'da Türkçe'nin yerel ağızla konuşulmasından kaynaklanan sözcükleri yanlış sesletilmesini öğretmenlerin başarısızlık olarak değerlendirmeleri, öğrencilerin konuşma konusunda isteksizlik göstermelerine neden olmaktadır.

Araştırmada öğrenciler konuşma becerisi ile ilgili deneyim eksikliğinden kaynaklı olarak kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bilgi eksikliğinden dolayı kendilerini ifade etmede zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu duruma nedenlerinin başında öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının olmaması gelmektedir. Kitap okuma alışkanlığı konusundaki yetersizlik konuya hâkimiyeti olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum sözlü anlatımı güçleştirmektedir. Herhangi bir konuda yeterli bilgiye sahip olmayan birinin o konuyu anlatmada sorunlar yaşaması doğal bir sonuçtur. Bu duruma bağlı olarak kaygı, stres, heyecan gibi durumların yanı sıra konuşmaktan kaçınma davranışları ortaya çıkabilmektedir. Bu sonuca neden olan etkenlerden biri de sınıf içi etkinliklerde öğretmenin aktif, öğrencilerin ise edilgin olmalarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin yeterince deneyim kazanmadan konuşmalarının onları bu alanda geliştirme yerine kaygı yaratan bir duruma dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Konuşmaya hazırlık yapma ile ilgili deneyimler: Öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapmaları ile ilgili sorunlar, araştırmada konuşma becerisi ile ilgili eksikliklerin bir diğeri oluşturmaktadır. Öğrencilerin konuşma öncesi ön hazırlık yapmamaları öğrencilerin konuşma esnasında kendilerini yetersiz görmelerine sebep olmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmı konuşma yapmadan önce hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin ön hazırlık yapmadan konuşmada, diğer deyişle hazırlıksız konuşmalar yapmakta çok zorlandıkları sonucuna varılabilir. Konuşma öncesi yaptıkları hazırlıklara değinen öğrencilerden bazıları konuşma öncesi ezber; aile bireyleri önünde konuşma provası yaptıklarını; diksiyon konusunda zorluk yaşayan öğrenciler ise konuşma öncesi diksiyon çalışması yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin hazırlık yapmadıkları takdirde dinleyen kişilere karşı rezil olma, kendisiyle alay edilme, hata yapma, utanma gibi korkularının var olması, konuşma esnasında öğrencilerin daha çok heyecanlanmasına ve bununla bağlantılı olarak kendilerini ifade etmede zorlanmalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerden bazıları hazırlık yaptıkları takdirde heyecan düzeylerinin kısmen azaldığını ifade etmişlerdir. Konuşma öncesi hazırlık yapıldığında kaygı, endişe, stres düzeyinin düşmesi konuşmaya hazırlık yapmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Sağlam ve Doğan'ın (2013) "7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri" başlıklı çalışmalarında, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma konusunda durumlarının iyi olmadığını gösteren bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Konuşma yaptıkları ortamlarla ilgili sorunlar: Öğrencilerin konuşma yaptıkları ortamlarla ilgili sorunların başında ise dinleyici faktörü yer almaktadır. Konuşurken dinleyicilerin kendilerini yargıyormuş izlenimine bağlı olarak ortaya çıkan korku, kaygı, stres gibi psikolojik ve ortamın kalabalık ve gürültülü olması gibi fiziksel faktörler de öğrencilerin konuşma ile ilgili davranışlarını etkileyen diğer etmenler arasındadır. Öğrencilerin yaşadıkları heyecanın, stresin, kalabalık bir ortamda konuşmanın ve bununla bağlantılı olarak "rezil olma", "alay edilme" gibi durumlardan dolayı konuşmaya isteksiz oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçları: Öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına bakıldığında, araştırmada öğrencilerin büyük kısmı kitap okumanın, derslerde konuşmaya yönelik uygulamalar ve diksiyon çalışmaları yapmanın konuşma becerisini geliştirmede önemli bir yere sahip olacağını belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler, sınavtaki öğrenme-öğretme sürecinde kendilerinin daha aktif olmaları gerektiğine inandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sosyal etkinliklere katılmanın öneminin farkında oldukları söylenebilir. Böylece özgüvenlerinin artacağı ve dolayısıyla konuşma esnasından heyecan ve kaygı düzeylerinin de azalacağını düşündükleri görülmüştür. Gedik (2015)'in "Siirt Örneğinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi" adlı çalışmasında çevreyle iletişimi iyi olduğu düşünülen öğrencilerin konuşma kaygılarının düşük olduğu sonucuna varılmış olması bu araştırmada ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme yönelik görüşleri: Araştırma kapsamında görüşmeye katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin genel olarak; kitap okumanın konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencinin öz güvenlerini geliştirmek için sosyal etkinliklerde görev verilmesinin önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Öğrencinin diksiyonlarını düzeltmeye yönelik olarak tekerleme, yüksek sesle kitap okuma, ayna karşısında konuşma, sınıf içinde konuşma etkinliklerini artırma gibi etkinliklerin yanı sıra konuşma öncesi hazırlıklara yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Duygu ve düşüncelerimizi etkili bir biçimde anlatmanın hayatta başarılı olmak üzerinde etkileri vardır. Sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurmada düzgün konuşmanın da etkisi vardır. Bu hem okulda hem de hayatta başarılı olmak için önemlidir (Kavcar, 1985: 22).

Sonuç

Ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, iletişimde önemli bir yeri olan konuşma becerisi ile ilgili deneyimlerini anlamak ve bu deneyimlerinden yararlanarak öğrencilerin konuşma becerisine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada varılan sonuçlara göre:

Öğrencilerin kaygı ve heyecandan kaynaklı konuşma sırasında kalp çarpıntısı, terleme, kekeleme, titreme, kızarma, nefesini ayarlayamama gibi belirtiler yaşadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yanıtlarında, diksiyon bozukluğu ile ilgili ifadeler yer verdikleri görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmının özgüven, diksiyon, deneyim, yeterli oranda kitap okumama gibi nedenlerden dolayı konuşma becerisi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin kendini bu gibi nedenlerle yetersiz görüyor olması konuşmadan kaçınmasına yol açabilmektedir. Konuşma esnasında bu gibi sorunlar yaşayan öğrencilere, öğretmenler ve arkadaşları tarafından verilen olumsuz tepkiler kendilerine olan güvenlerini etkileyebilmekte, konuşmaya isteksizlik ve kaçınma davranışlarına neden olabilmektedir.

Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapmamaları durumunda konuşma esnasında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ön hazırlık yapmadan konuşmalarının neredeyse imkânsız olduğunu ve bunun sebeplerinin başında bilgi eksikliğinin geldiğini dile getirmişlerdir. Yeterli bilgiye sahip olmadan konuşmak öğrencilerde korku, heyecan ve kaygı hislerine ve dolayısıyla diksiyon ve konuşma konusuyla ilgili olarak yanlışlar yapmalarına neden olabilmektedir.

Öğrencilerin konuşma sırasında psikolojik ve fiziksel nedenlere bağlı olarak kaygı, korku, stres yaşadıkları, bu gibi durumların da konuşmalarını etkilediği anlaşılmaktadır. Konuşurken dinleyicilerin kendilerini yargıyormuş izlenimine bağlı olarak ortaya çıkan korku, kaygı, stres gibi faktörlerin yanında; konuşma esnasında konuşma ortamındaki kalabalık, gürültü, dinleyici ile göz göze gelme gibi etmenlerin de öğrencileri konuşma esnasında kendilerini yeterince ifade edememelerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından çıkarılan bir başka sonuç ise kitap okuma ile ilgilidir. Kitap okumanın sözcük dağarcığını geliştirmesi ve düşünülenlerin sözlü olarak ifade edilmesini kolaylaştırması öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasının önemini göstermektedir. Araştırmada gerek öğrenciler gerekse öğretmenler kitap okuma konusunda var olan eksikliği dile getirmişlerdir. Kitap okuma konusunda eksiklikleri olduğunu farkında olan öğrenciler, kitap okuma sayesinde diksiyonlarının ve konuşma becerilerinin de gelişeceğini belirtmişlerdir. Konuşma becerisini geliştirme konusunda görüş bildiren öğretmenler ise, kitap okumanın önemine değinmişlerdir. Kitap okuma alışkanlığının olmaması öğrencilerin bilgi evrenlerinin sınırlı olmasına neden olmakta, bu durumun da konuşmayı olumsuz olarak etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme yönelik görüşlerine yer verilen bu araştırmada ayrıca derslerde öğretmenlerin konuşmaktan daha çok öğrencileri konuşturmaya ağırlık vermeleri gerektiği görüşü ön plandadır. Bu bağlamda, sınıf içi yapılacak etkinlikler kapsamında öğrencilerin ölçünlü dil kullanmalarına ve öğrencilerin diksiyonlarını düzeltici etkinliklere yer vermenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, özellikle de, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin konuşurken öğrencilere örnek olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerine konuşma becerisi edindirmeye yönelik, konuşma yapılacak konuda bilgi sahibi olmak için hazırlık yapma, konuşurken öğrencileriyle göz teması kurma, beden dilini etkili

kullanma, konuşma sonrasında konuyu özetleme gibi uygulamalar yaparak öğrencilere rol model olmalıdır. Sınıf içinde ya da sınıf dışında yapılacak sosyal etkinlikler yoluyla kazanılacak beceriler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye önemli katkıda bulunabilir. Yapmacık bir konuşma yerine öğrencilerin doğal konuşmalar yapmaya teşvik edilmesi anlatım güçlerini geliştirir. Bunu yaparken konuşmada uyulması gereken kuralları sezdirmeye dikkat edilmelidir.

Öneriler

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken doğal ve akıcı bir şekilde kendilerini ifade etmeleri için cesaretlendirilmesine dikkat edilmelidir.

Öğretmenler derslerde kendilerinden çok öğrencilerin konuşturmalarına ağırlık vermelidir.

Diksiyon konusunda sorun yaşayan öğrencilere sesli okuma, tekerleme ezberleme gibi destekleyici çalışmalar yapılmalıdır.

Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla öğrencilere özellikle edebiyat derslerinde ve diğer derslerle işbirliği içerisinde kitap okuma etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

Sınıf içi ve sınıf dışında öğrencilerin konuşmalarıyla ilgili onların küçük düşmesine, kaygı, stres vb. davranışların ortaya çıkmasına neden olacak tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilere konuşmanın kurallarını öğretmekten çok sezdirmeye dikkat etmelidir.

Öğretmenler, öğrencilere konuşma becerileri konusunda dönüt vermeli ve düzette yapabilmeleri için gerekli ortamı hazırlamalıdır.

Öğrencilerin bir topluluk önünde konuşurken yaşadıkları heyecan ve kaygıları azaltmak amacıyla, öğrencilere sürekli olarak bir topluluk önünde konuşmaya yönlendirici etkinlikler yapılmalıdır.

Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini düzenlemelidir.

Genelde tüm öğretmenler, özelde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin konuşma eğitimine yönelik etkili hizmet içi eğitim programıyla desteklenebilir.

İleriye dönük araştırmalarda konuşma becerisine yönelik nitel ve nicel verilerin kullanılacağı karma araştırma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 404-420.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen üniversitesi örneği), *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literatur And History Of Turkish Or Turkic*, 7(3), 221-231.

Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 83-111.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*, Ankara: Anı yayıncılık.

Başaran, M.ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17 (3), 743-754.

Çetinkaya, G. ve Aykaç, M. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi, *Turkish studies, International Periodical For The Languages, Literatur And History Of Turkish Or Turkic*, 8(9), 671-682, Ankara.

Çörüş, Gül (2013). İnsan beyni ve stres. http://www.ido.org.tr/lib_yayin/103.pdf adresinden edinilmiştir.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 185-204.

Duman, B. Göral, G.-N. ve Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları, *Milli Eğitim*, 197, 95-113.

- Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi, *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* (ODÜSOBIAD), 5 (13), 77-93. <http://dergipark.org.tr/odusobiad/issue/27561/289983> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-27.
- Hay, M. Cameron (2009). Anxiety, remembering, and agency: Biocultural insights for understanding sasaks' responses to illness. *Journal Of The Society For Psychological Anthropology*. Vol: 37, Issue: 1, 1-31.
- İşigüzel, B. (2017). Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşma becerisine ilişkin fenomenolojik bir araştırma, *International Journal Of Social Science*, 57, 25- 37.
- Kalman, Brian A. ve Grahn, Ruth E. (2004). Measuring salivary cortisol in the behavioral neuroscience laboratory. *The Journal Of Undergraduate Neuroscience Education* (June), Spring, 2(2): a41-a49
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 43-56.
- Sevinççok, Levent (2007). Yaygın anksiyete bozukluğunun nörobiyolojisi, *Klinik Psikiyatri*, 10, 3-12.
- Taşdemir, L.ve Alver, M. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal Of Languages Educationand Teaching*, 5 (3), 451-462.
- Topçuoğlu -Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar, *Jasss, International Journal of Socialscience*, 5 (7), 735-750.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler, *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 59-67.
- Palmer, E. (2011). *Well Spoken: Teaching Speaking To All Students*, Stenhouse Publishers, Usa.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çeviri Editörleri:Bütün, M. ve Demir, S. B.), Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, E. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

YABANCI DİL SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE METİN YAZIMINDA YAPTIKLARI HATALARIN ANALİZİ****BEGÜM MANTARLI**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ÇETİN SEMERCI**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Araştırmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hataları kapsamlı bir şekilde belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde bulunan iki Anadolu Lisesi dil sınıflarında 11. ve 12. sınıfa devam eden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt olarak; "Anadolu Lisesi öğrencisi olmak", "dil sınıfı öğrencisi olmak" ve "11., 12. sınıfta olmak" belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen iki Anadolu Lisesi bu ölçütleri karşıladığı için ve araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir ve az maliyetli olduğu için seçilmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan yazılı materyaller nitel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılarında 444 diller arası aktarımdan ve 619 dil içi aktarımdan kaynaklı hata tespit edilmiştir. Hata türü bakımından en fazla hata türünün dilbilgisel (f=861) başlığı altında, en az hata türünün ise biçim bilgisel düzeyde (f=11) yapılan hatalar olduğu saptanmıştır. Araştırmada dil bilgisi hataları arasında en fazla tanım edatı (f=157), en az eksik nesne (f=5) ve etken edilgen fiil (f=5) hatası yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, 12. sınıf yabancı dil sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazımında yaptıkları hata sayısının 11. sınıf yabancı dil öğrencilerinininkinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin dil öğretmenleri, öğretim süreci ile ilgili planlama yaparken bu çalışmada tespit edilen öğrenci hatalarını dikkate almalıdır. Ayrıca, öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hata; metin yazma; yabancı dil

The Error Anaysis in English Writings of 11th And 12th Grade Students at Foreign Language Classes**Abstract**

In this study, it is aimed to determine and analyze the errors in English writings of students studying at foreign language departments of Anatolian High Schools. In this qualitative research, case study design was used. Participants are 50 students studying at 11th and 12th foreign language classes in two Anatolian High Schools in Zonguldak in 2018-2019 academic year and they were chosen by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The criteria of this research are "to be a student in Anatolian High School", "to be a student at the foreign language class" and "to be 11th or 12th grade student". Two schools determined in this research were chosen because they meet these criteria and they are accessible and affordable. Document analysis method was used to collect the data. The written materials collected were analyzed by qualitative content analysis. As a result of the study, 444 interlingual errors and 619 intralingual errors in students' writings were detected in terms of sources of errors. As to error types, the most common error type is grammatical errors (f=861) and the least common error type is morphologic errors (f=11). It is found out that among grammatical errors, article errors (f=157) are the most frequent ones and missing object (f=5) and active passive verb (f=5) errors are the least frequent ones. In addition, it is concluded that the number of errors made by Anatolian High School 12th grade foreign language class students are more than that of 11th grade students. Language teachers of the students taking part in this research should take into consideration of students' errors detected in this research while planning the teaching process. In addition, it is possible to do more detailed researches by taking students' and teachers' opinions.

Key Words: Error; writing; foreign language

1. Giriş

Bir yabancı dili öğrenmek kolay bir uğraş değildir. Dünyanın her yerinden birçok dilbilimci ve eğitimci yabancı dil ediniminin doğasını anlamaya çalışmaktadır. Bu dilbilimci ve eğitimciler dil edinimiyle ilişkili problemleri tespit etmek ve çözmek için özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılın ikinci yarısında araştırmalar yürütmüşlerdir. Araştırmalarının sonucunda, dil edinimi alanında sayısız teori ortaya çıkmıştır. Bu teorilerin temel odağı, dil becerileri ve stratejilerini merkeze alan etkili bir öğretim aracılığıyla yabancı dil öğrenen öğrencilerin farklı dil becerilerini geliştirmektir. Bu teorilerin söz ettiği dört temel yabancı dil becerisi vardır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma (Bader, 1988: 1-2).

* Bu makale, Begüm Mantarlı'nın yüksek lisans tezinden özetlenmiştir.

Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak iletişim kurabilecekleri dil becerilerinde uzmanlaşması beklenir. İngilizce öğretiminin amaçlarından biri de öğrenen kişilerin iletişim becerilerini geliştirmektir. Yazma, öğrenciler tarafından kazanılması beklenen bir beceridir. Yazma alanında uzmanlaştığında, öğrenciler çeşitli yazı türlerini kullanarak diğer insanlarla iletişim kurabileceklerdir. Ancak, kabul edilmelidir ki; İngilizce bir yazı yazmak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler için zor bir süreçtir ve bu sebeple yazılarında meydana gelen hatalar bu sürecin kaçınılmaz bir parçasıdır (Sari, 2016:88). Öğrenciler yazımda kolaylıkla hata yapabilirler, çünkü bilgi dilin kendisi haricinde hiçbir kaynaktan yardım almadan aktarılmak zorundadır (Sompong, 2014: 118). Bunun sonucu olarak, birçok araştırmacı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce yazılarında yaptıkları yaygın hataları tespit etmek istemişlerdir. Bu hataları ve onların kökenini derinlemesine incelemek öğrencilerin o dili öğrenmekte yaşadıkları zorlukları anlamaları için öğretmenlere yardımcı olacaktır. Dahası, öğrencilerin öğrenimine katkı sağlamak için uygun öğretim stratejilerinin benimsenmesine katkı sağlayacaktır (Heydari & Bagheri, 2012: 1583).

Bu bilgiler ışığında, hata analizi öğrencilerinin dil öğrenimindeki bilgi boşluklarını doldurmak ve düzeltmek amacıyla öğretmenin bakış açısını şekillendirmesine ve yöntem bilimini yeniden belirlemesine katkı sağlayan önemli ve gerekli bir araçtır. Bir öğretmen öğrencilerinin hatalarının tabiatını ve onların olası sebeplerini fark ettiğinde, daha iyi kararlar verebilir ve bu da onun performansını olumlu yönde etkileyerek mevcut pedagojik ve mesleki ihtiyaçları yerine getirebilir (Vasquez, 2008:144).

Ellis (1997: 15)'e göre; öğrenci hataları üzerinde çalışmak birçok açıdan fayda sağlar. Öncelikle, hatalar öğrenme sürecinde olan kişiye ait özellikler olduğu için kişinin gelişimsel sürecinin yansıtır. İkinci olarak, öğretmenler için öğrenenlerin nerde hata yaptıklarını bilmek önem taşımaktadır. Son olarak, hata yapmak öğrenenlerin kendi hatalarını fark edip düzeltmelerine ve böylece kendi öğrenmelerine katkıda bulunmalarına imkân sağlar. Corder hata analiz sürecinde izlenmesi gereken beş adım önermiştir:

1. Öğrenenin kullandığı dile ait örnek toplama
2. Hataları tespit etmek
3. Hataları tanımlama
4. Hataları açıklama
5. Hataları değerlendirme (akt. Vasquez, 2008: 136).

• Hata analizindeki ilk aşama öğrenen diline ait *örnekler toplama*dır. Toplanan örnekler boyutuna göre üç farklı sınıfta değerlendirilir: kitlesel, spesifik ve tesadüfi örnekler. (Vasquez, 2008: 136-137).

• Öğrenenlerin yaptıkları *hataları tespit etme* hata analizi yapabilmek için önemlidir. Bu anlamda öncelikle bir ifadenin hata mı yanlış mı olduğu belirlenmelidir. Ellis (1997: 17) bu farkı, "hatalar öğrenenlerin bilgi eksikliğini ve yanlış öğrenmelerini yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrenenlerin bildiği şeyi üretemedikleri zaman meydana gelmektedir" şeklinde açıklamaktadır. Hatalarla yanlışların bir diğer farkı da Brown (2000: 217-218) tarafından ifade edildiği gibi, öğrenenin dikkati sorunlu ifadeye çekildiğinde öğrenen "yanlış"ı düzeltebilir ancak "hata"yı düzeltemez. James (1998: 77)'e göre, hatalar sistematik sapmalardır ve öğrencinin bulunduğu dil seviyesinin bir göstergesi olarak istikrarlı olarak yapılır. Diğer bir taraftan, Fauziati (2009: 139)'ye göre, yanlışlar kısıtlı bellek, yorgunluk ve duyuşsal sorunlar gibi performansı etkileyen faktörlerden dolayı yapılan sapmadır ve düzenli olarak meydana gelmez.

• *Hataları tanımlamak* ile ilgili birden fazla yol önerilebilir. James (1998: 94), öğrenenlerin hedef dildeki kusurlu ifadelerinin olması beklenen versiyonlarından farklı olduğunu ve bu ifadelerin görünüş (yüzeysel) yapısında değişiklik olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda hatalar dört temel dil grubunda sınıflandırmıştır: çıkarma (omission), ekleme (addition), yanlış oluşturma (misformation), yanlış dizme (misordering) (Corder, 1981: 36-37; Ellis, 1997: 18). Dulay, Burt & Krashen (1982: 146) tarafından yapılan başka bir sınıflandırmaya göre hataları dil bileşenleri ya da dilbilimsel öğelere göre sınıflandırmak mümkündür. Bu bileşen ve öğeler sesletim, söz dizim, biçim bilgisi, dil bilgisi, anlam, kelime ve söylemden oluşur. Bu çalışmada bu sınıflandırmaya dayanarak dilbilgisel, biçim bilgisel (morfoloji), sözcüksel, anlamsal ve sözdizimsel hata türleri ele alınmıştır.

• *Hataları açıklayarak* kaynaklarını incelemek önemlidir. Yabancı dil öğretiminde iki temel hata kaynağı vardır: ana dilin etkisinden kaynaklanan diller arası aktarım (interlingual transfer) ve hedef dilden ve gelişimsel faktörlerden kaynaklanan dil içi aktarım (intra lingual transfer) (Touchie, 1986: 77). Diller arası aktarım öğrencinin ana dilinin hedef dile müdahalesidir. Öğrenci kendi ana dili ile hedef dilin benzer olduğunu varsayarak hata yapabilir. Dil içi aktarım ise öğrencilerin hedef dile ilişkin bilgilerinin yetersiz kalmasından kaynaklanmaktadır (Süslü, 2011: 63). Diller arası aktarımdan kaynaklanan hatalar ikinci dil öğrenenlerin ana dillerindeki aynı anlamı taşıyan ifade ya da cümleleri ikinci dile yapısal olarak aktarmalarıdır. Bu hatalar tamamen ana dilin yapısını yansıtır ve ikinci dilin öğrenen kişi tarafından yetersiz kullanımından kaynaklanır. Bu yetersiz öğrenmenin sebebi olarak ikinci dilin sınırlı olarak kullanıldığı bir çevrede yaşamak, ikinci dili kullanmakta sıkıntı çekmek ve kasıtlı dil öğrenimi gösterilebilir (Shaffer, 2005: 3). Richard (1974:6), dil içi aktarım hatalarını, ana dilin yapısını yansıtmayan, onun yerine hedef dildeki kısmi bilginin genellenmesinden kaynaklanan hatalar olarak belirtmiştir. Harmer (2001: 100); bu tür gelişimsel hataları dil öğrenim sürecinin doğal bir parçası olarak görmektedir. Yabancı dil öğrenenlerinin hataları, onların dile ilişkin gelişimlerinin göstermektedir.

Araştırmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” da yaptıkları hata türlerini kapsamlı bir şekilde belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın ifade edilen amacı çerçevesinde araştırmada;

1. Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrenciler İngilizce metin yazma sürecinde ne tür hataları hangi sıklıkta yapmaktadırlar?
2. İngilizce yazımında yapılan hataların türleri ve sıklığı bakımından Anadolu Lisesi 11. ve 12. sınıf yabancı dil öğrencileri arasındaki fark nasıldır?
3. Öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hataların kaynakları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce metin yazma” da yaptıkları hata türlerini kapsamlı bir şekilde belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada *nitel araştırma yaklaşımı* benimsenmiştir.

Nitel araştırmanın en önemli özelliği, sosyal yaşamla ilgili olan olayları doğal ortamları içerisinde incelemesidir (Punch, 2005: 194). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması* kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresinde inceleyen, olgu ve durum arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı zaman kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003: 13).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:122). Ölçüt örnekleme yoluyla, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde bulunan Nihat Kantarcı Anadolu Lisesi ve Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi 11. ve 12. yabancı dil sınıflarına devam eden 50 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları 16-18 aralığındadır. Araştırmaya katılan Anadolu Lisesi 11. ve 12. dil sınıfı öğrencilerinin %38'i erkek (N=19), %62'si ise kızdır (N=62). Bu öğrencilerinin %48'i 11.sınıf (N=24), %52'si ise 12.sınıf (N=26) öğrencisidir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada Anadolu Lisesi dil sınıfı öğrencilerinin yazma hatalarını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmacı tarafından “Writing Practice” (Ek-1) isimli yedi bölümden oluşan bir çalışma kağıdı hazırlanmıştır. İlk altı bölümde öğrencilerin kendileri ile ilgili cevaplamaları gereken açık uçlu sorular bulunmaktadır. Yedinci bölümde ise öğrencilere beş adet yarım kalmış cümle verilmiş ve öğrencilerin yine kendilerine göre doldurması istenmiştir. Bu çalışma kağıdında öğrencilerin yaptıkları farklı hata türlerini görmek amacıyla her soruda farklı dil bilgisi kuralını kullanmalarını gerektirecek sorular sorulmuştur. Her sorunun yanına öğrencilerden en az kaç cümle istendiği yazılmıştır. Öğrenciler çalışmaya istekli bir şekilde katılım gösterdikleri için çoğu öğrenci beklenen çok daha fazla cümle yazmıştır. Öğrenciler ortalama 40-45 cümle, 200 -250 kelime kullanılmıştır.

Öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarındaki yazma hatalarını tespit etmek amaçlı veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırması yapılan olayların ve olguların materyallerinin analizidir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğrencilerin cevap kâğıtları yazılı doküman incelemesi olarak kullanılmıştır. Araştırmada yazı yazılması istenen konular öğrencilerin düzeyine uygun olarak ve uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Analiz, kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Yapılacak araştırmada doküman incelemesi ile toplanan yazılı materyaller nitel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine yakın olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve yorumlanır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle elde edilen veriler kodlanır, bu kodlar belirli kategorilere ayrılarak temalar altında toplanır, veriler belirlenen kod ve temalara göre düzenlenir ve son olarak bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242).

Uygulama bittikten sonra toplanan çalışma kâğıtları numaralandırılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler sonunda yapılan literatür araştırmasıyla yazma hataları kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve ortaya koyulan bu hatalar dikkate alınarak araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma hataları belirlenmiştir. Hatalar türleri belirlenirken, Dulay, Burt & Krashen (1982: 146) tarafından önerilen dil bileşenleri ya da dilbilimsel öğelere göre sınıflandırma şekli kullanılmıştır. Bu bileşen ve öğeler sesletim, söz dizim, biçim bilgisi, dil bilgisi, anlam, kelime ve söylemden oluşur. Bu çalışmada bu sınıflandırmaya dayanarak dilbilgisel, biçim bilgisel (morfolojik), sözcüksel, anlamsal ve sözdizimsel hata türleri ele alınmıştır.

Bu hatalar belirlendikten sonra kodlama yapılmıştır. Kodlamaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Tüm bu işlemler sonucunda yazma hataları belirlenmiş ve “Hata Tespit Formu” oluşturulmuştur. Analiz sırasında, öğrencilerin

kağıtlarında yukarıda belirtilen türden hatalara örnekler bulunmuş ve bu hataların kaynağının diller arası aktarımdan mı yoksa dil içi aktarımdan mı kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu çalışmada, öğrenciler tarafından yapılan dil bilgisi ile ilgili, biçim bilgisi ile ilgili, anlamsal, sözcüksel ve sözdizimsel hatalar dikkate alınmış olup bu hataların türleri ve kaynakları ile ilgili sayısal bilgiler verilmiştir.

3.1. Hataların Türlerine Ait Bulgular

3.1.1. Dil Bilgisi Hatalarına Ait Bulgular

Öğrencilerin yaptığı toplam 861 dil bilgisi hatası, "Tanım Edatı Hatası", "Edat Hatası", "Fiil Zamanında Hata", "İyelik Sıfatı Hatası", "Zamir Hatası", "Mastar ve İsim Fiil Hatası", "Tekil-Çoğul İsim Hatası", "Yardımcı Fiil Hatası", "Bağlaç Hatası", "İyelik Durumu Hatası", "Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatası", "Etken-Edilgen Fiil Hatası", "Eksik Fiil", "Eksik Özne", "Eksik Nesne" ve "Sıfat Cümlecığı Hatası" olarak 16 grupta değerlendirilmiştir. Dil bilgisi hataları çalışma kağıtlarındaki tüm hataların %81'ini oluşturmaktadır. Bu hatalara ilişkin veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Dil bilgisi Hatalarına Ait Bulgular

	Sıklık	Dil Bilgisi Hataları İçinde Yüzdesi	Tüm Hata Türleri İçindeki Yüzdesi
Tanım Edatı Hatası	156	%18	%15
Edat Hatası	140	%16	%13
Fiil Zamanında Hata	117	%14	%11
İyelik Sıfatı Hatası	16	%2	%2
Zamir Hatası:	12	%1	%1
Mastar ve İsim Fiil Hatası	113	%13	%11
Tekil-Çoğul İsim Hatası	70	%8	%7
Yardımcı Fiil Hatası	34	%4	%3
Bağlaç Hatası	83	%10	%8
İyelik Durumu Hatası	6	%1	%1
Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatası	53	%6	%5
Etken-Edilgen Fiil Hatası:	5	%1	%0
Eksik Fiil:	31	%4	%3
Eksik Özne:	11	%1	%1
Eksik Nesne:	5	%1	%0
Sıfat Cümlecığı Hatası	9	%1	%1
Toplam	861	%100	%81

Tablo 1'de görüldüğü gibi, dil bilgisi hataları içerisinde en sık tanım edatı hatasına, en az etken edilgen fiil ve eksik nesne hatasına rastlanmıştır.

Tablo 4

Dilbilgisi hatalarına ait sınıf bazında bulgular

	11. Sınıf Öğrencilerinin Hata Yüzdeleri	12. Sınıf Öğrencilerinin Hata Yüzdeleri
Tanım Edatı Hatası	%43	%57
Edat Hatası	%41	%59
Fiil Zamanında Hata	%32	%68
İyelik Sıfatı Hatası	%44	%56
Zamir Hatası:	%75	%25
Mastar, İsim Fiil ve Fiil Hatası	%48	%52
Tekil-Çoğul İsim Hatası	%36	%64
Yardımcı Fiil Hatası	%59	%41
Bağlaç Hatası	%48	%52
İyelik Durumu Hatası	%67	%33
Bağlayıcı Eylem (Kopula) Hatası	%34	%66
Etken-Edilgen Fiil Hatası:	%0	%100
Eksik Fiil:	%48	%52
Eksik Özne:	%36	%64
Eksik Nesne:	%40	%60
Sıfat Cümlecığı Hatası	%44	%56

Tablo 2'ye göre tanım edatı, edat, fiilde zaman, tekil çoğul isim, bağlayıcı eylem (kopula), iyelik sıfatı, mastar/isim fiil, bağlaç, eksik fiil, sıfat cümlecığı, etken-edilgen fiil, eksik özne, eksik nesne ile ilgili kategorilerde 12. sınıf öğrencilerinin hataları daha fazlayken zamir hataları, iyelik durumu ve yardımcı fiil ile ilgili kategorilerde 11. sınıf öğrencilerinin hataları daha fazladır.

3.1.2. Biçim Bilgisi Hatalarına Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "İngilizce metin yazma" sürecinde 11 tane biçim bilgisi hatasının olduğu görülmüştür. Bu hatalar çalışmada rastlanan tüm hataların %1'ini oluşturmaktadır. Bu hataların %36'sını 11. sınıf öğrencilerine aitken, %64'ü 12. sınıf öğrencilerine aittir.

3.1.3. Anlamsal Hatalara Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "İngilizce metin yazma" sürecinde 15 tane anlamsal hatanın olduğu görülmüştür. Bu hatalar çalışmada bulunan hataların %2'sini oluşturmaktadır. Yapılan anlamsal hatalarının % 33'ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, % 67'si 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır.

3.1.4. Sözcüksel Hatalara Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "İngilizce metin yazma" sürecinde 141 tane sözcüksel hatanın olduğu görülmüştür. 141 sözcüksel hatanın 49 tanesinin yazım hatası, 92 tanesinin sözcük seçimi ve eşdizim hatası olduğu belirlenmiştir. Tüm hataların %13'ünü sözcüksel hatalar oluşturmaktadır.

Tablo 5

Sözcüksel hatalara ait bulgular

	Sıklık	Sözcüksel Hatalar İçinde Yüzdesi	Tüm Hata Türleri İçinde Yüzdesi
Yazım Hataları	49	%35	%5

Yanlış Sözcük ve Eşdizim Hataları	92	%65	%8
Toplam	141	%100	%13

Yapılan yazım hatalarının %49'u 11. sınıf öğrencilerine, %51'i 12. Sınıf öğrencilerine aittir. Yanlış sözcük ve eşdizim hatalarının ise %48'i 11. sınıf, %52'si 12. sınıf öğrencilerine aittir.

Tablo 6

Anlamsal hatalara ait sınıf bazında bulgular

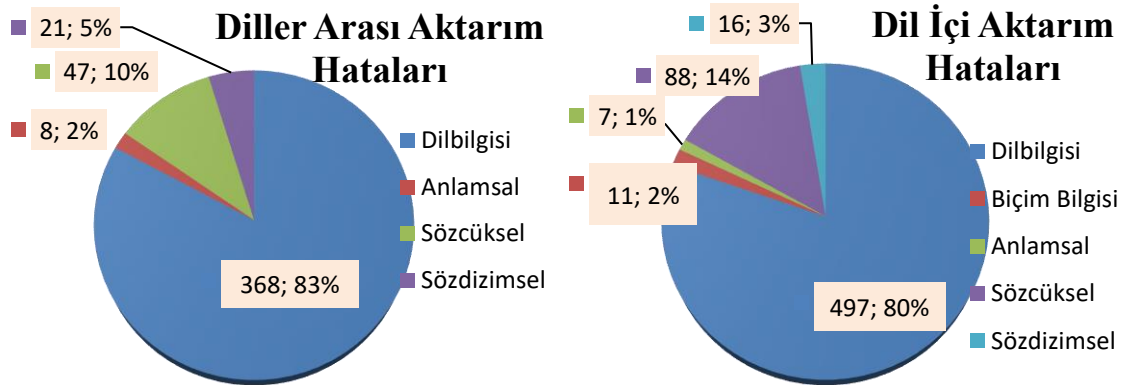
	11. Sınıf Öğrencilerinin Hata Yüzdeleri	12. Sınıf Öğrencilerinin Hata Yüzdeleri
Yazım Hataları	%49	%51
Yanlış Sözcük ve Eşdizim Hataları	%48	%52

3.1.5. Sözdizimsel Hatalara Ait Bulgular

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "İngilizce metin yazma" sürecinde 35 tane sözdizimsel hatanın olduğu görülmüştür. Bu hatalar, yapılan tüm hataların %3'ünü oluşturmaktadır. Yapılan sözdizimsel hatanın %43'ü 11. sınıf dil öğrencileri tarafından yapılırken, %57'si 12.sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır.

3.2. Yapılan Hataların Kaynakları

Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "İngilizce metin yazma" sürecinde yapılan hataların kaynakları belirlenmiştir. Diller arası aktarım başlığı altında 437 tane hatanın olduğu, dil içi aktarım hatası başlığı altında 614 hatanın olduğu görülmüştür. Gerek yapılan diller arası aktarım hatalarının gerekse de yapılan dil içi aktarım hatalarının en fazla dil bilgisi düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Dil içi aktarımdan kaynaklı olarak en az anlamsal düzeyde hataya rastlanmıştır ve diller arası aktarımdan kaynaklı biçim bilgisi hatasına rastlanmamıştır.



Grafik 1: Diller arası aktarım hatalarının grafiksel gösterimi Grafik 2: Dil içi aktarım hatalarının grafiksel gösterimi

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Anadolu Lisesi 11. ve 12. yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce metin yazımında yaptıkları hataların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları araştırma sorularını cevaplar nitelikte belirlenmiştir. Bu kapsamda, Anadolu Lisesi yabancı dil sınıfı öğrencilerinin metin yazma sürecinde yaptıkları hataların türleri ilk olarak beş gruba ve ardından gerekli gruplarda alt gruplara ayrılmıştır ve sıklıkları hesaplanmıştır. Bu gruplar dil bilgisi, biçim bilgisi, anlam, sözcük ve söz dizimi hatalarıdır. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin hatalarının sıklık bakımından karşılaştırılması yapılmıştır. Daha sonra hata türleri, hata kaynakları olarak diller arası aktarım ve dil içi aktarım hatası başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Anadolu Lisesi yabancı dil sınıfı öğrencilerinin metin yazma sürecinde yaptıkları hataların türleri ve bu hataların sıklığına ilişkin sonuçlar belirlenmiştir. Hata türleri arasında en çok dil bilgisi hatalarına (861 adet) rastlanmıştır. Dil bilgisi hataları içerisinde en çok tanım edatı kullanımında hata (156) yapılmıştır. Tanım edatı hatalarından sonra sırayla edat (140), fiilde zaman (117), mastar/ isim fiil hatası (113), bağlaç (83), tekil/çoğul isim (70), bağlayıcı eylem (kopula) (53), yardımcı fiil (34), eksik fiil (31), iyelik sıfatı (16), zamir hatası (12), eksik özne (11), sıfat cümlecığı (9) ve iyelik durumu (6) hataları gelmektedir. En az rastlanan dil bilgisi hataları ise eksik nesne (5) ve etken-edilgen fiil (5) hatalarıdır. Dil bilgisi hatalarından sonra en çok sözcüksel hatalar (151) tespit edilmiştir. Sözcüksel alanda sözcük seçimi ve eşdizimde yapılan hatalar (92), yazım hatalarından (49) daha fazladır. Sözcüksel hataları sırasıyla söz dizimi hataları (35) ve anlamsal hatalar (15) takip etmektedir. En az rastlanan hata türü ise biçim bilgisel hatalardır (11). Bu çalışma hata türlerinin çoktan aza doğru dil bilgisi, sözcük, söz dizimi, anlam ve biçim bilgisi olarak sıralanışı ve dil bilgisi türünde edat, tanım edatı ve fiilde zaman hatalarının çoğunlukta olması bakımından Çepni (2014)'nin çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde, edat ve tanım edatı hatalarının sıklıkla karşılaşılan hata türleri olması bakımından Taşçı ve Aksu Ataç (2018) ve Atmaca (2016)'nın çalışma sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Ancak, Gürsel (1998) tarafından yürütülen çalışmada en problemlili alan olarak gösterilen biçim bilgisi (morfoloji) bu çalışmada en az rastlanan hata türü olarak tespit edilmiştir.

Anadolu lisesi 11. ve 12. sınıf yabancı dil öğrencileri yaptıkları hata türleri sıklığı bakımından karşılaştırılmıştır. Buna göre, tanım edatı, edat, fiilde zaman, tekil çoğul isim, bağlayıcı eylem (kopula), iyelik sıfatı, mastar/isim fiil, bağlaç, eksik fiil, sıfat cümlecığı, etken-edilgen fiil, eksik özne, eksik nesne, biçim bilgisi, anlam bilgisi, yazım, sözcük seçimi ve eşdizim ve sözdizimi ile ilgili kategorilerde 12. sınıf öğrencilerinin hataları daha fazlayken zamir hataları, iyelik durumu ve yardımcı fiil ile ilgili kategorilerde 11. sınıf öğrencilerinin hataları daha fazladır. 12. sınıf öğrencilerinin çalışma kağıtlarında toplam 608 adet hata tespit edilirken 11. sınıf öğrencilerinin çalışma kağıtlarında toplam 455 adet hata tespit edilmiştir. Buna göre, hata türlerinin çoğunda 12. sınıf öğrencileri 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla hata yapmışlardır ve toplam hataları sayı olarak da daha fazladır.

Anadolu Lisesi 11. ve 12. sınıf yabancı dil öğrencilerin yaptıkları hataların kaynaklarına ilişkin sonuçlar belirlenmiştir. Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin "İngilizce metin yazma" sürecinde yaptıkları hataların 444'ünün diller arası aktarımdan ve 619'unun de dil içi aktarımdan kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Dil içi aktarımdan kaynaklı hataların diller arası aktarımdan kaynaklı hatalardan daha fazla olması Gürsel (1998), Yılmaz (2004) ve Çepni (2014)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Diller arası aktarım hatalarındaki 368 dil bilgisi hatası iki dilin dil bilgisi kuralları arasındaki farklılık olmasından ve bunun sonucu olarak öğrencilerin olumsuz aktarım yapmasından kaynaklanmaktadır. En çok tekrar edilen hata olan tanım edatı hatası öğrencilerin %84'ü tarafından yapılmıştır. Bunun en büyük sebebi olarak İngilizcede bulunan belirli tanım edatı (the) ve belirsiz tanım edatları (a, an) kullanımının Türkçede bulunmaması gösterilebilir.

Edat hataları öğrencilerin %88'i tarafından yapılmış olup en sık karşılaşılan ikinci dilbilgisel hata türüdür. Elkılıç (2012: 659)'in belirttiği gibi edatlar Türkçede İngilizcede olduğu gibi bağımsız dil bilgisi öğeleri olarak kullanılmaz, onun yerine ismin hallerini göstermek için kelimenin sonuna eklenir. Bu durum, ana dili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce metinlerinde edat hatalarına sık rastlanmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Benzer şekilde, Türkçede temel olarak bilinen geçmiş, gelecek, şimdiki ve geniş olmak üzere dört zaman varken, İngilizcede çok daha fazla zaman (tense) bulunmaktadır. Bu durum, fiilde zaman hatalarına sebep olmaktadır. Bu hatalar öğrencilerin %66'sı tarafından yapılmış olup sık tekrarlanan hata türlerindedir. Örneğin, öğrencilerin çalışma kağıtlarında çoğu kez "present perfect tense" kullanılması gereken cümlelerde "past tense" kullanımına rastlanmasının sebebi olarak bu fark gösterilebilir. Türkçede "present perfect tense"nin tam karşılığı olarak sayılabilecek bir zaman kipi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin %60'ı tarafından yapılan bir hata türü olan bağlaç hataları sık rastlanan hatalar arasındadır. Bu başlık altında en çok görülen hata "because" bağlacının kullanımından kaynaklanmaktadır. İngilizcede "because" bağlacı ana cümleyi ve kendi başına bir anlam etmeyecek olacak yan cümleyi (dependent clause) bağlamak için kullanılan bir yantümce bağlacıdır. Türkçede durum böyle değildir. "Çünkü" bağlacı iki ana cümleyi bağlayabilir ve cümleler, arada nokta kullanarak iki ayrı cümle halinde yazılabilir. Örneğin, İngilizcede "I didn't go to school yesterday because I was ill." şeklinde ifade etmek gerekirken Türkçede "Dün okula gitmedim. Çünkü hastaydım." şeklinde iki ayrı cümleye ayırmakta bir sakınca yoktur. Birçok

öğrenci bu diller arası aktarımdan kaynaklı olarak "I didn't go to school. Because I was ill" yapısına benzer cümleler kurmuştur ve hatalar meydana gelmiştir.

Tekil/çoğul isimlere ilişkin, Elkılıç (2012: 661)'in ifade ettiği gibi Türkçede tekil isimden önce çokluk bildiren sayı sıfatı kullanılır. Ama İngilizcede durum böyle değildir. Örneğin, Türkçede "beş araba" denirken, İngilizce "five cars" şeklinde ifade etmek gerekir. Bu durum, tekil/çoğul isim kullanımında hatalara sebep olmuştur ve öğrencilerin %56'sının kağıdında bu hata türüne rastlanmıştır.

İki dil arasındaki bir diğer dilbilgisel fark da bağlayıcı eylem (kopula) kullanımıdır. Çiçekdağı (2016: 132) tarafından belirtildiği gibi kopulanın en temel işlevi isim cümlelerinde özne ve yüklemi birleştirmektir ve Türkçede karşımıza en bilindik olarak "Elma kırmızıdır" cümlesinde olduğu gibi "-dır" şeklinde çıkmakta olup çoğu zaman kullanılmamakta ve cümledeki yargı kopulanın düşmüş şekliyle ifade edilmektedir (Elma kırmızı). Bununla beraber, İngilizcede kopula "to be" olarak bilinir ve isim cümlelerinde eylem görevi görür (Çiçekdağı, 2016: 134). Buna göre İngilizcede "The apple is red" yerine "The apple red" demek dilbilgisel olarak doğru değildir. Türkçeden İngilizceye yapılan bu aktarım çalışmadaki öğrencilerin bağlayıcı eylem (kopula) kullanımında hatalar yapmalarına sebep olmuştur.

Diller arası aktarımdan kaynaklı olarak yapılan dilbilgisel hataları sözcüksel (47), sözdizimsel (21) ve anlamsal (8) hatalar takip etmektedir. Bu alanda biçim bilgisel hataya rastlanmamıştır. Sözcüksel hatalara çoğunlukla öğrencilerin cümleleri Türkçede olduğu gibi ifade etmeye çalışırken yaptıkları yanlış sözcük seçimleri ve yanlış yazımları sebep olurken sözdizimsel hatalara İngilizcenin söz diziminin "Özne-yüklem-nesne" şeklinde olup Türkçenin söz diziminin "Özne-nesne-yüklem" şeklinde olması sebep olmuştur. Bu farklılıktan ötürü, söz dizimi hatalarının çoğunluğu diller arası aktarımdan kaynaklıdır.

Dil içi aktarımdan kaynaklı olarak en çok tespit edilen hata dil bilgisi hatalarıdır (497). Burada en büyük etken, öğrencilerin öğrendikleri bir dil bilgisi kuralını aşırı genelleyerek gerekemediği durumlarda da uygulamaya çalışmalarıdır. Bunun yanı sıra, dil bilgisi kurallarına tam olarak hâkim olmamaları ve bazı kurallardaki istisnaları bilmemeleri de önemli bir sebeptir. Bu kategoride en sık rastlanan hata olarak İngilizcede gerund (V_{ing})-infinitive (to V₁) olarak bilinen öğrencilerin %66'sı tarafından yapılan mastar /isim fiil hataları gösterilebilir. Schwartz & Causarano (2007: 46) bu konuyla ilgili şöyle bir açıklamada bulunmuştur: "İngilizcede bazı ana fiiller kendilerinden sonra filimsi olarak gerund tercih ederken, bazıları infinitive tercih eder. Bazı fiiller hem gerund hem infinitive alabilir ve anlamda neredeyse hiç değişiklik olmaz. Bazıları ise hem gerund hem infinitive alır ama buna göre anlam farklılaşır. Dil bilgisi kitaplarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çalışmaları için uzun gerund-infinitive alan fiil listeleri bulunmaktadır. Bu yoğun listeleri ezberlemek kolay olmadığı için İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler bu konuyla ilgili sık sık hata yaparlar." Buradan da anlaşıldığı gibi bu hata türü öğrencilerin dil içindeki kuralı bilmesiyle ilgili olup İngilizce öğrenenler için zorluk yaratabilecek bir konudur.

Bu alandaki dil bilgisi hatalarını sırasıyla, sözcüksel (88), sözdizimsel (16), biçim bilgisel (11) ve anlamsal (7) hatalar takip etmektedir. Bu alanlarda da öğrencilerin eksik öğrenmeleri, yanlış hipotezler geliştirmeleri ve kuralları aşırı genellemeleri diller arası aktarım hatalarının başlıca sebepleridir.

4.2.Öneriler

Yabancı dil öğretim sürecinde farklı öğretim teknikleri olsa da yazma becerilerinin öğretimi ile ilgili olarak her zaman problemler yaşanmıştır. Dil öğreten öğretmenler çeşitli teknikleri kullanmış ve bir dili belirli yollarla öğretmeye çalışmışlardır. Bu kapsamda değerlendirildiğine, öğretim programları hazırlayanlar ve öğretmenler, yeni bilgiler edinmek ve süreci planlamak için bu çalışmanın bulgularından yararlanabilirler.

Dil öğreniminde hata yapmak öğretimin kaçınılmaz bir parçasıdır. İlgililer bunu ilerlemenin ve sorunların tespitinin bir işareti olarak görmeli ve öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek, öğretim programını tasarlamak ve ders kitabı, testler, vb. gibi dil öğretimi materyallerini hazırlamak için mümkün olduğunca bunları kullanmalıdır.

Dil öğretimi sürecinde hatalar kaçınılmazdır ve öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yapmaları oldukça doğaldır. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları hatalara karşı katı bir tutum içerisinde olmamalıdır. Tam aksine, öğrencilerin seviyelerini ve gelişimlerini belirlediği için hatalardan yararlanmaları gerekir. Öğretmenler öğrencilerin en fazla hata yaptığı konulara odaklanmalı ve çeşitli materyaller ve yöntemler kullanarak bu hataları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Araştırmacılar da bu konulara eğilim göstermelidir.

KAYNAKLAR

Atmaca, Ç. (2016). Error analysis of Turkish EFL learners: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 234 – 241.

Bader, F. (1988). Analysis of error type, source, and gravity in the writing of Arabic ESL students in U.S.A. colleges. *Dissertations and Theses*. Paper 3753.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Pearson Education.

- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University.
- Çiçekdağı, C. (2016). Kopula Üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 26, 131-141.
- Çepni (2014). *Error Analysis in Writings of English Language Teaching Prep Students: A Study on Bilinguals of Kurdish and Turkish Majoring in English*, Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Elkılıç, G. (2012). Mother Tongue Traces of Turkish University Students on Composition Papers Written in English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 656 – 664.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, New York: Oxford University Press.
- Fauziati, E. (2009). *Readings on Applied Linguistics: A Handbook for Language Teacher and Teacher Researcher*. Surakarta: Era PustakaUtama.
- Gürsel, E. (1998). *Error Analysis of the English Writings of the students from the Department of Foreign Languages at the University of Gaziantep*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, 3rd ed., England: Pearson Education Limited.
- Heydari, P. & Bagheri, M. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583-1589.
- James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. New York: Longman.
- Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research*. (Çev. Z.Etöz). Ankara: Siyasal Kitabevi. London: Sage Publications.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman Group Ltd.
- Sari, E. M. P. (2016). Interlingual Errors and Intralingual Errors Found in Narrative Text Written by EFL Students in Lampung. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 17(2), 87-95.
- Schwartz, M. & Causarano, P. (2007). The Role of Frequency in SLA: An Analysis of Gerunds and Infinitives in ESL Written Discourse. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 43-57.
- Shaffer, D. (2005). Classifying Language Learning Errors. *The Internet TEFL Journal*, 58.
- Sompong, M. (2014). Error Analysis. *Thammasat Review*, 16(2), 109-127.
- Süslü, Ş. (2011). Do Errors Take the Reins into Their Hands?. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(18), 63-71.
- Taşçı, S. & Aksu Ataç, B. (2018). Written Grammatical Errors of Turkish Adult Learners of English: An Analysis. *Journal of International Social Sciences Education*, 4(1), 1-13.
- Touchie, H. Y. (1986). Second Language Learning Errors Their Types, Causes and Treatment. *JALT Journal*, 8 (1), 75-80.
- Vasquez, L. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile* 10. 135-146.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F (2004). *A Study on Error Anaysis in the Use of Collocations and Idiomatic Expressions in Sentence Translation from Turkish to English*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage.

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SORUMLULUK DEĞERİNİN DRAMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİMİ

EBRU ÖZÇELİK
MEBBEKİR BULUÇ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve amaç. Değerler öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almaktadır. Ancak değerler soyut kavramlar oldukları için özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin bu değerleri içselleştirmeleri kolay olmamaktadır. Bu sebeple değer öğretiminde öğrenciler sürece ne kadar çok dahil edilirse verim o kadar artmaktadır. Drama yönteminde de öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulurlar. Drama yöntemi ile aynı zamansa öğrencilerin iletişim ve işbirliği içerisinde hareket etme becerileri de gelişmektedir. Bu çalışmada drama yönteminin değer öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem. Çalışma deneysel desenli bir çalışmadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mardin ili Artuklu ilçesinde bir ilkokulda, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 40'ı deney ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere 80 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde her iki gruba da "Sorumluluk Ölçeği" uygulanmıştır. Sonrasında deney grubunda 10 ders saati boyunca drama yöntemi ile sorumluluk değeri öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunun normal öğretim sürecine müdahale edilmemiştir. Uygulama sonrasında Sorumluluk Ölçeği yeniden uygulanmış ve veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi kullanılmıştır.

Bulgular. Araştırma sonucunda öğrencilerin "Sorumluluk Ölçeği"nden uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aldıkları puanlar incelendiğinde, puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İleriye dönük araştırma ve uygulama için öneriler. Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde drama yöntemi ile değer öğretimi çalışmaları yapılabilir. Öğretmenler değer öğretiminde drama etkinliklerine yer verebilir. Ders materyallerinin içerikleri düzenlenebilir.

Anahtar kelimeler. Değer, değer öğretimi, sorumluluk, drama yöntemi.

Teaching of Responsibility Value to Primary Fourth Year Students With Drama Method

Abstract

Problem status and objectives. Values are included in curricula and textbooks. However, since values are abstract concepts, it is not easy for primary school students to internalize these values. For this reason, the more students involved in the process of value teaching, the higher the efficiency. In drama method, students have the opportunity to learn by doing. The drama method also improves students' communication and collaboration skills. In this study, it is aimed to determine the effect of drama method on value teaching.

Method. The study was an experimental study. In the 2018-2019 academic year, 80 students (40 experimental and 40 control groups) were selected as a study group in an elementary school in the Artuklu district of Mardin. "Responsibility Scale" was applied to both groups before the application. Then, the responsibility group was taught with drama method for 10 hours in the experimental group. The control group did not intervene in the normal teaching process. After the application, the Responsibility Scale was reapplied and the data were analyzed and interpreted. Arithmetic mean, standard deviation, t-test were used for data analysis.

Results. As a result of the research, when the students' scores obtained from the "Responsibility Scale" before and after the application were examined, a significant difference was found between the scores in favor of the experimental group.

Suggestions for future research and practice. Value teaching studies can be done with drama method at different grade levels and different courses. Teachers can include drama activities in value teaching. The contents of the course materials can be edited.

Key Words. Value, value teaching, responsibility, drama method.

Giriş

Değer belli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri,

arzu edilen veya edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003). Daha net bir anlatımla değerler, toplumsal normların ya da toplumsal kuralların temelini de oluşturmaları sebebiyle bir nevi toplumsal denetim aracı olarak görev icra eder. Toplumsal normlar ve toplumsal değerler toplumdan topluma ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Turan & Ulusoy, 2014, s. 3).

İlköğretim kurumlarında çeşitli dersler yoluyla öğrencilere sorumluluk, saygılı olma, adil davranma, duyarlı olma gibi temel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlköğretimde tüm derslerde değerler eğitimi yer verilmesinin yanı sıra öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir okul ortamına gereksinim duyulmaktadır (Çengelci, Hancı, & Karaduman, 2013). Değerler eğitimi derslerde açık ya da örtük bir şekilde ders kazanımları ile iç içe geçmiş şekilde verilmektedir. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde değerlerle bağlantılı kazanımlara daha fazla rastlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi sosyal hayat ile yakından ilişkili olduğu için değer öğretiminde oldukça etkilidir (Berber, 2019). Değerler kişilerin olaylara bakış açılarını ve davranışlarını etkiler.

Günlük hayatta kişi davranışlarını şekillendiren önemli değerlerden biri sorumluluk değeridir. Sorumluluğun sözlük anlamı, kişinin kendi davranışları veya yetki alanına giren bir olayın sonuçlarını kabullenmesidir (TDK, 2018). Okullarda öğrencilere sorumluluk değerinin etkili bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Kişi bu değeri özümsemeli ve günlük yaşamına aktarabilmelidir. "Değerler eğitimi nasıl yapılmalıdır" sorusunun cevabı o kadar kolay değildir. Çünkü duyuşsal ve duygusal eğitim çerçevesinde ele alınması gereken bir alan olan değer eğitimi zihinsel(bilişsel) eğitimden birçok alanda farklılıklar gösterir (Akpınar & Özdaş, 2013). Drama yöntemi de pek çok alanda kullanılan ve etkili bir yöntemdir. Eğitimde drama, herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir kümeyle ve küme üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, Üstündağ, & Öztürk, 2009). Bu yöntem sayesinde öğrenci sürece daha çok katılabilir, günlük hayatla ilgili yordama ve çıkarımlarda bulunabilir. Kendi davranışlarını değerlendirme fırsatı bulur. Yapılan çalışmaların ışığında şunu söylemek mümkündür. Değer bir toplumun yapı taşıdır ve bu değerleri de yeni nesillere aktarmak öncelikle ailelerin daha sonra ise öğretmenlerin ve toplumun görevidir. Burada öğretme işinin de nasıl yapılacağı çok önemlidir. Değerler soyut kavramlardır ve değer eğitimi verilirken olabildiğince soyutluktan uzaklaştırıp günlük hayata yakın örneklerle ve uygulamalarla verilmelidir. Bu nedenle araştırmada;

"Drama etkinliklerinin sorumluluk değerinin öğretimine etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırma verileri yüksek lisans tezinden elde edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı drama etkinliklerinin sorumluluk değerinin öğretimindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli. Araştırma nicel araştırma desenlerinden deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Araştırmada drama yöntemi ile değerler eğitimi dersine katılan öğrencilerle, bu derslere katılmayan öğrencilerin seviyeleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2014). Her iki gruba da çalışmaya başlamadan önce öntest uygulanmıştır. Ancak drama yöntemi ile değer eğitimi yalnızca deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunun deney grubundan etkilenmesi olabildiğince engellenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın başında öntest olarak uygulanan test, çalışmanın sonunda da yine her iki gruba sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma grubu. Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Bu bütün ortak özellikleri olan canlı ya da cansız her türlü elemanı içerebilir (Karasar, 2014). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, Mardin ili merkez ilçesi olan Artuklu'da bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 40'ı deney ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere 80 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları. Araştırmada "Drama Yöntemi ile Sorumluluk Eğitimi" programının etkililiğini istatistiksel olarak test etmek amacıyla Golzar (2006) tarafından geliştirilen, Likert tipi bir ölçek olan "Sorumluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Araştırmaya başlamadan önce gerekli izinleri alınmıştır. Likert tipi ölçekteki maddeler; her zaman, bazen, hiçbir zaman şeklinde cevaplanmaktadır.

Verilerin analizi. Araştırmada veriler istatistiki işlemlerden aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın birinci alt problemi “Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulamaya Başlamadan Önce Uygulanan Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney	40	2.60	.19	78	.403	.688
Kontrol	40	2.61	.17			

* p<.05

Öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre sorumluluk tutum ölçeğinden aldıkları puanların, gruplara göre t-testi sonuçları tabloda gösterilmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $t(78)=.403$, $p>.05$. Araştırmanın başlangıcında elde edilen bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sorumluluk tutumları arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol grupları açısından farklılık olmaması grupların denkliliği açısından olumlu görülmüştür. İki grubun da çalışmaya başlamadan önce sorumluluk tutumları açısından denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer sosyoekonomik çevrelerde yaşıyor olması, aynı okuldaki şubelerden seçilmesi ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin benzerliği grupların denkliliğine etki eden önemli faktörler arasındadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın ikinci alt problemi “Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla uygulama sonrası sorumluluk değerine ilişkin tutum puanları bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Tamamlandıktan Sonra Uygulanan Tutum Ölçeğinden İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney	40	2.79	.14	78	5.70	.000
Kontrol	40	2.56	.22			

* p<.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre sorumluluk tutum ölçeğinden aldıkları puanların t-testi sonuçları tabloda gösterilmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t(78)=5.70$, $p<.05$. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sorumluluk değerine yönelik tutumlarının ($\bar{X}=2.79$), kontrol grubu öğrencilerine göre ($\bar{X}=2.56$) daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulguya göre uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinin sorumluluk tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle sorumluluk değeri öğretiminde drama

yönteminin sorumluluk değerine yönelik tutumları artırmada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubunda kullanılan drama yönteminin değer öğretiminde kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemden daha etkili olduğu da söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda değerler öğretiminde drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada değer öğretiminde Karagöz ve Hacivat gölge oyunlarının oldukça zengin bir kaynak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drama yönteminin de öğrencilerin sorumluluk değerine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna dayanarak değer öğretiminde drama yönteminin kullanılması, değer öğretim programlarının bu yönde yenilenmesi değerler öğretimi ve günlük hayata aktarımı konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Balcı ve Yanpar Yelken (2013) yaptıkları çalışmada değer öğretiminde etkisi en az olan yöntem olarak da geleneksel anlatım yöntemlerini belirtmişlerdir. Drama yöntemi ile değer öğretiminin öğrencilere sağladığı faydalar düşünüldüğünde bu alanda yapılan çalışmaların artırılmasının eğitim sistemimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akbaş (2009) tarafından yapılan çalışmada yeni programları kullanan öğretmenlerin değerleri davranışa dönüştürmeye yönelik etkinlikleri kullandığı görülmüştür. Yılmaz, Esmer ve Çelik (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise kazandırılmak istenen değere öncelikle öğretmenin sahip olması gerektiğinin en fazla öneme sahip olduğuna ulaşılmıştır. Drama yöntemi hakkında okullarda değer öğretimi yapan işin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlere hizmet içi eğitimler ve öğretmen adaylarına da bu konu ile ilgili dersler verilmesi öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı olması ve uygulamalarını bu yönde planlamaları konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan çalışmaların öğretmenlerle yapılması bu alanda öğretmenlerin eksiklerini belirlemeye katkı sağlayacağı ve öğretmenlerin bu sayede drama yöntemi ile değer öğretimi konusunda bilinçlenmesi hususunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

Buluç ve Çelik (2018) yapmış oldukları çalışmada drama yönteminin değer öğretiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Drama yönteminin öğrencilerin iş birliği içinde hareket etme, arkadaşlık, iletişim gibi becerilerini geliştirdiği göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından diğer derslerde de bu yöntem kullanılmasının değer öğretiminde kalıcılığın sağlanması konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan yeni çalışmalar farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerdeki farklı değerleri kapsayacak şekilde planlanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö., Üstündağ, T., & Öztürk, A. (2009). *İlköğretimde Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.

Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.

Balcı, A., & Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programındayer alan değerler ve değerler eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 195-213.

Berber, S. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer öğretimine ilişkin öğrencilerin oluşturduğu metaforların incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş. (2012, Mayıs 14). *Örnekleme yöntemleri*. Örnekleme Yöntemleri Evren Web sitesi: <http://w3.balikesir.edu.tr> adresinden alınmıştır.

Çelik, Ö., & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(25),34-35.

Demir, T., & Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz/ Gölge Oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-89.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(14), 55-72.

Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

TDK. (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. 5 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.

Turan, R., & Ulusoy, K. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, E., Esmer, B., & Çelik, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 229-244.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARI KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ ANALİZİ

BELGİN ARSLAN CANSEVER
EGE ÜNİVERSİTESİPINAR ÇAVAŞ
EGE ÜNİVERSİTESİEBRU AKDAĞ
MEB

ÖZET

Problem durumu: Çocuk hakları, çocuğun eşit, özgür bir birey olarak yetişmesi ile etkin bir vatandaş olarak yaşama katılmasında önemli bir yere sahiptir. Bilgi toplumunda, sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerin çocuğa tanıtılması önemli ve gerekli hâle geldiğinden çocuk haklarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda okullara ve öğretmenlere düşen görevler göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Araştırmanın katılımcılarını, 2018/2019 öğretim yılı bahar döneminde Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 3. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 168 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Bulgu ve sonuçlar: Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları "Çocuk Hakları" kavramına ilişkin olarak toplam 117 adet geçerli metafor üretmiştir. En sık olarak üretilen metaforlar; su, ağaç, nefes\nefes almak, fidan, çiçek, oksijen, güneş, bir ağacın kökleridir. Üretilen bu metaforlar 6 kavramsal kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şunlardır: Doğa, Temel İhtiyaç, Koruma-Güvenlik, Temel Yapı Birimi, Kutsallık. Ayrıca üretilen bu metaforlara bakıldığında öğretmen adaylarının verdikleri cevapların okudukları bölümlerle ilişkili olduğu da saptanmıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın, öğretmen adaylarının çocuk haklarını nasıl algıladıklarını belirleyerek bu konuda onlarda farkındalık yaratmaya çalıştığı söylenebilir.

Tartışma ve öneriler: Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının % 55.1'inin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri programlarına çocuk hakları konulu bir ders konulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çocuk haklarına ilişkin farkındalık yaratabilmek amacıyla ebeveynlere yönelik etkileşimli seminerlerin düzenlenmesi ve farklı içerikteki program ve projelerle çocuklarla uygulamalı çalışmaların yapılması da çocuk hakları konusuna katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Metafor, Öğretmen Adayı,

ANALYSIS OF TEACHER CANDIDATES 'METAPHORIC PERCEPTIONS ABOUT THE CONCEPT OF CHILD RIGHTS

SUMMARY

Problem: Children's rights have an important place in the child's upbringing as an equal, free individual and to participate in life as an active citizen. In the information society, the introduction of the fundamental rights and freedoms to the child has become important and necessary, so children's rights need to be addressed from a holistic perspective. In this context, the necessity of this research emerges when the duties of schools and teachers are taken into consideration.

Purpose of the study: In this study, it is aimed to determine the pre-service teachers' perceptions about the concept of child rights through metaphors.

Method: The participants of the study consisted of 168 pre-service teachers who are studying in the 3rd grade of Ege University Faculty of Education in the spring term of 2018/2019 academic year. In this study, qualitative research method was adopted and phenomenological design was used.

Findings and results: According to the findings of the study, prospective teachers produced 117 valid metaphors regarding the concept of "Children's Rights.. The most commonly produced metaphors; water, tree, breathe \ breathe, seedlings, flowers, oxygen, sun, are the roots of a tree. These metaphors are divided into 6 conceptual categories. These categories are: Nature, Basic Needs, Protection-Security, Basic Building Unit, Divinity. In addition, when the metaphors produced were examined, it was found that the answers of the prospective teachers were related to the sections they read. As a result, it can be said that this study tries to raise awareness about the prospective teachers' perception of children's rights.

Discussion and Suggestions: According to the results of the research, it was found that 55.1% of the prospective teachers did not read the Convention on the Rights of the Child. This situation reveals the necessity of putting a lesson on the rights of children in the faculties of education of teacher training. Organizing interactive seminars for parents in order to raise

awareness about children's rights and carrying out practical works with children with different content programs and projects will also contribute to children's rights.

Keywords: Rights of the Child , Convention on the Rights of the Child, Metaphor, Teacher Candidate,

GİRİŞ

Son yıllarda çocuk hakları kavramı özellikle eğitim ve hukuk gibi alanlarda daha fazla üzerinde durulan konuların başında gelmektedir. Çocuk hakları, çocukların hem doğumdan önce hem de doğumdan sonra bakıma ve özene ihtiyaç duyması nedeniyle sahip olduğu haklardır. Çocuk hakları, "çocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetkiler ve kazançlar" olarak ifade edilebilir (Şahin ve Uçuş, 2012). Evrensel çocuk haklarının ortaya konulmasında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" oluşturmuş ve bu sözleşme 1994 yılında Türkiye tarafından da onaylanmıştır. Bu sözleşme çocukların sadece yaşama, sağlık ve eğitim haklarının korunması ile ilgili düzenlemeleri değil; çocuklara sosyal hayatın her alanında kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar tanınmasını da kapsamaktadır (Karakaş ve Çevik, 2016). Pek çok ülkedeki yasal düzenlemelerle on sekiz yaşın altında her insan çocuk olarak tanımlanmakta ve bu dönemdeki bireylerin zihinsel ve bedensel gelişimlerine destek olmada yetişkinlere önemli roller düşmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, bir birey olarak çocuklara haklarının ne olduğunu, nasıl korumaları gerektiği ve diğerlerinin haklarına saygı göstermeleri gerektiği gibi konular oldukça önemlidir. Bunun için de çocuklara bu konuda erken yaşlardan itibaren farkındalık kazandırmak öncelikle ailelerin, sonrasında da öğretmenlerin sorumluluğu kapsamındadır.

Çocuk hakları ile ilgili yürütülen çalışmalar, özellikle çocukların bakım ve korunma haklarından kendi kendine karar verme haklarına doğru yeni bir yöneliş olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yöneliş, toplumun birimleri olan, ailelere, eğitimcilere, yönetimlere, mahkemelere, sosyal servislere ve çocukla ilgili diğer çalışma alanlarına kadar genişlemektedir (Ruck, 1994, Akt. Yurtsever ve Oktay, 2011).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuğun gelişiminde ve eğitiminden ilk olarak aileyi sorumlu tutmuştur. Çocuğun haklarının korunması ve sağlanması konusundaki sorumluluğu da devlete vermiştir. Aileler de kendi üzerlerine düşen bu sorumluluğu yerine getirmek için çocuklarını okula gönderirler (Senemoğlu, 2001). Özellikle ilkököl dönemindeki çocukların çevresindeki yetişkin ya da diğer çocukları model alarak öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, okulda ve toplumda ortaya konan davranış ile öğretilen şeyler arasında bir paralellik olması gerektiği söylenebilir (Kepenekçi, 2000).

Günümüzde gelişen ve ilerleyen toplumlarda, mesleki bilgi ve becerilerini küresel değerlerle bütünleştirebilen, donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir (Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2016). Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisinin anlaşılması ve önem kazanması birçok ülkenin, özellikle de Avrupa Birliği ülkelerinin, 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur (TED, 2009, 1). MEB tarafından hazırlanan genel öğretmen yeterliklerinde öğretmenlerin sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunması ve uygulanmasında etkin rol alması beklenmektedir (MEB, 2006,15).

Bu durumda çocuk haklarını içeren eğitim programlarının, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm dönemleri kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla hazırlanması ve uygulanması uygun olacaktır (Pedük, 2015). Eğitim programlarının en önemli uygulayıcılarından birisi olacak öğretmen adaylarının çocuk haklarıyla ilgili algıları mesleki yeterlilik açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olmakla birlikte, hizmet öncesi dönemdeki adayların inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını belirlemek, mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından da oldukça önemlidir (Güveli ve Diğerleri, 2011). Alandaki çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının herhangi bir alandaki algılarını belirlemede metaforların güçlü bir araştırma aracı olduğunu ortaya koyan birçok araştırma söz konusudur (Inbar, 1996; Guerrero ve Villamil, 2002; Saban ve Koçbeker, 2005). Metaforlar üzerinde yapılan çalışmalardaki artışta bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırılmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

En önemli algı araçlarından biri olarak metaforları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya koymak açısından önemlidir. (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003, Akt.Güveli, E. ve diğerleri, 2011)

Çocukların sahip oldukları hakların özellikle öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından ne kadar bilindiği ve bu konuyla ilgili farkındalık düzeyleri, toplumların gelişmişlik seviyelerini arttırmalarında oldukça önemli etkenlerden birisidir. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2- Öğretmen adaylarının çocuk hakları metaforları hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- 3- Çocuk hakları metaforları öğrenim görülen program türüne göre farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir fenomeni nasıl algıladıklarını, betimlediklerini, hatırlayıp değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardıklarını araştırır (Patton, 2002). Bu araştırmada ele alınan fenomen çocuk hakları olup öğretmen adaylarının bu fenomeni nasıl algılayıp betimledikleri ve değerlendirdikleri üzerinde durulmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2018/2019 öğretim yılı bahar döneminde farklı program türlerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 168 öğretmen adayı (63 kadın ve 105 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu çerçevesinde kişi, olay ya da durum hakkında derinlemesine çalışmaya olanak tanımaktadır (Maxwell, 1996; Patton, 1997). Kolay ulaşılabilir örnekleme ise, yakın ve erişilmesi kolay olan kişi ya da gruplarla gerçekleşir, aynı zamanda araştırmacının zamandan tasarruf etmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu örnekleme türünün seçilmesinin nedeni, araştırmacıların ikisinin uygulamanın gerçekleştirildiği fakültede görev yapıyor olması sebebiyle öğrenciye ulaşılabilirlikteki kolaylık ile araştırma süresinin çalışma takvimi çerçevesinde tamamlanabilmesi isteğidir. Katılımcılara ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Değişken		N	f (%)
Cinsiyet	Kadın	63	37.5
	Erkek	105	63.5
Program	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	35	20.8
	Sınıf Öğretmenliği	40	23.8
	Özel Eğitim	34	20.2
	Okul Öncesi Eğitimi	43	25.6
	Güzel Sanatlar Eğitimi	16	9.5
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	19	11.3
	İlkokul mezunu	74	44.0
	Ortaokul mezunu	23	13.7
	Lise mezunu	33	19.6
	Üniversite mezunu	17	10.1
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	5	3
	İlkokul mezunu	58	34.5
	Ortaokul mezunu	28	16.7
	Lise mezunu	41	24.4
	Üniversite mezunu	35	20.8
Kardeş Sayısı	Yok	12	7.1
	1 kardeş	76	45.2
	2 kardeş	34	20.2
	3 ve üstü kardeş	45	26.8
Yerleşim Birimi	Köy	21	12.5
	Kasaba	5	3
	İlçe	52	31.0
	İl	90	53.6

	Akdeniz Bölgesi	24	14.3
	Ege Bölgesi	89	53.0
	Doğu Anadolu Bölgesi	7	4.2
Yaşanılan Bölge	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	16	9.5
	İç Anadolu Bölgesi	9	5.4
	Karadeniz Bölgesi	7	4.2
	Marmara Bölgesi	14	8.3

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 5'i erkek 38'i kadın, 43 öğretmen adayı Okul Öncesi öğretmenliği bölümünde; 11'i erkek 29'u kadın olmak üzere 40 öğretmen adayı da Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. 14'ü erkek 20'si kadın 34 öğretmen adayı Özel Eğitim Eğitimi bölümünde iken 8'i erkek 8'i kadın 16 öğretmen adayı ise Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde öğrenimlerini sürdürmektedir. 25'i erkek 10'u kadın 35 öğretmen adayı ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin büyük bir çoğunluğu (% 44'ü) ilkokul mezunudur. Babalarının eğitim düzeylerine baktığımızda ise, annelere benzer biçimde büyük bir çoğunluğunun (% 34.5'i) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların % 45.2'sinin yalnızca bir kardeşi vardır ve % 31'i ilçede ve % 53'ü de Ege Bölgesi'nde yaşamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, öğretmen adaylarına bizzat araştırmacılar tarafından uygulanan form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, program, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, yaşadığı bölge) ile çocuk haklarına yönelik iki soru (çocuk hakları sözleşmesini okuma durumları ve çocukların en önemli hakkına yönelik görüşleri) yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla "Çocuk hakları gibidir, çünkü....." cümlesi yer almaktadır. Katılımcıların kendi el yazılarıyla doldurdıkları bu formlar, araştırmada birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış olup öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar beş aşamada analiz edilmiştir (Saban, 2008):

1. Kodlama ve ayıklama
2. Örnek metafor belirleme
3. Kategori geliştirme
4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama
5. Nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşamalarıdır.

1. Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Bu aşamada ilk olarak katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, alfabetik sıraya göre düzenlenmiş ve geçici bir liste oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra adayların belli bir metaforu, belirgin bir şekilde ifade edip etmediklerine bakılmıştır. Ayrıca bu aşamada, herhangi bir metafor imgesini içermeyen kâğıtlar ile boş bırakılan kâğıtlar ayıklanmıştır. Bazı katılımcılar, bir metafor imgesini sunmak yerine, genel olarak, çocuk hakları ile ilgili düşüncelerini açıklamışlar ya da çocuk haklarının ne olduğuna ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Yine, bazı öğretmen adayları belli bir metafor imgesini dile getirdiği hâlde, söz konusu metafora ilişkin herhangi bir gerekçe (mantıksal dayanak) sunmamışlardır. Bazı öğretmen adayları ise birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar üretmişlerdir. Bütün bu durumlara bağlı olarak yaklaşık 51 form elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

2. Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Katılımcıların zayıf yapılı ve geçersiz metaforları içeren formlarının ayıklanmasından sonra, toplam 117 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bu aşamada, bu metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğrenci kompozisyonlarından birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Böylece, 117 metaforun her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğrenci metafor imgelerinin derlenmesiyle birlikte bir "örnek metafor listesi" oluşturulmuştur.

Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlenmiştir: (a) metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak (Saban, 2008). Buna ek olarak, bir metafor imgesini kimin ürettiğine ilişkin kişisel bilgiler, söz konusu metafor ifadesinin hemen ardında yer alan parantez içinde kodlanmış olarak verilmiştir. Bu kodların anlamları şu şekildedir:

1) Parantez içindeki "SÖ", "GSE", "BÖTE", "OÖE", "ÖEÖ" kısaltmaları öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri simgelemektedir (SÖ = Sınıf Öğretmenliği; GSE = Güzel Sanatlar Eğitimi; BÖTE = Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi; OÖE=Okul Öncesi Eğitimi; ÖEÖ= Özel Eğitim Öğretmenliği).

2) Parantez içindeki "E" ve "K" harfleri öğretmen adaylarının cinsiyetlerini belirtmek için kullanılmıştır (E = erkek; K = kadın).

3. Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, temel olarak katılımcılar tarafından üretilen metafor imgeleri çocuk hakları olgusuna ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Bu işlem esnasında özellikle 117 metafor hakkında oluşturulan "örnek metafor listesi" baz alınarak her metafor imgesinin çocuk hakları olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaç için, katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi (1) metaforun konusu (yani, "çocuk hakları"), (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir (Saban, 2008). Daha sonra her metafor imgesi çocuk haklarına ilişkin sahip olduğu bakış açısı bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 6 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler şunlardır: Doğa, Temel İhtiyaç, Koruma-Güvenlik, Temel Yapı Birimi ve Kutsallık.

4. Geçerlik ve Güvenirliliği Sağlama Aşaması

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını ortaya koyması için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bu araştırmada araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak için iki önemli işlem gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerden ilki, veri analizi sürecinin özellikle de altı kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanmasıdır. İkincisi ise araştırmada elde edilen 117 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan bir örnek metafor imgesinin derlenmesi ve bu metafor imgeleriyle ilgili örneklere bulgular kısmında yer verilmesidir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlama aşamasında belirlenen 6 kavramsal kategori altında verilen metafor imgelerinin söz konusu kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, aynı fakültede ders veren iki öğretim üyesine, 117 adet metafor imgesinin alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ile 6 kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste verilmiştir. Uzmanlardan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki metafor imgelerini ikinci listedeki 6 kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor imgesini dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanlar metaforlar ile kategorileri araştırmacı ile yakın biçimde eşleştirmiş olup yalnızca bir kategori ismi ile ilgili bir öneride bulunmuşlardır. Son aşamada ise benzer özellikler taşıyan metaforlar bir araya toplanmış ve ilgili literatür göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur.

5. Nicel Veri Analizi İçin Verileri SPSS Paket Programına Aktarma Aşaması

Ankette kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilerek frekans ve yüzdeler hesaplanmış, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler üzerinde ise içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen 117 metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu 6 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra, bütün veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bu işlemden sonra 117 metafor ile 6 kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okuma durumları ve çocuğun en önemli hakları bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlere, yerleşim birimi ve yaşadıkları coğrafi bölgelere göre Çocuk Hakları Sözleşmesi okuma oranları yer almaktadır.

Tablo 2. Bölümlere, Yerleşim Birimi ve Yaşadıkları Coğrafi Bölgelere Göre Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni Okuma Yüzdeleri

Program	Çocuk Hakları Sözleşmesini Okuma Durumları		
	Evet (%)	Hayır (%)	Toplam (%)
Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖ)	15,0	10,2	25,1
Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	11,4	12,6	24,0
Özel Eğitim Öğretmenliği (ÖEÖ)	5,4	15,0	20,4

Güzel Sanatlar Eğitimi (GSE)	2,4	7,2	9,6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	10,8	10,2	21,0
Toplam	44,9	55,1	100,0
Yerleşim Birimi			
Köy	3,6	9,0	12,6
Kasaba	1,2	1,8	3,0
İlçe	10,8	20,4	31,1
İl	29,3	24,0	53,3
Toplam	44,9	55,1	100,0
Coğrafi Bölge			
Akdeniz Bölgesi	7,3	7,3	14,5
Ege Bölgesi	23,6	30,3	<u>53,9</u>
Doğu Anadolu Bölgesi	1,8	2,4	4,2
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5,5	4,2	9,7
İç Anadolu Bölgesi	1,8	3,6	5,5
Karadeniz Bölgesi	0,6	3,6	4,2
Marmara Bölgesi	4,2	3,6	7,9
Toplam	44,8	55,2	100,0

Tablo 2', araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55,1'inin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni okumadığını göstermektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni en fazla okuyan öğretmen adaylarının sırasıyla Okul Öncesi Öğretmenliği (%15) ve Sınıf Öğretmenliği (%11,4) programlarında öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin en az okunduğu program ise Güzel Sanatlar Eğitimidir (% 2.4). Çocuk Hakları Sözleşmesini okuma durumlarının coğrafi bölgelere göre dağılımına baktığımızda ise, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 23.6'sının Ege Bölgesi'nde yaşadığı görülmektedir. Ancak bu oranın bu kadar yüksek olmasının sebebi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun Ege Bölgesi'nde yaşamaları olduğu da düşünülmektedir.

Tablo 3, öğretmen adaylarının "çocuğun en önemli hakkının" ne olduğuna yönelik verdikleri yanıtların öğrenim gördükleri programlara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3. Çocuğun En Önemli Hakkının Öğrenim Görülen Programlara Göre Yüzdeleri

Haklar	OÖÖ (%)	SÖ (%)	ÖEÖ (%)	GSE (%)	BÖTE (%)	Toplam (%)
Yaşama Hakkı	3,6	4,2	0,6	3,6	4,8	16,7
Gelişim Hakkı	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Korunma Hakkı	0,6	0,0	0,6	0,6	1,8	3,6
Katılım Hakkı	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Eğitim Hakkı	0,0	0,0	0,6	0,0	1,8	2,4
Hepsi	21,4	19,6	18,5	5,4	12,5	77,4
TOPLAM	25,6	23,8	20,2	9,5	20,8	100,0

Tablo 3'e göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (% 77.4) çocuğun en önemli hakkının "hepsi" olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 16.7'si çocukların en önemli hakkının "yaşama hakkı" olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının hiç birisi "gelişim ve katılım hakkını" çocuğun en önemli hakkı olarak görmemektedirler. Bölümlere göre bakıldığında ise Sınıf Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin "yaşama hakkını" diğerlerine göre daha yüksek oranda belirttikleri görülmektedir.

Metafor Analizleri

Öğretmen adayları çocuk haklarına dair toplam 117 geçerli metafor üretmiştir. Bu geçerli metaforların 11 tanesi Görsel Sanatlar, 22 tanesi Özel Eğitim, 17 tanesi BÖTE, 32 tanesi Sınıf Öğretmenliği, 35 tanesi de Okul Öncesi programlarındaki öğretmen adaylarına aittir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından ortak olarak dile getirilen metafor imgeleri sırasıyla aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Ortak İfade Edilen Metaforlar

Metafor	Yüzde
Su	13.11
Ağaç	9.83
Nefes\Nefes Almak	8.19
Fidan, Çiçek	6.55
Oksijen, Güneş, Bir Ağacın Kökleri	4.91
Yapboz, Tohum, Orman, Gökyüzü, Can Suyu, Bitkinin İhtiyacı Olan Su ve Güneş, Bir Binanın Temeli, Binanın Temeli, Araba Motoru, Anne	3.27
TOPLAM	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarını en fazla "su" metaforu ile (%13,11) imgeledikleri görülmektedir. Diğer metaforların ise "ağaç" "nefes/nefes almak" "fidan ve çiçek" "oksijen, güneş ve bir ağacın kökleri" "yapboz, tohum, orman, gökyüzü, can suyu, bitkinin ihtiyacı olan su ve güneş, bir binanın temeli, binanın temeli, araba motoru ve anne" metaforları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarını su, nefes \ nefes almak oksijen, güneş ve ağacın kökleri metaforunu yazarken genel olarak gerekçelerini bir insanın yaşaması için gereken en temel ihtiyaçlar olmasına dayandırmışlardır. Bu metaforlar için bazı örnekler aşağıdaki gibidir;

SÖ.K: "Çocuk hakları su gibidir çünkü su dünyamızın kaynağıdır. Su olmazsa varlığımızı sürdüremeyiz. Sağlıklı yaşayabilmemiz için hatta yaşayabilmemiz için su zorunludur. Çocuklar ise bizim geleceğimizdir ve sağlıklı bir gelecek sürdürebilmemiz için yaşayabilmek için su gibi zorunlu haklara ihtiyaçları vardır. Ancak bu suyun berrak, saf ve temiz olması gerekir. Kirli atıklar, kirli eller bu sudan uzak durmalıdır."

GSE.E: "Çocuk hakları su gibidir çünkü su insanın temel kaynağıdır ve su olmadan hayat olmaz. Çocuk hakları olmadan çocuklarımıza sahip çıkmadan ne bir hayat ne bir gelecek olabilir."

SÖ.K: "Çocuk hakları su gibidir çünkü su tüm canlıların yaşaması için gerekli olan bir maddedir. Tüm canlılar su ile mutlu, sağlıklı, temiz olurlar. Su olmayan bir dünyada yaşamak ne kadar zorsa çocuk hakları olmayan bir dünyada da nefes almak öyle zordur. Çocuk hakları ile çocuklar mutlu, sağlıklı, kendine güvenen bireyler olmaya devam edeceklerdir. "

GSE.E: "Çocuk hakları nefes almak gibidir çünkü bir birey nefes almazsa ölür, nefes almak doğuştan refleks olarak yaptığımız istemsiz bir kas hareketidir. Çocukların yaşamaları zaten gereken bir şeydir. Bu onların doğal ve olması gereken (herkes gibi) haklarıdır. Kadın-erkek, büyük-küçük demeden yaşamak evrenseldir."

BÖTE.K: "Çocuk hakları nefes almak gibidir çünkü bana nefes alma hakkı tanımasaydı şimdi bu sırada oturamazdım. Çocuk hakları olmasa ben bugün burada olamazdım."

SÖ.K: "Çocuk hakları nefes almak gibidir çünkü her çocuğun temel hakları vardır. Bu temel haklar çocuklardan bağımsız düşünemeyiz. Bir çocuğun nefes almasına engel olduğumuzda nasıl hayatta kalmazsa hakları elinden alınan çocuklarda yaşayamaz."

ÖE.E: "Çocuk hakları oksijen gibidir çünkü oksijen her canlının yaşamı için gereklidir. Oksijen sayesinde canlılar gelişir, büyür. Çocuklar da gelişimini sağlaması, hayatta kalması için bu haklara ihtiyaç duyar."

OÖÖ.K: "Çocuk hakları oksijen gibidir çünkü çocuk doğduğu andan itibaren hakları başlar. Bu haklar çocuğun olduğu ortamda zaten var olmalıdır. Oksijen gibi temel yaşam için en geçerli şeydir, yaşamın devamını sağlar. Çocuk bu haklara zaten sahip olabilmelidir."

ÖÖ.K: “Çocuk hakları güneş gibidir çünkü toplumun aydınlatılması, canlıların yaşaması ve huzuru için önemlidir.”

OÖÖ.K: “Çocuk hakları güneş gibidir çünkü onları çevreler, herkes içindir, yaşamaları, sağlıklı olmalarını sağlar. Her an onlarla olur ve bu sayede onları hep korur.”

SÖ.K: “Çocuk hakları doğuştan bütün çocukların sahip oldukları bir ağacın kökleri gibidir çünkü ağacın tüm kökleri toprağa bağlıdır ve ağacın canlılığını sağlayan bu kökleridir. Köklerin her biri ağacı daha güçlü yapmaktadır. O kökler ağacın yazmasının devamını sağlamak için gerekliyse çocuk haklarının da çocukların hayatının devamı için gereklidir”

Öğretmen adayları, ağaç, çiçek ve fidan metaforlarının gerekçelerini bakıma ve ilgiye ihtiyaç duyulmasına dayandırmışlardır. Ağaç ve meyve ağacı metaforu için bazı örnekler aşağıdaki gibidir;

ÖÖÖ.K: “Çocuk hakları ağaç gibidir çünkü köklerinin sağlam olması gerekir, meyvesi güzel olsun. Bakımsız, ilgisiz bir ağaç nasıl yok olursa çocuk hakları da aynıdır. Önem verilmeli, sağlam bir gövdeye sahip olmalıdır ki yok olmasın.”

BÖTE.E: “Çocuk hakları ağaç gibidir çünkü bu haklar korunulduğunda çocuklar ağaç gibi çiçek açmaya, meyve vermeye başlarlar. Korunmadığı takdirde kuruyup gider, çiçekleri, yaprakları dökülür.”

OÖÖ.K: “Çocuk hakları ağaç gibidir çünkü yetiştirmek için özenli olmak, sorumluluk almak, çabalamak gerekir.”

OÖÖ.K: “Çocuk hakları fidan gibidir çünkü üzerine önemli durulup ilgilenilmesi gerekir. Bir taraftan da büyüyüp gelişmede en doğal olgudur.”

ÖÖÖ.E: “Çocuk hakları çiçek gibidir çünkü ilgiye ihtiyaçları vardır.”

Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların kategorileri ile okudukları bölüm arasındaki ilişki tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bölümlere Göre Metafor Kategorileri

Haklar	OÖÖ	SÖ	ÖÖÖ	GSE	BÖTE	Toplam
Temel İhtiyaç	20,0	18,8	22,7	18,1	11,8	18,8
Temel Yapı	5,7	3,1	13,6	9,1	5,9	6,8
Koruma-Güvenlik	5,7	0,0	13,6	9,1	0,0	5,1
Kutsallık	0,0	0,0	0,0	9,1	5,9	1,7
Doğa	48,6	37,5	22,7	45,5	47,0	40,2
Bağımsız Metaforlar	20,0	40,6	27,3	9,1	29,4	27,4
TOPLAM	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 5'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlere göre metafor kategorileri verilmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken 117 metafor incelenmiş, benzer özellikler taşıyan metaforlar bir araya toplanmış ve ilgili literatür göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Bölümlere göre metafor kategorilerine bakıldığında ise sırasıyla en çok Doğa (% 40.2), onu takip eden Bağımsız Metaforlar (% 27.4), Temel İhtiyaçlar (% 18.8), Koruma Güvenlik (% 5.1) ve Kutsallık (% 1.7) olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında Doğa (% 48.6), Temel İhtiyaçlar ve Bağımsız Metaforlar (% 20.0), Temel Yapı ve Koruma Güvenlik (% 5.7), kategorileri altında toplandığını görülmektedir. *Sınıf Öğretmenliği* bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında Bağımsız Metaforlar (% 40.6), Doğa (%37.5), Temel İhtiyaçlar (% 18.8), Temel Yapı (% 3.1), kategorileri altında ele alındığı görülmektedir. *Özel Eğitim Öğretmenliği* bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında Bağımsız Metaforlar (% 27.3), Doğa ve Temel İhtiyaçlar (% 22.7), Temel Yapı ve Koruma-Güvenlik (% 13.6), kategorileri altında toplandığı görülmektedir. *Güzel Sanatlar Eğitimi* bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında Doğa (% 45.5), Temel İhtiyaçlar (%18.1), Temel Yapı, Bağımsız Metaforlar, Koruma Güvenlik ve Kutsallık (%9.1) kategorilerinde yer aldığı belirlenmiştir. *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi* bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında Doğa (% 47.0), Bağımsız Metaforlar (% 29.4), Temel İhtiyaçlar (%11.8), Temel Yapı ve Kutsallık (% 5.9) , kategorilerinde olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri bazı metaforlara baktığımızda öğrenim görmekte oldukları bölümlerin etkilerini görmekteyiz. Bu durum da bize öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili algılarının okudukları bölümle ilişkili olduğunu ve bu doğrultuda metaforlar ürettiklerini göstermektedir. Bu metaforlar için bazı örnekler aşağıdaki gibidir;

Güzel Sanatlar Eğitimi Metaforları; orman, su, meyve ağacı, meyve ve sebze, uçurtma.

Özel Eğitim Öğretmenliği Metaforları; güneş, ağaç dalları, güvenlik duvarı, anti-virüs programı, lokomotif, can suyu, binanın temeli, dünyanın çekirdeği, binanın temeli, güvenlik görevlisi, insan gözü.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Metaforları: vitrin eşyası, tanrı, ışık, insanlık, bir tabela, yol.

Sınıf Öğretmenliği Metaforları; bir fidan, ağacın kökleri, yaşam güvencesi, tarih, emzik, dokunmaya korkacağımız bir şey, kelebek, çağlayan bir şelale, pastanın dilimleri, sevgi dolu bir yuva, yemek, toplumun yapı taşı, yapboz, yeni doğmuş bir bebek, yeni yeşeren bir çiçek.

Okul Öncesi Öğretmenliği Metaforları: taşın arasından çıkan bitki, koruyucu kalkan, fidan, meyvesi olan bir ağaç, temel ihtiyaçlar, toprak ana, yağmur, döngü, yemek, elmas, kış mevsiminde açan bir çiçek, annemizin sonsuz sevgisi, ağaç kovuğu, okul öncesi eğitim programı.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının çocuk hakları kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların neler olduğu, çocuk hakları metaforlarının hangi kavramsal kategoriler altında toplanabildiği ve bu metaforların öğrenim görülen program türüne göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir.

Metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik, güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak ifade edilebilir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bireylerin düşünceleri ve bunları ifade etme biçimleri incelendiğinde, soyut kavramlar ile bilinenler arasında ilişki kurarak açıklamalar yapmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar. (Saban, 2005). Bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metaforun da 1000 resme bedel olduğundan bahseden Shuell'e göre resim statik bir imge sunmaktayken; metafor bir olgu hakkında düşünmek amacıyla zihinsel bir çerçeve sunmaktadır (Akt. Saban, 2008, s.460).

Öğretmen adayları üniversite öncesi yaşamlarında edindikleri algılarına üniversite yaşamlarındaki gözlem ve deneyimlerinin de eklenmesiyle olay, durum ve olgulara karşı yeni algılar geliştirirler. Bu algılar tutumlarının ve mesleki bakış açılarının temelini oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmekle yükümlü olacakları kavramlarla ilgili algıları, ilgili kavramları nasıl aktaracaklarına işaret edebilir (Güveli ve Diğerleri, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin sahip oldukları metaforlar “su, ağaç, nefes/nefes almak, meyve ağacı, fidan, çiçek, oksijen, güneş, bir ağacın kökleri, yapboz, tohum, orman, gökyüzü, can suyu, bitkinin ihtiyacı olan su ve güneş, bir binanın temeli, binanın temeli, araba motoru ve anne” olduğu tespit edilmiştir. Çocuk hakları gibi soyut, çok boyutlu ve iyi bilinmeyen kavramın bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç duyulmaktadır. Saban (2008)'in “Okul” kavramına yönelik yaptığı metafor çalışmasında da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Bu durumu Yob (2003), “Temelde metafor, söz ettiği olgunun kendisi değildir, onun sadece bir sembolüdür. Eğer bu olgunun kendisi olsaydı, metafora gereksinim olmazdı” şeklinde ifade etmiştir (Akt. Saban, 2008, s.488). Bu nedenle, metafor söz ettiği olgudan farklıdır ve bu olguya ilişkin çok güçlü bir perspektif sunsa da çoğu zaman ondan daha azdır. Bu durumu telafi etmek için de birçok metaforun işe koşulması gerekir. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin sahip oldukları metaforlara bakarsak “çocuk hakları” kavramının da bir bütün olarak açıklanabilmesi için birden fazla metafora ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ortaya koydukları çocuk hakları metaforlarının ortak özellikleri incelendiğinde, “doğa, bağımsız metaforlar temel ihtiyaçlar, temel yapı koruma güvenlik ve kutsallık” olmak üzere 6 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde, doğa temalı metaforların öncelik kazandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara baktığımızda öğrenim gördükleri bölümle ilişkili oldukları da ortaya çıkmaktadır.

Metaforlar için farklı kategorilerin kullanılması farklı ve daha zengin sonuçların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir (Güveli ve Diğerleri, 2011). Bu açıdan öğretmen adaylarının öğretmekle yükümlü oldukları kavramlarla ilgili algıları ve tutumları o kavramları nasıl aktaracağına dair güçlü işaretler içerir (Öztürk, 2007).

Yine araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayların, geleceğin öğretmenleri ve çocuk hakları öğreticileri oldukları düşünüldüğünde yarısından fazlasının çocuk hakları sözleşmesini okumamış olmaları, üzerinde konuşulması ve düşünülmesi gereken bir durumdur. Çocukların sahip olduğu hakları bilmesi, kullanması ve yaşatması demokratik bireylerin yetişmesine büyük katkı getirir (Turan, 2017). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesi; çocuk haklarının yetişkinler ve çocuklar tarafından öğrenilmesi ve yaygınlaştırılmasını ifade etmektedir (

Çocuk Hakları Sözleşmesi). Çocuklarla ilgili tüm alanlarda çalışan bireylere, özellikle onlarla çok daha yoğun şekilde çalışan öğretmenlere bu eğitimin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Eğitim Fakülteleri'nin öğretim programlarına çocuk hakları konusuna yönelik derslerin dâhil edilmesinin öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalarına ve farkındalıklarını arttırmalarına katkı sağlayabilir. Çocuk hakları konusunda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim ve projeler yaygınlaştırılabilir.
- Çocuk haklarına ilişkin farkındalık yaratabilmek amacıyla ebeveynlere yönelik etkileşimli seminerler düzenlenebilir.
- Farklı içerikteki program ve projelerle çocuklarla uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Arslan, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., ve Kron, F. W. (2003). How Teachers In Different Educational Contexts View Their Roles. *Teaching And Teacher Education*, 19(2), 277-290.
- Bilir-Seyhan, G., Ve Arslan-Cansever, B. (2017). Öğretmen Adaylarının "Çocuk Haklarına" İlişkin Algılarının Materyal Tasarımları ve Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 98-119.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (çev. MS Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Girgin, D. (2019) Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 161-175.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., ve Güveli, H. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 140-159.
- Inbar, D. E. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors And İmages. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Karakaş, B., ve Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiliçgün, M. Y., ve Oktay, A. (2011). Çocuk Haklarına Yönelik Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. *Buca Faculty Of Education Journal*, (31), 1-22.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An İnteractive Approach*. California: SAGE Publications
- Noyes, A. (2004). Producing Mathematics Educators: A Sociological Perspective. *Teaching Education*, 15(3), 243-256.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(Kefad)*, 8(2), 55-69.
- Patton, M. Q. (1997). *How To Use Qualitative Methods İn Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oakes.
- Pedük, Ş. B. (2015). Çocukların Hak Ettiği Eğitimi Almalarında Onların Gelişim Haklarını Bilen ve Dikkate Alan Okul Öncesi Öğretmenleri Olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 97-105.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 540-546.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 25-35.
- Şükran, U., ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.

Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Üniversite Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 45-56.

Ulger, M. (2013). Evaluation of Implementation of Human Rights And Citizenship Inter-Discipline Domain In The Context of Social Studies Teachers Opinions. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 14-29.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively with Metaphors. *Studies In Philosophy and Education*, 22(2), 127-138.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MIZAÇ ÖZELLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

BETÜL ARABACIOĞLU
MEB

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada çocukların mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuğun mizacının cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, doğum sırası gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu çalışmanın çocuk mizacının hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesine ve önemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırma tarama modelinde nicel bir çalışma olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa il merkezindeki 6 bağımsız anaokulundan 5 yaş grubu 248 çocuk ve 248 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik olmak üzere mizacın 4 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin parametrik dağılıp dağılmadığı Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin parametrik olduğu görülmüştür. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre çocukların mizaç özellikleri incelenmiştir. Verilerin analizinde T Testi ve ANOVA Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, anne ve baba eğitim düzeyinin, daha önce okul öncesi eğitim alma durumunun ve doğum sırasının çocuğun mizacı üzerinde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuca göre; daha önce okul öncesi eğitim alma durumu ve ebeveynlerin eğitim düzeyi çocuğun mizacı üzerinde etkili olmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların okul öncesi eğitim almaları ve aile eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuğun mizacı, okul öncesi dönem, erken çocukluk eğitimi, mizaç

Analysis Of Temperament Characteristics Of Preschool Children In Terms Of Various Variables

Abstract

Purpose: In this study, it is aimed to investigate the temperament characteristics of children in terms of various variables. In this study, it was investigated whether the variables such as gender, mother's education level, father's education level, pre-school education status, and birth order have any effect on the temperament of the child. It is thought that this study will contribute to the determination and importance of the factors that affect children's mood

Method: This research was organized as a quantitative study. The sample of the study consisted of 248 children and 248 parents in 5 age groups from 6 independent kindergartens in Bursa city center. A personal information form and a short temperament scale for children, developed by Yağmurlu and Sanson (2009) were used in the research. The short temperament scale for children consists of 4 sub-dimensions and 30 items of temperament including responsiveness, persistence, warmth, and rhythmicity. The data of the research was analyzed and evaluated in the SPSS program. The parametric distribution of the data was examined with the Kolmogrov Smirnov test and it was observed that the data was parametric. T test and ANOVA test were used in the analysis of the data.

Findings: The results showed that the factors like, parents education level, pre-school education, and birth have an influence on children temperament.

Implications for Research and Practice: It can be concluded that, pre-school education and the family education are important in terms of the child temperament. It is recommended that the children have to take preschool education and parent education has to be given to their parents.

Keywords: Temperament of child, preschool period, early childhood education, temperament

* Bu çalışma Betül Arabacıoğlu tarafından Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Dr. Öğr. Üyesi Pınar Bağçeli Kahraman danışmanlığında yürütülen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri İle Ebeveyn Tutumları ve Çocuğun Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin en hızlı olduğu evre okul öncesi dönemdir. Eğitimciler ve psikologlar ilk altı yaşın bireyin dil, bilişsel, sosyal, fiziksel, ruhsal ve yaratıcılık gelişimi açısından çok önemli olduğu üzerinde hem fikirdir. Çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde kritik bir dönem olmakla birlikte çocuğun sahip olduğu yeteneklerinin keşfedilmesi, ihtiyaçlarının sağlanması, yaşama uyum için temel oluşturacak alışkanlıkların ve becerilerin kazandırılması ve onu ilköğretime hazırlaması nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleştirilebilir (Yalçın & Yalçın, 2018). Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasında çocukların bireysel özelliklerinin tanınması da önem taşımaktadır. Çocuğun mizacının bu özelliklerin en başında geldiği de söylenebilmektedir.

Mizaç bireyin çevreyle olan etkileşiminde duygusal tepki ve davranışlara etki eden, bireyin kendine özgü doğasından kaynaklanan davranış tarzı ya da tepki tarzı olarak tanımlanabilmektedir (Bee, 2000; Santrock, 2012; Burger, 2006). Mizaç, çocukların psikolojik uyumlarının ve sosyal davranışlarının aynı zamanda kişiliklerinin gelişimini etkileyen önemli bir bileşendir (Berdan, Keane & Calkins, 2008; David & Murphy, 2007; Ortiz & Gandara, 2006; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Sterry Reiter-Purtill, Gartstein, Gerhardt, Vannatta & Noll, 2010). Çocukların mizaçlarını tanımlamak ve özelliklerini netleştirmek bakımından oldukça fazla teori oluşturulmuştur. Mizacın ne olduğuna yönelik görüş birliği olmaması ile birlikte tüm modeller neredeyse benzer temeller üzerine yapılandırılmıştır. Bu modellerin aynı görüşte oldukları noktalar ise; mizacın kalıtsal kökenlerinin olduğu, oldukça erken yaşlarda oluşmaya başladığı ve çocuklukla beraber tanımlanabilen davranış eğilimleri üzerinde belirgin olarak görüldüğüdür (Goldsmith ve diğerleri, 1987). Kısaca mizacın ne kadarının kalıtsal özelliklerle ve ne kadarının yaşantılar sonucunda oluştuğu tam olarak bilinmese de mizaçla ilgili olarak ortak görüş; her bireyde gözlemlenebilir nitelikte olması ve çok belirgin bir özellik ya da özellikler setinden oluşarak bireyin dünya ile kurduğu etkileşimi oldukça etkilemesidir (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2000). Goldsmith ve diğerleri (1987) mizacın, sabit olmakla birlikte, çevresel etkilerin değişimine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.

Çocuk mizacının eğitimsel yönüyle ilgili çalışmalar 1980'lerde başlamıştır. Bu araştırma ve akademik çabalar, çocuk mizacını anlamının önemi ve okula etkisini "Goodness of Fit (Uyumluluk Derecesi Teorisi)" ile açıklanmıştır. Bu teori bir okulun çevresel şartlarının çocuğun mizacıyla uyumlu olması gerektiğini vurgularken, böylelikle iyi bir gelişim, sağlıklı bir düzen ve olumlu eğitimsel durumların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Çocukların mizaçlarındaki bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme düzeylerine sahip olmaları çocuğu gerek uyum gerekse de akademik başarılar yönünden etkilemektedir (Keogh, 2003; Martin & Bridger, 1999).

Bu çalışmada çocukların çevresel şartları dikkate alınarak, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuğun mizacının cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, doğum sırası gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşım farklılaşmadığı da incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde; mizaç özellikleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmış ve bu araştırmaların genellikle ebeveyn tutumları, sosyal beceriler, ego sağlamlık düzeyleri gibi farklı özelliklerle beraber incelendiği belirlenmiştir (Akbaş, 2016; Al-Hendawi & Reed, 2012; Brown, Mcride, Bost & Shin, 2011; Önder, Dağal, & Bayındır, 2018; Ramos, 2000; Şendil, 2010; Uçar, 2017; Valiente, Swanson & Chalfant, 2012; Yoleri, Erdoğan & Tetik, 2019; Zembat, Yılmaz ve Küsmüş, 2018). Bu çalışmanın da mizacın çocuğun gelişiminde hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesine ve önemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma çocukların mizaç özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla tarama modelinde nicel bir çalışma olarak düzenlenmiştir. Tarama modeli, kişi, olgu ve olayların değişime uğramadan objektif bir biçimde gözlemlenmesine dayanan bir araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa il merkezindeki anaokullarından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 5 yaş grubu 248 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların cinsiyetine göre demografik bilgiler

Demografik Bilgiler	Cinsiyet				
	Kız		Erkek		
	f	%	f	%	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	26	20,2	24	21,2
	Ortaokul	19	14,7	17	14,3
	Lise	41	31,5	45	37,8
	Üniversite	43	33,3	33	27,7
	Toplam	129	100	119	100
Anne Meslek	Memur	21	16,3	14	11,8
	İşçi	16	12,4	19	16
	Esnaf-Sanatkâr	3	2,3	2	1,7
	Ev hanımı	83	64,3	78	65,5
	Serbest	6	4,7	6	5
Toplam	129	100	119	100	
Daha Önce Kreşe Gitme	Evet	85	65,9	68	57,1
	Hayır	44	34,1	51	42,9
	Toplam	129	100	119	100
Daha Önce Kreşe Gitme Süresi	Hiç	44	34,1	51	42,9
	1 Yıl	68	52,7	51	42,9
	2 Yıl	17	13,2	17	14,3
	Toplam	129	100	119	100
	Hiç	44	34,1	51	42,9
Aynı Ya da Farklı Anaokulu	Aynı Anaokulu	54	41,9	41	34,5
	Farklı Anaokulu	31	24	27	22,7
	Toplam	129	100	129	100
Okula giden kardeşi	Var	63	48,8	58	48,7
	Yok	66	51,2	61	51,3
	Toplam	129	100	119	100

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan kız çocukların %31,5'inin, erkek çocukların %37,8'inin annesi lise mezundur ve kız çocukların %64,3'ünün, erkek çocukların %65,5'inin annesi ev hanımıdır. Kız çocukların %64,3'ü, erkek çocukların %65,5'i daha önce de okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Kız çocukların %52,7'si, erkek çocukların %42,9'u daha önce 1 yıl okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Kız çocukların %13,2'si ve erkek çocukların %14,3'ü daha önce 2 yıl okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Ayrıca kız çocukların %41,9'u, erkek çocukların %34,5'i daha önce aynı okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Kız çocukların %51,2'sinin ve erkek çocukların %51,3'ünün okula giden kardeşi yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ve Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ) kullanılmıştır.

Çocuklar için kısa mizaç ölçeği (ÇKMÖ)

Ölçek, 1989 yılında Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından çocukların mizacını değerlendirmek için geliştirilmiştir (Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005). Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin Türkçe versiyonu, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından

çeviri-geri çeviri yolu ile Avustralya'da yaşayan 58 Türk çocuğun annelerine verilerek yapılmıştır (Yağmurlu & Sanson, 2009). 30 maddeden oluşmakta olan ölçek anne ve babalar tarafından doldurulmaktadır. Her davranışın karşısında sıklık oranlarına göre değişen 6 seçenek yer almaktadır. "Hemen her zaman" 6 puan, "Sık sık" 5 puan, "Değişken genelde olur" 4 puan, "Değişken genelde olmaz" 3 puan, "Sık değil" 2 puan, "Hemen hiç" 1 puan almaktadır. Ölçek, tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik olmak üzere mizacın 4 alt boyutunu içermektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlık puanları sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak tespit edilmiştir (Yağmurlu & Sanson, 2009). Her boyuttan alınan yüksek puan, çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkârlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir (Yağmurlu & Sanson, 2009).

Bu araştırmanın örnekleminde boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları tepkisellik için .74, sebatkarlık için .70, sıcakkanlılık için .70, ritmiklik için ise .60 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin parametrik dağılıp dağılmadığı Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiş ve Mizaç puanlarının ($p=.075$) parametrik dağıldığı görülmüştür. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre çocukların mizaç özellikleri cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve annenin gelir düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğinden elde edilen verilerin değişkenlere göre farklılıklarını incelemek amacıyla T Testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin istatistikî bilgiler

	N	Min.	Max.	Ort.	ss
Tepkisellik	247	10,00	45	25,34	7,68
Sebatkarlık	247	7,00	42	25,78	6,35
Sıcakkanlılık	247	8,00	42	27,27	6,58
Ritmiklik	247	8,00	42	29,73	5,71

Tablo 2'de görüldüğü gibi; çocukların tepkisellik mizaç özelliğinden aldıkları puanların ortalaması 25,34; sebatkarlık mizaç özelliğinden aldıkları puanların ortalaması 25,78; sıcakkanlılık mizaç özelliğinden aldıkları puanların ortalaması 27,27 ve mizaç özelliğinden aldıkları puanların ortalaması 29,73'tür.

Tablo 3. Cinsiyete göre çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin t testi sonuçları

Mizaç	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Tepkisellik	Kız	129	25,13	7,55	246	-,493	,623
	Erkek	119	25,61	7,84			
Sebatkârlık	Kız	129	26,47	6,30	246	1,727	,086
	Erkek	119	25,08	6,36			
Sıcakkanlılık	Kız	129	27,27	6,59	246	-,087	,931
	Erkek	119	27,34	6,63			
Ritmiklik	Kız	129	29,10	5,51	246	-1,704	,090
	Erkek	119	30,34	5,91			

Tablo 3'te görüldüğü üzere; tepkisellik puan ortalamaları araştırmaya katılan kız çocuklar için 25,13, erkek çocuklar için ise 25,61 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar birbirine çok yakın olmakla birlikte cinsiyete göre tepkisellik puan ortalamalarında bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{(242)} = -.493$; $p > .05$). Sebatkârlık puan ortalamaları araştırmaya katılan kız çocuklar için 26,47, erkek çocuklar için ise 25,08 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre sebatkârlık puan ortalamalarında bir farklılaşma olmadığı da yapılan T Testi sonucunda ($t_{(244)} = .086$; $p > .05$). Sıcakkanlılık puan ortalamaları araştırmaya katılan kız çocuklar için 27,27,

erkek çocuklar için ise 27,34 olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre sıcakkanlılık puan ortalamalarında bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{(244)} = -.087$; $p > .05$). Ayrıca ritmiklik puan ortalamaları incelendiğinde; kız çocukların 29.10; erkek çocukların puan ortalamalarının ise 30.33 olduğu görülmektedir. Ritmiklik mizaç özelliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir ($t_{(240)} = .090$; $p > .05$). Elde edilen bu sonuçlara göre cinsiyetin mizaç üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 4. Annelerinin eğitim düzeylerine göre çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Mizaç	Gruplar	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
	İlkokul	50	27,06	7,15			
	Ortaokul	36	27,19	8,20			
	Lise	86	24,39	7,64			
	Üniversite	76	24,47	7,60			
Tepkisellik	Toplam	248	25,36	7,68	2,329	,075	
	İlkokul	50	25,00	6,41			
	Ortaokul	36	25,05	7,24			
	Lise	86	25,45	5,37			
	Üniversite	76	27,09	6,81			
Sebatkârlık	Toplam	248	25,80	6,35	1,572	,197	
	İlkokul	50	26,90	6,20			
	Ortaokul	36	27,19	6,35			
	Lise	86	27,44	6,57			
	Üniversite	76	27,47	7,10			
Sıcakkanlılık	Toplam	248	27,31	6,60	,094	,963	
	İlkokul	50	26,70	5,64			Lise-ilkokul
	Ortaokul	36	28,50	5,55			Üniv.-ilkokul
	Lise	86	30,14	4,98			Üniv.-ortaokul
	Üniversite	76	31,72	5,79			
Ritmiklik	Toplam	248	29,69	5,72	9,286	,000*	

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi; anne eğitim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-247)}=2,329$; $p > .05$). Anne eğitim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinden sebatkârlık puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-247)}=1,572$; $p > .05$). Anne eğitim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinden sıcakkanlılık puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-247)}=.094$; $p > .05$). Anne eğitim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F_{(3-247)}=9,286$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's Testi kullanılmıştır. Tukey's Testi sonucunda anne eğitim düzeyi ilkököl ve ortaokul olan çocuklarla anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar arasında anne eğitim düzeyi ilkököl olan çocuklarla anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda anne eğitim düzeyi ilkököl olan çocuklarla anne eğitim düzeyi lise olan çocuklar arasında anne eğitim düzeyi lise olan çocukların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların ritmiklik puanları anne eğitim düzeyi ilkököl ve ortaokul olanlara göre daha yüksektir. Aynı zamanda anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ritmiklik puan ortalamaları anne eğitim düzeyi ilkököl olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 5. Babaların eğitim düzeylerine göre çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Mizaç	Gruplar	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
Tepkisellik	İlkokul	23	28,43	8,13	2,113	,099	
	Ortaokul	34	26,73	8,47			
	Lise	107	24,49	7,54			
	Üniversite	84	25,07	7,23			
	Toplam	248	25,36	7,68			
Sebatkârlık	İlkokul	23	24,52	6,21	1,607	,188	
	Ortaokul	34	24,44	5,74			
	Lise	107	25,70	6,30			
	Üniversite	84	26,85	6,61			
	Toplam	248	25,81	6,35			
Sıcakkanlılık	İlkokul	23	26,56	6,21	,333	,801	
	Ortaokul	34	26,62	6,64			
	Lise	107	27,68	6,67			
	Üniversite	84	27,31	6,66			
	Toplam	248	27,31	6,60			
Ritmiklik	İlkokul	23	28,87	5,86	2,792	,041*	Ortaokul- üniv.
	Ortaokul	34	27,53	6,09			
	Lise	107	29,73	4,82			
	Üniversite	84	30,75	6,38			
	Toplam	248	29,69	5,72			

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi; baba eğitim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik özellikleri puan ortalamaları üzerinde ($F_{(3-247)}= 2,113;p>.05$); sebatkârlık özellikleri puan ortalamaları üzerinde ($F_{(3-247)}= 1,607;p>.05$) ve sıcakkanlılık özellikleri puan ortalamaları üzerinde ($F_{(3-247)}= ,333;p>.05$) etkisi bulunmamıştır. Baba eğitim düzeyinin çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F_{(3-247)}= 2,792;p<.05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's testi kullanılmıştır. Tukey's testi sonucunda baba eğitim düzeyi ortaokul olan çocuklara kıyasla baba eğitim düzeyi üniversite olan çocukların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre baba eğitim düzeyi üniversite olan çocukların ritmiklik puanları baba eğitim düzeyi ortaokul olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 6. Çocukların daha önce aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumlarına göre mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Mizaç	Gruplar	N	X	SS	F	p	Anlamlı Fark
Tepkisellik	Aynı	95	24,90	7,43	1,319	,269	
	Farklı	58	24,50	5,72			
	Hiç	95	26,35	8,84			
	Toplam	248	25,36	7,68			
Sebatkârlık	Aynı	95	27,36	6,53	5,288	,006*	Aynı-farklı

	Farklı	58	24,17	6,37			Aynı-hiç
	Hiç	95	25,25	5,87			
	Toplam	248	25,81	6,35			
	Aynı	95	28,13	6,55			
Sıcakkanlılık	Farklı	58	27,79	6,61	2,276	,105	
	Hiç	95	26,19	6,55			
	Toplam	248	27,31	6,60			
	Aynı	95	30,13	5,38			
Ritmiklik	Farklı	58	30,21	5,07	1,315	,270	
	Hiç	95	28,95	6,38			
	Toplam	248	29,69	5,72			

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi; çocukların daha önce aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumlarının çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-247)}=1,319;p>.05$). Buna göre çocukların aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumları çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik özellikleri üzerinde etkili olmamaktadır. Çocukların daha önce aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumlarının çocukların mizaç özelliklerinden sebatkârlık özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-247)}=5,288;p<.05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's testi kullanılmıştır. Tukey's testi sonucunda daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara kıyasla daha önce aynı anaokuluna gitmiş olanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Daha önce farklı anaokuluna gidenlere göre ise daha önce aynı anaokuluna gidenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların sebatkârlık özellikleri daha önce farklı anaokuluna gidenlere ve daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre daha yüksektir. Çocukların daha önce aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumlarının çocukların mizaç özelliklerinden sıcakkanlılık özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-247)}=2,276;p>.05$). Buna göre çocukların aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumları çocukların mizaç özelliklerinden sıcakkanlılık özellikleri üzerinde etkili olmamaktadır. çocukların daha önce aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumlarının çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-247)}=1,315;p>.05$). Buna göre çocukların aynı veya farklı anaokuluna gitme ve daha önce anaokuluna gitmeme durumları çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik özellikleri üzerinde etkili olmamaktadır.

Tablo 7. Çocukların okula giden kardeşi olma durumlarına göre mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin t testi sonuçları

Mizaç	Okula giden kardeşi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tepkisellik	Var	121	25,89	7,64	246	1,061	,290
	Yok	127	24,86	7,71			
Sebatkârlık	Var	121	26,61	6,36	246	1,959	,051
	Yok	127	25,04	6,28			
Sıcakkanlılık	Var	121	26,55	6,30	246	-1,781	,076
	Yok	127	28,03	6,81			
Ritmiklik	Var	121	29,15	5,96	246	-1,466	,144
	Yok	127	30,21	5,46			

Tablo 7'de görüldüğü üzere; tepkisellik puan ortalamaları araştırmaya katılan okula giden kardeşi olan çocuklar için 25,89, okula giden kardeşi olmayan çocuklar için ise 24,86 olarak belirlenmiştir. Tepkisellik puan ortalamalarına yönelik okula giden

kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{(246)} = .290$; $p > .05$). Sebatkârlık puan ortalamaları araştırmaya katılan okula giden kardeşi olan çocuklar için 26,61, okula giden kardeşi olmayan çocuklar için ise 25,04 olarak belirlenmiştir. Sebatkârlık puan ortalamalarına yönelik okula giden kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{(246)} = .051$; $p > .05$). Sıcakkanlılık puan ortalamaları araştırmaya katılan okula giden kardeşi olan çocuklar için 26,55, okula giden kardeşi olmayan çocuklar için ise 28,03 olarak belirlenmiştir. Sıcakkanlılık puan ortalamalarına yönelik okula giden kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında bir farklılaşma görülmemektedir ($t_{(246)} = .076$; $p > .05$). Ayrıca ritmiklik puan ortalamaları incelendiğinde; okula giden kardeşi olan çocukların 29,14; okula giden kardeşi olmayan çocukların puan ortalamalarının ise 30,21 olduğu görülmektedir. Ritmiklik mizaç özelliği puan ortalamalarının okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir ($t_{(246)} = .144$; $p > .05$).

Tablo 8. Doğum sırasına göre çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Mizaç	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Tepkisellik	Birinci	135	24,67	7,85	2,450	,119	
	Diğer	113	26,19	7,42			
	Toplam	248	25,36	7,68			
Sebatkârlık	Birinci	135	25,41	6,56	1,169	,281	
	Diğer	113	26,28	6,09			
	Toplam	248	25,81	6,35			
Sıcakkanlılık	Birinci	135	27,77	6,93	1,468	,227	
	Diğer	113	26,75	6,16			
	Toplam	248	27,31	6,60			
Ritmiklik	Birinci	135	30,47	5,51	5,501	,020*	Birinci-diğer
	Diğer	113	28,77	5,86			
	Toplam	248	29,69	5,72			

* $p < .05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi; doğum sırasının çocukların mizaç özelliklerinden tepkisellik özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1-247)} = 2,450$; $p > .05$). Doğum sırasının çocukların mizaç özelliklerinden sebatkârlık özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1-247)} = 1,169$; $p > .05$). Doğum sırasının çocukların mizaç özelliklerinden sıcakkanlılık özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1-247)} = 1,468$; $p > .05$). Doğum sırasının çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik özellikleri puan ortalamaları üzerindeki etkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F_{(1-247)} = 5,501$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını test etmek için Post Hoc testlerinden Tukey's testi kullanılmıştır. Tukey's testi sonucunda ilk çocuk olmayan çocuklara kıyasla ilk çocuk olan çocukların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre birinci çocukların ritmiklik puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda cinsiyetin çocukların tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik mizaç özellikleri üzerinde bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Benzer olarak, Zembat, Yılmaz ve İlçi-Küsmüş (2018) okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yürüttüğü araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Rudasill ve diğerleri (2016) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arasındaki çocukların mizaç özellikleri ile öğretmen-çocuk çatışmasını incelediği araştırmalarında çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Akbaş (2016), sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocuklarla yürüttüğü araştırmasında tepkisellik alt boyutunda erkekler ve sebatkârlık alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu ortaya koymuştur. Mathieson (2011) okul öncesi dönem çocuklarıyla yürüttüğü araştırmasında kız ve erkek çocukların mizaç özelliklerinin farklılaştığını, bu farklılaşmada ailenin tutumunun

önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Ancak yapılan bu araştırma sonucuna göre, cinsiyetin çocukların mizaç özellikleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda anne eğitim düzeyinin çocukların tepkisel, sebatkâr ve sıcakkanlılık mizaç özellikleri üzerinde etkisi olmadığı ancak anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların ritmiklik puanlarının anne eğitim düzeyi ilkököl ve ortaokul olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda anne eğitim düzeyi lise olan çocukların ritmiklik puan ortalamaları anne eğitim düzeyi ilkököl olanlara göre daha yüksektir. Akbaş (2016) sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocuklarla yürüttüğü araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinde anne eğitim düzeyinin ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma sonucunda çocuğun mizaç özelliklerinden ritmiklik özelliğinin üniversite mezunu annelerde daha yüksek çıkmasının sebebinin, bu annelerin çocuklarının uyku düzeni gibi biyolojik fonksiyonlarına dikkat etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda annenin üniversite mezunu olmasının demokratik davranışlar sergilemesinde etkili olmasından yola çıkılarak annelerin ritmiklik mizacının diğer mizaç boyutlarına göre farklılaşmasını sağladığı söylenebilir. Mizacın diğer boyutlarında ebeveynin eğitim düzeyinin etken olmaması ise diğer boyutların daha farklı değişkenlerle ilişkili olmasına bağlanabilir.

Daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların sebatkârlık özellikleri daha önce farklı anaokuluna gidenlere ve daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte çocukların aynı, farklı anaokuluna gitme ya da hiç anaokuluna gitmeme durumlarına göre mizaç alt boyutlarından tepkisellik, sıcakkanlılık ve ritmiklik özellikleri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda anaokulunda verilen eğitimin çocukların mizacını yüksek oranda etkilemediği söylenebilir.

Çocukların okula giden kardeşi olma durumlarına göre mizaç alt boyutlarından tepkisellik, sıcakkanlılık ve ritmiklik özellikleri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmazken okula giden kardeşi olan çocukların sebatkârlık özellikleri okula giden kardeşi olmayan çocuklara göre daha yüksektir. Doğum sırasının tepkisel, sebatkâr ve sıcakkanlılık mizaç özellikleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Fakat birinci çocukların ritmiklik puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; boylamsal çalışmalar ile uzun dönemde, çocukların mizaç özellikleri üzerindeki değişimlerin belirlenmesi yararlı olabilir. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerine yönelik çalışmalar yeterli düzeyde değildir. İstenen düzeye ulaşması açısından araştırmacılar tarafından mizaç kavramı, farklı değişkenlerle bir arada ele alınıp incelenebilir.

Anaokuluna gitme durumu her ne kadar çocukların mizaçları üzerinde anlamlı farklılığa yol açmasa da, ortalamalarda farklılığı neden olmuştur. Bu durumun daha kapsamlı bir araştırma grubu ile incelenmesinin de yararlı olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile etkileşim sürecinde çocuğun bireysel özelliklerine uygun bir ebeveynlik yaklaşımını benimsemeleri adına anne-baba eğitim programları düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin çocukların mizaç özelliklerini tanımlamaları ve bireysel farklılıklar olduğunu kabul etmeleri, çocukları daha iyi anlamalarını ve kabullenmelerini kolaylaştırmaktadır. Çocukları iyi tanıyan bir öğretmen ise, onlarda stres yaratan durumları daha iyi değerlendirebilmekte ve onlara destek olabilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri aracılığıyla desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Al- Hendawi M. & Reed E. (2012). Education outcomes for children at- risk: The influence of individual differences in children's temperaments. *International Journal of Special Education*, 2, 64-72.
- Bee, H. (2000). *The developing child*. New Jersey: Pearson Education Company.
- Berdan, L.E., Keane, S.P. & Calkins, S.D. (2008). Temperament and externalizing behavior: social preference and perceived acceptance as protective factors. *Developmental Psychology*, 44 (4), 957-968. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.957>
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik, psikoloji bilimin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çeviren: İ. D. Erguvan). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Brown, G. L., McBride ,B., R., Bost, K.K. & Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 313-322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.004>
- David, K.M., & Murphy, B.C. (2007). Interparental conflict and preschooler's peer relations: The moderating roles of temperament and gender. *Social Development*, 16(1), 1-23.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. B. (1987). Roundtable: what is temperament? four approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın: Ankara

- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Martin, R. P., & Bridger, R. C. (1999). *The temperament assessment battery for children-revised*. Athens, GA: University of Georgia.
- Mathieson, K. H. (2011). *Early peer play: the roles of temperament and socio-emotional understanding in young children's social competence*. Doctoral thesis, University of Sussex, School of Psychology, UK.
- Ortiz, M. A. C. & Gándara, V. B. (2006). Study on the relations between temperament, aggression, and anger in children. *Aggressive Behavior*, 32(3), 207–215.
- Önder, A., Dağal, A. B., & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament project 1983–2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Ramos, M. C. (2000). *Family conflict, temperament, and the behavioral adjustment of school age children: A vulnerability and resilience model*. (Unpublished master thesis). California State University. California.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122–135. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.1.121> .
- Rudasill, K. M., Hawley, L. Molfese, V. J., Tu, X., Prokasky, A., ve Sirota, K. (2016). Temperament and teacher–child conflict in preschool: the moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Early Education and Development*, 27(7), 859-874. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156988>
- Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik* (Çeviren: D. Müge). Ankara: Nobel Kitabevi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sterry, T.W., Reiter-Purtill, J., Gartstein, M.A., Gerhardt, C.A., Vannatta, K., & Noll, R.B. (2010). Temperament and peer acceptance: the mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 189-219.
- Şendil, Ç. (2010). *5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, E. (2017). *Okulöncesi dönem (48 - 72 Ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Valiente, C., Swanson, J. & Chalfant, K. L. (2012). Kindergartners' temperament, classroom engagement, and student-teacher relationship: Moderation by effortful control. *Social Development*, 21 (3), 558-576. doi: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00640.x>
- Yağmurlu, B. & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77–88.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Koymen, S. B. (2005). Effects of parenting and child temperament on the development of prosocial behavior: The mediating role of theory of mind. *Turkish Journal of Psychology*, 20, 1–20.
- Yalçın, F. & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı İli Örneği. *İlköğretim Online Dergisi*. 17(1), 367-383. doi: <https://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Yoleri, S., Erdoğan, N. I., & Tetik, G. (2019). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 226-239.
- Zembat, R., Yılmaz, H. & İlçi-Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Ed. S. Dinçer). *Değişen Dünyada Eğitim*, 43-56. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/Değişen-Dunyada-Egitim-EKİtap.pdf> adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

MİZOJİNİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

BİNAZ BOZKUR
MERSİN ÜNİVERSİTESİMEHMET GÜNDOĞDU
MERSİN ÜNİVERSİTESİBİLGE UZUN
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu: Kadına yönelik cinsiyetçi yaklaşımların bir tezahürü olan mizojini; kadınlara karşı sahip olunan olumsuz tutumlarda kendini göstermektedir. Bu tutumlar oldukça yaygın olmasına rağmen bunları ölçmeye yönelik araçlar sınırlıdır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı; kadına yönelik nefret, düşmanlık ve ayrımcılığın yanı sıra kadınları geleneksel rollere sıkıştırma ve etkili olmasını sınırlandırma ile kadına yönelik korku, şüphe ve güvensizlik gibi tutumları belirlemeye yönelik; güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem: Araştırma tarama modelinde yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grupları üniversite öğrencilerinden (1. Çalışma Grubu 362 ve 2. Çalışma Grubu ikinci çalışma grubunu ise 152 olmak üzere toplam 517 kişi) oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizlerde geliştirilen ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği saptanmıştır. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans % 55,32'dir. Maddelerin faktörlere verdiği yük ve anlamları doğrultusunda birinci boyuta "Önyargı ve Ayrımcılık", ikincisine "Kadın Fobisi" ve üçüncüsüne "Geleneksel Role Sıkıştırma" isimleri verilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları, ölçeğin tümü için .95; sırasıyla 1. 2. ve 3. alt boyutlar için .96, .89 ve .67'dir. Ölçüte dayalı geçerlilikte ise ölçeğin Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeğinin düşmanca cinsiyetçilik boyutuyla korelasyonu .68; korumacı cinsiyetçilik boyutuyla korelasyonu ise .49 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olmasına yönelik destekleyici verilerdir.

Tartışma sonuç ve öneriler: "Mizojini Ölçeğinin psikometrik özellikleri üniversite öğrencileri örneklemini için yeterli görülmektedir. Ülkemizde bu alanda yeterli sayı ve nitelikte ölçme aracının bulunmadığı göz önüne alındığında "Mizojini Ölçeğinin Türkçe literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyetçilik, Jinofobi, ataerkillik, Ölçek geliştirme

Abstract

Problem statement: Misogyny, as a reason of sexist approaches to women, emerging in the negative attitudes toward women. Although these attitudes are very common, the assessment devices to measure these attitudes are limited.

Purpose: The aim of resent study is to develop a reliable and valid measurement device to determine the disgust, hostility, discrimination, fear, suspicion and mistrust toward women, and compression women to traditional roles and restrict their effectiveness.

Method: the study is a survey research aimed to develop a questionnaire. The participants of the study consisted of 517 voluntary university students (First group consisted of 362, Second group consisted of 152 students). In the study Ambivalent Sexism scale was used.

Results: The findings of the study showed that the questionnaire had a three dimension. The three factor explained 55.32% of the total variance. The first dimension of the questionnaire was called as "prejudice and discrimination", second dimension as "women phobia" and the third dimension as "compression to traditional roles" related to the meaning of the items and factor loadings. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were .95 for questionnaire total and .96, .89, and .67 for the sub-dimensions respectively. To examine the criterion related validity, ambivalent sexism scale was used and the Pearson correlation coefficients were .68 for hostile sexism sub-dimension and .49 for benevolent sexism sub-dimension. The result indicated that the questionnaire was a valid and reliable device to assess misogyny.

Discussion, Conclusion and Recommendations: Psychometric characteristics of misogyny questionnaire seems to be useful and proficient measure for university students. It is expected to contribute to Turkish literature on misogyny.

Key Words: Gender, Sexism, Gynophobia, Patriarchy, Scale development

Giriş

Cinsiyet olarak ifade edilen olgu, önemli bir sosyal kategoridir. Genel olarak cinsiyet bireyin biyolojik yönünü ifade eder. Toplumsal cinsiyetin içerdiği anlam ise cinsiyet olgusundan oldukça farklıdır. Biyolojik bir yapıyı ifade eden cinsiyete bağlı olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet, erkeklik ile kadınlık üzerine kurulu ikili kategorilere dayanan ve toplumsal olarak

yapılandırılmış bir sınıflandırma sistemidir (Kosut, 2012). Dökmen'e (2004) göre toplumsal cinsiyet; kadın ya da erkek olmaya yönelik toplumun ve kültürün yüklediği anlamları, beklentileri açıklamakta; kültürel bir yapıyı karşılamakta ve genellikle bireyin biyolojik yapısı ile ilişkili olan psikolojik özelliklerini de içermektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin kaynağı araştırıldığında ataerkil sistem kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ataerkil sistem erkeklerin kadınların bedeni ve emeği üzerinde tahakküm kurduğu eşitsiz cinsiyet ilişkileri sistemini ifade etmektedir (Yaman – Öztürk, 2012). Kadınlar ve erkekler arasında var olan ve kendi başına bir eşitsizlik ilişkisi içermeyen biyolojik farklılığın, toplum ve kültür içinde eşitsiz, hiyerarşik bir farklılığa dönüştürülmesiyle, bugün "toplumsal cinsiyet" (gender) olarak kavramsallaştırılan ataerkil "kadın" ve "erkek" tanımları ortaya çıkmıştır. Söz konusu ataerkil "kadın" ve "erkek" tanımları, birbirlerini dışlayacak biçimde ve birbirleriyle bir tarafın diğerine üstün ve egemen olduğu hiyerarşik bir karşıtlık içinde oluşturulmuştur. Ataerkil toplumsal cinsiyet kalıpları, kimi ufak tefek değişikliklerle ama özünde değişmeden, toplumdan topluma ve dönemden döneme aktarılmaktadır. Dinsel kültürün de bunları benimseyip, üstelik kutsallık halesiyle çevreleyerek değişmezlik kazandırmasıyla, bu kalıplar, tek tek kadın ve erkeklerin özgün bireyselliklerini yok ederek onları tek bir kategoriye indirgeyen ve bu kategorik tanımın cenderesine hapseden bir nitelik almışlardır (Berktaş, 2004). Toplumda yer alan kadın ve erkeklerin ise buna uyum sağlaması beklenmektedir.

Ataerkil toplumsal cinsiyet kalıplarının toplumdaki görünür bir yansımaları da mizojini kavramında bulmak mümkündür. Kökeninin Yunancadan alan "Mizo (misien)" Yunanca "nefret veya düşmanlık", "jini (gune)" terimi ise "kadın" anlamına gelmektedir (Etyang, 2014). Kadın düşmanlığı veya kadın korkusu olarak da tanımlanan mizojini ataerkil ya da erkek egemen toplumlara binlerce yıldır eşlik eden bir ideoloji ya da inanç sistemi olarak işlev görmektedir ve kadınları güç ve karar alma mekanizmalarına sınırlı bir erişimle alt pozisyonlara yerleştirmektedir (Flood, 2007). Dünyanın en eski önyargısı olarak da tanımlanan ve mitoloji, din, edebiyat, vb. birçok alandaki söylemlerle pekiştirilip (Holland, 2016) meşrulaştırılan mizojini, kadına yönelik ayrımcılık ve önyargıyı, kadınları geleneksel doğurganlık ve diğer ev içi görevlerle sınırlı olan rollere hapsedmeyi, kadının boyunduruk altına alınması, değerinin azaltılması ve tehdit olarak algılanmasını içermektedir (Flood, 2007; Piggot, 2004). Mizojininin bir diğer boyutu ise erkeğe, kadına oranla daha çok saygı duymayı ve önemsemeyi içerirken kadını ve kadını özellikleri ise zayıf ve savunmasız bulma eğilimidir. Bireydeki kadın korkusunun düzeyi bireydeki cinsiyetçilik ve ataerkilliğin derecesini göstermektedir (Johnson, 2014). Mizojini erkeklerde daha yaygın olmasına rağmen kadınlarda da diğer kadınlara karşı hatta kendine karşı bile ortaya çıkabilmektedir (Flood, 2007). Kadında ortaya çıkan mizojini ataerkil gücü ve /veya onayı kazanmak için kadın kimliğinden vazgeçmek şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Mizojini, kadınların aşağılanması ve sindirilmesine yönelik eylemleri içermekte ve bu eylemler kadınlardan şüphelenmek ile kadına şiddet uygulama eylemlerine kadar uzanan bir çeşitlilik göstermektedir. Genellikle mizojinik kişiler ya kadınların nasıl olmasını istedikleri ya da kadınlardan nasıl korktukları konusunda görüş bildirmektedirler. Bu iki yaklaşım arasındaki gerilim mizojininin temel özelliklerinden biridir. Kadın; bakirelik ve fahişelik ikileminde değerlendirilmekte ve bu bakış açısıyla kadın hem çekici hem itici; hem hayranlık duyulan hem de korkulan bir varlık olmaktadır (Stalker, 2001). Kadına yönelik bu korku ve şüphelerin kökeni Adem – Havva anlatısına dayandırılmakta ve Havva'nın şeytan tarafından ayartıldığı ve Adem'i de ayarttığı söylemi ile paralel olarak kadın hem kandırılabilir kadar zayıf kişilikli ve yetersiz hem de Adem'i yani erkeği ayartabilecek potansiyelde bir varlık olarak görülmektedir (Holland, 2016). Böylece dini bir anlatıyla da meşrulaştırılan mizojininin bu ikili bakış açısı ise beraberinde kadına boyun eğdirmek gerektiğine yönelik bir inancı getirmektedir (Stalker, 2001). Dini bir kisveye bürünen bu inanç ile kadının toplumda dezavantajlı bir konuma getirilmesi kolaylaşmaktadır.

Özetle psikolojik açıdan mizojini kadına yönelik nefret, düşmanlık ve ayrımcılığın yanı sıra kadınları geleneksel rollere sıkıştırma ve etkili olmasını sınırlandırma ile kadına yönelik korku, şüphe ve güvensizlik gibi tutumları içermektedir (Code, 2000). Bunun yansımaları ortaçağda cadı avları şeklinde kadınların cezalandırılması olurken (Holland, 2016), günümüzde ise kadına yönelik fiziksel, psikolojik, ekonomik, cinsel, sosyal şiddet yani izolasyon (Keskin, 2012), kültürel şiddet (kadın sünneti, namus cinayetleri, zorla evlendirme, vb.) (Çağlar, 2011) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Şiddetin yanı sıra kadınların, günlük hayatta cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılık, aşağılanma nesnelenmesi gibi, her türlü mizojinik söylem ve uygulamalarla karşılaşmaları yeterlilik algılarını (Baydar, 2013), depresyon düzeylerini ve benlik saygılarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Yine mizojininin bir yansıması olarak şiddete uğrayan kadınlarda işe yaramadığını düşünme, korku, kendini mutsuz hissetme, uykusuzluk, değersizlik hissi gibi belirtilere şiddete uğramayan kadınlara oranla daha yaygın olarak rastlanmaktadır. Ayrıca, intihar düşüncesi şiddete uğrayan kadınlarda uğramayan kadınlara göre 3 kat, intihar teşebbüsü ise 4 daha fazladır (KSGM,2009). Bu durum mizojininin etkilerinin boyutlarını göstermesi açısından çarpıcıdır.

Toplumsal cinsiyet çalışmaları kadının kendi bilincine ve kararlarına sahip olabilmek için gereksinim duyduğu bilgilerin neler olduğunun belirlenmesi, bu bilgilerin üretilmesi, bir yandan da kadınların ikincilleştirilmesi ile baş etme stratejileri ve mücadele yollarının akademik bir disiplin altında incelenmesi düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Feminist araştırmaların özellikle nitel araştırma boyutuyla belli bir başarı yakaladığı ve bu yolla kadın deneyimini görünür kıldığı ancak nicel araştırma boyutunda bu başarıların yakalanamadığı bilinmektedir. Bu nedenle feminist bir perspektife sahip olan nicel araştırmalarla ilgili kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır (Sancar, 2003). Nicel araştırmalarda büyük gruplardan genellenebilirliği yüksek araştırmaların yapılması için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda Türkçe formu olan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının ise oldukça sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu çerçevede araştırmacının amacı; kadına yönelik nefret, düşmanlık ve ayrımcılığın yanı sıra kadınları geleneksel rollere sıkıştırma ve etkili olmasını sınırlandırma ile

kadına yönelik korku, şüphe ve güvensizlik gibi tutumları belirlemek amacıyla; güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçme aracı geliştirmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırma tarama modelinde yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma, temel araştırma niteliğinde ve nicel bir araştırmadır.

Çalışma Grupları ve Uygulama

Bu araştırmanın çalışma grupları Mersin Üniversite'sinin çeşitli bölümlerine devam eden üniversite öğrencilerinden (1. Çalışma Grubu 362 ve 2. Çalışma Grubu ikinci çalışma grubunu ise 152 olmak üzere toplam 517 kişi) oluşmuştur. Çalışma grupları seçilirken, heterojen olmalarına dikkat edilmiş ve hem kadın hem de erkek öğrencilerden veri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Ölçme araçları araştırmacılar tarafından derslerin öncesinde sınıflarda uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15- 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yapı geçerliği için; açımlayıcı faktör analizi, Horn Paralel Analizi, güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha güvenilirlik belirleme yöntemi ve ölçüte dayalı geçerlik kanıtları için de korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüte dayalı geçerlik ve iç tutarlılık katsayısı güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır.

Kapsam Geçerliliği

Ölçek maddelerinin yazılması ve denemelik formun oluşturulması sürecinde öncelikli olarak Mizojini ile ilgili alan yazın incelenmiş ve 58 madde yazılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere Psikolojik Danışma ve Rehberlik, eğitim bilimleri ve kadın çalışmaları alanından toplam 7 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlara sunulan değerlendirme formuna ilişkin verilen yanıtlardan yola çıkılarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği çalışması için uzmanlardan hazırlanan maddeleri 1 (hiç uygun değil) ile 7 (çok uygun) arasında puanlamaları istenmiştir. Ayrıca her maddenin altına öneri satırı yazılarak uzmanlardan varsa madde ile ilgili düzeltme önerilerini yazmaları istenmiştir. Yapılan kapsam geçerliği analizi sonucunda kapsam geçerliği indeksi düşük çıkan (0.30'un altında) 3, 4, ve 8. maddeler formdan çıkartılmış, kapsam geçerlik indeksi .40 ile .80 arasında olan 1, 2, 5, 9, 10, 11, 14, 22, 26, 28, 33, 35 ve 37. maddeler ise uzmanların önerileri de dikkate alınarak revize edilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmasından sonra ölçeğin 55 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Yapı Geçerliliği

Ölçek geliştirme sürecinde birbirleriyle bağlantılı çok miktarda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az miktarda yeni değişkenler ortaya çıkarmayı hedefleyen çok değişkenli bir istatistik olan AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014, DeVellis, 2014). AFA çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Bu nedenle ilk olarak toplanan verilerin çok değişkenli analiz için uygun olup olmadığına ilişkin çeşitli sayıltı analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde Mizojini açısından ortaya konan yapıyı açıklamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin sayıltılarını test etmek için 362 bireyin ölçme aracına verdiği yanıtlar; "aykırı değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik dağılımı, doğrusallık, R'nin faktörlenebilirliği" bakımından incelenmiş, bu incelemeler sonucunda sayıltıları karşılayan 277 veri ile AFA analizleri gerçekleştirilmiştir.

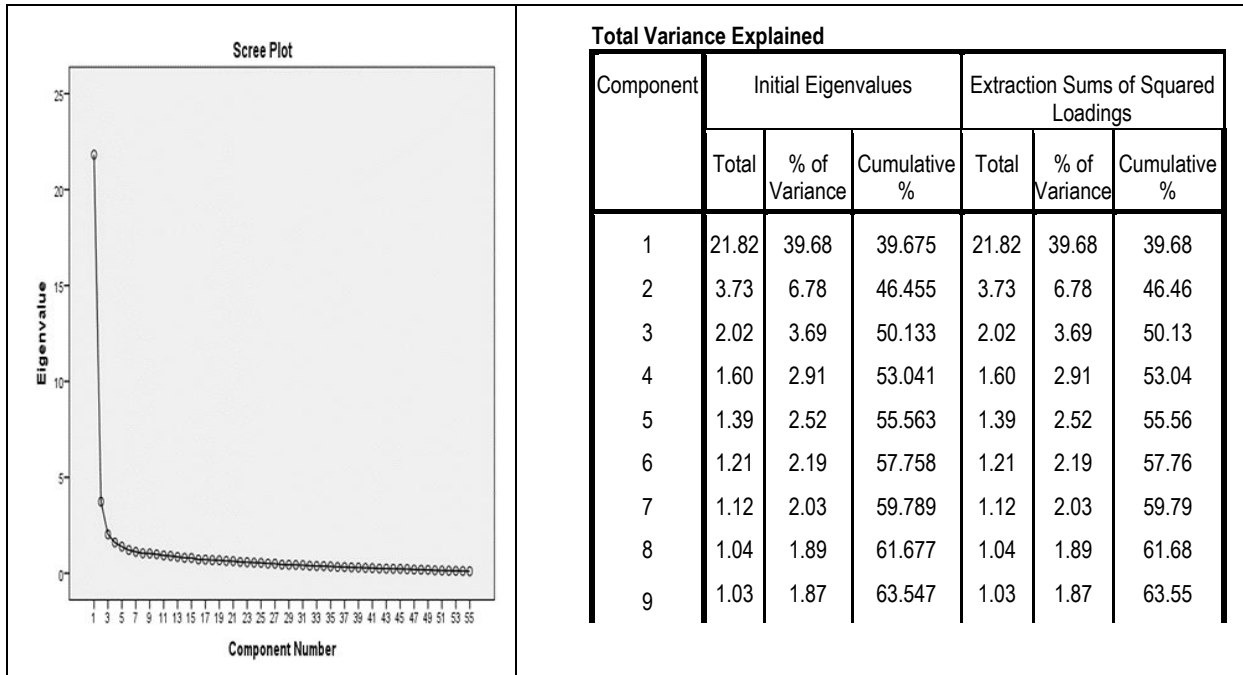
Yapılan analizler sonucunda ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonları, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, faktör ortak varyansı, faktör yük değeri ve döndürme sonrası faktör yük değerleri hesaplanmıştır. AFA'ya geçmeden önce aşağıda sıralanan sayıltılar test edilmiştir.

- Analizde tam veri matrisi kullanılmış, eksik veri üretecek ölçek formlarına ilişkin gözlemler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle eksik verilerle ilgili bir işlem yoluna gidilmediğinden eksik ya da hatalı doldurulduğu tespit edilen 53 gözlem analize dahil edilmemiştir.
- Tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerler için sırasıyla Z değerleri ve mahalobis uzaklıkları incelenmiştir. Z değeri +3 ile -3 aralığının dışında kalan hiçbir gözlem olmadığı için veri setinde tek değişkenli aykırı değer bulunmamaktadır. 0,001 düzeyindeki Ki kare tablo değeri 55 serbestlik derecesinde (93,168) olarak hesaplanmış olup bu değer üzerindeki 32 veri çok değişkenli aykırı değer olması gerekçesiyle analizden çıkarılmıştır.
- Çoklu bağlantı problemi için tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Maddeler incelendiğinde tolerans değerleri >0,20 ve VIF değerleri <5 olduğundan çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür.

- Hataların bağımsızlığı hesaplanan Durbin Watson istatistiğinin 2'ye yakın değerler alması gerekmektedir (Kalaycı, 2005). Bu değer çalışmada 1,956 Olarak bulunmuş, dolayısıyla hataların birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.
- Örneklerin yeterliliğini ve elde edilen verinin faktörelenebilirliğine ilişkin değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,952 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada korelasyon matrisine ilişkin olarak Bartlett testi anlamlı bulunmuş ($\chi^2= 5926,867$; $p<0,01$), dolayısıyla matrisin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmıştır.
- Döndürme tekniğine karar verebilmek için faktörler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen faktör puanları arasındaki elde edilen ikili ilişkiler; $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle faktörler arasında ilişkinin bulunmadığı gerekçesiyle dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax tekniği kullanılmıştır.

Faktör yapısına karar verilirken açımlayıcı faktör analizinin yanı sıra HORN paralel analiz tekniği işe koşulmuştur. Horn (1965) tarafından önerilen bu teknik, Kaiser kuralına alternatif olarak faktör sayısını belirlemek için gerçek veriyle aynı sayıda katılımcı ve değişken sayısı içeren rasgele değişkenler üretmeye dayanmaktadır (Uyar 2012). Bu tesadüfi korelasyon matrisleri daha sonra temel bileşen analizine tabii tutulmakta ve öz değerlerinin ortalaması hesaplanmakta ve tesadüfi matrislerden hesaplanan öz değerlerin ortalama değeri gerçek veriden hesaplanan öz değerler ile karşılaştırılmaktadır. Horn paralel analizi farklı faktörlere karşı minimum düzeyde duyarlık ve değişkenlik gösterdiği için son derece etkin ve tutarlı bir seçim kriteri olarak görülmektedir (Uyar, 2012, Zwick & Linn, 1986).

Sayıtlar test edildikten sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; özdeğeri birden büyük olan 9 faktör elde edilmiştir. Yine bu bulgular ışığında açıklanan toplam varyans toplam değişkenliğin % 63,547'sini açıklamaktadır. Faktör sayısına karar vermek üzere incelenen yamaç eğim grafiği ise iki faktörlü bir yapıya işaret etmektedir. Aşağıda ilk yapılan faktör analizi sonucu elde edilen yamaç eğim grafiği yer almaktadır.



Şekil 1. İlk Faktör Analizi ve Yamaç Eğim Grafiği

Gözlenen keskin düşüş, iki faktörlü bir yapıya işaret ederken iki faktörlü yapıya ilişkin açıklanan toplam varyansta ilk etapta %46,45 olarak bulunmuştur. Son zamanlarda açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre faktör sayısına ilişkin alınan kararlardaki subjektifliği ortadan kaldırmak üzere ölçek geliştirme çalışmalarında faktör sayısına karar verirken Horn'un paralel analizi uygulamaları dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ilgili faktör sayısına karar verebilmek için yürütülen Horn paralel analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.

Horn'un Paralel Analizine İlişkin Bulgular

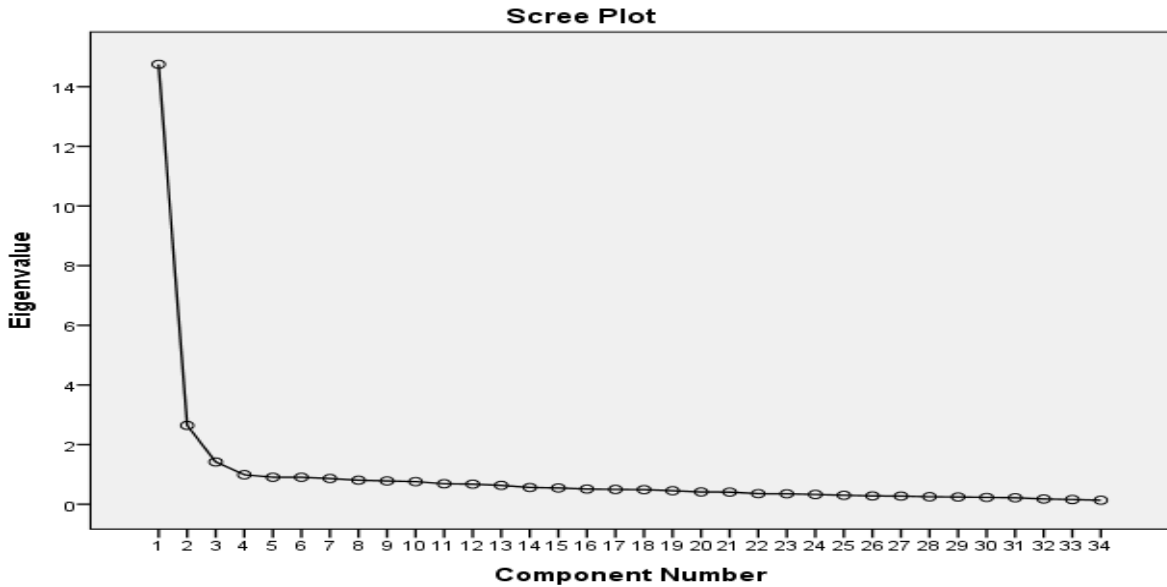
Horn paralel analizinde faktör sayısı belirlemede kullanılan temel ölçüt; gerçek veriden hesaplanan öz değerlerin

Faktör	Gerçek Özdeğer	Üretilen (99 yüzdelik)	Özdeğer	Faktör	Gerçek Özdeğer	Üretilen (99 yüzdelik)	Özdeğer
1	21,821	1.996		6	1,207	1.656	
2	3,728	1.897		7	1,117	1.609	
3	2,023	1.825		8	1,038	1.564	
4	1,599	1.762		9	1,028	1.505	
5	1,386	1.707					

simulatif verilerden hesaplanan öz değerden büyük olduğu noktadır. Diğer bir deyişle gerçek veriden hesaplanan özdeğer tesadüfi veriden hesaplanan öz değerden daha büyük olana kadarki basamak sayısı boyut sayısını göstermektedir (Zwick ve Velicer, 1986; O'Connor, 2000; Watkins, 2006; Ladesma ve Valero-Mora, 2007; Piconne, 2009). Bu ölçüt temel alındığında tablo 1'deki değerlere göre temel faktör sayısının üçe sabitlenmesine karar verilmiştir.

Faktör sayısı üç olarak sabitlendiğinde yapılan açımlayıcı faktör analizi çeşitli ölçütler temel alınarak üç kere tekrarlanmıştır. Yapısı araştırılmak üzere yapılan faktör analizinde açıklanan ortak varyansı 0.20 nin altında olan 4 madde (m3, m14, m39, m52); döndürülmüş faktör yapısında aralarında 0.10'un altında fark bulunan 12 madde (m12, m25, m28, m42, m43, m45, m49, m10, m17, m37, m40, m46) ve faktör yükü 0.45 in altında olan (m6, m38, m41, m26, m48) 5 madde ölçekten çıkarılmış ve 34 maddelik nihai ölçek formu elde edilmiştir.

Yapının açıklandığı son faktör analizi sonuçlarına göre; 34 madde için elde edilen ortak varyanslar 0.334 ve 0,762 arasında değişmektedir. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans % 55,32 olmakla birlikte; sırayla faktörlerin açıkladığı varyanslar % 43,379, % 7,770, % 4,172'dir. Bu faktörler için çizilen yamaç eğim grafiği şekil 2'deki gibidir.

**Şekil 2.** Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç Eğim Grafiği

Horn paralel analizi ile desteklenen yapının yamaç eğim grafiği ile de desteklendiği, Şekil 2'de yer alan yamaç eğim grafiğinde 3. faktörle birlikte düşüşe geçip yatay bir şekil aldığı görülmektedir. Bu üç faktör ve faktörlerin altında yer alan maddelere ilişkin döndürülmüş faktör yükleri Tablo 2 'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Mizojini Ölçeği Faktör Deseni (Dik Döndürme – Varimax)

madde	F1	F2	F3	Açıklanan ortak varyans
m47	,825			,725
m24	,812			,762
m23	,803			,697
m21	,785			,683
Ölçütte m5	,756			,628
m55	,750			,636
m44	,749			,681
m31	,725			,555
m20	,711			,586
m32	,705			,595
m4	,705			,537
m53	,669			,557
m33	,669			,594
m22	,667			,500
m18	,638			,531
m51	,626			,495
m9	,594			,591
m34	,557			,509
m29	,537			,334
m1	,506			,396
m2	,477			,406
m7	,459			,348
m13		,746		,579
m11		,738		,720
m19		,676		,531
m35		,632		,677
m15		,631		,571
m36		,472		,531
m8		,471		,434
m27			,710	,508
m30			,656	,460
m54			,632	,441
m50			,586	,540
m16			,480	,470

Döndürme sonrası işlemden maddelerin faktörlere verdiği yük ve içerdiği anlamlar doğrultusunda birinci boyuta “Önyargı ve Ayırmıcılık”, ikinci boyuta “Kadın Fobisi” ve üçüncü boyuta “Geleneksel Role Sıkıştırma” isimleri verilmiştir.

Ölçüte Dayalı Geçerlilik

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin yanı sıra ölçüte dayalı geçerlik de araştırılmış bu amaçla Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Sakallı- Uğurlu (2002) tarafından yapılan Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik ölçeği ile 152 kişiden oluşan ikinci bir çalışma grubu kullanılmıştır. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiğinden Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizde geliştirilen Mizojini Ölçeği ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği’nin Düşmanca Cinsiyetçilik Alt Ölçeği arasında pozitif yönde ve manidar düzeyde .68’lik; Korumacı Cinsiyetçilik Alt Ölçeği ile Mizojini Ölçeği arasında ise .49’luk ve manidar bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre mizojini puanları arttıkça çelişik duygulu cinsiyetçiliğin de arttığı gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin ölçüte dayalı geçerliği için destekleyici bir veridir.

Mizojini Ölçeğinin Güvenirliliği

Ölçeğin güvenirliliği için ise hem ölçek toplam puanları için hem de tüm alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, 362 kişilik 1. çalışma grubunda ölçeğin tümü için .95; 1. alt boyut için .96, 2. alt boyut için .89 ve 3. alt boyut için ise .67 olarak hesaplanmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerde ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için .96, 1. alt boyut için .95, 2. alt boyut için .89 ve 3. alt boyut için ise .67 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma ve Yorum

Cinsiyetçiliğin bireysel ve toplumsal düzeydeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde bu tutumlara karşı mücadele etmek için öncelikle görünür kılınmaları önem taşımaktadır. Bu tutumları görünür kılmada büyük gruplara uygulanabilecek özellikte, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Mizojini Ölçeği”nin psikometrik özellikleri ve ölçeğin yapısı incelendiğinde Mizojini eğilimini ölçmek için uygun olduğu düşünülmektedir.

Feminist araştırmaların özellikle nitel araştırma boyutuyla belli bir başarı yakaladığı ve bu yolla kadın deneyimini görünür kıldığı ancak nicel araştırma boyutunda bu başarının yakalanamadığı; bu nedenle feminist bir perspektife sahip olan nicel araştırmalarla ilgili kaynaklara ihtiyaç duyulduğu (Sancar, 2003) düşünüldüğünde geliştirilen Mizojini Ölçeğinin bu ihtiyaçlara cevap olabileceği düşünülmektedir. Özellikle Türkiye’de bu alanda yeterli sayı ve nitelikte ölçme aracının bulunmadığı göz önüne alındığında geliştirilen “Mizojini Ölçeğinin Türkçe literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik açıdan mizojini kadına yönelik nefret, düşmanlık ve ayırmıcılığın yanı sıra kadınları geleneksel rollere sıkıştırma ve etkili olmasını sınırlandırma ile kadına yönelik korku, şüphe ve güvensizlik gibi tutumları içermektedir (Code, 2000). Bu perspektiften incelendiğinde ölçeğin alt boyutları olarak ortaya çıkan “Önyargı ve Ayırmıcılık”, “Kadın Fobisi” ve “Geleneksel Role Sıkıştırma” boyutları mizojininin içeriğine uygundur.

Sonuç

Sonuç olarak geliştirilen “Mizojini Ölçeğinin psikometrik özellikleri üniversite öğrencileri örneklemini için yeterli görülmektedir. Ölçeğin yapısının Mizojini eğilimini ölçmek için uygun olduğu düşünülmektedir. Cinsiyetçiliğin bireysel ve toplumsal düzeydeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde ve ülkemizde bu alanda yeterli sayı ve nitelikte ölçme aracının bulunmadığı göz önüne alındığında geliştirilen “Mizojini Ölçeğinin Türkçe literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek her iki cinsiyette de var olan mizojinik tutumları ölçmektedir. Ortaya çıkan yapının farklı cinsiyet gruplarında doğrulanmasına yönelik araştırmaların yapılmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. İleride bu ölçekle yapılacak araştırmalarda cinsiyetin yanı sıra mizojini düzeyinin çeşitli sosyodemografik ve psikolojik değişkenler açısından incelenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Mizojini Ölçeğinin yapısının ortaya konulması açısından daha geniş örneklem üzerinde çalışmalar yapılmasının ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mizojini Ölçeği kadına yönelik açık olumsuz cinsiyetçi tutumları ölçen bir araçtır. Oysa cinsiyetçiliğin zaman zaman daha örtük ve içselleşen formlarının olduğu bilinmektedir. Bu temelde mizojiniden farklı olarak örtük cinsiyetçi tutumları ölçmeye dönük ölçme araçlarının geliştirilmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Berktaş, F. (2004). *Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi: Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Code, L. (2000). *Encyclopedia of Feminist Theories*, Routledge Press, İngiltere.
- De Vellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar* (Ed.Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Etyang, P. (2014). "Misogyny in Urban Fiction: A Study of Selected Texts by Meja Mwangi." Unpublished master thesis. Kenyatta University.
- Holland, J. (2016). *Mizojini: dünyanın En Eski Önyargısı, Kadından Nefretin Evrensel Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Johnson, S. (2014). Perfectionism, the thin ideal, and disordered eating: Does internalized misogyny play a role? Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma. Oklahoma, Norman.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kosut, M. (Ed.). (2012). *Encyclopedia of Gender in Media*. SAGE Publications.
- Piggott, M. (2004). *Double jeopardy: Lesbians and the legacy of multiple stigmatized identities*. Psychology Strand at Swinburne University of Technology, Australia: Unpublished thesis.
- Uyar, S. (2012). Açıklayıcı faktör analizinde boyut sayısını belirlemede kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması [A comparison of methods to determine the number of factor in explanatory factor analysis] (Master'sthesis, Hacettepe University, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Yaman Öztürk, M (2012). Ataerki: Bir kavramın yeniden inşası "eski" ataerkiden ataerki kapitalizme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* 10 (38), s. 72- 115.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432–442.

TÜBİTAK DESTEKLİ OKUL DIŞI ÖĞRENME PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM ALANLARINA YÖNELİK FARKINDALIĞINA ETKİSİ***ESRA BOZKURT ALTAN**
SİNOP ÜNİVERSİTESİ**NURHAN ÖZTÜRK**
SİNOP ÜNİVERSİTESİ**SEMA TAN**
SİNOP ÜNİVERSİTESİ**ÖZET***Problem Durumu ve Amaç:*

STEM eğitimi, bireylerin 21.yüzyılın bireyden beklediği yeterli ve becerilerle donatılmasını, bu alanlara yönelik farkındalık ve kariyer bilinci geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu bağlamda hem okul hem de okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bu alanlara yönelik farkındalık geliştirebileceği biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada TÜBİTAK desteği ile planlanmış bir okul dışı öğrenme programı olarak *Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum* projesinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma öntest-sontest tek gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu *Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum* (118B476) projesine katılım gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, 2018-2019 öğretim yılında 6. ve 7.sınıfta öğrenim gören dezavantajlı, normal gelişim gösteren ve özel yetenekli 50 ortaokul öğrencisidir. Araştırmanın verileri STEM Algı Ölçeği ve STEM Kavram Haritası Formu'nun ön test ve son test olarak uygulanması ile toplanmıştır.

Bulgular: Projeye katılan öğrencilerin ön ve son test ölçümleri incelendiğinde fen, matematik, mühendislik, teknoloji ve STEM kariyer alt boyutlarında son testler lehine artış tespit edilmiştir. Kavram haritaları öntest-sontest t-test analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları kavram sayıları ve bu kavramlar arasında kurdukları ilişkilerin öntestten sonteste istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamak üzere TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projeleri birimi tarafından desteklenen 4004 kodlu Bilim ve Doğa Eğitimi projelerinin fen, matematik, STEM odaklı, sanat, müzik ve yaratıcı etkinlikler kapsamında hazırlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kavram haritası, Okul dışı öğrenme ortamı, STEM

The Effectiveness of the TUBITAK-Funded Out-Of-School Learning Program on Secondary School Students' Awareness of STEM Fields

Abstract

Purpose: STEM education aims to equip individuals with the qualifications and skills that the 21st century expects from individuals, and to raise general and career awareness about these fields. In this context, it is important to organise both in-school and out-of-school learning environments in such a way that students can develop awareness of these fields. The present study aimed to determine the effectiveness of the project entitled *Preparing for the Future and Seeking for Solutions to Problems*, which is an out-of-school learning program planned with TUBITAK funding, on students' awareness of STEM fields.

Method: The study was carried out with the one-group pre-test/post-test design. The study group of the research consists of students who participated in the project *Preparing for the Future and Seeking for Solutions to Problems* (118B476). The participants were 50 disadvantaged secondary school students with normal development and special abilities who were studying in 6th and 7th grades in the 2018-2019 academic year. The data of the study were collected by administering the STEM Perception Scale and STEM Concept Map Forms of students as pre- and post-test.

Findings: An examination of the pre-test and post-test measurements of the students who participated in the project showed an increase in favour of post-tests in the sub-dimensions of science, mathematics, engineering, technology, and STEM career. According to the results of the concept maps pre-test/post-test t-test analysis, the number of concepts possessed by students about the disciplines of Science, Technology, Engineering, and Mathematics and the relationships they established between these concepts showed a statistically significant difference from the pre- to the post-test.

* Bu çalışma 118B476 numaralı TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Implications for Research and Practice: The Science and Nature Education projects coded 4004, which are supported by the science and society projects unit of TUBITAK, should be organised within the scope of scientific, mathematical, STEM-focused, artistic, musical, and creative activities in order to help students to develop awareness of STEM fields.

Keywords: Concept map, Out-of-school learning environment, STEM,

Giriş

21. Yüzyılda öğrenen olmak ezberden daha ziyade iletişim becerileri, dijital ve teknolojik beceriler, işbirliğine dayalı uygulamalar, yaratıcı ve eleştirel düşünce ve yenilikçi yaklaşımlar gerektirmektedir (Geisinger, 2016). 21. Yüzyılda sorumluluk bilincine sahip, öz-denetimli, sosyal ve kültürel becerileri gelişen ve liderlik özellikleri gösteren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireylerin eğitim ve iş hayatında başarı sağlayabilmesi için, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesi, işbirliği içinde çalışabilmesi, problem çözebilmesi, bilgiye ulaşabileceği yolları bilmesi ve bu süreçte teknolojiyi iyi kullanabilmesi gerekmektedir (Uluyol & Eryılmaz, 2015). Bu yüzdendir ki, 21. yüzyıl eğitim anlayışı bireylerin bu yüzyılın gerektirdiği teknolojiyi etkin kullanma, iletişim ve işbirliği, problem çözme ve karar verme gibi becerilerle donatılması üzerine inşa edilmektedir. Bununla ilgili olarak ülkemizde Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] (2004, s.39) tarafından yayınlanan "Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları, 2003 - 2023 Strateji Belgesi'nde yer alan;

"... geleceğin teknolojilerine ve bu teknolojileri destekleyen bilim alanlarına egemen olabilmek, öncelikle o konularda yetişmiş insan gücüne sahip olmayı gerektirir. Bu insan gücü, söz konusu bilim ve teknoloji alanlarında AR-GE personelinin, fen ve mühendislik eğitimi almış kişileri ve sanayide çalışabilecek teknik personeli kapsar. Dolayısıyla, bu özelliklere sahip insanların yetiştirilmesi için eğitim sisteminin tüm kademelerinin dikkate alınması gereklidir. Amacımız her ne kadar ülkemiz eğitim sistemi ve bilim ve teknoloji sisteminin ara kesiti ile ilgili görünse de Vizyon 2023 çalışmasının kapsadığı zaman dilimi düşünüldüğünde eğitim sisteminin bütününün ele alınmasının kaçınılmaz olduğu görülür. Bugünün henüz okul çağına gelmemiş bebeklerinin 2023 yılının meslek insanları olacağı unutulmamalıdır."

ifadelerinden anlaşılacağı üzere, dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyıl, öğrencileri hayata ve iş yaşamına hazırlamak için yeni beceriler ve yeterlikleri önemli hale getirmekte (Lemke, Coughlin, Thadani, & Martin, 2007) ve öğrencilere kazandırılacak becerilerin bu yüzyıla uygun düzeyde beceriler olmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir (Kotluk & Kocakaya, 2015). 21. yüzyıl, öğrenci özellikleri, etkili bir öğrenim süreci ve başarılı bir mesleki yaşam için büyük öneme sahiptir (Washer, 2007). Başarıyı destekleyen ve belirlenen bilişsel ve duyuşsal yetenekler günümüzde 21.yüzyıl becerileri şeklinde tanımlanmış (Karakas, 2015) ve sadece eğitim kurumları değil tüm kurum, kuruluş ve araştırmacıların gündeminde önemli yer edinmiştir. Bu bağlamda bu kurum, kuruluş ve araştırmacıların 21.yüzyıl becerilerini farklı şekillerde tasvir ettikleri ancak özellikle araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, inovasyon, girişimcilik ve iletişim gibi beceriler konusunda hemfikir oldukları ön plana çıkmaktadır (American Association of Colleges and Universities [AACU], International Society for Technology in Education [ISTE]; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], Partnership for 21st Century Skills [P21]).

21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik yukarıda söz edilen kuramsal açıklamalar birlikte değerlendirildiğinde, TÜBİTAK tarafından desteklenen 4004 kodlu Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrı programının, bilimin toplum ile buluşturulması ve yaygınlaştırılması, bilginin görselleştirilerek ve etkileşimli uygulamalara yer vererek anlaşılır biçimde aktarılması amacı ile büyük oranda örtüştüğü düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında 21. yüzyıl becerileri esas alınarak ortaokul öğrencileri için 4004 kodlu "Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum" adlı proje planlanmış, planlanan proje kapsamında, hedef kitleye teknolojik araçları kullanabilme, yaratıcı düşünebilme, günlük hayata yönelik problemlere çözüm bulabilme, sunulan seçenekler arasından nihai karara varabilme ve işbirlikçi yaklaşımların gözetildiği uygulamalara katılma fırsatı tanımanın amaçlandığı projenin sonuçları ele alınmıştır. Söz konusu projede, 21. yüzyıl becerilerin geliştirilmesinde kilit rol oynayacağı düşünülen matematiksel modelleme, mühendislik tasarımlar, kodlama ve bilimsel sorgulamayı bütünleşik ele alan STEM (FETEMM) eğitimi, sosyo-bilimsel konular ve yaratıcı düşüncüyü destekleyecek etkinlikler ile sanat ve spor etkinliklerinden yararlanılmıştır.

21. yüzyılda eğitime ilişkin hem ulusal hem de uluslararası reformlardan biri olarak STEM eğitimi bireylerin 21. Yüzyılın gerektiği beceriler ile donatılması, bu alanlara yönelik farkındalık ve kariyer bilinci geliştirmek (Bozkurt Altan, 2017) gibi hedeflere sahiptir. Bu bağlamda hem okul hem de okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bu alanlara yönelik farkındalık geliştirebileceği biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

STEM Eğitimi ve Okul Dışı Öğrenme Ortamları

STEM eğitimi; eğitim ve öğretim sürecinde fen, matematik, teknoloji, mühendislik disiplinleri ile becerileri birleştiren bir yaklaşımdır (Çorlu, 2017). Öğrencilerin soyut bilgilerinin gerçek yaşamla birleştirilmesi ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin öğretiminin bütüncül bir anlayış ile yapılması STEM eğitiminin dayanakları olarak ele alınabilir (Bybee, 2010). Meng, Idris ve Kwan (2014)'a göre STEM eğitimi, öğrencilere fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin birbiriyle entegre ederek öğretilmesi demektir.

STEM disiplinlerinin her birinin ağırlıklarının eşit olduğu uygulamalar ile STEM eğitimi gerçekleştirilebileceği gibi STEM disiplinlerinden birinin odakta olduğu ve en az 2 disiplinin entegre edildiği uygulamalar ile de gerçekleştirilebilmektedir (Moore vd., 2014; NRC, 2012; Sanders, 2009). Öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutumları ve kariyer farkındalığının artırılması ile 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlamak STEM eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu hedefleri destekleyecek okul dışı öğrenme programları ile STEM alanlarına yönelik olumlu tutum ve kariyer farkındalığı geliştirme ile 21. yüzyıl becerilerine katkı sağlanabileceği çeşitli araştırmaların konusu olmuştur (Baran, Canbazoglu-Bilici & Mesutoğlu, 2017; Bozkurt Altan, Üçüncüoğlu & Öztürk, 2019; Dabney, vd., 2012; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014). Bu araştırmada alan yazından farklı olarak TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projeleri birimi tarafından Doğa ve Bilim Okulları çağrısı kapsamında gerçekleştirilen ve STEM odaklı etkinliklerin yanı sıra fen, matematik etkinlikleri ile müzik, sanat ve zekâ oyunları gibi yaratıcılığı geliştirebilecek etkinliklerden oluşan bir projenin STEM alanlarında farkındalık geliştirmeye katkısını araştırmının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada TÜBİTAK desteği ile planlanmış bir okul dışı öğrenme programı olarak Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum projesinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır;

1) TÜBİTAK desteği ile planlanmış bir okul dışı öğrenme programı olarak *Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum* projesinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalıklarına etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öntest-sontest tek gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın deneysel deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
	Ö1	X	Ö2
G	<ul style="list-style-type: none">STEM Algı ÖlçeğiSTEM Kavram Haritası Formu	<p>“Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesi – 35 Etkinlik (8 Gün)</p>	<ul style="list-style-type: none">STEM Algı ÖlçeğiSTEM Kavram Haritası Formu

Katılımcıların STEM alanlarına yönelik farkındalıkları STEM Algı Ölçeği ve STEM Kavram Haritası Formu’nun ön test olarak uygulanması ile ölçülmüştür. Öğrenciler 8 gün boyunca 35 farklı etkinliğin gerçekleştirildiği “Geleceğe Hazırlanıyorum Problemlere Çözüm Arıyorum” projesine katılım sağlamıştır. Ardından aynı ölçme araçları son test olarak uygulanmış ve karşılaştırma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu *Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum* (118B476) projesinin katılımcılarından oluşmaktadır. Katılımcılar, projeye katılmak üzere başvuruda bulunan katılımcılar arasından basit tesadüfi örnekleme uygun olarak seçilmiş 2018-2019 öğretim yılında 6. ve 7.sınıfta öğrenim gören dezavantajlı, normal gelişim gösteren ve özel yetenekli 50 ortaokul öğrencisidir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecini 7-14 Eylül tarihleri arasında gerçekleştirilen “Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum” projesi oluşturmaktadır. Proje kapsamında öğrenciler 25’er kişilik 2 grup olarak etkinliklere katılmıştır. Her iki grupta da gerçekleştirilen etkinlikler çapraz olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci tamamlandığında her iki gruptaki öğrenciler etkinliklerin tamamına katılmıştır. Uygulama sürecinin gerçekleştirildiği söz konusu projede 8 farklı üniversiteden 1 yürütücü, 3 araştırmacı, 24 eğitimci ve 6 rehber olmak üzere 34 proje personeli görev almıştır. Proje kapsamında 35 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik, basit malzemeler ile yapılabilir, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyecek, yönlendirmeden uzak ve açık uçlu tasarımlara sahip olmaları esas alınmıştır.

Proje etkinlikleri, matematiksel modelleme, mühendislik tasarımlar, kodlama ve bilimsel sorgulamayı bütünleşik ele alan STEM (FETEMM) eğitimi, sosyo-bilimsel konular, farklı disiplinleri (fen, matematik, mühendislik, teknoloji) içeren müzikle ilgili ritim tutma, müzik aleti çalma, canlandırma, hafıza, zekâ, yaratıcı çalışma, doğadan materyal toplama, canlıları tanıma, yeni

teknolojileri tanıma ve uygulamaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Projede kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. "Geleceğe Hazırlanıyorum: Problemlere Çözüm Arıyorum" projesinin etkinlikleri

Etkinlikler		
1. Tanıma-Tanışma (Drama)	2. Elektrik Devreleri	3. Trafik Lambası
4. Web 2.0 Araçlarıyla Geleceğimi Kodluyorum	5. Sıra Sende	6. Gelecekteki Çevremiz
7. Radar Sistemleri	8. Taşınabilir Çeşme	9. Hepimiz Birimiz, Birimiz Hepimiz için
10. Sierpinski Üçgeni (3 boyutlu)	11. Olay Yeri İnceleme Uzmanı	12. Mühendislik Ürünü Su Ürünleri
13. Sarıkum' un Biyoçeşitliliği	14. Çiçek Bahçesi	15. Meyvelerden Müzik Aleti Yapımı
16. Kafeterya Tasarımı	17. Rüzgâr Gücü İle Elektrik Üretimi	18. Soyu Tükenmekte olan Canlıların Korunması
19. Dayanıklı Bacak Tasarımı	20. Sosyo-bilimsel Konulara İlişkin Afiş Tasarımı	21. Yapışkanlı Kağıt
22. Park Projesi	23. Servo Motor Çalıştırma	24. İçeceklerimizin Sıcaklığını Sabit Tutalım
25. Çevre Dostu Yaşam Alanı Tasarımı	26. İzle - Düşün - Tartış	27. Dikiş Makinası
28. Eğlenerek Zekamı Geliştiriyorum	29. Kendi Aydınlatmamızı Yapalım	30. Kendi Roketimizi Yapalım
31. Estetik, 3 Boyut ve 1 Delik	32. Kendi Hikayemi Anlatıyorum	33. Bilgilendirme Spotu Hazırlıyoruz
34. Origami Yapıyoruz	35. Arduino ile Kolay Geçiş	

Tablo 2'de sunulan etkinliklerin hangilerinin sosyo-bilimsel konular, matematiksel modelleme, mühendislik tasarımlar, kodlama ve bilimsel sorgulamadan bir ya da birkaçını bütünleşik ele alan STEM eğitimine ya da diğer becerilerin gelişimine uygun olduğuna yönelik bir sınıflama yapılmamıştır. Çünkü etkinliklerin birçoğu içinde bu kapsamda birden fazla kategoriye barındırmaktadır. Ancak STEM odaklı olarak değerlendirilebilecek etkinlikler 4, 7, 8, 11, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 29, 30, ve 35 numaralı etkinliklerdir. Bunun yanında 3, 4, 7, 15, 23, 33 numaralı etkinlikler STEM odaklı olarak sınıflandırılmayan ancak yalnızca matematiksel modelleme ya da kodlamanın kullanıldığı etkinliklerdir. 2, 6, 12, 13, 18, 20, 21, 26 numaralı etkinlikler fen alanları ile ilgilidir. Diğer etkinlikler ise, müzik, sanat ve zekâ oyunları kapsamında sınıflandırılabilir. Bu etkinliklerin tamamında çeşitli 21. Yüzyıl becerilerinin ön plana çıkarılması esas alınmaktadır. Zira bu araştırmanın bulguları ile ilgili olmadığı için böyle bir sınıflama yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analiz

Proje sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemek amacıyla STEM Semantik Farkındalık Ölçeği ve STEM Kavram Haritası Formu kullanılmıştır.

STEM algı testi. Birinci ve ikinci gruptaki öğrencilere, Knezek ve Christensen (1998) tarafından geliştirilen ve Gülhan ve Şahin (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 7'li anlam ölçeği tipinde olan test ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Test, fen-teknoloji-mühendislik-matematik-kariyer olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ilişkin 5 olumlu sıfat ve bunların zıt anlamlıları olan 5 olumsuz sıfat bulunmaktadır. Her bir sıfat ve zitti arasında 7 seçenek bulunmaktadır. Öğrenciler bu iki sıfat arasındaki derecelendirmeden kendilerine en yakın olanı seçmektedir. Olumlu sıfatların puanı 7, olumsuz sıfatların puanı 1 olarak puanlanmaktadır. Öğrencinin puanının yüksekliği, STEM'e yönelik olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin STEM algılarına yönelik ön ve son test ölçümlerinin normal dağılım gösterme durumu kontrol edilmiş ve ön-son test karşılaştırmasının ilişkili örneklem t-testi ile yapılmasına karar verilmiştir.

Kavram haritası formu. Projeye katılan her iki gruptaki öğrencilere, içerisinde kavramların yazılı olduğu çalışma kâğıtları dağıtılmış ve bu kavramları (ya da daha fazlasını) kullanarak kavram haritaları hazırlamaları istenmiştir. Ön test uygulaması öncesinde öğrencilere 40 dakikalık kavram haritası hazırlama eğitimi verilmiştir. Bu kapsamda birlikte kavram haritaları hazırlanmıştır. Ardından 20 dakika süre verilerek öğrencilerin başka bir konuda kavram haritası hazırlamaları istenmiş ve 3 araştırmacı tarafından gözlem yapılmış ve anında dönüt tekniği ile öğrencilere geribildirim sağlanmıştır. Ayrıca formda STEM

Teknoloji	Ön Test	49	16,73±3,93	-1,72	,092
	Son Test	49	18,04±2,91		
STEM Kariyer	Ön Test	49	16,92±4,63	-2,96	,005*
	Son Test	49	19,77±4,00		

Not. N: Katılımcı sayısı, \bar{X} = Ortalama, SS = Standart sapma, p =anlamlılık düzeyi

* $p < .05$ seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5'te sunulan katılımcıların ön ve son test ölçümleri incelendiğinde fen ($X_{fen-ön}=15,69$; $X_{fen-son}=18,14$), matematik ($X_{matematik-ön}=16,93$; $X_{matematik-son}=18,22$), mühendislik ($X_{mühendislik-ön}=17,06$; $X_{mühendislik-son}=18,61$), teknoloji ($X_{teknoloji-ön}=16,71$; $X_{teknoloji-son}=18,04$), ve STEM kariyer ($X_{kariyer-ön}=16,92$; $X_{kariyer-son}=19,77$) alt boyutlarında son testler lehine artış tespit edilmiştir. Söz konusu artışın fen ($t_{24} = -2,53$, $p < .05$) ve STEM kariyer ($t_{24} = -2,96$, $p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en yüksek ön test ölçümünün sırasıyla mühendislik ($X_{mühendislik-ön}=17,06$), matematik ($X_{matematik-ön}=16,93$), STEM kariyer ($X_{kariyer-ön}=16,92$), teknoloji ($X_{teknoloji-ön}=16,71$) ve fen ($X_{fen-ön}=15,69$) alt boyutları olduğu görülmektedir. Öte yandan her bir alt boyuttan alınacak toplam puanların en düşük 7 en yüksek 35 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin uygulama öncesindeki STEM farkındalıklarının ortalama değerlere sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebinin projeye gönüllü olarak başvuruda bulunma ölçütünün ilgisi olan öğrencilerin katılım sağlamasına sebep olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalıklarına "Geleceğe Hazırlanıyorum Problemlere Çözüm Arıyorum" projesinin etkisine yönelik kavram haritaları ile elde edilen ön ve son test ölçümlerinin ilişkili örneklem t-testi ile ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Kavram haritaları ön ve son test ölçümlerinin ilişkili örneklem t-testi ile karşılaştırılması ile elde edilen bulgular

Kavram Haritası	N	$\bar{X} \pm SS$	t	p
Sontest	49	31,45 ±13,29	6,199	,000*
Öntest	49	18,71 ±8,93		

* $p < 0.001$

Tablo 6'da sunulan kavram haritaları ön ve son test t-test analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik disiplinleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları kavram sayıları ve bu kavramlar arasında kurdukları ilişkilerin öntestten sonteste istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{49} = 6,199$, $p < .01$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada STEM semantik farkındalık ölçeği ile tespit edilen katılımcıların ön test ölçümlerindeki farkındalıklarının azalan sırasıyla mühendislik, matematik, STEM kariyer, teknoloji ve fen alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Ön test ölçümlerine göre STEM semantik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. "Geleceğe Hazırlanıyorum Problemlere Çözüm Arıyorum" projesinden sonra uygulanan son test ölçümlerinde tüm alt boyutlarda farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Ancak bu farkındalığın fen ve STEM kariyer alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılık gösterir nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Proje boyunca gerçekleştirilen etkinliklerde STEM odaklı etkinliklerin yanı sıra fen alanında gerçekleştirilen okul dışı fen etkinliklerinin olmasının öğrencilerin fen alt boyutunda farkındalıklarının daha fazla artmış olmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak fen, matematik, STEM odaklı, müzik, sanat ve zeka oyunlarına ilişkin etkinliklerden oluşan programa katılanın öğrencilerin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalık geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında STEM Kavram haritaları ile elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik disiplinleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları kavram sayıları ve bu kavramlar arasında kurabildikleri ilişkilerin artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda söz konusu içerikle hazırlanan okul dışı öğrenme programlarının öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalıklarını geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir. Bozkurt Altan vd. (2019) tarafından STEM odaklı etkinliklerden oluşan bir okul dışı öğrenme programı hazırlanmış ve bu programın ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik ve STEM kariyer alt boyutlarının tamamında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterecek düzeyde artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında doğrudan STEM odaklı etkinlikler çerçevesinde planlanan okul dışı öğrenme programlarının STEM alanlarının tamamına yönelik farkındalık geliştirmeye daha çok katkıda bulunabildiği söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin STEM alanlarında kariyer geliştirmeye yönelik farkındalıklarının geliştiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dabney, vd. (2012) okul dışı öğrenme

programlarının öğrencilerin STEM alanlarına kariyer geliştirmeye yönelik tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin STEM alanlarına yönelik sahip oldukları kavram ve ilişki sayılarının artmasına yönelik sonucunu dolaylı olarak destekleyen farklı araştırmalardan söz edilebilir. Şahin vd. (2014) okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik ilgilerinin arttığını ve kendilerine katkılarına yönelik olumlu değerlendirmelerinin olduğunu tespit etmiştir. Baran vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmanın sonucunda öğrencilerin STEM odaklı okul dışı öğrenme programını kendilerine katkı sağlayıcı olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin STEM alanlarına yönelik farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamak üzere TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projeleri birimi tarafından desteklenen 4004 kodlu Bilim ve Doğa Eğitimi projelerinin fen, matematik, STEM odaklı, sanat, müzik ve yaratıcı etkinlikler kapsamında hazırlanması önerilebilir. Ancak STEM alanlarından her birine yönelik farkındalıkların artırılmasının amaçlandığı okul dışı öğrenme programları hazırlamak isteyen araştırmacılar için daha fazla STEM odaklı etkinliklere ağırlık verilmesi önerilebilir.

Kaynakça:

- American Association of Colleges and Universities [AACU]. (2007). College learning for the new global century. Washington, DC: AACU. Retrieved from https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf
- Baran, E., Bilici, S.C., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19.
- Bozkurt Altan, E. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM-STEM) eğitimi. H. G. Hastürk (Ed.), *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt Altan, E., Üçüncüoğlu, İ., Öztürk N. (2019). Preparation of out-of-school learning environment based on STEM education and investigating its effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Çorlu, S. (2017). STEM: Bütünlük öğretmenlik çerçevesi. Çorlu, M. S. & Çallı, E. (Ed.), *STEM Kuram ve uygulamalarıyla*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Dabney, K.J., Tai, R.H., Almarode, J.T., MillerFriedmann, J.L., Sonnert, G., Sadler, P.M., & Hazari, Z. (2012). Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM. *International Journal of Science Education, Part B*, 2(1), 63-79.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: what are they and how do we assess them?, *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2007). The national educational technology standards and performance indicators for students. Eugene, OR: ISTE.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin C., (2002). *EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*.
- Meng C. C., Idris N., & Kwan L. 2014. Secondary students' perceptions of assessments in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, 10(3), 219-227.
- Moore, T.J., Stohlmann, M.S., Wang, H.-H., Tank, K.M., & Roehrig, G.H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. J. Strobel, S. Purzer, & M. Cardella (Ed.), *Engineering in precollege settings: Research into practice*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- Partnership for 21st Century Skills [P21], (2013). *A Report and mile guide for 21th century skills*. Washington DC: Partnership for 21st Century Skills.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

Şahin, A., Ayar, M.C., & Adıgüzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Science: Theory and Practice*, 14(1), 309-322.

Tan, S., Erdimez, Ö., Zimmerman, R. (2017). Concept mapping as a tool to develop and measure students' understanding in science. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2).109-122.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2004). Ulusal bilim ve teknoloji politikaları, 2003-2023 strateji belgesi. Web site: www.tubitak.gov.tr/tubitak_content.../Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf adresinden 27 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Washer, P. (2007). Revisiting key skills: a practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13, 57-67.

İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN OKUMA İNANÇLARININ İNCELENMESİ*

FATMA GÜNDOĞAN

MEB

AYTEN İFLAZOĞLU SABAN

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Çocuklar bazı tutum, davranış ve alışkanlıkları kendiliğinden edinirken, bazılarını içselleştirebilmek ve uygulamaya yansıtılabilmek için ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Okuryazarlık da ebeveyn rehberliğini gerektiren deneyimlerden biridir. Bireylerin inançlarının davranışlarına yön verdiği düşünüldüğünde, ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek çocuklarına sağlayacakları okuryazarlık deneyimleri açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarını incelemektir.

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 588 öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır.

Bulgular: Ebeveynlerin genel olarak olumlu okuma inancına sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn okuma inancının geneli daha eğitilmiş, daha az çocuklu, daha yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaşmıştır. Ebeveyn okuma inançları çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Ebeveynlerin evde haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerine yer verdikleri saptanmıştır. Ev ortamında okuma faaliyetlerinin geneli daha eğitilmiş, daha az çocuklu ebeveynler lehine farklılaşmıştır. Çocukların genel olarak haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerinde buldukları görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetleri geneli kız çocuklar lehine farklılaşmıştır. Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlem toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Öğretmenlerin ebeveynlere evde gerçekleştirdikleri etkinliklerin okuma sürecindeki rolü konusunda bilgi vermeleri, ebeveynlere olumsuz olan okuma inançlarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiler sunmaları faydalı olabilir. Öğrencilerin okuryazarlık gelişimleri ile ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: okuma, aile okuma inancı, ev ortamında okuma faaliyeti, çocuk okuma faaliyeti

An Examination of the Beliefs of Parents of First-Grade Primary School Students In Reading**Abstract**

Purpose: While children acquire some of the attitudes, behaviors and habits spontaneously, they need parental guidance in order to internalize some of them and reflect them in to practice. Literacy is also one of the experiences that requires parental guidance. Considering that the beliefs of the individuals are directing their behavior, determining parents' reading beliefs is important in terms of the literacy experience parents provide their children. The purpose of this study is to examine the beliefs of parents of first-grade primary school students in reading.

Method: The research is a descriptive study in relational survey model. The sample of the study is the parents of 588 students attending the first grade of primary schools in the central regions of Şanlıurfa.

Findings: It was seen that parents generally have a positive belief against reading. The general belief of parents in reading differentiated in favor of more educated, , higher income with less children parents. The parents' belief in reading didn't changed by the the gender of the child. It was determined that parents are having reading activities at home once or twice a week. General reading activities at home differentiated in favor of more educated, with less children parents. It was observed that the children are generally involved in reading activities once or twice a week. The general reading activities of the child is affected positively in cases when the child is a girl. It was determined that there is a positive correlation between the total scores of the parents belief in reading, reading activities at home and the child's reading activities.

Implications for Research and Practice: It could be useful that teachers inform parents about the role of activities that parents perform at home in the reading process. It is also could be useful that, teachers should provide information that will enable parents to change their negative reading beliefs. A study can be conducted that examine the relationship between students literacy development, parents reading beliefs, home literacy practices and child literacy behaviours.

Key words: reading, family reading belief, reading activities at home, child reading activities

* Bu makale; Prof. Dr. Ayten İflazoğlu SABAN danışmanlığında yürütülen, Fatma GÜNDOĞAN'ın "İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Çocukların ilk öğrenmelerinin meydana geldiği ev ortamında zengin uyaranlarla karşılaşmaları çocukların gelişimlerini desteklemede önemli bir faktördür. Ev ortamında çocuklara sunulan imkanlar, ebeveynlerin çocuklarına model olma biçimleri çocukların öğrenmelerindeki farklılıkları beraberinde getirmektedir.

Okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de ev okuryazarlık ortamının önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir (Bingham, 2007; Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Okuryazarlık faaliyetlerinin sık gerçekleştiği evlerdeki çocuklar yazı dilinin işlevini daha iyi kavramaktadırlar (Purcell-Gates, 1996). Okuma materyallerinin bulunduğu, kütüphane ziyaretlerinin yapıldığı, yetişkinlerin okuryazarlıkla ilgili davranışlar gösterdiği ve yetişkinlerin çocukları ile birlikte okuduğu zengin ev okuryazarlık çevresinin çocukların okuma başarılarına olumlu etkisi bulunmaktadır (Griffin ve Morrison, 1997). Ev ortamında çocukların okuryazarlık ve dil gelişimine katkı sağlayan etkinliklerden biri de çocuklara kitap okumaktır (Bus, Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995). Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması çocukların alıcı dillerinin gelişimini desteklemekte (Senechal ve LeFevre, 2002), kelime dağarcıklarını arttırmaktadır (Evans, Shaw ve Bell, 2000). Daha fazla hikaye kitabı okunan çocuklar daha üst düzeyde kelime hazinesi, dinleme kavrayışı ve fonolojik farkındalığa sahip olmaktadır (Senechal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998).

Ebeveynlerin oluşturdukları ev okuryazarlık çevresi ve gerçekleştirdikleri okuma uygulamaları ebeveyn okuma inancı (DeBaryshe, 1995; İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014), ebeveyn eğitim durumu (Dhima, 2014) aylık gelir (İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014) gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Çocuklarına okuma konusunda daha olumlu inanca sahip ebeveynler çocuklarıyla daha sık okumaktadırlar (DeBaryshe ve Binder, 1994). Bunun yanı sıra yapılan bazı çalışmalarda ebeveyn okuma inançlarının doğrudan çocukların okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cottone, 2012). Çocukların okuryazarlık gelişimlerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak okuryazarlık çevresi yoluyla etkili olan ebeveyn okuma inançlarını ve ebeveyn okuma inançlarını etkileyen faktörlerin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ülkemizde ebeveyn okuma inancının konu edildiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı araştırmaların okul öncesi dönemdeki ebeveynlerle yürütüldüğü ve bu araştırmalar kapsamında ebeveyn okuma inancı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasının yapıldığı belirlenmiştir (İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül, 2018; Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014; Türkay ve İflazoğlu Saban, 2011). Diğer bir çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ve çocuğun okumaya ilgisi ilişkili bir biçimde incelenmiştir (İflazoğlu Saban ve Altınkamış, 2014). Bu konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn okuma inançlarının incelendiği görülmektedir. Ulaşılabilen ilgili literatür incelendiğinde çocukların okuma becerisini yeni kazanmaya başladıkları ve ebeveyn rehberliğine ihtiyaç duydukları ilkökul birinci sınıf düzeyinde ebeveyn okuma inançlarını konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi; 'İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Ebeveynlerin okuma inançları, çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri, çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri, çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni. Bu çalışmada ilkökul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Örneklem. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye, Karaköprü ve Haliliye merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkökullarda öğrenim gören ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkökulların birinci sınıflarına devam eden 588 öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan ebeveynlerin çocuklarının %50.2'si kız, %49.8'i erkektir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı ilkökul/ortaokul mezunu (anne= %55.1, baba= %45.6), üç-dört çocuğu (%52.2) ve 1001-3000 TL (%48.0) gelire sahiptir.

Veri toplama araçları. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği, Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği: Ebeveynlerin çocuklarına sesli okuma hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7 alt ölçek ve 42 maddeden oluşmaktadır. Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) ve İflazoğlu Saban, Altınkamış ve Deretarla Gül (2018) gerçekleştirdikleri uyarılma çalışmalarında ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; öğretimin etkililiği 0.61, okumanın olumlu etkisi 0.76, sözel katılım 0.83, okumanın öğretimi 0.63, bilgi temeli olarak okuma 0.78, kaynaklar 0.87 ve çevresel değişkenler 0.48 olarak hesaplamışlardır.

Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği: Wu ve Honig (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ebeveynlerin evdeki okuryazarlık uygulamalarının sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Dörtlü Likert tipinde hazırlanan ölçek 16 madde ve 5 alt boyut içermektedir. Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) yaptıkları uyarılma çalışmasında ev ortamında okuma faaliyetleri alt boyutlarının güvenirlik katsayılarını kitapçı ve kütüphane ziyareti için 0.67, yazmaya model olma için 0.69 okumaya model olma için 0.76, okumayı öğretme için 0.73, ortak okuma için 0.70 olarak bulmuşlardır.

Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği: Çocuğun okuma yönelik isteği ve okuryazarlık davranışlarını belirlemek üzere Wu ve Honig (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 2 alt boyut ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarılma çalışması Türkay ve İflazoğlu Saban (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenirlik katsayıları çocuğun okuma talebi için 0.82, çocuğun okuma yazma davranışı için 0.86 olarak bulunmuştur.

Analiz. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiksel yöntemler ile bağımsız gruplar t-testi, Pearson Korelasyon analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile Anova analizinde gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD ve Scheffe-f testleri kullanılmıştır. Grupların normal dağılım göstermediği durumlarda Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ebeveyn Okuma İnancı, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİ) Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Ebeveyn Okuma İnancı Düzeyi
Öğretimin Etkililiği	588	3.12	.36	Katılıyorum
Okumanın Olumlu Etkisi	588	3.00	.34	Katılıyorum
Sözel Katılım	588	3.27	.39	Tamamen Katılıyorum
Okumanın Öğretimi	588	2.19	.63	Katılmıyorum
Bilgi Temeli Olarak Okuma	588	3.23	.46	Katılıyorum
Kaynaklar	588	3.15	.60	Katılıyorum
Çevresel Değişkenler	588	2.49	.62	Katılmıyorum
EOİ Toplam	588	3.06	.27	Katılıyorum
Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği (EOF) Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Düzeyi
Kitapçı ve Kütüphane Ziyareti	588	1.70	.79	Hiçbir zaman
Yazmaya Model Olma	588	2.02	.94	Haftada 1-2 defa
Okumaya Model Olma	588	2.36	.97	Haftada 1-2 defa
Okumayı Öğretme	588	3.14	.91	Haftada 3-4 defa
Ortak Okuma	588	1.88	.89	Haftada 1-2 defa

Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği (ÇOF) Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Düzeyi
EOF Toplam	588	2.22	.64	Haftada 1-2 defa
Çocuğun Okuma Talebi	588	2.82	.98	Haftada 3-4 defa
Çocuğun Okuma Yazma Davranışı	588	2.17	1.09	Haftada 1-2 defa
ÇOF Toplam	588	2.43	.85	Haftada 1-2 defa

Tablo 1 incelendiğinde, ebeveynlerin okumanın öğretimi (\bar{X} =2.19) ve çevresel değişkenler (\bar{X} =2.49) alt boyutlarındaki maddeleri katılmıyorum düzeyinde, öğretimin etkililiği (\bar{X} =3.12), okumanın olumlu etkisi (\bar{X} =3.00), bilgi temeli olarak okuma (\bar{X} =3.23), kaynaklar (\bar{X} =3.15) alt boyutlarındaki maddeleri ve EOİ Ölçeği'nin genelini (\bar{X} =3.06) katılmıyorum düzeyinde sözel katılım (\bar{X} =3.27) alt boyutundaki maddeleri tamamen katılmıyorum düzeyinde puanlamışlardır.

Ebeveynler kitapçı ve kütüphane ziyareti (\bar{X} =1.70) alt boyutundaki maddeleri hiçbir zaman, yazmaya model olma (\bar{X} =2.02), okumaya model olma (\bar{X} =2.36) ve ortak okuma (\bar{X} =1.88) alt boyutlarındaki maddeleri ve EOF Ölçeği'ndeki maddelerin genelini (\bar{X} =2.22) haftada 1-2 defa, okumayı öğretme (\bar{X} =3.14) alt boyutundaki maddeleri haftada 3-4 defa uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Ebeveynler çocuğun okuma yazma davranışı boyutundaki maddeleri (\bar{X} =2.17) ve ÇOF Ölçeği'ndeki maddelerin genelini (\bar{X} =2.43) haftada 1-2 defa, çocuğun okuma talebi boyutundaki maddeleri (\bar{X} =2.82) haftada 3-4 defa sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ebeveynlerin EOİ ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında yapılan t- testi sonuçlarına göre, çocuk cinsiyetinin, öğretimin etkililiği [t(586)=.383, p>.05] okumanın olumlu etkisi [t(586)=.916, p>.05] sözel katılım [t(586)=-.978, p>.05] okumanın öğretimi [t(586)=.558, p>.05] bilgi temeli olarak okuma [t(586)=-1.426, p>.05] kaynaklar [t(586)=-.586, p>.05] çevresel değişkenler [t(586)=1.469, p>.05] alt boyutlarından ve EOİ Ölçeği'nin genelinden [t(586)=-.096, p>.05] alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı bulunmuştur.

Ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği [F(3, 584) = 13.122; p<.05], okumanın olumlu etkisi [F(3, 584) = 5.340; p<.05], sözel katılım [F(3, 584) = 3.030; p<.05], okumanın öğretimi [F(3, 584) = 8.690; p<.05], bilgi temeli olarak okuma [F(3, 584) = 3.665; p<.05], kaynaklar [F(3, 584) = 15.100; p<.05], çevresel değişkenler [F(3, 584) = 13.593; p<.05] alt ölçeklerinden alınan puanlar ile EOİ Ölçeği toplam puanları [F(3, 584) = 18.006; p<.05] anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan LSD testi sonucuna göre farklılığın daha eğitimli anneler lehine olduğu görülmüştür.

Ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği [F(3, 584) = 10.605; p<.05], okumanın olumlu etkisi [F(3, 584) = 2.919; p<.05], okumanın öğretimi [F(3, 584) = 12.831; p<.05], bilgi temeli olarak okuma [F(3, 584) = 5.626; p<.05], kaynaklar [F(3, 584) = 6.543; p<.05], çevresel değişkenler [F(3, 584) = 7.490; p<.05] alt boyutları ile EOİ toplam puanları [F(3, 584) = 10.931; p<.05] baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan LSD sonucuna göre farklılığın daha eğitimli babalar lehine olduğu görülmüştür.

Ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği [F(2, 585) = 7.091; p<.05], okumanın öğretimi [F(2, 585) = 3.623; p<.05], bilgi temeli olarak okuma [F(2, 585) = 3.095; p<.05], kaynaklar [F(2, 585) = 7.804; p<.05], çevresel değişkenler [F(2, 585) = 8.119; p<.05] alt boyutları ile EOİ Ölçeği toplam puanları [F(2, 585) = 10.348; p<.05] sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan Scheffe-f testi sonucuna göre farklılığın daha az çocuklu ebeveynler lehine olduğu görülmüştür.

Ebeveyn okuma inancı öğretimin etkililiği [F(2, 585) = 8.840; p<.05], okumanın öğretimi [F(2, 585) = 14.810; p<.05], bilgi temeli olarak okuma [F(2, 585) = 6.168; p<.05], kaynaklar [F(2, 585) = 11.590; p<.05], çevresel değişkenler [F(2, 585) = 12.962; p<.05] alt boyutları ile EOİ Ölçeği toplam puanları [F(2, 585) = 11.737; p<.05] ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan Scheffe-f testi sonucuna göre farklılığın daha yüksek gelirlili ebeveynler lehine olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ebeveynlerin EOF ölçeğinden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında yapılan t- testi sonuçlarına göre, çocuk cinsiyetinin, kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutundan alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur [$t(586) = -2.064, p < .05$]. Erkek çocuğa sahip ebeveynlerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalamalarının ($\bar{X} = 1.77$) kız çocuğa sahip ebeveynlerin kitapçı ve kütüphane ziyareti puan ortalamalarından ($\bar{X} = 1.64$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

EOF Ölçeği'nin tüm boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre farklılaşmıştır [$\chi^2(3) = 46.058, 11.457, 22.309, 34.685, 20.679, p < .05$]. Ancak "okumayı öğretme" alt boyutundan alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2(3) = 3.585, p = .310, p > .05$]. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, okumayı öğretme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ev ortamında okuma faaliyetlerinin yükseköğretim mezunu annelerde en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ev ortamında okuma faaliyetleri kitapçı ve kütüphane ziyareti [$F(3, 584) = 13.109, p < .05$], okumaya model olma [$F(3, 584) = 3.523, p < .05$], ortak okuma [$F(3, 584) = 7.376, p < .05$] alt ölçeğinden alınan puanlar ile EOF Ölçeği toplam puanları [$F(3, 584) = 5.463, p < .05$] baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan Scheffe-f testi sonucuna göre farklılığın daha eğitilmiş babalar lehine olduğu görülmüştür.

EOF Ölçeği'nin tüm boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşmıştır [$\chi^2(2) = 18.503, 8.767, 10.754, 18.988, 12.251, p < .05$]. Ancak "okumayı öğretme" alt boyutundan alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2(2) = 2.000, p = .368, p > .05$]. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, okumayı öğretme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ev ortamında okuma faaliyetlerinin bir iki çocuklu ailelerde en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ev ortamında okuma faaliyetleri kitapçı ve kütüphane ziyareti [$F(2, 585) = 8.464, p < .05$], okumayı öğretme [$F(2, 585) = 3.297, p < .05$], ortak okuma [$F(2, 585) = 6.627, p < .05$] alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan Scheffe-f testi sonucuna göre farklılığın daha yüksek geliri ebeveynler lehine olduğu görülmüştür. EOF Ölçeği toplam puanları ise ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F(2, 585) = 1.838, p > .05$].

Ebeveynlerin çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşlerinin çocuk cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı ve aylık gelire göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Ebeveynlerin ÇOF Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında yapılan t- testi sonuçlarına göre, çocuk cinsiyetinin çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutundan alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur [$t(586) = 2.882, p < .05$]. Kız çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2.30$) erkek çocuğa sahip ailelerin çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2.04$) daha yüksek olduğu, ÇOF Ölçeği'nin genelinden alınan ortalama puanların kız çocuğa sahip ailelerde ($\bar{X} = 2.53$) erkek çocuğa sahip ailelerden ($\bar{X} = 2.33$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 4.331, p < .05$]. Yapılan Scheffe-f testi sonucuna göre farklılığın daha eğitilmiş anneler lehine olduğu görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar [$F(3, 584) = .590, p > .05$] ile ÇOF Ölçeği toplam puanları [$F(3, 584) = 1.261, p > .05$] anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 584) = 3.326, p < .05$]. Yapılan Scheffe-f testi sonucunda; okula gitmemiş babaların çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalaması ($\bar{X} = 2.86$) ile ilkokul/ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2.18$), lise mezunu ($\bar{X} = 2.10$) ve yükseköğretim mezunu ($\bar{X} = 2.12$) babaların çocuğun okuma yazma davranışı puan ortalaması arasında okula gitmemiş babaların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar [$F(3, 584) = 1.947, p > .05$] ile ÇOF Ölçeği toplam puanları [$F(3, 584) = 1.868, p > .05$] baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 3.602, p < .05$]. Yapılan LSD testi sonucunda farklılığın daha az çocuklu ebeveynler lehine olduğu görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar [$F(2, 585) = .119, p > .05$] ile ÇOF Ölçeği toplam puanları [$F(2, 585) = 1.272, p > .05$] sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma talebi alt ölçeğinden alınan puanlar ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2, 585) = 4.294, p < .05$]. Yapılan Scheffe-f testi sonucuna göre farklılığın daha yüksek geliri ebeveynler lehine olduğu görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemi çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeğinden alınan puanlar [$F(2, 585) = .419, p > .05$] ile ÇOF Ölçeği toplam puanları [$F(2, 585) = 1.065, p > .05$] ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular

Ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetlerini gözlemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2

Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği ile Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

	EOİ															
	T	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV
Ebeveyn okuma inanç ölçüğü toplam	-															
I. Öğretimin etkililiği	.735**	-														
II. Okumanın olumlu etkisi	.818**	.493**	-													
III. Sözel katılım	.747**	.394**	.604**	-												
IV. Okumanın öğretimi	.174**	.076	.305**	.393**	-											
V. Bilgi temeli olarak okuma	.679**	.389**	.474**	.615**	.309**	-										
VI. Kaynaklar	.618**	.364**	.411**	.246**	.031	.199**	-									
VII. Çevresel değişkenler	.240**	.133**	.055	.079	.182**	.008	.296**	-								
VIII. Kitapçı ve kütüphane ziyareti	.291**	.166**	.243**	.206**	-.040	.157**	.261**	.102*	-							
IX. Yazma modeli	.269**	.171**	.225**	.277**	-.106*	.230**	.099*	.018	.407**	-						

değerlendirilebilir. Payne, Whitehurst ve Angel (1994) kitapçı ve kütüphane ziyareti ile çocukların okuryazarlık gelişimleri arasında ilişki saptamıştır. Ebeveynler çocuklarının haftada üç dört defa okuma talebinde buldukları ve haftada bir iki defa okuma yazma davranışında bulduklarını belirtmişlerdir. Farver, Xu, Eppe ve Lonigan (2006) çocukların kendi başlarına kitaplara bakmak, yazma girişiminde bulunmak, kendisine okunmasını istemek gibi davranışlarını içeren okuryazarlığa karşı ilgileri ile alıcı kelime hazineleri arasında pozitif yönlü ilişki ortaya koymuştur.

Ebeveyn okuma inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okuma inançlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmaması, ebeveynlerin kız çocuklarının eğitimine de önem verdiklerini göstermesi açısından olumlu değerlendirilebilir. Ebeveyn okuma inancının daha eğitilmiş anneler ve babalar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının öğrenmelerinde önemli etkileri olduğunu ve çocuklarının öğrenme sürecinde onlara yardım etmeleri gerektiğini daha çok düşündükleri anlaşılabilir. Anne eğitiminin ebeveyn okuma inançları üzerindeki etkisine ilişkin benzer sonuçlar Cottone (2012), DeBaryshe ve Binder (1994) ve Wu ve Honig'in (2010) araştırmalarında da görülmektedir. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği alt boyutlarından öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutlarının ve ebeveyn okuma inancı genelinin daha az çocuklu aileler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre daha fazla çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklara okumama gerekçesi olarak zaman, materyal gibi kaynakların yetersizliğini daha fazla ifade ettikleri söylenebilir. İfrazoğlu Saban ve Altınkamış'ın (2014) araştırmalarında ebeveyn okuma inancı kaynaklar alt boyutunun bir çocuklu ebeveynler lehine farklılaştığını belirtmeleri benzer bir sonuçtur. Ebeveyn Okuma İnancı öğretimin etkililiği, okumanın öğretimi, bilgi temeli olarak okuma, kaynaklar, çevresel değişkenler alt boyutları ile ebeveyn okuma inancının genelinin daha yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak ailelerin aylık gelir düzeylerinin artmasının ebeveynlerin okuma inançları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. DeBaryshe (1995) ve İfrazoğlu Saban ve Altınkamış'ın (2014) araştırma sonuçları bu bulgular ile tutarlılık göstermektedir.

Genel olarak ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetlerinin çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığı ancak kitapçı ve kitapçı ve kütüphane ziyareti alt boyutunun erkek çocuklar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetlerinin daha eğitilmiş anne ve babalar lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu daha eğitilmiş anne ve babaların daha sıklıkla çocuğun okumasına model olduğu, çocuğuyla birlikte daha sık okuma faaliyetlerinde bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde Mendive, Lissi, Bakeman ve Reyes (2017) daha az eğitilmiş annelerin daha eğitilmiş annelere göre evde çocuklarıyla ortak okuma etkinliğini daha az gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. EOF Ölçeği kitapçı ve kütüphane ziyareti, yazmaya model olma, okumaya model olma, ortak okuma ve ev ortamında okuma faaliyetlerinin genelinin bir-iki çocuklu ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular daha az çocuklu ebeveynlerin kitapçı veya kütüphaneye gidip kendileri ve çocukları için kitaplar alma, çocukları ile birlikte okuma gibi etkinlikleri daha sık gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular İfrazoğlu Saban ve Altınkamış'ın (2014) kitapçı ve kütüphane ziyareti ve ortak okuma alt boyutları açısından bir çocuklu ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir. EOF Ölçeği kitapçı ve kütüphane ziyareti ve ortak okuma alt boyutlarının yüksek gelirli ebeveynler lehine, okumayı öğretme alt boyutunun düşük gelirli ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan aylık geliri daha yüksek olan ebeveynlerin çocukları ile ortak okuma etkinliğini daha sık yaptıkları söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak İfrazoğlu Saban ve Altınkamış (2014) kitapçı ve kütüphane ziyareti, okumaya model olma, ortak okuma boyutları açısından daha yüksek gelirli ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır.

ÇOF Ölçeği toplam ve çocuğun okuma yazma davranışı alt ölçeği puan ortalamaları açısından kız çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgu kız çocukların oyunlarında okuma ve yazmaya daha çok yer vererek okuma yazma davranışında daha sık buldukları şeklinde yorumlanabilir. Çocuğun okuma talebi alt boyutunun yükseköğretim mezunu anneler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak annelerin daha üst düzeyde eğitim almalarının çocukların okumaya karşı olan ilgileri üzerinde olumlu bir etki yaptığı söylenebilir. Bracken ve Fischel'in (2008) araştırmasında eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının okumaya karşı daha ilgili olduğunu belirtmesi araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Çocuğun okuma yazma davranışı alt boyutunun hiçbir okul mezunu olmayan babalar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Çocuğun okuma talebi alt boyutunun bir-iki çocuklu ebeveynler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu dikkate alındığında ailedeki çocuk sayısının artmasının çocukların okumaya olan ilgileri üzerinde olumsuz bir etki yarattığı düşünülebilir. Benzer olarak Farver, Xu, Eppe ve Lonigan (2006) ailedeki birey sayısı arttıkça çocukların okumaya karşı ilgilerinin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Çocuğun okuma talebi alt boyutunun yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaştığı görülmüştür. Aylık geliri daha yüksek olan ailelerdeki çocukların hikaye okunmasını istemek, kütüphane ziyaretinde bulunmayı istemek gibi okuma ile ilgili davranışları daha çok sergiledikleri söylenebilir. Bu durum yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla okuma kaynağı sağlamalarıyla ve daha sık okumaları ile ilişkilendirilebilir. Linver, Brooks- Gunn ve Kohen (2002) daha yüksek gelirli ailelerin çocuklarına kitap, oyuncak gibi bilişsel uyaranları daha çok bulduran bir ev ortamı yarattıklarını belirtmiştir. Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlem toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına sesli okumaya yönelik inançları güçlendikçe evde okuma yazma faaliyetlerine daha çok yer verdikleri ve çocuklarının daha fazla okuma talebinde buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Ebeveynlerin genel olarak olumlu okuma inancına sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyn okuma inancının geneli daha eğitilmiş, daha az çocuklu, daha yüksek gelirli ebeveynler lehine farklılaşmıştır. Ebeveyn okuma inançları çocuk cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Ebeveynlerin genel olarak evde haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerine yer verdikleri saptanmıştır. Ev ortamında okuma faaliyetlerinin geneli daha eğitilmiş, daha az çocuklu ebeveynler lehine farklılaşmıştır. Çocukların genel olarak haftada bir-iki kez okuma faaliyetlerinde buldukları görülmüştür. Çocuğun okuma faaliyetleri geneli kız çocuklar lehine farklılaşmıştır. Ebeveyn okuma inancı ile ev ortamında okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri gözlem toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öneriler

Öğretmenlerin ebeveynlere evde gerçekleştirdikleri etkinliklerin okuma sürecindeki rolü konusunda bilgi vermeleri, ebeveynlere olumsuz olan okuma inançlarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiler sunmaları faydalı olabilir. Öğrencilerin okuryazarlık gelişimleri ile ebeveynlerin okuma inançları, ev ortamında gerçekleşen okuma faaliyetleri ve çocuğun okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18, 23-49.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Burgess, S. R., Hecht, S.A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education and Development*, 23(3), 351-372.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual & Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- Dhima, S. (2014). *Parent reading belief constructing home literacy environment*. The 2nd International Conference on Research and Education "Challenges Toward the Future" (ICRAE2014),
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Griffin, E. A., & Morrison, F.J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127, 233-243.
- İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamaş, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337.
- İflazoğlu Saban, A., Altınkamaş, N.F. ve Deretarla Gül, E. (2018). Investigation of Parents' Early Literacy Beliefs in the Context of Turkey through the Parent Reading Belief Inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734.
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-ses households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181.
- Payne, A., Whitehurst, G., & Angel, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the "tv guide:" relationships between homeliteracy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.

Senechal, M., & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five- year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Senechal, M., LeFevre, Jo-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.

Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458.

Türkay, N. F. ve İflazoğlu Saban, A. (2011). Aile okuma inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. 25. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* içinde (s.47-54). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Wu, C-C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory, *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669.

FARKLI ANNE-BABA TUTUMLARINA SAHİP ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK VE SALDIRGANLIKLARININ İNCELENMESİ**BURHAN ÇAPRI**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**GİZEM AVCI**
MEB**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Kişiliğin insandan insana değişim göstermesi, bireylerin farklı düşüncelerinin, tutum, davranış ve duygularının da çeşitlilik göstermesine neden olmaktadır. Bu farklılıklar içerisinde yaşam döngüsünün en önemli süreçlerinden olan ergenlik; dönem içerisindeki bireye yenilikleri, değişimleri ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Ortaokul öğrencilerinin içerisinde bulunduğu ergenlik döneminde birçok faktörün saldırganlık ve yalnızlığı etkileyebileceği gözönünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı farklı anne baba tutumlarına göre (otoriter- demokratik) ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. **Yöntem:** Bu çalışmada betimsel yöntemle yapılmış bir tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Mersin ilinde yer alan ortaokullardaki yaşları 10-14 arasında değişen 228'i kız, 227'si erkek olmak üzere toplam 455 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Anne Baba Tutum Değerlendirme Ölçeği, Yalnızlık Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanan veriler tek yönlü MANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. **Bulgular ve Sonuç:** Analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin saldırganlık ve yalnızlık puanlarının, anne baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, hem anne hem de baba tutumları otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, demoratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı bulunmuştur. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Araştırma sonuçları ışığında ergenlik dönemindeki bireye yönelik öfke ve saldırganlığı kontrol etme, akran ve aile ilişkilerinde sağlıklı iletişim becerisi geliştirme gibi konularda önleyici rehberlik çalışmaları planlanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle farklı sınıf düzeylerinde, nitel bir boyut eklenerek yeni araştırmalar yapılabilir. Anne ve babalara tutum geliştirici eğitimler verilebilir.

Anahtar kelimeler: Anne- baba tutumu, yalnızlık, saldırganlık, ortaokul öğrencileri

Abstract

Purpose: The change in personality from person to person causes different thoughts, attitudes, behaviors and emotions of individuals to vary. Among these differences, adolescence, which is one of the most important processes of life cycle; it brings innovations, changes and responsibilities to the individual in the period. Many factors may affect aggression and loneliness during adolescence in secondary schools students. The purpose of this research is to examine whether loneliness and aggression levels of secondary school students differ significantly by different parent attitudes (authoritarian-democratic). **Method:** In this study, a descriptive screening model was used. The study group consisted of a total 455 students, of which 228 were girls and 227 were males in secondary schools in Mersin. Their ages are between 11 and 14. The data were collected during 2018-2019 educational year using Parental Attitude Assessment Scale, Loneliness Scale, Aggression Scale, Personal Data Form. **Findings and Conclusion:** At the end of the analyses, it was determined that loneliness and aggression scores of secondary school students significantly differed by the different parental attitudes, and the both loneliness and aggression score averages of the secondary school students differed in accordance with the parental attitudes. **Implications:** New research on these variables can be made in different or larger sample groups of research findings. Based on the findings obtained from the research, new research can be carried out at different class levels by adding a qualitative dimension. Development trainings can be given to the parents about attitudes.

Keywords: Parental attitude, loneliness, aggression, secondary school students

Giriş

Yaşadığımız Dünya'da çeşitliliklerin olması insan özelliklerinin kişiden kişiye değişiklik göstermesi, farklı nitelikte bireylerin bulunması, davranışlarda, tutumlarda, duygularda, düşüncelerde de farklılaşmalarından dolayı (Tuzgöl,1998). Çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olan ergenlik; bu dönem içerisindeki bireyi önemli fiziksel, psikolojik ve sosyal yenilik ve sorumluluklarla karşı karşıya getirmektedir (Deniz, Kapıcıoğlu, Yüksel, İçli Özbağır ve Erus, 2018). Bu sorumlulukların ilk ortaya çıktığı ve kişinin en önemli doğal çevresi olan aile; çocuklara, anne-baba desteği, sevgisi ve ilgisine duyduğu ihtiyacı sağlayan bir ortamdır (Dulkadiroğlu ve Şanlı,2003). Kişilik gelişiminin büyük ölçüde biçimlendiği bu dönemde, anne babaların çocuklarına göstermekte olduğu tutumlar büyük önem arz etmektedir (Maccoby ve Martin, 1983). Özellikle anne ve baba rollerinin, yetiştirilen bireylerin bilişsel ve davranışsal düzeylerinde sergileyeceği birçok davranış ve tutum üzerinde belirleyici etkiler gösterdiği gözlemlenmektedir. Kağıtçıbaşı'na (1999) göre tutum, gözlemlenerek fark edilen bir davranış

değil, davranışa hazırlayıcı ve sonucunda bazı davranışlara yol açan bir eğilimdir. Buradan hareketle anne- baba tutumu; ebeveynlerin çocuğuna veya çocuğuyla ilişkili olan nesne veya olaya ilişkin olumlu ya da olumsuz şekilde düşünmesi, hissetmesi ya da davranmasına neden olan bir eğilim olarak tanımlanabilir.

Anne- baba tutumları burada demokratik anne- baba tutumu, otoriter anne- baba tutumu olmak üzere iki başlık altında gruplandırılarak ele alınacaktır. Kuşkusuz, bu sayılan tutumlar dışında başka tutumlardan da söz edilebilir. Alanyazın incelendiğinde anne- baba tutumlarının genel olarak demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum, serbest (gevşek) tutum, aşırı hoşgörülü tutum, dengesiz tutum, ilgisiz (kayıtsız) tutum şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Özyürek ve Özkan, 2015; Yavuzer, 1986). Ayrıca literatürde anne baba tutumunun sınav kaygısı, akademik başarı, öfke, saldırganlık, sosyal beceri, benlik saygısı ve birçok demografik değişkenlerle ele alındığı göze çarpmaktadır (Başol ve Zabun, 2014; Erdoğan, 2007; Tuzgöl, 1998; Özyürek ve Özkan, 2015; Sezer, 2009; Güçray, 1989).

Aile, çocuğun ilk sosyal yaşantısını öğrendiği ortam olması, içinde yaşadığı topluma uygun davranışlarda bulunabilmesi ve bu çevreye uyum sağlayabilme açısından oldukça etkili ve önemli bir rol üstlenmektedir (Aras ve Alver, 2017). Bu noktada, yalnızlık ve saldırganlık gibi, ortaokul öğrencilerinin gelişim süreçlerinde yaygın olarak rastlanılan duygu ve davranış değişkenlerinin incelenmesi önem taşır. Gerekli literatür incelendiğinde, yalnızlık ve saldırganlık odaklı çalışmalarda, anne ve baba tutumlarının kilit rol oynadığı görülmüştür (Baumrind, 1966; Gordon ve Smith, 1965; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008; Perlman ve Peplau, 1984; Richaud de Minzi ve Sacchi, 2004; Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010).

Malgalit'e (2010) göre, çocuktaki yalnızlık duygusunun, okulda akran ilişkileriyle ilişkili olduğu düşünülmese rağmen, bu deneyimin çoğu çocukta daha erken bir zaman diliminde evde başladığı, çocukların gelişimi açısından sıcak, güvenli, uyumlu ve tutarlı aile ve evlilikleri olan ebeveynlerle bağlantılı olarak gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bu durumda, anne-baba rollerindeki tutumların, çocuğun kişisel gelişiminde karşılaşılan yalnızlık olgusuna etkileri karşımıza çıkmaktadır. Yalnızlık samimi ve sosyal ihtiyaçların yokluğunda verilen tepkileri kapsayan bir duygu dizisidir (Ernst ve Cacioppo, 1999). Kabul edilip sevildiğini hisseden bir çocuk destek ve ilişki için beklentisi olduğunda kolayca insanlara yaklaşabilmektedir (Geçtan, 2014). Horney'e (1950) göre ebeveynlerin çocuğa kişisel gelişiminden söz etmekten çok, bir şekle girmesine yönelik örtük ya da açık taleplerde bulunması ve çocuğun bireyselliğine gereken anlamda ilgi göstermemesi; çocuğun duygusal yakınlık ve ilgi görmedeki işe yaramayan girişimlerde bulunduğunu düşünmesine ve bu da aile bağlarına duyduğu öfke arasında bölünerek, bu çatışmayı başkalarından uzaklaşarak çözümlemesine neden olmaktadır.

Buna ek olarak, çocuklukta ya da ergenlikte uyum ve davranış problemleri ile anne- baba tutumları arasında yaşanan ve ortam şartlarına da bağlı bir şekilde gelişen saldırgan davranışların, aile içindeki disiplini sağlamaya yönelik ceza veren ve tehdit eden anne babaların çocuklarında daha çok görüldüğü belirtilmiştir (Saygılı, 2014; Yıldız ve Erci, 2011). Saldırganlık; etkili olmak, üstünlük sağlamak, yönetmek amacıyla yoğun, zorlu, şiddetli ve etkisi büyük olan hareket, eylem; bir davranışı boşa çıkarma amaçlı düşmanca, zarar verici, yıkma ve yok etme amacı taşıyan davranışlardır (Erten ve Ardalı, 1996). Bu tip davranışlar aile içindeki disiplini sağlamaya yönelik ceza veren ve tehdit eden anne babaların çocuklarında daha çok görülmektedir (Saygılı, 2014).

İlgili alan yazın incelendiğinde anne baba tutumlarının hem saldırganlık (Deniz ve diğerleri, 2018; Dilekmen, Ada ve Alver, 2011; Gordon ve Smith, 1965; Özyürek ve Özkan, 2015; Sezer, Kolaç, ve Erol, 2013; Tuzgöl, 1998; Yıldız ve Erci, 2011) hem de yalnızlık değişkenleriyle (Bullock 1993; Çeçen, 2008) ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar bulunmasına rağmen bu üç değişkenin bir arada incelendiği çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda, bu çalışmayla farklı anne ve baba tutumlarına sahip (otoriter ve demokratik) ergenlerin yalnızlık ve saldırganlık düzeyleri açısından elde edilecek bulgu ve sonuçların ergenlere yönelik koruyucu, önleyici ve geliştirici çalışmalar yapacak olan uzmanlara önemli katkılar sağlayabileceği ve davranış sorunlarının erken dönemde önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Tüm bu açıklamalar ışığında bu çalışmanın genel amacı, Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda eğitim-öğretimde devam eden anne-baba tutumları farklı ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlıklarının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklı anne tutumuna (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Farklı baba tutumuna (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemiyle yapılmış nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma modeli, araştırma kapsamına giren katılımcılara veya koşullara müdahale etmeksizin katılımcılara ait farklılıkların nedenlerini veya sonuçlarını incelemeyi hedeflemektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırma Grubu

Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın araştırma grubu, Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda eğitim-öğretime devam eden 228'i kız (%50.1) ve 227'si erkek (%49.9) olmak üzere toplam 455 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Yaş ranjı 10 ile 14 arasında değişen ortaokul öğrencilerinin 76'sı 5. sınıf (%16.7), 149'u 6. sınıf (%32.7), 114'ü 7. sınıf (%25.1) ve 116'sı 8. sınıf (%25.5) düzeyinde eğitim-öğretime devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Anne-Baba Tutum Değerlendirme Ölçeği (ABTDÖ): Araştırmada Anne-baba tutumlarını belirlemek için Polat (1986) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, anne-babaların otoriter ve demokratik tutumlarını ölçmektedir. Anne puanı ve baba puanı olmak üzere iki ayrı puan verilerek kullanılan Ana-Baba Tutum Ölçeği, öğrencilerin anne ve babalarının kendilerine yönelik tutumlarını değerlendirmek üzere 12 maddelik demokratik, 14 maddelik otoriter boyut olmak üzere toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kritik değer olarak; anneler için 8, babalar için 9 puanı belirlenmiştir. Yani annelerin 8, babaların 9 puan üzerinde almaları onların otoriter tutum sergilediğini, 8/9 puan altında almaları ise demokratik tutum sergilediklerini göstermektedir. Baba tutumu alt ölçeği için KR 20 güvenirlik katsayısı 0.70; anne tutumu alt ölçeği için KR 20 güvenirlik katsayısı 0.68 olarak tespit edilmiştir.

Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği (ÇOTYÖ): Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ilk kez Asher, Hymel ve Renshaw (1984) tarafından 3-6. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş, daha sonra Asher ve Wheeler (1985) tarafından küçük değişikliklerle (Örneğin; "Kendimi yalnız hissediyorum" yerine "Okulda kendimi yalnız hissediyorum" gibi) okul temelli yalnızlık ölçeği haline getirilmiştir. Kaya tarafından (2005) Türkçe'ye uyarlanmasına çalışılan ölçek, orijinal olarak 3-6. sınıflar arasındaki öğrencilere uygulanmakla birlikte, uyarlama çalışmasında 7. ve 8. sınıflar da dahil edilmiş böylece 3-8. sınıf öğrencileri için uygunluğu test edilmiştir. Ölçekte 16'sı asıl, 8'i dolgu maddesi olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. Yapılan analiz sonunda 15 maddeye ilişkin verilerle ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Saldırganlık Ölçeği (SÖ): Araştırmada saldırganlık düzeyini belirlemek için Şahin (2004) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek üçlü derecelleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. 13'ü asıl, 5 dolgu maddesi olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 39, en düşük toplam puan 13'dür. Değerlendirmede, grubun ortalamasının bir standart sapma üstünde puan alanlar saldırgan olarak tanımlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Uygulama

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamalar; katılımcıların sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemlerin yapılması için hazır hale getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Farklı anne-baba tutumlarına (demokratik, otoriter) göre ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. Veri analizi yapılmadan önce tek yönlü MANOVA analizi için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür. Manova sonuçlarına göre, ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere post hoc test olarak verilere Scheffe testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Eta kare (η^2) değeri küçük (.01), orta (.06) ve geniş (.14) etki büyüklüğü (Green, Salkind ve Akey, 1997) biçiminde yorumlanmıştır. Analizlerde hata payı olarak 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Farklı Anne Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarının Farklılaşma Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Farklı anne tutumuna (demokratik, otoriter) sahip ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının N, X' ve Ss değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Farklı Anne Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarının N, X̄ ve Ss Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Anne Tutumları	N	X̄	Ss
Yalnızlık	Demokratik	304	24.15	9.46
	Otoriter	151	32.13	11.58
Saldırganlık	Demokratik	304	17.12	4.04
	Otoriter	151	19.19	4.52

Tablo 1 incelendiğinde, demokratik anne tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin yalnızlık puan ortalaması $X̄ = 24.15$ ve standart sapması $Ss = 9.46$ iken, otoriter anne tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin $X̄ = 32.13$ ve standart sapması $Ss = 11.58$ 'dir. Benzer biçimde, demokratik anne tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin saldırganlık puan ortalaması $X̄ = 17.12$ ve standart sapması $Ss = 4.04$ iken, otoriter anne tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin $X̄ = 19.19$ ve standart sapması $Ss = 4.52$ 'dir. Bu bulgular ışığında, otoriter anne tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin, demokratik anne tutumuna sahip olanlara göre daha fazla yalnızlık ve saldırganlık yaşadığı, diğer bir deyişle anne tutumları otoriterleştikçe çocukların yalnızlaşmış, saldırganlaştığı söylenebilir.

Farklı anne tutumuna (demokratik, otoriter) sahip ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü MANOVA analizi yapılmış ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Farklı Anne Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki	λ	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
İntercept	.046	4646.75	2	452	.000	.954
Anne Tutumu (Demokratik-Otoriter)	.857	37.79	2	452	.000	.143

$p < .01$

Tablo 2'deki MANOVA sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının farklı anne tutumuna (demokratik, otoriter) göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir ($F(2-452) = 37.79$, $p = .000$; Wilk's = 0.857, $\eta^2 = .143$). Anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi yapılmış anlamlı farklılık olan parametreler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Farklı Anne Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarına İlişkin Elde Edilen Anlamlı Fark Sonuçları

Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Yalnızlık	6423.84	1	6423.84	61.60	.000	.12	Otoriter>Demokratik
Saldırganlık	432.44	1	432.44	24.47	.000	.05	Otoriter>Demokratik

$p < .01$

Tablo 3'e bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin anne tutumlarına göre hem yalnızlık ($F(1-453) = 61.60$, $p = .000$; $\eta^2 = .12$), hem de saldırganlık ($F(1-453) = 24.47$, $p = .000$; $\eta^2 = .05$) puan ortalamalarının farklılaştığı göze çarpmaktadır. Anne tutumları arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla post hoc test olarak verilere uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre, otoriter anne tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin, demokratik anne tutumuna sahip olanlara göre daha fazla yalnızlık ve saldırganlık puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda, ortaokul öğrencilerinin anne tutumları otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, anne tutumları demokratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı söylenebilir. Diğer yandan, anne tutumları açısından elde edilen eta kare değerleri ($\eta^2 = .14$)

göz önünde bulundurulduğunda, anne tutum puanlarının ortaokul öğrencilerinin yalnızlık puanları üzerinde orta ($\eta^2 = .12$), saldırganlık puanları üzerinde küçük ($\eta^2 = .05$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Farklı Baba Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Göre Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarının Farklılaşımına Yönelik Bulgular

Farklı baba tutumuna (demokratik, otoriter) sahip ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının N, \bar{X} ve Ss değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Farklı Baba Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarının N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Baba Tutumları	N	\bar{X}	Ss
Yalnızlık	Demokratik	326	24.19	8.70
	Otoriter	129	33.39	12.88
Saldırganlık	Demokratik	326	17.04	3.82
	Otoriter	129	19.75	4.31

Tablo 4 incelendiğinde, demokratik baba tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin yalnızlık puan ortalaması $\bar{X} = 24.19$ ve standart sapması Ss= 8.70 iken, otoriter baba tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin $\bar{X} = 33.39$ ve standart sapması Ss= 12.88'dir. Benzer biçimde, demokratik baba tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin saldırganlık puan ortalaması $\bar{X} = 17.04$ ve standart sapması Ss= 3.82 iken, otoriter baba tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin $\bar{X} = 19.75$ ve standart sapması Ss= 4.31'dir. Bu bulgular ışığında, otoriter baba tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin, demokratik baba tutumuna sahip olanlara göre daha fazla yalnızlık ve saldırganlık yaşadığı, diğer bir deyişle baba tutumları otoriterleştikçe çocukların yalnızlaşım, saldırganlaştığı söylenebilir.

Farklı baba tutumuna (demokratik, otoriter) sahip ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşım olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü MANOVA analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Farklı Baba Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki	λ	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
İntercept	.047	4630.94	2	452	.000	.953
Baba Tutumu (Demokratik-Otoriter)	.812	52.19	2	452	.000	.188

$p < .01$

Tablo 5'deki MANOVA sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yalnızlık ve saldırganlık puanlarının farklı baba tutumuna (demokratik, otoriter) göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir ($F(2-452) = 52.19$, $p = .000$; Wilk's = 0.812, $\eta^2 = .188$). Anlamlı farklılaşımın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi yapılmış anlamlı farklılık olan parametreler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 6

Farklı Baba Tutumuna (Demokratik, Otoriter) Sahip Ortaokul Öğrencilerinin Yalnızlık ve Saldırganlık Puanlarına İlişkin Elde Edilen Anlamlı Fark Sonuçları

Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Yalnızlık	7828.74	1	7828.74	77.38	.000	.15	Otoriter>Demokratik

Saldırganlık	679.82	1	679.82	39.69	.000	.08	Otoriter>Demokratik
--------------	--------	---	--------	-------	------	-----	---------------------

p<.01

Tablo 6'ya bakıldığında, bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin baba tutumlarına göre hem yalnızlık ($F(1-453)= 77.38, p= .000; \eta^2 = .15$), hem de saldırganlık ($F(1-453)= 39.469, p=.000; \eta^2 = .08$) puan ortalamalarının farklılaştığı göze çarpmaktadır. Baba tutumları arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla post hoc test olarak verilere uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre, otoriter baba tutumuna sahip ortaokul öğrencilerinin, demokratik baba tutumuna sahip olanlara göre daha fazla yalnızlık ve saldırganlık puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda, ortaokul öğrencilerinin baba tutumları otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, baba tutumları demokratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı söylenebilir. Diğer yandan, baba tutumları açısından elde edilen eta kare değerleri ($\eta^2= .19$) göz önünde bulundurulduğunda, baba tutum puanlarının ortaokul öğrencilerinin yalnızlık puanları üzerinde büyük ($\eta^2= .15$), saldırganlık puanları üzerinde orta ($\eta^2= .08$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Anne baba tutumlarına göre (demokratik ve otoriter) öğrencilerin yalnızlık ve saldırganlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda; Anne baba tutumlarına göre hem saldırganlık, hem de yalnızlık puan ortalamalarının farklılaştığı bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumu, otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, demokratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı görülmüştür. Bu durumda, farklı anne tutumlarına göre ele alındığında anne tutumu otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, demokratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı, farklı baba tutumlarına göre baba tutumu otoriterleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının arttığı, demokratikleştikçe yalnızlık ve saldırganlık puanlarının azaldığı söylenebileceği düşünülebilir.

Elde edilen bu sonuçların, alanyazında anne baba tutumları ve saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu rapor eden araştırma (Hatunoğlu, 1996; Öztürk, 1990; Yıldız ve Erci, 2011) sonuçlarıyla ve anne baba tutumu ve yalnızlıkla anlamlı bir şekilde farklılaştığını rapor eden araştırma sonuçlarıyla (Bullock, 1993; Çeçen, 2008; Kindap, Sayıl ve Kumru, 2008; Perlman ve Peplau, 1984) tutarlı olduğu göze çarpmaktadır.

Yıldız ve Erci'ye (2011) göre bazı aile tutumları ergenlik dönemi içerisinde karşılaşılan davranışsal ve duygusal problemlerin kaynağını bulmamızı sağlayabilmektedir. Hatunoğlu (1996), lise son sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada otoriter ve ilgisiz anne baba tutumları ile deneklerin saldırgan davranışları arasında ilişki bulmuştur. Bandura Walters'in 1959' da yaptığı araştırmalara göre anne babanın uyguladığı baskı ve otorite ergen üzerinde saldırganlık ve bu duruma başkaldırı gibi davranışlara sebep olabilmektedir (akt: Öztürk, 1990). Öztürk'e (1990) göre anne ve babanın, çocuğa kendi fikirlerini benimsetme veya çocuğun kendi düşüncelerini özgürce ortaya koyma konusunda kısıtlamalar yapması, onun adına karar vermesi çocukta saldırganlaşma ve isyan etme davranışlarına sebep olmaktadır. Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak, anne baba tutumu otoriterleştikçe bireydeki saldırganlığın artmasının beklenen bir durum olduğunun söylenebileceği düşünülmektedir.

Benzer biçimde, Bullock (1993), sevgi dolu, sıcak davranan anne babaya sahip ve onların desteğini hisseden çocuklarda yalnızlık düzeyinin düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Çeçen (2008), yapmış olduğu çalışmada demokratik tutum gösteren ve aile içerisinde açık iletişimde bulunan anne babalara sahip olan bireylerin, kendini daha iyi ifade edebildiklerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi ortaya koyabildiklerini ortaya koymuştur. Bu açıklamalar ışığında, demokratik anne baba tutumu ile yetişen bireylerin kendilerini daha iyi ifade edip, problem çözme becerisini geliştirerek daha az yalnız hissedebilecekleri; otoriter anne baba tutumu ile yetişen bireylerin ise düşünce ve duygularını bastırma ve kişisel özgürlüklerinin yerine anne babanın düşünce ve fikirlerine uyum sağlama zorunluluğu sebebiyle kendini ifade etmede zorlanarak sosyalleşme ve arkadaşlık bağı kurabilme konusunda zorlanabilecekleri söylenebilir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak düşünüldüğünde okullardaki rehberlik servislerinde çalışan psikolojik danışmanların yalnızlık çeken veya saldırganca davranış gösteren öğrencilere yönelik çalışmalarında anne-baba tutumlarını da dikate almalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen bu sonuçların ailelere ergenlik dönemindeki çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve anne baba tutumlarını daha sağlıklı hale getirebilmeleri konusunda yapılacak müşavirlik çalışmalarında yol gösterici olabileceği söylenebilir. Ayrıca ergenlik dönemindeki bireye yönelik öfke ve saldırganlığı kontrol etme, akran ve aile ilişkilerinde sağlıklı iletişim becerisi geliştirme gibi konularda önleyici rehberlik çalışmaları planlanabilmesinde yol gösterici olabileceği düşünülebilir. Diğer yandan, bu çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim döneminde Mersin il sınırları içerisinde farklı okullarda eğitim-öğretime devam etmekte olan ortaokul öğrencilerinin katılımı ile sınırlı olup daha farklı, büyük çalışma grupları ile genişletilebilir. Bu nicel çalışmaya ek olarak, tutumları ortaya çıkartan nedenlerin derinlemesine analizi için nitel araştırma desenine göre daha küçük bir çalışma grubuyla farklı bir çerçevede uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

- Aras, E. & Alver, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1313-1341.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Başol G. & Zabun E. (2014) Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 63-87.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bullock, J. R. (1993). Lonely children. *Young Children*, 48, 53-57.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Deniz, E., Kapıcıoğlu, S., Yüksel, B., Özbağır, T. & Erus, M. (2018). Ergenlerde saldırganlık ve sosyal beceri davranışlarının yordayıcısı olarak anne baba tutumları. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Dilekmen, M., Ada, Ş. & Alver, B. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927-944.
- Dulkadiroğlu, H. Y. & Şanlı N. (2003). İlköğretim okulu 11-16 yaş öğrencilerinin ailede karar vermeye katılımı konusundaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 159-166.
- Erdoğdu, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-46.
- Ernst, J. M. & Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventive Psychology*, 8(1), 1-22.
- Erten, Y. & Ardali, C. (1996). Saldırganlık, şiddet ve terörün psikososyal yapıları. *Cogito*, 6-7, 143-167.
- Geçtan, E. (2014). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis.
- Gordon, J. E. & Smith, E. (1965). Children's aggression, parental attitudes, and the effects of an affiliation-arousing story. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 654-659.
- Green, S. B., Salkind, N. J. & Akey, T. M. (1997). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hatunoğlu, A. (1996). *Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Horney, K. (2011). *Nevrozlar ve insan gelişimi*. E. Erbatur (Çev.). İstanbul: Sel.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kindap, Y., Sayıl, M. & Kumru, A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 95-110.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent child interaction. Mussen, P. H. & Hetherington, E. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (1-101). New York: Wiley.
- Malgalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer .
- Öztürk, İ. (1990). *Anne baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. & Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 280-296.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau, S. E. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (13-46). Rockville, MD, US: National Institute of Mental Health.
- Richaud de Minzi, M. C. & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39(156), 701-710.

Saygılı, S. (2014). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit.

Sezer, Ö. (2009). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.

Sümer, N., Aktürk Gündoğdu, E. & Helvacı, E. (2010). Anne-Baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.

Tuzgöl, M. (1998). *Ana baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. (2003). *Ana- baba ve çocuk* (16.Baskı). Remzi Kitabevi: İstanbul.

Yıldız, E. & Erci, B. (2011). Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 6-11.

ROMANTİK İLİŞKİYE SAHİP BİREYLERDE DUYGU DURUM FARKINDALIĞI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BURHAN ÇAPRI
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

KAMURAN EMSAL
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Sosyal dünyada bakış açımız ve algılarımız davranışlarımızı ve duygularımızı etkilemektedir. Olaylar karşısında duygularımıza göre sergilediğimiz davranışları anlamamızda bilişler çevreye zorlanmadan uyum sağlamada ise bilişsel esneklik önemlidir. Alanyazındaki duygu durum farkındalığı ile bilişsel esneklik alanlarında genel olarak pozitif duygular ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilerin incelendiğinin görülmesi ışığında bu çalışmanın amacı romantik ilişkiye sahip olan bireylerin duygu durum farkındalığı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemektir. **Yöntem:** Betimsel yöntemle yapılmış ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın araştırma grubu, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip olan yaşları 18 ile 52 arasında değişen 290'ı kadın ve 104'ü erkek olmak üzere toplam 394 bireyden oluşmaktadır. Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanan verilerin analizinde korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. **Bulgular ve Sonuçlar:** Araştırmanın sonucunda yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin bilişsel esneklik puanları ile duygu durum farkındalığı ölçeğinin duygusal dikkat alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanları ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal dikkat alt ölçeği puanlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı bir biçimde yordamadığı, duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanlarının ise bilişsel esneklik puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Benzer çalışmalar örneklem sayısı artırılarak daha farklı ve büyük çalışma grupları ile genişletilebilir. Yeni çalışmalarda romantik ilişkiye sahip olan ve romantik ilişkiye sahip olmayan bireyler karşılaştırılarak incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Romantik ilişki, duygu durum farkındalığı, bilişsel esneklik

Abstract

Purpose: In the social world, people's perspective and perceptions have an effect on their behaviors and emotions. Cognition is important for understanding to our behaviors that we show any situation by our emotions. For easily adaptation to the environment, cognitive flexibility plays a big role. There are some studies about relationship between trait meta- mood, cognitive flexibility. Mostly, relationship between positive emotions and cognitive flexibility were examined and these studies has shed light up in this study which examined relationship between people's who have a romantic relationship trait meta-mood and cognitive flexibility. **Method:** In this study, descriptive relational survey model was used. The research group consisted of 394 individuals (290 females and 104 males) between 18 and 52 years of age who had a romantic relationship in life. Pearson product-moment correlation coefficient and multiple regression analysis were used to analyze the data collected using the Trait Meta-Mood Scale, Cognitive Flexibility Scale and Personal Information Form. **Findings and Conclusion:** As a result of the study, it was observed that there was no significant relationship between cognitive flexibility scores and emotional attention subscale of the trait meta-mood subscale of the individuals with a romantic relationship in their lives, while there was a significant positive correlation between emotional clarity and emotional repair subscale scores and cognitive flexibility scores. It was observed. In addition, it was found that emotional attention subscale scores of trait meta-mood subscales did not significantly predict cognitive flexibility scores, whereas the other two subscales, emotional clarity and emotional repair subscale scores, were found to be significant predictors of cognitive flexibility scores. **Implications:** In the studies, reliable and accurate results can be obtained by increasing the number of samples. In the studies, individuals with and without romantic relationships can be examined by comparing Examination of the Relationship between Trait Meta-Mood and Cognitive Flexibility in Individuals with Romantic Relationships

Keywords: Romantic relationship, trait meta-mood, cognitive flexibility

Giriş

Duygular sosyal bir kavramdır ve birey sosyal dünyanın parçası olarak kendini başkaları ile kıyaslamakta, karşılaştırmakta; birey mutluluk, yalnızlık, kıskançlık gibi duyguları hissetmekte ve buna benzer duygular sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmaların uzun bir zamandır mihenk taşı oluşturmaktadır (Parrot, 2001). Duygular somut nesnelere gibi gözükmediği, elle tutulabilir olmadığı için soyut kavram olarak değerlendirilmektedir. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai (1995) hazırladıkları ölçekte bireyin kendi duygularına karşı gösterdikleri his, davranış ve duygusal inançlarını objektif olarak ölçmeyi

hedeflemişlerdir ve duygu durum farkındalığının 3 tane ana ögesi olduğunu belirtmişlerdir; duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım. Duygusal dikkat, kişinin içinde bulunduğu durumu anlaması; duygusal netlik bireyin kendi duygularını anlaması, belirlemesi ve tanımlaması; duygusal onarım ise bireyin duyguları arasında dengeyi kurması, stresli durumlara başa çıkabilme yeteneği olarak açıklanmıştır (Salovey, vd., 1995).

Duygularımız ve davranışlarımız, bir durumu nasıl algılıyor olduğumuza ve bakış açımıza göre değişmektedir. Ne hissettiğimizi durumun kendisi değil de, o durumu nasıl anlamlandırdığımız ve yorumladığımız belirlemektedir. Yaşanan duyguları ve bunlara bağlı olarak gösterilen tepkiyi yani davranışları anlamamız için bize yol gösterici olan özellik bilişken (Beck, 1995), bireyin değişen çevreye kolayca uyum sağlamasında ya da başa çıkmasında önemli role sahip olan özellik ise bilişsel esnekliktir (Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson, 2009).

Bilişsel esneklik, Canas, Quaseda, Antoli ve Fajardo (2003) tarafından bireyin belirli bir durum karşısında devam eden otomatik süreçten çıkmak için kontrolü ele almasında, bu kontrollü süreci daha farklı durumlarda ön planı çıkmasında, durum değişikliğinin farkına varmak ve rutin olmayan ihtiyaçlarına yanıt aramak için yüksek derecede dikkat kontrolünün gerektiği; bir diğer deyişle bireyin yeni bir duruma eriştiğinde ne yapılması gerektiğinin bilincinde olduğu, çevresel faktörleri farklı yollarla algılayarak yeniden yorumlaması biçiminde kavramlaştırılmaktadır. Bir başka ifadeyle, Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson'ın (2018) açıkladığı gibi bireyin değişen çevreye kolayca adapte olmasında ya da başa çıkmasında bilişsel esneklik büyük role sahiptir.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında duygusal farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin, olumsuz duyguların oluşturduğu durumlara karşı daha iyi savunma stratejisi geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Uslu ve Gizir, 2019). Kişinin duyguları (aşk, sevgi) ve bu duyguları fark ederek davranışlarını şekillendirmesi, bilişsel esneklik ile bütünleştiğinde romantik ilişkilerde çözüm üretici ve alternatif yollara başvurusu olarak görülmektedir (Eşiyok, 2016). Bu durumda sağlıklı duygusal gelişim açısından önem arz eden ve bireyin hissettiği duyguları fark etmesi (duygusal dikkat), bu duyguları tanımlaması ve birbirinden ayırması (duygusal netlik) ile duygularını düzenleyebilmesi (duygusal onarım) olarak ifade edilen (Uslu ve Gizir, 2019) duygu durum farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki bütüncü ilişkilerin romantik ilişkiler açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu açıklamalar ışığında bu çalışmanın genel amacı, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Yaşamında romantik bir ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları bilişsel esneklik puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada betimsel yöntemle yapılmış ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, herhangi bir müdahalede bulunmadan bir ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkiyi çözümlenerek bir olayı anlamaya çalışan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırma Grubu: Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın araştırma grubu, yaşamında romantik bir ilişkiye sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 290'ı kadın (%73.6) ve 104'ü erkek (%26.4) olmak üzere toplam 394 bireyden oluşmaktadır. Yaş ranjı 18 ile 52 arasında değişen bireylerin 95'i (%24.1) 0-5 ay, 97'si (%24.6) 6 ay-1 yıl, 167'si (%42.4) 2-5 yıl ve 35'i (%8.9) 6 yıldan daha fazla ilişki süresine sahiptir.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve araştırma grubunda yer alan bireylerin sosyo-demografik değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği: Bireylerin duygusal durumlarıyla ilgili farkındalıklarını ölçmek amacıyla Salovey, Mayer, Goldman, Turvey ve Palfai (1995) tarafından geliştirilen ve Uslu ve Gizir (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 19 madde ve 3 alt faktörden (duygusal farkındalık, duygusal netlik ve duygusal onarım) oluşmaktadır. Orijinal ölçekte yer alan faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .82 ile .88 ; uyarlanmış versiyonunda .70 ile .73 arasında bulunduğu görülmüştür.

Bilişsel Esneklik Ölçeği: Bilgin (2009) tarafından geliştirilen ölçek 5 li likert tarzında 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır ve yanıtlayıcı hangi sığata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sığata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .92 olduğu bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet, yaş ve ilişki süresi değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Uygulama

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra, uygulamaların bir kısmı yüz yüze, diğer kısmı ise internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ile bilişsel esneklik puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılırken, duygu durum farkındalığı alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarını yordamadaki katkılarını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce çarpıklık ve sivrillik değerlerine bakılmış ve hiçbir değişkenin dönüştürülmesine gerek olmadığı görülmüştür. Her bir öğrenci için Mahalanobis uzaklık değerleri saptanmış, bu değerler $p < .001$ ölçüt alınarak incelenmiş ve örnekleme "doğrusallık ve "normallik" sayıtlarının zedelenmesine neden olacak uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Ayrıca tolerans ve varyans şişme değerleri (VIF) incelendiğinde çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) probleminin olmadığı görülmüştür. Analizlerde hata payı üst sınırı 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma Grubundaki Bireylerin Duygu Durum Farkındalığı Alt Ölçekleri ve Bilişsel Esneklik Yaşam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Araştırma grubundaki bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları ve bilişsel esneklik puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubundaki Bireylerin Duygu Durum Farkındalığı Alt Ölçek Puanları ve Bilişsel Esneklik Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	Ort.	Ss
Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği (DDFÖ)	1. Duygusal Dikkat	1				25.57	4.86
	2. Duygusal Netlik	.21**	1			25.00	4.62
	3. Duygusal Onarım	.08	.38**	1		16.59	4.41
Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)	4. Bilişsel Esneklik	.04	.41**	.37**	1	76.24	12.49

** $p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubundaki bireylerin duygu durum farkındalık ölçeği alt ölçeklerinden duygusal dikkat alt ölçeği ($r = .04$, $p > .01$) ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken, duygusal netlik ($r = .41$, $p < .01$) ve duygusal onarım alt ölçek puanları ($r = .37$, $p < .01$) ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırma Grubundaki Bireylerin Duygu Durum Farkındalığı Alt Ölçek Puanlarının Bilişsel Esneklik Puanlarını Yordayıp Yordamadığına Yönelik Bulgular

Tablo 1'deki korelasyon analizi sonuçlarından hareketle, araştırma grubundaki bireylerin bilişsel esneklik puanlarını yordamadaki katkılarını ele almak için duygu durum farkındalığı alt ölçek puanları çoklu regresyon analizine dahil edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubundaki Bireylerin Duygu Durum Farkındalığı Alt Ölçek Puanlarının Bilişsel Esneklik Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanları				
		B	SH	β	t	P
Duygu Durum Farkındalığı Ölçeği (DDFÖ)	Sabit	45.53	3.99	-	11.40	.00
	Duygusal Dikkat	-.12	.12	-.05	-1.06	.29
	Duygusal Netlik	.89	.13	.33	6.70	.00
	Duygusal Onarım	.70	.14	.25	5.14	.00
R= .48, R ² = .23						
F ₍₃₋₃₉₃₎ = 37.95, p= .00**						

**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal dikkat alt ölçeği puanlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı bir biçimde yordamadığı, diğer iki alt ölçek olan duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı bir biçimde yordadığı görülmektedir (R= .48, R²= .23, p<.001). Bu iki değişkenin birlikte, araştırma grubundaki bireylerin bilişsel esneklik puanlarının toplam varyansının %23'ünü açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin araştırma grubundaki bireylerin bilişsel esneklik puanları üzerindeki görece önem sırası; duygu durum farkındalığı ölçeğinin duygusal netlik (β = .33) ve duygusal onarım (β = .25) alt ölçekleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanlarının araştırma grubundaki bireylerin bilişsel esneklik puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Romantik ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı alt ölçekleri ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bu çalışma sonucunda, romantik ilişkiye sahip bireylerin duygu durum farkındalığı ölçeğinin duygusal dikkat alt ölçeği ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken, duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçekleri ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal dikkat alt ölçeği puanlarının bilişsel esneklik puanlarını anlamlı bir biçimde yordamadığı, diğer iki alt ölçek olan duygusal netlik ve duygusal onarım alt ölçek puanlarının bilişsel esneklik puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, Eşiyok ve Esen'in (2017) romantik ilişki inançları ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bilişsel esneklik arttıkça ilişki inançlarının da buna bağlı olarak arttığını rapor ettiği çalışma sonuçlarıyla bu çalışmadan elde edilen araştırma sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Benzer biçimde, pozitif duygu durumu ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki açısından bakıldığında mutlu durumda olan bireylerin, normal ve üzgün durumda olan bireylere nazaran görev seçiminde ve yaratıcılıkta daha iyi performans gösterdikleri, yine de içinde buldukları pozitif duyguları sürdürmede limitlerinin olabileceğini, mutlu bireylerin duygu durumlarını değiştirecek durumlarda (ölüm, kaza, kötü olay) duygu durumlarını değiştirecek örneklerle başa çıkarak örnekleri eğlenceli bir hale getirdikleri ve diğer grup (mutsuz ve nötr) bireylere nazaran daha iyi bir başarı gösterdiklerinin bulunduğu Hirt, Devers ve McCrea'nın (2008) çalışma sonuçlarıyla da tutarlılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Diğer yandan pozitif bir özellik taşıyan duygu durum farkındalığı alt ölçeklerinden duygusal netlik ve duygusal onarım ile bilişsel esneklik arasındaki elde edilen pozitif yöndeki sonuçların bilişsel esnekliğin yükselmesinde kişinin duygu durumunun pozitif (mutlu, memnun) olmasının ilişkili olduğunu ifade eden De Dreu, Bass ve Nijstad'ın (2008) çalışma sonucuyla paralellik gösterdiği, negatif duygularında ilişkili olduğunu ifade eden Sacharin'in (2009) çalışma sonucuyla ise farklılaştığının söylenebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yeni yapılacak araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde farklı psikolojik ve sosyo-demografik değişkenler ışığında genişletilerek incelenebilir. Benzer çalışmalar örneklem sayısı artırılarak daha farklı ve büyük çalışma grupları ile genişletilebilir. Yine ileride yapılacak çalışmalarda romantik ilişkiye sahip olan ve romantik ilişkiye sahip olmayan bireyler karşılaştırılarak duygu durum farkındalığının alt ölçeklerinin bilişsel esneklik ile ilişkisi ayrı ayrı incelenebilir. Ayrıca benzer bir çalışma günümüzde yoğun bir popülasyon olarak ülkemizde bulunan göçmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.

- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343-354.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- De Dreu, C., Baas, M., Nijstad, B., & Judd, Charles M. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood–creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739-756.
- Eşiyok, V. S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve bilişsel esneklik düzeylerine göre romantik ilişki inançlarının incelenme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Eşiyok, V. S., & Esen, B. K. (2017). The Investigation of the university students according to gender and cognitive flexibility of level romantic relationship beliefs. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 37-45.
- Gabrys, R., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9(2219), 1-19.
- Hirt, E., Devers, E., McCrea, S., & Judd, C. M. (2008). I want to be creative: Exploring the role of hedonic contingency theory in the positive mood–cognitive flexibility link. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 214-230.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology : Essential readings* (Key readings in social psychology). Philadelphia: Psychology Press.
- Sacharin, V. (2009). *The influence of emotions on cognitive flexibility* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Michigan, Michigan.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Uslu, Y., & Gizir, C. A. (2019). Duygudurum farkındalığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(19), 18-29.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ECRIF TAKSONOMİSİNİN ÖĞRENME VE ÇALIŞMA SORUMLULUĞUNA ETKİSİ

BÜŞRA DALKIRAN
BARTIN ÜNİVERSİTESİÇETİN SEMERCİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Temel eğitim kademesi olan ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin temel öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve gereken davranışları sergilemeleri beklenir. Yabancı dil öğretiminde de öğrenme ve çalışma sorumluluğunun kazandırılması için kullanılacak yöntem ve yaklaşımların doğru seçilmesi ve uygulanması öğrencilerin ileriye yönelik başarı düzeylerini de etkilemektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. **Yöntem:** Araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim öğretim yılında ilkököl 4. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ön test – son test puan ortalamaları karşılaştırılırken bağımlı gruplar için t testi, ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu farkın etki büyüklüğü Cohen's *d* değerine bakarak bulunmuştur. **Bulgular:** Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; ECRIF taksonomisi kullanılarak yapılan İngilizce dersi öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının geliştirilmesi için ECRIF taksonomisi kullanılabileceği ve gelecek araştırmalar için ECRIF taksonomisinin tutum, öz yeterlik inancı gibi diğer değişkenler üzerindeki etkisini de ortaya koymaya dönük araştırmalar yapılabileceği öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, ECRIF taksonomisi, öğrenme ve çalışma sorumluluğu

The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Learning and Studying Responsibility**ABSTRACT**

Purpose: Students who complete primary education are expected to be aware of their basic learning responsibilities and show the necessary behavior. The correct selection of the methods and approaches to make students gain the responsibility of learning and studying in foreign language teaching also affects the achievement levels of their in the future. The purpose of this research is to determine the effect of ECRIF taxonomy in foreign language teaching on academic success and learning and studying responsibility. **Method:** In the research, pre-test post-test control group design of experiment method was used. This study was carried out with 56 students at 4th grade of primary education in 2018 - 2019 academic years. While pre-test – post-test scores were compared by using t-test for dependent groups, the effect size was calculated (by using Cohen's *d*) if there is a significant difference between the pre-test scores and the post-test scores. **Findings:** As a result of study, it was stated that ECRIF taxonomy provided significant differences in students' academic success and level of learning and studying responsibility on the experimental group. **Implications for Research and Practice:** At the end of the study, it was recommended that ECRIF taxonomy can be used to improve students' learning and studying responsibility. For the future researches, it was also recommended that studies can be done to reveal the effect of ECRIF taxonomy on other variables such as attitude and self-sufficiency.

Keywords: Teaching foreign language, ECRIF taxonomy, learning and studying responsibility

Giriş**Problem Durumu**

Öğrenme, bireyin çevresiyle bir takım etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2012, 86). Yapılandırmacılığa göre de öğrenme, insanların, kendi davranışlarının amaca yönelik olduğu kadar bilginin ve anlamın pasif değil, aktif yapılandırıcıları olmasından yola çıkılarak temellendirilmiştir (Cobb, 1994, 17).

Yapılandırmacılığa göre bireyler bilgiyi aynen almaz, kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003, 54-55). Öğrenenin aktif bir rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi sürece etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bu noktada bireylerin etkileşimi önemlidir ve öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, 370).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrenilecek konularla ilgili zihinsel yapılandırma ve anlamlandırma birey tarafından oluşturulduğu için öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almaları önemlidir. Bundan dolayı, eğitim ortamlarının bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak

sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekir. Böylece, bireylerin zihinlerinde daha önce anlamlandırdıkları ve yapılandırdıkları bilgileri değerlendirerek onların doğruluğunu sınama, hataları düzeltme ve yeni bilgiler oluşturmaları sağlanır (Yaşar, 1998, 70).

Bireyin eğitim öğretim sürecinde ve sosyal hayatında sorumluluk bilincini kazanması ve sorumluluk bilincine sahip olması, gerek akademik başarısının artmasında gerekse sosyal ilişkilerinin olumlu olmasında önemli olduğu söylenebilir. Sorumluluk, "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, 1794). Başka bir kaynakta da sorumluluk, çocukların yaşamlarının temelini oluşturdukları kritik dönem olan erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun görevleri yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyine göre uygun bir şekilde yerine getirmesi olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, 1998, 107). Öğrencinin öğrenme sorumluluğu kazanabilmesi öncelikli olarak sorumluluk duygusuna sahip olmasına bağlıdır. Bu bağlamda, sorumluluk duygusu, bireyin karar verme sürecinde yerine getirmesi gereken konuların farkında olabilmesi, kararların sonuçlarını düşünebilmesi, doğru kararı verebilmesi ve verilen kararın sonuçlarının sorumluluğunu üstlenebilmesidir (Hayta Önal, 2005).

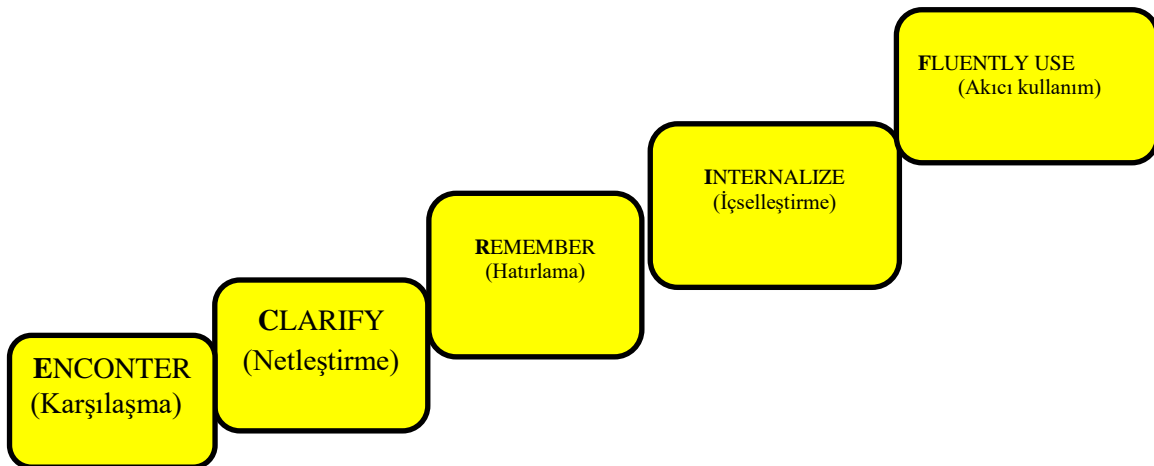
Günümüzde özellikle değerler eğitiminin önem kazanmasıyla birlikte okulların öğrencilere edindirmesi gereken sorumluluk analarından birini de "öğrenme sorumluluğu" oluşturmaktadır. Yakar'a (2017) göre "öğrenme sorumluluğu, öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek, hedeflere ulaşma yolunda gereklilikleri saptayarak gerçekleştirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir".

Doğuştan var olan bir duygu olmadığı bilinen sorumluluk duygusu çocuklar için ilk olarak evde sosyalleşmeye başlar. Bu nedenle ilk ve temel eğitimciler olarak kabul edilen ebeveynlerin davranış ve tutumları, çocukların sorumluluk duygusu kazanmalarında önemli bir role sahiptir. Eğitimde sorumluluk kazandırma sürecinde öğretmenler de çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilere iç denetim geliştirmeleri sırasında rehberlik etmeleri gerekli görülmektedir. Öğrencinin sorumlu davranmaya yönelmesinde öğretmenin tutumu belirleyici bir etkidir. (Yontar, 2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar karşısında desteklemeleri sorumluluk duygularının geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Carpenter ve Pease, 2013, 48).

Öğrenci sorumluluğu tüm gelişim ve öğrenmenin anahtarıdır (Davis ve Murrell, 1994, 2). Öğrenme sorumluluğu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yansıtan birtakım özelliklerin olduğu görülmektedir. Öğrenme sorumluluğuna sahip bireyler, öğrenmek için daima çaba gösterirler (Bacon, 1993, 207). Barr ve Tagg'a (1995, 699) göre, birey öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı; kendine hedefler belirler ve davranışlarını bu yönde değiştirerek hedeflerine ulaşabilir. Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu olarak etkinliklere katılmaları, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında ve sorumluluk duygularının olumlu yönde etkilenmesinde önemli bir faktördür. (Başbay, 2008, 5).

Temel eğitim kademesi olan ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin temel öğrenme sorumluluklarının bilincinde olmaları ve gereken davranışları sergilemeleri beklenir. Bu bağlamda ilköğretim kademesinin temel işlevlerinden birinin de bu bilincin kazandırılması olduğu söylenebilir. Öğrenme sorumluluğu beraberinde çalışma sorumluluğunu da doğurur. Öğrenme sorumluluğuna sahip bir öğrencinin çalışma alışkanlığı kazanması beklenir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretimi kolaylaştıracağı düşünülen yeniliklerden biri olan ECRIF taksonomisinin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunun atırılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kurzweil ve Scholl (2007) ECRIF olarak adlandırılan ve İngilizce öğretiminde alternatif olabilecek bir aşamalar çerçevesi geliştirmiştir. Yaygın olarak ikinci dil öğretiminde kullanılabilecek olan ECRIF, kendine has öğretim basamaklarıyla bir aşamalar dizisi oluşturmuştur. ECRIF taksonomisinin aşamaları şekil 1'de sunulmuştur ve şekil incelendiğinde ECRIF taksonomisinin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta önkoşul oluşturacak şekilde sıralandığı görülmektedir.



Şekil 1: ECRIF taksonomisinin aşamaları

1. Karşılaşma Aşaması: Karşılaşma (encounter) aşaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde yeni bilgi ile karşılaştıkları ilk adımdır. Öğretmen belirlenen hedeflere öğrencilerin ulaşmalarını sağlamak için, konuyla doğrudan ilgili olan bilgileri yakın çevreden toplar ve daha sonra öğrencilerin hedeflenen konu hakkında ön bilgi kazanabilecekleri durumlar ve görevler yaratmayı amaçlar (Mezied, 2017). Karşılaşma aşamasına genellikle öğrencinin ön koşul bilgisini harekete geçirmek veya önceden bildiklerini fark etmelerini sağlamak yoluyla başlanır. Bu aşamada öğrencinin öğreneceği konuya dikkatini vermek, öğrenilecek bir şey olması gerektiğini fark etmek ve öğrenilecek bilginin ne olduğunun anlaşılması söz konusudur. Öğrenci, bu yeni konunun ne tür bir gramer (dil bilgisi), kelime veya beceri olduğunu ve ne gerektirdiğini öğrenmeye çalışır (Tosuncuoğlu, 2017, 132).

2. Netleştirme Aşaması: Netleştirme (clarify) aşamasında, öğrenciler kelimenin ya da herhangi bir yapının ne anlama geldiğini kavrar; kelimenin telaffuzunu, yazılma biçimini, yapısını ve temel olarak bir cümlede nasıl kullanılacağını görür. Bu aşama öğrenilecek olan bilginin araştırılması ve öğrenirken hataların yapılabileceği aşamadır. Yapılan hatalar ve geri bildirimler öğrencilerin öğrenme sürecinde başarıya ulaşmalarını sağlar (Tirira, 2013). Bu aşama, öğrencinin bir biçimi, anlamı veya kelimenin kullanımını tanımlamaya çalışırken kendi içinde gerçekleştirdiği bir süreçtir (Tosuncuoğlu, 2017, 133).

3. Hatırlama Aşaması: Hatırlama (remember) aşaması, hedef bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılma süreci olarak görülmektedir. Öğrenci bilgiyi netleştirdiğinde uzun süreli belleğe iletir (Tosuncuoğlu, 2017, 133). Bu aşamada, öğrenci bilgiyi herhangi bir konuşmada kullanabilir, başka bir durumla ilişkilendirebilir veya birkaç kez tekrarlayabilir (Mezied, 2017). Örneğin; bilginin tekrarlanması, bir listeyi yinelemek ya da bir metni aynen tekrar etmek gibi uygulamalar bilginin uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesine yardım eder (Çelikkaya, 2010). Başka bir deyişle, bu aşama öğrencilerin bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarabilmeleri için kullanılan hatırlama stratejilerini içermektedir.

4. İçselleştirme Aşaması: ECRIF taksonomisinin dördüncü basamağı olan içselleştirme (internalize) aşaması, öğrencilerin hedef dili ve becerileri kendi bilgisine bağlı olarak uygun bir şekilde kullanabilmeleri için daha az kontrollü uygulamaları içermektedir (Mezied, 2017). Bu aşamada, öğrenciler yeni bilgi ve becerileri önceki deneyimlerine bağlama sürecine girerler; öğrenci merkezli etkinlikler aracılığıyla hedef dili içselleştirir ve hatırlarlar. Öğretmenler, öğrenciler için hedef dil ve becerileri yarı kontrollü bir bağlamda interaktif bir şekilde kullanmaları için fırsatlar vermenin yanı sıra öğrencilere öğrenme sürecinin bu aşamasında yanlışları düzeltme şansı veren küçük ve dolaysız ipuçları da verir (Tirira, 2013).

5. Akıcı kullanım Aşaması: Bu aşama, öğrencilerin dili gerçek yaşam koşullarında akıcı ve özgürce kullanabilecekleri üretim aşamasıdır. Bu bilgi üretimi öğrencilerin kendi anlayışlarının, kullanılan materyalleri kavramasının ve içselleştirmelerinin bir sonucudur (Mezied, 2017). Bu aşamada, öğrenciler, bir tür iletişimsel görev aracılığıyla hedef dili veya beceriyi kendi başlarına kullanabilme yeteneklerini gösterirler. Etkinlikler veya görevler, öğretmenin değerlendirmeye çalıştığı hedef dil veya beceri için açık bir kullanım bağlamı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (Brawn, 2009, 59). Aynı zamanda, bu aşama bilgiyi yeni bir durumda kullanma aşaması olarak da düşünülebilir.

Araştırmanın Amacı

Öğrenme ve çalışma sorumluluğunun öğretmenler tarafından desteklenerek öğrencilere kazandırılmasına yönelik öneriler doğrultusunda araştırmanın amacı, ECRIF taksonomisine göre yapılandırılan yabancı dil öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini belirlemektir. Bu amaca ilişkin denenceler aşağıda belirtilmiştir.

1. Deney grubu öğrencilerinin, ön test ile son test öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçek puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
2. Kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ile son test öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçek puanları arasında son test lehine anlamlı artış vardır.
3. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

ECRIF taksonomisine göre yapılandırılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenme ve çalışma sorumlulukları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma deneysel yöntem çerçevesinde ön test-son test kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim - Öğretim yılı Zonguldak ilinde bir ilçe merkezinde yer alan ilkököl 4. sınıfta öğrenim gören toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gruplarını belirlemek için 4. sınıf öğrencilerine öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği kümeleme analizi yapmak amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen kümeleme analizi sonuçlarına

göre, bir sınıf deney grubu, bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulamalar sonunda 4/A deney grubu 4/B ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Tablo 1

Deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Deney grubu	28	38.72	7.27	54	.30	0.78
Kontrol grubu	28	37.56	6.68			

$p < 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 38.72$), standart sapma değeri ($Ss = 7.27$), kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 37.56$), standart sapma değeri ($Ss = 6.68$) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [$t(54) = .30$; $p > 0.05$] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar bize, uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu bakımından benzer bir düzeye sahip olduğu konusunda bilgi vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenme ve çalışma Sorumluluğu Ölçeği: Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu belirlemek amacıyla yapılan ön test ve son test uygulamalarında Semerci ve Pamuk (2012) tarafından geliştirilen "Öğrenme ve Çalışma Sorumluluğu (ÖÇS)" ölçeği kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan bu ölçekte, 16 olumlu ve 2 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluk düzeylerini ifade etmektedir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere toplam 16 yargı cümlesinden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu belirlemeye yönelik ifadeler olumsuzdan olumluya doğru 1'den 5'e, olumludan olumsuz doğru 5'ten 1'e doğru puanlandırılmıştır ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin değerlendirme kriteri

Cevaplar	Olumlu Yargı	Olumsuz Yargı
Tamamen katılıyorum	5	1
Çoğunlukla katılıyorum	4	2
Kısmen katılıyorum	3	3
Çoğunlukla katılmıyorum	2	4
Hiç katılmıyorum	1	5

ÖÇS ölçeği, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde 328 dördüncü sınıf ve 301 beşinci sınıf öğrencisine uygulanarak geliştirilmiştir. ÖÇS ölçeğinin geçerliliği ile ilgili olarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonunda faktör yükü 0.40'ın altında bulunan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, ÖÇS ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin CFI değeri 0.94, AGFI değeri 0.93 ve SRMR değeri 0.04 bulunmuştur. ÖÇS ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.83 ve test yarılama korelasyonu 0.776 olarak bulunmuş olup güvenilirliğinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Semerci ve Pamuk, 2012). Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan sırasıyla, 24 ve 72'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Grup içi ön test – son test puan ortalamaları karşılaştırılırken bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu farkın etki büyüklüğü Cohen's *d* değerine bakarak bulunmuştur. Buna göre 0,2'ye kadar olan aralık etkinin olmadığı, 0,2 ile 0,5 aralığı küçük etkiyi, 0,5 ile 0,8 aralığı orta etkiyi, 0,8'in üstü büyük etkiyi gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Green, Salkind ve Akey, 2000, 145). Verilerin yorumlanmasında 0.05 düzeyi ile % 95'lik güven aralığı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde incelenen değişkenlerle ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizi yapılarak bu analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3

Deney grubu öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	d
Ön Test	28	38.72	7.27	27	-2.07	0.04	1.86
Son Test	28	68.84	8.83				

$p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 38.72$; $Ss=7.27$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 68.84$; $Ss=8.83$) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur [$t(27) = -2.07$; $p < 0.05$]. Buna göre ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları üzerinde büyük etkisi ($d: 1.86$) olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Kontrol grubu öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	d
Ön Test	28	37.56	6.68	27	-1.22	0.02	0.83
Son Test	28	52.24	6.87				

$p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{x} = 37.56$; $Ss=6.68$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 52.24$; $Ss=6.87$) arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t(27) = -1.22$; $p < 0.05$]. Buna göre geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumlulukları üzerinde büyük etkisi ($d: 0.83$) olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Deney ve kontrol gruplarının öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	d
Deney	28	68.84	8.83	54	-2.12	0.00	0.98
Kontrol	28	52.24	6.87				

$p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 68.84$; $Ss=8.83$) ile kontrol grubu son test puan ortalamaları ($\bar{x} = 52.24$; $Ss=6.87$) ile deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. [$t(54) = -2.12$; $p < 0.05$]. Buna göre, ECRIF taksonomisine göre öğretimin öğrencilerin başarısını artırmada geleneksel öğretime göre büyük etkiye ($d: 0.98$) sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada deney grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin öğrenme ve çalışma sorumluluğunu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bacon' a göre (1993, 207), öğrenme sorumluluğuna sahip bireyler, öğrenmek için daima çaba göstermektedirler. Devlin (2002), "öğrencilere düşünmeyi" ve "öğrenmeyi öğretmek" olan ve öğrencilerinin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma algılarını incelemeyi amaçladığı araştırma da, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için kişisel sorumluluk algısına sahip olduklarını ancak onların öğrenme algılarının temelde nicel ve düşük karmaşıklık düzeylerinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. ECRIF

taksonomisinin de önemle üzerinde durduğu özelliklerden biri olan sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin yaşadıkları zorluklar karşısında öğretmen desteğinin gerekliliği öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde, geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerini arttırmada anlamlı düzeyde bir artış sağladığı ve geleneksel yöntemlerinde öğrenme ve çalışma sorumluluğu üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özen' e göre (2011, 115), geleneksel sınıflarda öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Öğretmen öğrencilere ne öğreneceklerini kitaplara ve diğer kaynaklara uygun olarak nasıl yorumlayacaklarını söyler. Öğrenciler öğretmenin söylediğini not alır ve öğretmenin anlamlandırdığı biçimde dünyayı anlamaya çalışırlar. Ancak, günümüzde öğrenme ve öğretim ile ilgili görüşler hızlı bir şekilde gelişmekte ve öğretimde odak nokta öğretmenden öğrenciye kaymaktadır (Ersanlı ve Uzman, 2007,48). Öğretim programlarında öğrenci merkezli anlayışın olması ve değerler eğitimine özel bir önemin verilmesinin kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmacının ortaya koyduğu bu sonucu, Gömleksiz, Kılınc ve Cüro'nun (2011) yapmış oldukları bir araştırma da desteklemektedir. Araştırmada, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışma sonucunda, etkinliklerin öğrencilerde sorumluluk geliştirmelerini sağlamada daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeği son test puanlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin geleneksel öğretime dayalı olarak gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu kazandırılmasında ECRIF taksonomisine göre yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Sorumluluk hissi kendiliğinden gelişen bir his değildir ve öğrencilerin daha sorumlu yetişebilmeleri için bazı yöntemler gereklidir (Jenkins, 1994, 269). Nelson ve Low' a göre (2004, 84), sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor olsa bile tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır. Barr ve Tagg'a (1995, 699) göre, birey öğrenme sürecinde sorumluluk aldığında; kendine hedefler belirler ve davranışlarını bu yönde değiştirerek hedeflerine ulaşabilir. ECRIF taksonomisinin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğu kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu olarak etkinliklere katılmaları, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında ve sorumluluk duygularının olumlu yönde etkilenmesinde önemli bir faktördür. (Başbay, 2008, 5).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında bir takım öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluklarının geliştirilmesi için yabancı dil dersi öğretmenleri ECRIF taksonomisini kullanabilirler. Ayrıca ECRIF taksonomisinin tutum, öz yeterlik inancı gibi diğer değişkenler üzerindeki etkisini de ortaya koymaya dönük araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28(109), 199-212.
- Barr, B. R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 697-710.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 3-17.
- Brawn, J. (2009). Scaffolding in a productive skill lesson. *Proceedings of the 17th Annual KOTESOL International Conference*. 24–25 October 2009. Seoul, Korea.
- Carpenter, J. P. & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 7 (2), 38-55.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivism and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, (23), 13–20.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 11(3), 65-84.
- Davis, T. M. & Murrell, P. H. (1994). Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. ASHE-ERIC Higher Education Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372702.pdf> Erişim: 04/01/2019

- Devlin, M. (2002). Taking responsibility for learning isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 125-138.
- Ersanlı, K. & Uzman, E.(Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Kılınc, H. H. & Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 119-141.
- Green, S. B., Salkind, N. J. & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for window: Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.
- Hayta Önal, F. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu Sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Jenkins, D. (1994). An eight-step plan for teaching responsibility. *High School Educational Research Association*, 14, 269-270.
- Kurzweil, J. & Scholl, M. (2007). *School for international training frameworks for language teaching: Understanding teaching through learning*. New York: McGraw-Hill
- Mezied, S. K. M. (2017). *The effectiveness of using ECRIF and PPP strategies in fifth graders' vocabulary learning and its retention*. (Unpublished Master Thesis), The Islamic University/Faculty of Education, Gaza.
- Nelson D. B. and G. R. Low. (2004). *Personal responsibility map*. WI: Oakwood Solutions.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özen, Y. (2011). Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmaya yönelik bir öğrenme ve değerlendirme yaklaşımı: Portfolyo değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 109-132.
- Perkins D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354-371.
- Semerci, Ç. & Pamuk, M. (2012). Öğrenme ve çalışma sorumluluğu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme III. Ulusal Kongresi*. 19-21 Eylül 2012. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. (10. Baskı) Ankara: TDK yayınları.
- Tirira, L. C. E. M. (2013). *ECRIF in the English classroom: students perceptions regarding its implementation*. (Final Report of the Research), Pontificia Universidad Catolica Del Ecuador, Ibarra.
- Tosuncuoğlu, İ. (2017). ECRIF framework system. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 130-134.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme-öğretim süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,(1-2), 68 - 75.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN EBEVEYN TUTUMLARININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**BÜŞRA İLCAY**
MEB**MEHMET GÜNDOĞDU**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Çocuğun bulunduğu ilk ortam ailedir, ilişkilerini ailesi ile kurar. Birey dünyaya geldiğinde birtakım farklı ihtiyaçları ailesi tarafından karşılanır. Bu durumla etkileşimli olarak ebeveyn tutumları çocuğun kişilik gelişiminde ve akademik başarısı üzerinde büyük ölçüde etkilidir. Yapılan literatür taraması sonuçlarında ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde farklı alanlarda etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, ebeveyn tutumlarının etkilerin ne boyutta olduğunu, başka değişkenleri dahil edildiğinde nasıl sonuç elde edileceğini ölçmeye yöneliktir.

Yöntem: Bu araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin'in üç ilçesinde ortaokul kademesinde okuyan toplam 247 kız (%46,3) ve 286 (%53,7) erkek olmak üzere toplam 533 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere; kişisel bilgi formu, Dirik ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu uygulanmıştır. Veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anne-baba tutumu ve diğer değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla verilere aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısının algılanan ebeveyn tutumlarından anne formunun duygusal sıcaklık alt boyutu ile baba formunun reddedici alt boyutu ile yordandığı görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Sonuçlar literatür eşliğinde tartışılmıştır. Yapılan bu araştırma 6,7, 8. sınıf öğrencilerine yalnızca Mersin'in üç ilçesinde toplam dört ortaokula uygulanmış olması; veri toplama aracı KAET-Ç ve kişisel bilgi formu; çalışma grubuna seçilen öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle farklı sınıf düzeylerinde, nitel bir boyut eklenerek yeni araştırmalar yapılabilir. Anne ve babalara tutum geliştirici eğitimler verilebilir.

Anahtar Sözcükler: *Ebeveyn tutumları, ortaokul öğrencileri, akademik başarı, ortaokul öğrencileri.*

Examining the Effect of Perceived Parental Attitudes on Academic Success of Students in Secondary School**ABSTRACT**

Problem situation and purpose: The first environment which the child resides in is the family and they establish their first relationship with the family as well. A number of different needs are provided by their families when the individuals come into the world. Interactively with this situation, parental attitudes are also highly effective on the child's personality development and academic achievement. The results of the literature also showed that parental attitudes have an impact on children in different areas and subjects. The present study aims to examine the size of these effects and which results it may be achieved when we include other variables into the subject.

Method: The study is a quantitative survey study to aim to explore the relationship between variables. The study group was selected by the convenience sampling method. The sample consists of 247 girls (46.3%) and 286 (53.7%) boys and as total 533 students in three districts of Mersin province; in the 2018-2019 academic year. With a personal information form (prepared by the researcher), a shortened Perceived Parental Attitudes Scale-Child Form (KAET-O), which is developed by Arrindel et al (1999) and adapted in Turkish by Dirik et al (2004) were applied on students. The data obtained from the scales and the personal information form were analyzed by using the SPSS 22.0 software. A stepwise linear multiple regression analysis was applied to the data in order to examine the relationship between the parents' attitude and other variables on students' academic success.

Findings and Conclusion: The regression analysis explored five models. According to the results of this study, the academic achievement of the sixth, seventh and eighth grade students in secondary school was determined by the emotional warmth sub-dimension of the maternal form and the rejection sub-dimension of the paternal form from perceived parental attitudes.

Implications: The results were discussed in the light of the literature. This study conducted only on sixth, seventh and eighth grade students in a-four-secondary schools in three districts of Mersin province; shortened perceived parental attitudes-child form (KAET-Ç) and personal information form. These are the restrictions of the study. It may be recommended that new

research can be carried out at different class levels by adding a qualitative dimension. Trainings to develop more favorable attitudes can be given to the parents.

Keywords: Parental attitudes, middle school students, academic achievement, secondary school students.

Problem Durumu

Dünyaya gelen bireyin bulunduğu ilk ortam ailedir ve çocuk ilk ilişkilerini ebeveynleri ile kurar. Aile, dünyaya gelen bireyin beslenme, korunma gibi fiziksel ve sevgi, güven gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Çocukların yetiştirilme tarzları ve ebeveynlerinin tutumları çocuğun kişilik gelişimini ve akademik başarısını büyük ölçüde etkiler. Çocuğun ilk eğitim yeri ailesi, ebeveynleri ise ilk öğretmendir. Ebeveynlerin tepkileri bazı davranışları pekiştirirken bazı davranışları engelleyici özellik taşıyabilir. Mischel (1971) anne-babaların çevresel faktörlere göre çocukla daha uzun süre birlikte olması nedeniyle çocuğun yaşamında en güçlü model olduğunu belirtmektedir.

Diğer yandan aile tanımı kültüre ve tarihsel zamana göre değişiklik göstermektedir. Aile, bireylerin karşılıklı etkilendiği bir sitemdir diyebiliriz. Aile bireyi olan anne-baba bireyin gelişimine önyak oldukları gibi tutum ve davranışları ile gelişime yön vermektedirler. Bu konu ile ilgili yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar, ebeveyn tutumlarının kimlik geliştirme, sosyal beceri gibi alanlarda davranışa yön verebildiğinin altını çizmektedir (Aktaş, 2011; Çetinkale, 2006; Ersoy, 2013; Erci ve ark., 2008; Hatunoğlu, 1996; Karataş, 2002; Kuzgun, 1973; Özyürek, Özkan, 2015; T. F. Karahan ve ark., 2009; Tuzgöl, 1996; Tuzgöl, 1998; Yılmaz, 2014). Bu nedenle araştırmanın amacı akademik başarıyı etkileyebilecek çevresel etmenlerden biri olan ebeveyn tutumları ve akademik başarı ilişkisi incelenmektedir.

Bu araştırma, ortaokul 6.-7. ve 8. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumu ile akademik başarı arasında ilişki, yaş, cinsiyet, sınıf kademesi, anne-baba medeni durumu ve eğitim durumları, sağ ve öz olma durumları, aile ekonomik gelir durumu, kardeş sayısı, evde çekirdek aile dışında yaşayan kişilerin olup olmaması değişkenleri açısından incelenmiştir.

Bu çalışmanın, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne derece önemli rol aldığına dikkat çekeceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, çocukların akademik başarılarının artmasına yönelik uygun ebeveyn tutumlarının ailelere yol göstereceği, ebeveyn tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi ebeveyn tutumları bireylerin gelişiminde önemli bir faktördür. Bu araştırmanın amacı, ebeveyn tutumlarının ortaokul kademesinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarına çeşitli değişkenler (ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin medeni durumu, kardeş sayısı gibi) açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Alt Problemler

1. Anne-baba tutumu ve akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?
2. Akademik başarının cinsiyet ile ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu: Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde ortaokul kademesinde (6,7 ve 8. sınıf) okuyan 247 kız (%46,3) ve 286 (%53,7) erkek olmak üzere toplam 533 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama: Verilerin toplanmasında Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu ve sosyo-demografik değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu(KAET-Ç): Arrindel ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen ve Dirik ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği-Çocuk Formu (KAET-Ç), EMBU-C'nin 23 maddelik kısa formudur. KAET-Ç, ebeveyn tutumlarını anne ve baba için

ayrı olarak 4'lü likert tipinde (1=hayır, hiçbir zaman; 4=evet, çoğu zaman) sorgulayan bir ölçektir. Ölçekte duygusal sıcaklık, reddedici ve aşırı koruyucu tutumlar olmak üzere üç temel boyut bulunmaktadır. Türkçe formunun pilot çalışmasında Cronbach alfa değerleri anne duygusal sıcak, anne aşırı koruyucu ve anne reddedici tutumları için 0,65, 0,71 ve 0,68'dir. Algılanan baba tutumları için iç tutarlılık değerleri baba duygusal sıcak, baba aşırı koruyucu ve baba reddedici tutumlar için 0,73, 0,72 ve 0,50'dir. Yapılan pilot çalışmada incelenmiş ve Türkçe formunun da güvenilir ve geçerli olduğu ile ilgili veriler elde edilmiştir (Dirik ve ark. 2004).

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyleri gibi değişkenlere ilişkin bilgileri içeren bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı I. Dönem karne not ortalamalarına göre değerlendirilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası hakkında bilgi verildikten sonra uygulamalar; katılımcıların sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçüklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemlerin yapılması için hazır hale getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Anne baba tutumu ve diğer değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla verilere aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz beş aşamada tamamlanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Karne Ortalamasının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SHB	Beta	R2
1	Anne Duygusal Sıcaklık	,96	,14	,27	,07
	Sabit	61,73	3,15		,07
2	Anne Duygusal Sıcaklık	,86	,14	,24	,11
	Anne Eğitim	2,63	,49	,218	
	Sabit	56,19	3,25		,12
3	Anne Duygusal Sıcaklık	,69	,14	,19	,15
	Anne Eğitim	2,45	,48	,20	
	Baba Reddedici	-,91	,20	-,19	
	Sabit	69,02	4,24		,39
4	Anne Duygusal Sıcaklık	,67	,14	,19	,16
	Anne Eğitim	2,54	,48	,21	
	Baba Reddedici	-,88	,20	-,18	

	Cinsiyet	-3,07	1,15	-,10	
	Sabit	73,45	4,53		,40
5	Anne Duygusal Sıcaklık	,68	,14	,19	,16
	Anne Eğitim	1,66	,62	,13	
	Baba Reddedici	-,85	,19	-,17	
	Cinsiyet	-3,17	1,15	-,11	
	Baba Eğitim	1,44	,64	,11	
	Sabit	71,05	4,64		,41

Analize birinci aşamada akademik başarı değişkeninde varyansa %07 ile katkıda bulunan anne tutumu alt boyutunu oluşturan anne duygusal sıcaklığı değişkeni girmiştir. Anne duygusal sıcaklığı ile akademik başarı arasında pozitif ilişki vardır. Anne duygusal sıcaklığı arttıkça akademik başarı artmaktadır.

Analize ikinci aşamada varyansa %11 katkı sağlayan anne eğitim düzeyi değişkeni dahil olmuş ve böylece açıklanan varyans %12'ye yükselmiştir. Anne eğitim düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olup annenin eğitim düzeyi arttıkça bireyin akademik başarısı artmaktadır.

Analize üçüncü aşamada varyansa %15 katkı sağlayan baba tutumunun alt boyutu olan reddedici tutum dahil olmuş ve açıklanan varyans %39'a yükselmiştir. Babanın reddedici tutumunun akademik başarı ile negatif bir ilişkisi vardır.

Analize dördüncü aşamada varyansa %16'lık katkı sağlayan cinsiyet dahil olmuş ve açıklanan varyans %40'a yükselmiştir. Kız öğrencilerin akademik başarısı daha yüksektir.

Analize beşinci aşamada varyansa %16'lık katkı sağlayan baba eğitim düzeyi değişkeni dahil olmuş ve açıklanan varyans %41'e yükselmiştir. Baba eğitim düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Babanın eğitim düzeyi arttıkça bireyin akademik başarısı artmaktadır.

Tablo 2. Kız Öğrencilerin Karne Ortalamasının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SHB	Beta	R2
1	Baba Reddedici	-1,64	,26	-,37	,14
	Sabit	98,97	2,50		
2	Baba Reddedici	-1,23	,26	-,27	,20
	Anne Duygusal Sıcaklık	,83	,18	,27	
	Sabit	77,22	5,44		
3	Baba Reddedici	-1,14	,26	-,26	,24
	Anne Duygusal Sıcaklık	,76	,18	-,25	
	Kardeş	-3,21	,84	-,21	
	Sabit	86,77	5,86		
4	Baba Reddedici	-1,19	,25	-,25	,27
	Anne Duygusal Sıcaklık	,74	,18	,24	

	Kardeş	-2,74	,84	-,18	
	Baba Eğitim	2,09	,66	,17	
	Sabit	78,79	6,29		
5	Baba Reddedici	-1,19	,25	-,27	,29
	Anne Duygusal Sıcaklık	1,27	,28	,41	
	Kardeş	-2,88	,83	-,19	
	Baba Eğitim	2,36	,67	,19	
	Baba Duygusal Sıcaklık	-,64	,26	,22	
	Sabit	80,76	6,28		

Analiz beş aşamada tamamlanmıştır ve ilk aşamada baba tutumu alt boyutunu oluşturan reddedici tutum değişkeni varyansa %,14 katkıda bulunarak analize girmiştir. Kız öğrencilerin akademik başarıları ile baba reddedici tutum arasında negatif bir ilişki vardır. Babanın reddedici tutumu arttıkça kız öğrencilerin akademik başarıları düşmektedir.

İkinci aşamada varyansa %,20 katkı sağlayan anne tutumunun alt boyutunu oluşturan anne duygusal sıcaklık dahil olmuş ve açıklanan varyansın %34'e yükselmiştir. Anne duygusal sıcaklık ve kız öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Annenin duygusal sıcaklığı arttıkça kız öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Analizin üçüncü aşamasında varyansa %,24'lük katkıda bulunan kardeş sayısı değişkeni dahil olup açıklanan varyansın %,58'e yükselmiştir. Kardeş sayısı ile kız öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Analize dördüncü aşamada varyansa %,27 katkı sağlayan baba eğitim durumu dahil olmuş ve açıklanan varyansın %85'e yükselmiştir. Kız öğrencilerin akademik başarıları ile baba eğitim durumu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Babanın eğitim durumu arttıkça kız öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Analizin beşinci aşamasında varyansa %,29 katkı sağlayan baba tutumunun alt formu olan baba duygusal sıcaklık dahil olmuştur. Baba duygusal sıcaklık ile kız öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 3. Karne Ortalamasının Yordanmasına İlişkin Erkek Öğrencilere Göre Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SHB	Beta	R2
1	Anne Eğitim	3,60	,72	,28	,08
	Sabit	69,99	2,29		
2	Anne Eğitim	3,26	,74	,25	,10
	Baba Duygusal Sıcaklık	,59	,21	,16	
	Sabit	58,68	4,59		
3	Anne Eğitim	3,08	,72	,24	,12
	Baba Duygusal Sıcaklık	,53	,21	,14	
	Baba Reddedici	-,63	,29	-,12	
	Sabit	66,58	5,81		

Analiz üç aşamada tamamlanmış olup ilk aşamada varyansa %,08 katkıda bulunan anne eğitim durumu katkı sağlamıştır. Anne eğitim durumu ile erkek öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Annenin eğitim durumu arttıkça erkek öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır.

Analize ikinci aşamada varyansa %,10 katkı sağlayan baba tutumunun alt boyutu olan baba duygusal sıcaklık dahil olmuş ve açıklanan varyans %,18'e yükselmiştir. Erkek öğrencilerin akademik başarısı ile baba duygusal sıcaklık arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Babanın duygusal sıcaklığı arttıkça erkek öğrencilerin akademik başarısı artmaktadır.

Analizin üçüncü ve son aşamasında varyansa %,12 katkıda bulunan baba tutumunun alt formu olan reddedici tutum dahil olmuştur. Böylece açıklanan varyans %30'a yükselmiştir. Baba reddedici tutum ile erkek öğrencilerin akademik başarısı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Baba reddedici tutum azaldıkça erkek öğrencilerin akademik başarısı artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatür taraması yapıldığında geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveyn tutumlarının Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi branş bazında öğrencilerin başarıları ele alınmış olup genel olarak akademik başarının incelenmediği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda bizler de öğrencilerin genel akademik başarısını ele alıp farklı demografik değişkenler ile ebeveyn tutumlarını inceledik ve birtakım sonuçlar elde ettik. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı ile ilgili bulgular analiz edildiğinde, ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısının algılanan ebeveyn tutumlarından anne formunun duygusal sıcaklık alt boyutu ile baba formunun reddedici alt boyutu tarafından yordandığı görülmüştür. Hem anne hem baba tutumu hem de anne babanın eğitiminin akademik başarıyı yordadığı ele alındığında eğitimin anne baba tutumunu değiştirebileceği ve böylece çocuğun akademik başarısını etkileyebileceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ile okullardaki rehberlik servislerinde çalışan psikolojik danışmanların akademik başarılarındaki değişikliklere göre öğrencilere yönelik çalışmalarında ebeveyn tutumlarını da dikkate almalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemi getirisi olan ebeveynleri ile yaşanan durumlara karşı yol gösterici olabileceği söylenebilir.

Diğer yandan, yaptığımız bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Mersin ilinin üç merkez ilçesi ve ortaokul 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin katılımı ile sınırlı olup alana katkı sağlamak adına daha farklı ve büyük örneklem grupları ile çalışma yapılarak genişletilebilir. Bu nicel çalışmaya ek olarak, tutumlar sonucu ortaya çıkan nedenlerin derinlemesine analizi için nitel araştırma desenine göre daha küçük bir grup ile farklı bir çerçevede uygulanması önerilebilir.

Kaynakça

Ahmann, J. Stanley ve Marvin D. (1971). *EvaluatingPupilGrowth: Principles of Testsand Measurement*.4. Baskı Boston: Allynand Bacon Inc.

Aktaş, S. (2011). 9. *Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Çetinkale, E. (2006). 11. *Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odakları, Problem Çözme Becerileri ve Algılan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Akademik Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dirik ve Ark. (2004). Çocukluk Dönemi Ebeveyn Tutumlarının Değerlendirilmesi: Kısaltılmış Algılanan Ebeveyn Tutumları-Çocuk Formu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2015; 26(2):123-30.

Erdoğan, M.Y.(2007). *Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: Ekim 2007.

Ersoy, E. (2013). *Ortaokul Çocuklarının Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hatunoğlu, A (1996). *Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Julian, C. Stanley, K.D (1972). *EducationalandPsychologicalMeasurementandEvalutaion*. 50. Baskı New Jersey: prentice-HallInc.

Karataş, Z (2002). *Anne Baba Saldırganlığı ile Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Kuzgun, Y(1973.).*Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendisini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1.

Mishel, W (1071). *IntroductionPersonality*. New York: Holt, Rinehartand Winston, Inc.

Özyürek, A., Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 280-296.

Karahan, T. F., Özcan, K., Ağlamaz, T. (2006). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Anne Babanın Birliktelik Durumu, Öz Üvey Oluşu ve Yaşamda Öncelikli En Önemli Değer Algısı Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1)*, 2009, 211-229.

Tuzgöl, M (1996). *Ana Baba Tutumlarının Kişiliğin Gelişimine Etkisi*. Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi, 90: 13.

Tuzgöl, M (1998). *Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, E., Erci, B (2008). Anne Baba Tutumları ile Adölsan Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2011; 1 (3): 6-11.

Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8.Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Wolman, B (1973). *Dictionary of Behavioral Science*. New York: Van Nostrand Company.

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ VE FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ BAĞLAMINDA YAPI KREDİ REKLAM İNCELENMESİ**CANGÜLÜM İLAYDA DÖNMEZ**
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ**ZİHNİYE OKRAY**
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Eğitim, geçmişten günümüze toplumların gelişimi için temel yapı taşı olan, hayatın diğer alanlarına hizmet eden bir etmendir. Nitelikli ve eşit bir eğitim, bilinçli, mutlu bireyler yetiştirmenin yanında aynı zamanda refah seviyesi yüksek, aydın bir toplumu oluşturur. Yaşanılan coğrafyanın birçok konuda olduğu gibi eğitime de etkisi büyüktür. Bir toplumun kültürü, sosyoekonomik düzeyi, genel bilgi ve becerileri oluşturulan ve sürdürülen eğitim sistemini doğrudan doğruya etkilemektedir. Doğuştan eşit olan kadın ve erkeğin sonradan toplum tarafından kazandığı belli başlı roller, geçmişten günümüze bazı toplumlarda eğitim hakkını elinden alabilmektedir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik koşullardan kaynaklı eğitim alamayan veya eğitim hayatına devam edemeyen birçok birey mevcuttur. Bu çalışmada eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, fırsat eşitliği gibi konular üzerinden, Young Guru Academy'nin (YGA) Yapı Kredi desteğiyle başlattığı Anadolu'ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırlanmış olduğu Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamın analizi yapılmıştır. Reklamın toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerle çalışılmış olup, Young Guru Academy'nin (YGA) Yapı Kredi desteğiyle başlattığı Anadolu'ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırlanmış olduğu Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamın göstergebilim kullanılarak analizi yapılmıştır. Reklamda bulunan 4 sahne incelenmiş ve açıklamaları yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Eğitimde Fırsat Eşitliği

Abstract

Education is an essential building block for the development of societies from past to present and serves to other areas of life. In addition to raising qualified and equal education, educating conscious and happy individuals, it also constitutes an enlightened society with a high level of prosperity. The geography has an impact on education as in many other subjects. Culture, socio-economic level, general knowledge and skills of a society directly affect the education system. The roles that women and men, who are equal in birth, are subsequently directed by the society, can take away women's right to education in some societies from the past to the present. In addition, there are many individuals who are unable to continue their education due to socio-economic conditions. In this study, the analysis of the advertisement that "Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim" was prepared by Young Guru Academy (YGA) with the support of Yapı Kredi. It is aimed to examine advertising in the context of gender equality and equal opportunity in education. The research was conducted with qualitative methods and the analysis of the advertisement "Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim" was prepared by Young Guru Academy (YGA) with the support of Yapı Kredi in the context of Science Migration to Anatolia project was analyzed using semiotics. The four scenes in the advertisement were examined and explained.

Key Words: Education, Gender Equality in Education, Equality of Opportunity in Education

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009). Bireyin yaşam standartlarını belirleyen etmenlerin başında eğitim gelmektedir. Başarılı bir eğitim hayatı geçiren bireylerden elde edilen fayda artmakta, böylelikle toplumsal açıdan sağlıklı koşullar, ortamlar sağlanabilmektedir. Eğitsel alandaki başarı okul öncesinden başlayarak yaşam boyu gelişimde etkili olmalıdır. Başarılı bir eğitim sistemi ekonomik kalkınma, toplumsal refah ve huzur gibi birçok temel dinamiği etkiler. Toplum için eğitim temel yapı taşlarından birisidir ve sistemin çok dikkatli inşa edilip sürdürülmesi gerekir. Eşit, adaletli bir eğitim ise başarılı bir eğitim için gerekli olan şartlardandır. Eğitimde eşitsizliğin birçok etmeni vardır. Bunlar cinsiyet, sosyoekonomik koşullar, ikamet edilen bölge, eğitime ulaşılabilirlik düzeyi, sosyokültürel köken gibi etmenlerdir. Gelir miktarının eğitim olanaklarından yararlanmayı etkilediği Türkiye'de, eğitsel alandaki eşitsizlik bireylerin gelecek hayatındaki yaşam kalitesini belirleyen faktörlerin başında gelmektedir (Mercik, 2015). Eğitimi, eğitim alma hakkını bu derecede etkileyen bir etmenin gün geçtikçe akademik başarıya etkisinin arttığı da bilinmektedir. Yani öğrencinin akademik başarısı, ailenin veya kendisinin sosyoekonomik durumuyla yakından ve doğrudan doğruya ilişkilidir. Türkiye'de sosyoekonomik düzey eğitim almayı belirli derecelerde etkilediği gibi eğitime ulaşılabilirliği de etkilemektedir. Gelir adaletsizliği direkt olarak eğitimdeki adaletsizliğe kolaylıkla yansımakta ve öğrencinin eğitim hayatını yüksek oranda etkilemektedir. Türkiye'deki devlet okullarının sayısı giderek azalırken özelleşme artmaktadır. Bu doğrultuda kolej, temel lise gibi özel sektöre hizmet eden eğitim birimlerinin sayısı da hızla artmaktadır. Devlet okuluna gitmekte olan çoğu öğrenci veya aileleri, okuldaki eğitimin yetersiz

kaldığını düşünerek ekstra bir dersane, özel öğretmen, etüt merkezi gibi kuruluşlara başvurmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler bu gibi koşullar altında çocuklarının çevresel olarak dayatılan eğitim ihtiyaçlarını büyük çoğunlukla karşılayamamaktadır. Var olan, halihazırdaki eşit olmayan rolleri ile okula gelen bireyler, dışarıda sahip oldukları sosyokültürel değerleri de beraberlerinde getirmektedirler. Bu yüzden toplumsal hiyerarşide farklı konumlarda bulunan bu bireylerin, okulda da kendine has bir formda benzer çelişki, çatışma ve mücadeleyi yaşadıkları bilinmektedir (Mercik, 2015). İkamet edilen bölgenin de eğitime büyük oranda etkisi bulunmaktadır. Türkiye’de sosyoekonomik düzeyi daha yüksek bölgelerde yaşayan bireylerin eğitim hayatında daha avantajlı ve başarılı olduğu görülmüştür. Şehir, büyükşehir gibi gelişmiş ve kentleşmiş, teknolojinin, sanayinin, iş imkanlarının daha çok olduğu bir bölgede eğitime ulaşılabilirlik çok daha kolay ve mümkünken, köy-kasaba gibi geçim kaynağı yoğun olarak tarım ve hayvancılık olan bölgelerde ikamet eden bireylerin eğitime ulaşılabilirliği daha zor ve kısıtlıdır. Eğitimde ayrıştırıcı etkisi olan sosyokültürel etmenler arasında anadil, din ve inanç gibi unsurlarda yer almaktadır. Anadili Türkçe olmayan bireyler eğitimlerine dezavantajlı bir şekilde başlamaktadır. Türk eğitim sisteminde din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında inanç durumuna bakılmaksızın tüm öğrencilerin Sünni İslam inancına yönelik soruların cevaplanması istenmektedir. Bu da açık bir şekilde inanç bağlamında ayrımcılık olduğunu bizlere gösterir (Mercik, 2015). Türkiye’de eğitimde en çok göze çarpan eşitsizliklerden bir tanesi de cinsiyet eşitsizliğidir. Biyolojik olarak kadın ve erkek oluşumuzun yanı sıra, hayata gözlerimizi ilk açtığımız andan itibaren toplum tarafından cinsiyetimize yüklenen roller vardır. Bu rollerin kazanımı ile kadın ve erkek oluşumuz, biyolojik farklılığın dışında doğuştan kazanmadığımız veya sahip olmadığımız özelliklerle donatılır. Doğuştan eşit olan kadın ve erkek, toplum tarafından verilen bu roller ile birçok eşitsizliğe maruz kalmaktadır. Kadına ve erkeğe yüklenen bu roller eğitim hayatını doğrudan doğruya etkilemektedir. Şöyle ki kazanılan, kazandırılan toplumsal cinsiyet rolleri, kadınların ev işleriyle ilgilenmesi, yemek yapması, çocukların bakımını üstlenmesi, temizlik yapması gibi rolleri ve görevleri olmasının yanında erkeklerin iş hayatıyla ilgilenmesi, evin gelirini giderini kontrol etmesi gibi görev ve sorumlulukları bireye yükler. Dolayısıyla sosyal yaşamda gözle görülür bir eşitsizlik ortaya çıkar. Bu eşitsizlik neredeyse en çok eğitim alanında karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten günümüze kadının eğitimi ile ilgili sorunlar neredeyse çoğu ülkede her zaman ilk sıralarda yer almıştır. Günümüzde de bu durumun Türkiye’de kadınlar için çok farklı olmadığından bahsedebiliriz. Dünya popülasyonunun yarısını oluşturan kadınların ikinci sınıf insan muamelesi görmeleri, düşük olan toplumsal statüleri, kaçınılmaz olarak onların verilen sağlık ve eğitim gibi hizmetleri kullanmalarını, hizmetlerden zamanında yararlanmalarını da olumsuz etkilemektedir (Bal, 2014). Halihazırda var olan bütün bu problemlerden kaynaklı, kadının güçlendirilmesi ve statüsünün kuvvetlendirilmesi için toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısının eğitim, politika, sağlık gibi alanlara yansıtılması büyük önem taşır. Türkiye’de kız çocuklarının okula gönderilmemesi, eğitim hayatının ortaokula geçişte sonlandırılması, eğitim almak yerine evlenmesi gibi durumlarla hala gözle görülebilir oranda karşı karşıya kaldığımızı söyleyebiliriz. Bu duruma maruz kalan kız çocuklarının sayısının azaltılması, ebeveynlerin bilinçlenmesi için birçok çalışma yapılmaktadır. Bireyin eğitim hakkının elinden alınmaması için yapılan çalışmalarda kurum ve kuruluşların, derneklerin, vakıfların desteklediği projelerle birlikte medya da büyük bir destekçidir. Son yıllarda sosyal medya kullanımının artması ile beraber köy okullarına yardımların, eğitime ulaşılabilirliği az olan bireylere desteğin arttığı görülmektedir. Bunun yanında televizyonda izleyiciye sunulan kamu spotları, reklamlar, eğitim hakkının eşit, adaletli bir şekilde her bireye verilmesi yönünde toplumu bilgilendirmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

İnsanın dünyayı nasıl anlamlandırıldığı, olayları yaşantılaşma şekli niteliksel araştırmacının ilgi odağıdır. Kısacası anlamla ilgilenir, anlamı inceler (Arkonaç, 2014). Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın yöntemi göstergebilim yöntemi çerçevesinde şekillenmiştir. Çalışmada Young Guru Academy’nin (YGA) Yapı Kredi desteğiyle başlattığı Anadolu’ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırlanmış olduğu Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamın incelemesi yapılmıştır. Reklamda kız çocuklarının ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireylerin eğitimdeki dezavantajı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği bakış açısı çerçevesinde incelenmiştir. Reklamın analizi yapılırken sahneler sözel olarak ve görsel olarak incelenmiştir. Araştırmada bu reklamın kullanılmasının sebebi, Türkiye’de dezavantajlı bireylerin içinde bulunduğu konumu, toplumsal cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği bakış açısıyla seyirciye sunmasıdır. Reklamın incelemesi yapılırken göstergebilim yönteminden yararlanılmıştır. Fiske’ye göre, Göstergebilim “İnsanın gösterge oluşturma, göstergelerle düzen kurma ve bunlar aracılığıyla iletişim sağlama mekanizmasını araştıran” disiplinler arası bir çalışma alanıdır (Küçükdoğan, 2011). Reklamda 3 sahne olmakla birlikte reklamın süresi 1 dakika 8 saniyedir. Sahneler tek tek incelenmiş gösterge, gösterilen, gösterge tablolarla aktarılmıştır. Reklam, anlatılmak istenen seyirciye düşündürücü bir yolla yansıtmıştır. Araştırmada, bu yansıma ile sahnelerde vurgulanmak istenen noktalar, gizil içerikler üstünde durulmuştur. Bu reklam ile bağlantılı olarak araştırmada, Young Guru Academy (YGA) ve Yapı Kredi Gönüllüleri’nin Anadolu’ya Bilim Göçü projesinden bahsedilmiş, projenin amaçları ve çalışmaları anlatılmıştır.

Reklam Analizi

1. Sahne

Şehirden uzak bir yerleşke alanında, tek başına olan bir gecekondu ev, yanında büyük bir ağaç gösterilir. Evin biraz uzağında koyunlar otlamaktadır ve aynı sırada arkadan koyunların sesi de gelmektedir.

Burada şehir yaşamından uzak, tarımla ve hayvancılıkla ilgilenen bir hane gösterilmiştir. Sosyoekonomik durumun düşük olduğu izleyiciye aktarılmıştır.

2. Sahne

İlk etapta, yanan sobanın üstünde duran, üstünde dumanı tüten bir çaydanlık gösterilir. Kamera görüntüyü çaydanlığa odaklanmışken, arka planda bulanık bir şekilde birkaç kişiye çay ikram eden bir kız gösterilir.

İlk sahnede olduğu gibi köy, kasaba yaşamına soba gösterimi ile bir kez daha ışık tutulmuştur. Kızın, eve gelen misafirlere çay dağıttığı gösterilerek, ev işlerinin kadının rolü olduğu vurgulanmıştır.

Baba: Demek benden kızımı istiyorsunuz (iç çekerek başını öne eğer).

Reklamın bu kısmında toplumsal bir sorun ve gerçek olan kız çocuklarının evlendirilmesine dikkat çekilmiştir. Reklamda akla ilk olarak bu cümleyle birlikte, kızının evlendirilmesi algısı oluşturulmuştur.

Valla kızım diye söylemiyorum, çok iyi yemek yapar. Çamaşır yıkar, tarlada çalışır (bu kısma kadar başı yere doğru dönük bir şekilde cümlelerini sıralamıştır), çocuk bakar (bu cümleden sonra kızın ellerini kapalı bir şekilde ovuşturduğu gösterilir), bütün kardeşlerine o bakmıştır (baba ve kız yan açıdan gösterilmiştir).

Baba, Türkiye'de ev içinde kadına verilen rollerin bir çoğunu sıralar ve kızını bunlarla över. Bu toplumsal cinsiyet rollerini sıralarken aynı zamanda mahcup ve üzgün bir haldedir.

Annesi gidince, ne yapsın garibim, o evi çekip çevirdi (babanın iki eliyle çay bardağını tuttuğu ve ellerinin titrediği gösterilir. Kafası öne eğik bir şekilde konuşmaya devam eder).

Türkiye'de sosyoekonomik düzeyi, eğitim seviyesi düşük olan ailelerde genellikle annenin ölümünden sonra, evde anneye yüklenen çoğu rol ve görevin eğer varsa evdeki kız çocuğa devredildiği görülür. Yani erkek çocuk eğitim alırken, para kazanırken, kız çocuk temizlik yapıp, yemek yapıp, evde diğer kalan kardeşlere bakmakla, ev işlerini yapmakla ve sürdürmekle yükümlüdür vurgusu yapılmıştır.

Sonra, hamarattır dikişten nakıştan anlar (iç çekerek ve üzgün bir surat ifadesiyle). Sökük diker, ama ben kızımın robot yapabildiğini (kızına bakar gülümseyerek konuşmasına devam eder. Kızda gülümser), ilim irfanla uğraştığını bilmiyordum (konuşmasına misafirlerin yüzüne bakarak devam eder ve ilk kez gelen kişiler seyirciye burada gösterilir). Şimdi benden kızımı istiyorsunuz. Bilim kadını olacak diyorsunuz. Valla ne diyeyim, (sesi titreyerek ve gözleri dolarak) Allah sizden razı olsun. Senden de razı olsun kızım (gülümseyerek kızına bakar).

Bu cümlelerle birlikte reklamın asıl amacını artık seyirciye yansıtmışlardır. Baba aslında kızının eğitim hayatı için onu götürmek isteyen ve eğitim vermek isteyen kişilere belli başlı birkaç rol ve kızının görev ve sorumluluklarını saymıştır. Burada kadınların eğitim almak, bilimle uğraşmak yerine ev işleriyle uğraşıp, çocuk bakması tespiti vardır. Ama daha sonra aslında tüm bunları değil, kızının bir bilim insanı olmasını istediğini vurgulamıştır. Son olarak da duygulu ve mutlu bir şekilde konuşmasını sonlandırmıştır.

3. Sahne

Bir çocuk için istenilecek tek bir şey vardır; eşit eğitim fırsatına sahip olması (bu sırada reklamdaki kız çocuğu bir çalışma ortamında maketlerle uğraşırken gösterilmiş ardından da bir YGA çalışanının çocuklarla ilgilendiği gösterilmiştir). Bizde Yapı Kredi Gönüllüleri olarak Anadolu'ya Bilim Göçü projesiyle, bu ülkenin çocukları geleceğin bilim insanları olsun diye çalışıyoruz.

Bu sahnede reklamın sloganı da olan bir çocuk için istenilecek tek şeyin eğitim olduğu vurgusu son olarak yapılmıştır. Bir kız çocuktan evlenmesi, çocuk bakması, yemek yapması değil, eğitim hayatının olması ve bunu sürdürmesi istenilebilir. Çünkü eğitim vazgeçilmez bir hakktır.

4. Sahne

Çünkü hedef muasır medeniyetler seviyesinin üzerine çıkmaksa; bizim için hizmette sınır yoktur (reklamda yer alan kız, ilk sahnede gösterilen evin kamerayla çekildiği açıdan gülümseyerek yürür).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin, insanın hayatını başarılı bir şekilde devam ettirme, kendini geliştirme, toplumun bir parçası olmak ve toplumla uyum içerisinde yaşamak gibi ihtiyaçlarını karşılama yönünde önemli bir payı vardır. Bu durum, her insanın eğitime ihtiyacı ve hakkını gündeme getirmektedir (Özaydınlık, 2014). Hak sahibi olmak, her insanın doğuştan kazandığı ve bireyi var eden ölçütlerden biridir. Dünyada birçok toplumda geçmişten bugüne, eğitim hakkının kullanılmasına yönelik problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin ortaya çıkmasındaki başlıca sebepler cinsiyet ve sosyoekonomik koşullarla ilişkilidir. Araştırmada,

günümüzde azımsanamayacak durumda olan ve halihazırda süregelen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve fırsat eşitsizliği konuları üzerinde durulmuştur. Bu konular bağlamında, Young Guru Academy (YGA) ve Yapı Kredi Gönüllüleri'nin, Anadolu'ya Bilim Göçü projesi kapsamında hazırladığı Bir Çocuk İçin İstenilecek Tek Şey Eğitim adlı reklamının analizi yapılmıştır. Göstergibilim kullanılarak yapılan analizde, sahneler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Reklamda sosyoekonomik düzeyi düşük olan, annesini kaybetmiş, babasıyla ve kardeşleriyle yaşayan bir kız çocuğunun eğitim hayatı, geleceği ele alınmıştır. Nitelikli eğitim günümüzden geleceğe yapabileceğimiz en önemli yatırımlardan biri olup, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği, fırsat eşitsizliği gibi eğitimdeki her türlü eşitsizliğin tartışılması, çalışmalar yapılması ve göz ardı edilmemesi gerekir.

Kaynakça

- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Mercik, V. (2015). Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: pisa projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırılması. *Yüksek lisans tezi*. Syf. 52
- Bal, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *KASHED*, 2014, 1(1):15-28
- Arknaç, S. (2014). Psikolojide Söz ve Anlam Analizi.
- Küçükeroğan, R. (2011). Reklam Nasıl Çözülür. *Beta Basım A.Ş., İstanbul*.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, sayı: 34, ss: 95

BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ TEMEL DİL BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

CEM ŞAHİN
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

NIHAT ÇALIŞKAN
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

MEHMET KART
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

HAYRİYE TORUNOĞLU
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımlarını temel dil becerileri açısından karşılaştırılması, benzerlikleri ve farklılıkların belirlenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı: 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımlarını temel dil becerileri açısından karşılaştırılması, benzerlikleri ve farklılıklarını tespit etmektir.

Yöntem: Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları doküman incelemesi çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenerek her bir programın kazanımları temel dil becerileri açısından karşılaştırılıp tespitlerde bulunulmuştur.

Bulgular ve Sonuç: 2017 yılı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı 2006 yılı programına göre karşılaştırıldığında ünite ve kazanım sayılarının azaltıldığı tespit edilmiştir. Oransal olarak dağılıma bakıldığında konuşma ve dinleme becerilerine ait kazanımların arttığı, okuma becerisi kazanımlarının azaltıldığı, yazma becerisine ait kazanımların ise tamamen çıkarıldığı görülmüştür. Ayrıca temel dil becerilerine ilişkin beceriler yazılırken bir önceki programda konu içeriği belirtilmezken yapılacak etkinlik ifade edildiği, yeni programda ise konu içeriğinin belirtilip yapılacak olan etkinliğin ifade edilmediği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: 2017 beşinci sınıf İngilizce Öğretim programının bir önceki programa göre sadeleştirilip kazanım sayısının büyük ölçüde azaltıldığı, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Mevcut becerilere ilişkin kazanımların elde edilme düzeyine ilişkin çalışmalar yapıp programın etkililiği üzerine daha fazla çalışma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: dinleme, konuşma, okuma, yazma.

Comparison of Fifth Grade English Curriculum Acquisitions in Terms of Basic Language Skills**Abstract**

Problem Statement: The main problem of the research is the comparison of the acquisitions of the fifth grade English education programs prepared by the Ministry of National Education in terms of basic language skills, and the determination of similarities and differences.

Purpose of study: The aim of this study was to compare the acquisitions of the fifth grade English curriculum in 2006 and 2017 in terms of basic language skills, and to determine the similarities and differences.

Method: In this study, one of the qualitative research methods, document analysis technique was used. In this respect, the fifth grade English teaching programs of 2006 and 2017 were examined comparatively within the framework of document analysis and the outcomes of each program were compared and determined in terms of basic language skills.

Findings and Results When the fifth grade English teaching program of 2017 is compared with the 2006 program, it is found that the number of units and acquisitions are reduced. When the proportional distribution is examined, it is seen that the acquisitions of speaking and listening skills are increased, the acquisitions of reading skills are reduced and the acquisitions of writing skills are completely removed. In addition, while writing skills related to basic language skills, it was found that the activity to be done was not stated in the previous program while the subject content was not stated in the new program and the activity to be done was not stated.

Discussion, Conclusion and Recommendations: It was concluded that the fifth grade English Language Teaching program in 2017 was simplified compared to the previous program and the number of gains was greatly reduced and emphasis was

placed on speaking and listening skills. Further studies can be done on the effectiveness of the program by conducting studies on the level of attainment of the existing skills.

Key Words: listening, speaking, reading, writing.

Giriş

Küreselleşen dünyamızda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak İngilizce 21. yüzyıl dünyasının ortak dili olma görevini üstlenmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce bilmenin ekonomik, politik ve kültürel anlamda bireylere ve ülkelere fayda getirmesi, okullarda yaygın olarak öğretilmesine neden olmaktadır. Türkiye’de de yabancı dil öğrenmenin gerekliliği vurgusu çeşitli eğitim tartışmalarında ve program geliştirme çalışmalarında gündeme gelmiştir. Seçkin (2011)’e göre teknolojik ve bilimsel gelişmeler bağlamında çağı yakalamak hedefinde olan ülkemizde 1950’lerden sonra İngilizce, okullarda %98,4 oranıyla en çok öğretilen yabancı dil olmuştur.

Yabancı dil öğrenmeye olan istek her geçen gün artarak devam etmektedir. Uluslararası iletişimi ve etkileşimi sağlamak amacıyla yabancı dil eğitimi önem kazanmış, ayrıca bireylerin gerek akademik gelişimleri, gerek kişisel gelişimleri açısından da İngilizce eğitimi gerekli hale gelmiştir (Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005). Özellikle son yıllarda hem devlet kurumlarında hem de özel kurumlarda İngilizce dersi, öğrenciler ve veliler tarafından en fazla rağbet gösterilen en çok önem verilen dersler arasına girmiştir. Geçmişten günümüze eğitim sistemindeki değişiklikler ile birlikte İngilizce eğitiminde de yenilikler yapılmıştır. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren yabancı dil dersi ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlamak üzere zorunlu hale getirilmiştir. 2006’da hazırlanan İngilizce dersi öğretim programı ile birlikte İngilizce öğretimi daha çağdaş temeller üzerine inşa edilmeye çalışılmıştır. 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte yapılan değişikliklerle, İngilizce dersleri ilköğretim 2. sınıftan itibaren başlamaktadır. En son olarak 2017 yılında uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir.

Yabancı dil öğretim programlarında genel amaçlar arasında, öğrencinin seviyesine uygun olarak dinlediğini, okuduğunu anlayabilmesi, duyma ve düşüncelerini yazabilmesi, konuşabilmesi yer almaktadır (MEB, 1997). Türkiye’de yıllardan beri tüketilen zaman, para ve büyük gayretlere rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen seviyeye ulaşılamadığı söylenebilir.

İngilizce eğitiminde arzu edilen seviyeye gelinebilmesinin sebepleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Çelik, dil eğitimi yapmakla dil öğretiminin birbirine karıştırıldığını, ilköğretimden itibaren İngilizce öğretimi yapılmasına rağmen biçimsel ve dilbilgisi ağırlıklı uygulamalarla İngilizcenin istenilen şekilde öğretilmediğini belirtmektedir (MEB, 2006). Aynı şekilde, Karaçalı (2004), yabancı dil eğitiminde uygulanan yöntemlerde bir sorun olduğunu ve dilbilgisi tipi yaklaşımın iyi sonuçlar vermediğini vurgulamaktadır.

Demirel, yabancı dilin neden tam anlamıyla öğretilmediği konusunda yapılan bir röportajda, uygulama yapmaya çok az zaman harcanmasını, çoğunlukla dilin kurallarının öğretilmesine ağırlık verilmesini, dinleme-konuşma becerilerinin geliştirilememesini ve ölçme değerlendirme sistemimizin de bu becerileri ölçmek için uygun olmamasını sebep olarak göstermektedir (2007). Demirel (2005) ayrıca, yabancı dil öğretme konusunda yöntemin değiştirilmesi gerektiğini, etkili olmadığı anlaşılan dilbilgisi ağırlıklı öğretimden vazgeçilmesini, dilin temel işlevleri olan dört temel dil becerisinin kazandırılmasına önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Paker (2007) yabancı dil eğitim programları dört temel dil becerisinin öğretimine eşit ağırlık verilmesini öngörse de ders kitaplarında çoğunlukla dilbilgisini öğretmeye yönelik etkinliklere ağırlık verildiğini ifade etmektedir.

Özetle, gerek yabancı dil öğretmenlerinin meslek donanımı, gerek dil kurallarına dayalı eğitim ve gerekse kalabalık sınıflar, yabancı dilin ana hedefi olan dil becerilerinin kazandırılmasında engel olarak görülebilir. Yabancı dil öğretiminin esas hedefleri olan temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırılması, yabancı dil programlarıyla ve alanyazınla ilişkilendirilerek incelenebilir.

İlk olarak 2006 yılında ilköğretim 4.sınıfta kullanıma başlanan İngilizce Öğretim Programı’nda programın öğrencilere gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler verilerek süreç ve beceri odaklı yaklaşımlarla hazırlandığını ve dört temel dil becerisi eşit önem ve ağırlıkta tutulduğu vurgulanmıştır. Ayrıca söz konusu programın, Avrupa Dil Pasaportuna uygun, iletişimsel ve beceri temelli yaklaşım temel alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir. (MEB, 2006).

Avrupa Dil pasaportu Avrupa ülkelerinin tümünde geçerli olacak şekilde standart haline getirilmiş, öğrencinin bildiği dilleri, bu dillerin ve dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli düzeylerini göstermektedir. Dil düzeyleri başlangıç (A1, A2), orta (B1, B2), ileri (C1, C2) olarak ayrılırken dil becerileri dört boyutta ele alınmaktadır. Bunlar şöyle sıralanır:

- Dinlediğini anlama
- Okuduğunu anlama
- Konuşma
- Yazma

Belirtildiği gibi dil yeterlik alanları, dil öğrenmede dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Dil gelişim dosyası uygulamasıyla kendini değerlendirme (self-assessment), öğrenen özerkliği (learner autonomy) öğrenmeyi öğrenme (learning to learn) kavramları gündeme gelmektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesiyle birlikte yıllardır uygulanmakta olan dilin kurallarını öğretmekten çok dil becerilerinin öğretimine ağırlık veren yaklaşım daha da önem kazanmaktadır (Demirel, 2008).

İletişimsel yaklaşımda amaç, dildeki göstergelerin değişik durumlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını, karşılıklı anlaşmayı sağlayan iletişimsel beceriyi kazandırmaktır. Bu beceri sadece dil bilgisi kurallarını bilmeyi değil kime ne söyleneceğini, ne zaman, nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir (Aktaş, 2004). Budak (2000)'e göre iletişimci yaklaşımda yüz yüze iletişim becerisinin geliştirilmesi öncelik taşır.

Bilgi çağının getirdiği küreselleşmeyle günümüz dünyasında yoğun bir iletişim yaşanmaktadır. Bilgi çağı ya da küresel rekabet her alanda büyük değişikliğe yol açarken iletişimin yönünü ve biçimini de değiştirmiştir. Orta çağda, dönemin ihtiyaçları doğrultusunda yabancı dil öğretiminde okuma yazma becerisi ön plâna çıkarken iki binli yıllarda yüz yüze iletişimin artmasıyla tüm dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) önemli ve gerekli olmuştur. Yabancı dil öğretimine ilişkin tarihsel sürece bakıldığında dün bugün noktasında dil bilgisi-çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım yer almaktadır (Budak, 2000). Bu süreçte öğrenciye kazandırılması gereken dil becerilerini, yöntem ve yaklaşımlarını günün koşullarının belirlediği söylenebilir.

Dil her şeyden önce bir iletişim aracıdır. Bir dili öğrenebilmek için o dilin iletişimsel yetisini kazanarak o dilde iletişim kurulabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde iletişimsel yetiyi oluşturan tüm becerilerin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Aktaş (2004)'e göre bu becerileri kazanmak ana dili öğrenmede ne denli ön koşul ise, herhangi bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön koşuldur.

Türkiye'de yıllardır dil bilgisi, adı üstünde dil hakkında bilgilendirme odaklı olup beceriler ihmal edilmiştir. Yabancı dil bir bilgi işi değil, beceri işidir. Dili bilmek diye bir şey yoktur; ancak dildeki bazı becerileri bilmek söz konusu olabilir. Bunlar da; dinleyip anlama, söyleyip anlatma, okuyup anlama ve yazıp anlatmadır (Başkan, 2006). Başka bir deyişle, dilin kurallarına değil, dilin kendisi öğretilerek işe başlanmalıdır. Ana dilinin dil bilgisi kurallarını bilmeden konuşan birçok insan vardır. Buna rağmen iletişim kurabilmektedir. Aynı şekilde Demirel (2005)'e göre yabancı dili öğrenirken kuralları bilmeden de o dille iletişim kurmak mümkündür. Elbette dili daha etkin ve doğru kullanmak için dilin kuralları bilinmeli ancak dil öğretiminin temelinde dil bilgisi ağırlıklı yaklaşımının olmaması gerekmektedir

Türkiye'de ilkököl 2. sınıftan itibaren İngilizce öğretilmektedir. Bilimsel çevrelerce, bilgi ve beceriye dayanan yabancı dilin çok küçük yaşlarda öğretilmesi gerektiği kanıtlanmıştır. Kişi her yaşta bilgi edinebilir; ancak her yaşta beceri edinmek kolay değildir (Genç, 2003). İlkokul 2. sınıftan itibaren dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazandırılması bu nedenle çok önemlidir.

Dinleme becerisi dil becerileri içinde en zor gelişendir (Demirel, 1998). Öğrenciler ana dillerinde bile tam anlamıyla etkin dinleme yapamadıkları için zihinsel katılım gerektiren dinleme becerisi çok zaman harcanarak ve uygulama yapılarak kazandırılmaktadır (Wallace, Stariha, ve Walberg, 2003). Demirel (1998)'e göre dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanıması, vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır.

Sınıflarda dinleme becerisine önem verilmesi ve dinleme etkinliklerinin yapılmasının sebebi çocukların gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda başarılı ve doğru tepkiyi vermelerini sağlamaktır. Demirel (2008)'e göre dinleme öğretimi, normal hızda konuşulduğunda küçük ayrıntıların anlaşılmasından çok, genel bir bilginin alınmasını sağlamaya yöneliktir.

Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi için sık ve etkin çalışma yapmak gerekmektedir. Dynamic Education programı kullanım kılavuzunda (2006) konuşurken ya da dinlerken dili algılamak için okumaya oranla çok daha az zaman vardır. Bir sözcüğü ya da dil bilgisi kuralını hatırlamaya zaman yoktur. Bu işlem kendiliğinden ve hızla olmak zorundadır. Bu becerinin kazanılması için alıştırmaya ve tekrar yapmak gerektiği ifade edilmiştir.

Bir kişi yabancı bir dili konuşuyorsa o dili bilen kişi olarak tanımlanır. Bir dili bilmek dört temel beceriyi de içine almasına rağmen yabancı dil öğrenen birçok kişi konuşmakla ilgilenir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı dil derslerinin önemli bir bölümüdür (Ur, 1992). Budak (2000) günlük hayatta çoğunlukla sözlü iletişim tercih edildiğini bu nedenle dil öğretiminde günlük iletişim ihtiyacı dikkate alınarak dili konuşarak, yaşayarak öğrenilmesi temel hedeflerden biri olması gerektiğini söylemektedir.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Demirel (1998) konuşma becerisini kazandırmak için kişilerin sadece o dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru sesletimini öğretmek yeterli olmamakta; sözel olmayan kimi davranışları da bilmeleri gerekmektedir demıştır.

Okumak yazılı metni anlamaktır. Pang, Muaka, Bernhardt, ve Kamil, (2003)'e göre okuma algılamayı ve düşünmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuma, kelime tanıma ve anlamlandırma olarak iki süreci içerir. Kelime tanıma yazılı sembollerin konuşma dilindeki karşılığında tanımlanmasıdır. Anlamlandırma ise kelimelere, cümlelere, metnin tamamına

anlam verme sürecidir. Okuyucu metni anlamak için genellikle kelime, dilbilgisi, ön bilgisini ve metinle ilgili olarak geçmiş yaşantısını kullanır

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlar arasında öğrencinin düzeyine uygun olarak okuduğunu anlayabilmesi yer almaktadır. Gerçek anlamda okuma olabilmesi için okunan metinden anlam çıkarılabilmesi gerekmektedir (Demirel, 1998). Barnett (1988) ise okuduğunu anlama düzeyini, öğrencinin okuduğu metne ilgisi, metni okuma amacı, konu hakkında bilgisi, yabancı dil yeteneği ve okuma sürecinin farkındalığı gibi değişkenlerin etkilendiğini söylemiştir.

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak yazma becerisi görülmektedir (Demirel, 1998). Yazma okuyucuya fikirlerin, mesajın ifade edilmesidir. Dil öğrenen kişiye yazma becerisinin kazandırılmaya çalışılmasının nedeni eğitim görmüş bir kişinin kendi ana dilinde yazılı olarak üretebildiği şeyleri yabancı dilde de üretebilmesidir (Ur, 1992). Bilgi çağında, bilgi sözlü yoldan çok yazılı dille elde edilmektedir. Başkan (2006)'a göre Türkiye'nin coğrafi konumu bakımından İngilizce konuşulan ülkelere uzak olması sebebiyle, iletişim kurabilmek ve yurt dışında üretilmiş bilgileri Türkiye'ye aktarmak için yazma becerisinin kazandırılmasına önemle ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Sözlü iletişim kurarken yapılan dil yanlışlarına anlayış gösterilirken yazılı iletişime aynı hoşgörü gösterilmediği için yazma becerisini geliştirirken dilin doğru kullanımına önem verilmesi gerekmektedir. Dili ve o dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak anlatabilme de çok önemli olmaktadır. Bu sebeple yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, anlama, düşünme, geliştirme ve üretme alt becerileri olarak algılamak ve değerlendirmek gerekir (Demirel, 1998).

Araştırmanın Amacı

İngilizce öğretim programlarında, 2006 yılındaki değişikliklerle birlikte, kazanımlar temel dil becerileri başlığı altında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu çalışma 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımlarını temel dil becerileri açısından karşılaştırılması, benzerlikleri ve farklılıklarını belirleme amacı ile yapılmıştır. Çalışmada temel dil becerileri olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerinde durulmuş olup, iki öğretim programı arasındaki kazanımların bahsedilen dil becerileri açısından benzerlikleri ve farklılıklarının neler olduğu araştırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki programda da kazanımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar temel dil becerileri kapsamında analiz edilmiştir. Ayrıca beşinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretim programında yer alan kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bakımından ne gibi değişikliklere uğradığı, hangi becerilere daha çok ağırlık verildiği, hangi becerilerin kazanım sayılarında artış veya azalma olduğu hususları araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. 2006 ve 2017 beşinci sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarında temel dil becerileri açısından herhangi bir değişiklik yapılmış mıdır?
 - a. Dinleme becerisi bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - b. Konuşma becerisi bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - c. Okuma becerisi bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - d. Yazma becerisi bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce eğitimindeki gelişmelerin izlenebildiği bir kaynak sunması, öğretim programlarının geliştirilmeye açık yönleriyle ilgili çözümler önererek gelecekteki program geliştirme çalışmalarına ışık tutması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Önceki çalışmalarda tek tek ilgili öğretim programlarına dair incelemeler yapılmış olsa da (Alkan ve Arslan, 2014; Çelik ve Kasapoğlu, 2014; Demirtaş ve Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Hismanoğlu, 2013; İnceçay, 2012; Kırkgöz, 2008; Kızıldağ, 2009; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012; Seçkin, 2011; Topkaya ve Küçük, 2010; Yıldırım, 2015), son yıllarda yayımlanan İngilizce dersi öğretim programlarını birlikte inceleyen bir çalışmanın yetersiz kaldığı düşüncesinden hareketle, bu araştırma önemli bir kaynak niteliği taşıyabilir. Ayrıca yapılabilecek olası program güncelleme çalışmalarında MEB, bu araştırma sonuçlarından yararlanarak bazı değişiklikleri gerçekleştirebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada, doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yaparken izlenecek bir dizi aşama vardır. Bu aşamalar, (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada bu aşamalara uyulması konusunda özen gösterilmiş ve aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. İlgili öğretim programlarına ulaşılması ve orijinalliğinin kontrol edilmesi,
2. Alanyazın ışığında programların analizinde kullanılacak olan tasarım ilkelerinin belirlenmesi,
3. Programların analizinin belirlenen tasarım ilkelerine göre yapılması, birbirleriyle kıyaslanması ve anlaşılması,
4. Elde edilen verilerin betimlenmesi ve bulgulara ulaşılması,

5. Bulguların ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek yorumlanması ve önerilerin yazılması.

Örneklem

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak 2006 ve 2017 yılları beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kullanılmıştır. Söz konusu öğretim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu internet sitesinden ulaşılmıştır.

Veri Toplama ve Analiz

Veriler analiz edilirken doküman analizi yapılmış olup, incelenen öğretim programlarında yer alan kazanımlar temel dil becerileri açısından karşılaştırılıp, benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca beşinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretim programında yer alan kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bakımından ne gibi değişikliklere uğradığı, hangi becerilere daha çok ağırlık verildiği, hangi becerilerin kazanım sayılarında artış veya azalma olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilip yorumlandıktan sonra raporlaştırılarak çalışma sona erdirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında 2006 ve 2017 beşinci sınıf İngilizce öğretim programları kazanımları dört temel dil becerisi açısından karşılaştırılıp, benzerlikleri ve farklılıkları analiz edilip değerlendirilmiştir. Kazanımlar karşılaştırılırken öncelikle uygulanan programlara göre haftalık ders saatleri ve kazanım sayıları tespit edilmiştir.

Tablo 1. Programlara ait kazanım sayıları

Yıl	Haftalık ders saati	Ünite sayısı	Kazanım sayısı
2006	2	14	148
2017	3	10	52

Elde edilen veriler incelendiğinde 2006 programında 14 ünite ve bu üniteler içerisinde toplam 148 kazanım yer aldığı görölmüştür. Bu 148 kazanım verileceği İngilizce dersine ise haftalık 2 ders saati zaman ayrılmıştır. 2017 programında ünite sayısı 10, verilmesi gereken toplam kazanım ise 52 olarak ifade edilmiştir. Ünite ve kazanım sayılarında görölen büyük azalmalara karşın, İngilizce dersi haftalık 3 saate çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında 2006 ve 2017 yılları İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımlar dinleme temel dil becerisine göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dinleme becerisine ait kazanım sayıları

Yıl	Toplam kazanım	Dinleme kazanımları	Dinleme/toplam
2006	148	31	%21
2017	52	14	%27

İngilizce öğretim programları incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 31'inin dinleme temel dil becerisine ait olduğu görölmüştür. Yüzdelik olarak bakıldığında bu dinleme becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %21'ini oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanımın 14'ü dinleme becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmakta ve toplam kazanım sayısının yaklaşık olarak %27'sini oluşturmaktadır. Dinleme becerisine ilişkin kazanım sayısı 31'den 14'e düşmüştür. Ancak oransal olarak bakıldığında toplam kazanım sayısında görölen büyük azalmanın etkisi ile dinleme becerisine ait kazanım yüzdeleri %21'den %27'ye çıkmıştır. Her iki programda da dinleme becerileri basit dinleme metinlerini anlama üzerine kurulu olduğu görölmüştür. 2006 programında yer alan dinleme becerisi kazanımlarında konu içeriği ifade edilmezken, 2017 programında konu içeriğinin ne olduğuna yer verilmiştir. Ayrıca bir önceki programda "eşleştirme, doldurma, işaret koyma" gibi yapılacak eyleme ilişkin ifadeler bulunurken, 2017 programında buna benzer etkinliklere ilişkin bilgi verilmemiştir.

Araştırma kapsamında 2006 ve 2017 yılları İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımlar konuşma temel dil becerisine göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Konuşma becerisine ait kazanım sayıları

Yıl	Toplam kazanım	Konuşma kazanımları	Konuşma/toplam
2006	148	50	%34
2017	52	27	%52

İngilizce öğretim programları incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 50'sinin konuşma temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu konuşma becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %34'ünü oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanımın 27'si konuşma becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmakta ve toplam kazanım sayısının yaklaşık olarak %52'sini oluşturmaktadır. Konuşma becerisine ilişkin kazanım sayısı 50'den 27'ye düşmüştür. Ancak oransal olarak bakıldığında toplam kazanım sayısında görülen büyük azalmanın etkisi ile konuşma becerisine ait kazanım yüzdeleri %34'den %52'ye çıkmıştır. Kazanım sayıları ve oranlardan anlaşılacağı üzere 2006 programında en çok yer verilen beceri türü olan konuşma, 2017 programında daha da artarak toplam kazanımların yarısından fazlasını oluşturur hale gelmiştir. Ayrıca 2006 programında kazanımlar soru cevap, tekrar gibi öğrenci ve öğretmeni kısıtlayan eylemlerle oluşturulmuşken, 2017 programında konuşma becerisi kazanımları konuşur, ifade eder gibi daha geniş kapsamlı eylemlerle oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında 2006 ve 2017 yılları İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımlar okuma temel dil becerisine göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Okuma becerisine ait kazanım sayıları

Yıl	Toplam kazanım	Okuma kazanımları	Okuma/toplam
2006	148	43	%29
2017	52	11	%21

İngilizce öğretim programları incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 43'ünün okuma temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu okuma becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %29'unu oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanımın 11'i okuma becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmakta ve toplam kazanım sayısının yaklaşık olarak %21'ini oluşturmaktadır. Her iki program incelendiğinde okuma becerisine ilişkin kazanım sayılarının 43'ten 11'e düştüğü, oransal olarak bakıldığında ise %29'dan %21'e bir azalma olduğu tespit edilmiştir. 2017 programında görülen okuma becerisine ilişkin bu azalmanın söz konusu öğretim programına eklenen "limited reading" yani sınırlı okuma ifadesi ile ilişkilendirilebilir. Her iki programda da kazanımlar okuduğunu anlar ifadesi ağırlıklı olarak ifade edilirken, okuma metinlerinde görsel desteklerden de yararlanılacağı belirtilmiştir. 2006 programında yer alan okuma becerisi kazanımlarında konu içeriği ifade edilmezken, 2017 programında konu içeriğinin ne olduğuna yer verilmiştir. Ayrıca bir önceki programda "eşleştirme, doldurma, tahmin etme" gibi yapılacak eyleme ilişkin ifadeler bulunurken, 2017 programında buna benzer etkinliklere ilişkin bilgi verilmemiştir.

Araştırma kapsamında 2006 ve 2017 yılları İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımlar yazma temel dil becerisine göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yazma becerisine ait kazanım sayıları

Yıl	Toplam kazanım	Yazma kazanımları	Yazma/toplam
2006	148	24	%16
2017	52	0	%0

İngilizce öğretim programları incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 24'ünün yazma temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu yazma becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %16'sını oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanım arasında yazma becerisine hiç yer verilmemiştir. Önceki programda yazma becerilerine ilişkin kazanımlar "kopyalar, basit şiir yazar, düzgün şekilde sıralar" şeklinde ifade edilmiştir. 2017 programında ise hiç yer verilmemesine rağmen program içeriğinde "very limited writing" yani çok sınırlı yazma ifadesi yer almaktadır.

Sonuç

Araştırma kapsamında 2006 ve 2017 beşinci sınıf İngilizce Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar temel dil becerileri kapsamında karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda çeşitli verilere ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar kazanım ve ünite sayıları, kazanımların ifade edilmiş biçimleri ve temel dil becerilerine göre dağılımlarına göre incelenmiştir. 2006 yılı programında 14 ünite ve bu üniteler içerisinde toplam 148 kazanım yer aldığı görülmüştür. Bu 148 kazanım verileceği İngilizce dersine ise haftalık 2 ders saati zaman ayrılmıştır. 2017 programında ünite sayısı 10, verilmesi gereken toplam kazanım ise 52 olarak ifade edilmiştir. Ünite ve kazanım sayılarında görülen büyük azalmalara karşın, İngilizce dersi haftalık 3 saate çıkarılmıştır.

Temel becerilerden bir tanesi olan dinleme becerisinde ise 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 31'inin dinleme temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu dinleme becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %21'ini oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanımın 14'ü dinleme becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmakta ve toplam kazanım sayısının yaklaşık olarak %27'sini oluşturmaktadır. Dinleme becerisine ilişkin kazanım sayısı 31'den 14'e düşmüştür. Ancak oransal olarak bakıldığında toplam kazanım sayısında görülen büyük azalmanın etkisi ile dinleme becerisine ait kazanım yüzdeleri %21'den %27'ye çıkmıştır. Her iki programda da dinleme becerileri basit dinleme metinlerini anlama üzerine kurulu olduğu görülmüştür. 2006 programında yer alan dinleme becerisi kazanımlarında konu içeriği ifade edilmezken, 2017 programında konu içeriğinin ne olduğuna yer verilmiştir. Ayrıca bir önceki programda "eşleştirme, doldurma, işaret koyma" gibi yapılacak eyleme ilişkin ifadeler bulunurken, 2017 programında buna benzer etkinliklere ilişkin bilgi verilmemiştir.

Konuşma becerisine ilişkin kazanımlar incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 50'sinin konuşma temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu konuşma becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %34'ünü oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanımın 27'si konuşma becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmakta ve toplam kazanım sayısının yaklaşık olarak %52'sini oluşturmaktadır. Konuşma becerisine ilişkin kazanım sayısı 50'den 27'ye düşmüştür. Ancak oransal olarak bakıldığında toplam kazanım sayısında görülen büyük azalmanın etkisi ile konuşma becerisine ait kazanım yüzdeleri %34'den %52'ye çıkmıştır. Kazanım sayıları ve oranlardan anlaşılacağı üzere 2006 programında en çok yer verilen beceri türü olan konuşma, 2017 programında daha da artarak toplam kazanımların yarısından fazlasını oluşturur hale gelmiştir. Ayrıca 2006 programında kazanımlar soru cevap, tekrar gibi öğrenci ve öğretmeni kısıtlayan eylemlerle oluşturulmuşken, 2017 programında konuşma becerisi kazanımları konuşur, ifade eder gibi daha geniş kapsamlı eylemlerle oluşturulmuştur.

Okuma temel dil becerisine ilişkin kazanımlar incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 43'ünün okuma temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu okuma becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %29'unu oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanımın 11'i okuma becerisine ilişkin kazanımlardan oluşmakta ve toplam kazanım sayısının yaklaşık olarak %21'ini oluşturmaktadır. Her iki program incelendiğinde okuma becerisine ilişkin kazanım sayılarının 43'ten 11'e düştüğü, oransal olarak bakıldığında ise %29'dan %21'e bir azalma olduğu tespit edilmiştir. 2017 programında görülen okuma becerisine ilişkin bu azalmanın söz konusu öğretim programa eklenen "limited reading" yani sınırlı okuma ifadesi ile ilişkilendirilebilir. Her iki programda da kazanımlar okuduğunu anlar ifadesi ağırlıklı olarak ifade edilirken, okuma metinlerinde görsel desteklerden de yararlanılacağı belirtilmiştir. 2006 programında yer alan okuma becerisi kazanımlarında konu içeriği ifade edilmezken, 2017 programında konu içeriğinin ne olduğuna yer verilmiştir. Ayrıca bir önceki programda "eşleştirme, doldurma, tahmin etme" gibi yapılacak eyleme ilişkin ifadeler bulunurken, 2017 programında buna benzer etkinliklere ilişkin bilgi verilmemiştir.

Yazma dil becerisine ait kazanımlar incelendiğinde 2006 programında yer alan toplam 148 kazanımın 24'ünün yazma temel dil becerisine ait olduğu görülmüştür. Yüzdeler olarak bakıldığında bu yazma becerisine ait kazanımlar toplam kazanımların yaklaşık olarak %16'sını oluşturmaktadır. 2017 programında ise yer alan 52 kazanım arasında yazma becerisine hiç yer verilmemiştir. Önceki programda yazma becerilerine ilişkin kazanımlar "kopyalar, basit şiir yazar, düzgün şekilde sıralar" şeklinde ifade edilmiştir. 2017 programında ise hiç yer verilmemesine rağmen program içeriğinde "very limited writing" yani çok sınırlı yazma ifadesi yer almaktadır.

Sonuç olarak elde edilen veriler yeni öğretim programında kazanım ve ünite sayılarının azaltıldığı, oransal olarak dinleme ve konuşma becerilerine ait kazanımların artırıldığı, okuma becerilerine ait kazanımların ise azaltıldığı görülmüştür. Ayrıca yazma becerisine ait hiçbir kazanım yeni programda yer almamıştır.

Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında kazanımlarda yapılan değişikliklerin etkililiği üzerine ileri çalışmalar yapılabilir. Dinleme ve konuşma becerilerine ait kazanımların artırılması ders işlenişinde ve araç gereçlerinde gerekli değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Yapılan bu değişikliklerin incelenmesi ve yapılabilecek olası değişiklikler üzerine çalışmalar yapılması faydalı olabilir.

Kaynaklar

Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45.

Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 87-98.

Barnett, M. (1988). Teaching reading in a foreign language. <http://www.ericdigests.org/pre-9211/reading.htm> (Erişim: 25 Şubat 2019)

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Budak, Y. (2000). Dün bugün bağlamında yabancı dil öğretim amaçlarına disiplinler arası bir yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi* (146).
- Büyükyavuz, O. ve Aydoslu, A. (2005) *Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*, 1. Burdur Sempozyumu (16-19 Kasım), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Çelik, S. ve Kasapoğlu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English Language instruction in Turkey: Opinions and concerns of elementary school administrators. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-14.
- Demirel, Ö. (2005). *Yabancı dil eğitimi*. <http://www.ntvmsnbc.com/news/326482.asp> (Erişim: 7 Ocak 2019)
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dynamic Education. (2006). Dyned İngilizce dil eğitimi kullanma kılavuzu. http://www.dyned.com/pdf/User-Guide/UGUIDE_TUR.PDF (Erişim: 6 Ocak 2019)
- Hismanoglu, M. (2013). Does english language teacher education curriculum promote CEFR awareness of prospective EFL teachers? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 938-945.
- İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, 1, 53-62.
- Karaçalı, A. (2004). Talim terbiye kurulu başkanı prof. Ziya selçuk'la söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (55), 54-55.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching english in Turkey: dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of elementary Education*, 1(3), 188-201.
- MEB. (1997). *İlköğretim okulu 4. ve 5. Sınıf yabancı dil (İngilizce) öğretim programı*. 1997 tarih ve 2481 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Paker, T. (2007). *Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Çal Sempozyumu (01-03 Eylül 2006) (s. 684-690). Denizli: Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayını.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. ve Kâmil, M. L. (2003). Teaching Reading. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf> f (Erişim: 15 Şubat 2019)
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Topkaya, E. Z. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9, 52-65.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wallace, T., Stariha, W. E. ve Walberg, H. J. (2003). *Teaching speaking, listening and writing*. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeries14.pdf> (Erişim: 5 Nisan 2019)
- Yıldırım, C. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ESTETİK VE ÖRTÜK PROGRAM: ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ***CENK HATİPOĞLU**
MEB**NURİYE SEMERCİ**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Estetik değerler toplumun tümünü ilgilendiren inanç ve ilgilere dayanan felsefi ve sosyolojik konulardır. Öğretim programlarının gayri resmi karşılığı örtük program değerlerin öğretilmesinde etkili olan önemli bir eğitim alanıdır. Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin örtük program çerçevesinde estetik kavramları okul ortamında nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını keşfetmek ve öğretim etkinliklerinin paydaşları arasındaki etkileşimi estetik boyutuyla ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarında estetik kavramların ele alınışına yönelik anlayışlarını açığa çıkartmak için lise öğretmenleri ile beş farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yirmi iki erkek on dokuz kadın öğretmenden oluşturulmuştur. Grubun seçiminde amaçlı örneklem modellerinden tipik durum örneklem modeli kullanılmıştır. Verilerinin analizlerinde NVİVO 12 programından yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, "okulda estetik değerler" ve "estetik değerler ve örtük program" olarak iki tema ortaya çıkmıştır. İlk tema olan okulda estetik değerler teması ve alt kodları olarak güzellik, uyum, düzen, bütünlük, hoş, temizlik değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. İkinci tema olan örtük program ve estetik değerler teması ile ilgili beş kategori tespit edilmiştir. Bunlar: ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, toplumsal bakıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli öneriler getirilmiştir; Öğretim programında zaman, ders kitapları ve öğrenciler için öğretim kaynaklarının belirlenmesinde örtük öğrenmelerin rolü göz önünde bulundurulmalıdır. İlerde gerçekleştirilecek araştırmalarda estetik değerlerin öğretimi karma veya nicel yöntemler kullanılarak ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilimleri, Aksiyoloji, Değer, Estetik, Örtük program

Aesthetics And Hidden Curriculum: Secondary School Teachers' Opinions**ABSTRACT**

Aesthetic values are philosophical and sociological issues based on beliefs and interests that concern the whole society. The informal equivalent of curricula is an important field of education that is effective in teaching hidden curriculum values. The aim of this study is to explore how high school teachers experience and make sense of aesthetic concepts within the context of the hidden curriculum and to reveal the interaction between the stakeholders of the teaching activities with the aesthetic dimension. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Five different focus group interviews were conducted with high school teachers in order to reveal the teachers' understanding of aesthetic concepts in their curriculum. Semi-structured interview form was used during the interviews. The study group consisted of twenty-two male and nineteen female teachers working in official secondary schools of the Ministry of National Education. Typical case sampling model, one of the purposeful sampling models, was used in the selection of the group. The data were analyzed using NVİVO 12 program. As a result of the analysis, two themes have emerged as "aesthetic values in school" and "aesthetic values and hidden curriculum". It is seen that beauty, harmony, order, integrity, pleasant and cleanliness values come to the forefront as the theme of aesthetic values and subcodes in the first theme of the school. Five categories related to the second theme, the hidden curriculum and the aesthetic values theme were identified. These are: syllabuses, physical structure of the school, art education, social, cultural and sporting activities, social view. Depending on the results obtained in the study, various suggestions were made; In the curriculum, time, textbooks and the role of implicit learning in determining teaching resources for students should be considered. In future research, teaching aesthetic values can be handled by using mixed or quantitative methods.

Keywords: Educational sciences, Axiology, Hidden curriculum, Value, Aesthetic

* Bu makale Aksiyoloji Ve Örtük Program. Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin görüşleri adlı yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

1.1. Problem durumu

Estetik ve örtük program eğitim bilim araştırmalarını çeşitli açılardan ilgilendirir: Birincisi kaçınılmaz bir duruma vurgu yapar; bu durum okulöncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde estetik içeriklerin sınıfa geldiği gerçeğidir. Öğrenciler eğitim hayatına başladıklarından itibaren sınıflarında ailelerinden, arkadaşlarından ve çevreden duydukları değerlere ilişkin konuları ve onlara ilişkin görüşleri sınıfa aksettirir. İkinci olarak, estetik eğitim bilim çalışmalarına bilimsel amaç olması bakımından konu olabilir. Son olarak, estetik kavramı ile program geliştirmenin felsefi temelinde önemli bir yer tutan değer kavramına önemli bir boyutuna ışık tutulurken diğer yandan örtük program kavramı ile yine program geliştirmenin toplumsal temellerine başka bir deyişle sosyolojik temele ışık tutulmaktadır.

Değerler, eğitim programı geliştirme çabalarının ve programının amaçlarını belirleme düzeyinde gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmaksızın, eğitim alanındaki programın temel bir bileşenidir (Tyler, 2014, 11). Programlar içerik seçiminde ve uygulama seviyesinde değerlerden belirgin şekilde etkilenmektedir (Beauchamp, 1981, 6). Programlar değerlerin öğrenme ve öğretimin biçimsel yönünün eğitim programı ile nasıl örtüştüğünü göstermektedir ve programın uygulanmasının kaçınılmaz bir yönüdür. Çünkü değerler günlük yaşamlarımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve başkalarıyla olan sosyal etkileşimimizin her alanına nüfuz etmektedir. Varış'a (1968, 112) göre iyi bir eğitim programının geliştirilmesinde kullanılan temel ölçüleri üç noktada toplamak mümkündür. Bunlar, "Estetik veya değer felsefesinin getirdiği veri ve kavramlar, çocuğun gelişimi ve öğrenimi alanlarında yapılmış bulunan bilimsel araştırmalardan çıkan kavramlar, en geniş anlamıyla sosyal gerçeklerin, kuramların, sosyal süreç ve problemlerin eğitime getirdiği kavram ve prensiplerdir".

Çalışmanın bir diğer eksenini olan örtük programın estetik ile yakından bağlantısı bulunmaktadır. Buna göre, kavramı ilk kullanan bilim adamlarından Jackson, örtük programı, "Öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri, yönetici, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere kazandırılması amaçlanmış değer ve normlar ile kurumun (okulun) beklentileri" şeklinde ifade etmektedir (Portelli, 1993, 345). Örtük program resmi program yoluyla aktarılmayan ya da kazandırılmayan becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesine yöneliktir. Örneğin, öğrencilerin sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla zaman, olanak ve materyaller dikkate alınarak hazırlanan, sosyal etkinlikler aracılığı ile öğrenme bu özelliğe işaret etmektedir. Yüksel bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır. "Sonuçta uygulanması için geliştirilen resmi programın, gerçekte okullarda tümüyle aynen uygulanmadığı bilinmektedir. Resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenmektedir" (Yüksel, 2002, 31).

Öğretim programlarının gayri resmi karşılığı örtük program değerlerin etkili olduğu önemli bir eğitim alanıdır. Öğretim programlarının eğitimle olan özellikle de örtük program içerisindeki değerlerle olan ilişkisi bu çalışmanın genel odağıdır. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki resmi ve gayri resmi etkileşimler yalnızca onların davranışlarını değil aynı zamanda dünyayı görme şekilleri, bilgileri, düşünme biçimlerini, tutumları ve kültürü şekillendiren değerler, normlar ve kurallar ile oluşur. O halde okul değerleri, eğitim programların en önemli unsurlarından biridir. "Değerler sadece öğrencilerin kültürünün bir parçası olmakla kalmaz, aynı zamanda onları şekillendirir (Schubert, 1986, 2)". Örtük program aracılığı ile çocuklara öğretilen normlar ve değerler yoluyla toplumsal kontrol sağlanmaktadır. Toplumun değerleri, normları ve kuralları okullarda değerlerin içselleştirilmesinde örtük programı güçlü bir olgu olarak kullanmaktadır.

1.2. Estetik ve Örtük Program

Toplumun çeşitli yönlerden kalkınmasında ve bireylerin gelişiminde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Eğitim ve okul söz konusu olduğunda genel olarak öğretmenler planlanan resmi öğretim programı kastetmektedirler. Fakat öğrenciler yazılı olmayan bir öğretim programı ile de karşılaşmaktadır (Wren, 1999, 15). Öğrenciler okullarda sosyalleşirken yalnızca akademik kazanımlar elde etmezler bununla beraber onlara kendileri ve başkaları ile ilgili fikirler de aktarılır (Wideman, 1973, 9). Akbulut ve Arslan'ın (2016,169) Posner, LeBlanc, Hubbard ve Giroux'dan aktardığına göre eğitim programı resmi program, gayri resmi program, extra program, geçersiz program ve örtük program olarak ifade edilmektedir. Resmi program tanımlanmış kazanım ve hedefleri içerirken, örtük program ise sosyal ilişkiler ya da öğretmen tarafından aktarılan değerleri içerir (Giroux, 2001). Örtük programın tanımını sosyolog Philip Jackson 1968'de "sınıfta yaşam" adlı kitabında yapmıştır. Jackson'a (1968, 117) göre örtük program, iş, otorite ve sosyal kurallarla ilgili okulda verilen mesajları içerir. Örtük program, öğrencilerin toplumla uyumlu olması için sadık olma, itaat etme gibi olgularının öğretim aracı olarak tanımlanır. Ona göre örtük program kavramının eğitim ortamında var olan açık veya kapalı değerlere, davranışlara ve normlara işaret ettiği ifade edilmektedir (Jackson, 1968, 117). Jerald (2006,56) örtük programın farkında olmadan iletilen tutumları, bilgileri ve davranışları ifade eden ve toplumdaki herkesin hayatının bir parçası olan kelimeler ve eylemlerle dolaylı olarak aktarılan bir kavram olduğunu ifade eder. Posner 'de (1995, 33) bu programın her zaman okul yönetimi tarafından tanınmasa ya da farkına varılmasa da öğrencilerin üzerinde resmi programdan daha etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Tanımlara bakıldığında örtük programın amaçlarının sosyal gelişim alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Aksiyoloji temelde iki değer çeşidi üzerinde çalışmaktadır: etik ve estetik. Etik, bireysel ve toplumsal davranışlarda "doğru" ve "iyi"; estetik, "güzellik" ve "uyum" kavramlarının inceler. Etik insan davranış kurallarını sistematik bir şekilde incelemektir. Bu kuralların

incelenmesinin amacı, insan davranışının kurallara uygun olmasını sağlamaktır. Platon "Bilgi erdemdir ve cehaletin yardımcısıdır" diyerek söylediği sözü, ahlaki standardın yükseltilmesi amacı ile etğin önemini vurgulamak için tekrar gözden geçirmeye değer bir ifade olarak değerlendirilmelidir (Brogan, 1982, 12).

Aksiyolojinin estetik bileşeni, sanat eserlerinin başkalarına tercih edilmesindeki gerekçelerimiz olan çeşitli güzellik ölçütlerini değerlendirmeye çalışır. Cevizciye (2012; 315) göre sanat ya da güzellik alanında söz konusu olan değerleri konu alan felsefi disiplin; felsefenin güzeli ya da güzelliği konu alan, iyi, çirkin, hoş, yüce, trajik gibi güzellikle yakından ilişkili olan kavramları araştıran, söz konusu olan problemlerin çözümü ve kavramların analiziyle ilgili olan felsefi disiplin. Estetik, sanatla, güzellikle ve duygularla ilgilenen felsefe dalıdır. Estetik eski Yunanca'da 'Aisthesis' sözcüğünden gelmektedir (Cevizci, 2012, 315). Anlamı duymak algılamak demektir. Güzelliğin oluşturulması ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Duygu ve beğenin yargılanması olarak da geçen duyuşal-duygusal değerleri inceler. Sanat felsefesi ile yakından ilişkilidir. Estetik konusu ilk çağdan beri filozoflar tarafından irdelenmiştir. Terimi 1750 yılında ilk ortaya atan Alman düşünür Alexander Gottlieb Baumgarten'in tanımladığı şekliyle estetik, duyuşal bilgidir; konusu da duyuşal yetkinliktir. Gerçekleştirmek istediği, güzel üstünde düşünme sanatıdır. Estetik kavramı güzel olanı aramak, duyumsamak şeklinde açıklanır. "on sekizinci yüzyılın sonlarına doğru Baumgarten'dan önce, estetiği bir felsefe kolu olarak biçimlendiren önemli düşünürlerin başında Alman filozof Immanuel Kant gelmektedir" (Cevizci, 2012, 27). Platon'da, estetik ölçüt, ahlaki ölçütlere bağlıdır. Tolstoy'a göre insanları olumsuz yönde etkileyen yapıtlar gerçek sanat yapıtı değildir; kötü sanat ürünleridir ya da sanat olmayandır. (Büyükdüvenci, 2006, 49). Birey olarak Estetik düşünebilir, algılayabilir ve davranabiliriz; kendimiz, deneyimlerimiz ve bunu paylaştığımız kişilere de yansıtabiliriz; Eğer eğitim deneyiminin estetik boyutunu göz ardı etmezsek, bireylerin daha dikkatli ve yetenekli insanlar haline gelmesinin yolunu da açmış oluruz Toplumsal ve entelektüel olarak daha fazla takdir edilebilir. Bu yönlendirme eğitim programının pratiğine bakmayı, estetik ve farklı yönlerini göz önüne alarak ve daha gerçekçi bir değer biçmenin ortak hedefini toplumun bir parçası olarak eğitime dâhil edilecek şekilde yeniden tanımlayacaktır (Dewey, 1996, 263).

Eğitim deneyimini bireysel bütünlük ve sosyal uyum kategorileri açısından estetik bir perspektiften değerlendirmek, toplumsal yaşamı onaylayan gelişmeyi mümkün kılmaktadır. Doğal olarak eğitime bireysel bütünlük ve sosyal uyum sağlamak için uzun süredir kurulan alışkanlıklar yoluyla gayret gösteriyoruz. Bireysel bütünlük ve sosyal uyum ve onların doğal değer yönelimi, öğrenme deneyiminin her alanı için özeldir ve her biri için de diyalektik birliği tecrübeyi şahsen, zenginleştirilebildiği değerlendirilebilir. Dewey (1996, 44) göre genel olarak estetik bir perspektiften bakıldığında, bireysel bütünlük, kendine güven ve kendini ifade edebilmek insan için vazgeçilmezdir. Estetik eğitim, okulda çok nadir karşılaşılan öğrenme alanlarını ortaya çıkarabilir (Hilhenberger, 1993, 115). Eğitimde son zamanlarda ortaya çıkan sorunlar, öğrencinin daha estetik bir bakış ile bu sorunların üstesinden gelip gelemeyeceği ile de yakından ilgilidir.

Araştırmanın amacı lise öğretmenlerinin örtük program çerçevesinde estetik kavramları okul ortamında nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını belirlemektir. Bu amaca yönelik bir alt amaç belirlenmiştir. "ortaöğretim kurumları öğretmenleri estetik değerleri nasıl anlamlandırıyor? Bu konudaki görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Alt amaca yönelik katılımcılara iki soru sorulmuştur. Bunlar:

- Size göre bir okulda bulunması gereken estetik değerler nelerdir?
- Estetik değerlerin kazandırılması için okullarda neler yapılıyor?

2. Araştırma Yöntemi

Estetik ve örtük programı ele alan bu çalışmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır" (Yıldırım, Şimşek, 2008, 39). Yöntemin temelini fenomenolojik yaklaşım oluşturmuştur. Nitel veri analizi konusunda en sık karşılaşılan analiz türlerinden birini fenomenolojik analiz oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan fenomenoloji deseni, bilincinde olduğumuz, ama konu hakkında ayrıntılı bilgiye vakıf olamadığımız olguları anlamamızı sağlamakta ve bize yabancı olmayan, ancak tümüne ulaşamadığımız olguları araştırmak için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Fenomenoloji araştırmalarının en temel amacı, bir olgu hakkında insanların esas deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. Çüçen'e göre (2012, 345); Fenomen ve logosta oluşan fenomenoloji bir şeyin kendisini kendine direkt ve dolaysız veren varlığı kavrama bilimidir. ... İlk anlamıyla fenomenoloji, betimleyici ve tasvir edicidir, fakat logosta saklı olarak var olan varlığın kendinde görülmesini sağlamak anlamıyla, gizli olanın gizemini kaldırmak, üstünü açmak ve unutulmuş olanın gün ışığına çıkarmak anlamıyla, ontolojinin, yani varlığın anlamının ne olduğunu veren olanaktır. Bu tanımıyla fenomenoloji, gizli olanın gizemini kaldırarak, o şeyi kendine kendi olarak direkt gösteren bir yöntemdir.

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bu yaklaşımda, yukarıda ifade edilen duruma en uygun olarak değerlendirilen odak grup görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Odak grupları geleneksel olarak pazarlama araştırmalarının tekniği olarak gelişmiş "ancak belirli veri toplama durumlarında araştırmacılara sağladığı avantajlar giderek daha fazla takdir edilen nitel bir araştırma yöntemi haline gelmiştir. Literatür içinde odak gruplarıyla ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur Williams ve Katz'a göre (2016); Genel olarak bir odak grubu, ortak bir ilgiye veya karaktere sahip, bir moderatör tarafından toplanan, belirli bir konu

hakkında bilgi elde etmek için bir yol olarak grubunu ve etkileşimlerini kullanan, küçük bir birey topluluğu olarak tanımlanır. Odak gruplarının amacı, insanların fikirleri, deneyimleri ve bir konuyla ilgili tutumlarını paylaştıkları rahat bir açıklama atmosferi yaratmaktır. Odak gruplarının sosyal bilimciler için etkili bir araç olmasına katkıda bulunan kilit unsurlar, grup dinamiğinin üretebileceği "sinerji, kartopu oluşturma, uyarılma ve kendiliğindenlik" düzeyleridir (Catterall ve Maclaren, 1997). Örneğin, bir odak grubu tartışmasında, bir açıklama başka bir düşünce türünü teşvik edebilir; insanlar, kişisel hikayelerini belirli durumlarla ilişkilendiren yeni fikirler ve yollar geliştirebilir; öncelikle sorgulamanın akışını ve yönünü belirleyen araştırma katılımcılarıdır (Panyan, Hillman, ve Liggett, 1997; Glitz, 1998). Burada uygulanan yöntem, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için araştırmacıya, etkileşim, esneklik ve yardımcı sorular yoluyla irdeleme yapma imkânı tanımaktadır. Görüşme yöntemiyle araştırmacı herhangi bir veriye ulaştığı zaman, bunu görüşülenlerle teyit etme imkânı da elde ettiğinden, görüşme yöntemi, fenomenoloji araştırmalarının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008, 72-74.).

2.1. Araştırmanın çalışma grubu

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturularak, grubun seçiminde amaçlı örneklem modellerinden tipik durum örneklem modeli kullanılmıştır. Amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Dengeli bir cinsiyet temsiline gayret gösterilmiştir. Tipik durum örnekleme seçildiği için araştırma evrenini temsil ettiği var sayılan ve MEB verilerine göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan farklı hizmet sürelerine sahip yirmi ikisi erkek, on dokuzu kadın toplam kırk bir öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Odak gruplarının sosyal bilimciler için, grup dinamiğinin üretebilmesi, sinerji oluşturabilmesi, kartopu oluşturma, uyarılma ve kendiliğindenlik (Catterall ve Maclaren, 1997) gibi özelliklerinden dolayı bu çalışmada daha etkili bir veri toplama aracı olacağı düşünülerek seçilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu nitel çalışmada, tasarımıımızın ana veri toplama aracı olan odak grup görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, estetik değerler bağlamında örtük programı açıklamak için kullanılmıştır. Bir yöntem olarak görüşme insanlarla sosyal iletişimi içerir ve yöntemi kullanmanın temel amacı, veri üretmenin doğal bir yolu olmasıdır. Görüşmede katılımcılar kendi deneyimlerini, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade ederler. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, taslak bir belge olarak hazırlanarak güvenilirlik ve geçerlilik açısından değerlendirmek üzere uzman değerlendirme formu oluşturulmuş ve öğretim programları alanında uzman olan üç öğretim üyesi tarafından verilen geri bildirimlere göre bazı değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasından sonra pilot uygulama gerçekleştirilerek süreç ve zaman yönetiminde karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler tarafından formdaki soruların anlaşılabilirliğinin incelemek için araştırmacının görev yaptığı okulda pilot uygulama yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra, görüşmecinin gözlemleri ve sorulara ilişkin değerlendirmeleri bakımından formda düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu "Öğretmen Görüşme Formu" olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın etik izni ile ilgili olarak, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na bir başvuru yapılmış ve resmi izin alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde toplam sekiz kişi ile on arasında öğretmen katılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan beş odak grubu görüşmesi A, B, C, D ve E olarak kodlanmıştır. Bu nedenle katılımcılara (AKÖ1), (AEÖ2), ve (AKÖ7) kodları verilmiştir. Kadın katılımcılar için örneğin AKÖ1 kodlaması ve erkek katılımcı için AEÖ2 kodlaması kullanılmıştır.

2.3. Veri analizi

Görüşmeler neticesinde sonuçlar açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur. Konunun özünü vurgulayan doğrudan alıntılar yapılmış ve katılımcılardan toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklayan kavram ve temalara daha ayrıntılı bir inceleme ve erişim gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 89). Bu nedenle, tartışma ve yorumlamanın temelini oluşturmak için temalar ve kategoriler oluşturmaya yardımcı olan analitik bir bilgisayar programı kullanılmıştır. Bu amaçla, katılımcı öğretmenlerin cevapları bilgisayar programı desteği ile kodlanmış ve alt hedeflerle ilgili soruların cevapları bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda NVİVO12 programı kullanılmıştır. Beş ayrı noktada ve zamanda yapılan her görüşmede özellikle değer konusuna olan ilgilerinden dolayı bir felsefe öğretmenin ve en az yedi öğretmenin bulunmasına dikkat edilmiştir. Veriler sonuca bağlanırken ortaya çıkan temalar tartışılmış ve tanımlanmıştır.

2.4. Güvenilirlik ve geçerlilik

Güvenilirliği ve geçerliliği sağlamak için araştırmacılar önce ses kayıtlarını analiz etmek ve ortaya çıkan temalar için teklifleri tartışmak üzere birlikte çalışmışlardır. Muhtemel temalar arasından uygun görülenler seçilmiş ve her tema için belirlenen kodlar araştırmacılar tarafından gözden geçirilerek birbirleri ile uyumlulukları değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin kendi anlayışlarını ifade ettiklerini gösteren kelimeler ve örnekler ana yorumların bakış açısını daha iyi ifade etmek için doğrudan kullanılmıştır. Bu aşamada, temanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için, daha önce nitel araştırma yapan üç araştırmacıdan görüşlerini istenmiş, temalar ve kodlar bu görüşler çerçevesinde gözden geçirilmiş ve söz konusu kodlar üzerinde mutabakata varılmıştır. Görüşme verilerinde çeşitlilik sağlamak için beş farklı okul

tercih edilmiştir. Görüşme kayıtlarında güvenilirliği sağlamak için, görüşme başında katılımcılara bilgi verilmiş ve araştırmada isim ve bilgilerin gizli kalacağı, çalışmaya kendi istekleri ile katılımlar onay formu ile teyit edilmiştir. Görüşme kayıtları bilgisayara aktarıldıktan sonra, katılımcılara metin çözümlemeleri gösterilerek kullandıkları ifadelerin kendilerine ait olup olmadığının teyidi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler çalışmada zengin ve detaylı bir şekilde sunulmuş ve ardından yorumlanmış, tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır.

3.Bulgular

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde alt amacımız olan “ortaöğretim kurumları öğretmenleri estetik değerleri nasıl anlamlandırıyor? Bu konudaki görüşleri nelerdir?” ifadesine yönelik iki soru sorulmuştur. Bunlar:

1-Size göre bir okulda bulunması gereken estetik değerler nelerdir? Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?

2-Estetik değerlerin kazandırılması için okulunuzda neler yapılıyor? Örneklendirerek açıkla mısınız?

Estetik kavramı çerçevesinde verilen cevaplardan elde edilen kodlar ve bunlara ilişkili olan ilgili temalar verilerek ikinci alt amaca ait tema ve kodlar başlığı altında toplanmıştır. Bu temada, öğretmenlerin estetik değerlerin öğretimi anlayışı tartışılmış ve estetik değerlerin öğretimi kavramına yönelik algıları ve anlayışları açığa çıkartılmaya çalışılmıştır. Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi ikinci alt amaca ait iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- Okulda estetik değerler,
- Örtük program ve estetik temalarıdır.

Tema 1 Okulda Estetik Değerler:

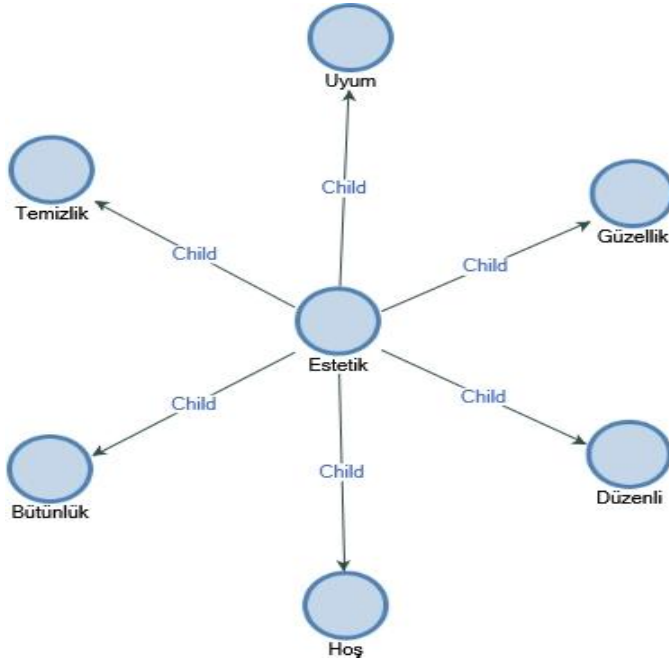
Tablo 1.1

Öğretmen Görüşlerine Göre Okulda Bulunması Gereken Estetik Değerler.

Değerler	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam (41)
Bütünlük	9.09%	0%	4.88%
Düzen	18.18%	26.32%	21.95%
Güzellik	63.64%	52.63%	58.54%
Hoş	9.09%	5.26%	7.32%
Temizlik	9.09%	10.53%	9.76%
Uyum	27.27%	15.79%	21.95%

Tablo 1.1.'de okulda bulunması gereken estetik değerler tekrarlanma sıklıklarına bağlı olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birinci soruya verilen cevaplarda güzellik, uyum, düzen, bütünlük, hoş, temizlik değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo 4.4. görüldüğü gibi güzellik değeri tüm değerler içinde öğretmenlerin %58, 54 ile en fazla tekrarladığı değerdir. Ardından %21,95 ile düzen ve uyum değerleri gelmektedir. Cinsiyetlere göre de güzellik değeri kadın ve erkeklerde en fazla vurgulanmaktayken kadın ve erkeklerde ö en az vurgulanan değer bütünlük değeridir.

Şekil 1.1.'de öğretmenlerin okulda bulunması gereken estetik değerlere ilişkin vermiş oldukları cevaplara istinaden oluşturulan okulda estetik değerler modeli gösterilmektedir.



Şekil 1.1: Okulda estetik değerler

Şekil 1.1.'de gösterildiği gibi okulda estetik değerler modelinde katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen okulda estetik değerler temasına ait altı kategori tespit edilmiş ve modelde temizlik, uyum, güzellik, düzen, hoş ve bütünlük kategorileri olarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerden estetik değerlerin tanımlanması istenildiğinde etik değerlerle benzer şekilde estetik değerleri saymışlar ancak kavramlarla ilgili tanımdan kaçınmışlar ya da değer isimlerini söylemekle yetinmişlerdir. Örneğin DEÖ1 şunları söylemiştir; "Nasıl tanımlayabiliriz? Cümle haline getirmek zor" demiştir. Alt amacımıza ait birinci sorumuz olan okulda hangi estetik değerler bulunmalıdır sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin genellikle en fazla dile getirdikleri güzellik değerini ele alarak okulun fiziki yapısı ile bağlantı kurmuşlardır. AKÖ5'e göre "öncelikli olarak neye önem veriyoruz görünüşe, tertip, düzene. Kriterlerimizin çoğunda vardır sanıyorum. Göze hitap etmesi gerekir bir okula girdiğiniz zaman. Bir okulda bulunması gereken en önemli şey güzellik" demiştir. CEÖ1 felsefenin, sanatla ilgili olan alt dalı olduğunu ifade etmiş uyum ve bütünlüğü tanımlamış, bireysel olarak güzel ve hoş olanı seçebilmek, değerlendirmek olarak estetik değeri tanımlamıştır. Katılımcı felsefe öğretmeni BEÖ1 hoş, uyum, haz, güzel gibi değerleri vurgulayarak öğrenciler açısından farklılıklara saygı duymayı geliştiren bir etkinlik olduğunu belirterek şunları söylemiştir: "Bizim felsefede bir ünitemiz var. Sanat felsefesi. Bugün de bu konuya başladık. Burada şunu anlatıyorum güzel, hoş gitme, haz, bireyselliktir. Bireysellikten yola çıkarak ahenge ulaşmak gerekiyor. Burada verilebilecek olan şey şu: Çocukların her birinin farklı olduğu hissine saygılı olmaları ancak farklılığın zenginleştirici bir unsur olduğunu bilincine farkına varmaları önemli benim için." BEÖ5 de katılımcı diğer öğretmenler gibi estetik değerlerin tanımından kaçınarak görüşlerini bu değerleri sıralamayla yetinmiştir. Ona göre okulda bulunması gereken estetik değerlerle ilgili şunları söylemiştir: "Düzen ve uyum değerinin öğrencinin kazanması için önemli olduğunu düşünüyorum. Hem eğitimi hem de göze hitap edecek şekilde kazandırılması gerekiyor. Ama öğrencilerin bunu kendi kendine değil, yeri geldiğinde kendilerinin de kalktı vererek bunu yaşayabileceklerini düşünüyorum. Yani evde anneleriyle yaptıkları bir şeyden ziyade kendilerinin de katkı verip uyumu, düzeni ve görselliği, güzeli sağlayabileceklerini düşünüyorum. Sanat özelinde sanat üretimini özellikle resim, sinemayı bir tüketim maddesi değil de size etki ediyorsa, sizinle ömür boyu kalacak olan bir şey olması gerektiğini öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Şu an gençlerde her şey gündelik yaşanıyor. Tam tersi bir durum var, sanatı tam bir tüketim maddesi olarak görüyorlar" diyerek estetik açıdan sanatı ve sanatın aile ve okulda ciddi bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmen BKÖ3 de "estetiğe davranış olarak bakarsam ahenk ve uyumlu bir davranış olarak bakarsam çocukların birbirine saygılı, düzenli, toplu olarak bulunmaları dışarıdan da estetik gözüküyor. Onların aradaki faaliyetlerini arttırmak, okulda satranç oynarken birbirleriyle olan ilişkileri izlemek ahenk, estetik, uyum olarak gözüküyor. Diğer taraftan bakarsak, görüntü olarak bakarsak, geçen sene bir çocuğumuz bütün okulun bahçesine çiçekler dikti. Sonra sınıf sahiplendi. Sonra öğretmenler olarak biz sahiplendik. Onların açmasını hep beraber izledik. ... Kendi öğrenciliğimden örnek verecek olursam kendi masalarımızın üzerini vitray ile yaptığımızı hatırlıyorum. Hala gidip oraya oturmak bana çok büyük bir zevk veriyor" diyerek estetik değeri tanımlamış ve bu değerlerin kazandırılmasında ve öğrenci yaşamında örtük öğrenmelerin önemini vurgulamıştır. Estetik yoluyla değerlerin kazandırılması etik ve diğer değer alanlarındaki değerlerin benimsetilmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan açık veya gizli önemli bir faktördür. Öğrencinin kişiliğini, kimliğini tutum ve davranışları ile içsel muhakeme gücümüz olan vicdanın etkisi ile geliştirmede büyük rol oynamaktadır. Çalışmaya katılan katılımcı öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin

değerlendirilmesinde öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz bu değerleri öğrencilerine aşılama çabası içinde oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tema 2 Örtük Program ve Estetik Değerler:

İkinci alt amaca yönelik olarak sorulan ikinci soru “Estetik değerlerin kazandırılması için okulunuzda neler yapılıyor? Örnekleriniz açıklayabilir misiniz?” şeklindedir. İkinci soruya verilen cevaplar, estetik değer kazandırılması için okulda ne tür faaliyetler gerçekleştirildiğine ilişkindir. Bu soruya verilen cevaplar örtük program ve estetik değerler teması altında toplanmıştır.

Tablo 1.2.’de gösterildiği gibi örtük program ve estetik değerler teması ile ilgili beş kategori tespit edilmiştir. Bunlar: ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, toplumsal bakış.

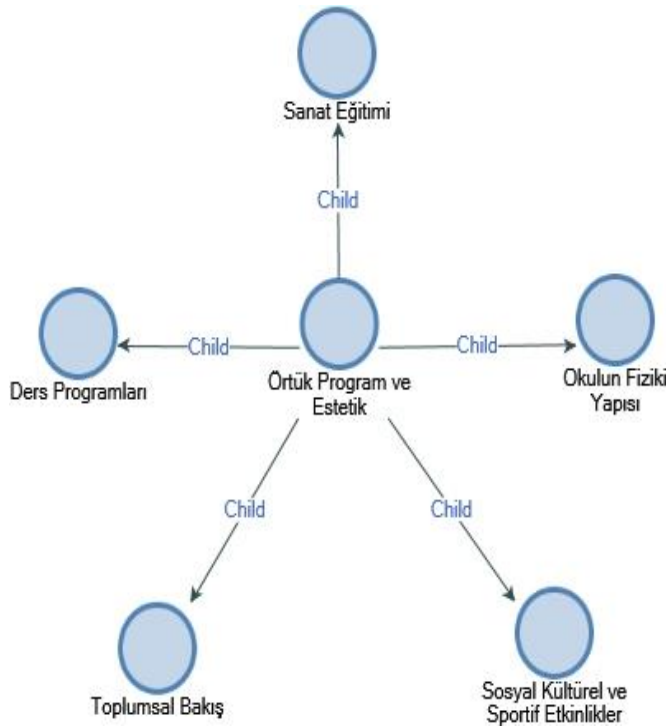
Tablo 1.2.

Örtük Program Ve Estetik Değerler Kod Ve Frekans Tablosu

Örtük program ve estetik	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam (41)
Ders Programları	3	1	4
Okulun Fiziki Yapısı	6	3	9
Sanat Eğitimi	2	0	2
Sosyal Kültürel ve Sportif Etkinlikler	5	3	8
Toplumsal Bakış	4	1	5

Görüşme yapılan öğretmenler tarafından örtük program ve estetik temasında en sık tekrarladıkları tema okulun fiziki yapısı ardından da sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler olurken en az vurgu yapılan kategori sanat eğitimidir. Kadın öğretmenlerce en fazla vurgulanan kategoriler okulun fiziki yapısı ve sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Hiç tercih edilmeyen kategori ise sanat eğitimidir. Erkek öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan kategori okulun fiziki yapısıken en az vurgulanan ise sanat eğitimidir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerin okulda bulunan estetik değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen faaliyetlere verdikleri cevaplardan elde edilen kategorilere istinaden oluşturulan model şekil 1.2.’de gösterilmektedir.



Şekil 1.2: Örtük program ve estetik modeli

Katılımcı öğretmen yanıtlarından elde edilen örtük program ve estetik modeli beş kategoriden meydana gelmiştir. Bunlar; ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, toplumsal bakış ve sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerdir.

Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikler

Görüşme yapılan ortaöğretim kurum öğretmenleri sosyal faaliyetlerin estetik değerlerin benimsenmesinde öğrenci üzerinde olumlu etkisini vurgulamaktadırlar. Ancak bu konuda görüş bildiren öğretmenler okullarda yeteri kadar faaliyet yapılmadığını, yapılsa bile şekilsel düzeyde kaldığını bir eleştiri olarak da dile getirmektedirler. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir. BEÖ1 sosyal etkinlikler aracılığı ile okulun estetik değerleri geliştirebileceğini ifade etmiştir: *“resim öğretmeni okulun öğrencileri ile beraber iyi etkinlikleri, edebiyat öğretmeni yaptığı etkinlikleri sergiliyor. Mekânın kişiyi cezbetmesi etmesi lazım, onda hoş duygular oluşturması lazım, güzel olması lazım, teşvik edici olması lazım, olumlu uyarıcı etki yapması lazım. Düzenli güzel bir okulun öğrenci başansı üzerinde etkisi olur... Bir bütün olarak düşünmek gerekirse öğrencinin mekânı güzelleştirmesi ona bir şey katma duygusu ile yetiştirilmesi gerekiyor”*. CEÖ1 özellikle Milli bayramların kutlanmasını öğrenciler açısından olması gerektiği kadar ciddiye alınmadığını ifade etmektedir: *“Çocuklar bazı şeyleri angarya olarak görüyorlar. Okul içerisinde yaptıkları şeyleri onların bunların neden gerekli olduğu konusunda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Millî bayramlar konusunu çocuklar ciddiye almıyorlar bunları biraz daha ciddiye alması gerektiğini anlatmak göstermek gerekiyor”* demıştır. CKÖ4’de fiziki yapı ve çeşitli okul eklentilerinin sosyal ve sportif etkinlikler için yeterli olmadığını ifade etmiştir: *“Okulların fiziki yapıları estetik değerlere uygun değil. Ne öğrenci için ne de sosyal faaliyet için. Bu şehirdeki hemen hemen her okulu biliyorum, hiçbirisinin öğrenci için bir sosyal faaliyet etkinliğine uygunluğun olduğunu zannetmiyorum. Bir tanesine tenis kortu yapıldı sadece tenis kortu gibi bir şey yapıldı. Onun dışında çocukların sosyal olarak hiçbir alanı yok, yaşam alanı yok. Okul donanımına sahip değiliz. Çocukların okul dışında vakit geçirebilecekleri öğlen arasında ne bileyim boş derste hiçbir şekilde vakit geçirebilecekleri bir alan yok. Öğretmenin yaptığı fedakârlık kadar bu programları hazırlayanlar da biraz düşünerek yapsalar. Kâğıt üzerinde olduğunu düşünüyorum. Yarışmaya öğrenciler götürülüyor, estetik değerler kazandırmaya çalışıyor ama şunu hiç öğretmene sormuyorlar. Sen bunları yaparken kendi vaktinden alıkoydun öğrencinin vaktinden alıkoyduğu sağlıkla yapabildin mi hiçbir konuda öğretmene sorulmuyor. Sadece tamamlanmış mı diye bakıyor. Kâğıt üzerinde iyi, uygulamada çok büyük sıkıntılar var”*.

CEÖ6 okulda etkinliklerin sergilenmesinin gerçekleştirildiğini ama çalışmaların rutin bir anlayışın ötesine geçilemediğini vurgulamıştır; *“Estetik olarak güzelleştirmek adına bir şeyler yapılıyor. Aslında panolar hazırlanıyor. Bir şeyler yapılıyor ama ben bunun çok klasikleştiğini düşünüyorum. Buraya bir sürü yazılar, birkaç tane resim asılıyor ama bunun ötesine bir türlü geçemedik”*. CEÖ7 ise okulda yapılan çalışmaların sergilenmesinin öğrenciler üzerinde estetik duyguların gelişimi açısından etkili olacağını ifade etmektedir: *“Bence her branşın ya da her öğrencinin ilgisini çekebilecek örneğin fizikle ilgili farklı şekiller konulabilir öğrencinin karşısına geçtiği zaman anlamını bilebileceği zevk alabileceği şeyler olur, içselleştirebileceği şeyler olur. Belki bir biyoloji dersi için bir insan maketi olabilir veya herhangi bir canlının maketi olabilir, laboratuvarlar da büyük bir sıkıntı. Okulumuzda koridorlardaki tekdüzeliğin ötesine geçebilmemiz gerekiyor, renklendirebiliriz. Koridorları, laboratuvarları öğrencinin ilgisini çekecek hale getirebiliriz.”* CEÖ1’de yukarıda görüşlerini ifade eden meslektaşlarını destekleyerek okulların, öğrencilerin zamanlarını değerlendirebilecekleri mekânlar olarak düzenlenmesinin değerlerin kazandırılmasında etkili olacağını ileri sürmüştür: *“Estetik olarak çocukların boş vakitlerinde okul içerisinde vakit geçirebilecekleri, okulu sadece ders olarak görmeyecekleri bir ortam olmalı. Okula geliyorum okula geldiğim zaman matematik, felsefe, tarihi göreceğim ve gideceğim. Bu şekilde görmeyeceği bir okul ortamı olmalı”*. Katılımcı öğretmen DEÖ4 okulda ve okullar arasında gerçekleştirilen sportif etkinliklerin öğrenciler üzerinde değerlerin içselleştirilmesi noktasında etkilerini yaşantılarından örnekler vererek ifadelendirmiştir. Ona göre sportif karşılaşmalar sporcu öğrencilerin hem çalıştırıcı öğretmenlerinden hem de rakip öğrencilerden pek çok olumlu davranış kazanmalarına sebep olmaktadır: *“Bu sene pek çok müsabakaya katıldık. Ben sadece bir tanesinde kendim katılmadım ama onlarla öncesinde bir konuşma yaptım. Çocuklar oraya gideceksiniz kesinlikle karşı takıma saygı duyacaksınız. İçime doğmuş gibi onlar size nasıl davranırsa davranın okulumuzu temsil ettiğimizi unutmayın. Bizimle diğer okullar CPL olmamız da ilgili olarak dalga geçiyorlar. Başlarında da öğretmen olmadığı için yine dalga geçmişler. Çocuklar hiçbir şey söylemedik hocam dedi. Biz onlara kürsüde cevaplarını verdik dedi. Birinci olduk dediler. Bunu söylemeleri çok önemli. Müsabakalarda bunu yaşıyorum bizim çocuklarımız muhteşem değiller oraya gidiyorlar küfür ediyorlar rakiplere bağıyorlar, hakeme bağıyorlar. Ama maçın sonunda, ertesi gün olduğunda akıllarında pek çok şey kalıyor. Bizim söylemeyi, ifade ettiğimiz şeyleri, hata yapıyorlar o maçta ama diğer maça gittiklerinde o günün sonundaki konuşmadan bir şeyler öğrenip ikinci maçta aynı sonuç, aynı hataları yapmamaya çalışıyorlar. Benim ne kadar hassas olduğumu biliyorlar bu konuda çocuklar.”* DKÖ3 sosyal çevrenin sportif etkinliklere katılım sağlamada engel olabileceğini ifade etmiştir: *“Okulumuzda öğrencilerle öğretmenler arasındaki diyalogu beğeniyorum. Olabildiğince samimi sıcak bir diyalog var. Kesinlikle bu sevgiyi yardımseverliği bilinçaltına gönderdiğimizde düşünüyorum. Az önceki örnekte ilgili olarak da özsaygı, özgüvenlerinde büyük bir sıkıntı var çocuklarda. Yaşadıkları yer, yetişme durumları ve bu tarz etkinlikler ders dışı etkinlikler, sportif etkinlikler çok fazla etkili öğrenciler için. Bir öğrencimiz satranç turnuvasına gitti. Bu turnuvada üçüncülük elde etti. Daha sonra derslerinde daha özgüvenli, daha rahat hareket eden bir tarza kavuştu. Cuma günleri salona tiyatro çalışmaya gidiyoruz, aktif olmak onları çok etkiliyor. Duruşları konuşmaları hepsi değişiyor.”* DKÖ6 sosyal faaliyetlerden gezi etkinliğinin olumlu anlamda öğrenci davranışlarını değiştirdiğini, çeşitli projeler ile öğrenme yaşantılarının zenginleştirmeye çalışıldığını ifade etmektedir. *“Sorumluluk duygusu ile ilgili sıkıntıları var. Ellerinden fazlasıyla her şeylerini alıyoruz çocukların. Koşulları ve imkânları çok sınırlı. Bir üniversite başvurusu yapmaya bile ilçenin dışına çıkmadıkları için kendi başlarına bir işi halledebilecekleri noktasında sıkıntıları var. Onun dışında farklı bir dünyanın olduğunu fark*

ettirebilmek için okul gezileri yapıyoruz. Birkaç proje verdim öğrencilerime. Bu şekilde biraz daha açılmalarını sağladık” demiştir.

Okulun Fiziki Yapısı

Okul binalarının ve sınıfların fiziki yapılarının estetik değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerce örtük programın bir diğer boyutu olarak tanımlandığı görülmektedir. Yüksel'e (2005) göre de binanın fiziki yapısı örtük program dâhilinde değerlendirilen bir bileşendir. Görüşme yapılan öğretmenler genel anlamda kamu okullarının fiziki yapılarının öğrencilerin estetik duygularının gelişmesinde olumsuz bir etkisi bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda A okulunda görüşülen görsel sanatlar öğretmeni AKÖ5 “kullanılan bütün renkler en ucuz ve karışım boyalardan meydana gelmektedir. Ucuza meydana geldiği için bütün bunlar en kötü renkli boyalar. Doğal olarak öğrenciler, öğretmenler okul binasına girdiği zaman soğuk bir estetikle karşılaşırız. Bugün özel bir okula daha farklı gittiğiniz zaman binanın görünüşünden tarihsel görünüşünden daha farklı bir esinlenme meydana geliyor. Okula girildiği zaman rahat huzurlu hissedilmesi gerek. Renk önemli, dekor çok önemli hastane hapisane koridoru gibi kasvetli bir koridor insanlarda kötü duygular uyandırıyor” demiştir. Sınıf düzeninin de bu değerlerin kazanımında önemli olduğu yine aynı öğretmen tarafından vurgulanmıştır. “kalabalık sınıflar var girer girmez dönem başından beri tekrar ettiğim şey bütün sıraların düz olmasını istiyorum. Sıraların altını kontrol ediyorum asla çöp olmayacak. Yiyeceklerini sıraların altına koyuyorlar, manevi boyutundan başlıyorum. Ben çıkarken de bunu söylememe gerek kalmadan sıraların altı tertemiz oluyor”.

BEÖ6 da okul binalarının yapısının estetik duygulardan yoksun olduğunu vurgulamıştır. “Okullar tasarlanırken estetik duygularla tasarlanması lazım. Öğrenci eğitim öğretim yapılan ortamı güzel olursa da şevkli okula gelecektir. Böyle bir yerde okursa ileride büyüdüğü zaman böyle ortamları yaratmaya çalışacaktır, yapmaya çalışacaktır”. BEÖ8 genel anlamda şehir estetiğinin önemini vurgulamıştır. “Okul estetiği, binanın estetiği okul yapılırken okul çevresinin düzenlenmesi. En çok da okullarda aydınlatmanın yeterli olması, duvar boyalarında iç açıcı olması. Örnek olarak söylemek gerekirse laboratuvarım koyu mavi olduğu için insan psikolojisi gerçekten bozuluyor. Okul pencere, perdelerinin uygun renklerde olması. Bunlar çok önemli, bunların düşünülmesi gerekli”. CKÖ4 ve diğerleri aynı görüşü paylaşmıştır: “Okulların fiziki yapıları estetik değerlere uygun değil. Ne öğrenci için ne de sosyal faaliyet için. Bu şehirdeki hemen hemen her okulu biliyorum. Hiçbirinin öğrenci için bir sosyal faaliyet etkinliğine uygunluğunun olduğunu zannetmiyorum. Bir tanesini tenis kortu yapıldı, sadece tenis kortu gibi bir şey yapıldı. Onun dışında çocukların sosyal olarak hiçbir alanı yok, yaşam alanı yok, okulda yeterli donanıma sahip değiliz. Sınıfın ekipmanı, sıralar ve masalar hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde sınıf ikliminin gelişmesi noktasında önemli bir etkiye sahiptir. CEÖ2 bu görüşü genişleterek desteklemiştir. “Kesinlikle estetik değil önceki binalara baktığımız zaman da kesinlikle estetik değil. İlk defa Atatürk İlkokulu görüntü itibarıyla farklı bir mimari ile yapıldı. Benim kızım o okula giderken dışarıdan görüntüsüyle öğrenciyi çekiyor. Yeni yeni yapılan okullar var ama şu an için bizim için hayal gibi gözüküyor. İlkokul çocukları oynasınlar diye beton saha yapılmış. Beton üzerinde koşacak bunu bile düşünmüyorlar. Sekiz yaşındaki çocuk koşması için beton saha yapılıyor. Beton dökmüşler, harika beton dökmüş. İlkokul öğrencisinin koşması için o kadar para harcıyorsun. En azından koşması için bir alan zıplayabileceği sağlıklı olarak oynayabileceği bir alan yapmıyorsun”.

Sınıf düzenlemesi ve ekipmanın etkili bir şekilde düzenlenmesi etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasında önemli rol almaktadır. Öğrencilerin birbirlerini görmeleri ve hedeflenen malzemeyi özgürce kullanabilmeleri örtük programın fiziki etkilerindedir. CKÖ3 “Okullarımızda estetik alanında çok fazla bir şey göremiyoruz. Ders aralarında dinlenip oturabilecekleri veya başka bir etkinlikte bulunabilecekleri alanlar kısıtlı veya hiç yok denecek durumda... Görünüş olarak, estetik olarak veya bir kütüphane öğrencilerin dikkatini çekebilecek şekilde. Onun buraya gelmesini sağlayabilecek şekle getirilebilmelidir. CEÖ5 fiziki anlamda okulların cazibe merkezleri haline getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. “Okul öğrenciyi cezbetmeli, evi nasıl kendimize göre kendi zevkimize göre dizayn ediyorsak öğrencinin de zevkini dikkate almalı. İşte bir tarafta koridor, bir tarafta sınıflar. Kamu binaları genellikle böyle. Nüfus müdürlüğünü getirin veya başka bir kamu binasına getirin aynı. Kullanılışı olmayan okullar yapılmaya başlandı. Bu konuda çok eksikliğimiz var” demiştir. Öğretmenlerin kullanabileceği donanımı da, onları öğretme-öğrenme sürecinde en üst seviyeye çıkarmaya teşvik etme ve zorlama konusunda dikkate değer bir rol oynamaktadır. Etkili bir okulda, kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat atölyeleri, konferans ya da tiyatro salonları gibi öğretme-öğrenme sürecini destekleyecek başka birçok olanak olmalıdır. Bu alanlarda, öğrenciler okul programına bağlı olmayan başka deneyimler, kavramlar, fikirler ve bilgi edinebilirler.

Ders Programları

Estetik değerlerin örtük program çerçevesinde öğretilmesi ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı ders programlarında ve öğretim programlarında bu konular ile ilgili herhangi bir içerik olmadığını belirterek ders içi faaliyetlerin zaman ve yoğunluk açısından bu tür faaliyetlere olanak tanımadığını vurgulamışlardır. Bu konuda B okulunda görüşülen BEÖ5 ile CEÖ1 aynı görüşü paylaşmışlardır. CEÖ1 “Estetik değerler boyutuyla çok da başarılı olduğunu zannetmiyorum. Öğrencilere yansıtma elimizden geldiği kadar çalışıyoruz ama kendim için söyleyeyim çoğunu uygulayamıyorum.” demiştir. Bazı öğretmenlerde hedeflenen genel anlamda değerlerin lise düzeyinde kazandırılması için geç kalındığını bunların okul öncesinden itibaren verilmesinin ve ders programlarında bu yönde değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Yine DEÖ2 şu görüşleri ifade etmiştir: “Hedeflenen değerler lise düzeyinde olmaması gerekir... Milli eğitiminin elini taşın altına koyup okul öncesi eğitimini geliştirip o yaşta çocuklara bunları verip lisedeki çocuklara

ihtiyaç kalmamasını diliyorum “ demiştir. AKÖ5 “eğitim sistemi ile ilgili yenilik yapsalar da öğrencilerimizde yaratıcılık olmadığı için eğitim sistemimiz bu şekilde, bu toplumun eğitim sistemi bu şekilde devam edecek. Okullarımızı öğrenciler, resim, müzik, beden eğitimi başka faaliyetler için kullanabilmeliler sadece ders olarak değil” diyerek ders programlarını estetik değerlerin aktarımına uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. EEÖ5 ise sanatsal etkinliklere katılımın az olmasının olumsuz sonuçları olduğunu dile getirmiştir. “Devlet Tiyatroları oluyor gidiyoruz. Hep aynı kişiler, konser oluyor, gidiyoruz. Hep aynı kişiler, hep aynı. Herhangi bir etkinlik, hep aynı kişiler. Devlet tiyatroları geliyor diyorum çocuklar ama okulda çocuğun tiyatro ile bir şeyi yok drama dersinde edebiyat işliyor. Resim dersi, müzik dersinde. Ona da gerek yok ondan sonra Amerikan pop starlarının peşinden koşuyor. Şimdi de Kore pop starları var. Kendi kültürümüzde öyle şarkılar var ki sanat demek sanata hakarettir bir şey doğurmuyor, öz değerlerimize, öz kültürümüze aykırı bunları veremezsin ki. Çünkü öğretmiyorsun onu yaşamasını, iyiyi görmesine izin vermiyorsun” diyerek toplumda ve okulda sanatsal ve kültürel etkinliklere önem verilmediğini vurgulayarak öğretim programlarında yeteri kadar estetik anlayışın yer almamasından şikâyet ederek kültürel yozlaşmanın özkültürümüz üzerinde yarattığı aşınmanın etkisinin öğrencilere de yansıdığı ve sanatsal etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir.

Sanat Eğitimi

Öğretme-öğrenme sürecindeki örtük programın önemi, öğrencinin etik, sosyal, davranışsal, entelektüel ve manevi değerleri üzerinde güçlü bir etki bırakarak eğitim deneyimlerindeki payını arttırmaktadır. Genel olarak, değerler hem bireyler hem de toplumlar için çok önemlidir. Estetik değer bireyin kişiliğini belirler, tercihlerini ve davranışlarını yönlendirir. Bireylerin özelliklerini inşa etmede ve şekillendirmede estetik değerler sanat aracılığı ile yardımcı olmaktadır. Estetik bir eğitim anlayışını okullarda geliştirilmesi görüşüne yapılan öğretmenlerce dile getirilmiştir. Bu konuda BEÖ6 şunları söylemiştir. “Somut örnek üzerinden gitmek istiyorum. Çocukların yazı güzelliği estetik disiplin içerisinde yazı güzelliği olan çocukların diğer davranışlarına da bunun yansıdığı estetik değerlerinin geliştiğini. Yazısı çirkin olan öğrencilerin diğer davranışlarında savruk olduğunu... O savruk yazılarında görüyorum bu meseleyi kâğıtlarında bir disiplin içerisinde yazmıyorlar. Cümlelerin başı belli değil sonu belli değil”. Öğretmenin görüşüne göre estetik ve diğer değer türleri arasında yakın bir ilişki bulunmakta ve birbirlerini desteklemektedirler. BEÖ5 bu durumu aşağıdaki görüşü ile estetiği eğitimin temel görevleri içinde sayarak desteklemiştir. “Estetik eğitimin göze hitap edecek şekilde verilmesi gerekiyor. Ama öğrencilerin bunu kendi kendine değil yeri geldiğinde kendilerinin de katkı verecekleri bir program dâhilinde yaşayabileceklerini düşünüyorum. Kendilerinin de katkı verip uyumu, düzeni ve görselliği, güzeli sağlayabileceklerini düşünüyorum. Sanat özelinde sanat üretimini özellikle resim, sinema bir tüketim maddesi değil de size etkisi ediyorsa, sizinle ömür boyu kalacak olan bir şey olması gerektiğini öğrenmelerini gerektiğini düşünüyorum. Şu anda gençler her şey gündelik yaşıyor. Tam tersi bir durum var. Sanatı tam bir tüketim maddesi olarak görüyorlar”. AKÖ5 sanat eğitiminin önemini vurgulayarak öğrencilerin mutlaka sanat eğitimi alması ve bu etkinlikleri tanıtılması gerektiğini ifade etmiştir. “Estetik değeri alabilmesi için sanatla uğraşabilmesi lazım. Bu çocukların kaç tanesi opera, sanat, tiyatro, bale görmüştür. Belki çok ucuz değil ama plastik sanatların hangisiyle ne kadar ilgilendiler, ne kadar gördüler, tecrübe ettiler. Resim dersiniz kaç saat? Kültür-sanat yoksa ruhları beslenemez” diyerek sanat eğitimin önemini vurgulamıştır. Sanat ve estetik değer olarak her çocukta, her bireyde bulunmaktadır. Öğrencide bulunan bu gizil gücü ortaya çıkartmak okullarının ağır sorumluluğu haline gelmiştir. Okullar tarafından estetik yeteneklerin tanımlanması ve aktarılması öğrencilerini motive eder ve sanat alanında başarıları keşfetmelerine yardımcı olur. Öğrencilere estetik değerlerini aşlamak öğretim programları, okul ve öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğrencide sanat ve estetik değer geliştiğinde, kendi toplumlarının entellektüel gelişimi için birçok şey yapabilecekleri gibi, kendileri için de bireysel gelişim noktasında olumlu anlamda bir değişim yaratabilirler. Sanat ve estetik anlayışı, ortaöğretim kurumlarında öğrencilere sanatsal eserlerin, sanatçı duyarlılığının zenginliğini ve çeşitliliğini takdir etmenin yanı sıra, onları özgür, yaratıcı ve eleştirel düşünürler haline getirirken aynı zamanda toplum için iyi birer insan ve vatandaş haline getirmede de yardımcı olur.

Toplumsal Bakış

Öğretmenlerin okuldaki estetik değerlerin öğretilmesinde toplumun rolünü sıklıkla olumsuz anlamda vurgulamışlardır. Toplumdaki hızlı ahlaki düşüş genç kuşakların gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Estetik değerlerin öğretimi, toplum tarafından yeni üyelerini toplumsal inançları, değerleri ve yaşam tarzları ile tanıştırmak için kullanılan bir araç olarak görülmelidir. Öğrenciler toplumsal yapının yozlaşması nedeniyle birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu tür sorunların üstesinden gelme becerilerine sahip olmadıkları için de okul ve öğretmenlerin bu sorunlara karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden BEÖ4 estetik değerlerin en az etik değerler kadar önemli bir konu olduğunun altını çizmiştir. Ona göre toplumumuzun büyük bir çoğunluğu hatta dünyada büyük bir kesimi bu değerden yoksundur. Estetik değerden yoksun olduğu için diğer değerlerde de sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. “Siz istediğiniz kadar düzgün olabilirsiniz. Sizin yaptığımız şey piyasada değer kazanmıyor. Siz de genele benzemeye başlıyorsunuz. Mesela herkesin çöpü yere attığı bir yerde siz çöp kutusuna atmaya devam edebilirsiniz ama bir müddet sonra herkes yere atıyorsa siz de atmaya başlıyorsunuz. Çoğunluk azınlığı kendisine benzetiyor. Çünkü bu membada yetişiyor. Batı müziği, sanatı parasıyla desteklemiş... Ama farklı bir şeyler var demek ki estetik duyguları çok güçlü. Dini inançları da var ama farklı. Böyle bir güzellik içerisinde yaşıyorlar. Böyle bir dünya içerisinde yaşıyorlar. Kimse diğerinin elinden, dilinden zarar görmüyor. O yüzden estetik çok önemli”. AEÖ4 meslektaşının görüşlerini destekleyerek; “Güzel konuşma, hoş, kibarlık. Kibar olmak toplumda hoş karşılanmıyor. Bir öğretmen arkadaşımız vardı saygı ile öğrencilerine hitap ederdi. Herkes gülerdi, adamcağzın yapısı buydu. Kibar bir insandı. Kibar bir insan olmak özellikle bir öğretmen için öğrenciler arasında zor

durumda bırakıyor. Sopası eksik olan öğretmeni öğretmenlerden saymıyorlar. Bunu bir zayıflık olarak düşünüyoruz” demiştir. Yukarıda ifade edilen katılımcı öğretmen görüşlerinde toplumun estetiğe bakış sorununun temelini genel anlamda bir değer olarak kabul görmemesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Estetik yargıları gelişmeyen bireylerin etik yargılama yapmaları da mümkün olamamaktadır. Değerlendirmeleri sağlıklı yapabilmek için estetik değişimi ve duyarlılığı toplum olarak yeniden merkeze alma gerekliliği çalışmada katılımcı öğretmenlerce sıklıkla dile getirilmiştir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken estetik değerler, bu değerlerin tanımlanması ve örtük program çerçevesinde estetik değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin değerleri kazanma yollarının neler olduğuna cevap arayan problemimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Örtük programın öğrencilere etik ve estetik değerlerin kazandırılmasında güçlü bir şekilde yer alan bir eğitim aracı olduğu kabul gören bir durumdur. Bu nedenle, örtük programın ortaya çıkışı ile etik ve estetik değerler arasında güçlü bir bağ vardır. Estetik ve etik arasında ayırım yapmak zordur çünkü iki kavram birbiriyle bağlantılıdır. Estetiği değerlendirmek, insanların özgürce ve mantıklı bir şekilde karar verebilmesini sağlayan özellikler ve deneyimlerden gelir. MEB tarafından değerlerin sadece açık değil aynı zamanda örtük olarak da verilmesi istenmiştir. Ancak örtük olarak verilmesi istenilen değerlerin tam olarak nasıl verileceği ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Bu alanda kazanımların edinilip edinilmediğinin nasıl ölçüleceğine ilişkin bir ölçüt bulunmamaktadır.

Öğretmen görüşmelerinde, estetik değerlerin aktarımında okul ikliminin başka bir deyişle okul kültürünün örtük program kapsamında önemli bir yere sahip olduğu değerlendirilmiştir. Etkili bir okul kültürünün oluşturulduğu okullarda değer kazandırılma sürecinin de etkili bir şekilde işlediği görülmektedir. Sağlıklı bir iletişimin olduğu okul ortamında öğrencilerin gösterdikleri tutum ve davranışların daha farklı ve etkili olacağı yapılan araştırmalar ile desteklenmiştir. (Tezcan, 2003; Veznedaroğlu, 2007). Katılımcılar sosyal etkinliklerin sınıfta estetik değerler hakkındaki tartışmaları açmak için ideal bir yol olduğuna dikkat çekmişlerdir. Okullar kurallarını belirleme, bu kurallara uygun etkinlikler yapma, etkinlikler gerçekleştirme çalışmaları dışında öğrenci kulüpleri kurma, toplantılar yapma, tören ve eğlenceler düzenleme gibi etkinlikler yaparak ders dışı etkinlikler yoluyla öğrencileri örtük program yoluyla etkilemekte ve yeni öğrenmeler ve değerler edinmelerini sağlamaktadır. (Yüksel, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (R.G, 2017) sosyal etkinlikleri, “öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile her türlü gezi, yarışma, yayın, gösteri, tiyatro, spor, münazara ve benzeri diğer etkinlikler” olarak tanımlarken, bu yönetmeliğin amacının da, ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, yeni ilgi alanları oluşturmak ve beceriler kazandırmak olarak tanımlanmıştır. Başaran (2008, 338) sosyal etkinlik kavramına yönelik eğitsel etkinlik kavramını kullanmış olup bu etkinlikler, öğrenciye bir yandan kendini yönetme becerisi kazandırıp bir yandan da demokratik yaşama hazırlayarak kültürel değerleri benimsemesini sağlarken yeni değerler de geliştirebileceğini ifade etmektedir. Örtük program çerçevesinde öğretmenler öğrencilerinde estetik değerlerin oluşmasında ve aktarımında sosyal faaliyetlerin, kültürel ve sportif etkinliklerin önemli olduğunu ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımını sağlayarak estetik bir değerlendirme ve yaşantı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Gün’ün (2018, 40) Yüksel, Sarı ve Veznedaroğlu’dan aktarımına göre sosyal, sportif, kültürel ve bilimsel yarışmaların düzenlenmesi, proje ve etkinliklerin okulun paydaşları tarafından desteklenmesi ve teşvik edilmesi öğrencilerde bu etkinliklerin ve katılımcılarının önemsendiği etkisini oluşturacaktır. Wren’e (1999) göre okulun kendi okul üniformasının, renklerinin, logosunun ve maskotunun olması ve bunlarla verilen mesajlar da örtük program kapsamında değerlendirmektedir. Örneğin bu hususta görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin bir kısmı okulun formasının öğrenciler üzerinde estetik bir etki bıraktığını ve okulun genel disiplin ve uyumu üzerinde etkisi olduğunu dile getirmişlerdir.

Çalışmada özellikle estetik değerlerin aktarımında öğretmen ve öğrencilerin resim ve fotoğraf çalışmalarının sergilenmesinin, müzik-halkoyunları çalışmalarının, drama-şiiir dinletisi etkinliklerinin düzenlenmesinin, milli bayramların, önemli günlerin kutlanmasının estetik değerlerin öğrenciler açısından benimsenmesinde etkili bir sonucu olduğu değerlendirilmiştir. Sosyal, kültürel ve sportif faktörlerin etkisi okulun öğrencilerin olumlu değerlerini destekleme rolüyle temsil edilmektedir (Fulata, 2017). Bir okulda uygulanan ders dışı etkinliklerin örtük program kapsamında olduğunu belirten Demirel (2004), program geliştirme uzmanlarının okullarda verilen dersleri kapsayan program çalışmalarına önem verdiklerini, ders dışı etkinlikleri ihmal ettiklerini vurgulamıştır. Okulda ders dışı etkinliklere az zaman ayrılıyor veya hiç zaman ayrılmıyorsa, öğrenciler bu etkinliklerin yeterince önemli olmadığı algısına kapılabilirler. Ayrıca, ders dışı etkinliklerin düzenlenmediği okullarda, öğrencilerde bu etkinlikler aracılığıyla elde edilebilecek bilgi, beceri ve tutumları da önemli görmeyecekleri varsayılabilir (Veznedaroğlu, 2007). Gün’ün (2018, 41) çalışmasına göre okuldaki diğer alanlar açısından spor alanlarına, atölyelere, sanat dersliklerine yer ayrılması ya da buraların donanımlarının çok yetersiz olması okulda spor, sanat ve uygulama etkinliklerine yeterince önem verilmediğinin bir göstergesi olabilir. Okulun koridorlarındaki panolara hangi büyüklükte, görünürlükte ve sıklıkta nelerin asılı olduğu, buralarda ne tür duyurular yapıldığı, duvarlarda asılı olan afiş, resim vb. ürünlerde de örtük program hakkında bilgi vermektedir.

Okulun fiziki yapısı örtük program üzerinde etkili olarak öğretmenler tarafından estetik değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Gün’ün (2018, 40) gerçekleştirdiği çalışmada da benzer bir

sonuca ulaşılmıştır. Okulda sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alanlar ve bunların birbirlerine uzaklıkları ile bina içerisindeki konumları, genişlikleri ve içerisinde bulunan mefruşatlar da örtük programın öğeleri arasında yer almaktadır. Sınıf düzenlemesi ve ekipmanı etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasında örtük programın bir bileşeni olarak çok önemlidir. Öğrencilerin birbirlerini görme ve hedeflenen içeriği kazanmaları, özgürce tartışabilmeleri için sınıf sıra ve masaları uygun bir şekilde genellikle birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimi sağlamak için dairesel veya kare şeklinde düzenlemeyi gerektirir. Bu hususta yapılan bazı araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Sahoo'nun (2015, 304) yaptığı çalışma da öğrencilerin başarısı ile sınıftaki öğrencilerin konumu, oturma düzeni arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Okul ve sınıf düzeni ve yerleşmesi öğrencilerin başarısına dolaylı olarak etki etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kullanabileceği araç- gereç onları öğretme-öğrenme sürecinde en üst seviyeye çıkarmaya teşvik etme ve zorlama konusunda dikkate değer bir rol oynamaktadır. Doğan'ın (2016, 206) eğitim programları ile ilgili yüksek lisans tezinde öğretmenlerin uygulayıcı rolleri ve öğrencileriyle kurdukları yoğun iletişim ve etkileşimin, eğitim programlarının uygulanmasında birinci sorumluluğun kendilerinde olmasını sağladığını ifade etmiştir. Diğer taraftan yöneticiler eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluklarının farkında olmalarına rağmen, bunları gerçekleştirmede özellikle bilgi ve zaman boyutunda sıkıntılar yaşadıkları, kısaca teoriyi uygulamaya dökemedikleri çalışmada bir sorun alanı olarak tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan birisi de estetik değerlerin öğretiminde karşılaşılan bir sorun olan ders programlarıdır. Öğretmenlerin bir kısmı ders programlarının yeteri kadar öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan hazırlandığını ifade ederken süre ve kazanım ağırlıklarının ve derslere verilen önemin estetik duyarlılığın kazandırılması önünde engel teşkil ettiğini vurgulamışlardır.

Sahoo'nun (2015; 296) araştırmasında işaret ettiği üzere sanat eğitiminin, tüm eğitim alanlarına dâhil edilmesinin gerekliliğine çalışmada da ulaşılmıştır. Estetik değerler öğretim programlarına dâhil edilmeli; sanatçılar veya kültür kurumları ile işbirliği yapılarak öğrenciler ve öğretmenlere okullarda estetik açıdan uygun bir ortam sağlanmalıdır. Sadece sanat öğretmenleri değil, her öğretmen estetik değerlerin yaşatıldığı okul ortamını yaşatmak için duyarlı olmalıdır. Öğrencilerin güzelliği farklı biçimlerde tanımlayabilmelerini sağlayan estetik duyarlılık, aynı zamanda fikirlerini, duygularını özgürce ifade edebilmeleri ve zengin kültür mirasımızın bilincine sahip olmalarının da yolunu açacaktır.

Öğretmen katılımcıların ifadelerine göre estetik değerlerin geliştiği bir okul ortamında aşağıdaki sonuçların ortaya çıkmasını beklemek yanıltıcı olmaz. Sanat ve estetik değerinin öğretim programlarındaki diğer derslerle bütünleşmesiyle öğrencinin hem derslerle hem de diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma sürecine yardımcı olunarak daha yüksek başarı elde etmeleri için estetik etkin rol oynayabilir. Sanata ilgi duyan ve etkinlik yapan öğrencilerin daha iyi bir okur haline gelerek okul ve sınıf başarılarını artmasına yardımcı olunur. Duygularını kullanarak farklı öğrenme stilleri geliştirmelerinde sanat ve estetik ideal bir yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendilerini çevreleyen fiziksel alana daha fazla ilgi göstermelerini teşvik ederek yaşadıkları dünya hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Estetik değerlerin yükseldiği bir okul da öğretmenler toplumun öz kültür kaynakları tanıtarak sınıfa ve öğrenciye aktarma noktasında etkili olurken öğrencilerin kendilerini tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaktır.

Öğretmen eğitimlerinde estetik değerlerin öğrencilere nasıl öğretileceği eklenerek değer aktarımı süreci öğretmen yetiştirme politikalarının bir parçası olmalıdır. Öğretim programında her bir konu için ayrılan zaman, ders kitapları ve öğrenciler için mevcut olan diğer öğretim kaynaklarının belirlenmesinde örtük öğrenmelerin rolü de göz önünde bulundurulmalıdır. Programlar sadeleştirilerek okul içinde farklı etkinliklere ayrılacak zaman çoğaltılmalıdır. Sanat eğitimi okullarda tanıtmak için gerekli somut adımları özetleyen ve bu alandaki kararlar ve eylemler için sağlam bir çerçeve oluşturacak referans belge olarak resmi politikalar ve yol haritaların belirlenmesi gerekmektedir. Her okulda, donatımı tam olarak yapılmış kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat odaları, tiyatrolar, çok amaçlı salonlar ve sergi salonları gibi öğretme-öğrenme sürecini destekleyecek çeşitli fiziki mekânlar olmalıdır. Bu alanlarda, öğrenciler sadece planlı okul zamanına bağlı kalmadan öğretim programına bağlı olmayan başka deneyimler, kavramlar, fikirler ve bilgiler edinebilmelidirler. Okul ve sınıflar halka açık alanlar olarak düzenlemeli, okulda öğrenci ve öğretmenlerce yapılan örnek tabloların resimlerini ve motiflerini sergilemeli, akademik, sportif, sanatsal ve ahlaki tüm alanlarda mükemmellik başarılarını kutlamak için okul toplumunu bir araya getiren düzenli törenler geliştirilmelidir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli öneriler getirilmiştir; Öğretim programında zaman, ders kitapları ve öğrenciler için öğretim kaynaklarının belirlenmesinde örtük öğrenmelerin rolü göz önünde bulundurulmalıdır. İlerde gerçekleştirilecek araştırmalarda ise estetik değerlerin öğretimi karma veya nicel yöntemler kullanılarak ele alınabilir.

Kaynaklar

Akbulut, N. ve Arslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Erişim. www.esosder.org Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278 Kıs-2016 Cilt:15 Sayı:56 (169-176) Winter-2016 Volume:15 Issue:56

Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* (1.basım). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Beauchamp G.A. (1981). *Curriculum Theory*. Edition, 4. Publisher, F.E. Peacock Publishers, ISBN, 0875812708, 9780875812700. 221

- Brogan, A. P.(1982). "Philosophy and the problem of value", proceedings and addresses of the American philosophical association, 6/1932:105-129. Erişim. <http://www.jstor.org/stable/1483020>. 01.12.2017 tarihinde erişildi.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi*, Yazılar, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara
- Catterall, M. and Maclaran, P. (1997). 'Focus group data and qualitative analysis programs. *Sociological Research Online*, vol. 2, no. 1,
- Cevizci, A (2012). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları. İstanbul
- Çüçen, A. K. (2012). *Bilim Felsefesine Giriş*, Sentez Yayıncılık. Ankara
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, Çev. Tahsin Yılmaz, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Doğan, D. (2016). *Eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşleri*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın
- Ercan, Ş. Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, G. & Uncu, Y. (2009). Tıp fakültesi örtük program ölçeğinin geliştirilmesi. *Cerrahpasa Tıp Dergisi*. 40(3), 81-87.
- Fulata, I. (2017). Impact of Hidden Curriculum on Ethical and Aesthetic Values of Sixth Graders in Tafila Directorate of Education. *Journal of Curriculum and Teaching* Vol. 6, No. 1.
- Glitz, B. (1998). *Focus Groups for Libraries and Librarians*. New York, NY: Forbes Custom Publishing, ISBN 0-8281-1249-5
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir
- Hilgenheger, N. (1993). *Johann Friedrich Herbart*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehartand Winston, Inc.
- Jerald, C.D. (2006). School culture: the hidden curriculum. Washington, DC: the center for comprehensive school reform and improvement. www.centerforcsri.org 10.01.2017 tarihinde erişildi.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: SAGE Publications.
- Panyan, V. Hillman, A.S. ve Liggett, A. (1997). The role of focus groups in evaluating and revising teacher education programs. teacher education and special education: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 20. 37-46. 10.1177/088840649702000105.
- R.G (Resmi Gazete) (2008). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (02.03.2017 tarih 26804 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/03/20170302.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080302.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2017).
- Portelli, J.P. (1993). Exposing the hidden curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 25:4, 343-358, DOI: 10.1080/0022027930250404
- Posner, G. (1995). *Analyzing the Curriculum*. (2) McGraw-Hill.
- Sahoo S. (2015). Implementation of art and aesthetic value in curriculum transaction among secondary school students: an analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Studies*, 11(1), 296-304.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1)
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişim açısından örtük program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının Ve Öğretimin Temel İlkeleri*. (Çev. M. Rüzgar and B. Arslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkim Yayıncılık

- Veznedaroglu, L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wideman, C. (1973). *The Hidden Curriculum: Conceptual And Empirical Issues Surrounding Non-Academic Aspects Of Schooling*. Madison: University Of Wisconsin
- Williams, A. Ve Katz, L. (2016). The use of focus group methodology in education: some theoretical and practical considerations, 5 (3). *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 5.
- Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum. *Adolescence* 34 (135), 593 - 596. University Of Wisconsin
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğilim ve Bilim* 2002, Cilt 27, Sayı 126 (31-37)
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

STEM EĞİTİMİNİN 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNE VE STEM YAKLAŞIMINA TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ**CEYDA NUR YILMAZ****MEB****AYŞE SAVRAN GENCER****PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Fizik, kavramsal temeller üzerine oturtulmuş bir bilim dalı olmasına rağmen, öğrencilerin genellikle formüllerle uğraşmasına neden olan bir ders olarak görülmekte ve bu durum fizik dersini zorlaştırmaktadır. Fizik dersinin anlaşılması için ortaya atılan yeni yaklaşımlardan biri de Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimidir. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine fizik dersinde STEM uygulanmasının, öğrencilerin başarı düzeylerine, fizik dersine ve STEM tutumlarına yönelik etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırma 2018-2019 yılı Denizli ilinde Fen Lisesi 10. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Elektrik konusu üzerine yapılan STEM uygulaması sonucunda başarı testi, fizik ve STEM tutum ölçeklerinin ön-test ve son-test verilerinin karşılaştırılmasında bağımlı t-testi, yalnızca son testte uygulanan öğrenci görüşlerinin analizinde ise nitel değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular: Çalışmanın sonuçlarına göre, uygulama sonrası akademik başarı artmış, fizik ve STEM tutum değişmemiştir. Uygulama sonrası uygulanan STEM Etkinlikleri Değerlendirme Formundaki sorulara alınan cevaplarda öğrencilerin genellikle zorlanmadığı, zorlananların teknik sorunlar nedeniyle zorlandığı, STEM etkinlikleri ile fizik dersini daha iyi anladıkları, STEM alanlarına olan mesleki farkındalıklarının arttığı görüşlerine ulaşılmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: STEM uygulamalarının öğrenci başarısının severek ilgi duyarak öğrenmeleri neticesinde arttığı, fen lisesi öğrencilerinin olması nedeniyle fizik ve STEM tutumunun değişmemesinde öğrencilerin fen lisesi öğrencisi olması dikkate alınmaktadır. İleriye dönük çalışmalarda farklı sınıf seviyelerinde ve disiplinlerde uygulanmasının çeşitliliği arttıracakları öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: fen, elektrik, ortaöğretim, tasarım, robotik kodlama.

ABSTRACT

Purpose: Although physics is a branch of science based on conceptual foundations, it is generally seen as a lesson that causes students to deal with formulae and this situation makes physics difficult. One of the new approaches to understanding the physics course is Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education. The aim of this study is to determine the effect of STEM application on the achievement levels, physics course and STEM attitudes of 10th grade students in physics course.

Method: The study was carried out with 30 students in the 10th grade of Science High School in Denizli in 2018-2019. As a result of the STEM application on the subject of electricity, achievement test, dependent t-test was used for comparing the pre-test and post-test data of physics and STEM attitude scales, and qualitative evaluation was used for the analysis of the students' views applied only in the post-test.

Findings: According to the results of the study, the academic achievement increased and the STEM attitude did not change after the application. In the answers to the questions in the STEM Activities Assessment Form applied after the application, it was observed that the students were not forced, the force done was forced due to technical problems, they understood STEM activities and physics course better and their professional awareness increased in STEM areas.

Implications for Research and Practice: It is considered that STEM applications increase as a result of students' interest in learning with interest and because of the fact that science high school students do not change the attitude of physics and STEM students are considered as high school students. In future studies, it is envisaged that its application at different class level and disciplines will increase the diversity.

Keywords: science, electricity, secondary education, design, robotic coding.

Giriş

Öğrenme, bir bireyin hayatı boyunca doğayı anlamak, çevresiyle uyum içerisinde yaşamak ve hayatını kolaylaştırmak için kullandığı bilgileri yapılandırdığı bir süreçtir. Bu nedenle öğrenme sürecinin büyük kısmını oluşturan formal eğitimin niteliği önem taşımaktadır (Aydoğmuş, 2008). Bu bağlamda bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bilginin aktarılmasında

geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmış, eğitim bilimlerinde yeni arayışlar içine girilmiş ve bütün dünyada, okullarda uygulanmakta olan öğretim programlarında bir dizi değişikliğe gidilmiştir (Eğitek, Ocak-Şubat 2012, s. 4). Nitelikli eğitim ile yetiştirilen insanlarda sahip olması gereken becerilerin kazandırılmasında fen ve matematiğe önem veren bu ülkeler, fen ve matematiğin uygulama alanı olan teknoloji ve mühendisliğin insanlığın gelecekteki sorunlarına çözüm sunacağını düşünmektedir (Brophy, Klein, Porstmore, & Rogers, 2008; National Research Council [NRC], 2012; Next Generations Science Standards [NGGS], 2013). Son zamanlarda öğrencileri bütüncül olarak eğitmeyi ve onlara 21.yy becerilerini kazandırmayı amaçlayan yeni, çağdaş bir yaklaşım bulunmaktadır (Yıldırım, 2016). 21.yy eğitiminde önemli gelişmeler arasında bulunan STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik becerilerini bütünleştiren ve Türkiye’de FeTeMM şeklinde adlandırılan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Çorlu, 2014).

Bilim ve teknolojiden uzak kalmak yerine nitelikli eğitim için onu üst seviyelere çıkarmanın yolu fen eğitime ve fen bilimlerine verilen önemden geçmektedir (Akgün, 1996). Fen bilimleri disiplinlerinden biri olan fizik, evrensel bilimin kendisidir, deney ve gözlemlerle evreni anlamamızı ve algılamamızı sağlar. Bu doğrultuda fiziğin anlaşılabilmesi ve gelecek nesillere aktarılabilmesi, bu derse olan ilgi ve tutumlar ile gerçekleşebilir (Nalçacı, Akarsu ve Kariper, 2011). Öğrencilerin fizik dersine tutum ve akademik başarısını etkileyen faktörlerden biri de matematik ile koordinasyonudur. Matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin fizik dersinde başarılı olduğu görülmektedir (Aycan ve Yumuşak, 2006). Ayrıca öğrencilerin fiziğe yönelik bakışı incelendiğinde, fiziğin soyut olarak öğrenilmesinin ve günlük hayatla ilişkilendirilmemesinin öğrencilerin fiziğe duydukları ilgiyi azaltmada önemli rol oynadığı bilinmektedir (Terzi ve Şeker, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin, Fen ve Teknoloji programlarının uygulayıcıları olarak, çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri, yeni öğrenme-öğretme yaklaşım ve kuramlarını uygulayabilme becerisine sahip olmaları önem taşımaktadır (Özmen, 2004). Yapılandırmacı öğrenme teorisi ve deneysel aktivitelere dayandırılmış bir fen öğretim metodu olan 5E modeli, Ulusal Fen Eğitim Standartlarının araştırmaları neticesinde yapılandırılmış bir modeldir (Newby, 2004). Bu model: Dikkat Çekme, Ön öğrenmeleri Ortaya Çıkarma, Öğrenme Etkinliğine Girme (Engage), Araştırma, Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Transfer Etme, Derinleşme (Elaborate), Değerlendirme (Evaluate) aşamalarından oluşmaktadır (Açışlı, Yalçın ve Turgut, 2011; Senemoğlu, 2009). Öğrencilerin eleştirel düşünme ve analitik ilişkiler kurma becerilerini geliştirdiği gibi, öğretmenlere de öğretmene de çevreyi yapılandırma imkanı sunar. Öğrencilerin ilgisini çekerek ve motive ederek, deneysel öğrenmeyi teşvik eder (Boddy, Watson, Aubusson, 2003). Bu nedenle STEM eğitimi 5E öğretim modeli ile birleştirmek iyi bir entegrasyon sağlayabilir (Selvi ve Yıldırım, 2018).

STEM entegrasyonu ise gerçek yaşam problemlerini çözme etkinlikleri içererek sosyal bir öğrenme ortamının oluşturulmasının sağlandığı mühendislik tasarım süreci ile desteklenebilir. Problem durumunu belirleme, bilgi toplama, durum analizi etme, yaratıcı fikirler öne sürme, sorunlara çözüm üretme, üretilen çözümleri tasarım haline dönüştürme ve tasarımları test etme, değerlendirme yaparak çözümü yeniden gözden geçirme ve süreci sonuç elde edene kadar tekrar etme gibi mühendislik becerilerini öğrenciler ancak etkinliklere bizzat katılarak elde edebilirler (AAAS, 1993; NRC, 2010). Ülkemizde de 2017 yılından itibaren fen bilimleri dersi yaşam becerileri, bilimsel süreç becerileri ve mühendislik becerileri ile fen bilimleri diğer disiplinlerle bütünleştirmiştir. Teoriyi becerilerini uygulamaya ve sonucunda ürün elde etme sürecini yönetebilen bireylerin yetişmesi hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Bu bilgiler ışığında, nitelikli öğrenme içeriği sunan STEM entegrasyonu akademik başarıyı arttırdığı gibi, öğrencilerin STEM disiplinlerine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde ve kazandırdığı bilimsel düşünme, problem çözme, iletişim kurma, sosyal beceriler, öz denetim gibi beceriler ile 21. yüzyıl ekonomisi için gerekli beceri ve zorluklara hazırlamada oldukça önemlidir (Yıldırım, 2016). Alan yazın incelendiğinde STEM entegrasyonunun fizik dersi üzerine uygulandığı, mühendislik tasarım süreçlerinden yararlandığı 5E modeli örneğine rastlanmamıştır. Ancak STEM üzerine yapılmış çalışmalar tarandığında, Ceylan (2014), ortaokul 8. Sınıf fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda 5E modelini kullandığı STEM eğitimi temelinde hazırlanan öğretim tasarımının uygulanması ile yine asitler ve bazlar konusunun mevcut fen bilimleri öğretim programına dayalı öğretim uygulaması olan yapılandırmacı yaklaşım uygulanması ile karşılaştırılması sonucu, STEM eğitimi temelinde hazırlanan öğretim tasarımı uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Marulcu ve Sungur (2012) çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendislik ve mühendislik algılarını ve yöntem olarak mühendislik-tasarıma bakış açılarını incelemiş, mühendislik beceri öğretiminin fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alması ve programın bu kapsamda yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Judson ve Sawada (2000), fen bilimleri derslerinin matematik dersine entegre etmenin yani STEM disiplinleri arasındaki bütünleştirici yaklaşımların öğrencilerin matematik derslerinde yüksek kazanım değerlerine ulaştıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda çalışmada, fizik dersinde STEM entegrasyonu 5E öğrenme modeli kullanılarak öğrencilerin başarı düzeylerine, fizik bilimine ve STEM tutumlarına yönelik tutumlarına ve öğrenci görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem durumunu “ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fizik dersinde ‘elektrik’ ünitesine STEM eğitimi uygulamalarının öğrencilerin bu konulardaki başarı düzeylerine, fizik bilimine ve STEM tutumlarına yönelik tutumlarına bir etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin STEM tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin fizik dersine olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamalarıyla ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmamızda karma yöntem (mixed method) yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma kısmında, deneme öncesi modelin alt türü olan tek grup ön test- son test deney öncesi desen kullanılmıştır. Tek gruplu ön test son test deseninde çalışma tek grup olarak ve bağımsız değişken uygulanarak çalışma gerçekleşir. Seçkisizlik ve eşleştirme olmayan modelde deney grubuna deney öncesinde ön test, deney sonrasında da son test uygulanır (Gay ve Airasian, 2000). Ön test ve son test sonuçlarının ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini göstermektedir.

Nitel araştırma kısmında da betimsel analiz deseni kullanılmıştır. STEM uygulaması, öğrencilerin değerlendirme ile ilgi ortaya çıkan görüşlerinden oluşan 4 soru betimsel analiz ile değerlendirilmiştir

Örneklem

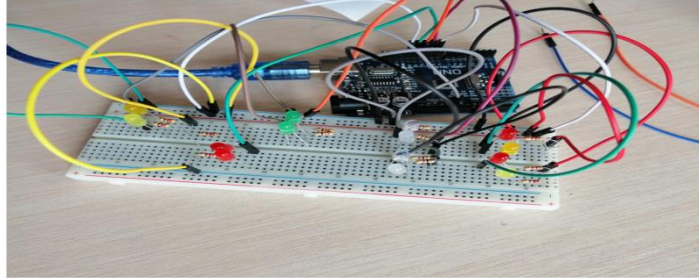
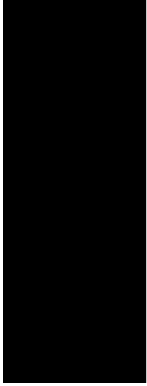
Örneklem seçilirken iş gücü ve para açısından var olan sınırlılıklar nedeni ile örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması amacıyla seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışma grubunu, araştırmacının fizik dersine girdiği 30 kişilik mevcudu bulunan Denizli ilindeki bir devlet okulu olan Fen Lisesi 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

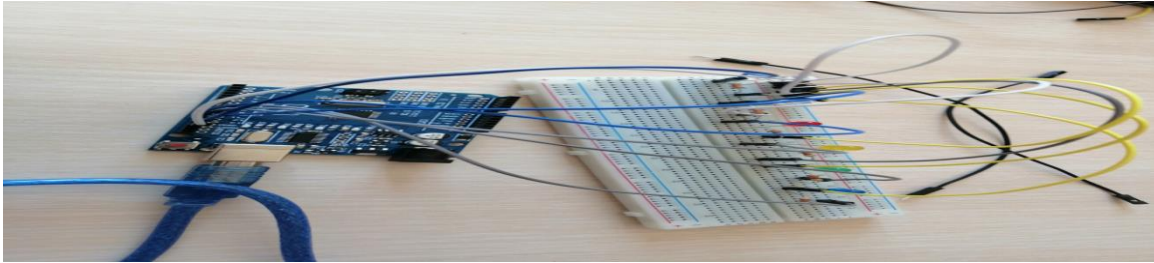
Araştırma kapsamında, Bir Başarı Testi Geliştirme Çalışması: Basit Elektrik Devreleri Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Araştırması Çalışması adı ile Şen ve Eryılmaz (2011) tarafından tasarlanan basit elektrik devreleri başarı testi kullanılmıştır. Testin güvenilirlik katsayı (Cronbachalpha) 0,896 olarak belirlenmiştir. Başarı testinin ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik endeksleri sırasıyla 0,554 ve 0,447 olarak yapılan madde analizi (ITEMAN) ile tespit edilmiştir. Bu çalışmada (Cronbachalpha) 0,872 güvenilirlik değeri bulunmuştur; güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin STEM eğitimine karşı tutumlarını belirlemek için Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Koyunkaya, Güler ve Güzey (2017) tarafından Student Attitudes toward Science, Technology, Engineering, Mathematics, Education adlı ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasıyla elde edilen STEM tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 boyutu ile incelenmiş; STEM'in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları 0,81, Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi 0,75, Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi 0,76, Teknolojinin Öğrenimi ve Kullanımı 0,70 Cronbach alfa değerleri ile boyutların da güvenilirliği kabul edilmiştir. STEM tutum ölçeğinin genel Cronbach alfa değerli güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuş ve bu ölçeğin, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir (Yılmaz ve diğ., 2017). Bu çalışmada da 24 madde ile STEM tutum ölçeğinin 0,862 güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu görülmüştür. Çalışmada kullanılan fizik tutum ölçeği, Özyürek ve Eryılmaz'ın (2001) kullandığı güvenilirlik katsayısının 0.85 olarak güvenilir bir ölçektir. Bu çalışmada ise ölçeğin, 0.888 ile güvenilir bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin STEM etkinliklerinin uygulanması süreci ile ilgili düşüncelerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan STEM etkinlikleri değerlendirme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin değerlendirme ile ilgi ortaya çıkan görüşlerinden oluşan 4 soru betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımın temelleri üzerine oturtulmuş STEM eğitiminin 5E öğrenme modeli ile bütünleştirildiği ve mühendislik tasarım süreçlerinin modelin içinde kullanıldığı bir entegrasyon sağlanmıştır. Geliştirilen STEM uygulaması, altı hafta ve 18 ders saati süresi ile sınıf ve laboratuvar da uygulanmıştır. İlk STEM uygulaması olan Ohm Kanunu Etkinliği ile kazanımlarla ilişkili olarak öğrencilerden ön bilgileri, direnç, gerilim, akım gibi kavramları kullanarak 5E öğretim modeli basamakları çerçevesinde Ohm Kanunu modeline ulaşmaları beklenir. Buradaki amaç elektrik devrelerinde, eşdeğer direnç, direnç, potansiyel farkı ve elektrik akımı kavramları üzerinde oran kurma, doğru orantı, ters orantı, trigonometrik fonksiyon grafiklerinin çizilmesi gibi matematiksel bağıntıların kullanılarak ohm kanunu modellerine STEM entegrasyonu ulaşılmasını sağlamaktır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin 5E modelinin basamaklarında edindikleri elektrik konusu bilgi ve kavramları, teknolojinin getirilerini kullanarak ve mühendislik tasarım süreci ile yaratıcılığı sistemli hale getirerek tasarım yapmaları hedeflenmiştir (Şekil.1).İkinci etkinlik olan Elektrik Enerjisi etkinliğinde bir önceki etkinlikte elde

edilen Ohm Kanunu verileri kullanılarak elektrik enerjisinin elde edilmesi ve enerjinin matematiksel hesabı STEM entegrasyonunun kullanılması ile amaçlanmıştır. Bir önceki uygulamada kullanılan 5E öğretim modeli bu uygulamada da kullanılmış ve modelin her basamağında elektrik enerjisi konusu üzerine etkinlik yaptırılmıştır. STEM'in alt alanı mühendislik için ise, iki etkinlikte de Arduino elektrik devre elemanları aracılığı ile önceki öğrenilen direnç, akım, gerilim kavramlarının kullanılması sağlanarak öğrencilere tasarım yaptırılması hedeflenmiştir (Şekil.2).



Şekil 1.



Şekil 2.

Analiz

Anket yoluyla elde edilen tüm veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek ve boyutlarının normal dağılıp dağılmadığı tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine ve Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizi sonuçlarına bakılmıştır. Ölçeklerin normal dağılım göstermesinden dolayı bağımlı t-testi kullanılmıştır. Betimsel analizler ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (s.s.) ve kategorik değişkenler frekans (f) ve (%) olarak verilecektir. STEM etkinlikleri değerlendirme formu verileri nitel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

“Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki alt problemin verilerin sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ön Test- Son Test Elektrik Devreleri Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	30	15,3000	2,87858	58	-12,337	0,000
Son test	30	25,3667	3,41885			

Tablo 1’e göre ön test ve son test elektrik devreleri başarı puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test elektrik devreleri başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tablodan anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Başka bir ifade ile öğrencilerin son test başarı puanları ön test başarı puanlarına göre daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin STEM tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki sorunun analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ön Test- Son Test STEM Tutumunun Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Ön test	30	95,8667	11,90981	58	-,035	0,972
Son test	30	95,9667	10,29055			

Tablo 2’de STEM tutum ölçeğinin ön test ve son testi bağımlı t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test STEM tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile öğrencilerin STEM’e karşı tutumları değişmemiştir. STEM tutum ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanlarının ortalaması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. STEM Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Ön-test Son-test Puanlarının Bağımlı t-testi Karşılaştırması

	Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Ön-test	Boyut I	30	4,1583	0,55508	29	-,287	,776
Son-test	Boyut I	30	4,1875	0,49431	29		
Ön-test	Boyut II	30	3,7333	0,57168	29	,820	,419
Son-test	Boyut II	30	3,9500	0,49393	29		
Ön-test	Boyut III	30	3,7111	0,77895	29	-1,056	,299
Son-test	Boyut III	30	3,9556	0,65789	29		
Ön-test	Boyut IV	30	4,0333	0,58255	29	,844	,406
Son-test	Boyut IV	30	3,9083	0,76136	29		

Tablo 3’e göre, STEM tutum ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat STEM tutum ölçeğinin STEM’in Kişisel ve Sosyal Çıkarımları (Boyut 1), Matematik ve Fen Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi (Boyut 2) ve Mühendislik Öğrenimi ve STEM ile İlişkisi (Boyut 3) alt boyutlarında öğrenci tutumları ortalama değerlerinde az da olsa bir artış olduğu görülmektedir. Ancak Teknoloji Öğrenimi ve Kullanımı (Boyut 4) alt boyutu ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğrenci tutumları ortalama değerlerinde az da olsa bir düşme olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğrencilerin fizik dersine olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunun analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ön Test- Son Test Fizik Tutumunun Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	30	83,9667	13,85761	58	-,831	0,409
Son test	30	86,8333	12,84411			

Tablo 4 incelendiğinde, ön test ve son test fizik tutumu t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, ön test-son test fizik tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile öğrencilerin son teste fizik dersine karşı tutumları değişmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamalarıyla ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Anket formunda birinci soru olarak öğrencilere “Elektrik etkinliğinde sizi en çok ne zorladı?” sorusunun frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar İle İlgili Uygulama Sonrası Görüşlerine Yönelik Frekans Ve Yüzde Değerleri

ÖğrenciCevapları	N	F	%
Zorlanmadım	30	10	33
Verileri kâğıda dökmek sıkıcı ve zordu	30	10	33
Arduino ve ölçüm cihazlarını kullanmakta zorlandım	30	9	30
Teknik arızalar yaşanması tasarım sırasında zaman kaybetti	30	6	20
Takım çalışmasında birlik sağlamak zorladı	30	5	17

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin %33 ile STEM uygulamalarını yaparken zorlanmadığı ve yine %33 ile çalışma yapraklarına değerleri yazarken zorlandıkları yönünde en fazla görüş bu oranlarda karşılaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin %30’u Arduino ve ölçüm cihazlarını kullanırken zorlandığını belirtirken, %20’si ise teknik arızalar yaşanmasının tasarım esnasında zaman kaybettiğini ifade etmiştir. Yaşanan teknik arızaların uygulama esnasında zaman kaybettiği ve arızayı giderebilmek için uğraştıkları konusunda rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin %17’si takım çalışmasında birlik sağlayamadıklarını iletişim anlamında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş akran dayanışması, iletişim becerileri konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir.

İkinci soru olarak öğrencilere “Bu zorlukların üstesinden nasıl geldiniz?” şeklinde yöneltilmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadıkları zorlukların üstesinden gelme şekilleri ile ilgili görüşleri doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin uygulama sürecinde zorlukların üstesinden gelme şekilleri ile ilgili uygulama sonrası görüşlerine yönelik frekans ve yüzde değerleri

Öğrenci cevapları	N	f	%
Teknolojiyi kullanarak problemleri çözdük	30	25	83
Öğretmenin rehberliği ile problemleri çözdük	30	21	70
Görev paylaşımı ile problemleri çözdük	30	18	60

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin STEM uygulamaları sırasında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme şekilleri en fazla %83 ile teknolojiyi kullanarak çözmek olmuştur. Bu sebeple öğrencilerin zorlandıkları bir konuda teknolojiyi kullanmaları, teknolojinin öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu da STEM uygulamasının teknoloji boyutunu desteklediğine bir kanıt niteliğindedir. Öğrencilerin %70’i uygulama anında sorun yaşadıklarında problemlerini öğretmen rehberliğinde çözebildiklerini, %60’ı ise kendi aralarında görev paylaşımı, akran öğrenmesi ile zorluklarla baş edebildiklerini ifade etmişlerdir.

Anket formunda yer alan üçüncü soru “Uygulamanın size katkıları neler olmuştur? Olumlu gördüğünüz basamakları yazınız.” şeklinde yöneltilmiştir. Öğrencilere uygulamanın katkıları ile ilgili görüşleri doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Uygulamanın Katkıları İle İlgili Uygulama Sonrası Görüşlerine Yönelik Frekans Ve Yüzde Değerleri

ÖğrenciCevapları	N	f	%
Deney yapmak bana fizik dersini sevdirdi	30	30	100
Arduino devre elemanlarını kullanmak keyifliydi	30	27	90
Konuyu daha iyi anladım	30	27	90

Yaratıcılık, problem çözme becerisi kazandım	30	25	83
Ekip çalışması yapmak eğlenceliydi	30	20	66
Mühendislik mesleğine ilgim arttı	30	19	63
Tasarım yapmak,sorumluluk almak mühendis gibi hissettirdi	30	17	56
Elektrik konusunun günlük hayattaki karşılığını gördüm	30	16	53

Tablo 7. incelendiğinde STEM uygulamalarının mevcut öğretim programına göre deney, gözlem ve tasarım yapılması açısından farklı olduğu sonucu, öğrencilerin deney yapmanın dersi sevdiği şeklinde yanıt verilmesinin %100 olmasından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %90'ı elektronik devre elemanlarını sevmiş, aynı oranla bir kısmı da bu gibi nedenler sayesinde konuyu daha iyi anlamıştır. Öğrencilerin %83'ü yaratıcılık, problem çözme gibi becerileri kazandığını, %66'sının ekip çalışması ile çalışmanın eğlenceli olduğunu, bu sayede iletişim becerilerini arttırdığını ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini önemle vurgulamışlardır. Öğrencilerin % 63'ü mühendislik mesleğine ilgisinin arttığından bahsederken, %56'sı da buna benzer olarak tasarım yapmanın, iş sorumluluğu almanın mühendisliği sevdiğini ve kendilerini mühendis gibi hissettirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %53'ü okulda gördükleri konuların gerçek hayatta nerede kullanıldığını öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin en büyük problemi okulda edindikleri bilgilerin nerede kullanıldığı yönünde bilgi sahibi olmamalarıdır.

Anket formunda yer alan dördüncü soru "Kendinizi bu etkinliği düzenleyen öğretmen olarak hayal ediniz. Etkinlikte neleri farklı yapardınız?" şeklinde yöneltilmiştir. Öğrencilerin uygulama için önerileri ile ilgili görüşleri doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Uygulama İçin Önerileri İle İlgili Uygulama Sonrası Görüşlerine Yönelik Frekans Ve Yüzde Değerleri

ÖğrenciCevapları	N	f	%
Mühendislik TasarımSüreci için daha uzun süre verilebilir	30	25	83
Diğer disiplinlerde de STEM uygulamaları yapılmalı	30	20	66
Öğretmen daha fazla rehberlik etmeli	30	11	36
Arduino eğitimi, uygulama öncesinde daha uzun süre verilmeli	30	9	30

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin % 83'ünün öğrencilerin mühendislik tasarım sürelerini uzatmak istediği ve sürelerin yetersiz geldiği çıkarımından, tasarım yapma süreleri daha fazla olabilir önerisine sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun yani %66'sının diğer disiplinlerde de STEM uygulamalarının yapılması gerektiğini belirttiği görüldü. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını hissetmeleri bu tip uygulamaların diğer disiplinlerde de ilgi çekici olabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin %26'sı öğretmenin bu süreçte daha fazla rehberlik etmesi gerektiğini, %30'u ise Arduino eğitiminin, uygulama öncesinde daha uzun süre verilmesi gerektiğini, uygulama esnasında pratikliğin yeterli olmadığı yönünde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci dönem ortaöğretim 10.sınıf fizik dersinde elektrik konusunun STEM eğitiminin 5E öğretim modeli ile bütünleştirilmesi sonucunda akademik başarı incelenmiş ve uygulama sonrası akademik başarılarında bir artış meydana gelmiştir. Alan yazında STEM entegrasyonunun akademik başarıyı arttırdığı yönünde çalışmalar yer almaktadır. Aygen (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının bütünlük öğretmenlik bilgilerinin desteklenmesine yönelik yenilenebilir enerji konusunda STEM uygulamaları gerçekleştirmiştir. STEM uygulamalarının yapıldığı deney grubunda fen bilgisi öğretmen adaylarının, STEM uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubu fen bilgisi öğretmen adaylarına oranla akademik başarıları ve STEM öğretimine yönelimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yıldırım (2016), STEM uygulamalarını 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, tam öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarında incelemiş; STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada, STEM uygulamalarına göre daha başarılı olduğunu görmüştür.

Araştırmada STEM tutum ölçekleri ön test ve son test t-testi ile karşılaştırılmış, ön test ve son test STEM tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak STEM tutum ölçeğinin dört farklı boyuttaki, STEM'in kişisel ve sosyal çıkarımları, matematik ve fen öğrenimi ve STEM ile ilişkisi, mühendislik öğrenimi ve STEM ile ilişkisi, teknoloji öğrenimi ve kullanımı maddelerine analizi neticesinde bulguların STEM etkinlikleri değerlendirme formundaki görüşlerle paralellik gösterdiği görülmüştür. STEM uygulaması sonrası STEM tutum testinin kişisel ve sosyal görüşleri

boyutuna karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği, STEM alanlarına ilgilerinin arttığı ve gelecek mesleki seçimlerinde STEM alanlarını tercih etmek istedikleri yönünde görüş geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri paralelinde bu boyut incelendiğinde öğrencilerin “mühendislik mesleğine ilğim arttı” cevapları ile tercihlerin desteklendiği görülmüştür. Wyss, Heulskamp ve Siebert (2012), yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin STEM kariyerlerini sürdürme konusundaki ilgilerinin, bu mesleklerde bilgi sahibi olmakla alakalı olup olmadığını araştırmış ve STEM mesleklerinden uzmanlar öğrencilere mesleklerini tanıtarak video çalışması sonucu öğrencilerin STEM alanlarındaki mesleklere olan ilgilerini arttırdığı görülmüştür. Bilekyiğit (2018), biyoloji dersinde gerçekleştirilen STEM etkinliğinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin kariyer ilgilerine etkisini incelediği çalışmasında, STEM yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı ortalamalarının lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmamanın diğer bir nicel çalışması STEM Kariyer İlgisi Ölçeği verilerine göre deney grubunda puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik ve fen öğrenimi ve STEM ile ilişkisi alt boyutu incelendiğinde tutumun nicel analizinde arttığı, öğrenci görüşleri olan “Arduino devre elemanlarını kullanmak keyifliydi”, “diğer disiplinlerde de STEM uygulamaları yapılmalı”, “elektrik konusunun günlük hayattaki karşılığını gördüm”, “deney yapmak bana fizik dersini sevirdi” gibi ifadelerinden de çıkarılabilir. Judson ve Sawada (2000), matematik dersini fen bilgisi dersine entegre ederek öğrencilerin matematik derslerine ilgilerinin arttığı, dolayısıyla istatistiksel anlamda yüksek kazanım seviyelerine ulaştıklarını ve STEM disiplinleri arasındaki entegrasyonun matematik başarısı için etkili ve gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. STEM tutumun bir diğer alt boyutu olan mühendislik öğrenimi ve STEM ile ilişkisi de nicel verilerde kısmi artış göstermiştir. “Arduino devre elemanlarını kullanmak keyifliydi”, “tasarım yapmak, sorumluluk almak mühendis gibi hissettirdi” ifadesinde belirttikleri gibi, öğrencilerin tasarım sürecinde hoş vakit geçirdiklerini, öğrencilere verilen mühendislik dosyası ve mektup zarfı ile kendilerini mühendis gibi hissettiklerini, sorumluluk aldıklarını ve bu bağlamda konuyu yaparak yaşayarak öğrendikleri için daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Wendell ve diğ. (2010), fen konularının mühendislik içerikli öğretim programı kullanarak LEGO oyun maketleri ile zenginleştirerek uygulanmasının geleneksel yöntemle karşılaştırdığında, mühendislik içerikli programın fen konularının öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. STEM tutumunun son boyutu teknoloji öğrenimi ve kullanımı nicel olarak incelendiğinde ise anlamlı fark görülmemiş ancak öğrencilerin yeni nesil eğitim teknolojileri ile keyif aldığını yalnız prezi ve tincercad gibi programları kullanırken pratiklik açısından zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme formundaki görüşleri incelendiğinde “teknolojiyi kullanarak problemleri çözdük” ifadesinden yola çıkarak eksik bilgilerini teknolojiyi kullanarak tamamladıkları, ancak “Arduino ve ölçüm cihazlarını kullanmakta zorlandım”, “teknik arızalar yaşanması tasarım sırasında zaman kaybettirdi” ifadelerinden, STEM’in teknoloji öğrenimi ve kullanımı tutumunu değiştirmediklerinin kanıtları olarak gösterilebilir. Kayalar (2010), araştırmasında deney grubuna Mobil Teknolojiye Dayalı STEM uygulamaları ile ders işlenmiş; kontrol grubuna ise sadece STEM etkinlikleri ile ders işlenmiştir. İki grupta da öğrencilerin istenen düzeyde model oluşturamadıkları ve oluşturdukları revizyonları yapamadıkları görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin mobil teknolojilerdeki sensörleri STEM tasarımlarında kullanmada az da olsa zorlandıkları görülmüştür.

Araştırmada onuncu sınıf fizik dersi elektrik konusunda STEM uygulamalarıyla ilgili öğrencilerin görüşleri bakımından veri analizleri değerlendirildiğinde uygulamalar kapsamında konuları Arduino elektrik devre elemanları ile eğlenerek, yaparak-yaşayarak, görev paylaşımı yaparak ekip çalışması ruhu kazandıkları, deney yaparak, tasarım yaparak ve sorumluluk alarak anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrendikleri görülmüştür. Ayrıca uygulanan etkinliklerde kullanılan mühendislik tasarım süreç basamakları, çalışma yapıları, senaryolar gibi teknikler öğrencilerin öğrendikleri konuları günlük yaşamla ilişkilendirdiklerini göstermiştir. STEM uygulamalarının öğrencilerin elektrik devrelerine karşı becerilerini geliştirdiği, yaratıcılıklarını arttırdığı, yaşam ve meslek becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı da tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin merak duygusunu arttırdığı, öğrencilerin zeka gelişmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Günlük yaşamın bir parçası olan elektrik devrelerinin tamiri veya oluşacak arıza tespiti konusunda fikir yürütmeye başladıkları tespit edilmiştir. STEM uygulamalarının öğrencilerin gelişmelerine katkı sağladığı tespit edilse de ancak uygulama sırasında bazı olumsuzluklarının yaşandığı da görülmüştür. Kişilerarası ve işbirliği becerilerinde sıkıntılarının yaşandığı, uygulamalar sırasında sınıf düzenini bozucu durumların ortaya çıktığı ve çalışmalar sırasında zaman sorunlarının yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca STEM eğitiminde sıklıkla kullanılan Arduino devre elemanlarının kullanılmasının ve basit kodlama etkinliklerinin derse olan ilgisi arttırdığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yapılan uygulamaların sonucunda fizik ve STEM tutumlarının değişiklik göstermemesinin nedeni, öğrencilerin fen lisesi öğrencisi olması ve hali hazırda ortaöğretimde fen lisesini tercih etmelerinin sebebinin fizik ve STEM disiplinlerine olan olumlu tutumları olduğu görüşlere dayanarak düşünülmektedir. STEM tutum ölçeğindeki maddeler fen derslerine olan katkıların yanı sıra, matematik, teknoloji gibi alanlarda da öğrencilerin bakış açılarına dair sonuçlar elde etmek üzerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin okulda ya da okul dışında daha fazla matematik ile ilgili eğitimler almak isterim önermesine verdikleri cevap kapsamında bu uygulamalar sürecinin öğrenciler üzerinde ileriye yönelik olumlu tutum ve etkilerinin oluştuğunu ve bu süreçte öğrencilerin görev ve sorumluluklardan kaçınmadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak yapılan uygulamaların sonucunda nicel verilerde öğrencilerin akademik başarıları artmış, STEM tutum ve fizik tutum değişmemiş ancak diğer veri toplama araçları olan STEM etkinlikleri değerlendirme formu ve STEM uygulamalarını değerlendirmeye yönelik analitik rubrik üzerinde betimsel analiz yapıldığında öğrencilerin derse daha çok ilgi gösterdikleri, tasarım yapmaktan keyif aldıkları, konuyu daha iyi öğrendikleri, gelecek kariyerleri için STEM alanlarının önemli olduğu gibi olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre eğitim politikası geliştiricileri ve uygulayıcıları için öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Farklı sınıf seviyeleri ile aynı uygulamalar yapılabilir.
2. Araştırma ortaöğretim fen lisesi öğrencileri ile yapılmıştır. Bu uygulama farklı ortaöğretim okul türünde yapılabilir.
3. Araştırmanın süresi, iki hafta ön test ve son test olmak üzere, altı hafta STEM uygulamaları şeklindedir. Bu süre çalışmadaki etkinlik yoğunluğuna göre altı hafta ile sınırlı kalmıştır. Daha uzun süre ile aynı çalışma uygulanabilir.
4. STEM uygulaması fizik dersi ile sınırlandırılmıştır. Farklı ortaöğretim programlarında aynı uygulama yapılabilir.
5. Uygulamada çalışma yaprakları, deney yaprakları, örnek soru çözümü, mühendislik tasarım süreçleri, simülasyonla öğrenme, soru-cevap, beyin fırtınası, hikaye gibi farklı yöntem ve teknikler bir şekilde verilmiştir. Bu süreç dahilinde farklı uygulama yöntem ve teknikler kullanılabilir.
6. STEM eğitiminde öğretmen rehberdir ve öğretmenin rolü önemlidir. Bu nedenle öğretmenin STEM etkinliklerinde rolü yönergeler şeklinde belirlenebilir.
7. Uygulamada mühendislik tasarım süreci basamaklarında farklı eğitim yöntemi ve materyalleri kullanılabilir.

Kaynakça

- Açışlı, S., Yalçın, S.A., & Turgut, Ü. (2011). Effects of the 5E learning model on students' academic achievements in movement and force issues. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2459-2462.
- Aycan, Ş., & Yumuşak, A. (2006) Lise 1. sınıf öğrencilerinin fizik ve matematik derslerindeki başarıları ile fiziğe karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Demirci lisesi örneği), *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aygen, M. B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bütünlük öğretmenlik bilgilerinin desteklenmesine yönelik STEM uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akgün, Ş. (1996). *Fen bilgisi öğretimi*, Giresun: Zirve Ofset.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for scientific literacy*. New York: Oxford University Press.
- Bilekiyigit, Y. (2018). *Biyoloji dersinde gerçekleştirilen STEM etkinliğinin mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin akademik başarılarına ve kariyer ilgilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Boddy, N., Watson, K., & Aubusson, P. (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2018). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369-387.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 4-10.
- Gay, L.R., & Airasian, P. (2000). *Education Research. Competencies for Analysis and Application*. U.S: Science and Education Publishing.
- Judson, E. (2014). Effects of transferring to stem-focused charter and magnets schools on student achievement. *The Journal of Education*, 107(4), 255-266.
- Judson, E., & Sawada, D. (2016). Examining the effects of a reformed junior high school science class on students' math achievement. *School Science and Mathematics*, 100(8), 419-425.
- Kayalar, A. (2018). *Mobil teknolojiye dayalı FeTeMM uygulamalarının öğretmen adaylarının mühendislik tasarım becerilerine,*

sistem düşünme zekâsına ve öğretmenlik özyeterliklerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Marulcu, I. (2010). Incorporating engineering design into elementary school science curricula. *American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, Louisville, KY.

Marulcu, İ., & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (2012), 13-23.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Eğitimde FATİH projesi Sayın Başbakan'ın katılımıyla başladı.* [http:// egitek.meb.gov.tr](http://egitek.meb.gov.tr). Eğitek, Ocak-Şubat 2012, (7): 4, Erişim Tarihi: 20.12.2012.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nalçacı, İ. Ö., Akarsu, B. ve Kariper, İ. A. (2011). Ortaöğretim öğrencileri için fizik tutum ölçeği derlenmesi ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of European Education*, 1(1).

National Research Council. (2010). *Standards for k-12 engineering education?* Washington DC: The National Academic Press.

Newby, D. E. (2004). *Using inquiry to connect young learner to science*, National Charter Schools Institute. Retrieved from http://www.nationalcharterschools.org/uploads/pdf/resource_20040617125804_Using%20Inquiry.pdf

Next Generation Science Standards Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states by states*. Washington, DC: The National Academies Press

Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-(TOJET)*, 3(1), 14.

Özyürek, A., & Eryılmaz, A. (2001). Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 21-28.

Selvi, M., & Yıldırım, B. (2018). STEM öğretme-öğrenme modelleri. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi* içinde (4. baskı, s. 205-242). Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Şeker, H., & Terzi, A. (2006). Öğrencilerin fizik dersine ilişkin önyargıları ve başarısızlık nedenleri. VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-7)*, 7-9 Eylül, Ankara, FEP-31.

Şen, H. C. ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 1-39.

Wendell, K. B., Connolly, K. G., Wright, C. G., Jarvin, L., Rogers, C., Barnett, M., &

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.

Wyss, V. L., Heulskamp, D., & Siebert C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 501-522.

Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, H., Yiğit-Koyunkaya, M., Güler, F., & Güzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1787-1800.

YÜKSEKÖĞRETİMDE SİLGİSİZ SINAV UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖZLEM VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

ÇETİN SEMERCİ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Silgisiz eğitim kavramı, Türkiye’de yaklaşık 10 yıldır literatüre girmeye çalışan ve öğretmenlerimizin sınıflarında bireysel denediği bir tekniktir. Silgisiz eğitim, derslerde ve sınavlarda silginin kullanılmamasıdır. Bu çalışmada, yükseköğretimde silgisiz sınav uygulamasına ilişkin gözlem yapılmış ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Silgisiz sınav uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir? (2) Silgisiz sınav uygulamalarında yapılan gözlem sonuçları nelerdir? Araştırma nitel bir durum çalışması niteliğindedir. Bir devlet üniversitesinin Felsefe ve Sosyoloji bölümlerinin bulunduğu bir pedagojik formasyon dersinde kolay ulaşılabir bir örneklem yoluyla 56 öğrenci araştırma kapsamına girmiştir. Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları beyin fırtınası tekniği, görüş yazma formu ve gözlemdir. Araştırma sonucu olarak hata yapma oranının %5 kelime olarak söylenebilir. Bir başka deyişle her 100 kelimedeki 5 hata yapılmaktadır. Öğrencilere bir hafta önce silgisiz sınav olacağı söylendi. Öğrenciler, sınavın başında silgisiz sınavı reddettiler, kabullenmediler, endişelendiler ve kaygı duydular. Sınavda dersin öğretim üyesi kendilerine silgiden kaynaklı başarısızlık durumunda sorumluluğun kendisinin aldığını ve gerekirse telafi sınavı yapabileceğini ve ikinci, üçüncü ve dördüncü kağıdın verileceğini söyleyerek ikna etti. Öğrenciler, sınav sürecinde ilk 10 dakika gibi kısa sürede çok düşünüp tasarlayıp ondan sonra yazmak gerektiğini düşünmüşlerdir. Öğrenciler, Ö28 kodlu öğrencinin de dediği gibi, silgi kullanmadan yapılan sınavlarda daha fazla dikkat gerektiğini ve iyi motive olduklarını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Silgisiz eğitim, silgisiz sınav, gözlem, yükseköğretim.

Observation and Student Opinions on the Application of Eraserless Examination in Higher Education**Abstract**

Eraserless education concept, trying to enter the literature in Turkey for about 10 years and is a technique where individual try our teachers in their classrooms. Eraserless education is the use of eraser in lessons and exams. In this study, observations about eraserless examination in higher education were made and students' opinions were taken. The following questions have been investigated: (1) What are the opinions of the students regarding the application of the eraserless exam? (2) What are the observation results of the eraserless exam applications? A qualitative case study was used. In a pedagogical formation course with Philosophy and Sociology departments of a state university, 56 students were included in the research as an easily accessible sample. Descriptive analysis was used in the study. The data collection tools of the research were brainstorming technique, opinion writing form and observation. As a result of the research can be said as 5% words of error making rate. In other words, 5 errors are made per 100 words. The students were told that there would be an eraserless exam a week ago. At the beginning of the exam, the students rejected the eraserless test, did not accept it, were worried and felt anxious. In the exam, the instructor convinced them that they were responsible for the eraser failure and that they could take the make-up exam if necessary and that they would be given the second, third and fourth paper. The students thought that in the first 10 minutes during the exam process, they should think and design and write after that. The students emphasized that, as Ö28 coded, they needed more attention and they were well motivated in the exams without using eraser.

Key words: Eraserless education, eraserless exam, observation, higher education

Giriş

Eğitim programlarında 21. Yüzyıl becerileri olarak kazandırılması gerekenlerden biri literatürde belirtildiği gibi eleştirel düşünmeyi öğretmektir (Clark and Starr, 1991; Carin ve Sund, 1985). Bunun önündeki engellerden bazıları sürekli silme işiyle ve silgiyi aramakla zaman kaybının olması ile hızlı mantık yürütememe ve silgisiz yapmam gibi batıl inançların bulunmasıdır. Eleştirel düşünme her yaştaki kişiye öğretilbiliyorsa (Demirel, 2008, 227), silgisiz eğitime geçerek önemli olabilecek bir faktör ortadan kaldırılarak eleştirel düşündürme kolaylaştırılabilir.

Silgisiz eğitim kavramı, Türkiye’de yaklaşık 10 yıldır literatüre girmeye çalışan ve öğretmenlerimizin sınıflarında bireysel denediği bir tekniktir. Silgisiz eğitim, derslerde ve sınavlarda silginin kullanılmamasıdır. Silginin kullanılmaması durumunda silginin bileşenleri olan kurşunkalem ve kalemtraşın da kullanılmaması sözkonusu olmaktadır. Ülkemizde silgi “Hatasavar

mühimmat” (Kurtgözü, 2019) olarak görülmektedir. Oysa, bu hatasavar mühimmatı olmadan da yazı yazılabileceği ve hatta daha seri yazılabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bazı proje ve çalışmalarda silgisiz eğitimin ilkokulda birinci sınıftan itibaren başlaması gerektiği söylenmektedir. Bu çalışmalarda, tasarruf bilinci ile eğitim giderlerinin azalacağı, hatalarla yüzleşerek hatasız ve eksiksiz yazı yazabilme alışkanlığının kazanılacağı, dikkat ve motivasyonun artacağı, zihinsel gelişime katkı sağlayacağı, defter sayfalarında çirkin görüntünün azalacağı ve çevre kirliliği olmayacağı, silgisiz eğitimle ders kaybı olmadan derslerin izlenebileceği vurgulanmaktadır (Yaşar, 2009; Yaşar, 2018). Bu çalışmada, yükseköğretimde silgisiz sınav uygulamasına ilişkin gözlem yapılmış ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Silgisiz sınav uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Silgisiz sınav uygulamalarında yapılan gözlem sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir durum çalışması (Cresswell, 2003; Büyüköztürk vd., 2016) niteliğindedir. Silgisiz eğitimle ilgili, literatürde sınırlı düzeyde kaynak olmasına karşılık mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bir devlet üniversitesinin Felsefe ve Sosyoloji bölümlerinin bulunduğu bir pedagojik formasyon dersinde kolay ulaşılabılır bir örnekleme yoluyla 56 öğrenci araştırma kapsamına girmiştir. Bu öğrencilerin %71'i (40 öğrenci) kadın ve %29'u (16 öğrenci) erkek öğrencidir.

Analiz ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel verilere dayalı olarak bazı çeteleme işlemleriyle öğrenci görüşleri üzerinden analiz yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları beyin fırtınası tekniği, görüş yazma formu ve gözlemdir. Bu araçlardan beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin silgisiz eğitimle ilgili konuya aşina olmaları için uygulanmıştır. Görüş yazma ve gözlem, silgisiz sınavla ilgili görüşlerin alınmasında kullanılmıştır.

1.Beyin Fırtınası Tekniği: Bu uygulamada “Silgisiz eğitim neler çağırıyor? Yararları ve zararları” konusu irdelenmiştir. Öğrencilere ara sınavda silgi kullanılmayacağı için ve silgisiz sınav uygulamasıyla ilk defa karşılaşacakları için beyin fırtınası tekniğiyle bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.

56 kişilik sınıftan 12 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler gönüllü olup bir hafta öncesinden konuyla ilgili çalışmış, bilgili öğrencilerdir. Tahtaya bu öğrenciler haricinde iki sekreter çıkarıldı. Öğrencilerin sırası belirlendi. Öğrencilerin ilk akla geleni söylemeleri, hızlı olmaları, gerektiğinde pas demeleri söylendi. Saçma ifade ve kelimelerin olabileceği ve bunlara gülünmeyeceği, alay edilmeyeceği, tepkide bulunulmayacağı anlatıldı. 12 öğrenciye iki dakika düşünme payı verildi. Uygulama 28 dakika sürdü. Pas geçmeler artınca beyin fırtınası sonlandırıldı. Toplam 55 ifade sunuldu. Bu ifadelerle ne denilmek istendiği işaret edildi. Oturum kapatıldıktan sonra en etkili 5 ifade seçildi ve tartışılarak en etkiliden in etkisize doğru oylamayla sıraya konuldu. Oylamaya tüm sınıf katılmıştır.

Beyin fırtınasının gereği olarak yapılan oylama sonucunda ortaya çıkan ifadeler şunlardır:

“Kaygı, kendine güven, hata yapmama, dikkat ve motivasyon artırma, hatalarla yüzleşme, daha az ağaç kesimi, çevre kirliliği, daha fazla düşünme, sağlık açısından tehlike azalabilir, ekonomiklik, düşünme zenginliği artar, sorumluluk artar, sıfır hata, maddi tasarruf, kokulu silgi zararlıdır, yanlış yazmaktan vazgeçmek, resmi belge olma özelliği yok, annelere kolaylık sağlar, ağaç kesimi, sınavda zaman artar, eşya tasarrufu, kopya engellenir, kalem ve silgi üreticileri zarara uğrar, kalemtraş ve uç kullanımı azalır, kaydırma bahanesi artar, sınavda silgi alış veriş azalır, çöp kovası muhabbeti azalır, ağaç kesimi azaldıkça ülke ekonomisi artar, her şey doğru kabul edildikçe eğitim seviyesi azalır, Özel sektör sekteye uğrayabilir, kanserle mücadele katkı sağlar, oksijen miktarı artar, mürekkep zararı artar. Özgüven eksikliği, zaman tasarrufu, karşılaştırma fırsatı, farkındalık geliştirme, endişe duyma, konuya hakimiyet artırır, zihinsel gelişime katkı sağlar, motivasyon artar, mürekkep tüketimi artar, ezberciliğin önüne geçilir, kağıt israfı olur, cümle kurabilme potansiyeli artar, özgüven artırma, yanlış yazılma azalır, doğru ilerleme kanısı artar, ekonomi çöker, silgi savaşı azalır, egoist yapı, hatayla yüzleşme, kişisel özgüven artar, tüketim ilişkileri değişir, mürekkep kokusundan dolayı zararı artar.”

Oylama sonucunda, dikkat, motivasyon ve hata yapmama 11, hatalarla yüzleşme 8, tasarruf 6 çevre kirliliği 6, zihinsel gelişim 11, ve resmi belge özelliği 15 frekansına sahip oldu. Silgi ile birinci derecede bağlantısı yok gibi gerekçelerle, sonuç oylamada birinci sırada “dikkat, motivasyon ve hata yapmama”, “hatalarla yüzleşme” ve “zihinsel gelişim” sırayla ilk üçe yerleşmiştir. Beyin fırtınası uygulamasıyla tüm sınıf silgisiz eğitimle ilgili bilgi sahibi olmuşlardır ve konuya aşinalık artmıştır. Silgisiz eğitimle ilgili bilgi sahibi oldukları için silgi kullanılmadan yapılacak sınavda daha kolay uyum sağlayacakları varsayılmıştır.

2.Görüş Alma Formu: Veri toplamada “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinin ara sınavında öğrencilere dört soru verilmiş ve 50 dakikada cevaplamaları istenmiştir. Sınavda silgi kullanmamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Sınava 56 öğrenci girmiş ancak, 49 öğrenci yazılı görüş beyan etmiştir. Görüş yazma formunda öğrencilere “Silgisiz sınav uygulamasıyla ilgili düşüncelerinizi genel olarak yazınız.” Şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soru, Eğitim bilimleri alanında bulunan biri kadın ikisi erkek üç Dr. Öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve ifade düzeltmesinden sonra son şekli yukarıdaki gibi verilmiştir.

3.Gözlem: Gözlem, bütün duyu organlarıyla yapılabilir (Karasar, 2006, 157). Gözlem silgisiz sınavla ilgili öğrenci davranışları, kopya çekme ve çevre kirliliği gibi üç ölçüt alınarak araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmacının bulguları, görüş almaya ve gözlem sonuçlarına dayanmaktadır. Öğrencilere sınavda dört soru verilmiş ve bu sorulara öğrenciler 180-312 kelime ile cevap vermişlerdir. Öğrenciler 8-16 kelime arasında hata yapıp üzerlerini çizmişlerdir. Ö8 kodlu öğrencinin sınav kağıdında “...ahlak kavramına dair bilgi sahibi olma, ~~ahlak kavramı ile etik kavramı~~ etik kavramına dair bilgi sahibi olma, etik ile ahlak kavramı arasındaki farkı analiz edebilme...” şeklinde görünmektedir.

1. Silgisiz Sınav Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Silgisiz sınavla ilgili görüş alma formu yardımıyla alınan öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Silgisiz sınavla ilgili öğrencilerin ilk tepkileri olumsuz olmuştur (17 öğrenci: %35). Bu durumu belirten Ö31, Ö32, Ö2, Ö7 kodlu öğrencilerin düşünceleri şunlardır:

Ö31: “... Beni kısıtladığını hissetti. Sınavda bir parça eksik gibiydi...”

Ö32: “...Kendimi sınırlanmış gibi hissettim.”

Ö2: “... yanlış yapıp silemeyeceğimi düşünmek tedirginliğe yol açtı.”

Ö7: “... bütün eğitim hayatı boyunca silgi kullanmış bireyler için uygun olmayan bir yöntem olduğunu düşünüyorum.”

Öğrenciler, bu olumsuz durumu toparlanarak kısa sürede kendi lehlerine çevirmeyi başardılar (12 öğrenci: %27). Ö11, Ö3 kodlu öğrencilerin düşünceleri olduğu gibi aşağıda verilmiştir.

Ö11: “Bu zamana kadar sınavlara silgisiz girmemiş olmam beni ilk duyduğumda korkutmuştu. Ancak korktuğum kadar bir şey olmadı. Sadece iki yanlış yazma gerçekleştirdim. Git gide korkum azaldı. Dikkat açısından düşünme açısından daha fazla dikkat ettim. Yanlış yazmamaya çalıştığım için.”

Ö3: “... Sınav esnasında yanlış harf hatalarında elim hep silgiye gitti. Sadece bu yönden bile zor oldu. Elimi attığımda silginin orda olmadığını bildiğim için önceden düşünüp yazdım.”

Öğrenciler, sınav sürecinde ilk 10 dakika gibi kısa sürede çok düşünüp tasarlayıp ondan sonra yazmak gerektiğini düşünmüşlerdir (26 öğrenci: %53). Ö12, Ö8, Ö56 ve Ö28 kodlu öğrencilerin bu konudaki düşünceleri şunlardır:

Ö12: “... Kötü gözüküyor. Bu uygulama biraz daha uygulanırsa çoğu kişinin bu uygulamaya alışacağını ve yanlışlarını düzelterek düşünüyorum.”

Ö8: Silgisiz sınav olması daha çok düşünüp daha az yazmayı bana sağladı. Her ne kadar görsel olarak karalamalar göz yorup, kağıdı çirkin gösterse de büyük bir olumsuz duyu hali bende yaratmadı. Konuya verdiğim önem düzeyi, ayrıca daha ciddiyle cevap yazmaya yöneltti.”

Ö56: “...daha dikkatli daha planlı ve düşünerek yazıya dökmeyi sağlıyor...”

Ö28: “Sınavın silgisiz olması sorulara vereceğim cevabı daha dikkatli düşünüp, yazmamı sağladı. Sınav başlayınca tereddütlerim vardı fakat yazmaya başlayınca tereddüt etmedim. Silgisiz sınav alışık olmadığımız bir yöntem olmakla beraber kullanabileceğimiz güzel bir yöntem. Dikkat açısından etkili bir yöntem olacağını düşünüyorum.”

Öğrenciler, Ö28 kodlu öğrencinin de dediği gibi, silgi kullanmadan yapılan sınavlarda daha fazla dikkat gerektiğini ve iyi motive olduklarını vurgulamışlardır. (39 öğrenci: %80). Aşağıda Ö21 kodlu öğrencinin düşüncesi verilmiştir:

Ö21: “... Aklımdaki düşünceleri hiç ara vermeden kağıda aktarmak dikkatimi daha çok vermeme ve daha çok konsantre olmamı sağladı.”

Öğrencilerin 49 öğrenciden 22’si (%65) silgisiz sınavla ilgili olumlu düşünceler yazmışlardır. Bunlardan Ö39 ve Ö51 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıdadır:

Ö39: “... Bu sayede kafamdaki düşünceleri unutmadım.”

Ö51: “...Uygulanabilir bir zorluk teşkil etmez.”

2. Silgisiz Sınav Uygulamalarında Yapılan Gözlemlere İlişkin Bulgular

Araştırmacının silgisiz sınav gözlemlerine ilişkin bulguları aşağıda verilmiştir:

Kopya Çekme: Sınav kağıdını doldurup adını değiştirip başkasına verme yoluyla kopya çekilmesi mümkün görünmedi. Sıraların üzerine kurşunkalemle yazı yazmak kolay ancak tükenmez kalemle yazmak zor ve spot olarak görünüyor. Bu sınav sıra üstlerinde kopya mahiyetinde bir yazıya rastlanmamıştır.

Çevre kirliliği: Sıraların üzerinde silgi kullanmaktan kaynaklı bir çevre kirliliğine rastlanmadı.

Reddetme ve İkna: Öğrenciler daha önceden bilgileri olmasına rağmen sınavın başında silgisiz sınavı reddettiler, kabullenmediler, endişelendiler ve kaygı duydular. Sınavda dersin öğretim üyesi kendilerine silgiden kaynaklı başarısızlık durumunda sorumluluğun kendisinin aldığını ve gerekirse telafi sınavı yapabileceğini ve ikinci, üçüncü ve dördüncü kağıdın verileceğini söyleyerek ikna etti.

Uçlu Kurşun Kalem: Bazı öğrenciler 56 öğrenciden 21'i silgi kullanmadı (%37.5) ama uçlu kurşunkalem kullanmıştır. Yükseköğretim öğrencileri derslerde, bu araştırmanın örnekleminde genel olarak 56 öğrenciden 53'si (%94.6'sı) uçlu kurşunkalemi tercih etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, yükseköğretimde silgisiz sınav uygulamasına ilişkin gözlem yapılmış ve öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Öğrenciler sınavda genel olarak 180-312 arasında değişen kelime sayısınca cevap vermişlerdir. Öğrencilerin hatalı kelime sayısı 8-16 arasında değişmektedir. Genel olarak hata yapma oranı %5 kelimedir. Bir başka deyişle her 100 kelimedeki 5 hata yapılmaktadır.

Öğrenciler, sınavda kısa sürede çok düşünüp tasarlayıp ondan sonra yazmak gerektiği konusunda akıl yürütmüşler ve silgi kullanmadan yapılan sınavlarda daha fazla dikkat gerektiğini ve iyi motive olduklarını vurgulamışlardır.

Sınavla ilgili yapılan gözlemlerde, kağıdını doldurduktan sonra adını değiştirip başkasına verme yoluyla kopya çekilmesinin mümkün olmadığı görülmüştür. Ayrıca, sıraların üzerine kurşunkalemle yazı yazmak kolaydır ancak tükenmez kalemle yazmak zor ve spot olarak görüldüğü için sıra üstlerinde kopya mahiyetinde bir yazıya rastlanmamıştır.

Öğrenciler daha önceden bilgileri olmasına rağmen sınavın başında silgisiz sınavı reddetdikleri ve kabullenmedikleri görülmüştür. Ancak, sınavda dersin öğretim üyesi kendilerine silgiden kaynaklı başarısızlık durumunda sorumluluğun kendisinin aldığını ve gerekirse telafi sınavı yapabileceğini ve ikinci, üçüncü ve dördüncü kağıdın verileceğini söyleyerek ikna etme yoluna gitmiştir. Öğrenciler, kendilerine bunun gibi bazı güvenceler verildikten sonra silgisiz yapılan sınavı kolay uyum sağlamışlardır. Sınavda, sıraların üzerindeki çevre kirliliğinin de azaltıldığı görülmüştür.

Bulut'un (1985) "Silgi" adlı şiirinde, "Babam dersimi yaparken / Silgisiz oturma diyor / Bilmiyor ki silgi benim / Cesaretimi kırıyor" derken silgiye bağımlı hale getirildiğimizi ve silgisiz yapılamayacağı anlatılmakta ancak silgisiz de yazı yazılabileceği ve bunun cesaretimizi kırdığı vurgulanmaktadır. Bu anlamda araştırma sonuçlarında ve bu şiirde, silgisiz sınavın kesintisiz ve hızlı düşünme sağlayabileceği yönünde ipuçları görülmektedir.

Silgisiz sınav uygulamasıyla ilgili bu çalışmada şu önerilere yer verilmiştir:

1. Daha önce silgisiz eğitimi hiç uygulamamış yükseköğretim öğrencilerinin ilk uygulamalarında başarılı oldukları söylenebilir. Bu durum, silgisiz eğitimin yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılabileceği hususunda ipuçları vermektedir.
2. Silgisiz sınav uygulamalarında öğrencilerin derslerde de silgi kullanılması yerinde olacaktır. Öğrenciler, silgisiz sınav yapılacak ise dönem başında bilgilendirilmeli ve birçok örnek uygulamaları daha önceden yapılmış olmalıdır.
3. Silgisiz eğitim ve silgisiz sınav uygulamalarına ilişkin öğrencilerin zihin gelişimine ve hızlı düşünüp yazmasına olan etkilerini ortaya çıkaracak bilimsel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.
4. Silgisiz sınav uygulaması açık uçlu sınavlarda yapılmaktadır. Bu uygulamayla, açık uçlu sınavların madde analizlerinde ve öğrencilerin yanlış yazılanın üstünü çizmekle sınav sorularına bağlı düşünme tarzları çıkarılabilir. Buna dönük çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Bulut, A. (1985). *Kahveci güzeli*, İstanbul: Can Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E, Akgün Ö. E. , Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carin, A.A. and Sund, R.B. (1985). *Teaching modern science*, Forth edition, Columbus, Ohio: Charless E. Merrill Publishing.

Clark, L.H. and Starr (1991). *Secondary and middle school teaching methods*. NewYork: Macmillan Publishing Company.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. The USA: Sage publication.

Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi.

Yaşar, M.S. (2018). Silgisiz eğitim projesi, *MEB ve Sabancı Üniversitesi ortaklaşa düzenlenen "İyi Örnekler Konferansı"*, İstanbul.

Yaşar, M.S. (2009). Silgisiz eğitim, *1. Ulusal İyilik Sempozyumu* (20-21 Haziran 2009), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 7. Basım, Ankara: Alkım Yayınevi.

Kurtgözü, A.(2019). Silgi felsefesi, <https://manifold.press/aren-kurtgozu> Erişim tarihi: 12.01.2019

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARIN İNCELENMESİ

DEMET AYDIN

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZKAN SAPSAĞLAM

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar ihtiyaçlarına uygun şekilde desteklendiğinde gelişim özelliklerinde ve günlük yaşam becerilerinde olumlu değişimler gözlenmektedir. Kaynaştırma eğitimi 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasal hale getirilmiştir. Yine, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitime yer verilmiştir. Ancak, yasal düzenlemelerle ayrıntılı olarak açıklanan kaynaştırma eğitimine okul öncesi eğitim sürecinde ne kadar yer verildiği ve mevcut durumun ne düzeyde olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu çalışmanın amacı; Kars il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki mevcut kaynaştırma uygulamalarının beş farklı boyutta (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme) incelenmesidir.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemi üzerine kurgulanan araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiş, araştırmacının verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisinin bulunması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 7 okul öncesi öğretmeni ve 7 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır.

Bulgular: Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmadığı ve uyarlama çalışmalarında öğretmenlerin problem yaşadığı görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Yapılan araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma uygulamaları, eğitim.

Examination of Inclusive Practices in Preschool Education Institutions

Abstract

Purpose: When the children with special needs are supported in accordance with their needs in the preschool period, positive changes are observed in developmental characteristics and daily life skills. Inclusive education was made legal by the Decree No 573. Inclusive education is also included in the Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions of the Ministry of National Education. However, the extent to which the inclusion education is explained in detail in the preschool education process and the level of the current situation is not fully known. The aim of this study; The aim of this study is to examine the existing inclusive practices in official preschool education institutions in Kars city center in five different dimensions (Preparing Individualized Education Program, Instructional Adaptations, Regulations Regarding Physical Environment, Cooperation and Evaluation).

Method: The study employs case study- one of qualitative research methods. The data of the study was obtained by using semi-structured interview form and semi-structured observation form. The data were analyzed by content analysis method. The criterion sampling technique, which is the purposive sampling method, was used in the selection of the study group. Presence of at least one inclusive students in the classroom of preschool teachers participating in the study was determined as the main criterion. The study group consists of 7 pre-school teachers and 7 inclusive students.

Findings: As a result of the study, it was seen that individualized education program was not prepared in preschool education institutions for children with special needs and teachers had problems in adaptation studies.

Implications for Research and Practice: Within the scope of the research, it is suggested to support the competence of preschool teachers in inclusive education.

Keywords: Education, preschool period, children with special needs, inclusive practices.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar akranlarından anlamlı farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklar zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ya da iletişim becerilerinde ortaya çıkmaktadır (Eripek, 2005). Özel gereksinimli çocuklar,

tanılanmış bir gelişimsel yetersizliğe sahip olan, gelişimsel geriliği olan ya da gelişimsel gerilik için risk altında olan çocuklardır (Lerner, Lowenthal ve Egan, 2003). Onların bu özellikleri destek sağlanmadığında normal gelişen akranlarına verilen eğitim hizmetlerinden mahrum kalmalarına neden olmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamında normal gelişen çocuklarla birlikte eğitim alması, özel gereksinimli çocukların önemli kazanımları elde edebileceği önemli bir deneyim olarak görülmektedir (Bruder, 2010). Özel gereksinimli çocukların eğitimi için bu kadar önemli olan en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, çocuğun bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim ortamı olarak açıklanmaktadır (Allan ve Sproul, 1985; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını karşılamayı yanı sıra bunu en iyi şekilde ortaya çıkarmalıdır.

Özel gereksinimli çocuklar ihtiyaçlarına yönelik, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almadıklarında yaşamları boyunca birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların ortaya çıkardığı olumsuz etkileri önlemek amacıyla erken çocukluk müdahale programları uygulanarak bireyler desteklenmelidir (Guralnick, 2000). Okul öncesi kurumlarında bu programların etkili yollarından bir diğeri kaynaştırma uygulamalarıdır (Guralnick, 2016). Gerekliğinde öğretmene gerektiğinde ise özel gereksinimli çocuğa destek eğitim hizmetleri sunarak, özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim görmesi kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali- İftar, 1992). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarıyla özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görürken ihtiyaçlarına uygun alanlarda destek alarak tüm gelişim alanlarında ve günlük yaşam becerilerinde gelişme göstermektedirler (Frauser-Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Odom ve diğerleri, 2004). Bu çalışma kaynaştırma eğitimini beş kategoride inceleyerek kaynaştırmanın bir bütün olduğuna vurgu yapmaktadır. Aşağıda ilgili literatür çalışmasından elde edilen bilgilerle bu kategorilerin seçilme nedenleri açıklanmıştır.

Bu kategorilerden ilki bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama kategorisidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülen özel gereksinimli çocuklar için ekip tarafından hazırlanan ve ailesi tarafından onaylanan programdır (Olson ve Platt, 2004). Özel gereksinimli çocuğun performansı belirlenerek öncelikli ihtiyaçlarına göre BEP hazırlanır. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma yoluyla eğitim yapılıyor ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 26. ve 27. maddeleri göz önüne alınarak BEP oluşturulur. Yönetmeliğin 73. maddesinde belirtildiği gibi BEP, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından hazırlanır. Ülkemizde kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede BEP hazırlamada zorunluluk net bir şekilde ifade edilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında BEP'in yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da belirttiği gibi sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri planlarında etkinlik uyarlamalarına yer vermelidir. Öğretimde uyarlama, özel gereksinimli çocukların akranlarından farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kendi hızında öğrenmeleri ve sınıf içinde aktif olabilmeleri için düzenlemelerin geliştirilmesi sürecidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öğretmenler uyarlama çalışmaları hakkında bilgi edindikçe kaynaştırmaya karşı iyimser bakış açısı geliştirirler (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Batu, 2010; Bricker, 2000). Uyarlama çalışmalarıyla kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturan sosyal, eğitsel ve yasal açıdan özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime katılmaları sağlanmaktadır.

Uyarlama çalışmaları kadar özel gereksinimli çocuk içinde sınıfın fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlenmesi önemli bir unsurdur. Fiziksel ortama ilişkin düzenlemeleri; eğitim ortamının genel fiziksel durumu, kullanılacak eğitim materyallerinin düzenlenmesi, erişilebilirlik ve yetersizlik türüne uygun seçilmiş araçlar olarak belirtmek mümkündür (Doyle, 1986; Friend ve Bursuck, 2002; Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Wood, 1998). Bu bilgilerden yola çıkarak okul öncesi öğretmeni kaynaştırma uygulamalarında bu denli önemli olan fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır. Düzenlemeler yapılırken ve diğer tüm çalışmalar yapılırken iş birliği içinde yapılması özel gereksinimli çocuğun eğitimi için oldukça önemlidir.

Özel eğitim yönetmeliği incelendiğinde iş birliği sözcüğünün 51 kez yönetmelikte yer aldığını görülmektedir. Bu rakam iş birliği kavramının özel gereksinimli çocuğun için önemini vurgular niteliktedir. Ayrıca gereksinimli bireyin eğitimi kesintisiz tamamlayabilmesi için kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması gerektiği özel eğitimin temel ilkelerinde yer almaktadır. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Yalnızca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde değil Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Okulları Yönetmeliği'nde de işbirliği yapılması gerektiği yasalarla desteklenmektedir. Madde 51'de:

“ (1) Bakanlığa bağlı resmî ve özel ilköğretim kurumlarında öğrencilerin ödüllendirilmesi, davranışlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik faaliyetler; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici iş birliğinde yürütülür.

(2) Öğrenci davranışlarının kaynağının belirlenmesi için gerektiğinde rehberlik ve araştırma merkezi ve ilgili diğer kurumlarla iş birliği yapılır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Kaynaştırmanın başarıya ulaşması için öğretmen başkalarıyla iş birliği yapmaya hazır olmalıdır. Başta yöneticiler olarak tüm okul personeli kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine inanmalıdır (Batu ve Kırcaali- İftar, 2005). Bu iş birliği sayesinde kaynaştırma süreci başarıyla uygulanabilecektir.

İş birliğinin yanı sıra öğretmen özel gereksinimli çocuğun eğitiminde değerlendirmeye sürekli yer vermelidir. Değerlendirme, çocukların bilişsel, davranışsal ya da fiziksel özelliklerini belirlemek ve bu özelliklere uygun kararlar alabilmek amacıyla veri toplama ve karar alma sürecidir (Diken, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocuk için BEP hazırlanmasının yanında eğitim performansının değerlendirilmesi için de öneriler getirilmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar için BEP geliştirmek adına çocuğun tanılanmış olması yeterli değildir. Ayrıca öğretim için eğitsel kararların alınması gerekmektedir. Bu kararların alınabilmesi için çocuğun var olan performans düzeyi belirlenmelidir. Bu bilgiler sayesinde eğitim programının etkililiği belirlenir ve programın geliştirilmesinde kullanılır. Değerlendirme sürecinde değerlendirme türleri dikkate alınmalıdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Değerlendirme türleri dikkate alınarak yapılan değerlendirme sürecinde eğitim programı uygulanırken, çocukta gerçekleşen gelişim ve ilerlemeler izlenmelidir. Böylece kaynaştırma uygulama sürecinde diğer kategoriler değerlendirilerek düzenlemeye ve değişime yer verilecektir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme olarak açıklanan beş kategori kaynaştırma uygulamalarında bu kategorilerin önemini vurgulamaktadır. Yine bu kategorilerden yola çıkarak öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Diken, İ.H. (1998), yaptığı araştırmada karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak destek hizmetlere gereksinim duyduklarını ve bu süreç boyunca destek hizmetleri almadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin destek hizmeti alamaması okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulama sürecinde problemlere sebep olmaktadır. Bu problemlerin belirlenmesi için yapılan araştırmalar Yıkılmış ve diğerleri (2018) yaptığı çalışmada olduğu gibi öğretmen görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Bu çalışma yalnızca öğretmen görüşleriyle sınırlı kalmamış, kaynaştırma sürecini yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla kayıt altına almıştır.

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulama sürecini bir bütün olarak inceleyen araştırmaların yetersizliği sebebiyle yapılmıştır. Bu çalışmada yasa ve bilimsel kaynakların çizdiği sınırlar dahilinde kaynaştırma uygulamaları incelenmiştir. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak desteklenmiştir.

Bu çalışmanın amacı; Kars ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme olarak belirlenen beş kategoride kaynaştırma uygulamalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma öğrencisi için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıyor mu?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin etkinlik sürecinde yer verdikleri öğretimsel uyarlamalar nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma sürecinde fiziksel ortama ilişkin düzenlemelere yer veriliyor mu?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma sürecinde hangi kişi, kurum ya da kuruluşlarla iş birliği yapılıyor?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını, var olan performansını ve gelişimini belirlemek amacıyla değerlendirme çalışmaları yapılıyor mu?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemi üzerine kurgulanan araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması 'nasıl' ve 'niçin' sorularını merkezde tutan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı ayrıntılı incelemesini sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme olarak belirlenen beş kategoride kaynaştırma uygulamalarını incelemek amaçlandığı için nitel durum çalışması seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Kars il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren 3 anaokulu, 1 uygulama anasınıfı ve 3 anasınıfı olmak üzere 7 farklı eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 7 okul öncesi öğretmeni ve 7 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniği araştırma için belirlenmiş özelliklere sahip kişi, olay veya tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında en az bir tane kaynaştırma öğrencisinin bulunması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili literatürün taranması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme olarak belirlenen beş kategori yer almıştır. Bu görüşme formunda yer alan bazı sorular şunlardır: *Özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlıyor musunuz? Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde aşağıdakilerden hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz? Özel gereksinimli öğrencinin öğrenme sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumla işbirliği yapıyor musunuz? Öğrencinin var olan performans düzeyini belirlerken hangi değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?*

Ayrıca öğretmenlerin etkinlik süreçlerinde yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak gözlem yapılmıştır. Gözlem formu görüşme formunda yer alan sorulara uygun olarak hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde öğretmenlerin çalışma saatleri dikkate alınarak gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Önceden okullarla ve öğretmenlerle iletişime geçilmiş, araştırma izni alınmış ve öğretmenlerin/okul idarelerinin izin verdiği saatlerde veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verilerden birbirine benzeyen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada kaynaştırma uygulamaları; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme olarak belirlenen beş kategoride incelenmiştir. Çalışmanın giriş bölümünde açıklanan bu beş kategori verilerin analizi için belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, kaynaştırma sürecinin beş farklı boyutuna uygun olarak sunulmuştur. Görüşme ve gözlem sonuçlarına dair bulgular ayrı ayrı tablolaştırılmış ve sonrasında her iki veri seti karşılaştırılmıştır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kategorisi kapsamında katılımcılara üç farklı soru yöneltilmiştir. Birinci soruya verilen yanıtlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama

1. Soru	Evet	Hayır
Kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandı mı?	1	6

Tablo 1.'de görüldüğü gibi "Kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandı mı?" sorusuna yedi öğretmenden altısı hayır cevabını vermiştir. Sonraki iki soru Bep hazırlama süreci ile alakalı olduğundan bu sorulara BEP hazırladığını ifade eden sadece bir öğretmenimiz (Ö.5.) yanıt vermiştir. Ö.5. ikinci soru olan "Öğrenciniz için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı kim ya da kimler tarafından hazırlandı?" sorusuna: "Rehber öğretmenle birlikte ben hazırladım." cevabını vermiştir. Üçüncü soru "Bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlayan kişi ya da kişiler ne tür zorluklarla karşılaştı?" ifadeleriyle yine aynı öğretmene sorulmuştur. Bep hazırladığını ifade eden Ö.5.: "BEP hakkında bilgi sahibi olmamak bizi zorladı." cevabını vermiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda Öğretimsel Uyarlamalar kategorisinde öğretmenlere hangi uyarlama çalışmalarına yer verdikleri sorulmuştur. Daha sonra etkinlik süreci yarı-yapılandırılmış gözlem formuyla gözlemlenmiştir. Bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretimsel Uyarlamalar

Öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlemek istediğinizde aşağıdakilerden hangi uyarlama çalışmalarına yer veriyorsunuz?	Görüşme Formu Verileri Frekans	Gözlem Formu Verileri Frekans
Öğrenme için gereken destekler	7	4
Öğrenme sürecinde öğrenciyi esneklik tanıma	5	1
Öğrencinin etkinliklere katılım derecesi (Aktif olmasını sağlama)	5	4
Programın amaçlarının uyarlanması	5	0
Öğrenme için gereken süreçlerde günlük düzeyinde farklılıklar tanıma	4	1
Öğrencinin öğretime katkı sağlayan öğretimsel stratejiler (video, resim vb.)	4	5
Öğrencinin öğrendiğini gösteren çıktılar ya da ürünler	3	3
Öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşmada materyal ve öğretim bireyselleştirilmesi	3	0
Öğrencinin tamamlaması gereken etkinliğin uzunluğu	2	0

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenler en çok öğrenme için gereken destekleri öğrenciyeye sağladıklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra öğrenciyeye öğrenme sürecinde esneklik tanıma ifadesini belirtmişlerdir. Öğretmenler en az öğrencinin tamamlaması gereken etkinliğin uzunluğuna dikkat ettiklerini belirtilen seçeneği söylemişlerdir. Yarı-yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla etkinlik sürecinde elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmen görüşleri ile en çok tutarsızlık gösteren öğretimsel uyarlama çalışmasının, programın çıktılarının uyarlanması olduğu görülmektedir. Görüşme ve gözlem formunda aynı şekilde ifade edilen ve en çok tutarlılık gösteren bulgu ise, öğrencinin öğrendiğini gösteren çıktılar ya da ürünlerde uyarlama çalışması olduğu görülmektedir.

Görüşme formunda Fiziksel Şartlar kategorisinde de öğretmenlere "Özel gereksinimli bireyin yetersizlik türü ve derecesi göz önüne alarak eğitim ortamında ne tür düzenlemelere yer veriyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan yedi öğretmenden altısı, sınıfta fiziksel düzenleme yapmaya gerek olmadığını ifade etmiştir. Bu cevaplara örnek olarak görüşmede geçen cümleler şunlardır: Ö.3.: "Yer vermiyorum, çünkü gerek görmedim.", Ö.4.: "Fiziksel bir durumu olmadığı için herhangi düzenleme yapmadım". Geriye kalan bir öğretmen (Ö.1.) de fiziksel düzenlemeye yer verdiğini belirtmiş ve ek olarak: "Fiziksel düzenleme olarak tehlike oluşturabilecek materyalleri sınıftan çıkardım." şeklinde açıklama yapmıştır. Yarı-yapılandırılmış gözlem formu da düzenlemeye yer veren öğretmenin (Ö.1) sınıfında fiziksel şartlar gözlemlendiğinde, sınıfta öğrenciler için tehlike oluşturabilecek rafların kenarları için güvenlik önlemleri alındığı, kalorifer önlerinin sağlamlaştırıldığı gözlemlenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda iş birliği kategorisinde öğretmenlerden özel gereksinimli bireyin öğrenme sürecinde belirtilen kişi ya da kurumlardan hangileriyle iş birliği yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar Tablo 3.'de yer almaktadır.

Tablo 3*Kaynaştırma Öğrencileri İçin İş Birliği Yapma*

Özel gereksinimli bireyin öğrenme sürecinde hangi kişi ya da kurumla işbirliği yapıyorsunuz?	Frekans
Aile	4
Özel Eğitim Öğretmeni	3
Rehber Öğretmen	2
Okuldaki Diğer Öğretmenler	2
Okul Müdürü	2
Rehberlik Araştırma Merkezi	1
Özel Gereksinimli Çocuk	0
Okul Görevlileri	0

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, öğretmenlerin iş birliği yaptığı kişilerin başında aileler geliyor. Öğretmenler özel gereksinimli çocuklar ve okul görevlileri ile kaynaştırma uygulamaları sürecinde iş birliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürü ile iş birliği yaptığını ifade eden öğretmen, gözlem boyunca okul müdürü ile herhangi bir iş birliği içerisine girmemiştir. Ayrıca okul müdürünün süreçte kaynaştırma öğrencisinin okula devam durumu hakkında bilgi sahibi olmadığı gözlemlenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda Değerlendirme kategorisinde öğretmenlerden değerlendirme sürecinde özel gereksinimli çocukların var olan performansını ve çocuktaki ilerlemeleri takip ederken hangi değerlendirme türlerine yer verdiğini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 4.'de belirtilmiştir.

Tablo 4*Kaynaştırma Öğrencilerinin Değerlendirilmesi*

Özel gereksinimli öğrencinin öğrenme sürecinde hangi değerlendirme türlerini kullanıyorsunuz?	Frekans (Var olan performans için)	Frekans (ilerleme ve değişiklikler için)
Doğrudan Gözlem	7	7
Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	5	5
Görüşmeler	4	1

Kontrol Listesi	2	2
Programa Dayalı Değerlendirme	1	1
Anket	1	0
Beceri Analizi	1	0
Standartlaştırılmış Başarı Testleri	0	0
Psikolojik Testler	0	0
Hata Analizi	0	0

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çocukların var olan performans düzeyi ve çocuktaki ilerleme ve değişimleri belirlemek için değerlendirme yöntemi olarak en çok doğrudan gözlem türünü kullandıklarını belirtmektedirler. Daha sonra değerlendirme yaparken öğretmenler öğrenci ürün dosyası, görüşme, kontrol listesi, programa dayalı değerlendirme, anket ve beceri analizi yöntemlerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı; Kars il merkezinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki mevcut kaynaştırma uygulamalarının beş farklı boyutta (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Öğretimsel Uyarlamalar, Fiziksel Ortama İlişkin Düzenlemeler, İş birliği ve Değerlendirme) incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sadece birinin BEP hazırladığı görülmüştür. Bu bulgu, daha önce yapılmış olan ve okul öncesi eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim planlarının öğretmenler tarafından hazırlandığını gösteren (Tekin Ersan ve Ata, 2017) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. BEP hazırlayan öğretmen (Ö.5.) karşılaştığı güçlüklerle ilişkin bilgi sahibi olmamanın kendisini zorladığını ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmanın ve diğer araştırmaların (Tekin Ersan ve Ata, 2017) sonuçlarına bakıldığında yönetmelikte belirtildiği gibi BEP'in BEP Geliştirme Birimi tarafından hazırlanmadığı sonucunu ortaya çıkıyor (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu da aslında yönetmelikte desteklenen ve uygulanması gereken kaynaştırma uygulamalarının öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanmadığını göstermektedir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda uyarlama çalışmalarının yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için uygun öğretim yöntemi ve stratejileri kullanmaları, öğretimi uyarlamaları ve tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatları sağlamaları gerekmektedir (Bricker, 2000). Ancak bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin araştırmacılar tarafından 9 boyutta açıklanan (Rossenberg, Westling ve McLeskey, 2008) öğretimsel uyarlamalara etkinlik sürecinde düşük düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenler görüşme sırasında yer verdiğini belirttiği uyarlama boyutlarına, yapılan gözlem sonucunda yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlik planı içerisindeki uyarlama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gösteren diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Tufan ve Yıldırım, 2013). Bu bilgi yetersizliği öğretimsel uyarlamaların içeriği konusunda da karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemde öğretimsel uyarlamaları da etkileyen kaynaştırma ortamında yapılan fiziksel ortama ilişkin düzenlemelerdir. Öğretim ortamında çocuğun kaynaştırma uygulamasına uyum sağlaması için çevresel düzenlemeler yapılmalıdır. (Odluyurt, 2018). Sınıfın ısı, ışık miktarı, rengi, gürültü düzeyi, büyüklüğü eğitim ortamının genel fiziksel özelliklerindedir. Eğitim materyallerinin düzenlenmesi ise, akıllı tahta, etkinlik panosu, mevsim, rakam şeridi benzeri şeritler, harita gibi eğitim materyallerinin düzenlenmesidir. Bu materyaller çocuğun yetersizlik türüne uygun olarak düzenlenmelidir (Diken, 2018). Fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler yapma, hem sınıf içinde geçişleri kolaylaştırır hem de fiziksel düzenleme

sınıftaki çocukların hareketlerini ve öğrenmelerini etkilemektedir. (Dodge ve Colker, 1996; Lawry, Danko, ve Strain, 2000; Cameron, Connor ve Morrison, 2005). Bu sebeple sınıf içerisinde fiziksel ortama ilişkin düzenlemelere sık sık yer verilmeli böyle çocukların öğrenmeleri desteklenmelidir. (Lawry ve diğerleri, 2000). Sonuç olarak, fiziksel düzenlemelerle ilgili yapılan gözlem ve görüşmelerden yola çıkarak öğretmenlerin, çocuklarda fiziksel yetersizlik olmadığı sürece sınıfta fiziksel düzenlemelere ve uyarlamalara yer vermedikleri gözlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde en çok aile ile iletişim kurdukları ve diğer kişi ya da kurumlarla iletişimlerinin daha sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak özel gereksinimli çocukların öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması gerekmektedir (Diken, 2018). Bu kişilerin başında okul müdürü gelmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin süreçte bu kişi ve kurumlarla iletişime geçmekte yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin, diğer kişi ve kurumların özel eğitim ve rehberlik hizmetleri açısından önemli sorumlulukları bulunmasına karşın, okul öncesi yaş grubundaki çocuklara yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları gösteren diğer çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. (Aliyev, Erguner-Tekinalp, Ulker, ve Shine-Edizer, 2012; Akalın, 2015).

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yer vermedikleri, genellikle doğrudan gözlem yöntemini ve öğrenci ürün dosyasını (portfolyo) değerlendirme amacıyla kullandıkları görülmüştür. Çocuğun eğitimi ile ilgili uygun kararlar alabilmek amacıyla veri toplama ve karar alma süreci için değerlendirme yapılmalıdır (Diken, 2018). Eğitim programının ve eğitim sürecinin değerlendirilmesi güçlü ve zayıf noktaların görülmesini sağlar (Sapsağlam, 2013). Çocuğun gelişiminin desteklenmesi için yönlendirilen çocukların gelişimsel değerlendirmelerine gerekli hassasiyet gösterilmelidir (Ata ve Yılmaz Bolat, 2017). Ancak kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi eğitim kurumlarında değerlendirme süreçlerine yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının ışığında, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum daha önce yapılmış olan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Altun ve Gülben, 2009; Aliyev ve diğerleri, 2012; Akalın, 2015; Temiz, ve Parlak-Rakap, 2018). Aşağıda araştırma sonucu doğrultusunda ilgili araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin desteklenmesi,
- Okullarda BEP Geliştirme Biriminin etkin biçimde çalışmasının sağlanması,
- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin desteklenmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin desteklenmesi
- Araştırmacıların kaynaştırma süreci hakkında ilgilileri bilgilendirmeye ve araştırma sonucunda ortaya çıkan sorunları iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. ve Sucuoğlu, B. (2010). Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Akalın, S. (2015). Needs of Preschool Counselors about Inclusive Practices. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142. doi: 10.20489/intjces.51226
- Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., Ulker, R., ve Shine-Edizer, F. (2012). The Perceptions of School Counselors and Principals Towards New Psychological Counseling and Guidance Services in Early Childhood Education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4). 3083-3098. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003001.pdf>
- Allan, J. ve Sproul, G. (1985). *Mainstreaming; readings and activities for counsellors and teachers*. Toronto: University of Toronto Guidance Centre
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Ata, N. ve Yılmaz Bolat E. (2017). Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 165-18.

- Aygören, F. ve Er, K. O. (2018). Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar. *Turkish Studies Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(11), 269-296.
- Bakkalloğlu, H. Könez, N.A. Yalçın, G. ve Yılmaz, B. (2008). Türkiye'de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor?. *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 119-150.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35- 45.
- Batu, S ve Kırcaali, G.İ. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & Related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Bayraklı, H ve Sucuoğlu, B. (2017). *Okul Öncesinde Kaynaştırma Aile Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027112140002000103>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440291007600306>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, C.E., Connor, C.M., ve Morrison, F.J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.12.002>
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., ve Shelton, G. (2004). Elements for successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02711214040240030401>
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfta Zihin Engelli Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, İ.H. (2018). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dodge, D.T., ve Colker, L.J. (1996). *The creative curriculum* (4. Baskı). Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research and teaching*. New York: Macmillan
- Eripek, S. (Ed.). (1998). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- Friend, M. ve Bursuck, W.D., (2002). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M.W., ve Gearheart, C. J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guralnick, M. J. (2000). Early Childhood Intervention: Evolution of a System. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 68–79. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/108835760001500202>
- Guralnick, M. J. (2016). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30 (2), Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jar.12233>
- Kale, M , Dikici Sığırtmaç, A , Nur, İ , Abbak, B . (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 35-45. Retrieved from <http://ijeces.hku.edu.tr/download/article-file/366923>
- Kırcaali, İftar. G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma, *Eğitim ve Bilim*, 16(45), 50
- Lawry, J., Danko, J.D., ve Strain, P.S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10962506000300202>
- Lerner, J.W., Lowenthal, B., ve Egan, R.W. (2003) *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities* (2. Baskı). Boston: Pearson Education
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013) *Okul Öncesi Eğitimi Programı* <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooporam.pdf> adresinden 05.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, http://orgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden 03.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Ntinas, K. M., Nikolaidou, N.A., Papadimitriou, E., Papadopoulou, S., Fasoulas, I., Hatzikonstantinidis, A., ve Glinos, C. D. (2006). Inclusion and challenging behaviors: Greek general educators' perspectives. *The Behavior Analyst Today*, 7(1), 84-95. doi:10.1037/h0100146

Odluyurt, S. (2018) Özel Gereksinimli Çocuklarda Okul Öncesi Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(2), 1-18. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2350>

Odom, S. L., Vitztum, J. , Wolery, R. , Lieber, J. , Sandall, S. , Hanson, . M., Beckman, P. , Schwartz, I. ve Horn, E. (2004), Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>

Olson, J.L., ve Platt, C.J. (2004). Teaching children and adolescents with special needs. New Jersey: Prentice Hall.

Patton, M.Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Rosenberg, M.S. ve Westling, L.D., McLeskey, J.(2008). *Special education for today's teachers*. An introduction. New Jersey: Pearson Inc.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 63-73.

Stufflebeam, D. L., ve Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T.(2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.

Tekin Ersan, D. ve Ata, S. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 162-177.

Temiz, Z., ve Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarılma çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak. *İlköğretim Online*, 17(3), 1738-1750. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2996>

Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (4), 1-13. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/cije/issue/4277/57633>

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). Exceptional Lives Special Education in Today's School. Ohio: Merrill Prentice Hall

Wood, W. (1998). Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings. New Jersey: Prentice Hall.

Yıkış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.18(3), 1841-1860.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin

EĞİTİM VE DENEYİMİN KÖKENLERİ ÜZERİNE: JOHN LOCKE VE TABULA RASA KAVRAMI*

DEMET SAVRUK

MEB

SEYFİ KENAN

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Ülkemizde, eğitim alanındaki düşünsel ve felsefi boşluk; gerek kuram-uygulama birliği gerekseyerel dinamiklerimize uygun, ideal bir felsefi anlayışın oluşturulmasının önündeki en büyük engellerden biridir. Ayrıca, bütün reformlara rağmen sistematikleşmiş bir deneysel eğitim anlayışımız olmadığı; kendi tecrübelerimizden yola çıkılarak yerel bakış açısıyla oluşturulacak bir deneyim anlayışına ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde deneyim gibi güçlü bir kavramın doğru bir şekilde anlaşılabilir ve uygulamaya konması ihtiyacına yönelik temellerin araştırılmasının gerekliliği görünür olmaktadır.

Bu araştırma, en temelde, eğitim ve deneyim ilişkisini aydınlatma amacı taşımaktadır. Araştırmada deneyim kavramı, Locke'un epistemolojik yaklaşımı çerçevesinde ortaya koymuş olduğu *tabula rasa* kavramı üzerinden incelenmiş ve kavramın modern eğitimsel paradigmalarda oluşumuna etkileriyle eğitim programlarına yansımaları analiz edilmiştir.

Yöntem: Bu araştırma, belirtilen amaç doğrultusunda inceleme ve analiz yaparken günümüzdeki yansımaları da çözümlenmeyi hedefleyen bir temel araştırma çalışmasıdır. Belge incelemesine dayalı olan bu çalışmada verilerinin analizi, kavramsal analize yöntemine göre yürütülmüş ve veriler nitel bir şekilde yorumlanmıştır.

Bulgular: Locke'un *tabula rasa* kavramı, eğitimde; deneyim, sekülerizm, bireysel farklılıklar, ezber ve dogmatizm karşıtlığı, öğrenci merkezlik gibi çağdaş eğitim teorilerinin merkezinde yer alan birçok modern kavramın ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur. Pragmatizm akımının oluşumunda da büyük etkileri olan bu gelişim çizgisinin izdüşümleri, öğretim içerikleri tayini yanında karakter ve değerler eğitimi alanlarında da önemli bakış açıları ile evrensel nitelikte bilgiler sunmaktadır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Eğitimde deneyim unsurunun uygulamada gerek bilgi gerekse karakter eğitimi eksenindeki etkililiğinin incelenmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılarak uygulayıcılara ışık tutulması sağlanabilir. Eğitim ve deneyim ilişkisine dair yerel dinamiklerimizin dikkate alındığı, kuram oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ampirizm, Modern Eğitim, Eğitim Programları, Sekülerizm, Liberalizm

On The Origins Of Experience And Education: John Locke And The Concept Of Tabula Rasa

Abstract

Purpose: In our country, intellectual and philosophical gap in the education field is one of the biggest obstacles to an ideal philosophical understanding that is compatible with theory - practice unity and local dynamics. We need a systematic understanding of experiential education based on our own experience and local point of view. Hence, the need of basic research on experience in education becomes apparent to understand such a powerful concept truly.

This research is mainly aimed at clarifying the relationship between education and experience. The concept of experience was examined through Locke's *tabula rasa* concept, proposed through epistemological approach; its effects and reflections on curriculums were analyzed.

Method: This is a basic research study based on document analysis method aiming to analyze the current reflections, while analyzing for the stated purpose. Data were analyzed according to conceptual analysis method and interpreted qualitatively.

Findings: Concept of *tabula rasa* led to many modern concepts at the center of contemporary educational theories, such as experience, secularism, individual differences, anti-memorize, anti-dogmatism, student-centeredness. The projections of this progression, which had a great impact on the formation of pragmatism, provided universal information with important perspectives in the fields of character and values education.

Implications for Research and Practice: Experimental studies to examine the effectiveness of the element of experience in education in terms of both knowledge and character education can be used to shed light on practitioners. Studies on theories which take into account our local dynamics regarding the relationship between education and experience can be conducted.

Keywords: Empiricism, Modern Education, Curriculum, Secularism, Liberalism

* İlgili çalışma, birinci yazarın, Prof. Dr. Seyfi Kenan danışmanlığında hazırlanmış olduğu 2019 yayın tarihli, *Locke Rousseau ve Dewey'e göre Eğitim ve Deneyim ilişkisi* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

Problem Durumu ve Amaç

Deneyim Felsefesine Duyulan İhtiyaç

Ülkemizde, özellikle eğitim alanındaki düşünsel ve felsefi boşluk; gerek kuram ve uygulama birliğinin gerekse kendi dinamiklerimize uygun ideal bir felsefi anlayışın oluşturulmasının önündeki en büyük engellerden biri olarak görünmektedir. Dinamik bir şekilde yeniden ve sürekli yapılandırılmakta olan eğitim sistemimizde tüm reformlara rağmen sistematikleşmiş deneysel bir eğitim anlayışı olmadığı; eğitime dair kendi tecrübelerimizden yola çıkılarak yerel bir bakış açısıyla oluşturulacak bir deneyim anlayışına ihtiyaç duyulduğu, ilgili bağlamda göze çarpmaktadır.

Demokratik çerçevede, çağın gereklerine uygun olmakla birlikte geleceğe dair öngörülerini sağlıklı bir şekilde oluşturabilecek, dinamik ve bütünsel bir bakış açısıyla kapsamlı bir deneyim kültürünün oluşturulması ve yeni eğitimsel paradigmaların bu çerçevede oluşturularak eğitim programlarına yön verilmesi gereği bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde deneyim gibi güçlü bir kavramın, doğru bir şekilde anlaşılabilir ve uygulamaya konması ihtiyacına yönelik olarak temel araştırma çalışmalarının gerekliliği görünür olmaktadır.

Bu araştırma en temelde, eğitim ve deneyim ilişkisini aydınlatma amacı taşımaktadır. Araştırmada, köklerinin Aristo'ya kadar uzandığı kabul edilen deneyim kavramı, modern düşünürlerin ilklerinden ve amprizimin kurucusu olarak kabul edilen Jonh Locke'un epistemolojik bir yaklaşım çerçevesinde ortaya koymuş olduğu *tabula rasa* kavramı ekseninde incelenmiş ve kavramın, modern eğitimsel paradigmaların oluşumuna etkileri ile eğitim programlarına yansımaları analiz edilmiştir.

Deneyimin bugünkü anlamına ulaşması şüphesiz ki büyük bir düşünsel gelişim sürecinin tamamlanmasının ardından, özellikle de Dewey'nin felsefi görüşleri ve eğitim felsefesine yaptığı katkılarla birlikte gerçekleşmiştir. Fakat bu kavramın düşünsel gelişim süreci, ilk çağ felsefesine kadar uzanmakla birlikte eğitimsel bağlamda kuramsallaşması ve modern felsefe ile birlikte modern eğitimde geliştirilmiş kavramların oluşmasında Aydınlanma Çağı'nın en önemli düşünürlerinden olan Locke (1632-1704), bir milat olarak kabul edilmektedir.

Locke, *An Essay Concerning Humane Understanding -İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme-* adlı yapıtında, insanın anlama yetisi üzerine düşünceleriyle bilgiye dair yeni bir epistemolojik yaklaşım oluşturmuş; *Two Treatises of Government -Hükümet Üzerine İki İnceleme-* adlı yapıtında, insanlar için doğal özgürlük ve eşit hakları savunmasıyla liberalizmin kurulmasında başrolü oynamış; insana, gerek beden ve zihin gerekse bireysel ve toplumsal ekseninde bütünsel bakış açısıyla yaklaşmış; dogmayı ve kilise skolastizmine karşı, hakikate ulaşmada, akli tek otorite olarak tayin ederek sekülerizmin oluşmasında ve bilimsel bilginin gelişmesinde büyük rol oynamış ve modern çağın kurucu düşünürleri arasındaki yerini almıştır.

Ampirizm akımının düşünsel gelişim sürecinin, modern döneme gelindiğinde, eğitimsel deneyim kavramının oluşmasında büyük rol oynadığı bilinmektedir. Akımının kurucusu olarak kabul edilen Locke'un, çağındaki eğitimsel düşünceler ve uygulamalar karşısında modern bir yerde duran çığır açıcı *tabula rasa* kavramının çağdaş eğitimdeki izdüşümleri, günümüz eğitiminin elzem sorunları açısından yeniden incelenmesi ve vurgulanması gereken birçok önemli husus barındırmaktadır. Bu bağlamda felsefi bakış açıları ile ortaya konulacak olan bilgiler, eğitim programlarını şekillendirecek paradigmalara sağlanması açısından, güncelliğini hiçbir zaman kaybetmeyecek nitelikte bir akademik eylem olarak, temel felsefi çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Eğitimsel uygulamalardaki başarısızlık nedenlerinin başında, kavramsal yanlış anlaşılımların geldiği ve bunun en temel nedenlerinden birinin; kavramların, tarihsel ve düşünsel bağlamından kopararak içeriksiz bir şekilde kullanılmaya çalışılması olduğu söylenilebilir. Bu bağlamda, günümüzde kavramlar hakkında görüş birliği oluşturulamaması ya da uygulamadaki aksaklıklardan dolayı hakkının tam olarak verilmediği deneyim kavramının, karşı karşıya olduğu ya da olabileceği muhtemel sorun alanlarını kavrayabilmek açısından, tarihsel düzlemde eğitimsel deneyimin çıkış noktasını ve modern eğitimsel düşüncelere sağladığı katkıları ortaya koymak gereği önemli hale gelmektedir.

İlgili bağlamdaki çalışmasıyla Roberts (2005), deneysel eğitim anlayışının uygulamalarından çeşitli örnekler vererek bu kavramın metalaştırılma tehlikesi içinde olduğunu vurgusunu yapmaktadır. Ritzer'den ödünç almış olduğu *McDonaldization* ve Sakofs'tan ödünç almış olduğu *Disneyfication* terimleri aracılığıyla, eğitimde deneyim kavramının uygulamada; asilime edici, duyarsızlaştırıcı ve öğrenimin yalnızca "yaparak öğrenme" şeklinde aşırı aktiviteci bir bağlama taşınarak yozlaşmış olduğunu ortaya koymaktadır. Deneyim paradigmasının temel bir problemi; deneyimi, belirtilen ve öngörülen hedeflere ulaşmada, tekno-rasyonel bir bakış açısıyla, yalıtılmış veya teknik olarak görmeye eğilimli olmalarıdır (Roberts, 2005, s.21-22). Roberts'ın, deneysel eğitim uygulamalarındaki yanlış anlaşılımların telikelerine dikkat çektiği ifadelerinden de anlaşıldığı gibi deneysel paradigmada, hala üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken bir çok husus bulunmaktadır.

Güçlü bir eğitim metodu, temelinde yer alacak güçlü bir felsefeye dayanmak zorundadır. Yaşam ile eğitimi bir tutarak, hayat boyu öğrenmeyi sağlayacak bir eğitim düşüncesinin temelinde de deneyim unsurunun yattığı anlaşılmaktadır. Yaşamın kendisi bütünüyle bir deneyim olarak düşünüldüğünde, onu rastgelelikten ve amaçsızlıktan kurtararak, kişiye ileriye doğru, heyecan verici, yeni gelişmelere kapılar açan deneyim imkânları sunabilmek ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilecek durumlardır. Bu bağlamlarda, eğitimde deneyim gibi güçlü bir kavramın, bugün hem düşünürler hem de eğitim uygulayıcıları tarafından doğru bir şekilde anlaşılabilir ve uygulamaya konması gereği, araştırmanın kendi gerekçelerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda araştırmacının amacı, Locke'un *tabula rasa* kavramının izdüşümlerinin, eğitimsel bağlamda karşımıza çıkardığı deneyim kavramının aydınlatılması ve kavramın, modern eğitimin oluşumuna yapmış olduğu katkılarla eğitim programına yansımalarının incelenmesidir.

Araştırma kapsamında şu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Locke'un *tabula rasa* anlayışı, modern eğitimin oluşumunda hangi kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır?
- Deneyim ve eğitsel deneyim kavramlarının oluşmasında büyük etkisi olan Locke'ta eğitim ve deneyim ilişkisi nasıldır?
- Locke'un felsefi ve eğitimsel görüşlerinin eğitim programları ve öğretime yansımaları ve etkileri neler olmuştur?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Locke'un eğitimle ilgili düşüncelerini merkeze alarak; düşünürün, eğitim ve deneyim ilişkisi konusundaki görüş ve yaklaşımları çerçevesinde bir inceleme ile kavramsal analiz yaparken günümüzdeki yansımalarını da çözümlenmeyi hedefleyen nitel bir temel araştırma çalışmasıdır. Temel araştırma, belirli bir çalışma alanı bilgisine katkıda bulunan ancak gerçek dünya ortamlarına açık ve/veya acil uygulamaları bulunmayabilecek bir araştırmadır (Vanderstoep ve Johnston, 2009, s.9).

Temel araştırmanın bir dizi tanımı olduğunu belirten Murphree (1951), Vannevar Bush'un 1945 tarihli *Science: The Endless Frontier* başlıklı raporunda yer alan tanımına atıfta bulunmaktadır: "temel araştırma, pratik sonuçlara ulaşma düşüncesi olmadan gerçekleştirilen ve genel bilgi, doğa ve onun yasalarına dair bir anlayış ile sonuçlanan bir çalışmadır". Yaşamın her alanında kullanışlı ve yararlı olan bütün bilgilerin bilimsel bilgiye dayanması gerektiğini ifade eden Murphree (1951), bu bilimsel bilgilerin yıllar boyunca birikimli olarak çoğalan temel araştırmalar tarafından, yavaşça inşa edilmiş olduğunu ifade etmektedir (s.268). Temel araştırmalar, özellikle ortaya koydukları farklı perspektifler ve tartışmalar ekseninde, düşünsel ve felsefi nitelikte bilgi sağlayarak temel bilgi üretimine katkı sağlayan önemli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nitel araştırma, sosyal yaşamın niteliksel ölçüme elverişli yönünü araştırır. Çeşitli teorik bakış açılarıyla ilişkili olarak, toplumsal fenomenlerin ve toplumsal süreçlerin, içinde buldukları bağlamda yorumlanması anlamlarına odaklanmak için çeşitli yöntemler kullanır (Sumner, 2006, s.248-248). Bu araştırmanın nitel yorumu, eldeki verilerin, belirlenmiş olan kilit kavramlar ekseninde betimsel olarak yorumlanmasını ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmamızda, problem durumunda ifade etmiş olduğumuz duruma ilişkin olarak belirlemiş olduğumuz kilit kavramlar; eğitim, modern eğitim ve eğitimde deneyim kavramlarıdır. Bu bağlamda çalışma grubuna dahil edilmiş olan eserlerin seçiminde ilgili kavramlar temel alınmış ve başta araştırmamıza konu olan Locke'un eğitimsel görüşlerine yer verdiği eserler olmak üzere, düşünürün, felsefi ve düşünsel diğer temel eserleriyle birlikte, literatürde Locke'un görüşlerinin, belirtmiş olduğumuz kilit kavramlar ekseninde incelendiği, ilgili görülen bazı kitap, makale ve tezler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubuna dahil edilmiş olan temel eserler; Locke'un, *Some Thoughts Concerning Education (Eğitim Üzerine)*, *An Essay Concerning Human Understanding (İnsan Anlığı Üzerine bir Deneme)* ve *Two Treatise of Government (Hükümet Üzerine İki İnceleme)* olarak tayin edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma, verilerinin toplanması ve yorumlanmasının eşzamanlı olarak yürütüldüğü bir sürece dayanmaktadır. Cresswell'in (2017) belirtmiş olduğu; nitel veri analizi sürecinde tek bir yaklaşım yoktur. Bu eklektik bir süreçtir (s.307) ifadesinden hareketle, araştırmada verilerin toplanması ve analizi süreci, çalışma grubunda belirtilen kilit kavramlar ekseninde incelemeye dahil edilen kaynakların, üç aşamalı değerlendirme süreci içinde incelemesi ve elde edilen verilerin yorumlanarak ortaya konulması şeklinde yürütülmüştür. Bu süreçte; belge incelemesi ve tarihsel araştırma yöntemleri ekseninde, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamaları birlikte yürütülürken kavramsal analiz yönteminden yararlanılmış ve veriler nitel bir şekilde yorumlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmada verilerin toplanması ve analizine yönelik olarak kullanılan yöntemler şöyledir:

Belge incelemesi. Belge incelemesi, araştırmacı tarafından bir veri toplama aracıyla toplanmasına gerek olmayan mevcut materyale dayanır. Diğer çözümlenmelerden materyalinin zenginliğiyle ayrılır. Esas noktayı, belgenin nitel yorumlanması oluşturur (Mayring, 2011, s.52-54). Mayring (2011), Atteslander'ın (1973); belge incelemesinde insan davranışlarının açıklanmasına yardımcı olabilecek bütün kaynakların olgusal kanıt olarak kullanılabilmesine dair ifadesini aktarmaktadır (s. 51). Nitekim yeri geldiğinde bir kayıt bile, J. Barzun'un da belirttiği gibi, "her şeyden önce bir düşünce biçimini" bile yansıtabilmektedir (Barzun, 2010, s.41).

Tarihsel araştırma. Eğitimin tarihi ve felsefi temellerini araştırma yöntemi, eğitim araştırmalarında, günümüz eğitim dünyasını geçmiştekilerin ışığında anlamaya çalışır. Geçmişteki deneyim ve anlayışların incelenmesi sonucu elde edilen

bulgular ışığında günümüzdeki ve gelecekteki eğitim alanındaki gelişmeleri öngörülebilir hale gelir. Böylece tarihsel araştırma yöntemi, günümüz eğitim uygulamalarının yetkin bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilecek ve bununla beraber eğitimin geleceğinde yaşanacak gelişmeleri sağlayabilmek için bir temel oluşturabilecektir (Ekiz, 2003, s.19).

Kavramsal analiz. Farklı teorisyenler kavram analizi konusundaki gelişmelerini, farklı yollar içindeki motivasyonları ve bakış açılarının ortaya koyduğu fikirler ışığında sağlamışlardır (Laurence ve Margolis, 2003, s.254-255). Bu bağlamda farklı düşünürlerin fikirlerinden verdiği örneklerle kavramı aydınlatmaya çalışan Laurence ve Margolis (2003), Jackson ve Lewis'in kavramsal analizi, kavramlarla ilgili daha geniş bir kapsama ulaşmak için kullandıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda düşünürlerin kavramsal analiz, herhangi bir kavramla ilgili olabileceği anlamına geldiğini işaret etmekte olduğunu oraya koymaktadırlar (s.255).

Bu çalışmada, kavramların, soyut ve salt felsefik bir analizinden ziyade eğitimsel bağlamları eksenindeki; sosyal, düşünsel, zamansal izdüşümleri üzerinden ortaya çıkarılacak olan, değişen anlamları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubuna dahil edilen veriler üzerinden yapılan kavramsal analiz süreci; belirlenmiş olduğumuz kilit kavramlar doğrultusunda, eserlerin detaylı olarak incelenmesi, çapraz okumalarla benzer ve ayrışan noktaların ortaya çıkarılması ve ortaya koyulan verilerin araştırmacı tarafından güncel perspektifle, yansıtıcı ve eleştirel olarak değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan kavramsal analiz, bahsi geçen yöntemlerin, üç aşamalı literatür değerlendirme sürecine uygulanması sonucunda, araştırmacının kendi görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Araştırmacı, kavramların gerek kendi tarihsel bağlamları içinde gerekse güncel perspektifle değerlendirilmesine yardımcı olacak şekilde kendi anlayış süzgecinden geçirip yorumlayarak, bulgularını ortaya koymuştur. Bu bağlamda bahsi geçen üç aşamalı değerlendirme süreci aşamaları şöyledir;

1. **Aşama:** Öncelikle ilgili yazarın eğitimsel görüşlerini ortaya koyduğu ana kaynaklar merkeze alınarak gerçekleştirilmiştir. Düşünürün eğitimsel görüşlerini ifade ettiği eserlerde konu kapsamında belirlenen kavramlar üzerinden tespit edilen hususlar, düşünürün ifadeleri doğrultusunda ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bu aşamada;

Locke'un, *Some Thoughts Concerning Education (Eğitim Üzerine)* eseri incelenmiştir.

2. **Aşama:** Düşünürün eğitim ilgili görüşlerine temel oluşturan felsefi ve epistemolojik görüşlerini ortaya koyduğu kaynaklar bu aşamada incelenmiştir. Bu kapsamda eğitimsel görüşleri ile inilti hususlar, belirlenmiş olan kilit kavramlar üzerinden incelemeye tabi tutulmuş ve açıklamalı olarak sunulmuştur. Bu aşamada;

Locke'un, *An Essay Concerning Human Understanding (İnsan Anlığı Üzerine bir Deneme)* ve *Two Treatise of Government (Hükümet Üzerine İki İnceleme)* eserleri incelenmiştir.

3. **Aşama:** Konu hakkında, literatürde yer alan diğer yazarların yayımlamış oldukları, ilgili görülen bazı çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda Locke'un görüşlerini; deneyim, eğitimde deneyim, modern eğitim kavramları ekseninde inceleyen çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Bu aşamada, kaynakların, araştırma süreci içerisinde genişletilebileceği esnek bir zeminden hareket edilmiştir. Süreç içerisinde çeşitli kaynaklara erişim sağlanmaya çalışılmış ve ilgili olduğu düşünülen kaynakların eklenmesi, çalışmaya katkısı olmayacağı düşünülen kaynakların da elenmesi yoluyla analiz süreci yürütülmüştür.

Böylece bu çalışma özetle;

- Düşünürün, günümüzden farklı tarihsel süreçte ve ortamda yaşamış olmasından hareketle, verileri tarihsel bir bağlam içinde değerlendireceği için tarihsel niteliktedir.
- Kullanılan kaynakların, var olan nitel veri kaynakları olarak ifade edilen, ikincil veri kaynakları olması bakımından da belge incelemesi niteliği taşımaktadır.

Bulgular

Locke'un Epistemolojisi ve Tabula Rasa Kavramı

Antik Çağ ve Orta Çağın klasik epistemolojik anlayışı, idealizm ve realizm ekseninde şekillenmiş olduğu için bilgiye dair katı bir mutlakiyetçiliğin etkisindedir. Klasik epistemolojide, idealizm ve realizm akımlarına bağlı olarak ortaya çıkan bu katı ve mutlakiyetçi anlayışın egemenliği karşısında en başta duyular ve buna bağlı olarak ta deneyim, güvenilmez ve yanıltıcı olarak tayı edilmiştir. Deneyim kavramıyla insan bedenine ve günaha atıf yapılmış ve kavram, uzun yıllar kişinin masumiyetini yitirmesi gibi bir anlamda kullanılmıştır.

Bu utanç ve küçümseme duyuyu günahla bağdaştırmak gibi bir inancın oluşmasına yol açmıştır. Bu anlayışın yansımaları eğitimde; insanı, pasif, öğrenme sürecini, öğreten merkezli; bireyleri topyekûn aynı kabul eden; bilginin, statik ve durağan; yaşamın, eğitim sonucunda ulaşılabilecek ayrı ve uzak bir konum; eğitimin de o uzak yaşama hazırlayan bir hazırlanma süreç olarak görüldüğü düşünsel etkilere yol açmıştır.

İlgili bağlamda, denemek –lat. *expereri-* ve tehlike –lat. *periculum-* terimlerinin aynı kökten geldiklerini ve bu nedenle aralarında örtük bir bağ olduğunu ileri süren Jay (2012), deneyim teriminin, “bir badire atlatmak ve bu karşılaşmadan bir şey öğrenmiş olarak çıkmayı” akla getirdiğini belirterek; “belki de bu nedenle deneyim, hayatta karşılaşılabilecek engelleri ve tehlikeleri göğüsleyip aşarak masumiyeti geride bırakmış olan bir dünyeviliği de ifade edebiliyor” (s.28-29) yorumunda bulunmuştur. Böylece deneyim, bilgi ve gerçeklikle ilişkisinde, duyuyla olan ilişkisi nedeniyle, uzunca süre epistemolojik olarak göz ardı edilmiştir.

Klasik epistemolojik yaklaşımların ilki olan idealizmde, insanın doğuştan *a priori* ilkelerle donatılmış olarak dünyaya geldiği inancı; bilginin ancak insan zihninde, doğuştan var olduğu, dış dünyadan duyu aracılığıyla elde edilen bilginin ancak yansımalarından ve yanıltmacılardan ibaret olduğu düşüncelerinden temellenmiştir. Böylece insan zihni dışında bir gerçeklik olmayacağı; her türlü bilginin ancak zihin aracılığıyla elde edilebileceği şeklindeki bu yaklaşım, eğitimde, zihni yetilerin geliştirilmesi ve akıl vurgusu olarak yansımalarını bulmuştur.

Bu bağlamda idealizm; zihni, spiritüel ve ruhani nitelik taşıyan bilgileri gerçek, duyuyla elde edilenleri -deneyim bilgisi- ise yanıltıcı ve aldatıcı olarak tayin etmiştir. Böylelikle duyu bilgisi, beden aracılığı ile elde edilmiş olması dolayısıyla, insan bedeninin itibarsızlaştırılmasına, hatta daha da ileri giderek onun küçümsenmesine sebep olan bir anlayışın oluşmasına yol açmıştır. Bu bağlamda deneyim kavramı da uzun süre, gerçeklikle ilişkisi zayıf bir kavram olarak varlık mücadelesini sürdürmüştür.

Batı dünyasında uzun süre hâkimiyetini korumuş olan bir diğer epistemolojik yaklaşım realizmdir. Realizm temelde, insanın bilmesinden bağımsız ve onun dışında birtakım gerçekler olduğu ve insanın, bu bilginin mutlak gerçekliğine ulaşılmasının mümkün olmadığı düşüncesine dayanmaktadır. İnsandan bağımsız bu gerçeklik düşüncesi felsefede, çeşitli bağlamlarda farklılaşan bakış açılarının oluşmasına yol açmıştır.

İlgili akımın baş temsilcisi olarak kabul edilen Aristo'nun felsefesinde realizm; dış dünyanın, deney, gözlem ve araştırma yoluyla bilinebileceğini ve bu bağlamda düşünsel süreçlerin rasyonel işleyişini vurgulamıştır. Aristo, felsefesinde, bilgi edinmede ihtiyatlı bir düşünme mekanizmasının gereğini ortaya koymuş; böylelikle akıl, tıpkı idealizmde olduğu gibi büyük bir yetkinliğe sahip olmuştur. Nitekim akıl, doğruya ve gerçekliğe ulaşmada bir rehber olmakla birlikte insanı hayvandan ayıran en temel yeti olarak tayin edilmiş olması nedeniyle de hâlihazırda üstün bir konuma sahiptir.

Bu bağlamda, batı dünyasında uzun süre hâkimiyetini korumuş olan klasik epistemolojik yaklaşımlar; nesnel gerçekliğin imkânına ve dış dünya ile insan zihni arasında ortak bir anlayış gerçekleştirilmesi gereğine dair çeşitli sorun alanlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Nitekim bahsi geçen her iki yaklaşımda da insan zihnini idealize edilmiş; öğrenme süreçlerinde zihin ve akıl büyük oranda ve tek başına vurgulanarak insana dair bütünlüğün parçalanmasına yol açılmıştır. İnsanın yalnızca bir yönünün yüceltilmesi ve yetkinleştirilmesi, diğer yönlerinin ve buna bağlı yetilerinin de yok sayılması, insan mahiyetine dair düalist bir yaklaşım olarak, modern dönemde ortaya çıkacak olan diğer düalist düşüncelerin de kaynağını oluşturmuştur.

Ontolojik bağlamdaysa zamanın ruhunu şekillendiren Hıristiyanlık inancının, insanı doğuştan günahkâr bir varlık olarak nitelendirme oluşu da şüphesiz ki bu görüşlerin, varlığını sürdürmesine, gelişmesine ve uzun yıllar hâkimiyetini korumasına büyük katkıda bulunmuştur. Doğuştan kötülük, insan doğasına kötücül bir bakış açısıyla yaklaşırken, kendisine insan bedeni üzerinde yer bulmuştur. Bu bağlamda insan bedeni, insanın hayvani ve iştaha sahip olan yönünü işaret eden, onun iradesine boyun eğdirmeye çalışan, arzularla harekete geçen, adatıcı nitelikte olup insanın masumiyetini yitirmesine aracı olan bir varlık alanı olarak tayin edilmiştir. Böylelikle, zihni, manevi ve ruhani olan yüceltilirken, duyuusal, maddi ve bedensel olan küçümsenmiştir.

Ortaçağ felsefesini şekillendiren, Platon ve Aristo'nun bıraktığı miras, çeşitli şekillerde dönemin düşüncelerine hâkim olmuştur. Her ne kadar Aristo, realist bir zeminden hareketle rasyonel düşünceyi ve aklın duylardan temellenmiş olduğunu ifade etmiş ve bugünkü bilimsel düşünme süreçlerinin oluşmasına büyük katkıda bulunmuş olsa da Ortaçağ düşüncesi, kutsal aklın yüceliği doğrultusunda ruhani hakikatlere doğru yönelmiştir. Kilise otoritesi ile dogmatizmin hâkimiyeti, aklı ve rasyonalizmi, Tanrı'nın varoluşu ile ilgili kanıtlar sunmak şeklinde kullanmışlar ve skolastik eğitimin oluşmasına yol açmışlardır.

Zaman içinde, özellikle 16.yy'da, deneyime çeşitli şekillerde vurgular yapılmıştır. Özellikle Montaigne'in; bilgiye akıl yoluyla ulaşma, bilgide kesinlik arayışları, yönetime yapılan aşırı vurgu gibi durumlar karşısında, günlük yaşamın pratiklerine ve deneme yanıltıcı yoluyla öğrenmeye dair savunuları, deneyimin gündeme gelmesine neden olmuştur. Benzer şekilde deney vurgusuyla mutlakiyetçiliğe ve kilise otoritesine karşı argümanlar ortaya koyan, başta gelen düşünürler arasında Francis Bacon da yer almaktadır. Bacon, tümevarım yöntemini ön plana çıkardığı düşüncelerinin doğa bilimlerine uygulanması için çaba göstermiştir.

Kilise otoritesinin parçalanmaya başladığı dönemde deneyimin din alanında da muhtemel bir kaynak olarak görülmeye başladığını belirten Jay, ilgili bağlamda Martin Luther'in, “Yalnızca Kutsal Kitap değil, deneyim de... Kutsal Kitapla birlikte, hem bir mesele hakkında fikre hem de deneyime sahip oluyorum... Ancak deneyimle teolog olunur” (Jay, 2012, s.41)

ifadelerini işaret etmektedir. Bu gelişmeler gündelik ve sıradan hayatın bilgisinin, din alanında da değer kazanması anlamına gelmekte olup tarihsel bağlamda güçlü izdüşümleri olan gelişmelerdir.

Bütün bu mutlakçılık karşıtı girişimlere rağmen Park (1957), eğitimde anti-mutlakçılık anlayışının yayılmasından sorumlu olan kişinin John Locke olduğunu belirtmektedir (s.213). Bunun nedeni; ampirizmin kurucusu olarak kabul edilen Locke'un, bu duruma bir kavramsallaştırma üzerinden yaklaşması ve hâkim görüş karşısında, eğitim başta olmak üzere farklı boyutlarda da derin izdüşümleri olacak olan bir epistemolojik sistem ortaya koymuş olmasıdır.

Tarihteki farklı epistemolojik yaklaşımların şekillendirdiği bilgiyi elde etme yöntemleri, zaman zaman da bilginin nasıl elde edildiğine dair çeşitli teoriler tarafından şekillenen epistemolojik yaklaşımlar, diyalektik bir zeminde birbirlerini dönüştürürken, eğitim felsefeleri de bu gelişmelerden kendine düşen payı almıştır. Temelde Platon'un idealizm ve Aristo'nun realizm felsefi akımları etkisiyle şekillenmiş olan bilginin doğası ve buna bağlı olarak ortaya çıkan felsefi akımlar, farklılaşan yansımalarıyla, paradigmal olarak, uzun yıllar eğitim programlarını şekillendiren daimici ve esasici görüşün arka planında yer almışlardır.

Daimici ve esasici görüşün temelinde yer alan bu düşünsel zemin, eğitimin hem dogmatik ve öğreten merkezli hem de amacı var olan topluma uyum sağlama olan eğitim öğretim yöntemlerini, zorunlu olarak ortaya çıkarmıştır. Bu anlayışlar sonucunda eğitim, insanın varolmak / ulaşmak istediği; şimdiden uzakta bir konum, mevkii ve oluş biçimini sağlayan bir araç olarak, yaşamdan kopuk soyut bir bağlama taşınmıştır. Ayrıca aristokratik hümanist bir anlayışla şekillenen bu eğitim yöntemleri, kitle eğitiminden ziyade egemen zümrenin eğitimine yönelik olup, destekleyici argümanlarını yine doğuştancılıkta bulmaktadır.

Locke, insan doğasına dair *tabula rasa* metaforuyla insan zihnini boş bir levhaya benzetmiş; böylelikle insan bilgisinin duyardan geldiğini işaret ettiği epistemolojik temellendirmesiyle de ampirizm akımının kurucusu olmuştur. Latince kökenli bu metaforik deyiş, "boş levha" anlamına gelmektedir. Locke, bu metaforu doğuştan insan zihni betimlemesinde bir tasvir olarak kullanmıştır. İnsan zihnini boş bir levha ya da beyaz bir sayfaya benzettiğini ifade ettiği bu düşünce sonucunda, doğuştan getirilen herhangi *a priori* ilkeyi ve takip edilip uyulması gereken herhangi bir metinsel otoriteyi reddetmesi ve belki de önemlisi; Hristiyanlık inancında insana atfedilen doğuştan günahkâr insan düşüncesini yıkacak bir karşıt argümanla ortaya çıkıp yeni bir epistemolojik yaklaşım oluşturmuş olması, kavram aracılığı ile ortaya çıkan en temel ve önemli gelişmelerdendir.

Bütün bunlar yanında, Locke'un döneminde, aristokrasi sınıfı, doğuştan bir hak olarak, diğerlerinden ayrıcalıklı bir konuma sahip konumdadır. Egemen sınıflardan olan Aristokrasinin, eğitimsel uygulamaları şekillendirmesi, salt bilgi odaklı ve elitist bir eğitim anlayışının oluşmasına zemin oluşturmuştur. Eğitimde bilginin; salt bilginin, amaç olarak görülmesi, aynı zamanda entelektüel bir eğitimin yüceltilmesine yol açmıştır. Bu eğitimsel yaklaşımda teorik ve salt düşünsel bilginin ön plana çıkarılmasının ve sınıfsal eğitimin, yaygın eğitimin önündeki en büyük engelleri oluşturmuş olduğunu söyleyebiliriz.

Ayrıca, insanın birtakım niteliklerle dünyaya gelmiş olduğu düşüncesine dayanan felsefi sistemler ve Hristiyanlık inancının etkisi, eğitimde, bir otorite eşliğinde mutlak ve ruhani nitelikteki doğruların kişiye "öğretileceği"; dogmatik, katı kurallı, ezberci, dayatmacı ve öğreten merkezli eğitim yöntemlerinin oluşmasına yol açmıştır. Her ne kadar Locke eğitimsel düşüncelerinde, zamanının ruhu gereği, bir *tutor* -özel öğretmen- eşliğinde birebir eğitime dair öneriler sunmuş olsa da gerek epistemolojisi aracılığı ile ortaya koymuş olduğu fikirler gerekse eğitim yönteminde değinmiş olduğu hususlar güncelliğini kaybetmeyecek değerde modern ve evrensel nitelikte öngörüler sunmaktadır. Locke kişiliği gereği ılımlı bir düşünür olup, radikal bir söylem içine girmemiş; fikirlerini ılımlı bir şekilde ortaya koymakla birlikte bu fikirler, başlı başına yeni bir döneme gelindiğinin ilk işaret ışıklarını yakmıştır.

Skolastik düşünce, insanın aklına rağmen aklıyla ortaya koymuş olduğu bir çelişki barındırmaktadır. İnsanı, akılı ve düşünme yetisiyle ön plana çıkararak anlayış, ona kendi düşünsel yetileri ve mantığı aracılığıyla bilgiye ulaşma özgürlüğünü vermemektedir. Her türlü çabaya rağmen skolastik eğitim anlayışının uzun süren hâkimiyeti karşısında Locke'un deneyim konusuna epistemolojik bir yaklaşımla değinmiş olması önemli bir gelişme olarak ortaya çıkmıştır.

Bu durumun önemini vurgulamak ve konuyu aydınlatılabilir amacıyla, Locke'un *tabula rasa* kavramı, araştırma kapsamında kilit kavram olarak tayin edilmiştir. Bugün, ilgili kavramı yeniden aydınlatmaya duyulan ihtiyaç, kendisini, günümüz eğitim programlarındaki ders içerikleri tayini, din, ahlak ve değerler eğitimi gibi konularda izlenen yöntem ve eğitimdeki hâkim bakış açılarının "etkililiği" incelendiğinde daha iyi anlaşılabilir.

Tabula rasa kavramının etkilerine dayanarak kavramın temelinde; siyasal, dinsel, toplumsal eğitimsel olmak üzere dört ayrı boyutta çığır açıcı izdüşümleri olduğunu söyleyebiliriz. İlgili kavram, özellikle eğitimsel bağlamda, birçok modern kavramın oluşmasında öncülük etmiş olup, günümüzde, özellikle karakter ve değerler eğitimi gibi konularda derin analizlerle incelenme ihtiyacında olan bir kavram olma özelliği taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında, kavramın eğitimsel boyuttaki izdüşümleri incelenmiştir.

Locke bu kavramla öncelikle; insanı ilk günden arındırmış; buna bağlı olarak, doğasını sekülerize ettiği insan üzerinde kilisenin katı otoritesiyle birlikte; dogmatik, ezbere dayalı skolastik eğitimsel anlayışının temellerini de derinden sarsmıştır. Locke, bu bağlamda eğitimsel görüşlerini; 1) eğitimin metafizik olgulardan ziyade pratik bir alanla ilgili olması gerektiği, 2)

yararlı bilginin, ancak insanın ediminde ortaya çıktığı, 3) duyuların yok sayılamayacağı ancak, güçlü bir mantık ve doğru bir muhakeme yetisi altında geliştirilebileceği düşünceleri ekseninde oluşturmuştur.

Kralın, Tanrı'nın gölgesi olarak görüldüğü bir anlayışa sahip olan dönemin ruhunda, insanların doğal olarak özgür ve eşit olduklarını ortaya koyan Locke, kişi özgürlüğünü temel alan yasa meşruiyeti kavramı eksenindeki düşünceleriyle liberalizm düşüncesini oluşturmuş ve bu düşünce eğitim ve siyaset alanında birçok yeniliği ve gelişmeyi ortaya çıkarmıştır. Locke ne siyasette ne dinde ne de epistemolojide, meşruiyeti geleneksel argümanlara başvurarak kabul etmemiştir; yani dogmatizm karşıtıdır. Bu bağlamda Locke, tümdengelimsel akıl, dogmatik vahiy ve metinsel otoritenin öncelliğini reddedip bilginin temeline deneyimi yerleştirmiştir; doğuştan günahkâr insan yerine boş bir zihin ile dünya gelindiğini savunarak; kilise skolastizmine karşı büyük bir darbe olan eğitimde sekülerizmin gündeme gelmesine sebep olmuştur.

İlgili bağlamda, insanlar arasındaki farklılıkları ancak eğitime bağlamış olan Locke, bu düşünceleriyle liberalizm ve tolerans kavramları ekseninde eşitlik düşüncesinin temellerini sağlamlaştırmıştır. Aynı zamanda bu düşünce Locke'un, dönemindeki aristokrasi sınıfının sahip olduğu ayrıcalıkları ve üstün konumu da bir kenara iterek insanları eşitleyen bir düşünsel zeminden hareket ettiğinin bir başka göstergesidir. Bu düşünce ile Locke; sınıfsal, geleneksel, dinsel, ahlaki herhangi bir *a priori* ilke kabul etmemiş olduğu için fırsat eşitliğini, insan haklarını, her insanın eğitilebilir oluşunu da ilgili bağlamda ortaya koymuş olmaktadır. Bu bağlamda Locke'un eğitimde fırsat eşitliği, öğrenen merkezlilik, yaygın eğitim gibi modern kavramların erken sözcülüğünü yapmış olduğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca Locke'un, Boyle'un yorumuyla "anlama yetimizin gündelik dünyada yolumuzu bulmak gibi bir pragmatik amacı" (Jay, 2012, s.82) olduğunu öne sürmesi ve gündelik bilginin değerini savunması; pratik bilgeliği ve ortak duyuya / sağduyuya - *commonsense*- güveni vurgulamaktadır. Bu durum gündelik deneyimlerimizin de bilgi kaynağı olarak dikkate alınabileceğine ve bu bağlamda insan deneyimlerinin bilgiyle olan ilişkisine işaret ederek kişinin öğrenme sürecindeki aktif ve yapılandırmacı yönünü vurgulamaktadır. Ayrıca bu düşünceler, herkesin eğitilebilir olduğu düşüncesini de dolaylı olarak ortaya koyarak, kitle eğitimi fikrine giden yolda büyük bir adım olarak nitelendirilebilir.

Üzerinde düşünüp bir yargıya varamayacağımız fikirler yerine, edinilmesi mümkün ve işlevsel bilgilere yapılan vurgu; eğitimde esas olanın; yararlı ve pratik nitelikteki işlevsel bilgiyi elde etmeye yarayan tecrübelerin edinilmesini sağlamak, şeklinde ifade bulmaktadır. "Locke bilgiye götüren yoldaki gereksiz ve anlamsız şeyleri ortadan kaldırarak bilgiye nasıl ulaşılır gibi epistemolojik bir sorunu modern felsefenin önüne getirdi. Bilginin sınırlarını araştırmayı kendine görev edinerek, bir sonuca götürmeyen arayışlarla insanın boşa zaman geçirmesini önlemeye çalıştı" (Bronowski ve Mazlish, 2012, s.287). Günümüzde natüralizm ve pragmatizm felsefesinin de temelinde yer aldığını söyleyebileceğimiz bu düşüncelerden yola çıkarak; daha iyi bir yaşam felsefesi arayışı, ancak bilgisine ulaşabileceğimiz ve hakkında muhakememizi genişletebileceğimiz olgular üzerine olmalıdır, yorumunda bulunabiliriz.

Locke'un salt bir duyumcu olmadığına da ilgili bağlamda değinmek önemli görünmektedir. Locke'un başarısı; farklı yaklaşımları bütünleştirmesinde ve belki de en önemli özelliği olan ılımlılığında aranabilir. Locke, bilginin kaynağını düşünümünden daha fazla olarak dış dünyada araması bağlamında realist; duyularla beraber akla yaptığı vurguyla rasyonalist ve insan doğasını dikkate almasıyla da natüralist bir tutum sergilemiş; uçlara varan radikal düşünceler öne sürmeksizin farklı yaklaşımları bütünleştirmiştir.

Locke'un, benzer şekilde, akıl ile duyuyu nispeten barıştırması ve daha bütüncül bir yaklaşım ortaya koyması da ilgili bağlamda değerlendirilmelidir. Bu durum, eğitimin sekülerize edilmesi gibi önemli bir olguya işaret etmekle birlikte, dogmanın; her türlü dıştan otoritenin reddi ve insan aklının hakikati bulmada tek ve gerçek rehber olarak tayin edilmesi, bilim ve bilimsel bilginin gelişmesinde büyük katkıları olan gelişmelerdir. Locke akılla ilgili olarak, "her insan onunla ilgili bir mihenk taşına sahiptir, eğer onu kullanacaksa, gerçek altını yüzeysel ışılardan, hakikati görünüşlerden ayırmak için kullanacak" (Fowler, 1881, s.10) ifadesiyle, akla verdiği önemi ortaya koymaktadır. Locke, duyu bilgisinin bütün bilgilerimizin kaynağı olduğunu söylemekle beraber akılı asla dışlamamış ve hakikat ile beraber ona ulaşmada bir kriter olarak bahsettiği akılı, insan için çok temel bir yerde konumlandırmıştır.

Modern felsefenin kurucu olarak kabul edilen Descartes'la birlikte özne - nesne ayrımı şeklinde ortaya çıkan, bilen ve bilinene dair bölünme olarak nitelenen Kartezyen Dualizm kavramsallaştırması, öğrenme sürecinde insanı özne olarak ortaya çıkarmasıyla, modern düşünce dünyasının kapılarını aralamış olan gelişmedir. Descartes'in *Discourse on the Method - Yöntem Üzerine Konuşma*- eserinde "*cogito ergo sum*- düşünüyorum öyleyse varım" deyişle ortaya çıkan düşünen özne, kuşkusuz Locke'un felsefesinin oluşmasında büyük etkilere sahip olmuştur. İnsanı, bilgi edinmede düşünsel süreçleriyle etken bir duruma getiren Descartes'in bu söylemi, yönetsel şüphecilik olarak ortaya çıkmış; insanın, bilgi üzerinde kendi düşünceleriyle çıkarımda bulunmasını savunmasıyla da dogmatizmin önündeki ilk duvarı oluşturmuştur.

Dışarıdan dayatılan her türlü bilgi üzerinde şüphe duyarak, ancak kişinin kendi aklının ve mantığının kullanılması, kuşkusuz skolastizme ve dogmatizme büyük bir karşı çıkıştır. Hakikat arayışında kişinin kendi aklının vurgulanması, modern dünyaya doğru giden yolun ilk adımlardan olmakla birlikte insanın, ancak üzerinde hâkim olabileceği ve hakkında fikir yürütebileceği bilgiler üzerindeki arayışının savunulması da işlevsel bir yaklaşımı işaret etmektedir. Buna rağmen Locke'un felsefesinin bir noktada Descartes'tan ayrılmakta olduğunu söyleyebiliriz. Descartes'in "düşünen ben - *cogito sum*" öznesinin açmış yoldan yürüyen Locke, her ne kadar kendi akıl yürütme süreçleriyle kişinin, bilgiye kendi kendine ulaşabileceği bir imkânlığı

savunmuş olsa da doğuştan *a priori* ilkeleri reddetmesiyle Descartesvari idealizmden ve bütün akıl vurgusuna rağmen skolasiklerden ayrılmaktadır.

Bu bağlamda Locke'un, insana güvenerek, insan bedenine bir nebze de olsa itibarını geri iade ettiği yorumunda bulunabiliriz. Duyuları ön plana almış olan bir felsefi yaklaşımla, beden sağlığının zihin sağlığı için bir gerekçe olarak ortaya konması, özellikle Orta Çağ'da utanılacak bir nitelikte görülen bedenin itibarının kazanması anlamına gelmesi bakımından hayli önemli gelişmelerdendir. Burada, insan bedeninin itibarından kasıt; insanın, varlığının her yönüyle bir bütün olarak ele alınması durumudur. Bu durum, öğrenme süreçlerinde, yalnızca zihnin; zihni yetilerin ve aklın vurgulandığı bir zeminden değil daha bütüncül bir zeminden hareket edilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu durumun yansımaları olarak; gerek gündelik yaşamda gerekse eğitimde, beden deneyimleri ve etkileşimlerinin dikkate alınması, hareket özgürlüğünün ortaya çıkması, beden sağlığı ile ilişkili disiplinlerin öğretim içeriklerinde yer alması gibi gelişmelere yol açmış olmasından bahsedilebilir.

Bilgi edinme yöntemi olarak deneyim; insanın, dış dünyadan duyularına sunular verilerin gerçekliğinin tamamen yadsınamayacağını, aksine duyular aracılığıyla dış dünya ile etkileşim içinde olmanın kaçınılmaz olması dolayısıyla bilgileri, zorunlu olarak bu yolla elde edebileceğimizi işaret etmektedir. Nitekim "algılama, bilginin giriş kapısıdır" (Locke, 2013, s. 133). Ayrıca Locke, dış duyum olarak niteleyebileceğimiz bilgi elde etme yöntemi yanında yansıtıcı olarak nitelendirilebileceğimiz bir diğer bilgi elde etme yöntemini işaret etmektedir. İç duyum olarak ifade edebileceğimiz bu yöntem kişinin, dışarıdan aldığı bilgiler üzerindeki aktif zihinsel süreçlerini işaret etmekte ve bu bilgiler üzerinde kendi aklını kullanarak yeni bilgiler elde etmesi anlamına gelmektedir.

Essay'inde, bilgileri, ideler arasında ilişki kurma süreci olarak tayin etmiş olan Locke, bu ilişkilerin çoğalmasıyla bilgilerimizin de artacağını savunmuştur. Bu durum bilgilerin, birbirleriyle olan her türlü ilişkisinin ayırt edilmesi aracılığıyla anlamlandırılmasıdır. Bu bağlamda bilişsel ve zihni yetiler Locke'un bilgi elde etme sürecinde önemli ölçüde vurgulanmış olmaktadır. Aynı zamanda rasyonalist temelleri olan bu düşünce, kişinin bilgi edinmede aktif bir konumda olduğunu işaret etmektedir. Bunun yanı sıra insanlarda anlama yetisine dair ortaklığa işaret eden bu düşünceler, sağduyu ve ortak duyuma işaret ederek, duyu ve deneyimin önemini tekrar ortaya koymaktadır.

Locke'un anlama yetisinin bütün insanlardaki ortaklığı ile ilgili düşüncesinden, Descartes'ın *Yöntem Üzerine Konuşma* eserinde sağduyu bilgisi *-commonsence-* olarak bahsedilmektedir. İlgili eserin giriş cümlesinde Descartes'ın, "sağduyu dünyada en iyi paylaşılmış şeydir; çünkü her kişi ondan çok iyi pay almış olduğunu düşünür" ve "bu daha çok aslında sağduyu ya da us denilen iyi yargılama ve doğruyu yanlıştan ayırt edebilme gücünün doğal olarak tüm insanlarda eşit olduğuna tanıklık eder... İyi bir zihne sahip olmak yetmez, önemli olan onu iyi kullanmaktır" (Descartes, 1998, s.29) ifadelerine açığa çıkan; gerçekliği araştırmaya ve bilmeye dair bir yeti, bu yetinin bütün insanlardaki ortaklığı ve bu yetinin yetkinleştirilebilirliğine dair düşüncelerinin, Locke'u büyük oranda etkilemiş olduğunu söyleyebiliriz. Bu düşünceler, Locke'un eşitlikçi ve liberal savunularının da altında yatan temel düşünceler olarak nitelendirilebilir.

Locke'ta Eğitim ve Deneyim İlişkisi

Locke'un (2004), "geçmiş alışkanlıklara dayanan yöntemler yerine kendi akıllarına danışmaya cesaret etmeyi tercih eden kişileri biraz da olsa aydınlatmak umuduyla" (s.190) yayımlamış olduğunu belirttiği *Some Thoughts Concerning Education - Eğitim Üzerine-* adlı denemesi, Locke'un eğitimsel düşüncelerinin yer aldığı önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Locke'un, ilgili eserinde eğitimsel bağlamda ortaya koymuş olduğu deneyim bilgisi ve buna paralel olarak ortaya çıkan eğitimsel pratikler ve özellikle çocukların eğitimi üzerine düşünceleriyle kurgulamış olduğu eğitim; karakter oluşumu üzerinde yoğunlaşarak erdemli bir insan yetiştirme çabası olarak okunabilir. Locke, bu amaç çerçevesinde en temel olan şeyi sağlıklı bir zihin olarak ortaya koymaktadır. Nitekim *Eğitim Üzerine* şu bilgece sözlerle başlamaktadır; "sağlıklı / sağlam vücutta sağlam / sağlıklı kafa, mutluluk halinin kısa fakat tam tanımlamasıdır" (Locke, 2004, s13). Eserinde, bu sağlıklı zihin için zorunluluk olarak tayin etmiş olduğu sağlıklı bedenin oluşumuna dair ebeveynlere öneriler sunan Locke, ilgili bağlamda bebeklik ve ilk çocuklukta verilecek bakımda ve eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlarla işe başlamaktadır.

Locke'un eğitime dair en temel amacını; bireysel ve toplumsal bir varlık olarak, erdemli, muhakemesi gelişmiş ve yetenekli ve faydalı kişiyi, beden ve zihnen güçlü bir karakter olarak yetiştirmek şeklinde ifade edebiliriz. Bu bağlamda Locke için eğitim; küçük yaşlarda yerleştirilecek alışkanlıklar üzerinden, sağlıklı zihin gelişimi için sağlıklı bir muhakeme yetisi kazandırmak şeklinde ilerlemektedir. Bu muhakemede akıl, doğruyu yanlıştan ayıran en temel yeti olarak, uygun deneyimlerle geliştirilmesi gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitimsel amacını; sağlıklı zihin ve beden gelişiminin ardından sağlıklı ve güçlü bir karakter oluşumunu sağlamak olarak özetleyebileceğimiz Locke'un, eğitimde; erdem, akıl, görgü -terbiye- ve bilgi -öğretim- şeklinde bir sıralamayı takip etmiş olduğunu söyleyebiliriz.

İlgili eğitim amaçları, yetiştirmeye doğru ilerleyen çocuğa, onun etrafında oluşturulacak çevrenin kontrolü aracılığıyla ona birtakım tecrübeler kazandırılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu tecrübeler, sosyal öğrenme yoluyla çocuğa etkide bulunan bir bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Locke; çocuğun etrafında, ona örnek teşkil edecek kişilerin bulunmasını, onların sözde ve eylemde tutarlı olmalarını ve doğru davranışlar sergilemelerini, çocuğun duygu, istek ve arzularını göz ardı etmeden ona duyarlıkla davranmak gerekliliklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların ya da herhangi

bir öğrenenin içinde bulunduğu çevre, onun deneyim alanının doğasını oluşturmaktadır. Bu doğa, çeşitli düşünelere göre farklı bağlamlarda ele alınsa da özellikle eğitimde deneyim unsurunu dikkate alan her eğitimsel yöntemde, doğal ve zorunlu bir bağlamı işaret etmektedir. Deneyimle öğrenme bağlamında Locke, çocukların doğalarını dikkate alma, onlara saygı ve özen gösterme gibi durumları işaret ederken, onların içinde buldukları doğayı dikkate alarak, sosyal öğrenmeye dair önemli öngörüler sunmuş olmaktadır.

Locke ebeveynlere, çocuklarını doğal ortamlarında gözlemlenmelerini tavsiye ederek, onların, yeti, ilgi ve yatkınlık ve gelişimsel düzeylerine göre eğitim verilmesini önermektedir. Bu durum, Locke'un çocukların doğalarına saygı duyduğunun bir göstergesidir. Locke'un, eğitimde gelişim düzeylerinin dikkate alınması ve çocukların doğal yatkınlıklarının keşfedilmesi fikirlerini öne sürmesi, günümüz çağdaş eğitiminin temelindeki önemli bir başka olguyu işaret etmektedir. Bu olgu, Locke'un çocukların doğuştan bir takım pratik ilkelerle dünyaya gelmiş olduğunu savunarak temellendirmiş olduğu, modern eğitimde bireysel farklılıklar olarak yansımalarını bulmuş olan olgudur.

Çocukların nesneye / eşyaya dair bilgileri, içinde buldukları ortam bağlamında deneyimledikleri şeyler üzerindeki duyuşsal algıları ve bu algılar üzerinde, yavaş yavaş gelişen mantıksal düşünme süreçlerini kullanmaları ve bu doğrultuda çıkarımlarda bulunmaları yoluyla anlamlı hale gelmektedir. Dolayısıyla Locke'a göre çocuğun mantıksal gelişimi, önce duyar aracılığıyla ardında da hem deneyim içinde hem örneklerle hem de onlar üzerindeki mantıksal akıl yürütmeleriyle gerçekleşmektedir. Bu düşüncelerin, günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışının gelişim çizgisinin ilk evrelerini işaret etmekte olduğunu söyleyebiliriz.

Locke'un, dönemindeki dogmatik düşünce yapısı ve skolâstik eğitim anlayışına rağmen bu denli çağdaş düşünceleri savunmuş olması, günümüzde hala, neden büyük bir eğitimci ve büyük bir düşünür olarak anılmakta olduğunu önemli göstergeleridir. Bütün bu eğitimsel düşünceler temellerini, Locke'un duyuşlar ekseninde kurgulamış olduğu epistemolojisine bulmaktadır. Tabula rasa kavramı üzerinden temellendirerek geliştirmiş olduğu epistemolojisiyle ortaya koymuş olduğu düşüncelerini, eğitimsel bağlama taşıyan Locke'un açtığı yolda ortaya çıkardığı yeni modern kavram ve eğitimsel gelişmelerin, günümüzdeki eğitimsel yöntem ve uygulamalarda yeniden hatırlanmasına büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim Programlarına Yansımalar

Locke'un öğretim içeriği hakkındaki düşüncelerinin eğitim programı tasarımı açısından belirli bir paradigma sunmakta olduğunu söyleyebiliriz. Böyle bir paradigmanın düşünsel zeminini aydınlatılabilmek ve altında yatan mantıksal süreçleri kavrayılabilmek açısından, Locke'un öğretim ile ilgili olarak içerik ve yöntem seçimindeki görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir. Locke'un, eğitimsel düşünceleri, eğitimde amaç, yöntem ve içeriği sürekli göz önünde bulundurduğu ve gerekli olanın doğal olarak faydalı olana eşit olduğu şeklinde işlevsel bir düşünsel zeminden hareket ettiğini göstermektedir.

Locke, *Eğitim Üzerine* adlı eserinde, kendi döneminde öğretim içeriği olarak seçilen disiplinler hakkında, kendi fikirlerini ve eğitimsel yöntemlerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Locke'un, gerekçe olarak sunduğu belli amaçlar ekseninde ders içeriklerini tayin etmede ve ortaya koymuş olduğu öğretim yöntemlerinde temel aldığı hususlara yer vermek; eğitim programları ekseninde değerlendirilebilecek temel düşüncelerini ve bunun ardındaki mantıksal ilişkileri aydınlatmak açısından önemlidir.

Locke'un deneyimle öğrenme yöntemine yönelik düşünceleri, dil öğrenimine ilişkin yaklaşımında belirgin şekilde açığa çıkmaktadır. Locke'un dil öğretimine dair düşünceleri, günümüzdeki yaklaşımlarla paralel olması bakımından oldukça modernidir. Locke, dil öğreniminin, ancak deneyim içerisinde ve aktif bir şekilde öğrenileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda öncelikle, dönemindeki ezberci katı yöntemlerle gramere dayalı ve zorunlu olarak verilen Latince öğretimine dair metotları eleştirerek işe başlamıştır. Locke, çocukların dili ancak o dili konuşan kişiler arasında bulunarak tecrübe içinde öğrenebileceklerini ve zamanla bunu daha da iyileştireceklerini belirtmektedir. Böylece kişinin, kendisine ait yaşantıları sonucu elde ettiği bilgiler, kendi zihinsel süreçlerinden süzülerek yeniden yapılandırılmış olacak ve amaçlanmış olan öğrenme durumu, artan ve ilişkili deneyimler aracılığıyla kişinin gelişimine katkıda bulunacaktır.

Locke (2004), çocukların görebildiklerini hafızalarına yerleştirme durumlarını, daha sonraki bilimleri öğrenmede bir hazırlık olarak kolaylık oluşturacağını belirtmektedir (s.161). Bu bağlamda Locke, dil öğretiminin ardından coğrafya öğretimine dikkat çekmektedir. "Çocuklara, belleklerinde yer ettiği sürece, duyuşlarının, özellikle de görme duyuşlarının altında kalan her şey öğretilir" (Locke, 1996, s.174) ifadesi paralelinde coğrafya disiplini, somutluğu nedeniyle ilk öğretilen konular içinde yer almaktadır. Çeşitli görsel öğeler ile desteklenebilen coğrafya eğitiminin çocuklara keyifli geleceğini belirten Locke, bir eğitimci olarak kendi deneyimlerinden yola çıkarak bu düşüncesini doğrulamaktadır.

Coğrafyadan sonra sıra, soyut bir disiplin olan aritmetiğe gelmektedir. Gerek yaşamın içinde her alanda sıkça kullanılması gerekse soyut bilimler içinde öğrenilmesinin kolay olmasından ötürü aritmetik için küçük yaşları tercih eden Locke, her gün düzenli olarak tekrar yapılması gereğine vurgu yapmaktadır. Locke'un temel bilgilerin ardından dört işleme geçilmesini ifade etmesi, öğretimde aşamalılık unsuruna da dikkat çektiğini göstermektedir.

Aritmetikte belli bir ilerlemenin ardından, coğrafya, aritmetik ve geometrinin paralel olarak, birbirini destekleyecek şekilde öğretilbileceğini belirten Locke'un, disiplinlerarası ilişkileri dikkate alarak, bilgileri daha somut bir içeriğe taşımaya çalıştığı yorumunu yapabiliriz. Benzer şekilde, öğrenilenlerin, yaşamın içindeki pratiklerle somutlaştırılması yoluyla kavranılmasını sağlayarak, kişide oluşacak olan motivasyon unsurundan da faydalanabileceğini düşünmüş olduğu yorumunda bulunabiliriz. Disiplinlerarası ilişki içinde öğrenilen bilgiler, kişiye daha iyi bir kavrayış kazandırmak yanında zihni yetileri de geliştirecek bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlar yanında, farklı disiplinlerin birbirleri ile amaç - araç ilişkisi içerisinde öğretilmesi, daha nitelikli, daha kolay ve kalıcı bir öğretim sürecini işaret etmektedir. Benzer zihinsel yeti ve teknik beceri gerektiren konuların ya da benzer içeriklere sahip disiplinlerin öğretimini paralel olarak gerçekleştirilmesi durumu; bilgiler ve deneyimler arasında ilişkilerin kurulması sürecine hizmet ederek bilgilerin; ezbere başvurmadan hafızada yer edebileceği ve mantıksal süreçler içinde açığa çıkabileceği kalıcı bir öğrenme durumuna da işaret etmektedir.

Locke bunların ardından; astronomi ve paralel olarak kronoloji ve tarihin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tarih öğretiminde de ezbere dayalı bir yöntem yerine, dönemleri ve belli başlı önemli olayların oluş sırası düzeninde ve sebep sonuç ilişkisini kavrayabilecekleri şekilde verilmesini önermiştir. Ardından vatandaşlık bilgisine sahip olunması gerektiğini belirten Locke, bunun için de doğal haklar, toplumun temelleri ve bundan ileri gelen yükümlülüklerin öğretilmesini salık vermektedir. Locke'a göre amaç, "doğru ile yanlışın gerçek ölçülerini bulmaktır" (Locke, 2004, s.164). Bu bağlamda medeni kanun hakkında genel bilgiye sahip erdemli ve terbiyeli genç bir adamın dünyanın her yerinde saygı görebileceğini ifade ederek, konunun önemini vurgulamıştır.

Teorik bilimlerden doğa felsefesiyle ilgili olarak; metafizik nitelikteki bilgi yerine eşyanın yapısını anlamayı sağlayan türde bilgi edinmenin gerekli olduğunu belirtmiş olan Locke, gerekçe olarak; bu tür bilginin bir sistem içerisine oturtulabilen ve bilimin prensipleriyle yaklaşılabilen nitelikte oluşunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak Locke'un somut ve bilimsel süreçlerle açıklanabilen olguları dikkate aldığını söyleyebiliriz. Locke, hakkında emin olamayacağımız spekülâtif ve metafizik nitelikteki bilgileri ders konusu olarak tayin etmemiştir. Bir başka ifadeyle söyleyecek olursak, deneyimlemeyeceğimiz bilgiyi yok saymamakla beraber bireysel, mesleki ve bilimsel gelişim yanında karakter ve muhakeme yetilerinin gelişimine katkı sağlamayan bilginin, yaşamsal olarak ilk sırada olmadığına vurgu yapmakta olduğunu söyleyebiliriz.

Locke öğretilen her içerikte bir fayda sağlamayı temel alması bakımından da işlevsel bir bakış açısıyla hareket etmiştir. Locke, deneyimlemeyeceğimiz bilgilerin, hakkında nihai karara varamayacağımız nitelikte olup, entelektüel gelişime de fayda sağlamayacağını, onun yerine mantık gelişiminin kişiye entelektüel bir bakış açısı kazandıracağını savunmaktadır. Bu durum, başkalarının bilgilerini ezberlemek, onların bilgilerini tekrar etmek ve hafızaya kazıtmaktan çok daha fazlasıdır; buradaki entelektüel edim, gözlem ve tecrübe yoluyla, olguların kendi içe bakışımızla değerlendirilmesi sonucu oluşabilecek yansıtıcı bir öğrenme durumudur.

Eğitiminde beden sağlığı konusuna büyük önem atfetmiş olan Locke gerek beden gerek zihin sağlığı gerekse başarının korunması amaçlarına yönelik bir eğitim süreci tasarlamıştır. Bu konuda vücut ve zihin egzersizlerinin birbirleri için dinlenme unsuru olacak şekilde gerçekleştirilmesini önermiştir. İlgili bağlamda zihin yorgunluğunu bedenle, benden yorgunluğunu da zihinle dinlendirileceğini, bu bağlamda da eğitimde dinlenmeye yer verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Gerekçesini sağlık ve fayda eksenlerinde ortaya koymuş olan Locke, dinlenme araçlarının seçiminde de işlevsel ve deneyimsel bir zeminden hareket edilmesi gerektiğini önermiştir.

Eğitimle ilgili düşüncelerinde son olarak yurtdışı seyahat konusuna değinmiş olan Locke, farklı milletlerin kültürlerini, dillerini, kanunlarını, yönetim şekillerini öğrenme, her çeşit insanla hoşgörü içerisinde ilişki kurabilme ve en önemlisi, dış yüzeyin altında yatanı görebilme alışkanlığı geliştirme amaçlarına ulaşmada, bir araç olarak seyahatin faydasını savunmaktadır. Bu konuda belli bir yetişkinlik düzeyinin gözetilmesi ve kendini geliştirmeyi amaç edinmiş olmanın gereğinin de altını çizmektedir.

Günümüzde örgün eğitim kapsamında gerek orta öğretim gerekse yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin yurtdışı seyahat hareketliliklerinden her geçen gün artan şekilde faydalandığı ve hatta yaşam boyu eğitim amaçları kapsamında, örgün eğitim dışında bulunan kişilerin de çeşitli şekillerde katılabilirdiği uluslararası hareketlilikler, devletlerin uluslararası desteği ile sağlanmaktadır. Böyle bir eğitsel deneyimin altında; farklı kültürlere dair bilgi edinmek, farklılıklara karşı hoşgörü sahibi olabilmek, kültürlerarası etkileşimi sağlamak, kültürlerin karşılaştırılması yoluyla çeşitli alanlarda örneklerden faydalanmak gibi çok sayıda nedenlerin yattığı söylenilebilir.

Bilgiye ulaşmanın ne denli kolay olduğunun aşikâr olduğu günümüzde, seyahat örneğinde olduğu şekilde ilk elden uygulama ve deneyimin yerine geçecek nitelikte başka bir eğitim yöntemi olmadığını söyleyebiliriz. Bütün varlığımızla bir parçası olduğumuz deneyimin doğa / çevre bağlamının değişmesiyle; uyum sağlama, karşılaştırma ve etkileşim yoluyla, duyularımız ve zihnimizi işe koşarak; heyecan verici, zenginleştirici, bilgi ve görgüyü artırıcı ve duygusal gelişime katkı sağlayan, akılda kalıcı eğitsel deneyimler için en uygun örneklerden birinin seyahat olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Locke, çocukların kendileri uygulayabildikleri ve uygulama sonucunda etkilendikleri ve bunun farkında oldukları bir öğrenme süreci tasarlamaya çalışmıştır. Locke'un yöntemlerinde kendi kendine keşfetme / buldurma ve tekrar yoluyla alıştırma olguları önem taşımaktadır. Locke, ilgili eksende, çocuklar için oyunlaştırma yöntemini savunurken, onların seviyelerini dikkate almak gerektiğini de ortaya koymaktadır. Ayrıca kendi kendine keşfetme yöntemi, deneyim yöntemi olarak kişinin öğrenme sürecindeki aktif konumuna ve kişinin kendini gerçekleştirme düşüncesine de vurgu yapmaktadır.

Bilinçli olarak gösterilen zorlukların çabayı artıracığını ifade eden Locke (2004), bu yolla, zihnin muhakeme gücünün ve anlayışın devreye gireceğini belirtmektedir (s.147). Burada önemli olan husus, örnek ve uygulamaların, gelişim evrelerine uygun şekilde, zorluk derecesi iyi ayarlanarak seçilmesidir. Bu yöntem, kişide oluşacak başarıma hissi aracılığıyla eylemin hoşla gitmesini sağlayarak, sonraki öğrenmelere karşı merak uyandırması bakımından motivasyonel bir tetikleyici olarak işlev görecektir.

Locke, çocukların dikkatlerinin çabuk dağıldığını; yeni olan ve onlarda merak ve ilgi uyandıran şeylere karşı sürekli bir geçiş durumunda olduğunu ifade etmiştir. Deneyim esnasında algıların aktif olması, planlı olarak algılara sunulacak olan şeylerin, çocukların dikkatini etrafındaki diğer şeylerden daha fazla çekmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, çocukların duyularına ve zihnine hitap ederek öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en başta, onlarda ilgi ve merak uyandırmak ve onların dikkatlerini çekebilmek gereği şeklinde ifade edilebilir. Bu durum eğitimde, duyardan hangi şekilde faydalanmamız gerektiğine dair bir yöntemi işaret etmektedir.

Duyular, kendilerine sunulan algılara sürekli bir biçimde iletildiği için, amaçlı olan eğitsel içeriklerin öğretilmesinde, deneyimin ilk basamağı olan duyuları etkileyecek şekilde dikkati uyandırarak bir noktada toplamak ve konuyu çekici hale getirmek gereği önemli bir unsurdur. "Öğretmenin, ona öğretmek istediği şeyin faydasını anlamasını ve öğrendiği şeyle daha önceden yapamadığı, kendisinde bunu bilmeyen diğerleri üzerinde güç ve gerçek bir avantaj sağlayacak bir şeyi yapabileceğini göstermesi gerekir" (Locke, 2004, s.149). Locke'un bu ifadesi eğitimde metafizik olgular yerine işlevsel olan bilgiye yöneldiğinin de en önemli göstergelerinden biri olarak okunabilir.

Bu yöntem, çocuğun düşüncelerini rahat ve özgür bir şekilde ifade etmesine; onun duyularını öğrenme sürecinin bir parçası yaparak öğrenmede kalıcılığın artırılmasına; zihinsel olan konuların duyular aracılığı ile pratik bir alanla bağlantısının kurulması yoluyla öğrenmenin kolaylaştırılması durumlarına hizmet eden, işlevsel bir yöntemdir. Bunun yanı sıra Locke'un, duysal tecrübelerin eğitsel deneyimin bir parçası olduğunu vurgulaması, insanı birçok açıdan bir bütün olarak ele almış olduğunun bir başka göstergesidir.

Locke'un içerik seçimi bağlamındaki düşüncelerinden yola çıkılarak, konuların; aşamalılık içerisinde, kolaydan zora, basitten karmaşığa, parçadan bütüne geçilerek, teknik olarak yakın disiplinler ve birbirine bağlantılı konuların paralel şekilde öğretilmesi gibi ilkeleri savunmuş olduğunu söyleyebiliriz. Bu ilkeler, öğretimsel süreçlerde bilgiler arasındaki ilişkilerin daha kolay bir şekilde tayin edilmesini sağlayan önemli unsurlardır. Bu ilişkiler, akıl muhakemesi ve anlayışın kullanımını gerektirmekle beraber, yine onların gelişmesini sağlayacak şekilde döngüsel bir mekanizma şeklinde beslenmekte ve ilerlemektedir.

Locke'un, yöntemsel olarak dikkat ettiği bir diğer husus, öğrenilenlerin başkalarına öğretilmesi yoluyla pekiştirilmesi durumudur. Bu durumdan, bağlantılı bir deneyim olarak bahsetmek mümkündür. Burada öğrenen öznenin tam olarak aktif olduğu bir durum söz konusudur. Kişi, öğrenme deneyiminden öğreten deneyimine geçtiğinde, bilgilerini, soyut olsalar dahi, kullanım yoluyla somutlaştırmış olacak ve bu yolla bilgisinin pekişmesi sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda, ilgili unsur ekseninde, bilginin ezber düzeyinde kalması değil aksine üst kavrayış basamaklarına taşınmasını sağlama çabası da görünür olmaktadır.

Locke, öğrenme yöntemlerinde sıklıkla uygulamaya, tekrara, yöntem öğretilmesine, düzene ve devamlılığa dikkat çekmektedir. Eğitim sürecinde, güzel konuşma ve yazma gibi niteliklerin de kazandırılması gereğinin altını çizen Locke, bu konuda hakkında, "diğer her şey de olduğu gibi verilen birkaç ders ya da kuralla değil, alışkanlık edinene kadar kuralları denemek ve uygulamakla öğrenilir" (Locke, 2004, s.167) ifadesiyle, deneyime ve alışkanlıklara vurgu yapmaktadır. Locke için alışkanlık önemli bir eğitim yöntemidir. Alışkanlık kavramı, Locke'ta, deneyimle öğrenmenin doğal ve ayrılmaz bir bağlamı olarak ortaya çıkmaktadır. Locke'a göre alışkanlık kazanma insanın doğasında vardır. Locke'un eğitimsel bağlamda alışkanlıklara karşı çıkmış olduğu tek nokta; sağlıklı beden gelişimi ekseninde ilk yaşlarda savunmuş olduğu, bedenin belli bir çevreye / doğaya karşı alışkanlık geliştirmesinin önüne geçilmesi durumudur. Burada Locke, çocukların bedenlerinin sağlam olabilmesi için onların, her türlü koşula ayak uydurabilecek şekilde geliştirilmesi gereğini vurgulamaktadır.

Bilgi edinme sürecindeki ilişkisel sürecin, deneyimler arasındaki süreçlere dönüşmesiyle, bilgilerin düzen ve tekrar ilkeleriyle pekiştirilmesi ve bunların daha ileri gelişmelere doğru kapılar açması, hem döngüsel ve hem de dikey yapıda bir ilerleme süreci olarak düşünülebilir. Bilgiye sahip olmaktan öte, farklı deneyimlerle üst bilişsel kavrayış basamaklarına çıkmak ve yeni bilgiler edinme yolunda genişletilmiş / derinleştirilmiş yeni deneyimlere doğru ilerlemek, eğitimden daha genel çerçevede, iyi bir yaşama dair amaçlar ekseninde de değerlendirilebilir olgulardır.

Locke'ta eğitimin amacı, daha çok eğitim ya da salt bilgi değildir; kişinin, bilgisini pratikte etkin bir şekilde kullanabilecek; gerektiğinde ilgili bilgiyi hemen işe koşarak yaşamın içinde yeniden ve farklı biçimlerde deneyimleyebilecek yetkinliğe ulaşabilmesini sağlamak şeklinde, bir tür yaşama hazırlık niteliğinde bir amaç olarak ortaya konulabilir. Locke için eğitimin asıl amacının; yaşamı, mizaç elverdiği ölçüde iyi bir bilinç seviyesinde karşılamak ve iyi bir karakter ile bunu süsleyerek, hem kendine hem de topluma faydalı bireyleri hoşgörü zemininde yetiştirmek olduğunun altının çizilmesi gerekmektedir.

Nihayetinde Locke'un amacı, hangi disiplin içerdiğinden bahsettiğine bakılmaksızın, öğrenmeyi öğretmek veya yöntem öğretmek şeklinde, deneysel bir süreç üzerinden temellenmektedir. Böylelikle Locke'un, bireysel farklılıkları dikkate alma

düşüncesinden hareketle, eğitim ortamlarında öğrenci ve öğretmenlere esnek bir alan bıraktığı anlaşılmaktadır. Günümüz çağdaş eğitiminde bu düşünceler; öğrencilerin eğitimsel süreçlerin her aşamasına aktif katılımının sağlanması, adem-i merkezîyetçi eğitimsel uygulamalara yer açılması, öğretmenin sınıf ortamındaki özgürlüğü, yapılandırmacı eğitim anlayışı gibi çeşitli şekillerde yansımalarını bulmuş ve bazı bağlamlarda hala tartışmalı olduğunu söyleyebileceğimiz önemli gelişmelere yol açmıştır.

Locke'un öğretim içerikleri konusunda sıklıkla altını çizmiş olduğu noktalar, şu ifadeyle özetlenebilir: "Çocuğun öğretmeni, işinin, çocuğa öyle bilinebilecek her şeyi öğretmek değil de çocukta bilgiye karşı bir sevgi ve saygı oluşturmak, istekli olduğunda bilgi edinme ve kendini geliştirme konusunda onu doğru yola yöneltmek olduğu unutulmamalıdır" (Locke, 2004, s.174). Benzer şekilde Locke'un eğitim yöntemi de en genel ifadeyle; her şeyi olabildiğince kolaylaştırmak ve ilk elden yaşantıları sağlamak etrafında şekillenen, deneysel bir yöntem olarak nitelendirilebilir.

Kişilerin yaşamı, onların kendi deneyimlerinin ve deneyimlerden süzülmuş olan öğretilerin birikiminden meydana gelmektedir. Bu bağlamda öğrendiğimiz bilgiler / deneyimlerimiz ne kadar çok ve nitelikli olursa olsun Locke, her zaman kişinin kendi yolunu kendisini çizdiğinin farkındadır. Bu bağlamda Locke, kişinin, kendi potansiyelinin el verdiği ölçüde iyi bir muhakeme yetisi geliştirmesini, bu amacın en sağlıklı şekilde gerçekleşmesinin yolu olarak görmektedir. "Ne ödünç ışıklara razı olun, ne de kendinizi onların görüşlerine göre sevk edin. O zaman kendi görüşleriniz sizi yarı yolda, karanlıkta bırakır. Size ait gözlemler kendi zihninizin ürünüdür ve gerekli her durumda, sohbet, istişarede hazır olacaktır" (Locke, 2004, s.176) ifadesiyle vurgulamış olduğu, kendi yaşamının en iyi formuna ulaşmaya çalışan insanın yolu, bilgiyi olabildiğince ilk elden tecrübelerle edinmesi ve bilgisinin, onun hayatında işe yarar nitelikte olmasıdır.

İnsanlar, birbirleriyle ortak olan yetiler yanında, birbirinden farklılaşan bireysel niteliklere sahip varlıklardır. Kavramlar da her türlü içerikten soyut ve her türlü bağlamdan kopuk olarak tek başlarına kavramlar olarak değil, belli bir bağlam içinde var olmakta ve içerikleri bu bağlama göre şekillenmektedir. Deneyim de doğası gereği zorunlu olarak eşyaya anlam katan bir bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır. O halde bilgilerimiz üzerinde, mutlak kesinlik türünde bir iddiadan ziyade, ortak duyumlarla ve sağduyuyla oluşmuş belli bir güvene dayanan bir zeminden hareket etmek durumunda olduğumuzu söyleyebiliriz. Deneyim de bilimsel süreçlerde kabul görmüş bir akım olarak, Locke'un, epistemolojisinde de sıkça vurguladığı gibi, tam da bu bahsettiğimiz türde bir kesinliğe / güvene dayanmakta ve Locke'un kendi deyişiyle ifade edecek olursak, bilgi adını da hak etmektedir. Böylece bilgi edinmede deneyim gerek eğitimde gerekse yaşamın içinde, kendisini doğal ve zorunlu olarak vazgeçilemez bir yerde konumlanmaktadır.

Bilgiye dair kesinlik arayışından ziyade, hakikat arayışı olarak nitelendirilebileceğimiz Locke'un yolculuğu, ilgili arayışa yanıt olarak vermiş olduğu deneyim kavramıyla sonuçlanmış; bu sonuç, tarih sahnesinde yeni bir başlangıç olarak yerini almıştır. Nitekim deneyim kavramı, bu gelişmelerle yetinmeyecek; sonraki filozoflar, Locke'un açmış olduğu yoldan ilerleyerek, kavram ekseninde başka yanıtlar üretecektir. İlgili bağlamda Rousseau'nun natüralizm ekseninde yaptığı katkılarla birlikte, 20.yy'da Dewey; demokrasi anlayışıyla bütünlüştürdüğü pragmatizm ekseninde, yeni ve bütüncül bir deneyim anlayışı oluşturacaktır. Fakat Şüphesiz ki bu süreç, Locke'un katkıları olmadan ne var olabilecek ne de anlaşılacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

İçinde buldukları zamanının ruhunu yansıtan çeşitli felsefeler üzerinden şekillenerek ortaya çıkan eğitimsel yönelimler ve bunların ortaya çıkardığı sorun alanları günümüzde hala tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Eğitimde deneyimin yeri ve eğitsel olan deneyimin mahiyetine dair sorular, bunlardan en önemlilerindedir. Bu sorunu ele almak istediğimizde karşımıza çıkan boyutlardan ilki, ampirizm ve natüralizm felsefesi zemininde şekillenen deneyim kavramını, bilginin nasıl elde edildiği ekseninde ele alan epistemolojik boyut; bir diğeri de deneyimi, hem bireysel hem de toplumsal zeminde, yaşamın kendisini içine alan ve bir yandan da onu oluşturan eylemler bütünü olarak ortaya koyan ontolojik ve etik boyutlardır.

Eğitim ve öğretim denildiğinde yalnızca bilgiden değil bilgelikten de bahsetmek gerekir ki bu durum, eğitimin niteliksel değerine atıf yapmaktır. Eğitimde nitelik sorunu günümüzde daha çok yöntemsel bağlamda karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan deneyim gerek teorik gerekse pratik olarak doğru şekilde anlaşılma ihtiyacında olan, zorlu ve karmaşık tarihe sahip bir kavramdır. Pratikte, henüz çözülmemiş bir sorun olarak niteleyebileceğimiz bir kavram olan eğitsel deneyim; gerek içinden çıktığı teori pratik ikileminin bir parçası gerekse tam da bu ikileme çözüm üretmek için yeniden yapılandırılma ve uygulanma ihtiyacında olan güncel bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde yapılandırmacılık anlayışının savunmuş olduğu; kişinin öznel ve geçmiş yaşantılarının eğitimde yadsınamayacak bir unsur gelmesi düşüncesi; bireylerin, farklı özelliklere sahip olmalarının yanı sıra onların yaşam deneyimlerinin ve kültürel altyapılarının da farklılaşabileceği düşüncesi ekseninde kişilerin, bilgileri/deneyimleri anlamlandırma süreçlerinin de kendilerine özgü olacağını ifade etmektedir. Yapılandırmacı anlayış bu yaşantıların, eğitimde önemli veriler olarak işe koşulması gereken bağlamsal unsurlar olarak kabul görmesini sağlamıştır. Bu bağlam, doğayı/çevreyi de içine alarak genişletilebilir ve nihai olarak, insanların kendilerini gerçekleştirme amaçları yolundaki varoluş sürecinin geçmiş, bugün ve gelecek uzantılarını yaşamın içinde değerlendiren bir anlayışın kabul edilmesini sağlar. Ayrıca bu

yaklaşım gerek eğitim ortamlarında gerekse yaşamın her alanında demokrasi ilkesinin zorunlu ve kaçınılmaz bir değer olarak varolması gerektiğine dair en önemli göstergelerdir. Günümüz felsefi paradigmaları kaçınılmaz olarak farklılıkların bir arada olabileceği bir yaşamın mümkünlüğüne dair cevaplar üretmediği sürece başarısı olmaya mahkûm olacaklardır.

Locke, eğitimsel düşüncelerini tabula rasa kavramı ekseninde temellendirerek, insanı şekillendirilebilir bir varlık olarak ortaya koymuştur. Ayrıca doğru ile yanlışın ölçülerini tayin edecek olan unsur olarak belirttiği akıl yetisi ekseninde, eğitiminde muhakemenin geliştirilmesine dayalı bir yöntemi benimsemiştir. Böylece bilgi edinme sürecinde deneyimci ve natüralist; aklın kullanımıyla rasyonalist; dış dünya ile ilişkisinde realist olarak ifade edebileceğimiz farklı zeminleri bir araya getirmiş olan Locke, eğitiminde de çok yönlü bir yaklaşımı benimsemiştir.

Locke'un eğitimde ortaya koymuş olduğu deneyim kavramı ve buna paralel olarak ortaya çıkan eğitsel pratikler onun, eğitimi daha çok karakter eğitimi üzerinden düzenlemesini sağlamıştır. Locke'un özellikle çocukların eğitimi üzerine düşüncelerinden kurgulmuş olduğu eğitim, terbiye ile karakter oluşumu üzerinde yoğunlaşarak erdemli bir insan yetiştirme çabası olarak görülebilir. Böyle bir karakter, bedensel olarak ta sağlıklı olduğunda yaşamın diğer unsurları karşısında başarılı olmasının önünde bir engel olmayacaktır.

Modern eğitim teorilerinin temellerinde yatan; bireysel farklılıklara saygı, bilgi edinmedeki ilişki kurma süreçleri, deneyim ve uygulama yöntemleri, işlevsel bilgiyle yönelme, kendini gerçekleştirme yolunda duyulardan yararlanma ve kişi potansiyellerini açığa çıkarma, eğitimde sekülerizm ve liberalizm gibi önemli unsurların bundan üç asır önce Locke'un eserlerinde temellerini bulduğu görülmektedir. Dönemindeki skolâstik düşünce yapısına rağmen bu denli çağdaş düşünceleri ortaya atmış olması Locke'un günümüzde hala büyük bir eğitimci ve büyük bir düşünür olarak anılmasını sağlamaktadır.

Tartışma

Günümüz eğitim reformları geldiği noktada, sürekli bir gelişim çizgisini işaret etmekten ziyade zaman zaman revize edilen fakat işlevini yitirmiş yöntem ve uygulamaların kendi programlarımıza dışarıdan entegre edilerek denenmesine dayalı bir süreci işaret etmektedir. Bunun nedenleri, planlanan bütün reformlara rağmen kendi dinamiklerimize uygun işlevsel, dinamik ve gerçekçi bir eğitim felsefesi oluşturamamamızda aranabilir. Gerçekçi ve işlevsel bir felsefi anlayış geliştirebilmek için başarısını, geçmişte, kendi düşünsel ve tarihsel bağlamında ortaya koymuş olan temel gelişmelerin yeniden incelenerek, bunlar aracılığıyla ortaya konulacak olan bilgilerden, gelecek ekseninde, ancak bağlamlarının dikkate alınması yoluyla faydalanılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, kendi kültürel sosyolojik ve ekonomik dinamiklerimizi tanımak ve ihtiyaçları belirlerken bunlardan yararlanmak; kültürel gerçekliğimize en uygun düşen felsefi paradigmayı bu temel üzere kurmak zorunluluğu elden bırakılmadan hareket edilmesi gerekmektedir.

Geiger'in (1955) da belirtmiş olduğu gibi, deneyim sürecinin, eğitim sürecine katkıda bulunacak erdemi, onun süreksizliğe/kopukluğa sürekli meydan okumasında bulunacaktır. Eğitimde, felsefedeki gibi problemler, doğal halde entegre halde bulunanın yapay olarak ayrıştığı ve bundan dolayı sakatlandığı zaman ortaya çıkar (s.144). Geçmişten, gün ve gelecek ekseninde, yeni bakış açılarının oluşturulması yoluyla faydalanabilmek, bahsi geçen ifade bağlamında anlaşılır halde gelmektedir. Nitekim eğitim, en genel anlamda insanlarda deneyimleri yolu ile değişiklik yapmaktan başka bir şey değildir (Geiger, 1955, s.144). Günümüz eğitimin geldiği noktada deneyimi yadsımak mümkün olmamakla birlikte, onun hangi şekillerde ele alınacağı konusunun eğitim programları başta olmak üzere eğitim uygulamalarını şekillendirecek olması bakımından değeri, ancak onun nasıl bir yöntemle ele alınacağı sorusuna verilecek yanıtlarda gizlidir.

Bilgiç (2009) çalışmasında, Locke'un eğitim görüşlerinin siyasi görüşlerinden bağımsız olmadığını, hemen her siyaset kuramcısının tarih boyunca, kurguladıkları siyasete uygun eğitim kuramları oluşturma gereği duymuş olduklarını belirtmektedir. Bilgiç, Locke'un, toplumların kalkınmasında iyi bir eğitim politikasını zaruri olarak tayin etmiş olduğunu; toplumdaki her bireyin ayırım gözetilmeksizin eğitim hizmetinden yararlanabilmeleri ve eşit haklara sahip olması gerektiğine inanmış olduğunu; ayrıca çağdaş bir neslin yetiştirilebilmesinin temel şartı olarak ifade etmiş olduğu bu durumun, son yıllarda ülkemizde de uygulanmaya çalışıldığını belirtmiştir. Locke'un, toplumdaki bütün fertlerin aydınlık bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlayacak bir eğitim anlayışını ortaya koymuş olduğu belirten Bilgiç, bu düşüncelerin hayata geçirilmesiyle çağdaşlaşma adına önemli adım atılmış olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Liberal eğitimi farklı düşünürlerin bakış açıları ışığında aydınlatmayı hedeflemiş olduğu çalışmasında Uğurlu (2015), Locke'un anlayışını; ferdiyetçi, faydacı ve pratik şeklinde nitelemiştir. Temel ilkeleri arasında; bireycilik, özgürlük, bireysel çıkar, rasyonalite, piyasa ekonomisi gibi kavramları sıraladığı liberalizm anlayışının, çeşitli şekillerde farklı türlere ayrılmış olduğunu belirten yazar, Locke'un eğitim anlayışını klasik liberal görüş ekseninde değerlendirerek, Locke'un eğitimini; realist, pratik, faydacı, pragmatist ve natüralist olarak ifade etmiştir.

Araştırmasında Locke'un siyaset felsefesinin eğitime bakan yönünü sorunsallaştıran Keleş (2013), Locke'un hoşgörü fikri ve liberalizm temelli siyaset anlayışının yol açtığı eğitim felsefesini tartışmıştır. Keleş, Locke'un, doğal eşitlikten yola çıkarak ortaya koymuş olduğu hoşgörü ilkesi sonucunda ortaya çıkan tarafsız devlete vurgu yaparak; her bireyin, inanç özgürlüğüne sahip olması gerektiğinin altını çizmiştir. Locke'un eğitim anlayışıyla yetişen bireylerin, yalnızca kendi çıkarlarını üstün gören

kişiler olmak yerine; hoşgörü anlayışına sahip; insani yaptırımların gereğine göre hareket eden; herkesin özgür bir şekilde var olabileceği bir ortam hazırlama düşüncesine sahip olacakları sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Bynum (2015), John Locke ve John Dewey'in eğitim felsefelerini, çocukluğa dair ilerici görüşleri bağlamında karşılaştırmanın, bugünün eğitimcilerine, çocukların entelektüel ve deneysel yaşamlarına saygı duyacak eğitim uygulamalarını desteklemek için güçlendirici bir entelektüel miras sağlayabileceğini ve çocukların farklılaşan bakış açılarının, bizleri farklı yaklaşımlar üzerine aydınlatıcı tartışmalara teşvik edebileceğini savunmaktadır. Her iki filozofun de kendi milletinin ve siyasi döneminin önde gelen filozofları olarak kendi dönemlerinin gereksinim ve ruhunu yansıtmış olduklarını belirten yazar, düşünürlerin çocuk eğitiminde ilerici olmakla birlikte bazı noktalarda ortak bir duruş sergilemiş olduklarını belirtmektedir. Yazar bunları; yetişkinliğin çocukluğun bir devamı olduğu; oyun ve spontanlığın sadece çocuklukta değil yetişkinlikte de önemli olduğu; neyin ilgi çekici olduğu sadece bir yetişkinin bakış açısından değil aynı zamanda çocuğun bakış açısından da dikkat edilmesinin önemli olduğu şeklinde sıralamaktadır. Bunlarla birlikte yazar, her iki düşünürün de çocukluk deneyimi ile yetişkin deneyimi arasında sürekliliği sağlayan eğitim ihtiyacına felsefi vurgu yaptıklarını ve çocukların ilgi alanlarına ve arzularına bakmaksızın onları eğitim projelerine zorlayan geleneksel eğitim biçimlerine karşı tahammülsüz olduklarını da eklemektedir.

Androne (2014) çalışmasında, insanların ahlaki gelişimleri ve sosyal uyumlarının, eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceği düşüncesini, Locke'un tabula rasa anlayışının ortaya çıkarmış olduğu can alıcı nokta olarak ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Locke'un ortaya koymuş olduğu eğitimin; her bireyin mizaç ve becerilerine göre, acımasızca değil, titiz ve pragmatik bir biçimde şekillendirmek anlamına geldiğini savunmuştur. Androne eğitimin, belli bir yaşam biçimine gönüllü teslim olmayı gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak çocuklardan hatalardan kaçınmalarının ve isteyerek ya da ısrarla iyi şeyler yapmalarının istendiğini belirten yazar, davranış düzeltmenin ödülleri ve cezalarla sağlanabileceğini ancak, öğretmenlerin bu bağlamda çok önemli bir psikolojik yönü dikkate alması gerektiği sonucuna ulaşmaktadır. Bu durum, yetişkinlerin, gençlerin davranışlarını dikkate alması durumudur ve bu bağlamda ahlaki olarak arzu edilen olumlu davranışların tadını çıkarmalarına özen göstermesi yoluyla çocukların olumlanmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Locke'un ortaya koymuş olduğu görüşlerin modern eğitime yansımalarına dair yapılan ilgili çalışmalarda çözümlemelerin ortaya koyduğu sonuçlar, çalışmamızın bulgularıyla önemli ölçüde paralel olup, ilgili bulguların kavramsallaştırmalar ekseninde şöyle özetlenmesi mümkündür;

- Tolerans: Kişi özgürlüğüne saygı ekseninde, eğitimde her türlü bireysel farklılığın -ilgi, yeti, yatkinlik, inanç, ırk vb. - dikkate alınması ve ilgili bağlamda eğitimde tarafsız bir duruş sergilenmesi.
- Liberalizm: Toplum içinde, herkesin doğal olarak eşit haklara sahip olması ekseninde herkes için eğitim anlayışı fikrinin oluşması. Demokratik bir eğitim anlayışının benimsenmesi.
- Sekülerizm: Dışarıdan dayatılan her türlü otoritenin reddi; bilgi ile inancın ayırt edilmesi ve kişilerin inanç özgürlüklerine saygı duyulması.
- İşlevsellik: Spekülatif olguların ve metafizik konuların eğitimde öncelikli olarak tayin edilmemesi; pratik edimlere ve işlevsel içeriklere yönelmesi; yöntemsel bağlamda işlevsel bir zeminden hareket edilmesi.
- Disiplinlerarasılık: Birbirleriyle ilişkisi olan içeriklerin ilişkisel bir biçimde paralel olarak öğretilmesi.
- Öğrenci merkezilik: Deneysel öğrenme yöntemleriyle- yaparak yaşayarak öğrenme, oyunlaştırma vb.- kişinin aktif olduğu kendi kendine öğrenme süreçlerine imkân sağlanması.
- Gözlem: Çocukların, doğal ortamlarında gözlemlenmeleri yoluyla bireysel niteliklerinin fark edilmesi ve eğitimlerinde bunların dikkate alınması; ilgili görevin ebeveynler ve öğretmenlere tayin edilmesi.
- Dogmatizm karşıtlığı: Aklın rasyonel işleyişi vurgusuyla kişinin özgür iradesiyle bilgi üzerinde sahip olduğu akıl otoritesinin tek otorite olarak tayin edilmesi.
- Bilimsellik: Deney ve gözlem süreçleriyle elde edilen veriler üzerinde, tek otorite olarak tayin edilmiş olan aklın rasyonel işleyişiyle bilgi üretimi.
- Sosyal öğrenme: Motivasyonel bir unsur olarak sosyal etkiden yararlanılarak ahlaki olguların öğretiminin sağlanması.
- Beden-zihin bütünlüğü: Bilgiye ulaşmada ve öğretimi kolaylaştırmada duyunun işlevinden faydalanılması ve sağlıklı beden, eğitimsel bir hedef olarak ortaya konulması.

Öneriler

Araştırmamız doğrultusunda gelecek araştırmalara yönelik olarak önerileri şöyle sıralayabiliriz;

- Eğitimde deneyim unsurunun, uygulamada, gerek bilgi gerekse karakter eğitimi eksenindeki etkililiğinin incelenmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılarak uygulayıcılara ışık tutulması sağlanabilir.
- Eğitim ve deneyim ilişkisine dair yerel dinamiklerimizin dikkate alındığı, kuram oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Eğitimde deneyime vurgu yapan ve kavramın gelişimine katkıda bulunmuş olan başka düşünürlerle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Deneyim unsurunun, değerler eğitimi bağlamındaki etkililiğini değerlendirmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Androne, M. (2014). Notes on John Locke's views on education, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 137, 74-79. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.255.
- Barzun, J., Graff, H. F. (2010). *Modern araştırmacı* (1.bs). Fatoş Dilber (Çev.). İstanbul: Kırmızı.
- Bilgiç, E. (2009). *John Locke'un görüşleri ışığında gerçekleştirilebilir eğitim anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bronowski, J., Mazlish, B. (2012). *Leonardo'dan Hegel'e batı düşünce tarihi* (1.bs). Elvan Özkavruk Adanır (Çev.). İstanbul: Say.
- Bynum, G. L. (2015). Conceptions of childhood in the educational philosophies of John Locke and John Dewey. *Forum on Public Policy Online*, 2015(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091514.pdf>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (1.bs). Halil Ekşi vd. (Çev.). İstanbul: Edam.
- Descartes, R. (1998). *Yöntem üzerine konuşma*. Afşar Timuçin, Yüksel Timuçin (Çev.). İstanbul: Çağdaş Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş* (1.bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fowler, T. (Ed.). (1881). *Locke's conduct of the understanding*. England: Oxford University Press.
- Geiger, G. R. (1955). An experimentalist approach to education. Henry, N. B. (Ed.), *Modern philosophy and education: The Fifty-fourth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 138-175). Chicago: Chicago University Press.
- Jay, M. (2012). *Deneyim şarkıları* (1.bs). Barış Engin Aksoy (Çev.). İstanbul: Metis.
- Keleş, H. (2013). *Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Laurence, S., Margolis, E. (2003). Concepts and conceptual analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 67(2), 253-282. doi: 10.1111/j.1933-1592.2003.tb00290.x
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education and of the conduct of the understanding*. Indianapolis & Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine*. Aylin Uğur (Çev.). Ankara: Yeryüzü.
- Locke, J. (2013). *İnsan anlığı üzerine bir deneme* (1.bs). Vehbi Hacıkadiroğlu (Çev.). İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.
- Mayring P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (1.bs). Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun (Çev.). Ankara: Bilgesu.
- Park, J. (1957). Experience in contemporary education I: The development of the concept of experience of philosophy of education, *Educational Theory*, 7(4), 269-275. doi: 10.1111/j.1741-5446.1957.tb01197.x
- Roberts, J. W. (2005). Disney, Dewey and the death of experience in education, *E&C: Education and Culture*, 21(2), 12-30. Retrieved from <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=eandc>
- Sumner, M. (2006). Qualitative research. Jupp, V. (Ed.). *The sage dictionary of social research methods* (pp. 248-249). London: SAGE Publications.
- Uğurlu, A. (2015). *Eğitim felsefesi açısından liberal eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Vanderstoep, S. W., Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE VE ÇOCUK ALGISININ BELİRLENMESİ

DİDEM KARAKAYA CIRIT
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu: Son yıllarda çevresel sorunlardaki artışla birlikte çevre eğitimi hızla önem kazanmaya başlamıştır. Çevre sorunlarının giderilmesinde bireylerin doğaya/çevreye bakış açılarını ve tutumlarını değiştirecek eğitim anlayışı önem arz etmektedir. Gelecek nesillerin daha temiz bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ve bunun sağlanmasında etkili bir yöntem olarak çevre eğitiminden söz edilebilir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada, Çocuk gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin “Çevre ve Çocuk” algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Metot: Bu amaçla öğrencilerin “Çevre ve Çocuk” algılarını belirlemek için tarama metodu kullanılmıştır. Çalışmaya Çocuk gelişimi programında birinci sınıfta öğrenim gören 33 (30 kız 3 erkek) öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çizim tekniğinden yararlanılmıştır ayrıca öğrencilere çizimlerinde yazılı ifadeler kullanarak açıklama yapabilecekleri belirtilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Çalışmadan elde edilen bulgular dört kategoride incelenmiştir. Bunlar; 1-çevre ve çocukla ilgili kavramlar, 2-Çevreyi koruma, 3-Çevreye verilen zarar ve 4- Diğer şeklindedir. Öğrencilerin çevre ve çocuk kavramıyla ilgili en fazla birlikte oyun oynayan çocuktan bahsettikleri görülmüştür. Çevreyi koruma kategorisinde ise öğrencilerin en fazla çevrenin çöplerden arındırılmasından bahsettikleri görülmektedir. Öğrenciler, çevreye verilen zarara ilişkin kategoride ise evlerden ya da fabrikalardan çıkan gazlardan bahsettikleri (N=7) ortaya çıkmıştır. “Diğer” olarak tanımlanan dördüncü kategoride ise öğrencilerin çok az bir kısmının bu kategoride yer aldığı görülürken öğrencilerin şiddet ya da istismara yönelik çizimlerde buldukları tespit edilmiştir.

Tartışma, sonuç ve öneriler: Çalışmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuk gelişimi, çizim, fen, eğitim, öğrenci,

DETERMINATION OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF ENVIRONMENT AND CHILDREN

Research Problem: Environmental issues growing rapidly in recent years make environmental education extremely necessary. In order to overcome those problems, it becomes more and more important to design education in a way that changes people's perceptions and attitudes towards nature and the environment. Environmental education is an effective method to ensure that people become environmentally responsible individuals who leave a cleaner world to future generations.

Objective: The aim of this study was to determine child development students' perceptions of the environment and children.

Method: A screening method was used. The study sample consisted of 33 (30 girls and 3 boys) first-year child development students. Data were collected using a drawing method. Participants were also allowed to use written statements and make explanations on their drawings. Data were analyzed using content analysis.

Results and Conclusion: Results were analyzed in four categories; 1 - concepts about the environment and children, 2- Protecting the environment, 3- Damage to the environment and 4- Other. Regarding the first category, participants mostly portrayed the image of children playing together. As for the second category, they mostly referred to the cleaning of the environment from garbage and rubbish. Concerning the third category, they mostly emphasized the pollutant gases emitted from homes or factories into the atmosphere (N=7). Very few participants pointed to the issues in the fourth category and rather made drawings of violence or abuse.

Discussion, conclusion and recommendations: Results were discussed with reference to the literature, and suggestions were made for future studies.

Keywords: Child development, drawing, science, education, student

Problem Durumu

Son yıllarda çevresel sorunlardaki artışla birlikte çevre eğitimi hızla önem kazanmaya başlamıştır. Çevre sorunlarının giderilmesinde bireylerin doğaya/çevreye bakış açılarını ve tutumlarını değiştirecek eğitim anlayışı önem arz etmektedir. Gelecek nesillerin daha temiz bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ve bunun sağlanmasında etkili bir yöntem olarak çevre eğitiminden söz edilebilir. Çünkü çevre eğitimi sayesinde karşı karşıya kalınan çevre sorunlarının giderilmesi mümkündür (Erten, 2004). Çevre eğitimi, ekolojik bilgilerin yanı sıra bireyde çevreye yönelik tutumların gelişmesini ve davranışa dönüşümünü içerir. Öğrenciler çevre eğitimiyle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarıyla buluşur. Eğitim sürecinde elde edilen tecrübeler “Sadece sevilen korunur, ve tanınan sevilir” şeklinde ifade edilecek gerçekliği yansıtmaya açısından çevre eğitimindeki “duyuş” eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Haktanır ve Ergül, 2017, s.25). Dolayısıyla erken yaşlarda verilen çevre eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü küçük yaşlarda oluşan ilgiler sonrasında istendik davranışları oluşturmada kritik noktadır. Bundan dolayı son dönemlerde çocuklardan, çevreye karşı farkındalığı olan daha duyarlı ve bilinçli bireyler olmaları beklenmektedir (Hedefalk, Almqvist ve Östman, 2014). Çevre eğitimi okul öncesi döneminin (0-6) son yıllarında başlarken erken çocuk döneminin sonuna kadar olan süreçte ise farkındalık oluşturma ve doğru tutumlar oluşturma amacının bilgi kazandırma, beceri oluşturma ve katılım amaçlarına göre daha çok irdelenmesi gerekir (Haktanır, 2007). Çocuklarda çevre bilinci ve farkındalığının oluşmasında şüphesiz öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla birlikte çevre etkinlikleri düzenlenmesinde “çevre ve çocuk” arasındaki ilişkiyi kurabilmesi oldukça önemlidir. Bu ilişkiyi kurabilecek bilgi, deneyim ve algıya sahip öğretmenlerin ilerde çevreye karşı daha bilinçli ve duyarlı bireyleri yetiştirebileceği söylenebilir. Ayrıca, küçük yaşta çocuğun çevresine karşı doğru tutumlar geliştirmesi ve doğru davranışlarda bulunması için öğretmenlerin tutumları da oldukça önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). İlgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin çevreye ya da çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin araştırıldığı görülmüştür (Sezer ve Gümüştape, 2016; Tarkoçin, Bilmez ve Kurt Gökçeli, 2017). Örneğin, Tarkoçin vd. (2017) çalışmalarında çocuk gelişimi öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik görüşlerini araştırmıştır. Tarama metodunun kullanıldığı çalışmaya 135 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Alan yazında öğrencilerin çevre ve çocuğu nasıl algılandığına yönelik çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu amaçla bu çalışmada çocuk gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin “çevre ve çocuk” algısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda ana ve alt araştırma soruları yer almaktadır.

1-Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çevre algısı nasıldır?

- Çocuk gelişimi birinci sınıf öğrencilerinin çocuk ve çevre kavramına ilişkin algısı nasıldır?
- Çocuk gelişimi birinci sınıf öğrencilerinin çevreyi korumaya ilişkin algısı nasıldır?
- Çocuk gelişimi birinci sınıf öğrencilerinin çevreye verilen zarara ilişkin algısı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Çocuk gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin “Çevre ve Çocuk” algılarını belirlemek için tarama metodu kullanılmıştır. Tarama metodu, geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekli ile betimleyen, belirli zaman diliminde veri toplamaya dayalıdır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Bu amaçla, Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf 33 (30 kız 3 erkek) öğrenci katılmıştır. Çalışma, Çocuk gelişimi programındaki “Çocuk ve Çevre” dersi kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin “Çocuk ve çevre” dersini almadan önce çevre ile çocuk arasında nasıl bir ilişki kurdukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı çalışmada öğrencilerin “çevre ve çocuk” algısı çizimlerle belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak çizim tekniğinden yararlanılmıştır ayrıca öğrencilere çizimlerinde yazılı ifadeler kullanarak açıklama yapabilecekleri belirtilmiştir. Çizim, bireyin kavramları ya da konuları nasıl anladığını açığa çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgileri belirlemede son yıllarda sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir (Rennie ve Jarvis, 1995; Şahin, İpek ve Ayas, 2008; White ve Gunstone, 1992).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanma süreci önemlidir. Kodlama, verilerin anlamlı kısımlara ayrılması ve bu kısımların ne anlam ifade ettiğinin belirlenmesidir (Creswell, 2003). Bu çalışmada “genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Bu kodlamada, genel kategoriler ya da temalar önceden

belirlenir verilerin analizi sonucu bu temaların altında yer alacak kodlar belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlamaların güvenilirliği için araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ile alanında uzman bağımsız araştırmacının geliştirdiği kodlar karşılaştırılmıştır.

Bulgular

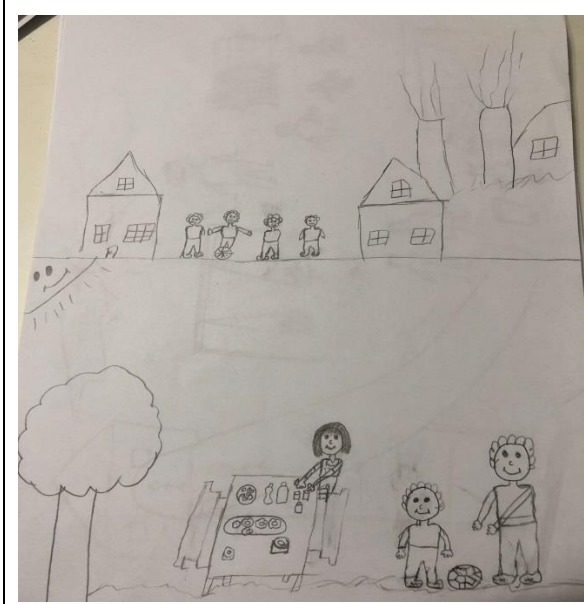
Çocuk gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerin çevre ve çocuk algısının belirlendiği bu çalışmada elde edilen bulgular; 1-çevre ve çocukla ilgili kavramlar, 2-Çevreyi koruma, 3-Çevreye verilen zarar ve 4- Diğer kategorilerinde incelenmiştir.

Tablo 1

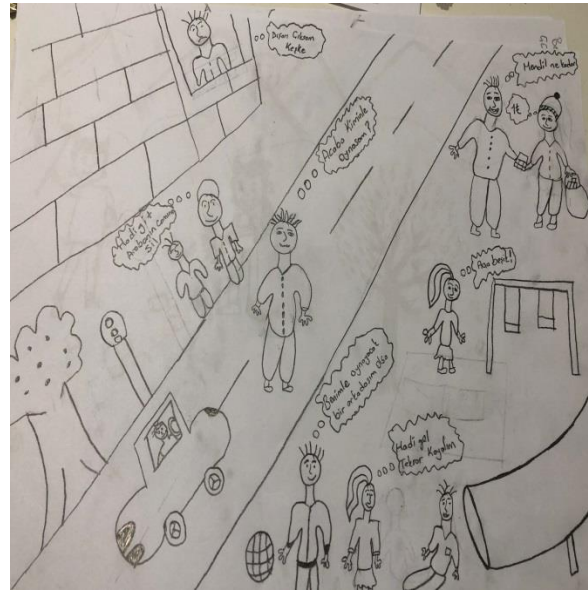
Çevre ve çocukla ilgili kavramlara ilişkin bulgular

Çevre ve çocukla ilgili kavramlar	N
Ağaç	26
Birlikte oyun oynayan çocuklar	33
Anne	7
Baba	7
Park	14
Araba	7
Piknik alanı/piknik yapan çocuklar	3
Tabletle oyun oynayan çocuklar	1
Ev	18
Fabrika	18
Okul	5
Güneş	16
Kuş/hayvanlar	5

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin çevre ve çocuk kavramıyla ilgili en fazla birlikte oyun oynayan çocuktan bahsettikleri görülmüştür. Öğrencilerden 26'sının ağaçlardan, 18'nin ev ve fabrikadan, 16'sının güneşten, 14'nün parklardan, 7'sinin anne ve baba, 5'nin okul ve kuş/hayvanlardan, 3'nün piknik alanından ve sadece 1 öğrencinin tabletle oyun oynayan çocuktan bahsettiği görülmüştür. Örneğin, öğrencilerin çoğunlukla çevre denilince evlerinin bulunduğu alanda, okul alanında ya da park alanında birlikte oyun oynayan çocukları resmettikleri ya da anne ve babası ile birlikte piknik alanında ailesiyle oyun oynayan tek bir çocuk çizdikleri tespit edilmiştir. Öğrenci çizimlerine ait bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.



Ö4



Ö11

Şekil 1. Öğrencilere ait örnek çizimler

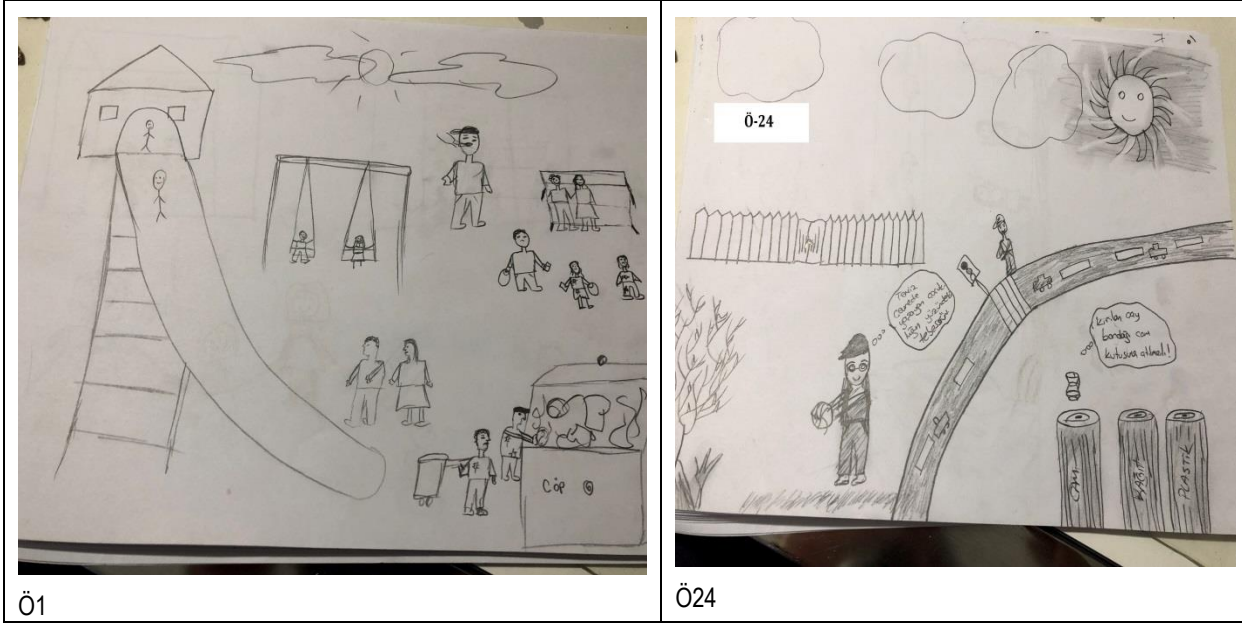
Öğrencilerin çizimlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde “çevreyi koruma” kategorisinde en fazla çevrenin çöplerden arındırılmasına yer verdikleri görülmektedir. Çevreyi koruma kategorisine ait bulgular tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2

Çevreyi korumaya ilişkin bulgular

Çevreyi koruma	N
Çöp kovasının bulunması	12
Çöpleri toplayan görevliler	2
Çiçekleri/Ağaçları sulama	5
Çöpleri toplayan çocuklar	5

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevreyi koruma kategorisine ilişkin öğrencilerin bir kısmının çizimlerinde çevreyi korumaya ilişkin herhangi bir ifade ve çizimde bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden 5’inin ağaçları ya da çiçekleri sulama, 5’inin çöpleri toplayan çocuklardan ve 2’sinin ise çöpleri toplayan görevlilerden bahsettiği belirlenmiştir. Örneğin, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte çöp toplayan çocuklar resmettiği, oyun alanlarının ya da park alanlarının yakınında büyük çöp kovalarını çizdikleri görülmüştür. Öğrenci çizimlerine ait bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilere ait örnek çizimler

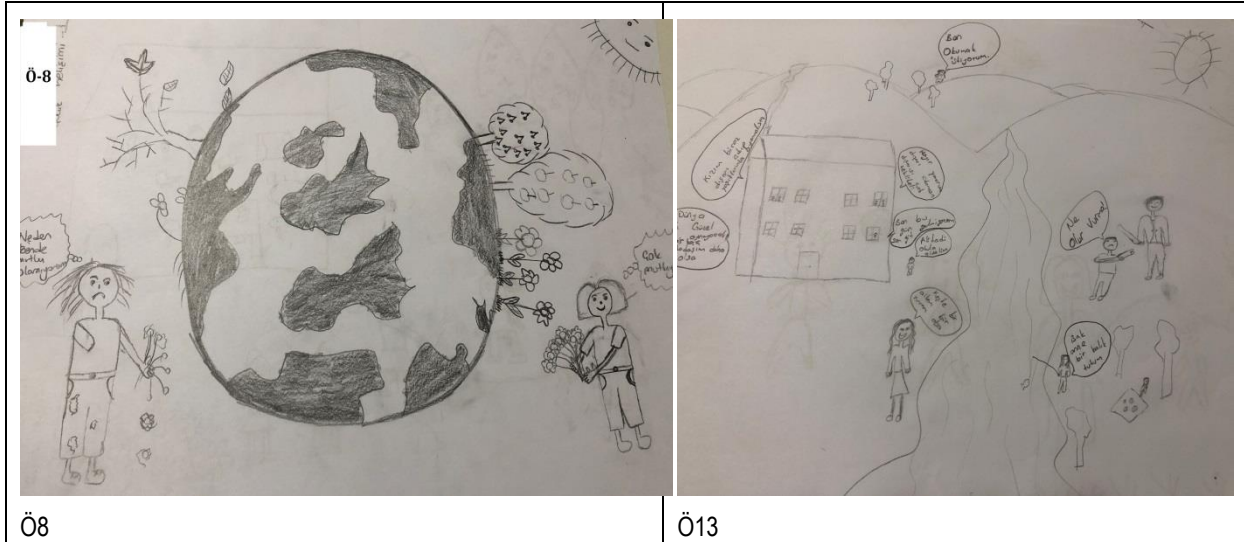
Öğrenci çizimlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde “çevreye verilen zarar” olan 3.kategoriye ilişkin öğrencilerin en fazla (N=9) etrafa atılan çöpleri resmettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise çevreye verilen zararlara ilişkin herhangi bir ifade ya da çizimde bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevreye verilen zarar kategorisine ait bulguları tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3

Çevreye verilen zarara ilişkin bulgular

Çevreye zarar verilen faktörler	N
Sigara izmariti/sigara içme	4
Ev/fabrika bacalarından çıkan gazlar	7
Etrafa atılan çöpler	9
Avlanma	2
Nehir/Su kaynaklarına verilen zarar	3
Ağaçlar/çiçeklerin yok edilmesi	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çevreye verilen zarara ilişkin bulguları arasında evlerden ya da fabrikalardan çıkan gazlardan bahsettikleri (N=7), öğrencilerin 4'ünün sigara içme, 3'ünün su kaynaklarına verilen zararlardan, 2 öğrencinin avlanmadan ve ağaçların/çiçeklerin yok edilmesinden bahsettiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğrenciler çizimlerinde yerlerdeki sigara izmaritlerine, nehirlerdeki hem su kaynaklarına hem de orada yaşayan canlılara verilen zararları ve çocukların ağaçların yok edilmesi karşısında yaşadıkları mutsuzluğu resmettikleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin resimde iki durumdan bahsettiği ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö8, kağıdın bir kısmına çevrenin zarar gördüğü kirliliği resmederken diğer kısmına temiz ve mutlu bir yaşamı resmettiği belirlenmiştir. Öğrenci çizimlerine ait bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilere ait örnek çizimler

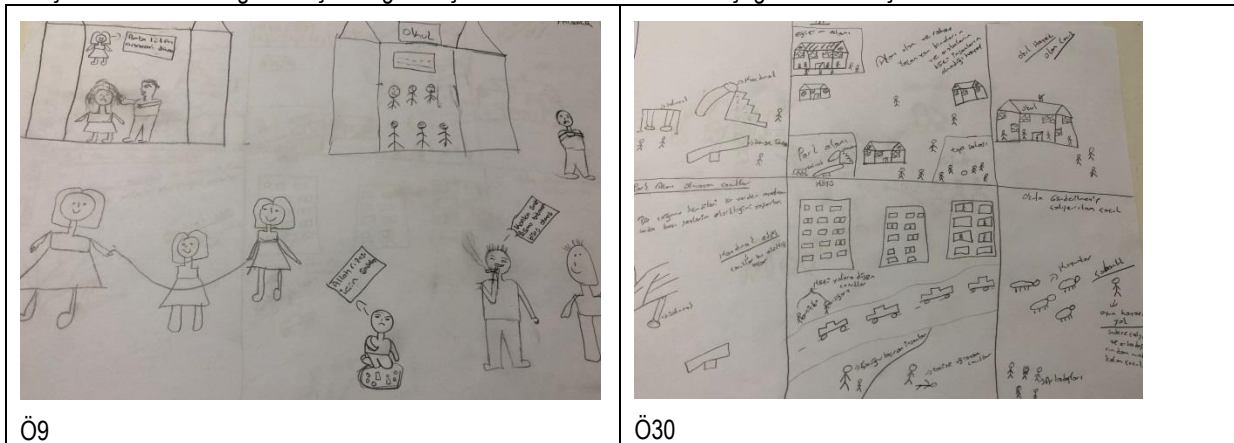
Öğrencilerin çizimlerinden elde edilen "diğer" kategorisine ilişkin bulgular tablo 4 de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde öğrencilerin bu kategoride şiddet'e yönelik çizimlerde ve açıklamalarda buldukları tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Diğer kategorisine ilişkin bulgular

Diğer	N
Babanın anneye uyguladığı şiddet	1
Çocuğa uygulanan şiddet	1
Çalıştırılan çocuk	4
Ailesini kaybetmiş çocuk	1
İstismar edilen çocuklar	1

Diğer kategorisine ilişkin elde edilen bulgular öğrencilerin çok az bir kısmının bu kategoride yer aldığını göstermiştir. Özellikle tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çalıştırılan çocukları resmettikleri bunun yanı sıra çocuğa ya da anneye uygulanan şiddetten bahsettiği (N=1) ve sadece 1 öğrencinin ailesini kaybeden çocuğu resmettiği görülmüştür. Ayrıca bir öğrencinin karşılaştırmalı olarak okula, oyun alanına, parka sahip olan çocuklarla bu imkanlara sahip olmayan ve istismara uğrayan çocukları çizdiği belirlenmiştir. Örneğin, öğrencilerin çizimlerde evde eşine şiddet uygulayan bir erkek ya da sokakta çalışan bir çocuk resmettikleri görülmüştür. Öğrenci çizimlerine ait bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilere ait örnek çizimler

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk gelişimi programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çocuk algısının araştırıldığı çalışmada dört kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; 1-çevre ve çocukla ilgili kavramlar, 2-Çevreyi koruma, 3-Çevreye verilen zarar ve 4- Diğer şeklindedir. Öğrencilerin çevre ve çocuk çizimlerinde çoğunlukla birlikte oyun oynayan çocukları çizdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra çizimlerde anne, baba, ağaç, park alanları, ev ve fabrikalara yer verdikleri tespit edilmiştir. Çevrenin korunması kategorisinde ise öğrencilerin çöplerle dolu çöp kovasını, çöpleri çöp kovasına atan çocukları ya da çöpü resimlerini çizdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çevreye verilen zararlar kategorisinde ise öğrencilerin en fazla çöplerdeki kirliliğe yer verdiği görülürken sigara izmaritlerinden ve ağaçların yok edilmesinden de çizimlerinde bahsettikleri tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara alan yazında da rastlanmıştır (Yılmaz, Samsunlu ve Peker, 2017). Bazı öğrencilerin ise resimde iki aşamalı durumdan bahsettiği ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö8, kağıdın bir kısmına çevrenin zarar gördüğü kirliliği resmederken diğer kısmına temiz ve mutlu bir yaşamı resmettiği belirlenmiştir. Genel olarak çizimlerde öğrenciler çocuğu çevrenin bir parçası olarak resmettiği görülmektedir. Benzer bulgulara alan yazında da rastlanmıştır. Örneğin, Özsoy'un (2012) çalışmasında da öğrencilerin resimlerinde sık sık insan figürüne yer verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat bu bulguların dışında insanı/çocuğu çevrenin bir parçası olarak görmeyen çalışmaların (Littledyke, 2004; Yardımcı ve Kılıç, 2010) olduğu da görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin çevreye ve çocuğa ilişkin çok genel ve yüzeysel bir algılamaya sahip oldukları, çevreye verilen zarar ya da çevrenin korunmasına ilişkin çok ortak bir nokta da birleşemedikleri görülmektedir. Çizimlerde bazı öğrencilerin hem şiddet gören anne hem de çalıştırılan çocuğu resmettiği belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin çocuk ve çevre algılarının belirlenmesi mevcut durumu ortaya koyma açısından ne kadar önem arz ediyorsa bu algının geliştirilmesi de aynı şekilde önem arz etmektedir. Bu açıdan araştırmacılar için algının gelişimine yönelik deneysel çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.
- Araştırmacılar, öğrencilerin çocuk ve çevre algısının gelişimini sağlamanın yanı sıra bu algının devamlılığının mesleki yaşamlarında da devam edip etmediğini araştırabilir. Dolayısıyla, boylamsal araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Öğrencilerin çevre eğitimiyle ilgili derslerde pasif kalmasından ziyade onları aktif kılacak çocuk ve çevreye ilgili projelere yönlendirilmesi sağlanabilir ve çevreye karşı tutumları incelenebilir.
- Öğrencilerin çevre ile ilgili dersler kapsamında çocuklarla yapabilecekleri çeşitli çevre etkinlikleri tasarımları ve uygulamaları sağlanabilir ve sürdürülebilir çevre algıları incelenebilir.

Kaynakça

- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage, Thousand Oaks CA.
- Erten,S. (2004). Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara 1
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *İçinde: Çevre eğitimi*. Türkiye Çevre Vakfı Yayını No: 178: 11-34.
- Haktanır, G. & Ergül, A. (2017). Doğadan yoksun çocuklar. Çocukların son yıllardaki yaşamları üzerine bir çalışma. *İçinde: Çocuk ve Çevresi*. Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma Uygulama Merkezi Yayınları No:26, 9-36
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, H. (2014). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature, *Environmental Education Research*, 2014,1-16.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Littledyke, M. (2004). Primary children's views on science and environmental issues: Examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research*, 10(2), 217-235.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Programı.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1117-1139.
- Rennie, L. J. & Jarvis, T. (1995). Three approaches to measuring children's perceptions of technology. *International Journal of Science Education*, 17, 755-774.
- Sezer, H. N. & Gümüştepe, H. (2016, November). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Bakışı. In *3rd International Symposium on Environment and Morality (ISEM2016) 4-6 Nov 2016 Alanya/Antalya-Turkey*.
- Strauss, A. L. & J. Corbin. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Şahin, Ç., İpek, H & Ayas, A. (2008). Student understanding of light concept primary schools: A cross-age study. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), Article 7.

Tarçoçin, S., Bilmez, B., & Kurt Gökçeli, F. (2017). Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Bingöl Üniversitesi Örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 84-92.

White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press. Wm. C. Brown Pub.

Yardımcı, E. & Kılıç, G. B. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136.

Yılmaz, O., Samsunlu, Ö., & Peker, R. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri: Isparta İli Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 283-301.

GELİŞİMSEL SÜPERVİZYON MODELLERİ AÇISINDAN SÜPERVİZYONDA GERİBİLDİRİMİN BİR DEĞERLENDİRMESİ

BETÜL MEYDAN
EGE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET**Problem Durumu ve Amaç**

Süpervizyonda verilen geribildirim, danışanın iyilik halinin ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın (adayının) mesleki gelişiminin takibini ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın (adayının) psikolojik danışma oturumları için çalışmaya motive olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, etkili ve etkisiz geribildirim, süpervizyon ilişkisinin, psikolojik danışmanın (adayının) öz yeterliğinin ve süpervizyon memnuniyetinin önemli belirleyicilerinden biridir. Dolayısıyla, geribildirim, süpervizörün süpervizyon sürecindeki en temel sorumluluğu olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, a) süpervizyon sürecinde geribildirim türlerini ve etkili ve etkisiz geribildirim özelliklerini incelemek ve b) Türkiye'deki psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim düzeylerini gelişimsel süpervizyon modelleri bağlamında değerlendirerek onlar için nitelikli geribildirim öğelerini tartışmaktır.

Yöntem: Araştırma kuramsal bir derleme çalışmasıdır. Bu kapsamda, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın süpervizyonda geribildirim ve etkili süpervizyon kavramları çerçevesinde taranmıştır. Ardından, elde edilen sonuçlar, gelişimsel süpervizyon modelleri görüşleri doğrultusunda tartışılmıştır.

Sonuçlar: İlgili alanyazın incelendiğinde, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının genellikle süpervizörün psikolojik danışma becerilerini öğretmeye yönelik ve güçlü yanlarını vurgulayan yönlendirici, destekleyici ve olumlu geribildirimlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Mezun psikolojik danışmanların ise genellikle olumsuz/düzeltilici geribildirimle baş etme konusunda mesleki kimliklerinin güçlendiği ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine yönelik geribildirime ihtiyaç duydukları dikkat çekmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşleri ve Türkiye'de süpervizyon konusunda yapılmış araştırmaların ışığında, psikolojik danışmanların (adaylarının) geribildirim ihtiyaç ve beklentilerinin neler olabileceği tartışılarak süpervizörlere yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: etkili süpervizyon, geribildirim, süpervizyon alan psikolojik danışman adayı, süpervizör.

Abstract

Purpose: Feedback within supervision helps for monitoring client welfare and professional development of supervisees, and also for motivating supervisees for counseling sessions. Furthermore, qualified and unqualified feedback is one of the most important predictors for supervisory relationship, counselor self-efficacy, and satisfaction from supervision. Therefore, it can be claimed that supervisors' fundamental responsibility for supervisees is to give qualified feedback within supervision. Accordingly, the purpose of this study is a) to examine the classifications of feedback within supervision and the characteristics of qualified and unqualified feedback and b) to discuss the components of qualified feedback by evaluating professional developmental levels of supervisees in Turkey in terms of developmental supervision models.

Method: This study is a kind of survey research. According to this method, related literature was reviewed in terms of feedback within supervision and qualified supervision. Next, results were discussed in terms of the views of developmental supervision models.

Results: Reviewing the literature, undergraduate supervisees need to have guided, supportive, and positive feedback which focuses on their counseling skills from their supervisees. On the other hand, graduated supervisees need feedbacks which focus on both their professional developmental and their personal development.

Implications for Research and Practice: The results were discussed in the light of the views of developmental supervision models and previous supervision studies in Turkey. Recommendations and implications based on supervisees' feedback needs and expectations are presented.

Keywords: effective supervision, feedback, supervisee, supervisor.

Giriş

Süpervizyon, tüm mesleki gelişim düzeylerinde psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs) (2016), süpervizyonun hangi mesleki gelişim düzeyinde olursa olsun tüm psikolojik danışman ve psikolojik danışman adayları için formal eğitimin en önemli parçası olduğunu belirtmektedir. Alanyazında süpervizyonun en kapsamlı tanımlarından biri Bernard ve Goodyear (2009) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre süpervizyon, deneyimli meslek elemanlarının, kendilerinden daha az deneyimli meslek elemanlarını *profesyonel meslek yaşamına hazırlamak* ve *uygulamalarda deneyimlerini artırmak* amacıyla sunulan destekleyici, değerlendirici ve zamana yayılan bir süreçtir (Bernard ve Goodyear, 2009). Bu tanımdan hareketle, süpervizyonun temel amacı *meslek elemanlarına yöneliktir* ve onları profesyonel meslek yaşamına hazırlamayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, alanyazında süpervizyonun diğer temel bir amacı danışanla nitelikli terapötik ilişki kurmak, danışanların iyilik halini artırmak ve psikolojik danışma hizmetinin etkililiğini geliştirmektir (Bernard ve Goodyear, 2009; Haynes, Corey ve Moulton, 2003). Dolayısıyla, süpervizyonun diğer temel amacının *danışanlara ve sunulan hizmetin etkililiğine yönelik* olduğu söylenebilir. Aslına bakılırsa, söz konusu amaçlar süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel ve mesleki gelişimi ve danışana etkili psikolojik danışma hizmeti sunulması çerçevesinde değerlendirildiğinde, süpervizyonda sağlanan *geribildirim* psikolojik danışmanların eğitiminde ve danışanlara etkili yardım sunulmasında temel bir yere sahip olduğu görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2009; Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001; Watkins, 1997). Bu doğrultuda, bu çalışmanın temel amacı süpervizyon sürecinde geribildirim türlerini ve etkili ve etkisiz geribildirim özelliklerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmanın alt amacı ise Türkiye'deki psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim düzeylerini gelişimsel süpervizyon modelleri bağlamında değerlendirerek onlar için nitelikli geribildirim öğelerini tartışmaktır.

Süpervizyon Sürecinde Geribildirim

Geribildirim, süpervizörün süpervizyon alan psikolojik danışman adayının psikolojik danışma oturumundaki performansına veya aralarındaki süpervizyon ilişkisini etkileyen konulara yönelik görüşlerini süpervizyon ortamında paylaşması olarak tanımlanmaktadır (Hoffman, Hill, Holmes ve Freitas, 2005). Süpervizör tarafından verilen geribildirim, en temelde danışanın iyilik halinin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının mesleki gelişiminin takibini ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının psikolojik danışma oturumları için çalışmaya motive olmasını sağlamaktadır (örn. Heckman-Stone, 2004). Bununla birlikte, etkili ve etkisiz geribildirim, *niteliğine bağlı olarak*, süpervizyon ilişkisinin (örn. Karpenko ve Gidycz, 2012), psikolojik danışmanın (adayının) özyeterliliğinin (örn. Daniels ve Larson, 2001) ve süpervizyon memnuniyetinin (örn. Hoffman ve diğ., 2005) belirleyicilerindedir. Dolayısıyla, geribildirim, süpervizörün süpervizyon sürecindeki en temel sorumluluğu olduğu söylenebilir.

Geribildirim, alanyazında çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bernard ve Goodyear (2009) geribildirimi içeriğine göre *biçimlendirici* ve *özetleyici* olarak; Couchon ve Bernard (1984) ve Norcross ve Halgin, (1997) veriliş zamanına göre *gecikmeli* ve *anında* olarak; Bernard ve Goodyear (2009) ve Morran, Stockton ve Bond (1991) ise geribildirimi niteliğine göre *olumlu* ve *düzeltilici/olumsuz* olarak sınıflandırmaktadırlar. Aşağıda Tablo 1'de geribildirim türleri özetlenmiştir.

Tablo 1

Geribildirim Türleri

Bernard ve Goodyear (2009)

Biçimlendirici Geribildirim	Süpervizyon alan psikolojik danışman adayının yeni beceri ve müdahaleler öğrenmesi amacıyla süpervizyon süreci boyunca verilen geribildirimdir.
Özetleyici Geribildirim	Süpervizyon alan psikolojik danışman adayına performansının değerlendirilmesi için belli kriterlere dayalı olarak dönem ortasında veya sonunda verilen geribildirimdir.

Couchon ve Bernard (1984) ve Norcross ve Halgin (1997)

Gecikmeli Geribildirim	Psikolojik danışma oturumu tamamlandıktan sonra görsel ve/ya yazılı kayıtlar üzerinden verilen geribildirimdir.
Anında Geribildirim	Psikolojik danışma oturumuna yönelik canlı süpervizyon veya canlı gözlem ile hemen verilen geribildirimdir.

Bernard ve Goodyear (2009) ve Morran, Stockton ve Bond (1991)

Olumlu Geribildirim	Süpervizyon alan psikolojik danışman adayının oturumu amacı doğrultusunda gerçekleştirmesine ve oturumda kullandığı etkili beceri, müdahale, tekniklere vb. verilen sadece olumluya odaklanan geribildirimdir.
Düzeltilici/Olumsuz Geribildirim	Süpervizyon alan psikolojik danışman adayının psikolojik danışma oturumunda kullandığı beceriler, müdahaleler, tekniklerdeki vb. eksiklerine, hatalarına verilen geribildirimdir.

Tablo 1 incelendiğinde, süpervizyonda geribildirimle ilişkin sınıflandırmaların çeşitliliği göze çarpmaktadır. Süpervizyon alanında çalışmaları olan pek çok araştırmacı süpervizyonda tek bir türe dayalı geribildirim verilmemesini; aksine çeşitlendirilmesini önermekte ve bununla birlikte, geribildirim hangi türü verilirse verilsin, amacının güçlü süpervizyon ilişkisi içinde süpervizyon alan psikolojik danışmanın (adayının) kişisel ve mesleki gelişimini destekleyici olması gerektiğini belirtmektedirler (Bernard ve Goodyear, 2009; Borders ve Brown, 2005; Falender ve Shafranske, 2004). Zaten, süpervizyonda geribildirim süpervizyonun temel amaçlarından biri olan *süpervizyon alan psikolojik danışmanın (adayının) değerlendirilmesi* olduğu düşünüldüğünde, söz konusu değerlendirme sürecinin çeşitlendirilerek yapılmasının süpervizyonun etkililiğini artıracığı söylenebilir.

Gelişimsel Süpervizyon Modellerine Göre Türkiye'deki Psikolojik Danışman Adaylarının ve Psikolojik Danışmanların Mesleki Gelişim Özellikleri

Gelişimsel süpervizyon modelleri, gelişimsel bakış açısıyla psikolojik danışman eğitimi alan bireylerin deneyimsiz bir psikolojik danışman adayından yetkin bir psikolojik danışmana dönüşme sürecini ortaya çıkarmayı amaçlayan modellerden meydana gelmektedir. Dolayısıyla, gelişimsel süpervizyon modelleri dendiğinde tek bir modelden bahsedilmemektedir; gelişimsel süpervizyon modelleri, benzer özellikleri olan ve fakat kendine özgü kavramlara sahip modellerden oluşmaktadır. Bu modellerden en bilinenler Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modeli (Stoltenberg, 1981), Loganbill, Hardy ve Delworth'ün Üç Aşamalı Modeli (1982) ve Yaşam Boyu Gelişim Modeli (Rønnestad ve Skovholt, 2003)'tür. Söz konusu modellerin ortak noktası, psikolojik danışmanların (adaylarının) eğitim ve meslek yaşamları süresince niteliksel olarak birbirinden farklılaşan aşamalardan geçtikleri ve buna paralel olarak her bir aşamada psikolojik danışmanların (adaylarının) birbirlerinden farklı beklentilere ve ihtiyaçlara sahip olduğu görüşüdür (Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981).

Bu görüş doğrultusunda, *Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modeli*'ne (Stoltenberg, 1981) göre psikolojik danışman eğitiminde bireyler dört farklı evreden geçmektedir. İlk evrelerde, psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ve performans kaygıları yüksektir, psikolojik danışma uygulamalarında kendilerine ve psikolojik danışma becerilerine odaklanmakta, süpervizörlerine bağımlılık göstermekte ve süpervizyon ortamında yapılandırmaya ve olumlu geribildirimle sıklıkla ihtiyaç duymaktadırlar. İlerleyen evrelerde psikolojik danışmanlar (adayları) psikolojik danışma ve süpervizyon konusunda deneyim kazandıkça danışmanlarına daha kolay odaklanabilmekte, kendilerini değerlendirme yetileri artmakta, danışanı kavramlaştırma ve danışanın ihtiyacına yönelik müdahaleleri seçip uygulama konusunda yetkinleşmekte ve süpervizörlerinden bağımsızlaşp kendi özerkliklerini kazanmaya başlamaktadırlar.

Bir diğer gelişimsel süpervizyon modeli olan *Loganbill, Hardy ve Delworth'ün Üç Aşamalı Modeli*'ne (1982) göre psikolojik danışman eğitimi alan bireyler Durgunluk, Karmaşa ve Bütünleştirme aşamalarından geçmektedirler. Durgunluk aşamasında mesleki (güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin) farkındalığı düşük, süpervizöre bağımlı, kaygılı ve ondan ilgi beklentisi yüksek olan psikolojik danışman adayı, Karmaşa aşamasında güçlüklerle baş etme becerisi kazanmaya başlamakta ve süpervizöre bağımlılığı azalmaktadır. Son aşamada ise psikolojik danışman adayı esnek, kabul edici ve mesleki farkındalığı yüksek bir meslek elemanına dönüşmektedir.

Rønnestad ve Skovholt'un *Yaşam Boyu Gelişim Modeli*'ne (2003) göre meslek yaşamları boyunca altı farklı aşamadan geçen psikolojik danışmanlar, ilk aşamada yaşamlarında sahip oldukları roller çerçevesinde (ebeveyn, arkadaşı, komşu vb.) çevrelerine sempatiye dayalı olarak ve temelde çözüm önererek yardım vermeye çabalamaktadırlar. İkinci aşamada temel psikolojik danışman eğitimine ve süpervizyon almaya başlayan bireyin kaygısı yüksek, süpervizöre bağımlıdır ve ondan bilgi almaya ve yönlendirilmeye yüksek düzeyde ihtiyaç duymaktadır. İleri düzey uygulamalara başlama aşamasında birey, uygulama yapan deneyimsiz adaylara süpervizyon vermekte ve süpervizyon verirken öğrenme sürecine devam etmektedir. Psikolojik danışman eğitimini tamamlama aşamasındaki birey ise sınırlı deneyimleri nedeniyle özyeterliliği düşük olarak meslek yaşamına başlamaktadır. Sonraki iki aşamada ise birey meslek yaşamı içerisinde deneyim kazanmaktadır.

Gelişimsel süpervizyon modelleri (Loganbill ve diğ., 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) incelendiğinde, Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim almakta olan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda değerlendirilme ve psikolojik danışma oturumlarında performans kaygılarının yüksek olduğu, süpervizöre bağımlı oldukları ve ilgi beklentilerinin yüksek olduğu, mesleki (güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin) farkındalıklarının deneyimli adaylara göre daha düşük olduğu, süpervizörden bilgi almaya ve yönlendirilmeye yönelik ihtiyaçlarının çok olduğu, uygulamalarında kendilerine ve psikolojik danışma becerilerine odaklı oldukları ve süpervizyonda yapılandırmaya ve olumlu geribildirimle açık oldukları söylenebilir (Meydan, 2018). Bununla birlikte, mezun psikolojik danışmanların ilk mezun oldukları yıllarda süpervizöre bağımlı olmakla kendi özerkliklerini kazanmak arasında oldukları, uygulamalarında özyeterlilik kazanmaya çalıştıkları ve zaman zaman deneyimli meslek elemanlarının geribildirimlerine ihtiyaç duydukları bir *araf* durumunu yaşadıkları ve ilerleyen yıllarda psikolojik danışma uygulamalarında deneyim kazandıkça ve süpervizyon almaya devam ettikçe kendilerini değerlendirme yetisi ve mesleki farkındalığı yüksek meslek elemanlarına dönüştükleri ifade edilebilir.

Sonuç olarak, Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim almakta olan psikolojik danışman adaylarının genel olarak gelişimsel süpervizyon modellerindeki ilk aşamaların özelliklerini (Meydan, 2018) ve mezun psikolojik danışmanların ilerleyen aşamaların özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Ancak, bu genel değerlendirmenin yanı sıra psikolojik danışmanların

(adaylarının) farklı kişisel özelliklere, hazır bulunuşluk düzeylerine ve kişisel yatkınlığa sahip olabilecekleri (Borders ve Brown, 2005); dolayısıyla buldukları aşamadan farklı özellikler sergileyebilecekleri de gözden kaçırılmamalıdır.

Gelişimsel Süpervizyon Modellerine Göre Süpervizyonda Psikolojik Danışman Adaylarının ve Psikolojik Danışmanların Geribildirim İhtiyaçları ve Beklentileri

Gelişimsel süpervizyon modelleri (Loganbill ve diğ., 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981), psikolojik danışmanların (adaylarının) eğitim ve meslek yaşamları süresince niteliksel olarak farklı mesleki gelişim aşamalarından geçtiklerini belirtmektedirler. Buna bağlı olarak her bir aşamada psikolojik danışmanların (adaylarının) geribildirim ihtiyaç ve beklentileri değişebilmektedir modelleri (Loganbill ve diğ., 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981). Aşağıda Tablo 2'de mesleki gelişim aşamalarına göre psikolojik danışmanların (adaylarının) geribildirim ihtiyaç ve beklentileri özetlenmiştir.

Tablo 2

Mesleki Gelişim Aşamalarına Göre Psikolojik Danışmanların (Adaylarının) Geribildirim İhtiyaç ve Beklentileri

Lisans Düzeyinde Süpervizyon Alan Psikolojik Danışman Adayı
<p>Stoltenberg (1981)</p> <ul style="list-style-type: none">-Yapılandırılmış süpervizyon ortamı ve yönlendirici ve olumlu geribildirimlere ihtiyaç duymaktadır.-Psikolojik danışma becerilerine yönelik geribildirim beklemektedir.-Güçsüz yanlarına yönelik verilen geribildirimlere karşı savunmacıdır.
<p>Loganbill, Hardy ve Delworth (1982)</p> <ul style="list-style-type: none">-Süpervizörün geribildirimleriyle yönlendirmesine ihtiyacı yüksektir.
<p>Rønnestad ve Skovholt (2003)</p> <ul style="list-style-type: none">-Performans kaygısıyla baş edebilmek için olumlu geribildirim ihtiyacı yüksektir.-Süpervizörden geribildirimler aracılığıyla bilgi almaya ihtiyacı yüksektir.-Etkili yardım verip vermediğini tamamen dışsal değerlendirme (süpervizör ve danışan geribildirimi) ile belirlediğinden olumsuz geribildirim ile baş etmesi zordur. Mesleki kimliğine zarar verebilir.
Mezun Psikolojik Danışman
<p>Stoltenberg (1981)</p> <ul style="list-style-type: none">-Geribildirimlerin yönlendirici olmamasını beklemektedir.-Olumlu ve düzeltici geribildirim birlikte verildiğinde baş edebilmektedir.-Kişisel gelişimine yönelik farkındalık kazanmaya dayalı geribildirimlere açıktır.
<p>Loganbill, Hardy ve Delworth (1982)</p> <ul style="list-style-type: none">-Süpervizörün geribildirimlerinde yönlendiriciliğinin azalmasına ihtiyacı yüksektir.-Geribildirimleri kabul edicidir.
<p>Rønnestad ve Skovholt (2003)</p> <ul style="list-style-type: none">-Süpervizörden ve akranlardan geribildirim almaya açıktır.

Tablo 2 incelendiğinde, gelişimsel süpervizyon modellerine göre psikolojik danışmanların (adaylarının) geribildirim ihtiyaç ve beklentileri sunulmuştur. Bu bilgiler ışığında, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının *genellikle* süpervizörün psikolojik danışma becerilerini öğretmeye yönelik ve güçlü yanlarını vurgulayan yönlendirici, destekleyici ve olumlu geribildirimlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Mezun psikolojik danışmanların ise *genellikle* olumsuz/düzeltilici geribildirimle baş etme konusunda mesleki kimliklerinin güçlendiği ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine yönelik geribildirimde de ihtiyaç duydukları dikkat çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de son yıllarda süpervizyon konusundaki araştırmalar giderek artmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, süpervizyonda geribildirim konusunda bulgulara sahip araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, araştırmalarda (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, Özeke-Kocabaş, 2009; Meydan ve Denizli, 2018)

lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları süpervizörlerinden genellikle destekleyici ve olumlu geribildirim beklediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma oturumlarına yönelik sadece yazılı ve/ya sözlü geribildirim yeterli bulmadıkları; her iki şekilde de geribildirim almak istedikleri ortaya çıkmıştır (Aladağ ve Bektaş, 2009; Meydan ve Denizli, 2018). Aladağ ve Bektaş (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının olumsuz geribildirimle baş etmekte zorlandıklarını göstermiştir. Kurtyılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada süpervizör tarafından değerlendirilmesi kaygısının lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyona olumsuz duygular yüklemesine neden olduğunu göstermiştir. Atik (2017) lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden çoğunlukla biçimlendirici, düzeltici ve olumlu geribildirim aldığını ortaya çıkarmış; ek olarak, yıkıcı geribildirim aldığını ifade eden lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının bu tür geribildirim psikolojik danışma özyeterliklerini olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Bu araştırmalara ek olarak, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının geribildirim için yeterli süre ayrılmasının süpervizyonun niteliğini artırdığını belirtmişlerdir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Meydan, 2015; Meydan ve Denizli, 2018).

Mezun psikolojik danışmanlarla yapılan çalışmalar incelendiğinde ise mezunlarla süpervizyon konusunda yapılmış çalışmaların (Aladağ, 2014; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan ve Koçyiğit, 2019) hala sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Büyükgöze-Kavas (2011) 34 yüksek lisans ve doktora düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışmanla yürüttüğü çalışmada süpervizyon alanların yarısı, sadece olumsuz geribildirim almanın gelişimlerini olumsuz etkilediğini; olumlu ve olumsuz geribildirim bütünlendirilerek destekleyici ve yapıcı olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir diğer araştırma Aladağ (2014) tarafından lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, yüksek lisans ve doktora düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışmanlar psikolojik danışma ve kavramlaştırma becerilerine, psikolojik danışma ilişkisine ve kişilik özelliklerine yönelik yönlendirici, hem olumlu hem de olumsuz geribildirim beklediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu tür geribildirim almanın oturumu yönetme, mesleki özyeterlik, mesleki bilgi, beceri ve farkındalık, kişisel farkındalık ve duygusal yaşantılarına katkı sağladığını da eklemiştir. Meydan ve Koçyiğit (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ise yüksek lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışmanların olumlu, düzeltici, yapıcı ve sistematik geribildirim aldıklarını; yapıcı geribildirim güçlü süpervizyon ilişkisi kurulmasına diğer geribildirim türlerinden daha çok katkı sağladığını göstermiştir.

Özette, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yeterli süre ayrılarak (Aladağ, 2014; Meydan ve Denizli, 2018), olumlu (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Atik, 2017; Denizli ve diğ., 2009; Meydan ve Denizli, 2018), biçimlendirici ve düzeltici (Atik, 2017) ve hem yazılı hem de sözlü (Aladağ ve Bektaş, 2009; Meydan ve Denizli, 2018) geribildirim bekledikleri görülmektedir. Mezun psikolojik danışmanlarla yapılan sınırlı sayıdaki araştırmaların sonuçları ise tek başına olumsuz geribildirimden (Büyükgöze-Kavas, 2011) hem mesleki hem de kişisel gelişime yönelik (Aladağ, 2014) olumlu, düzeltici ve yapıcı geribildirimlerin (Aladağ, 2014; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan ve Koçyiğit, 2019) harmanlanarak verilmesinin beklendiğini göstermektedir.

Gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşleri ve Türkiye'de süpervizyon konusunda yapılmış araştırmaların ışığında, psikolojik danışmanların (adaylarının) geribildirim ihtiyaç ve beklentilerinin neler olabileceği aşağıda sıralanmıştır. Lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için;

- Süpervizörler, bu aşamadaki psikolojik danışman adaylarının performans ve değerlendirilme kaygılarının farkında olmalıdır.
- Söz konusu performans ve değerlendirilme kaygısı bu aşamadaki psikolojik danışman adaylarının geribildirimlere karşı savunmacı olmalarına neden olabilmektedir.
- Süpervizörler, bu aşamadaki psikolojik danışman adaylarına geribildirim verirken güçlü yanlarını ön planda tutarak olumlu geribildirimlere ağırlık vermelidirler.
- Bu aşamadaki psikolojik danışman adayları, ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapmaları nedeniyle ağırlıklı olarak psikolojik danışma becerilerine yönelik yapılandırılmış, öğretici ve yönlendirici geribildirime ihtiyaç duymaktadırlar.
- Bu aşamadaki psikolojik danışman adaylarının mesleki kimlikleri yaptıkları uygulamalardan ve aldıkları geribildirimden doğrudan etkilenmektedir. Dolayısıyla, olumsuz geribildirim verilirken en üst düzeyde dikkat edilerek bu tür geribildirim kullanılmalıdır. Mümkün olduğunca, olumsuz geribildirim yerine olumlu ve düzeltici geribildirim tercih edilmelidir.
- Bu aşamadaki psikolojik danışman adayları performans ve değerlendirilme kaygılarının yüksek olması nedeniyle hem yazılı hem de sözlü geribildirimi tercih etmektedirler. Böylece, ihtiyaç duyduklarında yazılı geribildirimleri dönüp tekrar inceleyebilmektedirler.

Mezun psikolojik danışmanlar için;

- Uygulamalarda kazandıkları deneyimle birlikte süpervizöre daha az bağımlı olmalarından dolayı geribildirimlerde daha az yönlendirici olunmasını beklemektedirler.
- Kendilerini değerlendirme yetileri geliştiği için olumlu ve düzeltici geribildirim bir arada verildiğinde baş edebilmektedirler.
- Kişisel konularına ve farkındalıklarının artmasına yönelik geribildirime ihtiyaç duymaktadırlar.

Son olarak, geribildirim süpervizyon sürecinin en önemli boyutlarından biridir ve süpervizyonun etkililiği üzerinde doğrudan rol oynamaktadır. Türleri, süpervizörün tarzı, zamanlaması, psikolojik danışmanın (adayının) gelişim düzeyine uygunluğu gibi pek çok değişkenden etkilenen geribildirim şüphesiz ki süpervizyon sürecindeki önemli araştırma alanlarından biridir. Dolayısıyla, bu çalışmanın araştırmacılara ışık tutması ve süpervizyonda geribildirim nitel ve nicel olmak üzere çeşitli araştırma desenleri kullanılarak incelenmeye başlanması önerilmektedir. Böylece, geribildirim detaylı olarak araştırmalara konu olmasının Türkiye'deki süpervizyon alanyazınına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Kaynakça

Aladag, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar [Critical incidents in individual counseling practicum supervision across different levels of counselor education]. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428–475.

Aladag, M., & Bektas, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(4), 53–70.

Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri* [Counselor candidates' evaluation of individual counseling practicum and supervision]. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision*. NJ: Pearson Education.

Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Buyukgoze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme [An evaluation regarding individual and group counseling practicums]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432.

Couchon, W. D., & Bernard, J. M. (1984). Effects of timing of supervision on supervisor and counselor performance. *The Clinical Supervisor*, 2(3), 3-20. doi: 10.1300/J001v02n03_02

Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130.

Denizli, S., Aladag, M., Bektas, D. Y., Cihangir-Cankaya, Z., & Ozeke-Kocabas, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği* [Individual counseling practicum and supervision in counselor education: The example of Ege University]. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Adana, Türkiye.

Falender, C., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC.: American Psychological Association.

Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33. doi:10.1300/J001v22n01_03

Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E., & Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 3-13. doi:10.1037/0022-0167.52.1.3

Karpenko, V., & Gidycz, C. A. (2012) The supervisory relationship and the process of evaluation: Recommendations for supervisors, *The Clinical Supervisor*, 31(2), 138-158. doi: 10.1080/07325223.2013.730014

Kurtyılmaz, Y. (2015). Counselor trainees' views on their forthcoming experiences in practicum course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 155–180. doi: 14689/ejer.2015.61.9

Lehrman Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the Evaluation Process Within Supervision Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 168-177. doi:1037//0022-0167.48.2.168

Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42. doi: 10.1177/0011000082101002

Meydan, B. (2018). *Lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörlerin rol ve sorumlulukları* [The roles and responsibilities of supervisors for the establishment of the supervisory relationship with undergraduate supervisees]. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Samsun, Türkiye.

- Meydan, B., & Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 1-24. doi: 10.14689/ejer.2018.74.1
- Meydan, B., & Kocyigit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 89-121. doi:10.17583/qre.2019.3942
- Morran, D. K., Stockton, R., & Bond, L. (1991). Delivery of positive and corrective feedback in counseling groups. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 410-414. doi:10.1037/0022-0167.38.4.410
- Norcross, J. C., & Halgin, R. P. (1997). Integrative approaches to psychotherapy supervision. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (s. 203-222). New York: Wiley.
- Psikolojik Danisma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) (2016). 2016 CACREP standards. Retrieved from <http://www.cacrep.org/wpcontent/uploads/2016/06/2016-Standards-with-Glossary-rev-2.2016.pdf>
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. doi: 10.1177/089484530303000102
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59-65.
- Watkins, C. E. (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: Wiley.

İLKÖĞRETİMDE ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN POZİTİF-NEGATİF DUYGULARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Elif ÖZSARI
MEB

AYŞE DİLEK ÖĞRETİR ÖZÇELİK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Duygular kişilerin yaşamlarını şekillendirmede son derece etkilidir. Bu çalışmanın amacı ilkokula devam eden çocuğu bulunan annelerin olumlu ve olumsuz duygularının evlilik uyumu ve mutluluk düzeyiyle ilişkisini belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tipi araştırma deseni kullanılmıştır. Katılımcılar; 29 sorudan oluşan Doğan ve Çötak tarafından Türkçe'ye uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği(2016), Tutarel-Kışlak tarafından Türkçe'ye uyarlanan 15 sorudan oluşan Evlilik Uyumu Ölçeği(1999) ve Gençöz tarafından Türkçe'ye uyarlanan 20 sorudan oluşan Pozitif ve Negatif Duygular ölçeğini(2000) doldurmuşlardır. Araştırma sonuçlarını yorumlamak için SPSS 21 programında tek yönlü anova, t-testi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çocuk sayısı ile evlilik süresiyle mutlulukları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Çocuk Sayısıyla Evlilik Uyumu ve Evlilik Süresiyle Evlilik Uyumu arasında bir ilişki bulunmamıştır. Annelerin, mutluluk düzeyleri, evlilik uyumları ve olumlu duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, olumsuz duyguları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. En fazla uyum, Mutlulukla olumlu duygu arasında sonra evlilik uyumu ve mutluluk arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mutluluk düzeyi yüksek olanlar olumsuz duyguları en az kullanmışlardır. Evlilik Uyumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mutluluk, pozitif duygular ve negatif duyguların evlilik uyumunu ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, mutluluk, pozitif ve negatif duyguların evlilik uyumuyla arasında anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Bu konuya ilgi duyan araştırmacılar için; evlilik uyumu ve pozitif psikoloji alanında deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir. Annelerin mutluluk düzeyleriyle çocukların mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir. Kadınların ve erkeklerin olumlu olumsuz duygu durumları arasında farklılaşmalar incelenebilir ve daha detaylı araştırmalar için annelerin olumlu duyguları nitel araştırmalar kapsamında incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Anne-çocuk etkileşimi, pozitif duygular, negatif duygular, evlilik uyumu, ilköğretim, mutluluk.

INVESTIGATION OF POSITIVE-NEGATIVE FEATURES OF MOTHERS WITH CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

Problem Statement and Objective: Emotions are extremely effective in shaping people's lives. The aim of this study was to determine the relationship between the marital adjustment and happiness levels of mothers with primary school children.

Method: The sample group of the study consists of 200 mothers with children attending primary school in Pamukkale, Denizli. Participants; The Oxford Happiness Scale (2016), which was adapted to Turkish by Doğan and Çötak (29 questions), the Marital Adjustment Scale (15) adapted to Turkish by Tutarel-Kışlak (1999); (2000) have filled. One-way ANOVA, t-test, correlation and regression analysis were used to interpret the results of the study.

Findings: According to the results of the research, no relationship was found between the number of children, duration of marriage and happiness of the mothers. No relationship was found between the number of children and the marital adjustment and the duration of the marriage. There was a positive and significant relationship between mothers' happiness levels, marital adjustment and positive emotions, while a negative relationship was found between negative emotions. It was determined that the most harmony was between happiness and positive emotion, then between marital harmony and happiness. In addition, those with high levels of happiness used negative emotions to a minimum. As a result of multiple linear regression analysis, it was found out that happiness, positive emotions and negative emotions predicted marital adjustment.

Suggestions for Prospective Researches and Applications: For researchers interested in this subject; Experimental studies in the field of marital adjustment and positive psychology may be suggested. The relationship between mothers' happiness levels and children's happiness levels can be examined. Differences between positive and negative emotions of women and men can be examined and mothers' positive emotions can be examined within the scope of qualitative research for more detailed studies.

Key Words: Mother-child interaction, positive emotions, negative emotions, marital adjustment, primary school, happiness.

GİRİŞ

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre, Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık Döneminin (17-30 yaş) gelişim ödevlerinden en önemlisi romantik ilişkiler kurmak ve bunları sürdürebilmektir (Erikson, 1968). Evlilikte bu ilişkilerin başında gelmektedir. Evlilik, ailenin temel yapıtaşını oluşturan ve aileyi bir bütün haline getiren bir kurumdur (Çelik, Tümkaya, 2012). South ve Lloyd (2005)'a göre, cinsiyet, eğitim durumu, çocuk sayısı, evlilik birliğinin nasıl kurulduğu, evliliğin süresi gibi pek çok değişken evliliği etkilemektedir. Glenn (1990)'e göre, evlilik; kişilerin mutluluğuna sebep olan, ve kişisel gelişimine büyük destek sağlayan bir kurumdur. Aralarında iyi bir evlilik uyumu olan kişiler, çocuklarının geleceğini düşünen, kendi geleceği hakkında daha olumlu bir bakış açısı sergileyen ve aralarında açık bir iletişim ağı oluşturabilen bir aile oluşturabilmektedirler. (Cutler ve Radford, 1999). Eşler arasındaki evlilik uyumu arttıkça, ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri ilgide de bir artış olmaktadır. Olumlu bir ilişki içerisinde bulunan ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarının farkındadırlar ve çocuklarına karşı daha fazla ilgi göstermeye çabalarken, olumsuz bir ilişki içerisinde bulunan ebeveynler, çocuklarına karşı daha ilgisizdirler (Erel ve Burman, 1995; Fauber ve Long, 1991; Öğretir, 2004). Erberk ve arkadaşlarına göre(2005), aralarındaki anlaşmazlıkların yapıcı çözümler yoluyla üstesinden gelebilen, aile içi etkileşim ve kendi evlilikleri hakkındaki pek çok konuda anlaşılabilir bireyler evlilik uyumuna sahiptirler. Terry ve Kotman(1995), eşlerin aile içerisinde ve çocuk bakımında eşit sorumluluk alması, boş zamanlarını birlikte geçirmekten zevk alması, eşlerin her ikisinin de çalışıyor olması gibi faktörlerin evlilik uyumunda etkili olduğunu belirtmektedir. Haldorf, Kelly ve Markman(1997)'a göre, iyi bir evlilik uyumu için, eşlerin birbiriyle ilgili olumlu düşüncelere ve duygulara sahip olması ve eşlerin birbiri ile yaptıkları aktivitelerden hoşlanmaları gerekmektedir.

Evlilikte uyumlu olan bireylerin evliliklerinde daha mutlu ve evlilik doyumları daha yüksek olmaktadır. (Sardoğan ve Karahan, 2005). Glenn (1990) mutlu bir evlilik ilişkisinin, insanın yaşam süresini arttırdığı, fiziksel ve ruhsal iyi olmayı sağladığı ve kişisel mutluluğu arttırdığını belirtmektedir. Cutlar ve Radford (1999), eşler arasındaki uyum bulunan bireyler gelecek hakkındaki planlarında daha olumlu duygular beslemekte ve çocuklarının geleceğini ve güvenliklerini garantiye almaya çalışmaktadırlar. Booth ve Amato(1994), tarafından yapılan boylamsal bir çalışmaya göre, eşler arasındaki yüksek düzey evlilik uyumu, çocukların kendilerini hem annelerine hem de babalarına yakın hissetmelerini sağlarken, düşük evlilik uyumu çocukların ebeveynlerinden sadece birine kendini daha yakın hissetmesine neden olmakta ve çocuk büyüdüğünde ailesiyle olan ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Çağ ve Yıldırım(2013), uyumlu bir evliliği olan bireylerin, yaşam kalitelerinin arttığı, daha mutlu olduklarını belirtmektedir. Spainer (1976)'ya göre, evlilik doyumunu evlendikten sonra 30 yıl içerisinde kademe kademe azalmakta ve çocuğun dünyaya gelişi eşler arası evlilik doyumunu etkilememektedir.

Evlilik uyumu, kişilerin duygu durumlarından da etkilenmektedir. Evliliklerinde uyumu yakalayan kişiler hayata karşı daha pozitif duygular beslerken, evliliklerinde uyumsuz olan çiftler hayata karşı negatif duygular sergilemektedirler. Kişilerin duygu durumları, kişileri çevreleriyle olan tüm ilişkilerini etkilemektedir ve yaşam doyumunu arttırmakta veya ona acı vermektedir (Doğan ve Özdevecioğlu, 2009). Noller (1984) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, evlilikte doyum yakalayan kişiler, gülme, empati gibi olumlu davranışları daha fazla sergilerken, evlilikte uyumu yakalayamayan çiftlerde eleştiri, sorumluluktan kaçma gibi olumsuz davranışlar daha fazla görülmektedir. Duygularla ilgili alan yazını incelendiğinde, duyguların pozitif(olumlu) ve negatif(olumsuz) duygular olarak ikiye ayrıldığını görülmektedir (Watson, Clark ve Tellegen (1985); Watson ve Clark(1999); Krohne, Eggloff, (Noller, 1984) Kohlmann, Tausch (1996); Crawford, Henry (2004); Özer ve Tezer (2016), Gençöz(2000). Pozitif duygulara; kişiye genel anlamda "hoşluk" hissettirebilen duygular olarak bakılmaktadır, negatif duygulara kişiye genel anlamda kendini "kötü" hissettiren duygular olarak bakılmaktadır (Crawford ve Henry, 2004). Mutluluk, heyecan, heves gibi duygular olumlu olarak kabul edilirken; mutsuzluk, öfke, stres gibi duyguların olumsuz olarak kabul edildiği görülmektedir (Brennan, Singh, Spencer ve Robert-Thompson, 2006; Cohen ve Pressman, 2006; Coupland ve ark., 2004; Gençöz, 2000).

Bireylerin kendilerini mutlu olarak görmeleri, psikolojik olarak sağlıklı olduklarını belirtmemektedir. Ancak, kendini mutsuz olarak tanımlayan bireylerin herhangi bir psikolojik probleminin varlığı araştırılmalıdır (Kuyumcu, 2013). Evlilik birliğinin devamı için en büyük şartlardan birisi, çiftlerin birbirlerinde huzur ve mutluluğu yakalayabilmeleridir. (Bradbury & Karney, 2004). Kişilerin mutlu olma durumlarında evlilik önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, evlilik bireylerin özel hayatlarının büyük bir bölümünü kapsamaktadır (Kublay ve Oktan, 2015).

Önem

Evlilik, bir ailenin temelleridir ve aileyi bir bütün haline getiren kurumdur. Evlilikte doyuma ulaşan ebeveynler çocuklarının duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Pozitif duygu sergileyen ebeveynin çocuğuna karşı tutumları da pozitif olmakta ve bu da çocuğun duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Alan yazını incelendiğinde bireylerin duygu durumları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmekte ancak ebeveynin mutlu olma durumunun, olumlu ve olumsuz duyguları yaşama sıklığı ve birbiri arasındaki uyumu inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, annelerin evlilik uyumu, genel mutluluk düzeyleri ve duyguları arasındaki ilişkiyi anlamaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Annelerin evlilik süresiyle mutluluk arasında fark var mıdır?
2. Annelerin çocuk sayısı ile evlilik uyumu arasında fark var mıdır?
3. Annelerin evlilik süresiyle evlilik uyumu arasında fark var mıdır?
4. Annelerin mutlulukları, evlilik uyumu ve olumlu/olumsuz duyguları arasında ilişki var mıdır?
5. Annelerin mutluluk düzeyleriyle çocuklarının cinsiyetleri arasında fark var mıdır?

Varsayımlar

- Araştırmaya katılan annelerin içten ve güvenilir cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokula devam eden çocuğu bulunan 200 anne ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tipi araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmalarda, iki değişken arasındaki gözlenebilen değişimlerin değişkenlerle ilişkisi hesaplanabilir. (Köklü & Büyüköztürk, 2000). İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmalar sebep-sonuç ilişkisi ortaya koymaktan çok, değişkenler arasındaki ilişkilerin kestirilmesine yardımcı olmaktadır. (Karasar, 2006)

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ilçesinde ilkokula devam eden çocuğu bulunan anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Pamukkale ilçesinde ilkokula devam eden çocuğu bulunan 200 anne oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; zaman gibi sınırlılıklar dolayısıyla ulaşılabilecek olan örneklem grubunun seçildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2012)

Veri Toplama Araçları

- **Oxford Mutluluk Ölçeği:** Bireylerin genel mutluluk durumlarını ölçmek için kullanılan Oxford Mutluluk ölçeği 29 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Hills, Argyle (2002) tarafından oluşturulmuş olup, Türkçe'ye uyarlama çalışması Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe mutluluk düzeyi artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Test yarılama yöntemi kullanılarak güvenilirlik katsayısı ölçülmüş ve güvenilirliğin 0.86 olduğu belirlenmiştir.
- **Evlilik Uyumu Ölçeği:** Locke ve Wallence (1959) tarafından evlilik uyumunu belirlemek için 15 madde olarak oluşturulan ölçek Tutarel-Kışlak (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe evlilikte uyumluluk düzeyinin arttığı düşünülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Test-yarım test güvenilirliği ise $r=.84$ olarak belirlenmiştir.
- **Pozitif Ve Negatif Duygular Ölçeği:** Bu ölçek, Watson, Clark ve Tellegen(1988) tarafından oluşturulmuş olup, Türkçe'ye çeviri çalışması Dürü (1998) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise, Gençöz(2000) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi Olumlu Duygular ve Olumsuz Duygular olmak üzere iki faktörlü bir yapı göstermiştir ve toplam varyansın %44'ünü açıklamıştır. Toplam 20 maddeden oluşan uyarlanmış form içerisinde 10 olumlu, 10 olumsuz duygu maddesi barındırmakta olup, beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı olumlu duygu alt boyutu için .86, olumsuz duygu alt boyutu için .83 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için yapılan test-tekrar test analizinde, değerler Olumlu Duygu alt boyutu için .40, Olumsuz Duygu alt boyutu için .54 olarak belirlenmiştir.
- **Kişisel Bilgiler Formu:** Kişisel Bilgiler Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, annenin yaşı, öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti, aylık ortalama gelir, çocuğun sınıfı ve evlilik süresini kapsayan sorular içermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan annelerin ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular ve olumlu-olumsuz duygular mutluluk ve evlilik uyumuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu	Değişkenler	N	%
Sınıf	3.Sınıf	117	58.5
	4.Sınıf	83	41.5
Yaş	8-9	128	64.0
	10-11	72	36.0
Cinsiyet	Kız	114	57.0
	Erkek	86	43.0
Anne Yaş	25-35	70	35.0
	35-40	79	39.5
	40 ve üstü	51	25.5
Anne Öğrenim	İlkokul	47	23.5
	Lise	66	33.0
	Üniversite	87	43.5
Anne Çalışma	Çalışıyor	96	48.0
	Çalışmıyor	104	52.0
Evlilik Süresi	0-15	108	54.0
	15-30	92	46.0
Çocuk Sayısı	1	22	11.0
	2	133	66.5
	3 ve üstü	45	22.5

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %58.5'i 3. Sınıfa giderken, %41.5'u 4. Sınıfa devam etmektedir. Bu çocukların %64'ü 8-9- yaşındayken, %36'sı 10-11 yaşındadır. Çocukların %57'si kız, %63'ü erkektir. Annelerin %39.5'u 35-40 yaş, %35'i 25-35 yaş, %25.5'u 40 ve üstü yaşta. Anne öğrenim seviyesi, %43.5'u üniversite mezunu, %33'ü lise mezunu, %23.5'u ilkokul mezunudur. Annelerin %52'si çalışmıyor, %48'i çalışmaktadır Evlilik süreleri, %54'ü 0-15 yıl, %46'sı 15-30 yıl arasındadır. Çocuk sayısı, %66.5'u 2 çocuk, %22.5'u 3 çocuk ve üstü, %11'i tek çocuktur.

Araştırmada yer alan annelerin çocuk sayılarıyla mutluluklarıyla ilgili bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Annelerin Çocuk Sayısıyla Mutlulukları Arasındaki İlişkinin Anova Testi Sonuçları

Mutluluk	Çocuk Sayısı	N	\bar{x}	SS	F	p
	1	22	4.31	.507		
	2	133	4.10	.617	.903	.294
	3 ve üstü	45	4.15	.613		

Annelerin çocuk sayısıyla mutlulukları arasındaki ilişki arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem tek yönlü anova analizi ile karşılaştırılmış ve test sonunda 1 çocuk ($X=4.31$), 2 çocuk ($X=4.10$) ve 3 ve üstü çocuk ($X=4.15$) sahibi olma ve mutluluk arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=.903$, $p>.005$).

Araştırmada yer alan annelerin evlilik süresi ve mutluluklarıyla ilgili bulgular tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Evlilik Süresiyle Mutluluk Arasındaki İlişkinin T-Testi Sonuçları

Mutluluk	Evlilik Süresi	n	\bar{x}	SS	T	p
	0-15	108	4.05	.592	2.133	.034
	15-30	92	4.23	.610		

Evlilik süresiyle mutluluk arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t- testi sonuçlarına göre, evlilik süresi 0-15 arası olan annelerle ($X=4.05$), evlilik süresi 15-30 olan anneler arasında ($X=4.23$) anlamlı bir fark görülmemiştir ($t=2.133$, $p>.005$).

Araştırmada yer alan annelerin çocuk sayısı ile evlilik uyumu ile ilgili bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çocuk sayısı ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin anova testi sonuçları

Evlilik Uyumu Toplam	Çocuk Sayısı	N	\bar{x}	SS	F
	1	22	3.16	.470	
	2	133	3.08	.526	1.574
	3 ve üstü	45	2.95	.494	

Annelerin çocuk sayısı ile evlilik uyumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem tek yönlü anova analizi yapılmış olup test sonucunda, 1 çocuk ($X=3.16$), 2 çocuk ($X=3.08$), 3 ve üstü çocuk ($X=2.95$) sahibi olma ile evlilik uyumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.574$, $p>.005$).

Araştırmada yer alan annelerin evlilik süresiyle evlilik uyumu ile ilgili bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Evlilik Süresiyle Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin T-Testi Sonuçları

Evlilik Uyumu	Evlilik Süresi	n	\bar{x}	SS	F	p
	0-15	108	3.04	.500	.659	.822
	15-30	92	3.09	.535		

Evlilik süresiyle evlilik uyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, evlilik süresi 0-15 arası olan annelerle ($X=3.04$), evlilik süresi 15-30 olan anneler arasında ($X=3.09$) anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=.659$, $p>.005$).

Araştırmada yer alan annelerin evlilik süresiyle evlilik uyumu ve mutlulukları ile ilgili bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Annelerin Mutlulukları, Evlilik Uyumu ve Olumlu/Olumsuz Duyguları Arasındaki Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4			
1.Mutluluk Düzeyi		.398**	.424**	-.399**			
2.Evlilik Uyumu			.313**	-.339**			
3. Olumlu Duyguları				-.173**			
4.Olumsuz Duyguları							

$P<.001$, $n=200$

** .Korelasyon .001 düzeyinde anlamlıdır.

Annelerin, mutlulukları, evlilik uyumları ve olumlu/olumsuz duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Basit doğrusal korelasyon sonuçlarına göre; annelerin, mutluluk düzeyleri, evlilik uyumları ve olumlu duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, olumsuz duyguları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. En fazla uyum, Mutlulukla olumlu duygu arasında ($r=.424$, $p=.00$), sonra evlilik uyumu ve mutluluk arasında ($r=.398$, $p=.00$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mutluluk düzeyi yüksek olanlar olumsuz duyguları en az kullanmışlardır ($r=-.399$, $p=.00$)

Araştırmada yer alan annelerin Evlilik uyumu, mutluluk, olumlu-olumsuz duygu arasındaki ilişkin bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Evlilik Uyumu, Mutluluk, Olumlu-Olumsuz Duygulara İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β(Beta)	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.085	.296		7.054	.00		
Mutluluk		.060	.284	3.995	.00	.402	.274
Pozitif Duygular		.050	.124	1.772	.078	.300	.126
Negatif Duygular		.054	-.219	-3,291	.001	-.337	-.229
R=.475	R ² =.225	F=19.003	p=.000				

Evlilik Uyumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mutluluk, pozitif duygular ve negatif duyguların evlilik uyumunu ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, mutluluk,pozitif ve negatif duyguların evlilik uyumuyla arasında anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. (R=475,R²=.225,F=19.003, P=.000). Söz konusu 3 değişken evlilik uyumundaki değişimin %48'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin evlilik uyumu üzerindeki görelî sırası; mutluluk(β=.284), pozitif duygular(β=.124), negatif duygular(β=-.219)dur.

Araştırmada yer alan çocukların cinsiyeti ile annelerin mutlulukları ilişkin bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çocuğun cinsiyeti ile annelerin mutlulukları arasındaki ilişkiye dair t testi Sonuçları							
Mutluluk							
	Çocuğun Cinsiyeti	N	\bar{x}	SS	f	p	
	Kız	114	4.17	.568	1.12	.291	
	Erkek	86	4.09	.653			

Çocukların cinsiyetlerinin annelerin mutluluklarında fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonuçlarına göre, çocuğun cinsiyetinin kız olması ile (X=4.17), erkek olması arasında (X=4.09) anlamlı bir fark görülmemiştir (F=1.12, p>.005).

Araştırmada yer alan Çocuğun cinsiyeti ile annelerin evlilik uyumuna ilişkin bulgular tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuğun cinsiyeti ile annelerin evlilik uyumu arasındaki ilişkiye Dair T-Testi Sonuçları

Tablo 9. Çocuğun cinsiyeti ile annelerin evlilik uyumu arasındaki ilişkiye Dair T-Testi Sonuçları							
Evlilik Uyumu							
	Çocuğun Cinsiyeti	N	\bar{x}	SS	f	p	
	Kız	114	3.09	.456	.987	.322	
	Erkek	86	3.02	.585			

Çocukların cinsiyetlerinin annelerin evlilik uyumlarında fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonuçlarına göre, çocuğun cinsiyetinin kız olması ile (X=3.09), erkek olması arasında (X=3.02) anlamlı bir fark görülmemiştir (f=.987, p>.005).

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çocuk sayısı, evlilik süresiyle mutlulukları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Çocuk Sayısıyla Evlilik Uyumu ve Evlilik Süresiyle Evlilik Uyumu arasında bir ilişki bulunamamıştır. Çağ ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, evlilik doyumu, çocuğun cinsiyeti, çocuk sayısı, evliliğin ne kadar süredir devam ettiği, gibi değişkenlerden tarafından yordanamamaktadır. Çelik ve Tümkaya (2012) öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmalarında

evlilik uyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Ayrıca, ailelerin çocuk sayısının ebeveynlerin evlilik uyumu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını gösteren pek çok çalışma literatürde karşımıza çıkmaktadır (Yalçın, 2014; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002; Demiray, 2006; Şentürk, 2013; Turarel- Kışlak, 1997; Hoffman ve Levant, 1985). Yapılan diğer çalışmalarda çıkan sonuçlar, bizim çalışmamızdaki verilerle örtüşmektedir. Bu verilere göre, çocuk sayısı, evlilik süresi gibi değişkenler annelerin mutlu olma durumlarını ve evlilik uyumlarını etkilememektedir. Bunun sebebi; evlilikte iyi bir eş olma görevi ile annelik görevinin birbirinden ayrı olarak düşünülmesi olabilir. Ayrıca anneler için "annelik" kavramı tek başına bir mutluluk sebebi olabilir.

Annelerin, mutlulukları, evlilik uyumları ve olumlu/olumsuz duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Basit doğrusal korelasyon sonuçlarına göre; annelerin, mutluluk düzeyleri, evlilik uyumları ve olumlu duyguları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken, olumsuz duyguları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. En fazla uyum, Mutlulukla olumlu duygu arasında, sonra evlilik uyumu ve mutluluk arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mutluluk düzeyi yüksek olanlar olumsuz duyguları en az kullanmışlardır.

Evlilik Uyumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen, mutluluk, pozitif duygular ve negatif duyguların evlilik uyumunu ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, mutluluk, pozitif ve negatif duyguların evlilik uyumuyla arasında anlamlı bir ilişki sergilediği belirlenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin evlilik uyumu üzerindeki göreceli sırası; mutluluk, pozitif duygular, negatif duygulardır. Hawkins(2005) yılında yaptığı çalışmada, evliliklerinde mutsuz olan bireylerin genel mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Kublay ve Oktan(2015) tarafından yapılan çalışmada, evlilik uyumu ile öznel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Harker ve Keltner tarafından yapılan bir çalışmada, evliliklerinde mutlu olan kadınların daha içten gülümsedikleri ve hayatlarında da daha mutlu oldukları belirlenmiştir (Akt. Seligman, 2002). Olumlu duyguları fazla olan insanlar kendilerini daha mutlu hissetmektedirler. Kişinin ruh hali olumlu olduğunda arkadaşlık, aşk ilişkileri gibi konularda daha mutlu olmaktadır (Seligman, 2002). Bizim çalışmamızda literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Evliliklerinde uyumlu olan çiftlerin daha mutlu olduğu, hayata karşı olumlu duygularla bakabildiği, olumsuz duygulara daha az yer verdiği söylenebilir. Bunun sebebi de evlilik, sosyal çevremizi oluşturan en büyük güçlerden birisidir. Evlilikle birlikte kişinin hayata bakış açısı değişmektedir. Bu yüzden evlilikte uyum, mutluluğu da beraberinde getirmektedir.

Bu konuya ilgi duyan araştırmacılar için; evlilik uyumu ve pozitif psikoloji alanında deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir. Annelerin mutluluk düzeyleriyle çocukların mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir. Kadınların ve erkeklerin olumlu olumsuz duygu durumları arasında farklılaşmalar incelenebilir ve daha detaylı araştırmalar için annelerin olumlu duyguları nitel araştırmalar kapsamında incelenebilir.

Kaynakça

- Booth, A., & Amato, P. (1994). Parental marital quality, parental divorce and relations with parents. *Journal of Marriage and the Family*,56: 21-34.
- Bradbury, T. N., & Karney, B. R. (2004). Understanding and altering the longitudinal course of marriage. *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 862-879.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*.
- Crawford, J., & Henry, J. (2004). The positive and negative affect schedule (PANAS):Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 245-265.
- Cutler, H. A., & Radford, A. (1999). Adult children of alcoholics: Adjustment to a college environment. *The Family Journal: Therapy for Couples and Families*, 7, 148-153.
- Cutler, H. A., & Radford, A. (1999). Adult children of alcoholics: Adjustment to a college environment. . *The Family Journal: Therapy for Couples and Families*, 7, 148-153.
- Çağ, P., & Yıldırım, İ. (2013). Evlilik Doyumunu Yordayan İlişkisel ve Kişisel Değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 13-23.
- Çelik, M., & Tümkaya, S. (2012). Öğretim Elemanlarının Evlilik Uyumu ve Yaşam Doyumlarının İş Değişkenleri ile İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-238.
- Doğan, Y., & Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 165-190.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., & Alpkan, R. L. (2005). Evlilik Uyumu. *Düşünen Adam Dergisi*, 18,(1),39-47.
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. . New York, : NY: WW.

- Glenn, N. (1990). Quantitative research on marital quality in the 1980s: A critical review. *Journal of Marriage and The Family*, 52, 818-831.
- Glenn, N. D. (1990). Quantitative research on marital quality in the 1980s: A critical review. *Journal of Marriage and The Family*, 52, 818-831.
- Halford, W., Kelly, A., & Markman, H. L. (1997). The concept of a healthy marriage. *Clinical Handbook of Marriage and Couple Intervention*.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. "Nobel Yayın Dağıtım"*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köklü, N., & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Kublay, D., & Oktan, V. (2015). Evlilik Uyumu: Değer Tercihleri ve Öznel Mutluluk Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (44), 25-35.
- Kuyumcu, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Pozitif ve Negatif Duygu Durumlarının Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama Gücü. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 62-76.
- Noller, P. (1984). *Nonverbal communication and marital*. Oxford: Interaction, Pergamon Press.
- Öğretir, A. D. (2004). *Pozitif Düşünmeye Bağlı Grup Eğitim Programının Annelerin Benlik Algısı, Eşlerine ve Çocuklarına Yönelik Tutumları ile Kendini Denetleme Becerisi ve Otomatik Düşüncelerine Etkisi*. Ankara: Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Sardoğan, M. E., & Karahan, T. F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 89-102.
- Seligman, M. (2002). *Gerçek Mutluluk*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- South, S., & Lloyd, K. (1995). Spousal Alternatives and Marital Dissolution. *American Sociological Review*, 60, 21-35.
- Spainer, G. (1976). Measuring dyadic adjustment: new scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38:15-27.
- Terry, J., & Kottman, M. (1995). Working with families. Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools. Brown Benchmark Publishers.
- Yalçın, H. (2014). Evlilik Uyumu ile Sosyo- Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3,(1),250-264.

2023 EĞİTİM VİZYONU IŞIĞINDA PEDAGOJİK FORMASYON VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ÜZERİNE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ

ELİF TORUN
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA KANDEMİR
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan kararsızlık ve uygulanan politikaların değişkenliği nedeniyle öğretmen yetiştirme üzerine bir standart henüz oluşturulamamıştır. 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu ile eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirmede yeni bir yol izlenecektir. Bu çalışmada 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu bağlamında akademisyen görüşleri alınarak henüz plan aşamasında olan öğretmen yetiştirme politikasının ele alınmasını, uygulama öncesinde akademisyenlerin önerilerinin dikkate alınması ve alınan görüşlerin programa katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Yöntem: Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilimden (fenomonoloji) yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme metodunun kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden yararlanarak Atatürk ve Trabzon Üniversitesi fen edebiyat ve eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenler çalışmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme ses kaydı, e-mail ve görüşmenin araştırmacı tarafından not edilmesi şeklinde kayıt altına alınmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir.

Bulgu ve Sonuçlar: Yapılan analizler sonucunda, akademisyenlerin çoğu eğitim fakültesi dışındaki bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını doğru bulmamaktadır. Akademisyenler 2023'e kadar hayata geçirilmesi planlanan "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nı yerinde ve doğru bir karar olarak değerlendirmektedir. Akademisyenlerin çoğu bahsi geçen programın eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca akademisyenler programın içeriğinde sıklıkla alan içi uygulamalı eğitimlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmen yetiştirme sisteminin değiştirilmesi gerektiği ve 2023 Eğitim Vizyonu öğretmen yetiştirme hedeflerinin akademisyenlerce beğenildiği ve gerekli görüldüğü verilerine ulaşılmıştır.

Öneriler: Çalışma grubu genişletilerek farklı üniversitelerden akademisyenlerden görüş alınabilir, alanda çalışan kıdemli öğretmenlerin yanı sıra mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görüşleri alınarak, karşılaşılan güçlükler tespit edilerek uygulamaya dönük tedbirlerin alınması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı, Eğitim Fakültesi,

Abstract

Aim: The study has been tried to be presented by taking the opinions of academicians about the pedagogical formation certificate program that is still being implemented and the path that can be followed in training faculties and teacher training in line with the 2023 teacher training vision. Based on the interviews, it was aimed to make a contribution to the field by comparing the views of the faculty members of science and education and faculty on education. The aim of this study is to take precautionary measures and to contribute to the program.

Method: In this study, phenomenon (phenomonology) which is one of the qualitative research methods was utilized. In line with the easy-to-reach sub-title of the objective sampling method, the academicians who work in the science and education faculties of Atatürk and Trabzon University were determined as the sample group of the study. In the study, interview method was used and semi-structured interview form was collected. The interview was recorded as recording of voice recording, e-mail and interview by the researcher. The data obtained from the interview were analyzed by subject to content analysis.

Results: The data obtained after the study were subjected to content analysis. As a result of the analyzes, it was emphasized that most of the academicians perceived pedagogy as child education, the quality of such programs is low and they do not find these programs useful. Academics also do not find it appropriate for individuals other than the faculty of education to become teachers with pedagogical formation certificate programs. Academics planned to be implemented until 2023, "Turkey Teaching Profession Specialization Program" in place and are considered to be the right decision. Most of the academics stated that the said program should be carried out by expert trainers in the faculties of education. In addition, academicians stated that in the content of the program, in-field practical training should be included. "Turkey Teaching Profession Expertise Program" at least two years of graduate academics who think that should be carried out through

education, teacher training has expressed the need to give the details of each characteristic should be the goal of the teacher.

Conclusion: In our study, where the quality of pedagogical certificate programs were evaluated by academicians, it was concluded that the program in question is not useful for teacher training and the system should be changed. 2023 In the study, which aims to develop teacher training goals, it is concluded that the program which is expected to be implemented is appreciated and deemed necessary by academicians.

Keywords:Teaching Profession Expertise Program, Education of Education

Giriş

Öğretmen sözcüğü her bireyin zihninde farklı bir imge oluşur. Öğretmen kimine göre ışık, kime göre anne, kimine göre gelecektir (Alım, Şahin & Meral 2018). TDK'ya göre (2018) üç farklı öğretmen tanımı bulunmaktadır. Bunlar: "Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimsedir". Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (METK, Mad. 43). Karslı (2005)'ya göre öğretmen; öğrencilerdeki potansiyelleri ortaya çıkaran ve kendilerini keşfetmelerini sağlayan kişidir. Öğretmenliğin birçok tanımı yapılsa da buluşulan ortak nokta öğretmenliğin gelecek, gelişme, ilerleme adına önemli unsur olduğudur. Nitekim Atatürk "Öğretmenler gelecek nesil sizin eseriniz olacaktır" sözüyle bu duruma vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlik çok eskilere dayanmasına rağmen, bir meslek olarak kabulü, modern okulların ortaya çıkışıyla başlamıştır. Önceleri herkesin yapabileceği bir "çocuk bakımı" işi olarak algılanan öğretmenlik mesleği, bugün birçok ülkede bilimsel, akademik ve uzmanlık boyutlarının önem kazandığı, profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir. Oysa Türkiye'de öğretmenliğin kapısı değişik meslek gruplarına açık olmuştur. Öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek olarak algılanmıştır. Bu yaklaşımlar neticesinde öğretmenlik, bir ihtisas (uzmanlık) alanı olmaktan çok bir istihdam alanı olarak görülmüştür. Bu yaklaşımların oluşmasında hiç kuşkusuz izlenen yanlış politikalar etkili olmuştur.

Osmanlı Devleti'nden günümüze dek öğretmen yetiştirmede uygulanan politikalar incelendiğinde şu manzarayla karşılaşılacaktır. Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında önceleri dini ve askeri eğitim önemli konumdaydı. Son dönemlerde artan bilgi ve tecrübeleri aktarmak hedefiyle, modern okullarda görev yapmak üzere öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu hedefle ilk olarak 16 Mart 1848 'de II.Abdulmecit tarafından Darülmualimin adıyla erkek öğretmen okulları açılmış daha sonra ise bu okulu Darülmualimat isimli kız öğretmen okulları takip etmiştir (Eşme, 2003). Bu dönemde gelişmeyi yakalamak için yeni okullar açılmakta ve artan okul sayısı neticesinde öğretmen açığının da arttığı görülmekteydi. Öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmen sayısı yetersiz kalınca 1870'de ilk kez alan dışından öğretmen ataması yapıldığı görülmüştür. Sonraki dönemlerde de bu durum devam etmiştir. Özellikle II.Abdulhamit ve II:Meşrutiyet dönemlerinde bir çok mülkiye mezununun vali, kaymakam veya hariciyeciler olmak yerine öğretmen olmayı tercih ettiği görülmüştür(Akyüz, 1978; Ata 2003). Ata (2003) ' e göre bunun sebepleri incelendiğinde; mahallin en yüksek mülki amirinin eğitim işlerinin onun görevi ve denetiminde olması, Abdulhamit döneminde mülkiye mezunlarına maarif müdürlüğü ve okul müdürlüğü verilmesi, ayrıca mezunların doğrudan buraya atanması ve en yüksek öğretim kurumu olan mülkiyelerin sosyal problem olarak değerlendirilen eğitimde söz sahibi olmasının etkili olduğu görülmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında uzun süren savaşımlardan çıkan halk arasında okuma yazma bilenlerin sayısı oldukça azalmış bu nedenle öğretmen ihtiyacı artmıştır. Bu yıllarda öğretmen ihtiyacını karşılamak için çavuş ve onbaşılar "geçici öğretmen" sıfatıyla görevlendirilmiştir. Çavuş ve onbaşılar ilkokul ve özellikle köy okullarında görev almışlardır (Binbaşıoğlu, 1995). Öğretmen yetiştirmek amacıyla yeni model arayışlarının sonucunda Köy Muallim Mektepleri, Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları gibi yerler açılmışsa da istenilen sonuç elde edilememiştir (Öztürk, 2006). Yeni uygulamalar farklı alternatifler sunsa da uzun vadede nitelikli öğretmen yetiştirme adına fayda sağlamamıştır. Örneğin 1936'da Eskişehir'de öğretmen yetiştirmek için kurs açılmış, bu kurslarda 4 aylık sürede öğretmen yetiştirilmiştir. Açılan kurslarla öğretmen ihtiyacı kısa sürede karşılanmış ancak ilerleyen yıllarda nitelik problemi ortaya çıkmıştır (Altunya, 2002). Yeni sistem arayışları 1930'lu yılların sonları ile 1940'lı yılların başlarında meyvelerini vermeye başlamıştır. Bu doğrultuda 1940'da 3803 sayılı kanunla Köy Enstitüleri kurularak köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. İlköğretime ek olarak beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri 1954 yılına dek varlığını sürdürmüştür (Tonguç, 1970). Köy Enstitüleri'nin kapatılmasının ardından 1954'te İlköğretmen Okulu adında yeni bir program uygulanmaya başlamıştır. Bu programla köy ve şehir için ayrı öğretmen yetiştirme durumu ortadan kaldırılarak uygulamada bütünlük sağlanmıştır (Akyüz, 1994). Bu program kapsamında mezun olan öğretmenlerin bir süre köylerdeki ilkokullarda öğretmenlik yapmaları zorunluluğu getirilmiştir. Başlangıçta eğitim süresi 6 yıl olan ilköğretmen okulları sonraki süreçte 7 yıllık eğitim vermiştir. Eklenen bu bir yıl sayesinde öğretmen okullarının statüsü yükseltilmiş, programın kapsamı genişletilmiş ve diğer liselerle denklik sağlanmıştır. Bu adım öğretmenliğin yüksek öğretim

seviyesine çıkarılması adına atılan önemli bir adım olmuştur (Dursunoğlu, 2003). İlköğretmen okulları köy okullarına öğretmen ihtiyacını karşılayamayınca lise ve dengi kurumlardan mezun olup öğretmenlik yapmak isteyen bireyler için kurslar açılmıştır. Kursu bitiren kişilerin askerlik hizmetlerini köylerde öğretmen olarak yapmaları sağlanmıştır. Sonraki dönemlerde alınan kararlar, kurs vasıtasıyla öğretmen olan ve öğretmenlik mesleğine devam etmek isteyen kişiler daimi öğretmenlik kadrolarına alınmıştır (Akyüz, 1997, Koçer, 1973; Şimşek, 2014). 1967-68 öğretim döneminden sonra öğretmenlik için öğrenim süresi 3 yıla çıkartılmıştır. Böylece programlarda alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri arasında denge ve bütünlüğün kurulması sağlanmıştır (Öztürk, 2005). 1973'de 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi, "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" ifadeleriyle öğretmenlik mesleği yasal olarak tanımlanmış ve her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi şartı getirilmiştir. Bu yasa çerçevesinde öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesi yapılmıştır. Bu durum sonucunda ilköğretmen okulları öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. 1974-75 öğretim yılından itibaren ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla liseye dayalı 2 yıllık "Eğitim Enstitüleri" açılmaya başlanmıştır. Eğitim Enstitüleri ile öğretmen liseleri arasında ilişki kurulmaya çalışılmış ve öğretmen liselerinden mezun olan kişilerin eğitim enstitülerine geçişlerinde kolaylık sağlanmıştır. 1974-75 dönemlerinde üniversitelerde yığılmalar meydana gelmiş ve bu yığılmalara çözüm olarak "mektupla öğretmen yetiştirme" programı çare olarak sunulmuştur. Bu kapsamda "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" kurulmuş ve yaz aylarında beş haftalık öğretmenlik kursları düzenlenmiştir. Yaklaşık üç yıl kadar devam ettirilen mektupla öğretim programıyla 45 bin öğrenci öğretmenlik programına dahil edilmiştir (Akyüz, 1994, Dursunoğlu, 2003). Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılında önemli bir değişiklik geçirerek öğrenim süresi 4 yıl olarak düzenlenmiştir. Bu tarih itibarıyla eğitim enstitülerinin adı "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir (YÖK, 1998; Şahin, 2006; Tambağ, 2007; Taneri, 2016). Eğitim Enstitüleri, 1980'li yıllarda karşılaşılan öğretim elemanı yetersizliği, genellikle başarı durumu düşük öğrencilerin programı tercih etmeleri ve bu dönemde yaşanan siyasal olaylar gibi nedenlerle çeşitli sorunlarla yüz yüze gelmiştir. Bu sebeplerden dolayı eğitim enstitüsü bir süre kendi programının dışına çıkarak kısa sürede öğretmen yetiştirmek hedefiyle "hızlandırılmış eğitim" ve "Gece Öğretimi" ile öğretmen yetiştirmiştir (Öztürk, 2008). 25 Temmuz 1982 yılındaki düzenlemeyle eğitim enstitüleri "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitelerin çatısı altına alınmıştır. Düzenleme ile öğretmenlik bölümlerinde ihtisaslaşma daha yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda yan alanlardan vaz geçilerek tek alanda öğretmen yetiştirme amaçlanmıştır (Dursunoğlu, 2003; Öztürk, 2008). Bu durum ise tek alanda yetişen öğretmenlerin ortaokullarda görev yaparken güçlük çekmesine neden olmuştur. Teoride lise öğretmenleri Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin fen edebiyat fakültelerinden, ortaokul öğretmenleri ise eğitim enstitülerinden yetişmesi gerekirken, uygulamada ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı öğretmenlerin görev yerlerini belirlemiştir.

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme MEB tarafından gerçekleştirilmekteyken 1992 YÖK kanunu ile bu görevi üniversitelerin eğitim fakülteleri devralmıştır. 1998 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve güçlendirilmiştir. Bu tarihten sonra öğretmen yetiştirme hakkı tamamen eğitim fakültelerine devredilmiştir (Saban, 2003; Akyüz 2004; Taneri, 2016). Tüm öğretmenlik sertifika programları 1998- 1999 öğretim yılından itibaren kapatılmıştır (www.yok.gov.tr/documents, 21.12.2018). Farklı seviyelerdeki sınıf düzeylerine göre farklı sistemler kullanılmıştır. Örneğin ortaöğretimde öğretmen olabilmek için 3.5 yıl alan eğitiminin ardından 1.5 yıl meslek eğitim derslerinin alınması şartı koşulmuştur. Fen edebiyat fakültelerinde ilgili alanda öğretmen olmak isteyen bireyler ise 4 yıl eğitimlerine ek 1.5 yıl tezsiz yüksek lisans eğitimi almaları şartıyla öğretmen olabilmekteydi (Şahin, 2006). Uygulama yaklaşık on yıl sürdürülmüş ve YÖK Genel Kurulu 27 Ağustos 2009'da aldığı ve 2010' da yürürlüğe koyduğu değişiklikle öğretmen olmak isteyen adaylar için zorunlu olan tezsiz yüksek lisans programlarını kaldırmış ve yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiştir. Fen- edebiyat fakülteleri öğrencilerine, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon eğitimi alma hakkı tanımıştır (Eşme, 2010). Bu karar zamanla genelleştirilmiş ve birçok fakülte mezununa öğretmen olma hakkı tanıyan pedagojik formasyon belgesi alma imkanı sağlamıştır.

Öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yetiştiren kurumların değişimi böyle iken zaman zaman bulunan dönemde öğretmen ihtiyacını hızlı şekilde karşılamak amacı taşıyan uygulamalarla da karşılaşmıştır. Bu kapsamda öğretmenlik ihtiyacı; "yedek subay öğretmen uygulaması (1960), vekil öğretmen uygulaması (1961), öğretmenlik formasyonu uygulaması (1970), mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulaması (1975), asker öğretmenlik (1987), yükseköğretim programı mezunlarından koşul aranmaksızın öğretmen atanması (1996) ve açık öğretim yolu ile İngilizce ve Okul Öncesi öğretmen yetiştirilmesi (1999) şeklindeki uygulamalarla karşılanmıştır" (Akyüz, 2003; Kaya, 1984).

Günümüzde öğretmen ihtiyacını karşılayan asıl kurumlar olarak eğitim fakülteleri görev yapmaktadır. Ancak devam eden pedagojik formasyon programlarıyla farklı lisans bölümlerinden bireyler öğretmen olma hakkı elde edebilmektedir. Halen 64 devlet ve 7 vakıf üniversitesinde olmak üzere toplamada 71 eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme adına hizmet vermektedir. Ayrıca Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak da bir Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır (YÖK, 2018).

Öğretmen yetiştirme adına farklı dönemlerde farklı politikalar izlenmiş olsa da istenilen sistem ve düzenin hiçbir zaman oturtulmadığı görülmüştür. Nitekim 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu da bu durumu bir kez daha gözler önüne sermektedir. Vizyonun asıl hedefi nitelikli öğretmen yetiştirerek eğitimin kalitesini artırmaktır. Bu amaçla 2023'e kadar yeni bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmak istenmektedir. İlgili literatür tarandığında öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon üzerine birçok çalışmanın bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda eğitim ve diğer fakülte mezunları öğretmenlik yeterlilikleri,

ilgi ve istekleri veya başarı puanları gibi birçok açıdan kıyaslanmıştır. Bu bağlamda söz konusu çalışmalara örnek olarak şunlar sunulabilir:

Kaya, Haruroğlu, Keser ve Horoz (2011) tarafından yapılan “Fen Ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Formasyon Hakkına Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bakışı” adlı çalışma, fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine formasyon hakkı tanınmasına ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin tutumları incelenmiştir. Çalışmada ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine formasyon hakkı tanınmasına ilişkin neler yapmak istedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmaya göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin tamamına yakını fen ve edebiyat fakültelerine verilen pedagojik formasyon hakkını kendilerine yapılan bir haksızlık olarak değerlendirmektedir. Buna gerekçe olarak eğitim fakültesi öğrencileri olarak fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek puanlarla fakültelerine yerleşmelerine rağmen aynı hakka sahip olmalarını sunmaktadır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencileri fen edebiyat fakültesi mezunlarının KPSS’de öğretmen adayı olarak karşısına çıkmalarından da rahatsızlık duymaktadırlar. Eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmen olmak hayaliyle farklı memleketlerde öğrenim görmek zorunda kaldıkları ancak formasyon programı nedeniyle eğitim fakültesinde olmanın öğretmen olma adına ayrıcalık tanımadığını, dile getirerek durumdan hoşnutsuzluklarını ifade etmiştir.

Özkan (2012), “Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği)” adlı çalışmada pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi duydukları ve mesleği sevdikleri, ayrıca mesleki bağlılıklarının ileri seviyede oldukları, mesleğin toplumsal saygınlığı ve meslek sorumluluğu ile tutum puanlarının olumlu olduğundan bahsedilmiştir.

Safran, Kan, Üstündağ, Dirbudak ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan “2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi” adlı çalışmada eğitim fakültesi ve diğer bölümlerden mezun olan kişilerin KPSS sonuçları ve branş atamalarına göre başarıları kıyaslanmıştır. Söz konusu çalışmada eğitim fakültesi mezunlarının sayısal olarak fazlalığına dikkat çekilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre branş bazında eğitim fakültesi mezunu kişilerin sınavda daha başarılı oldukları bilgisi paylaşılmıştır.

Ünüvar (2014) “Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Formasyon Programı (Öğretmen Yetiştirme)” fen edebiyat ve eğitim fakültesi mezunlarını karşılaştırdığı çalışmada alan mezunu kişilerin branşlarında daha donanımlı olduğu ve dolayısıyla fen edebiyat mezunlarının öğretmen olarak daha başarılı olacakları vurgusunu yapmıştır.

Yalçın İncik ve Akay (2015) “Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmada iki grubu karşılaştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları kendilerini en çok öğrencilere değer verme-anlama ve saygı gösterme alanlarında yeterli bulurken, pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adayları kendilerini en çok öğrencilere değer verme ve ulusal ve evrensel değerlere önem verme alanlarında yeterli bulduğu bilgisi paylaşılmıştır.

Süral ve Sarıtaş (2015) tarafından yapılan “Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmada pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleğine yönelik yeterliklerinin düzeyi ve programa yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca program hakkında görüşlerine de yer verilmiştir. Bu bağlamda fen ve edebiyat fakültesi mezunu öğretmen adayları öğretmen yeterlilikleri açısından yeterli olarak nitelendirilmiştir. Ancak lisans eğitimi eğitim fakültesinde olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri diğer öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu paylaşılmıştır.

Çiçek Sağlam (2015) “Pedagojik Formasyon Sertifikası Programının Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada pedagojik formasyon sertifika programlarının etkililiğini incelemiştir. Söz konusu çalışmada ayrıca formasyon programlarının faydalılık durumlarını artırmak için neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada pedagojik formasyon sertifika programları etkili olarak nitelendirilmiştir. Çalışmada ayrıca derslere alanında uzman olan öğretim üyelerinin girmediği, programın zamanında başlatılmadığı, programa katılmak için uzak illerden gelindiği, dile getirilmiş ve programın lisans yıllarında verilmesi önerisi vurgulanmıştır.

Kiraz ve Dursun (2015) “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları” adlı çalışmada pedagojik formasyon grubu öğrencilerinin bir kısmı dersleri yeterli ve önemli olarak nitelendirirken diğer kısmı yetersiz ve gereksiz olarak nitelendirmiştir.

Demirtaş ve Kırbacı (2016) “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada pedagojik formasyon programı öğrencilerinin formasyon eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Söz konusu çalışmaya göre formasyon grubu öğrencileri öğretmenlik mesleğini sevdikleri için programı tercih ettiklerini, rehberlik dersini çok önemli gördüklerini dile getirmiştir. Katılımcılar programı süre, yoğunluk, zaman ve şartlar, hocaların ve programın verimliliği açısından olumsuz olarak eleştirmiştir. Öğrenciler ayrıca program derslerinin uygulamaya dönük olmamasından dolayı pedagojik formasyon eğitimini yetersiz bulduklarını dile getirmiştir.

Taneri (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği)” adlı çalışmada pedagojik formasyon derslerine devam eden öğretmen adaylarının eğitim

aldıkları kurumun alt yapı olanakları, öğretim üyesi ve programın işleyişi konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmı öğretim üyelerini yetersiz, ders sürelerini kısa bulurken öğretmen adaylarının bir kısmı da derslerin içeriğini yararlı ve ilginç bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmen adayları uygulama derslerinin verimsiz olması ve eğitim programı, bina, araç-gereç ve alt yapının yetersiz olması gibi konularda şikayetlerini dile getirmiştir.

Üner ve Akkuş (2016) "Pedagojik Formasyon Programının Biyoloji, Fizik ve Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik İmajlarına Etkisi" adlı çalışmada formasyon grubu öğrencilerinin program süreci başında öğretmen merkezli imajlara sahip iken süreç sonunda öğrenci merkezli imaja sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının süreç başında açıklayıcı öğretilerini benimserken süreç sonunda keşfedici öğretilerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının öğretmenlik imajına etki ettiği yorumu yapılmıştır.

Yılmaz, Bayraktar ve Gökçür Özdemir (2017) "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğunu paylaşmıştır.

Ulubey ve Yıldırım (2017) "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Becerilerinin Gelişimine Katkısının İncelenmesi" adlı çalışmada sertifika programlarını öğretmenlik becerilerine katkısı ve programda kazanılan becerilerin uygulamaya yansımalarına yönelik görüşlerinin incelenmiştir. Öğretmen adayları pedagojik formasyon sertifika programını orta düzeyde olumlu olarak nitelendirmiştir. Ayrıca uygulama boyutunda sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda yetersiz kaldıkları ifade edilmiştir.

Acun, Alıncak ve Üzüm (2017) "Pedagojik Formasyon Sertifikası Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada formasyon derslerine devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sevdiği ve saygı duyduğu için tercih ettikleri paylaşmıştır.

Bektaş ve Karagöz (2017) "Öğretmen Adaylarının Mesleğinde Öz Yeterliğin Tutum ve Motivasyona Etkisi: Eğitim Fakültesi ile Pedagojik Formasyon" adlı çalışmada eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon programı öğrencilerini kıyaslamıştır. Çalışmaya göre eğitim fakültesi öğrencilerinin öz yeterliğinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu durumun yansımaları olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin tutum ve motivasyonu daha yüksek çıkmıştır.

Gün (2017) "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği" adlı çalışmada formasyon programında eğitim gören, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve uygulamalar konusunda sorunlar yaşayabilecekleri görüşleri paylaşmıştır. Ayrıca pedagojik formasyon eğitimi lisans eğitimine dahil edilmesinin ve programın uzun sürece yayılmasını istedikleri dile getirilmiştir.

Yenice ve Alpak Tunç (2017) "Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutumları ile Mesleki Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki öz yeterliklerinin olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterliklerinin arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahimoğlu (2018) "Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme: Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Yansımaları" adlı çalışmaya göre sertifika programlarının tercih nedeni öğretmenlik mesleğini avantajlı olarak görmeleri olarak paylaşmıştır.

Karahan & Erdağı Toksun (2018) "Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada pedagojik formasyon grubu öğrencilerinin ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada formasyon grubu öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları eğitim fakültesi öğrencilerine kıyasla daha iyi düzeyde çıkmıştır.

Gürol, Türkan ve Som (2018) tarafından yapılan "Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada pedagojik formasyon sertifika programının niteliği ve programda karşılaşılan sorunlar hakkında öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir. Program hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri hakkında olumlu görüş bildirilmiş ancak öğretmenlik tecrübesi olanların, olmayanlara kıyasla programın öğrenme-öğretme sürecini daha olumsuz değerlendirdiği vurgulanmıştır. Çalışmada ders içeriklerinin çok ayrıntılı olduğu ve pratikte karşılığının bulunmadığı dile getirilmiştir. Öğretmen adayları pedagojik formasyon hakkında genel olarak olumsuz düşünmektedir. Öğretmen istihdamındaki sıkıntılar, programa girişte belirli kriterlerin olmayışı başlıca olumsuz eleştirilerdendir. Öğretmen adayları, pedagojik formasyonun lisans eğitimi sırasında verilmesinin daha faydalı bulduklarını dile getirmiştir. Öğretim üyeleri ise program süresinin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Programın süresinin yetersiz olduğu ve uzatılması gerektiği birçok çalışmada da dile getirilmiştir. (Dalgıç ve diğerleri, 2012 Sever, 2015). Aycan (2015). Öğretim üyeleri formasyon programının tek amacının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına istihdam yaratmak olduğu ve öğrenci alımının azaltılması gerektiğini de dile getirmiştir.

Bu çalışmalara ek olarak öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon üzerine Korkut (1999), Dursunoğlu (2003), Üstünel (2004), Öztürk (2005; 2006; 2008), Küçükahmet (2007), Yüksel & Şahin (2011), Özkan (2012), Taneri (2016), Aycan (2015), Durmuşçelebi (2015), Arslan (2017), Aslan, Günel & Koçoğlu (2017), Alım, Şahin & Meral (2018), Karahan & Toksun (2018) çalışmaları da bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalara araştırılan konuya katkıları açısından ilgili bölümlerde değinilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan kararsızlık ve uygulanan politikaların değişkenliği öğretmen yetiştirme üzerine bir standardın henüz oluşturulamamasına sebep olmaktadır. Özellikle branş ve orta öğretim seviyesine öğretmen yetiştirmek üzere ortaya çıkan pedagojik sertifika programı üzerine farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda pedagojik formasyon grubu öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri, mesleğe yönelik tutumları, akademik başarıları başta olmak üzere birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür tarandığında yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adayı ekseninde ve programın yapısı üzerine yoğunlaştığı fark edilmiştir. Şüphesiz ki yapılan her çalışma çok değerli ve alana önemli katkı sağlamaktadır. Ancak pedagojik formasyon programının diğer muhatapları olan akademisyenlerin görüşünün alındığı az sayıda çalışma yapılmış olması bu çalışmanın yapılması adına yönlendirici olmuştur. Bu bağlamda mevcut sistemde uygulanmakta olan pedagojik formasyon eğitimi fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğretim üyelerince değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı pedagojik formasyon programının öğretmen yetiştirme adına değerlendirmesini yaparak mevcut sistemin devamı ya da değiştirilmesinde akademisyenlerin görüşlerini almaktır. Ayrıca 2023 eğitim vizyonu öğretmen yetiştirme politikası hakkında akademisyen görüşlerine yer verilerek yeni sistemin temellerinin akademisyenlerin görüşleriyle uyumluluğunu değerlendirmektir. Çalışma pedagojik formasyon ve 2023 eğitim vizyonu hakkında alanda çalışan akademisyenlere meslektaşlarının görüşlerini öğrenme fırsatı sunması, eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin görüşlerinin kıyaslanmasına fırsat sunması, yeni sistemin neden gerekli olduğunun öğretmen ve öğrencilerce anlaşılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için neler yapabilecekleri hakkında öneriler getirmesi ve vizyonun şekillendirilmesi adına MEB'e öneriler sunması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Atatürk Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi eğitim ve edebiyat fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin pedagoji ve pedagojik formasyon sertifika programları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Atatürk Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi eğitim ve edebiyat fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma daha çok nitel verilerin toplanmasına dayanan araştırmalardır (Türkdoğan, 2014). Nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim (fenomenoloji) nitel araştırmalarda kullanılan bir başka desen veya modeldir. Günlük yaşamımızda sıkça karşılaştığımız, ancak tam olarak açıklayamadığımız olaylar, olgular, deneyimler, anlayışlar veya tutumlar, olgu bilimin (fenomenoloji) konularıdır (Köse, 2014).

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede, amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda kolay ulaşılabilir örnekleme ile Atatürk Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi eğitim ve edebiyat fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerden belirlenen toplam 15 katılımcı ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların 8'i erkek, 7'si kadın, 9'u eğitim fakültesinde, 6'sı ise edebiyat fakültesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 9 sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, daha önce belirlenen soruların sorulması ve bazı özel konulara değinilmesini içerir. Sorular genelde katılımcılara sistematik bir sırayla sorulur, ancak katılımcılara bu soruların dışına çıkma özgürlüğü de verir (Berg ve Lune, 2015). Hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşülene kendini ifade etme imkanı verdiğinden ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlarından dolayı bu araştırmada kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında, formda yer alan soruların ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Üç tarih eğitimi öğretim üyesi ve bir sosyal bilgiler eğitimi öğretim üyesi olmak üzere toplam dört uzmanın görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön uygulama formu hazırlanmış ve formda uzmanların görüş birliği sağladığı sorulara yer verilmiştir. Yapılan düzeltmelerin ardından çalışmanın pilot uygulaması, akademisyenler ile 2018 yılının Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda soruların anlaşılabilirliği, görüşmenin ortalama süresi gibi unsurlar üzerine çıkarımlarda bulunularak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşmeler, gönüllülük esaslı çerçevesinde 2018 yılının aralık ayında gerçekleştirilmiş olup her görüşme ortalama 35 dakika sürmüştür. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler üç teknik kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda görüşmecinin izni alınarak ses kayıt cihazı, görüşmenin araştırmacı tarafından not alındığı görüşme formu ve zaman sıkıntısı yaşadığını belirten akademisyenlerden e mail yoluyla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir (Büyükoztürk ve diğerleri, 2015). İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar içerisinde bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılacak biçimde yorumlanmasından dolayı bu araştırmada kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen verilerin analizinde iki araştırmacı da görev almıştır. Araştırmacılar öncelikle verileri birbirinden bağımsız bir şekilde okuyup kodlar oluşturmuş, ardından görüş birliğiyle oluşturulan kodlara göre kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada nitel araştırma konusunda uzman görüşü alınarak, analiz tekrar incelenmiş, geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak analize son şekli verilmiştir. Verileri sunumunda tablolar hazırlanarak, görüşler frekansları ile birlikte sunulmuştur. Veri sunumunda akademisyenlerin görüşlerinden orijinal alıntılara yer verilmiştir. Gizlilik esaslı gereğince araştırmaya katılan akademisyenlerin gerçek isimleri yerine numaralar kullanılmıştır. Ayrıca akademisyenlerin bağlı oldukları fakülteler belirtilirken, eğitim fakültesindeki akademisyenler için (EA), edebiyat fakültesindeki akademisyenler için ise (BA) kodları kullanılmıştır. Son olarak akademisyenlere yöneltilen sorularda birden çok görüş ifade edildiği için tablolardaki frekans değerleri katılımcı sayısını değil, her bir soru ile ilgili görüşlerin sayısı olarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada yer alan akademisyenlerin yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar frekanslarıyla analiz edilerek tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Pedagoji ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programları Hakkındaki Görüşler

Pedagoji ve pedagojik formasyon programının niteliği: Görüşme yapılan akademisyenlerin pedagoji ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşlerine Tablo-1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Akademisyenlerin Pedagoji Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Çocuk Temelli Yaklaşım	Çocuk Eğitimi	5
	Öğrenci Davranış Bilgisi	1
	Çocuk Yetiştirme	1
Öğretmen Temelli Yaklaşım	Öğretmen Yetiştirme	3
	Öğretmen Eğitimi	2
	Öğretmeyi Öğretme	4
Program Temelli Yaklaşım	Öğretme Bilgisi	1
	Davranış Bilgisi	1
	Teknik ve Pratik Bilgi	1
	Öğretme Süreci ve Öğelerin Kullanımı	1
Toplam		20

Akademisyenlerin pedagoji hakkında en çok dile getirdikleri görüş, çocuk eğitimi olduğu yönündedir. Bu konuda EA-4 "Kelime anlamı çocuk eğitimidir, ancak çok geniş bir tanıma da sahiptir. Eğitimi ele alan disiplindir. İnsan eğitimi ile ilgilidir" ifadeleri ile görüşünü açıklamıştır. Katılımcı BA-9 "Çocukların zihinsel gelişimlerini inceleyen bir bilim dalıdır" diyerek görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı EA-2 ise "Doğuştan ergenlik döneminin bitimine kadar çocuk eğitimidir" ifadesi ile görüşünü belirtmiştir.

Akademisyenlerin bu konuda en sık dile getirdikleri ikinci görüş, eğitim- öğretim yöntem ve teknik bilgisi olduğudur. Bu düşünceye sahip akademisyenlerden biri olan EA-8 “Eğitim-öğretim alanında, eğitim-öğretim yöntem tekniklerini bilmeyi gerektirir. Ayrıca öğretim sürecinde uygulamayı da içerisine almaktadır” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Katılımcı BA-10 “Herhangi bir konunun öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili olan” demiştir. Katılımcı BA-13 ise “Eğitim teknikleri ve bunların uygulanmasıdır” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Akademisyenlerin pedagoji hakkında dile getirdikleri diğer bir görüş “öğretmen eğitimi” olduğu düşüncesidir. Bu konuda EA-6 “Öğretmen eğitiminde eğitim ile ilgili alınan derslerin toplamıdır” ifadesi ile görüşünü açıklamıştır. Katılımcı BA-11 ise “Öğretmenlerin mesleklerinde daha verimli olmalarını sağlamak için eğitime tabi tutulmalarıdır” demiştir.

Akademisyenlerin bu konuda dile getirdikleri diğer görüşler, öğrenme ve davranış bilimi, teknik ve pratik bilgiler programı ve bilginin aktarımını sağlayan süreç ve öğelerin kullanımı olduğu şeklindedir. Sonuç olarak tablonun tamamı göz önüne alındığında akademisyenlerin pedagoji ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve pedagojiyi bilimle ilgili eğitim alanı olarak vurguladıkları görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan akademisyenlere, ülkemizde verilen pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliği ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1.2. Akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarının Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
İçerik	Yüzeysel	2
	Genel	1
	İçerik Boş	1
	Yeterli Değil	1
	Dersler Verimsiz	3
	Uygulamaya Dönük Değil	1
Süre	Süre Kısıtlı	2
	Yeterli Değil	2
Göreceli	Üniversiteye Göre Değişir	1
	Fakülteye Göre Değişir	1
	Fikrim Yok	2
Yorumsuz		
Toplam		17

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere akademisyenlerin çoğu ülkemizde verilen pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliğinin düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda EA-2 “Sadece diploma sahibini yasal olarak öğretmen yapmaya yönelik bir yasal kılıf programıdır” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Katılımcı BA-9 “Maalesef bu eğitimler, sürücü kurslarındaki ehliyet eğitimleri gibi. Adet yerini bulsun formatında” ifadeleri ile düşüncesini açıklamıştır. Katılımcı EA-4 “Çok zayıf. Öğrencilerde bile “parayı verdik, nasılsa sertifikayı alırız” düşüncesi var. Dersler verimli işlenmiyor” demiştir. Katılımcı EA-12 “Niteliğinin düşük olduğunu düşünüyorum. Öğrenci profili gelecekte çocuğumu emanet etmek istemeyeceğim kadar kötü” şeklinde ifadesini belirtmiştir. Benzer düşüncelere sahip EA-3 ise “Layıkıyla yapılırsa faydalı olacağına inanıyorum, ancak yapılmadığına şahit oluyorum” demiştir.

Süresinin yetersiz olduğu düşüncesindeki katılımcılardan biri olan EA-15 “Öğretmenlik gibi önemli bir mesleği süre yeterliliği ve kalite açısından karşılamamaktadır” ifadesi ile görüşünü belirtmiştir.

Üniversitelere ve fakültelere göre değişiklik gösterdiği görüşü olarak da EA-6 “Ülkemizdeki uygulamasını bilmiyorum, ancak Atatürk Üniversitesi’nde nitelik yüksektir” demiştir.

İki akademisyen ise bu konuda yorum yapmamıştır. Tablonun tamamı göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin çoğu ülkemizde verilen pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliğinin iyi durumda olmadığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan akademisyenlere, pedagojik formasyon sertifika programlarını öğretmen yetiştirme adına faydalı bulup bulmama ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Akademisyenlerin Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarıyla Öğretmen Yetiştirme Durumuna İlişkin Görüşleri

	Kategori	Kod	Frekans
	Programın Yapısı- İşleyişi	Sürenin Az Oluşu	1
		İçeriğin Dolu Olmaması	2
		Uygulamaya Dönük Derslerin Azlığı	5
		Grupların Kalabalık Oluşu	2
Faydasız	Öğretim Elemanı	Müfredata Uyulmaması	1
		Dersi Önemsemeyişi	3
	Öğrenci	Mesleğin Önemi	6
		Ücretle Kıyaslanması	3
		Öğrenci Farkındalığının Olmaması	2
		Aynı Anda İki programa Devam Edilmesi	1
Kısmen Faydalı	Programın Yapısı- İşleyişi	Uygulama Derslerinin Olmaması	2
Toplam			28

Görüşme yapılan akademisyenlerin çoğu pedagojik formasyon sertifika programlarını öğretmen yetiştirme adına faydalı bulmamaktadır. Bu konuda BA-7 "Hayır....Sertifika programı değil, lisansüstü eğitim olmalı" demiştir. Katılımcı BA-11 "Şu anki uygulama ile faydalı bulmuyorum. Çünkü öğrencilerin çok fazla dersi var ve yeterince eğitim almıyorlar" ifadeleri ile görüşünü dile getirmiştir. Katılımcı EA-2 "Hayır. Müfredat ve uygulamalar öğretmen yetiştirme amacına uyumlu olmağı sürece faydalı olamaz" demiştir. Katılımcı EA-8 "Hayır. Dersler doğru düzgün işlenmiyor. Ayrıca bu programlar paralı olduğu için öğrenci kendisinin derslerden geçirilmesi gerektiğini düşünüyor" diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu konuda EA-12 "Faydalı bulmuyorum. Günümüzde sadece belli birimlere maddi katkı sağlamak amacıyla yapıldığını düşünüyorum" ifadesiyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcı EA-15 "Hayır bulmuyorum. Formalitesi yerine getirilsin diye yapılan bir uygulama" demiştir. Katılımcı EA-4 "Hayır. Çünkü çok fazla grup var. Bu grupların derslerinin önemli bir bölümünü ve staj uygulamalarını alan kökenli hocalar yürütüyor" sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. Bu konuda EA-9 "Faydalı bulmuyorum. En önemli meslek grubundadır öğretmenler. Nerede öğretmen yetiştirilirse yetiştirilsin bunun farkında olmalıyız" demiştir. Bu şekilde düşünen katılımcılardan biri olan BA-13 ise "Hayır. Oldukça kısıtlı bilgi verilmekte. Öğretmen yetiştirme ise başlı başına bir meseledir" ifadeleri ile görüşünü açıklamıştır.

Akademisyenlerin bu konuda dile getirdikleri diğer önemli düşünce de kısmen faydalı buldukları görüşüdür. Bu düşünceyi dile getiren katılımcılardan biri olan EA-5 "Kısmen faydalı buluyorum. Çünkü öğrenciler hem formasyon programı hem de lisans öğrenimini aynı anda yürütmek zorunda kalıyorlar. Bununla birlikte sunum yapma, ders anlatma gibi olaylar ile çok karşılaşmadıkları için formasyon eğitimi aşamasında zorlanıyorlar" sözleri ile görüşünü açıklamıştır. Katılımcı EA-1 "Kısmen yeterli....Müfredata uygun yönetilirse faydalı olacağını düşünüyorum" demiştir. Bu konuda 1 akademisyen de hiç yoktan iyi olduğunu ve pedagojik formasyon sertifika programını almadan öğretmen olanları da gördüğünü söylemiştir. Sonuç olarak akademisyenlerin genelde pedagojik formasyon sertifika programlarını öğretmen yetiştirme açısından yeterli ve faydalı bulmadıkları görülmektedir.

Akademisyenlere, eğitim fakültesi dışındaki bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 1.4. Akademisyenlerin Eğitim Fakültesi Dışındaki Bireylerin Öğretmen Niteliği Kazanmasına İlişkin Görüşleri

	Kategori	Kod	Frekans	
Uygun Bulmama	Fakülte	İlgili Fakültenin Var Olması	3	
		İlgili Fakültenin Yeterince Mezun Vermesi	4	
	Öğrenci	Öğrencilerin Esas Amaçlarının Farklı Olması	3	
		Öğrencilerin Öğretmenliğe Uygun Olmaması	1	
	Program	Program İçeriğinin Boş Oluşu	3	
		Programın Sadece Belge Olarak Değerlendirilmesi	2	
		Eğitim	Alan Eğitiminin Kaliteli Olması	2
	Uygun Bulma	İhtiyaca Cevap Verebilirlik	Sertifika Programıyla Açığın Kapatılabilirliği	2
			Kurslarla Öğretmen Yetiştirilmesi	1
		Fakülte	İlgili Bölümlerinin Bulunmaması Durumunda	1
Kısmen Uygun Bulma	Fakülte	Eğitim Fakültelerine Öncelik Verilmesi Durumunda	3	
	Program	Programların İyileştirilmesi	3	
Toplam			28	

Akademisyenlerin bu konuda en çok dile getirdikleri düşünce uygun bulmadıkları görüşüdür. Bu konuda EA-8 "Uygun bulmuyorum. Herkes öğretmenliği yapabileceğini düşünüyor. Böyle bir fırsat da varken formasyon alıyor. Bence formasyon programları kaldırılmalı. Öğretmen olmak istiyorlarsa, eğitim fakültesine gitsinler. Adı üstünde, eğitim fakültesi. Her fakülte kendi alanında çalışmalıdır. O zaman öğretmenler de eğitim alıp doktor olsun, mühendis olsun. Eğer bu olmuyorsa, diğer fakülte mezunları da öğretmen olmasın" sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı EA-12 "Uygun bulmuyorum. Çünkü yeterince, hatta fazlasıyla öğretmen mezunu var. Bu durumda diğer bölümlerin sertifika olarak bu öğretmenlik hakkına ortak olmaları uygun değildir" ifadeleri ile düşüncesini açıklamıştır. Katılımcı EA-2 "Doğru bulmuyorum. Bu sadece belgesel bir formalitenin yerine getirilerek, yasal bir kılıf hazırlanmasıdır. Öğretmen yetiştirmek eğitim fakültelerinin işidir. Çünkü eğitim fakültelerinin kuruluş amacı, vizyon ve misyonu buna yöneliktir" demiştir. Katılımcı BA-13 "Uygun bulmuyorum. Kendim de bu programlara dahil olmuş biri olarak diyebilirim ki, kısa bir sürede öğretmen niteliği kazanmak mümkün değil. Öğretmen yetiştirme eğitim fakültelerinin işidir. Çünkü eğitim fakülteleri eğitim ve bunların teknikleri ile ilgili öğrenim vermektedir. Edebiyat fakülteleri ise daha çok neyin nasıl araştırılması gerektiğini öğretir" sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir. Katılımcı EA-15 "Uygun bulmuyorum. Çünkü bu programlar yetersiz ve amacına ulaşmayan, hizmet etmeyen bir uygulamadır. Öğretmenlik önemli bir meslektir ve bu meslek eğitim fakültelerinde verilmelidir" ifadeleri ile görüşünü açıklamıştır. Katılımcı EA-3 "Uygun bulmuyorum. Dostlar alışverişte görsün yapılmaz. Bu sebeple tüm öğretmen adayları eğitim fakültelerinde yetiştirilmelidir" sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Bu konuda EA-14 ise "Doğru bulmuyorum. Çünkü eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme gibi bir misyonu var. Edebiyat fakülteleri ise, bilim insanı yetiştirme misyonuna sahip" demiştir.

Akademisyenlerin bu konuda dile getirdikleri ikinci bir görüş, uygun buldukları düşüncesidir. Bu konuda BA-11 “Gayet olumlu değerlendiriyorum. Çünkü öğretmen edebiyat fakültesinden de yetişebilir” ifadesi ile görüşünü açıklamıştır. Katılımcı EA-1 “Uygun buluyorum. Öğretmen sadece eğitim fakültesinde yetişir diye bir sınırlama uygun değil, çünkü öğrenme bireyseldir ve sertifika programını alarak öğretmen olmaya hak kazananlar da iyi öğretmen olabilirler. Örnekleri var” demiştir. Bu konuda EA-10 ise “Olumlu bir durum. Çünkü edebiyat fakültesi öğrencileri için yeterli alan bilgisi ve eğitimi verilmektedir” cümleleri ile görüşünü dile getirmiştir.

Ayrıca bu konuda 1 akademisyen de kısmen uygun bulunduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda EA-5 “Eğitim fakültesi mezunlarından sonra yine de öğretmen ihtiyacı olursa uygulanabilir. Fakat öncelik eğitim fakültelerinde olmalı. Çünkü eğitim fakültelerine gelen öğrenciler mesleği kabullenerek gelip, lisans öğrenimi boyunca bu meslek doğrultusunda yetiştirilmektedir” demiştir. Tablo 4’ün tamamı göz önüne alındığında akademisyenlerin büyük bir kısmı, bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını uygun bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Akademisyenler, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik bilincine sahip olduğunu, ancak edebiyat fakültesi öğrencilerinin böyle bir bilince sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Bazı akademisyenler ise bu konuyla ilgili görüşlerini uygun buldukları yönünde belirterek, öğretmen niteliği için gerekli pedagoji eğitiminin eğitim fakültesi öğrencilerine verildiği gibi, edebiyat fakültesi öğrencilerine de verilebileceğini belirtmişlerdir.

Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı Hakkındaki Görüşler

Türkiye öğretmenlik mesleği uzmanlık programı ve programın düzenlenmesi: Katılımcıların Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı ve programın düzenlenmesi hakkındaki görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgulara Tablo 2.1’ yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların “Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” Öngörüsüne Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Destekliyorum	Çokça Pilot Uygulama	2
	Eğitim Fak. Görüş Alınması	3
	Uzun Süreli Uygulama	2
	Eğitim Fak. Haklarının Korunması	5
	Sertifika Prog. Kaldırılmalı	2
Desteklemiyorum	Uygulama Öncelikli Olmalı	3
	Başka Fakültelelere Hak Verilmesi	3
	Hizmet İçi Eğitimlerle Verilmeli	1
Yorumsuz	Fikrin Olmayışı	2
	Henüz Prog. Okunmaması	1
Toplam		23

Görüşme yapılan akademisyenlerin bu konuda ilk öncelikleri, pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasının kaldırılması ve uygulanması öngörülen yeni programı desteklemeleri yönündedir. Bu bulgudan hareketle görüşme yapılan katılımcılardan biri olan BA-14 “Pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasının kaldırılması gayet yerinde bir karar olur. Yeni program ise pratik ve uygulamalarla zenginleştirilmeli” demiştir. Katılımcı EA-2 “Pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasının kaldırılması isabetli olur, çünkü bazıları için özel bir menfaat olmaktan çıkmış olur. Ayrıca yeni uygulanacak olan programın içeriği de çok önemli. Bu konu kamuoyu ile paylaşılınca düşüncelerimizi açıklayabiliriz” sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı BA-11 “Mevcut sistemden daha iyi olacağını düşündüğüm için yeni programı destekliyorum” ifadesiyle düşüncesini dile getirmiştir. Katılımcı EA-15 “Devamlı çeşitli isimler altında değişiklikler yapılıyor. Ancak değişen bir şey yok. Yeni programla ilgili bence önce pilot uygulamalar yapılmalı. Çok ilginç ama eğitim fakültelerinin bu yeni program hakkında hiçbir bilgisi yok” demiştir. Katılımcı EA-5 “Bu uygulamanın daha verimli olacağını düşünüyorum”

ifadesiyle görüşünü açıklamıştır. Katılımcı EA-3 ise *"İsim güzel, ancak irade var mı ona bakılmalı. Yarın eski uygulama devam edilsin denilebilir. Bu yüzden icraata bakmak lazım"* demiştir.

Bu konuda akademisyenlerin ifade ettikleri diğer bir görüş de hem pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasının kaldırılması hem de uygulanacağı öngörülen yeni programı desteklememe yönündedir. Bu konuda EA-12 *"Pedagojik formasyon sertifika programının kaldırılmasını istiyorum. Çünkü belli puanlarla öğretmenlik programına yerleşen adayların haklarının korunması gerekir. Yeni programın ise içeriğini çok fazla bilmiyorum. Ancak formasyon programının sadece isminin değişmiş hali gibi duruyor. Eğer öyleyse bir faydası olmayacaktır"* cümleleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Katılımcı EA-8 *"Bence pedagojik formasyon sertifika programı kaldırılmalı. Zaten öğretmen olan bir bireyin eğitim fakültesinde pedagoji derslerini almış olması lazım. Bu sertifika programı diğer bölüm mezunlarına öğretmenlik hakkı verdiği için desteklemiyorum. Yeni önerilen programın yerine ise bence hizmet içi eğitimler uygulamalı yapılmalı. Teorikten çok pratiğe yönelmeli. Çünkü öğretmenler teoride biliyor, ancak uygulamada zayıf"* ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Katılımcı EA-4 *"Pedagojik formasyon programı kaldırılmalı ve uygulanmasını istemediğim yeni programda da hiçbir edebiyat fakültesi öğrencisine böyle bir hak verilmemeli. Öğretmenlik mesleğinin standartları oluşturulmalı ve korunmalı"* sözleriyle düşüncesini açıklamıştır. Benzer düşüncelere sahip olan BA-13 ise *"Pedagojik formasyon sertifika programı kaldırılmalı. Çünkü öğretmen olmak isteyenler eğitim fakültelerine, araştırmacı olmak isteyenler ise edebiyat fakültelerine devam ederlerse böyle bir programa da ihtiyaç duyulmayacaktır. Ayrıca uygulanması öngörülen yeni programın mevcut sistemden bir farkı olacağını da düşünmüyorum"* demiştir.

Uygulanması öngörülen yeni program hakkında 4 akademisyen ise henüz içeriğinin doldurulmadığı ve detayları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirterek yorum yapmamıştır. Bu akademisyenler pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasının kaldırılmasına yönelik ise, fırsat eşitliği açısından kaldırılmasını doğru bulmadıklarını, revize edilmesi gerektiğini ve ayrıca sadece yetkin olan üniversitelere verilerek ve kontenjanlar sınırlandırılarak sürdürülebileceğini ifade etmişlerdir. Genel olarak tablonun tamamı göz önüne alındığında akademisyenlerin tamamına yakını pedagojik formasyon sertifika programının kaldırılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Akademisyenlerin genel görüşü diğer bölüm öğrencilerinin sertifika alarak öğretmenlik hakkına ortak olmaları yönündedir. Dolayısıyla akademisyenlerin uygulanması öngörülen yeni programa yönelik görüşlerinde de bu konuya vurgu yaptıkları görülmektedir.

Akademisyenlere uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nasıl yürütülmesi sorusuna yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcıların "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" Nın Yürütülmesine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Yürütücü	Eğ. Fak. Uzman Eğitimciler	6
	Okullarda Öğretmenler Tarafından	2
	Uzman Personel	1
	MEB-Eğitim Fak. İş birliği- YÖK	1
Mekan	Eğitim Fakültelerinde	3
	Okullarda	2
Toplam		15

Tablo 2.2'de görüldüğü üzere akademisyenlerin bu konuda en çok dile getirdikleri görüş, uzman eğitim bilimcileri tarafından üniversite bünyesindeki eğitim fakültelerinde yürütülmesi gerekliliği yönündedir. Bu konuda EA-4 *"Ben bu işin sadece eğitim fakültelerinde alanında uzman eğitimciler tarafından öğretmen eğitimi olarak yürütülmesi taraftarıyım. Böylece alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanında donanımlı öğretmenler yetiştirilebilir"* ifadeleriyle düşüncesini açıklamıştır. Katılımcı BA-13 *"Eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından teorik bilginin yanında psikoloji eğitiminin de derinlikli bir şekilde verilmesi gerekiyor. Çünkü psikoloji bilmeyen birinin eğitmeni olabilmesi mümkün değildir"* demiştir. Katılımcı EA-1 *"Dünya örnekleri incelenerek, milli ve manevi değerler dikkate alınarak, rasyonel bir planlama ile eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler doğrultusunda periyodik olarak yürütülmelidir"* cümleleriyle görüşünü dile getirmiştir. Katılımcı EA-6 *"Eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında verilmesinden yanayım"* diyerek görüşünü belirtmiştir. Katılımcı EA-12 *"Eğitim fakültelerinde, alanında gerçekten uzman kişiler tarafından verilmelidir. Ayrıca oldukça ciddi ve ilgili gençlerin gerçek manada başarılı olmadan programdan mezun olmalarını sağlayacak kadar sağlam bir yürütmeye de ihtiyaç vardır"* ifadeleriyle düşüncesini dile getirmiştir. Katılımcı EA-2 *"Eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından organize edilerek yürütülmelidir"* demiştir. Bu konuda beş akademisyen de yine eğitim fakültelerinde

konunun uzmanları olan eğitimciler tarafından formal ve yüz yüze eğitim ile daha etkili ve daha verimli eğitimciler yetiştirilmesi yönünde fikirlerini ifade etmişlerdir.

Akademisyenlerin bu konuda dile getirdikleri bir başka görüş de okullarda uzman öğretmenler tarafından yürütülmesi yönündedir. Bu düşünceye sahip katılımcılardan biri olan BA-9 "Bireyler stajyer öğretmenlik devresinde haftanın üç günü dönüşümlü olarak farklı okullarda çalışmalı ve bu okullardaki uzman öğretmenler tarafından bu sistem yürütülmelidir" demiştir.

Bu konuda birer akademisyen de milli eğitim bakanlığı ve eğitim fakülteleri iş birliğiyle ve öğretim üyeleri desteğiyle YÖK tarafından yürütülmelidir sözleriyle görüşlerini açıklamışlardır. Tablodan da görüleceği üzere akademisyenlerin uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nın nasıl yürütülmesi gerekliliğine yönelik görüşleri genelde eğitim fakültelerinde ve eğitimciler yönündedir. Bu görüşü savunan akademisyenler eğitim fakültelerini ve eğitimcileri öğretmen yetiştirme adına yeterlilikleri açısından daha iyi durumda gördüklerini ortaya koymaktadırlar.

Görüşme yapılan akademisyenlere uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nın içeriğinde neler olmalı sorusuna yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcıların "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" Nın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Ders	Çağdaş Öğretmen Yetiştirme Teknikleri	2
	Alan Bilgisi	4
	Lisans Eğitim Dersleri	1
	Lisansüstü Düzeyde Bilimsel Dersler	1
	Yöntem- Teknik Bilgisi	3
	Meslek Bilgisi	2
Yöntem	Uygulamalı Eğitimler	3
	Öğretmenlik Uygulaması	2
	Pedagojik Eğitim Unsurları	2
Beceri	Genel Kültür	3
	İletişim Becerileri	2
	Kendini Yenileme	3
	21. YY Becerileri	3
Değer	Güncel Meselelere Duyarlılık	2
	Toplumsal ahlaki değerler	3
Toplam		36

Araştırmaya katılan akademisyenlerin bu konuda sıklıkla dile getirdikleri ilk görüş, alan içi uygulamalı eğitimler olması gerektiği yönündedir. Bu konuda 6 akademisyen, her dersin kendi alanına göre uygulamalı eğitimleri olması gerektiği üzerinde durarak, eğitimde uygulama konusunun oldukça zayıf olduğuna, bilgiye ulaşımın uygulamalı bir şekilde sağlanması gerektiğine ve bu uygulamalar sayesinde bireylerin daha fazla bilgiye ulaşabilmeleri için çaba göstereceklerine vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bu konuda ikinci olarak sıklıkla ifade ettikleri görüş, alan bilgisi olması gerektiğidir. Akademisyenlerin bu konuda genel görüşü, pedagojik alan bilgisi ve alana özgü becerilerin kazandırılması yönündedir. Bu düşüncelere sahip katılımcılardan biri olan EA-5 “*Branş bazında bilgi ve beceriler esas alınmalı ve öğretilmeli*” demmiştir.

Akademisyenlerin bu konuda üçüncü olarak aynı sıklıkla ifade ettikleri görüş, yöntem ve teknikler olması gerektiği yönündedir. Bu konuda BA-13 “*Uzmanlık alanına göre yöntem ve tekniklerin psikoloji bilimi ile desteklenecek şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum*” sözleri ile görüşünü açıklamıştır. Katılımcı EA-8 “*Yöntem ve teknikler teorik ve pratik olarak verilmeli*” ifadesi ile düşüncesini belirtmiştir. Bu konuda EA-3 ise “*Bilimsel araştırma, geliştirme yöntemleri ve yazışma teknikleri öğretilmeli*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların bu konuda dördüncü olarak dile getirdikleri görüş, meslek bilgisi olması gerektiğidir. Bu görüşe sahip söz konusu akademisyenlerden biri olan BA-10 “*İyi bir meslek bilgisi verilmelidir. Örneğin; İyi bir tarih öğretmeni nasıl olunur. Tarih öğrencilere nasıl sevdilir*” cümleleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Akademisyenlerin bu konuda beşinci olarak ifade ettikleri görüş, çağdaş öğretmen yetiştirme esasları olması gerektiği yönündedir. Bu konuda EA-2 “*Türkiye’de ve dünyada çağdaş öğretmen yetiştirme esasları ile örtüşmeli. Statükocu değil, dinamik bir program içermeli. Toplumun temel karakterlerini ortadan kaldıracak yaklaşımlardan kaçınılmalı*” demmiştir. Katılımcı EA-1 ise “*21. yüzyıl becerileri ile entegre edilmiş bir içerik tasarlanmalıdır*” ifadesi ile düşüncesini dile getirmiştir. Akademisyenlerin bu konuda dile getirdikleri altıncı bir görüş, pedagojik eğitim unsurları olması gerektiğidir. Bu düşünceye sahip akademisyenlerden biri olan BA-7 “*Pedagojik eğitim unsurları eğitim ve gelişim psikolojilerine yönelik müfredatla desteklenmelidir*” ifadesi ile görüşünü açıklamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin bu konu hakkında ifade ettikleri diğer görüşler, genel kültür, iletişim dersleri, lisans eğitim dersleri, yüksek lisans derslerinin öğretmen yetiştirmeye yönelik düzenlenmiş hali ve öğretmenlik uygulaması dersi olması gerektiği yönündedir. Sonuç olarak tablodan da anlaşılacağı üzere akademisyenler, eğitim öğretim programlarının toplumun geleceği için en hassas değerleri olduğuna, sürekli gelişimin esas alınması gerektiğine, doğrunun, bilimsel ve çağdaş olanın benimsenip, sağlam ve dinamik bir temel oluşturulmasına yönelik vurgu yapmışlardır.

Akademisyenlere uygulanması öngörülen “Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı”nın süresi ne kadar olmalı sorusuna yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4. Katılımcıların “Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı”nın Süresine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans	
Bir Yıl	En Az 1 Eğitim-Öğretim Yılı	4	
	Ez Az Öğretmenlik Lisans Programı Sürecini Kapsayan Geniş Bir Süre Olmalı	1	
Bir Yıl Üzeri	En Az Yüksek Lisans Süresi Kadar Olmalı	1	
	En Az 2 Yıl	4	
Bir Yıldan Az	Her Yıl Seminer Dönemlerinde Uygulamalı Olarak Yapılmalı	1	
	Duruma Göre Belirlenmeli	Mevcut Planlamaya Göre Şekil Almalı	2
		Ders Sayısına Göre Ayarlanmalı	2
Toplum		15	

Görüşme yapılan akademisyenlerin uygulanması öngörülen yeni programın süresine yönelik en çok ileri sürdükleri görüşler, en az 2 yıl ve en az 1 eğitim-öğretim yılı olması gerektiği yönündedir. Katılımcılar ifade ettikleri bu sürelerle yönelik genel görüşlerini bireylerin nereden mezun olduklarına bağlamışlardır. Örneğin, bireyler edebiyat mezunu ise en az 2 yıl, eğitim mezunu ise en az 1 eğitim-öğretim yılı olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Akademisyenlerin bu konuda üçüncü ve dördüncü olarak ve aynı sıklıkla dile getirdikleri görüşler, mevcut planlamaya göre şekil alması ve ders sayısına göre ayarlanması gerektiğidir. Mevcut planlamaya göre şekil almalı görüşüne sahip akademisyenlerden EA-1 "*Çok farklı parametreler dikkate alınarak ve üzerinde çalışılarak karar verilebilecek bir soru. Bu yüzden mevcut planlamaya bakılmalıdır*" cümleleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Ders sayısına göre ayarlanmalı hususunda ise katılımcı BA-11 "*Süre yapılacak olan ders sayısına göre ayarlanmalı. Belirlenen program kaç saatlik ise sürelerde ona göre düzenlenmeli*" demiştir.

Katılımcıların bu konuda ifade ettikleri diğer görüşler, her yıl seminer dönemlerinde uygulamalı olarak yapılması, en az öğretmenlik lisans programı sürecini kapsayan geniş bir süre olması ve en az yüksek lisans süresi kadar olması gerektiği yönündedir. Tablo 8'e bakıldığında akademisyenlerin uygulanması öngörülen söz konusu yeni program ile ilgili ifade ettikleri mevcut süreler, onların öğretmen yetiştirilmesine yönelik tutum ve görüşlerini ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan akademisyenlere uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"nın hedefleri neler olmalı sorusuna yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Katılımcıların "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" Nın Hedeflerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Kişisel Yeterlik ve Beceriler	Problem Çözebilen	4
	Bilişim Teknolojilerini Kullanan	5
	Çoklu Beceriye Sahip	4
	Dünyaya Entegre	5
	Yabancı Dil Bec. Sahip	1
Program	Sosyal Sorumluluk Alabilen	3
	Detaylı Pedagoji Eğitimi	2
	Uygulamalı Pedagoji Eğitimi	
Öğretmenlik Mesleği	Çağdaş Eğitim Yöntemleri	2
	Mesleğin Vizyonu	2
	Mesleki Tanıtım	1
	Mesleki Yetki	2
Değerler	Mesleki Sorumluluk	4
	Evrensel Değerler	3
	Milli Değerler	3
Toplam	Kültürel Farkındalık	3
		44

Akademisyenlerin çoğu bu konuda, öğretmenlerde olması gereken her vafsa ait bilgiler verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu görüşe sahip katılımcılardan biri olan EA-4 "*Alan, alan eğitimi ve genel kültür alanında donanımlı öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmelidir*" sözleriyle düşüncesini açıklamıştır. Katılımcı EA-1 "*Problem çözebilen, bilişim teknolojilerini kullanabilen, bilimsel düşünme ve çoklu beceriye sahip öğretmenler yetiştirilmelidir*" demiştir. Bu konuda benzer düşüncelere sahip BA-11 ise "*Öğretmenlerin, dünyaya entegre olan yabancı dil yeterliliğine ve sosyal sorumluluk projelerini yönetebilecek vizyona sahip bir şekilde yetiştirilmeleri hedeflenmelidir*" ifadeleri ile görüşünü dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenler bu konuda ikinci olarak, pedagoji eğitimi ve uygulamanın birlikte verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu konuda EA-12 "*İyi bir öğretmen yetiştirmek adına pedagoji eğitiminin ve uygulamanın sürece yayılarak detaylı bir şekilde verilmesi hedeflenmelidir*" demiştir. Katılımcı BA-9 ise "*Öğretmenliğe adım atmadan uygulamalı eğitime önem verilmeli ve bu uygulama pedagoji eğitimi ile birlikte desteklenmelidir*" cümleleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Katılımcıların bu konuda üçüncü olarak ileri sürdükleri diğer bir görüş, öğretmenlik mesleğinin misyonunun iyi bir şekilde kavratılması gerektiği yönündedir. Bu konuda BA-14 “*Öncelikle bu mesleğin misyonu iyi bir şekilde kavratılmalıdır. Çünkü bütün meslek dallarındaki bireyleri yetiştirenler öğretmenlerdir. Ayrıca her duruma ve probleme ilişkin çözüm odaklı bilgiler verilmelidir*” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu konuda EA-3 ise “*Öğretmenlik mesleğinin tanımı, yetkisi ve sorumlulukları ele alınmalıdır*” demiştir.

Akademisyenlerin bu konuda dördüncü olarak ifade ettikleri bir başka görüş de milli ve evrensel değerlerle donanmış öğretmen modeli oluşturulmasıdır. Bu konuda EA-2’*Bilimselliğin, çağdaş eğitim yöntemlerinin uygulanacağı pozitif bir yaklaşımın yanı sıra, toplumların milli ve evrensel değer yargıları ve kültürüyle donatılmış öğretmenler yetiştirilmelidir*” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

Akademisyenlerin bu konuda dile getirdikleri diğer görüşler hem alanda hem de eğitimde iyi yetiştirilecek öğretmenler hedeflenmesi, KPSS’yi kazanıp, öğretmen olmaya hak kazananlara verilmesi, öğretmenin akademik alanda yeterli olmasını sağlaması ve tezli yüksek lisans yapmayanların öğretmen olamayacaklarının belirtilmesi gerektiği yönündedir. Sonuç olarak tablonun tamamı göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin uygulanması öngörülen bu yeni programın hedeflerine yönelik belirttikleri görüşler, onların öğretmen yetiştirilmesinde önemli bir duyarlılığa sahip olduklarını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Öğretmenliğin meslek olarak kabulü nispeten yakın dönemlere denk gelmektedir. Öğretmenlik her ne kadar uzmanlık alanı olarak tanımlansa da bu durumun uygulamalara yansımadağı görülmüştür. Öğretmen açığını kapatma adına tarih boyunca birçok yanlış politika izlenmiştir. Hatta bazı dönemlerde okuma yazma bilmek öğretmenlik yapmak için yeterli görülmüştür (Binbaşı, 1995). Ülkemizde 1992 de Eğitim Fakülteleri kurulmuş ve bu fakülteler öğretmen yetiştirme işini üstlenmiştir. Ancak öğretmenlik hakkı sadece eğitim fakültesi mezunlarına verilmemiştir. Örneğin 2009 yılında alınan kararla fen edebiyat fakülte mezunlarına pedagojik formasyon almaları şartıyla öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Öğretmen yetiştirme uygulamaları üzerine birçok çalışma yapılmış ve ilgili birimlerin öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden inşa edilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada eğitim ve edebiyat fakültesinin farklı bilim dallarında görev yapmakta olan akademisyenlerin uygulanan pedagojik formasyon hakkında görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Ayrıca fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğretim üyelerinin 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu hakkında görüşlerine yer verilerek söz konusu vizyonun akademisyenlerce değerlendirilmesi yapılmıştır.

Pedagojik formasyon sertifika programları hakkındaki görüşler. Akademisyenleri çoğu pedagojik formasyonu çocuk eğitimi olarak görmektedir. Bu durumun sebebi “pedo” kelimesinden yola çıkılarak yorum yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca akademisyenler pedagojik formasyonu eğitim-öğretim yöntem ve teknik bilgisi ile öğretmen eğitimi ile özdeşleştirdiği görülmektedir. Akademisyenlerin, öğretmenlik için gerekli mesleki eğitim öğretim yöntem ve tekniklerin genel adına pedagojik formasyon dersleri denildiği için pedagojik formasyonu tanımlarken, kelime anlamının dışındaki anlamla kabul etmelerine sebep olduğu düşünülebilir.

Akademisyenlerin çoğu ülkemizde verilen pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliğinin düşük olduğunu vurgulamıştır. Bu görüş Taneri (2016) tarafından yapılan çalışmada da tespit edilmiştir. Bu bağlamda mevcut programlarda alt yapı problemlerinin olduğu, derslerin teorik olduğu ve uygulamaya dönük yönünün az olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı pedagojik formasyon derslerini öğretmen yetiştirme adına faydalı bulmamaktadır. Bu durumun nedeni olarak öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan eğitim fakülteleri dururken bu fakülteler dışındaki bireylere kısa süre eğitim verilerek öğretmen yetiştirmeyi yanlış buldukları gösterilmektedir. Bu sonuç Aslan, Günel ve Koçoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada öğretim üyeleri öğretmen yetiştirilen asıl yerlerin eğitim fakülteleri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Erden (1992) tarafından yapılan çalışmada da pedagojik formasyon sertifika programlarının süresinin az olduğundan bahsedilmiştir. Erden ve Taneri tarafından yapılan çalışmalarımızın gerçekleştirildiği tarihe uzak olsa da yapılan yorumların benzer olması, konu hakkında gerekli önlem ve düzeltmelerin yapılmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim bahsi geçen sorunlar düzeltilmeden niteliğin artması beklenemeyeceği için pedagojik formasyon sertifika programına devam edilmesi halinde gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Akademisyenlerin çoğu eğitim fakültesi dışındaki bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını uygun bulmamaktadır. Buna sebep olarak öğretmen yetiştiren asıl kurumların eğitim fakültesi olduğu ve eğitim fakültesi dışındaki bireylerin öğretmen niteliği kazanmasını doğru bulmadıkları ifade edilmektedir. Çalışmadan elde edilen bu veri Aslan, Günel ve Koçoğlu (2017) ve Yüksel (2011) ‘in sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmalarda öğretim üyeleri fen edebiyat fakültelerinin asıl işlevlerinin araştırma yapma ve araştırmacı yetiştirme olduğuna vurgu yapılmıştır. Kaya ve Konu (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen yetiştirme işinin eğitim fakültelerinde olması gerektiği belirtilmiştir. Herhangi bir bireyin üç aylık eğitimle doktor olarak görev yapması ne kadar kabul edilemez bir durumsa kısa süreli eğitimlerle öğretmenlik vasfı kazandırılması da o kadar kabul edilemez bir durumdur. Öztürk vd. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine

kıyasla daha olumlu olduğu vurgusu yapılmıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak eğitim fakültesine gelen öğrencilerin öğretmen olma motivasyonu ile gelmeleri gösterilebilir. Süreç başında öğretmen olma gayesiyle eğitimi devam ettirmesi mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olmasına yol açmış olabilir. Çalışmamızda da akademisyenlerin bahsi geçen gerekçeleri göz önünde bulundurduğundan eğitim fakültesi dışındaki bireylerin öğretmen olarak nitelendirilmesini doğru bulmamaktadır. Yine Akar (2014) tarafından yapılan çalışmada pedagojik formasyon sertifika programlarına katılan bireylerin öğretmen olma gayesinden ziyade iş olanaklarını artırma düşüncesiyle bu programlara katıldıkları ifade edilir. Akademisyenlerin pedagojik formasyon sertifika programlarını desteklemeyişlerinin bir sebebi de bu durumu tespit etmiş olmaları olabilir.

Türkiye öğretmenlik mesleği uzmanlık programına dair görüşler. Akademisyenler MEB 2023 Vizyon Belgesinde pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasının kaldırılarak, yerine "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" adı altında bir programın uygulama hedefini yerinde ve doğru bir karar olarak değerlendirmektedir. Akademisyenler, öğrencilerin eğitim fakültelerine daha yüksek puanlarla yerleştiği ve sertifika uygulamalarının haksızlığa sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akademisyenler, sertifika programlarıyla öğretmenlik hakkının tanınmasını öğretmenlik mesleğinde nitelik ve kalite sorunlarına yol açtığına vurgu yapmıştır. Ayrıca, özellikle eğitim fakültesindeki akademisyenler arasında sıkça kullanılan "Üç ayda patates yetişmez, biz öğretmen yetiştiriyoruz" sözü sertifika programlarından duyulan rahatsızlığı dile getirme adına sıkça kullanılmaktadır. Akademisyenlerin mevcut durumu değerlendirerek yeni bir sisteme ihtiyacın olduğunu düşünmeleri "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"nın desteklemelerinin önünü açtığı düşünülebilir.

Akademisyenlerin bir kısmı da sertifika programlarının kaldırılıp yerine gelecek sistemin mevcut sistemden farklı olamayacağı düşüncesi taşıdıklarını paylaşmıştır. Bu görüşe sebep olan asıl unsurun kısa vadede öğretmen yetiştirme adına birçok sistemin getirilip uygulanmaya çalışılması gösterilebilir. Ayrıca uygulanmaya çalışılan sistemlerin henüz çıktısı alınmadan yeni bir sistem getirilmesi de yeni politikalara güven duyulmamasına sebep olduğu düşünülebilir.

Akademisyenlerin uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"nın eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından yürütülmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır. Bu görüşte akademisyenlerin konuya daha hakim olmaları ve alanlarında daha detaylı bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çoğu akademisyen tarafından dile getirilen bu düşünce vizyon programında yer alan "YÖK ile yürütülecek iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları öğretmenlik uygulaması merkeze alınarak özel olarak yeniden yapılandırılacaktır" hedefiyle paralellik göstermektedir. Bir başka görüş olarak programın okullarda uzman öğretmenler tarafından, MEB ve eğitim fakülteleri iş birliğiyle gerçekleştirilebileceği görüşüdür. Bu görüş McAllister ve Irvine (2000) tarafından yapılan çalışmada da dile getirilmiştir. Söz konusu çalışmada okul fakültelerinde sorumlu rehber ve uzman kişilerin bulunması ve öğretmen adaylarının yaşadığı problemleri danışarak çözmelerine destek olmanın olumlu etkiye sahip olacağı vurgulanmıştır. Yine Taneri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da aday öğretmenlerin kendilerine rehberlik eden öğretmenlerin deneyimlerinden çok faydalandıkları dile getirilmiştir. Bu bağlamda vizyon belgesinde yer alan yöntem akademisyenlerce de desteklenmektedir.

Akademisyenler ayrıca, teorik ders saatlerinin azaltılıp uygulamalı ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimin temel unsuru insan olduğundan her an beklenmedik bir durumla karşılaşılabilir. Bireyin çokça gerçek hayat deneyimleri yaşaması uygulama sırasında ortaya çıkabilecek durumlara anında ve uygun cevaplar vermelerinde faydalı olabilmektedir. Nitelikli uygulama ders saatlerinin artırılması okulda geçen saatlerin çok olmasına ve çokça gerçek hayat deneyimlerinin gerçekleştirilmesine yol açacaktır. Bu nedenle akademisyenlerin söz konusu programın yürütülmesinde bu unsurun da dikkate alınmasını talep ettikleri düşünülebilir. Ayrıca lisans birinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamalarının başlatılması da öğretmen adaylarının okul deneyimlerini artırma adına önemli olabileceği akademisyenlerce dile getirilmiştir.

Programın uygulama önerilerinden bir diğeri ise süreç başında öğrencilerin öğretmenlik yapmaya elverişli olup olmama durumlarının tespitidir. Bu bağlamda öğrenci alımlarından önce çeşitli testler uygulanarak durum tespiti yapılabilir ve öğretmenliğe elverişli olmayan kişilerin öğretmenlik yapmalarının önüne geçilebilir. Bazı ruhsal ve kişilik bozukluğu olan bireylerin süreç başında belirlenip öğretmenliğe uygun olmayanların elenmesi birey ve kurum adına fayda sağlayacak olması akademisyenlerin bu öneride bulunmalarına sebep olduğu düşünülebilir.

Öğrenci seviyesinin düşük olması ve eğitim fakültesine öğrenci alımında seçici davranılması gerektiği yine akademisyenler tarafından sunulan öneriler arasında yer almaktadır. Bu öneri Aslan vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada da dile getirilmiştir. Eğitim fakültelerinin niteliği ve dolayısıyla öğretmen niteliğini artırma düşüncesi bu önerinin sunulmasına neden olmuş olabilir. Nitelikli son dönemlerde bazı fakültelerde kaliteyi artırma adına baraj puan uygulaması başlatılmıştır. Akademisyenler bu uygulamadan yola çıkarak benzer bir uygulamanın yapılmasını önermektedir.

Öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sisteminde çok sayıda öğretmen adayına rehberlik teme durumunda kalmaları problem olarak sunulmaktadır. Aslan vd. (2017) tarafından yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak yapılan son düzenlemelerle birlikte öğretim üyelerinin sorumlu olduğu öğretmen adayı sayısı düşürülmüştür. Akademisyenlerin söz konusu problemi dile getirmelerinin sebebi yeni düzenlemelerden henüz haberdar olmayışları olabilir.

Akademisyenler uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"nın içeriğinde alan içi uygulamalı eğitimlere, alan bilgisi, yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu Erden (1992) tarafından yapılan

çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Erden söz konusu çalışmasında öğretmenlik programlarının içeriğinde uygulamalara sıkça yer verilmesi gerektiğini vurgulamış, ayrıca alan bilgisinin de öneminden bahsetmiştir. Yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin sahip olması gereken ana unsurların alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve üçüncü nitelik ise mesleki bilgi ve beceriler olduğu bahsedilmektedir. Alan bilgisinin ilk sırada yer alması günümüzde artık değişmesi gereken bir durumdur. Nitekim Erden (1998), Bahar (2011), Atav ve Sönmez (2013) gibi birçok araştırmada vurgulandığı gibi öğretmenlik sadece bilgi aktarma işi değildir. Öğretmenlik özel uzmanlık alanı ve bir takım özel beceriler gerektiren bir iştir. Bireyin bilginin alıcısı değil yapıcısı olduğu ve önemli olanın öğrenmeyi öğretmek olduğu günümüzde, akademisyenlerce sunulan bu önerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Akademisyenlerin bu cevabı vermesinde genelinin alan kökenli olması etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu görüşün yanı sıra öğretmenlik mesleğinin misyonunun iyi bir şekilde kavratılması ayrıca milli ve evrensel değerleri benimseyen öğretmen modelinin oluşturulması görüşü çalışmamızın bir diğer bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görüş Yalçın İncik ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada ulusal ve evrensel değerlere önem vermenin gereğinden bahsedilmektedir.

Akademisyenler uygulanması öngörülen "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"nın süresinin en az 2 ile 1 yıl arasında olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu duruma sebep olarak mevcut sistemde öğretmenlik uygulaması ders saat ve günlerinin yetersiz olması gösterilebilir. Nitekim Şahin ve Beycioğlu (2015) ve Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012) tarafından yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmalarda öğretmenlik uygulaması derslerinin hedeflenen başarıyı yakalayamadığı ve gerekçe olarak da sürenin yetersiz olması sunulmuştur. Lisans eğitimine ek iki yıllık uygulama süresi akademisyenlerce yeterli ve gerekli olarak görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulaması derslerinin en az iki yıl boyunca olması ve gerekli birimlerle etkileşim içinde olunması öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Sonuç

Ülkemizde öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme politikaları her dönemde çok konuşulan konular arasında yerini bulmuştur. Artan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere farklı dönemlerde farklı yöntemler uygulanmıştır. Kısa vadede çözüm üretmek amacıyla ortaya konulan öneriler uzun vadede birçok olumsuz durumla karşılaşılmasına neden olmuştur (Yıldırım ve Ok, 2001; Seferoğlu, 2004). Öğretmen yetiştirme sisteminin bir türlü oturmayışı, eğitimden istenilen başarının elde edilemeyişi de beraberinde getirmiştir. Kısa vadede çözüm sunan yollardan biri de pedagojik sertifika programlarıdır. Söz konusu sertifika programı başlangıçta eğitim fakültelerinde bölümü olmayan ve özellikle orta öğretimin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla uygulanmış olsa da sonraki süreçlerde daha geniş bir alana yayılmıştır (Akyol, 2008). Zaman içinde eğitim fakültelerinde bölümü olmasına rağmen fen edebiyat bölümü mezunlarına pedagojik formasyon almaları şartıyla öğretmenlik yapabilmelerinin yolu açılmıştır. Fen edebiyat bölümü mezunlarına bu hakkın tanınması meşru ve kabul edilebilir olarak görülürken kimilerine göre eğitim fakültelerine haksızlık olarak görülmüştür. Fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olmasını meşru gören kişiler bu fakültedeki bireylerin alanında daha iyi eğitim aldığı için bu durumu haksızlık olarak nitelendirmemektedir. Oysa Çiltaş ve Akıllı (2011)'nin de belirttiği gibi yalnız alan bilgisine sahip olan öğretmenler, günümüzün eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması için yeterli değildir. Gereklili alan bilgisinin yanı sıra mesleki farkındalık ve hazır bulunuşluk, kısmi deneyim çokça gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya kalınması, gelişmeleri takip etme gibi birçok özelliğe sahip olunması gerekmektedir. Söz konusu unsurları gerçekleştirme adına mevcut pedagojik formasyon sertifika programları kaldırılarak yerine "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" adıyla yeni bir sistem getirilecektir. 2023'e kadar hayata geçirilmesi planlanan programın vizyon çerçevesi yayınlanmıştır. Bu çalışmada mevcut pedagojik formasyon sertifika programları ve 2023 öğretmen yetiştirme vizyonu üzerine akademisyen görüşleri alınarak konu hakkında genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Akademisyenlerin çoğu pedagoji eğitimini çocuk eğitimi ve eğitim-öğretim yöntem ve teknik bilgisi olarak görürken ülkemizde verilen pedagoji formasyon sertifika programlarını niteliği düşük ve faydasız olarak değerlendirmektedir. Ayrıca akademisyenler eğitim fakültesi dışındaki bireylerin pedagojik formasyon sertifika programlarıyla öğretmen niteliği kazanmasını da doğru bulmamaktadır. Kaya, Haruroğlu, Keser & Horoz tarafından yapılan çalışmaya göre de eğitim fakültesi öğrencileri fen edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon verilmesini kendilerine yapılan bir haksızlık olarak görmektedir. Öğretmen yetiştiren asıl kurumun eğitim fakülteleri olması gerektiği ve bu fakülteler dışındaki bireylerin sertifika programlarıyla öğretmenlik vasfını kazanamayacakları bu görüşe gerekçe olarak sunulmaktadır. Yeni sistem ile pedagojik formasyon sertifika programı son bulacak yerine "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" uygulanacaktır. Uygulanması planlanan "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" akademisyenlerce olumlu karşılanmış ve bu programa ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin aldığı eğitimin niteliği ne kadar artarsa mesleki özgüvenleri, sınıf yönetimi başarıları ve dolayısıyla okullardaki eğitimin kalitesi de o oranda artacaktır (Tanrıoğen, 1996). Lisans eğitiminde uygulama boyutuna yeterli sürenin verilmemesi ve öğretmen adaylarının gerçek hayat problemleriyle karşılaşma durumlarının az olması sıkça dile getirilen bir problem olmuştur. "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" nin eğitim fakültelerinde uzman eğitimciler tarafından alan içi uygulamalı eğitimler ve alan bilgisini içeren faaliyetlerle yürütülmesi fikri benimsenmiştir. 2023 vizyonu çerçevesinde öğretmen olmaya hak kazanan bireylerin lisans eğitimlerinin ardından bir süre lisansüstü eğitim aldıktan sonra göreve başlamaları ön görülmektedir. Bu süreç öğretmen adaylarına lisansüstü eğitimlerle mesleki gelişim sağlamanın yolunu açacaktır. Çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme politikaları da bu şekilde olmuştur.

Örneğin İngiltere, İtalya ve Finlandiya'da lisans eğitimine ek olarak öğretim yöntemleri dersleri lisansüstü eğitimle verilmektedir. Lisansüstü eğitimin süresi ise ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. İngiltere'de üç yarı yıllık bir program uygulanırken, İtalya'da eğitim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir (Baki, 2010). Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara göre de öğretmenlik için lisansüstü eğitim öğretim üyeleri tarafından desteklenmektedir. Ayrıca öğretim üyeleri lisansüstü eğitimin en az iki yıl sürmesi gerektiği belirtilmektedir. Böylece alanda karşılaşılan sorunlar hem uzman kişi hem de öğretmen adayları tarafından gözden geçirilip değerlendirilmesi yapılabilecektir. Lisans eğitimi süresince gerekli bilgi ve beceriyi kazanan öğretmen adayları lisans eğitimlerine ek olarak uygulama derslerine bil fiil katılmaları deneyim sağlamlarının yanı sıra birçok faydayı beraberinde getirecektir.

Koçoğlu tarafından yapılan çalışmaya göre öğretim üyelerinin genel olarak programların güncel olmadığını, programlar oluşturulurken kendilerinden görüş alınmadığını ve hazır gelen programlardan dolayı sıkıntılar yaşadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Uygulanması planlanan program da güncelliğin yanı sıra 21. yüzyıl becerileri özellikle vurgulanmıştır. Bu bağlamda "Türkiye Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" söz konusu eleştirilere cevap verecek niteliktedir.

Öğretmen yetiştirme sisteminde sürekli değişiklikler yapıldığı düşüncesinde akademisyenlerin bir diğer görüşünü oluşturmaktadır. Bu durum YÖK (2015) tarafından da vurgulanarak uygulamaların uzun süreci kapsaması gerektiği vurgulanmıştır. (Aslan vd. 2017). 2023 vizyon programı çerçevesinde öğretmenlik yetiştirme adına yapılacak yenilikler ve alınan kararların etkili olabilmesi için de söz konusu programın uzun vadede uygulanması gerekmektedir.

Öneriler

2023 eğitim vizyonu çerçevesinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi adına daha çok akademisyen, alanda çalışan öğretmen ve son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının görüşleri alınarak alana katkı sağlanabilir.

Alınan kararların etkili olabilmesi için söz konusu program uzun vadede uygulanarak, programın çıktılarının net görülmesi sağlanabilir.

Verilmesi planlanan lisansüstü eğitimin hangi amaçla ve neleri kapsayacağını sınırları belirlenerek, öğretmenlik ve akademisyenlik amaçları için ayrı lisansüstü programlar yürütülebilir.

Öğretmen olma amacı taşıyan bireylerin eğitim fakültelerine yönlendirilip öğretmenlerin sadece bu fakültelerde yetişmesi desteklenerek mesleki yeterliliği bulunmayan bireylerin süreç başında farklı alanlara yönlendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Acun, A., Alıncak, F., & Üzüm H. (2017). Pedagojik formasyon sertifikası programında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 32-42.
- Akyüz, Y. (1978). *Öğretmenlerin toplumsal değişme üzerinde etkisi (1848-1940)*, Ankara.
- Akyüz, Y. (2003). "Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları" Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (21-23 Mayıs Sivas), Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Alım, M. Şahin, İ. F., & Meral, E. (2018). Coğrafya öğretmen adaylarının (pedagojik formasyon) öğretmen kavramına ilişkin algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1113-1127.
- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026.
- Aslan, B., Günal, H., & Koçoğlu, Y. (2017). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine yönelik düşünceleri. *Diyalektolog*, (16), 1-19
- Ata, B. (2003). Mülkiyeli bir eğitim bilimci: İhsan Sungu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 233-243.
- Aycan, H. Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3).
- Aycan, H. Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3).
- Bektaş, M., & Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğinde öz yeterliğin tutum ve motivasyona etkisi: eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 37-53.

- Berg, B.L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1.baskı), (H. Aydın, Çev.), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S.B. (Ed.) (2014). *Nitel, nitel ve karma araştırma*. Eğitim araştırmaları (4.baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Erden, M. (1992). İlköğretim öğretmeni yetiştirme programlarının pedagojik formasyon derslerinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Eşme, İ. (2003). "Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları" *Milli Eğitim Dergisi*, Özel Sayı 160, 154-160.
- Gün A. (2017) Pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mesleki yeterlik algıları ve pedagojik formasyon programına ilişkin görüşleri: Amasya Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi-AUID*, 4(8), 125-171.
- Gürol, M., Turkan, A., & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- İbrahimioğlu, Z. (2018). Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme: pedagojik formasyon sertifika programının yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 379-389.
- Karahan, B. Ü., & Toksun, S. E. (2018) Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1976-1994.
- Kaya, E., Harurluoğlu, Y., Keser, S., & Horoz, A. (2011). Fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine verilen formasyon hakkına eğitim fakültesi öğrencilerinin bakışı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 213-222.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını
- Kıncal, R.Y. (Ed.) (2014). *Bilimsel araştırma modelleri*. Bilimsel araştırma yöntemleri (3.baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiraz, Z., & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-19.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi, *3P dergisi* 4(3), 191-198.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2).
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Öztürk, C. (2008). Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar tarihi literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12), 487-519
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S., & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Sağlam, A. Ç. (2015) Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-74.

- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Şimşek, H. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.). *Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Tambağ, H. (2007). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?(229139). YTÜ Yüksek Lisans Tezi (YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir)
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 997-1014.
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından köy enstitüleri ve Tonguç*. Ant yayınları. (Erş. Tar. 25.01.2018 https://www.academia.edu/37546147/Devrim_a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan_K%C3%B6y_Enstit%C3%BCleri_ve_Tongu%C3%A7_-_Engin_Tongu%C3%A7)
- Ulubey, Ö., & Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30.
- Üner, S., & Akkuş, H. (2016). Pedagojik formasyon programının biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Ünüvar, S. (2014). Fen-edebiyat fakülteleri ve formasyon programı (öğretmen yetiştirme). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 97-104.
- Üstünel, E. (2004). *The sequential organisation of teacher-initiated and teacher-induced code-switching in a Turkish university EFL setting* (Doctoral dissertation, University of Newcastle upon Tyne).
- Yalçın İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(2).
- Yenice, N., & Tunç, G. A. (2017) Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 144-155.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Bayraktar, R., & Özdemir, B. G. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-58.

İNSAN SERMAYESİ VE EKONOMİK KALKINMA

EMİN KILINÇ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİGÖKHAN ARASTAMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Eğitim ekonomisi alanında insan sermayesi kavramı ile ilgili yapılan birçok çalışma eğitimle ekonomik büyüme arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı insan sermayesi bağlamında eğitimle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi alanyazındaki araştırma bulguları ile ilişkilendirerek bir çözümleme yapmaktır. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Belirtilen bu dokümanlar "Web of Science", "Scopus" ve "trdizin" veri tabanlarından tam metin olarak ulaşılabilen çalışmalardan oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre eğitimin ekonomik büyümeye anlamlı katkısının İngiltere'de %7, Belçika'da %14, ABD'de %15, Arjantin'de %16 ve Kanada'da ise %25'e ulaşmaktadır. Suudi Arabistan'da yapılan başka bir çalışmaya göre ülkede 1000 okulun artması, gayri safi yurt içi hasılda (GSYİH) ortalama 56,5 milyar ABD doları artış olduğunu göstermektedir. Başka bir sonuca göre ise eğitim harcamalarında %1'lik bir artış, GSYH'de ortalama 12,85 milyar ABD doları artış göstermiştir. 1 milyon öğrenci artışı GSYİH'de %14 oranında bir artış sağlamaktadır. Diğer bir bulguya göre Çin'de kamu eğitim harcaması %1 arttığında gayri safi yurt içi hâsıla %0.3 oranında artmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmaya göre ve yükseköğretim seviyesindeki öğrenci sayısındaki %1'lik artış GSYH'yi yaklaşık %0,6 arttırmaktadır. Diğer bir çalışmaya göre ise Türkiye'de yükseköğrenime ayrılan harcama tutarındaki %1'lik bir artışın, GSYİH'yi %0,13 oranında arttırdığı bulgulanmıştır. İfade edilen bulgulardan görüldüğü üzere insan sermayesine yapılan yatırımın uzun dönemde ülkelerin ekonomik büyümelerine katkı sağlamaktadır. İleri düzey araştırmalar için yurt içinde yoksulluk, eğitim, GSYH'nin yıllar içindeki değişimi gibi verilere daha fazla ulaşılarak insan sermayesi ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişki ortaya koyulabilir. Türkiye'de ise ekonomik kalkınmayı sağlamak için eğitime ayrılan bütçenin ve eğitilmiş birey sayısının artırılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim ekonomisi, insan sermayesi, bireysel kazanç, ekonomik kalkınma

ABSTRACT

Many studies on the concept of human capital in the field of educational economics have revealed a positive relationship between education and economic growth. The aim of this study is to analyze the relationship between education and economic growth in the context of human capital with the findings of the literature. Data were collected through qualitative research techniques through document analysis. These documents are available in full text from of Web of Science ", "Scopus "and" trdizin "databases. According to the findings, the significant contribution of education to economic growth reaches 7% in the UK, 14% in Belgium, 15% in the USA, 16% in Argentina and 25% in Canada. According to another study conducted in Saudi Arabia, the increase of 1000 schools in the country shows that the average gross domestic product (GDP) increased by USD 56.5 billion. According to another result, a 1% increase in education expenditures and an average increase of USD 12.85 billion in GDP have been observed. An increase of 1 million students leads to a 14% increase in GDP. According to another finding, when public education expenditure in China increases by 1%, it increases by 0.3% in gross domestic product. 1% increase in GDP, according to a study conducted in Turkey and in the number of students at tertiary level is increasing by about 0.6%. According to another study, a 1% increase in the amount of spending allocated to higher education in Turkey, has been found to increase the GDP by 0.13%. As can be seen from the findings, investment in human capital contributes to the economic growth of countries in the long run. For advanced research, the relationship between human capital and economic development can be revealed by accessing more data such as poverty, education and the change in GDP over the years. In Turkey, the budget allocated to education to ensure economic development and increase the number of individuals who need to be trained.

Key words: Educational economy, human capital, individual earnings, economic development

GİRİŞ

Kapitalizmin gelişmesiyle birlikte çalışan işçi sınıfının bilgi ve beceri bakımından donanımlı, verimli ve üretken olması önemli bir unsur olmaya başlamıştır. İşçilerden taşıyor olması beklenen bu donanımların eğitim yoluyla kazanıldığı fark edilmiştir. Bu bağlamda işçi sınıfının eğitim alabilmesi için 1900'lü yıllardan itibaren devletler temel eğitimi ücretsiz ve zorunlu yaparak nitelikli bireylerin sayısını arttırmaya çalışmıştır. Ayrıca temel eğitimin üstü olan lise ve üniversiteye erişimi kolaylaştırılarak bireylerin eğitim düzeyinin artırılması hedeflenmiştir.

Bireylerin eğitim alması ve nitelikli hale gelmesi insan sermayesi olarak ifade edilmektedir. Alan yazında insan sermayesi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi çalışma konusu yapan birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Özetle, bu araştırmanın amacı yurt dışında ve Türkiye’de yapılan benzer çalışmaların incelenerek insan sermayesi ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiye bütüncül bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ise; (1) “İncelenen çalışmalarda insan sermayesi hesaplama yöntemi nasıl yapılmaktadır?” ve (2) “İncelenen çalışmalarda insan sermayesi ile ekonomik kalkınma arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

İnsan Sermayesi

Kapitalizmin öncülerinden olan Merkantilist dönemde, sanayi ve ticari faaliyetler arttıkça bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin iktisadi gelişmeyi uyarıcı rolünün daha iyi anlaşılması sonucunda nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim politikalarına yön verilmiştir. Klasik iktisatçılardan Malthus eğitimin önemi üzerinde durmuştur. Ancak Malthus’un eğitime verdiği önem diğerlerinden farklı olarak insan kaynağının yaratılması yönünden değil insanın daha iyi yaşaması yönündedir. Malthus’un eğitimin insan yaşamının kalitesini artırma yönüne önem vermesi eğitimin, nüfus kontrolüne katkıda bulunması ve işgücü ordusunun sayısını azaltarak ulusal geliri yükseltmesi ile ilgilidir (Çütcü, 2016).

1960’larda eğitim ekonomisi alanındaki çalışmalar, işgücünün beceri ve üretkenlik kapasitesini geliştirme yoluyla ulusal gelirin büyümesine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu bakış açısıyla bu dönemdeki çalışmalarda eğitimin bir üretim faktörü olarak ele alındığı belirtilebilir. Diğer taraftan 1960’ların başında büyümeyi hesaplama yöntemi ile yapılan çalışmalar, ekonomik büyümede artışın önemli bir bölümünün işgücündeki eğitim düzeyinin artışından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle yapılan bu çalışmalar, eğitimin ekonomik büyümeye katkısını ortaya koymaktadır. Çeşitli ülkeler üzerinde yapılan çalışmalarda, oranlar değişmekle birlikte, eğitimin ekonomik büyümeye anlamlı katkısının olduğu ortaya konulmuştur. Örneğin bu oran; İngiltere’de %7, Belçika’da %14, ABD’de %15, Arjantin’de %16 ve Kanada’da ise %25’e ulaşmaktadır (Çakmak, 2008). Ayrıca eğitim ve ekonomik büyüme üzerine yapılan bu araştırmalar, yalnızca okula kayıt olma veya yıllarca okula devam etmenin aksine bilişsel becerilerin kazanılmasının bireysel kazançlar, gelir dağılımı ve ekonomik büyüme ile güçlü bir şekilde ilgili olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Azam, Kingdon ve Big Wu, 2016).

Tilak’a göre (2008) eğitim bireylerin ve toplumun sosyoekonomik refahını arttırmaktadır. Eğitimin bireysel düzeyde sağladığı diğer katkılar şu şekilde sıralanabilir: (1) Bireysel düzeyde, bireyin insan sermayesini arttırması; işgücü piyasasındaki verimliliğini artırır ve kazancını artırır. (2) Piyasa düzeyinde değerlendirildiğinde ise eğitimin, tüketime de etkileri bulunmaktadır. Başka bir deyişle eğitilmiş insanlar, tüketim biçimlerinde daha bilinçli seçimler yaparlar. Eğitim, işgücü piyasasında istihdam için arama süresini azaltır. Ortalama eğitim seviyesi ile doğurganlık oranları arasında ters bir ilişki vardır ve bu durumun sonucu olarak eğitim nüfus artışını azaltmaktadır. Ayrıca nüfusun azalması gelişmekte olan ülkeler tarafından genellikle olumlu bir unsur olarak kabul edilir. Çocukların eğitim düzeyi ile ebeveynlerinin eğitimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Eğitimin suç üzerinde ters bir etkiye, sosyal uyum ve teknoloji gelişimi üzerinde ise doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Son olarak eğitim, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel birçok olumlu dışsallık üretir (Tosunoğlu, 2019).

Tilak’ın yukarıdaki ifadeleri arasında yer alan çocukların eğitim durumu ile ebeveynlerinin eğitim durumu arasındaki ilişki TÜİK’in verileri ile örtüşmektedir (Tablo 1 ve Tablo 2).

Tablo 1. 15-34 yaş grubunda olup, eğitimine devam etmeyen ferdin ve annenin eğitim durumu (TÜİK, 2019b)

Anne Eğitim Durumu														
Ferdin eğitim durumu	Toplam		Bir okul bitirmeyen		Lise altı		Genel lise		Lise dengi meslek		Yükseköğ-retim		Bilinmeyen	
	%		%		%		%		%		%		%	
Toplam	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0	
Bir bitirmeyen okul	12,4		22,1		3,4		1,2		1,3		1,3		11,1	
Lise altı	52		57,2		51,0		9,5		12,4		2,2		49,2	
Genel lise	13		9,5		15,8		24,9		21,9		12,6		17,5	

Lise dengi meslek lisesi	10,9	6,8	15,4	9,5	13,7	3,0	11,1
Yükseköğretim	11,7	4,4	14,5	54,9	50,6	81,0	12,7

Tablo 1 incelendiğinde bir okulu bitirmeyen ve lise altı eğitim alan bireylerin annelerinin eğitim durumu da bireylerin eğitim durumuna benzemektedir. Yükseköğretimi tamamlayan bireylerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında ise annelerin %81'inin yükseköğretim mezunu olduğu dikkati çekmektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin annelerinin eğitim durumlarının, bireylerin eğitim durumlarına göre benzer olduğu söylenebilir. Bireylerin aldığı eğitimlerin/egitim durumlarının, babalarının eğitim durumlarına göre ele alındığı veriler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 15-34 yaş grubunda olup, eğitimine devam etmeyen ferdin ve babanın eğitim durumu (TÜİK, 2019c)

Ferdin eğitim durumu	Baba Eğitim Durumu							
	Toplam %	Bir okul bitirmeyen %	Lise altı %	Genel lise %	Lise dengi meslek %	Yüksek-öğretim %	Bilinmeyen %	
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Bir okul bitirmeyen	12,4	30,7	7,8	3,0	1,5	1,3	14,2	
Lise altı	52	55,1	56,9	22,8	20,1	7,2	48,3	
Genel lise	13	7,3	13,5	25,9	19,7	17,8	18,3	
Lise dengi meslek lisesi	10,9	4,6	12,4	16,7	18,5	9,6	10,0	
Yükseköğretim	11,7	2,3	9,4	31,6	40,5	63,9	10,0	

Tablo 2 incelendiğinde anne eğitim durumuna benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Okulu bitirmeyen bireylerin babalarının bir okulu bitirmeme yüzdesi 30,7 iken yükseköğretim mezunu olma durumları oldukça düşüktür. Öte yandan yükseköğretim mezunu olan bireylerin babalarının da yükseköğretim mezunu olma yüzdeleri oldukça yüksektir.

Eğitimin toplumsal gelişmişliği etkilediği ifade edilebilir. Diğer taraftan ekonomik büyümeyi açıklamada geleneksel yaklaşım "neo-klasik büyüme teorisi"dir. Ekonomik büyüme, bir ülkenin mal ve hizmet üretme kabiliyetindeki artış olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca teknolojik ilerleme, ekonomik büyüme tartışmalarında belirginleşmiştir. Neo-klasik büyüme teorisi, teknolojiyi ekonomik büyümeye katkıda bulunan bir faktör olarak tanımlamakta, bunun yanı sıra fiziksel ve beşeri sermayeyi de kapsamaktadır (Sokhom, 2012).

Ekonomik bir kavram olarak insan sermayesi, en az iki yüzyıldır kullanılmaktadır. Fakat bu kavramın ekonomik analizi son yirmi yıldır yapılmaktadır (Mincer, 1981). İnsan sermayesi teorisi kişisel gelir ile bireylerin kendi bilişsel ve yeterliliklerinin gelişimine yaptıkları yatırımlar arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Ayrıca insan sermayesi, 1960'lı yıllardan günümüze kadar farklı yöntemlerle ve deneysel metotlarla araştırılmıştır (Gümüş ve Şişman, 2014). Başka bir anlatımla ekonomistler, kişi başına düşen gelirin artışının belirlenmesinde, insan sermayesi ve dışsallıkların rolünü vurgulayan içsel büyüme modeline yönelmişlerdir. Yapılan son araştırmalarda/çalışmalarda, kamu eğitim politikasının büyüme, gelir eşitsizliği ve kamuoyu üzerindeki etkisi endojen büyüme modelleri uygulamışlardır (Lin, 2001).

İnsan sermayesi teorisine göre eğitim, hem geleneksel sektörün hem de ekonominin modern sektörünün ihtiyaç duyduğu bilgi birikimini ve telkin becerilerini geliştirerek, ham insanları üretken insan sermayesine dönüştürür ve bireyleri toplumun daha verimli üyeleri haline getirir (Tilak, 2008). İnsan sermayesi ekonomik gelişmeyi, yüksek düzeyde üretkenliği, ileri teknolojik ürünlerin kullanımında ve üretiminde, kalifiye işçilerin oluşumunu açıklamaktadır (Barro and Wha Lee, 2012). Öte yandan insan sermayesinin gelişmiş olduğu ülkelerde yoksulluk ve doğum oranları düşük olup, bireylerin gelirleri arasında dengeli bir dağılım vardır (Barro and Wha Lee, 2012; Tilak, 2008). Narayan ve Smyth'e göre (2006) bireylerin insan

sermayesi düzeyleri arttırıldığında verimliliklerinin yükseldiği ve dolayısıyla bu durumun ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır. Bilimsel bilgi birikimine yansıyan insan sermayesi ekonomik büyümeyle sonuçlanan fiziksel sermayeye büyüme yaratır.

Yukarıda ifade edilenlerin doğrultusunda insani gelişme endeksi incelendiğinde eğitim, ekonomik büyümeyi etkilediği gibi toplumun yaşam beklentisi, kişi başına düşen gayri safi milli gelir gibi ögeleri de etkilemektedir (Tablo 3). Tabloya göre bireylerin okulda kaldıkları ortalama süreler ile bireylerin yaşam beklentisi, yıllık ortalama gelirleri, insani gelişim endeksi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Aynı tabloda Türkiye'ye bakıldığında ortalama okul süresinin, gelişmiş ülkelerden daha az olduğu, hatta dünya ortalamasına ulaşamadığı görülmektedir. Ayrıca dünya ortalamasına ulaşamamıştır. Bu bağlamda Türkiye'nin, eğitime yatırım yapması ve bireylerin eğitim sürelerini uzatması gerektiği düşünülebilir. Tablo 4'te ise yıllara göre yine aynı ülkelerin insani gelişim endeksi incelenmiş, ülkelerin hemen hepsinde bir artış olduğu görülmüştür. Türkiye de benzer bir süreç yaşamaktadır. İnsani gelişim endeksinde yıllar içinde artışlar olduğu gözlemlenmektedir ve dünya ortalamasının biraz üzerindedir. Fakat gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. İnsani gelişme endeksi ve bileşenleri

Ülkeler	İnsani gelişim endeksi	İnsani gelişim endeksi sıralaması	Yaşam beklentisi	Beklenen eğitim süresi	Ortalama okul yılı	2017 yılı kişi başına gayri safi milli gelir (\$)
Norveç	0,953	1	82,3	17,9	12,6	68012
İsviçre	0,944	2	83,5	16,2	13,4	57625
Avustralya	0,939	3	83,1	22,9	12,9	43580
İrlanda	0,938	4	81,6	19,6	12,5	53754
Türkiye	0,791	64	76	15,2	8	10597
Dünya ort.	0,728	-	72,2	12,7	8,4	15295

(Kaynak: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>)

Tablo 4. Yıllara göre insani gelişim endeksi

(Kaynak: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>)

İnsani gelişim endeksinde yer alan kişi başı GSYİH verileri bireylerin yoksulluklarını da önemi ölçüde etkilediği düşünülebilir. Bu bağlamda Barro and Wha Lee (2012) ve Tilak (2008) eğitime yatırım yapan ülkelerin zaman içinde yoksulluk oranlarının düştüğünü belirtmiştir. Bu doğrultuda TÜİK verileri belirtilen ifadeleri kısmen de olsa desteklemektedir (Tablo 5).

	Yıllar							
	1990	2000	2010	2012	2014	2015	2016	2017
Norveç	0,850	0,917	0,942	0,942	0,946	0,948	0,951	0,953
İsviçre	0,832	0,889	0,932	0,935	0,939	0,942	0,943	0,944
Avustralya	0,866	0,898	0,923	0,929	0,933	0,936	0,938	0,939
İrlanda	0,763	0,857	0,909	0,902	0,921	0,929	0,934	0,936
Türkiye	0,579	0,655	0,734	0,760	0,778	0,783	0,787	0,791
Dünya ort.	0,598	0,642	0,698	0,709	0,718	0,722	0,726	0,728

Tablo 5. Eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert gelirine ve eğitim durumuna göre yoksulluk oranı, Türkiye, 2014-2017 (TÜİK, 2019d)

Yoksulluk riski	Okur yazar	Bir okul	Lise altı eğitimliler	Lise ve dengi okul mezunları	Yüksek-öğretim mezunları
-----------------	------------	----------	-----------------------	------------------------------	--------------------------

		olmayanlar	bitirmeyenler			
Yıllar						
2014	%50-50%	27,7	25,1	12,5	5,7	1,3
	%60-60%	38,1	34,2	19,6	9,3	2,2
2015	%50-50%	27,2	23,7	12,8	5,6	1,6
	%60-60%	36,3	34,1	20,3	10,2	2,7
2016	%50-50%	26,2	24,1	12,5	6,2	1,7
	%60-60%	35,3	33,5	19,6	10,4	3,2
2017	%50-50%	25,4	21,7	11,7	5,5	1,5
	%60-60%	35,1	30,9	18,5	9,6	3,3

Tablo 5'e göre eğitim düzeyi ile yoksulluk oranı arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin eğitim düzeyi arttıkça yoksulluk oranları gözle görülür biçimde azalmaktadır. Başka bir anlatımla, insan sermayesi bireylerin refah seviyelerini ve yaşam kalitelerini anlamlı bir biçimde etkilemektedir. Yıllar içinde eğitim durumuna göre yoksulluk oranları azalma göstermiştir fakat yükseköğretim mezunlarında kısmi artışlar meydana gelmiştir. Bu durumun ülkenin ekonomik ve siyasi atmosferinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Hanushek (2019) vasıflı işçilere olan ihtiyaçlardan dolayı okullaşmanın yıllar içinde arttığını ve eğitilmiş bireylerin iş gücüne katılımının ve verimliliklerinin arttığını ifade etmiştir. Hanushek'in ifadeleri doğrultusunda Türkiye nüfusunun iş gücüne katılımının eğitim durumuyla ilişkili tablosu aşağıda verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Eğitim durumuna göre iş gücüne katılım oranı (TÜİK, 2019e).

	Yıllar				
	2014	2015	2016	2017	2018
Okuma yazma bilmeyen	26,8	26,6	26,2	27,8	27,5
Okuma yazma bilen, bir okul bitirmeyen	40,1	39,7	39,7	40,1	39,4
İlkokul	54,1	54,8	55,5	56,3	56,8
İlköğretim	45,4	52,1	60,8	65,7	65,7
Ortaokul veya dengi meslek ortaokul	54,9	46,5	42,5	42,5	44,5
Genel lise	54,6	55,2	55,7	56	56,6
Lise dengi mesleki okul	66,6	67,1	67,6	67,9	68
Yükseköğretim	81,4	82	81,7	82,4	81,9

Tablo 6 incelendiğinde ise, öğrenim durumuna göre iş gücüne katılım oranı üniversite ve lise mezunu olanlar arasında en yüksek orana sahiptir. Diğer bir ifadeyle ortaokul ve altı olan eğitim seviyelerindeki iş gücüne katılım oranı düşüktür. Bu bağlamda Tablo 7'nin, Tablo 6 ile ters bir ilişkisinin olduğu söylenebilir. Lise ve üzeri eğitim seviyesine sahip olan bireylerin oranı nüfus içinde az olsa da iş gücüne katılım oranının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ortaokul ve altı eğitim seviyesinde olan bireylerin ise iş gücüne katılım oranı düşüktür. Ayrıca bu bireylerin gelirlerinin lise ve üstü eğitim alan bireylerden daha düşük olduğu ve daha nitelsiz işlerde çalıştıkları da söylenebilir.

Bireylerin eğitim düzeyi arttıkça diğer bir ifadeyle insan sermayesi birikimi arttıkça, yaşamsal anlamda daha iyi imkânlarla ulaşırlar ve bireylerin elde ettikleri gelir artar. Bu durum ekonomik büyümeyi de olumlu etkiler. Eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirir (Tosunoğlu, 2019). Nitelikli insan gücü ise ülkenin ekonomik olarak büyümesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Öte yandan kısa vadeli süreçlerde okullaşma, gelecekteki kazançlar için mevcut kazançtan fedakârlık etmeyi içerir ve ekonomik büyüme daha ileri okullardan elde edilen ücret kazançlarını artırır (Narayan and Smyth, 2006). Diğer bir anlatımla; İnsan sermayesi yatırımları, doğası gereği fiziksel sermaye yatırımlarına benzemektedir ve her iki yatırım da gelecekteki üretkenliği ve tüketimi arttırmak için mevcut tüketimden vazgeçilmesini gerektirir (Storesletten and Zilibotti, 2000). Öte yandan insan sermayesi yatırımı süresince, kamunun ve bireylerin belirli oranlarda kaynak ayırması ve harcamalar yapması gerekmektedir. Buradan hareketle Tablo 7’de Türkiye’de yıllar içinde eğitime ayrılan bütçe verilmiştir. Eğitime ayrılan bütçede artışlar gözlenmektedir. Bu durumun MEB bünyesinde çalışan öğretmen sayısının her yıl artmasına bağlı olduğu düşünülebilir. Toplam eğitim bütçesinin GSYH’ye oranı en fazla olan yılın 2016 olduğu görülmektedir. Konsolide bütçeye oranları incelendiğinde ise yine 2016 yılında eğitime en fazla bütçe ayrılmıştır. 2015 yılında OECD (2018) ortalamasına göre eğitimin GSYH içindeki oranı 4,5’tir. OECD verisi Türkiye üzerinden değerlendirildiğinde, ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Bütçe içerisinde eğitim hizmetleri

Yıllar	Toplam Eğitim Bütçesi (Bin TL)	Toplam Eğitim	
		Bütçesinin Konsolide/Merkezi Yönetim Bütçe Payı (Yüzde)	Toplam Eğitim Bütçesinin GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla) Payı (Yüzde)
2010	37.592.870	13,1	3,2
2011	45.616.090	14,6	3,3
2012	51.912.982	14,8	3,3
2013	62.724.139	15,5	3,5
2014	72.643.827	16,7	3,6
2015	80.493.500	17,0	3,4
2016	99.945.002	17,5	3,8
2017	110.669.034	17,2	3,6

(www.meb.gov.tr)

Öğrenci başına bütün eğitim düzeyinde harcamalar incelendiğinde ise yıllara göre farklılıklar görülmektedir (Tablo 8). Türk Lirası harcamalarında artışlar varken dolar bazında düşüşler görülmektedir. Diğer taraftan dolar üzerinden değerlendirildiğinde, En fazla harcama 2013 yılında yapılırken, en az harcama 2017 yılında yapılmıştır.

Tablo 8. Yıllara göre öğrenci başına eğitim harcamaları, 2011-2017 (TÜİK, 2019f)

Yıllar	Eğitim harcaması (milyon TL)	Öğrenci başına harcama (TL)	Öğrenci başına harcama (\$)
2011	77 308	4 008	2 389
2012	93 041	4 729	2 626
2013	106 041	5 242	2 751
2014	122 741	5 941	2 710
2015	135 249	6 426	2 358
2016	160 733	7 498	2 477
2017	176 452	8 111	2 220

Tablo 9’da hane halkı ve özel-tüzel kişilerin harcamaları görülmektedir. Tabloya göre, 2011 yılından 2017 yılına kadar eğitim harcamalarında artış görülmektedir. 2011-2017 yılları arasında kamu harcamalarında %221, hane halkı harcamalarında

%243,7'lik artış gerçekleşmiştir. Aynı yıllar arasında özel-tüzel kişilerin harcamaları ise %273,6'lık artış göstermiştir. Buna göre, kamu harcamalarının yüzde olarak diğer iki harcama türüne göre daha az oranda arttığı söylenebilir. Öte yandan, insan sermayesine olan yatırımın hemen her yıl arttığı gözlenmektedir.

Tablo 9. Finans kaynağı ve bütün eğitim seviyelerinin toplamına göre eğitim harcamaları, 2011-2017 (TÜİK, 2019g)

Yıllar	Devlet harcaması*	Hane halkı harcaması*	Özel-Tüzel Kişiler*
2011	59 309	13 782	8 123
2012	69 383	18 230	10 258
2013	79 224	19 433	12 555
2014	90 674	23 613	14 416
2015	101 612	24 832	15 927
2016	121 550	29 989	18 713
2017	131 488	33 593	22 220

* Milyon TL

Mincer de (1981) benzer bir yaklaşımla insan sermayesine yatırım yapan bireylerin, belirli bir süre harcama yaptığını belirtmiştir. Eğitim faaliyetlerinin üretim ve tüketim faydaları esas olarak gelecekte ortaya çıktığı ve çoğu zaman dayanıklı olduğu için, insan kapasitelerinin kazanılması bir yatırım eylemidir. Öte yandan Mincer devam eden açıklamasında, insan sermayesi analizinin okulda ve evde, örgün ve gayri resmi eğitim yoluyla ve işgücü piyasasında, deneyim ve hareketlilik yoluyla geliştirilen kazanılmış kapasitelerle ilgilendiğini ifade etmiştir. Mincer'e göre insan sermayesi teorisinin ana fikri, kasıtlı olsun veya olmasın, bu faaliyetlerin maliyet ve faydaları içerdiği ve bu nedenle, özel veya kamu olarak ekonomik kararlar olarak analiz edilebileceğini de eklemiştir.

İnsan sermayesi gelişimi, büyüme teorisine göre ekonomik kalkınmayı sağlamaktadır. Bu bağlamda emek verimliliği sadece çalışan başına daha büyük miktarda fiziksel sermaye bulunması nedeniyle değil, aynı zamanda her bir çalışan için somutlaşan bilgi ve beceri stoku zamanla arttığından dolayı zamanla artmaktadır. Son ekonomik teori diliyle ifade edilen, fiziksel sermaye yerine insan birikimi, modern ekonomilerdeki temel büyüme kaynağıdır. Diğer taraftan ise insan sermayesi düzeyleri farklı olan bireylerin, kazançları da farklılıklar göstermektedir (Storesletten and Zilibotti, 2000).

Eğitim ve kazanç arasındaki pozitif korelasyonun varlığını kesin olarak belirleyen çalışmalar da bol miktarda bulunmaktadır (Rubin, 2006). Bireysel ücret kazançları, eğitim seviyelerinin artmasıyla önemli ölçüde artmaktadır. Daha yüksek okullaşma seviyeleri sürekli olarak daha yüksek kazançlar ile ilişkilidir (Tilak, 2008). Bu bağlamda Tilak'ın ifadesi TÜİK verileri ile örtüşmektedir (Tablo 10).

Tablo 10. Hane halkı fertlerinin eğitim durumlarına göre yıllık ortalama esas TL cinsinden iş gelirleri, 2011-2017 (TÜİK, 2019h)

Eğitim durumu	Yıllar						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Okur-yazar olmayanlar	6 015	6 111	7 017	7 782	8 410	10 815	11 581
Bir okul bitirmeyenler	7 513	7 471	8 320	10 433	11 463	13 204	15 306
Lise altı eğitimliler	10 857	11 528	12 795	14 137	16 164	18 471	21 388
Lise ve dengi okul mezunları	14 952	15 649	17 442	19 385	21 870	24 829	28 260
Yüksek-öğretim mezunları	25 263	26 756	30 857	32 480	34 801	39 536	43 821

Tablo 10 incelendiğinde, TÜİK verileri insan sermayesi teorisini destekler niteliktedir. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin kazançları artmaktadır. Yükseköğretim mezunları lise dengi mezunlarından 1.55, lise altı mezunlarından 2.05, bir okul bitirmeyenlerden 2.86 ve okuryazar olmayanlardan 3.79 kat daha fazla kazanç elde etmektedir.

İnsan sermayesi, ekonomik büyüme modellerinde özel bir rol oynamaktadır. İnsan sermayesi, teknolojik ilerlemenin altında yatan yeni ürün veya fikirleri üreten araştırma sektörüne kilit girdidir. Bu nedenle, beşeri sermaye fazlasına sahip olan ülkeler daha hızlı bir şekilde yeni malların tanıtım oranını tecrübe eder ve dolayısıyla daha hızlı büyüme eğilimindedir (Barro, 1991).

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı insan sermayesi bağlamında eğitimle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi alanyazındaki araştırma bulguları ile ilişkilendirerek bir çözümleme yapmaktır. Çalışma konuyla ilgili yurtiçi ve yurt dışında yayınlanan tez ve makalelerin doküman analizine dayalı olarak incelenmesine dayanan nitel bir çalışmadır.

Verilerin toplanması

Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007).

Verilerin analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Toplanan verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekliyle sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın konusuna uygun olan çalışmaların insan sermayesi hesaplama yöntemleri incelenmiştir. Öte yandan her bir çalışmanın insan sermayesi hesaplama yönteminde farklılıklar olduğu için hesaplama yönteminden sonra incelenen çalışmaların bulguları da aktarılmıştır. Daha sonra ise yurt içinde insan sermayesi ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

İnsan Sermayesi Hesaplama Yöntemleri

Eğitimin büyümeye dolaylı etkileri hesaba katılırsa, insan sermayesine yatırım ile ekonomik kalkınma arasında sadece mikro verilerde değil, aynı zamanda ülkeler arası büyüme denklemlerinde de hayati bir bağlantı vardır (Taş ve Yenilmez, 2007; Oketch, 2006). Eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki rolünü değerlendiren çoğu çalışmada, ekonominin büyüme oranının bir belirleyicisi olarak insan sermayesini içerecek şekilde kolayca genişletilebilecek dinamik bir Cobb-Douglas toplu üretim fonksiyonuna dayanan standart büyüme kaynakları denklemleri kullanılır. Bu fonksiyona göre (Dang, 2019);

$$Y=K^{\alpha} H^{\beta} (AL)^{1-\alpha-\beta} \quad (1)$$

Buradaki Y= ürün, K=fiziksel sermaye, L=emek, H=insan sermayesi ve A=kullanılan teknoloji seviyesidir.

Belirtilen denklemi Benhabib ve Spiegel (1994) kullanmıştır. Bulgularına göre insan sermayesi stoğundaki bir artış, kişi başına düşen GSYH'de % 12-17'lik bir artış sağlamaktadır. Hanushek ve Kim (1995) aynı denklemi kullanarak ortaokul düzeyinde 1 yıllık eğitim artışı kişi başına GSYH artış oranındaki % 0,36 artışla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Lin (2001) Cobb-Douglas üretim fonksiyonu denklemini kullanmıştır. Kurduğu denklem;

$$Y_i = AK^{\alpha} L^{\beta} H^{\gamma} \quad (2)$$

biçimindedir. Y gerçek çıktı, K fiziksel sermaye, L ham emek girdisi, H beşeri sermaye kalitesi, A dışsal bir bilgi ve teknolojik faktördür ve α , β , γ sırasıyla fiziksel sermaye, emek ve insan sermayesi payları, zaman eğilimidir. Yin'in bu hesaplama yöntemiyle elde ettiği bulgulara göre Tayvan'da eğitimde ortalama bir yıllık artış, bireylerin gelirlerini %15 civarında artırmaktadır.

Dang (2019), Vietnam'da eğitimin politikaya katılımı etkisini incelemiştir. Kullandığı formül aşağıda verilmiştir.

$$P_i = \alpha + \beta S_i + \gamma X_i + \varepsilon_i$$

(3)

P_t , bireye siyasi kaygı ve siyasi katılım içeren siyasi bir sonuç olduğunu gösterir. S_t okullaşma yılı, X_t araştırmaya katılanların demografik özellikleri, denklem'in ilgi katsayısı, okul yıllarının siyasi sonuç üzerindeki etkisini belirten β 'dir. Bu denklemden elde edilen sonuçlara göre eğitimde ortalama bir yıllık artış, siyasi kaygı ve siyasi katılım olasılıklarında sırasıyla yaklaşık yüzde 6 ila 12 puan artışlarla sonuçlanmaktadır.

Aldawsari (2018), ekonomik modele eğitimin etkisini incelemiştir. Kullandığı formül;

$$GDP = \beta_0 + \beta_1NST + \beta_2NSCH + \beta_3EDEX + \beta_4BR + \beta_5OILP + \epsilon \quad (4)$$

biçimindedir. GDP, yıllık gayri safi yurtiçi hâsıla milyar ABD doları, NST ilk, orta ve orta dereceli okullardaki toplam öğrenci sayısını, NSCH ilkök, ortaokul ve liselerin toplam sayısını, EDEX eğitim harcamalarının yüzdesini, 1000 kişi başına doğum sayısını, OILP petrol üretimini vermektedir. β_0 sabit değişken, $\beta_1- \beta_5$ bağımsız değişkenlerin katsayıları ve ϵ kalan hataları göstermektedir. Sonuçlara göre 1000 okulun artması, GSYİH'de ortalama 56,5 milyar ABD doları artış olduğunu göstermektedir. Başka bir sonuca göre ise eğitim harcamalarında % 1'lik bir artış, GSYH'de ortalama 12,85 milyar ABD doları artış göstermiştir. 1 milyon öğrenci artışı GSYİH'de % 14 oranında bir artış sağlamaktadır.

Breton (2010), okullaşmanın milli gelire olan etkisini ve eğitimin yarattığı ekonomik dışsallığı incelemiştir. Kullandığı formüle göre; eğitimin dış getiri oranı, yüksek gelirli ülkelerde % 10'dan, en düşük gelirli ülkelerde % 50'ye kadar değişmiştir. Eğitimin dış getiri oranından, yüksek gelirli ülkeler düşük gelirli ülkelere üç kat daha fazla yararlanmaktadır. Kullandığı formül ise;

$$(Y/L)_{it} = (K/L)_{it}^\alpha (H/L)_{it}^\beta (GC/Y)_{it}^\gamma e^{\delta} s^{sA_{it}^\eta} [A_0 e^{g_{it}}]^{1-\alpha-\beta} \quad (5)$$

Y/L işçi başına düşen geliri, K/L işçi başına fiziksel sermayeyi, H/L işçi başına resmi eğitimi, GC/Y devletin tüketim payını ifade etmektedir.

Tsamadias & Prontzas (2012), 1960 yılı ile 2000 yılları arasında Yunanistan'da eğitimin ekonomik büyümeye etkisini incelemiştir. Kullandığı formüle göre eğitim katsayısının zaman dilimi kullanılarak tahmin edilmesi durumunda, yıllık beşeri sermaye büyümesi farklarının yıllık GSYİH büyümesi farkına katkısının yıllık % 0,64 ile % 0,81 arasında olduğunu ifade etmiştir. Kullanılan formül ise Cobb-Douglas toplu üretim fonksiyonudur. Belirtilen bu fonksiyonu Hua (2016) da kullanmıştır. Bulgusuna göre Çin'de kamu eğitim harcaması %1 arttığında gayri safi yurt içi hâsıla %0.3 oranında artmaktadır.

Valero and Reenen (2019), dünya genelinde üniversitelerin ekonomiye etkisini incelemiştir. İncelemek için ise aşağıdaki formülü kullanmışlardır.

$$\ln(Y/L_{ic,t}) = \alpha_1 \ln(Uni_{ic,t}) + \alpha_2 \ln(Pop_{ic,t}) \quad (6)$$

$(Y/L_{ic,t})$ kişi başına GSYİH seviyesini, i bölge, c ülkeyi, t ise yılı göstermektedir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre, 1950-2010 yılları arasında ulusal düzeydeki sabit etkiler modellerini tahmin edilmektedir ve üniversite sayısındaki artışın, kişi başına düşen GSYİH büyümesiyle pozitif yönde ilişkilidir. Bir bölgenin kişi başına düşen üniversite sayısındaki % 10'luk bir artışın, o bölgede kişi başına düşen gelecekteki GSYH'nin % 0,4 ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

İnsan sermayesi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda Bozkurt ve Balmumcu'nun (2018) çalışmasına göre, 1970-2014 yılları arasındaki verilerde, insan sermaye endeksi ile reel GSYH serileri arasında bir eş-bütünlüşme ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Her iki değişken de uzun dönemde birlikte hareket etmektedir. İki değişken arasında uzun dönemli pozitif bir ilişki mevcuttur. Başka bir anlatımla okullaşma marjinal verimliliği arttırır (Breton, 2013). Manga, Bal, Algan ve Kandır (2015) Türkiye ve BRICS ülkelerinde, 1995-2011 yılları arasındaki uzun dönem ekonomik büyümenin seviyesini panel veri analizi kullanarak incelemektedir. Elde ettikleri sonuçlara göre, Türkiye ve BRICS ülkelerinde, beşeri sermaye ve ekonomik büyüme arasında uzun dönem ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, beşeri sermayenin ekonomik büyümeyi teşvik eden önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Panel veri analizini kullanan Parlakyıldız da (2015) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 1998-2013 dönemine ait yıllık veriler kullanılarak beşeri sermaye ve GSYİH büyüme oranı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Lise seviyesindeki öğrenci sayısındaki her %1'lik artış GSYH'yi yaklaşık %0,2 ve yükseköğretim seviyesindeki %1'lik artış GSYH'yi yaklaşık %0,6 artırmaktadır (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013). Diğer bir ifadeyle kitlesel eğitimdeki genişlemenin, özellikle ortaöğretimde ve ilköğretimde ekonomik büyümeye olumlu etki ettiğini göstermektedir (Benavot, 1992). Özşahin ve Karaçor (2013), yükseköğretime ayrılan harcama tutarındaki %1'lik bir artışın, GSYİH'yi %0,13 oranında arttırdığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde yükseköğretim kayıtlarındaki %1'lik artış da GSYİH'yi %0,53 oranında arttırmaktadır. Diğer bir ifadeyle insan sermayesine yapılan yatırım, GSYİH'yi olumlu yönde etkilemektedir. 1963 ile 2004 yılları arasındaki dönemde, insan sermayesinin ekonomik büyümeye etkisini inceleyen Artan ve Ekinci (2007), insan sermayesindeki %1'lik artışın büyüme oranını %1,06 arttırdığını bulmuştur. Son olarak ise Canpolat'ın (2000) bulgusuna göre, Türkiye'de 1965-1990 yılları arasındaki zaman diliminde insan sermayesinin ekonomik büyümeye katkısı yaklaşık olarak %40'tır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsan sermayesine yapılan yatırımın uzun dönemde ülkelerin başta ekonomik büyüme olmak üzere çeşitli katkıları bulunmaktadır. Uluslararası ve yurt içi verilerde bu durum görülmektedir. Bu bağlamda Hanushek (2012) bir ekonominin zaman içerisinde büyüme yetisi - yenilenme ve hem verimliliğini, hem de reel gelirini geliştirme yetisi- çalışan sınıfının geneline sağlanan eğitimin kalitesiyle doğrudan doğruya bağlantılı olduğunu ifade etmiştir.

TÜİK verilerine göre bireylerin aldıkları eğitim ebeveynlerinin eğitim düzeyi tarafından da etkilenmektedir. Bu nedenle insan sermayesi ulusal ve bireysel kazançları arttırdığı gibi nesiller arası aktarımında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Yoksulluğun azaltılmasında ve iş gücüne katılımında insan sermayesinin etkisinin olduğu görülmektedir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013). Yoksulluğun azalması, bireysel kazançların artması, yaşam süresinin ve kalitesinin artması gibi durumları etkileyen insan sermayesi aynı zamanda insani gelişimi endeksini de etkilemektedir. Belirtilen bu endeks Avrupa ülkelerinde yüksek olmakla birlikte Türkiye’de düşüktür. Ayrıca Sokhom (2012), Mamoon ve Murshed (2009) gelişmekte olan ülkelerin yoksulluk, sağlık ve eğitim gibi önemli sorunları olduğunu belirtmiştir. Bu sorunların ise insan sermayesinin artırılması ile mümkün olabileceğini söylemiştir. Daha önce de belirtildiği gibi insan sermayesine yapılan yatırımın artırılması durumunda insani gelişmişlik endeksinin bileşenlerini olumlu yönde etkilemesi muhtemeldir.

İnsan sermayesi bireysel ekonomik kazançlar açısından incelendiğinde ise üniversite eğitimi alanlar ilk ve ortaokul düzeyinde eğitim alanlardan bir kaç kat daha fazla kazanç elde etmektedir. İnsan sermayesine yapılan yatırımın önemi bir kez daha görülmektedir. Bireysel kazançların yanı sıra Breton (2013) farklı okul seviyelerinin ulusal kazançları etkilediğini belirtmiştir. Daha üst düzeyde öğrenim gören birey sayısının artması durumunda ulusal gelir daha fazla artmaktadır ve bu durum gelişmemiş ülkeleri gelişmiş ülkelere göre daha fazla etkilemektedir (Bils and Klenow, 2000). Öte yandan; istatistiki verilere göre Türkiye’nin insan sermayesine daha yatırım yapması gerektiği söylenebilir. Bireylerin okullarda kalma süreleri uzatılabilir, öğrenci başına yapılan harcama ve eğitime ayrılan bütçe artırılabilir, öğretmen yetiştirme politikaları güncelleştirilerek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

İleri düzey araştırmalar için yurt içinde yoksulluk, eğitim, GSYH’nin yıllar içindeki değişimi gibi verilere daha fazla ulaşılarak insan sermayesi ve ekonomik kalkınma arasındaki ilişki ortaya koyulabilir. Öte yandan nitel araştırma yöntemi olan görüşme yöntemiyle sosyo-ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı bireylerle görüşülerek insan sermayesinin ekonomik getirisinin önemi ortaya koyulabilir.xx

KAYNAKÇA

- Aldawsari, M. (2018). Relationship between education and economic growth In the Kingdom of Saudi Arabia. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. 13421454).
- Artan, S. ve Ekinci, (2007). Ekonomik büyümede beşeri sermaye ve özel yatırımların rolü: Türkiye örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 10 (1), 159-180.
- Azam, M., Kingdon, G. and Bing Wu, K. (2016) Impact of private secondary schooling on cognitive skills: evidence from India. *Education Economics*, 24 (5), 465-480.
- Barro, R. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106 (2), 407-443.
- Barro, R. 1991. Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106, 407-443.
- Barro, R. and Wha Lee, J. (2012). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198.
- Benavot, A. (1992). Curricular content, educational expansion, and economic growth. *Comparative Education Review*, 36 (2), 150-174.
- Benhabib, J., and M. Spiegel. 1994. The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-174.
- Bils, M. and Klenow, P. (2000). Does schooling cause growth? *The American Economic Review*, 90 (5), 1160-1183.
- Bozkurt, K. ve Balmumcu, Ö. (2018). Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme: Gelişmekte olan ülkeler için bir panel veri analizi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, Prof. Dr. Harun Terzi Özel Sayısı, 391-406.
- Breton, T. (2013) The role of education in economic growth: theory, history and current returns. *Educational Research*, 55 (2), 121-138.
- Breton, T. (2010) Schooling and national income: how large are the externalities? *Education Economics*, 18 (1), 67-92.
- Canpolat, N. (2000). Türkiye’de beşeri sermaye birikimi ve ekonomik büyüme. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 265-281.

- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimler Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çütcü, İ. (2016). Eğitim ekonomisinin uluslararası karşılaştırması kapsamında meslek yüksekokullarının yerel ekonomilere etkisi. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (6), 56-74.
- Dang, T. (2019) Quasi-experimental evidence on the political impacts of education in Vietnam, *Education Economics*, 27 (2), 207-221.
- Hanushek, E. (2019). *Economic analysis of school quality*. Erişim <http://hanushek.stanford.edu/publications/economic-analysis-school-quality> adresinden alınmıştır.
- Human development indices and indicators 2018 statistical update (2019)*. Erişim adresi: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>
- İnsani gelişme endeksi ve bileşenleri (2019). Erişim adresi: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lin, T. (2001). Essays on education investment, income inequality, and economic growth (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. 3020491).
- Mamoon, D. and Murshed, S. M. (2009) Want economic growth with good quality institutions? Spend on education. *Education Economics*, 17 (4), 445-468.
- Manga, M., Bal, H., Algan, N. ve Kandır, E.D. (2015). Beşeri sermaye, fiziksel sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisi: Brics ülkeleri ve Türkiye örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 45-60.
- MEB (2019). *Bütçe içerisinde eğitim hizmetleri*. Erişim adresi: www.meb.gov.tr
- Mincer, J. (1981). *Human Capital and Economic Growth*. Erişim adresi <https://www.nber.org/papers/w0803.pdf>
- Narayan, P. and Smyth, P. (2006) Higher Education, Real Income and Real Investment in China: Evidence From Granger Causality Tests. *Education Economics*, 14 (1), 107-125.
- Oketch, M. (2006). Determinants of human capital formation and economic growth of African countries. *Economics of Education Review*, 25, 554-564.
- Özşahin, Ş. ve Karaçor, Z. (2013). Ekonomik büyümenin belirleyicilerinden biri olarak beşeri sermaye: Yükseköğrenimin Türkiye ekonomisi için önemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (1), 148-162.
- Parlakıldız, F. M. (2015). Seçilmiş OECD ülkeleri için beşeri sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (2), 93-106.
- Rubb, S. (2006). Educational mismatches and earnings: extensions of occupational mobility theory and evidence of human capital depreciation. *Education Economics*, 14 (2), 135-154.
- Sokhom, S. (2012). *How does intangible human capital impact economic growth in less developed countries: Cambodia as a case study* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi (UMI No. 3546036).
- Storesletten, K. and Zilibotti, F. (2000). Education, educational policy and growth. *Swedish Economic Policy Review*, 7, 39-70.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2007). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 155-186.
- Tilak, J. (2008). *Education, growth and Development*. Erişim adresi: www.researchgate.net/publication/265596362
- Tosunoğlu, Ş. (2019). *Avrupa Birliği ülkelerinde kamu eğitim harcamaları*. Erişim adresi: www.dergipark.gov.tr
- Tsamadias, C. and Prontzas, P. (2012). The effect of education on economic growth in Greece over the 1960–2000 period. *Education Economics*, 20 (5), 522-537.
- TÜİK, (2019a). *Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı, 2008-2017*. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr
- TÜİK, (2019b). *15-34 yaş grubunda olup, eğitimine devam etmeyenlerin ve annenin eğitim durumu*. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr
- TÜİK, (2019c). *15-34 yaş grubunda olup, eğitimine devam etmeyenlerin ve babanın eğitim durumu*. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr

TÜİK, (2019d). Eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert gelirine ve eğitim durumuna göre yoksulluk oranı, Türkiye, 2014-2017. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr

TÜİK, (2019e). Eğitim durumuna göre iş gücüne katılım oranı. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr

TÜİK, (2019f). Finans kaynağı ve bütün eğitim seviyelerinin toplamına göre eğitim harcamaları, 2011-2017. Erişim adresi: www.meb.gov.tr

TÜİK, (2019g). Hane halkı fertlerinin eğitim durumlarına göre yıllık ortalama esas TL cinsinden iş gelirleri, 2011-2017. Erişim adresi: www.meb.gov.tr

TÜİK, (2019h). Yıllara göre öğrenci başına eğitim harcamaları, 2011-2017. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr

Valero, A. and Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53-67.

Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıllara göre insani gelişim endeksi (2019). Erişim adresi: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>

ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYİ İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGILANAN MİZAH TARZI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EMİN KILINÇ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Yurt içinde öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile ilgili alan yazı incelemeleri sonucunda eğitim bölgelerine çalışmaların yapılmadığı ifade edilebilir. Belirtilen bu durum araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürünü algıladıkları mizah tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzın ölçmek için ise Mizah Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin'in Tarsus ilçesinde, 39, 40 ve 41 numaralı eğitim bölgelerinde ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır (N=1295). Ulaşılan örnek sayısı ise 311'dir. Örneklem seçiminde tabakalama örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak ise ANOVA ve korelasyonel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 39 numaralı eğitim bölgesi bölgesi ($x=2.01$), 40 ve 41 numaralı eğitim bölgesinden daha az yabancılaşma yaşamaktadır (sırasıyla, $x=2.28$; $x=2.29$). İşe yabancılaşmanın alt boyutlarında da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. 39 numaralı eğitim bölgesindeki sınıf öğretmenleri güçsüzlük ($x=2.05$), anlamsızlık ($x=1.41$) ve yalıtılmışlık ($x=1.73$) durumunu diğer bölgelerdeki sınıf öğretmenlerine göre daha az yaşamaktadır. İşe yabancılaşma ile okul müdürünün sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzı arasında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki vardır ($r= .275$). Öte yandan; işe yabancılaşmanın ortalama puanları ile mizah tarzının alt boyutları olan alaycı mizah ($r= .358$), mizahi olmayan tarz ($r= .303$) ve reddedici mizah tarzı ($r= .303$) arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. Güçsüzlük ile alaycı mizah ($r= .356$), mizahi olmayan tarz ($r= .379$) ve reddedici mizah tarzı ($r= .300$) arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak ise yalıtılmışlık ile alaycı mizah arasında da pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= .322$). Elde edilen bulgular ışığında ve daha ileri araştırmalar için dezavantajlı olarak nitelendirilen eğitim bölgelerinde çalışmakta olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının nedenlerini anlamaya yönelik nitel araştırma yönteminden görüşme ve gözlem yöntemi kullanılabilir. Ayrıca ülke genelinde eğitim bölgelerinden veri toplanarak işe yabancılaşmanın genel bir durumu ortaya çıkarılabilir. Öte yandan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin azaltılması için bu öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Bu bölgelerdeki okulların fiziki durumu iyileştirilip sınıf başına düşen öğrenci sayısı azaltılabilir. Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin güçlendirilmesi için eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, işe yabancılaşma, algılanan mizah tarzı, okul müdürü

ABSTRACT

It can be stated that there are no studies conducted in the educational regions as a result of the literature reviews about the alienation levels of the teachers in Turkey. This situation indicates the problem situation of the research. The aim of this study is to determine the relationship between the level of alienation of class teachers and the humor style perceived by the school principal. In this study, Alienation Scale was used to measure the level of alienation of class teachers. Humor Behavior Scale was used to measure the humor style perceived by classroom teachers of school principals. The population of the study consists of primary school teachers working in primary schools in education districts 39, 40 and 41 in Tarsus district of Mersin (N = 1295). The number of scales reached is 311. Stratification sampling method was used in sample selection. ANOVA and correlational analysis were used as data analysis methods. According to the findings, the education zone number 39 ($x = 2.01$) experienced less alienation than the education zone number 40 and 41 ($x = 2.28$; $x = 2.29$, respectively). A similar finding was reached in the sub-dimensions of alienation. Classroom teachers in the education zone 39 experience less weakness ($x = 2.05$), meaninglessness ($x = 1.41$), and isolation ($x = 1.73$) compared to classroom teachers in other regions. There was a positive and low relationship between alienation and the school principal's humor style perceived by the classroom teachers ($r = .275$). On the other hand; There is a positive, moderate and significant relationship between the mean scores of alienation from work and the sub-dimensions of humor style, which are cynical humor ($r = .358$), non-humorous style ($r = .303$), and rejective humor style ($r = .303$). There is a positive and moderate relationship between weakness and cynical humor ($r = .356$), non-humorous style ($r = .379$) and rejective humor style ($r = .300$). Finally, a positive, moderate and significant relationship was found between isolation and cynical humor ($r = .322$). In the light of the findings and qualitative research method, interview and observation method can be used in order to understand the reasons of the alienation of teachers working in educational regions which are considered as disadvantageous for further research. In addition, a general situation of alienation from work can be revealed by collecting data from educational regions throughout the country. On the other hand, in-service training can be provided to reduce

teachers' alienation. The physical condition of schools in these regions can be improved and the number of students per class can be reduced. Trainings can be provided to strengthen the communication skills of school principals.

Key Words: Classroom teacher, alienation, perceived humor style, school principal

GİRİŞ

Yabancılaşma kavramının, ekonomi ve siyasal anlamda, işçilerin emeği, üretimleri ve insan doğası arasındaki diyalektik ilişkiler sonucunda ortaya çıktığını belirten Karl Marx, kendi tanımına göre işçiler üretimlerinin kendilerine ait olmamasından dolayı ilk önce kendilerine ve daha sonra ise doğaya karşı yabancılaşmaktadırlar (Williams, 2016; Sidorkin, 2004). Diğer bir anlatımla; kapitalizmin sonucu olarak, işçi ile insan doğasına aykırı ilişkiden dolayı bireylerde yabancılaşma görülmektedir (Tsang, 2018; Aydoğan, 2015; Yalçın ve Koyuncu, 2014). İşe yabancılaşma kavramı ekonomi-politik anlayışının üzerine inşa edilse de (Joo, 2014) 1960'lı yıllarda sosyal bilimler alanında çalışılmaya başlanmıştır ve bu bağlamda ilk defa Seeman tarafından alt kategorilere ayrılmıştır (Barnhardt ve Ginns, 2014; Case, 2008). Seeman'dan sonra farklı örgüt türlerinde (okul, hastane, fabrika, şirketler gibi) bireylerin işe yabancılaşması üzerine çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Alan yazında öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerine yapılan çalışmaların farklı değişkenler ile çalışıldığı görülmektedir. İfade edilen bu çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin işe yabancılaşması ile bürokratik yapı ve okul büyüklüğü (Tsang, 2018; Martinez, Valdez ve Cariaga, 2016; Yu, 2015; Erjem, 2005; Berman, 1990; Hoy, Blazovsky, ve Newland, 1983; Isherwood ve Hoy, 1973), branş (Emir, 2012), yalnızlık düzeyi (Yakut, 2016), işten ayrılma (Yiğit, 2016), örgütsel muhalefet (Kesen ve Pabuççu, 2016), mesleki deneyim, eğitim düzeyi (Tsang, 2018; Kesik ve Cömert, 2014; Orr, 2012) ve hiyerarşi ile kurallara uyma (Cox ve Wood, 1980) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken; işe yabancılaşmayı, örgüt ve destek kültürü (Korkmaz ve Çevik, 2017; Kahveci ve Demirtaş, 2014), örgütsel adalet (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016), örgütsel muhalefet (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016) ve iş yaşam kalitesi (Erdem, 2014; Kösterelioğlu, 2011) gibi değişkenlerle yordayan araştırmalar da bulunmaktadır. Görülmekte olduğu gibi öğretmenlerin işe yabancılaşması ile mizah değişkenine göre çalışma yapılmadığı ifade edilebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerini mizahi yönden algılamaları arasındaki ilişki incelenecektir.

İşe Yabancılaşma ve Mizah

Yabancılaşma kavramının tanımı Ortaçağ'a kadar geriye gitmektedir. Bu dönemlerde yabancılaşma, bireyin toplumdan ve Tanrı'dan kopması olarak tanımlanmıştır. Daha sonra ise Hegel felsefi anlamda ifade etmiş ve kapitalizmin gelişmesiyle birlikte ilk defa Karl Marx tarafından bilimsel bir yaklaşımla açıklanmaya çalışılmıştır. Devamında ise Erich Fromm, Weber, Henry, Seeman, Sidorkin gibi bilim insanları katkıda bulunmuştur (Afanasyeva ve Sharaja, 2016; Barnhardt ve Ginns, 2014). İkinci Dünya savaşıdan sonra Seeman yabancılaşmayı "işe yabancılaşma" biçiminde yeniden tanımlamış ve alt boyutlara ayırmıştır (Case, 2008). Seeman'a (1959) göre işe yabancılaşma, toplumsal, kurumsal ve örgütsel sorunların bireyler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiler olup duyuşsal ve davranışsal tepkiler vermesidir. Elma (2003) işe yabancılaşmayı, çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, savunmasız görmesi; umutlarını yitirmesi ve varlığını sistemin basit bir parçası olarak algılamaması biçiminde tanımlamaktadır. Diğer bir tanıma göre bireyin grup içinde izole olması ve sosyal bağlamdan kopuk olarak yaşamasıdır (Case, 2008). Schabracq ve Cooper (2003) işe yabancılaşmayı örgüt içerisinde yer alan sosyal ilişkilerde karmaşa olarak tanımlarken, Geyer (2001) ise öznel olarak bir duygunun dışına çıkma olarak tanımlamaktadır. Calabrese ve Ellsworth (1989) yabancılaşmayı yüksek anksiyete, grup normlarından ayrılma ve amaçsızlaşma biçiminde ifade etmiştir. İşe yabancılaşma tanımlarında farklılıklar olsa da ortak yönlerinin olduğu söylenebilir. Öte yandan alt boyutlarında da benzer bir durum söz konusudur. Seeman'dan sonra yapılan hemen her bilimsel çalışmada yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu bağlamda; işe yabancılaşma kavramı güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş alt boyuta ayrılmıştır (Seeman, 1959). (1) Güçsüzlük, örgüt içerisinde çalışan bireylerin zaman ve olayların kontrolünü ellerinde bulunduramaması ve bireyin bu bağlamda kendisini güçsüz hissetmesidir (Şimşek, Akgemci, Fettahloğlu ve Çelik, 2018; Dağlı ve Aveberk, 2017; Case, 2008; Sarros, Tanewski, Winter, Santora ve Densten, 2002; Seeman, 1959). Diğer bir ifadeyle; güçsüzlük bireyin yaşamı kontrol etme becerisini yitirmesi ve örgüt içinde farklı etmenler tarafından kontrol edilmesi olarak söylenebilir (Özdemir, 2011). Erjem (2005) ise bireyin yaşamının başka güçler tarafından manipüle edildiğini ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede etkili olamayacağına inanması veya böyle bir duygu durumu içinde olması anlamına geldiğini ifade etmiştir. (2) Yabancılaşmanın kuralsızlık boyutu ise Seeman (1959) tarafından Durkheim'in anomi kavramı alınarak tanımlanmış ve bu tanıma göre bireyin, değer yargılarının toplumda işlevsizleşmesi ya da değer yargılarını ortaya koyamamasıdır. Yine aynı çalışmada; kuralsızlık, dünya genelinde şirketlerin ve devletlerin iflaslarının çoğalması, ekonomik karışıklıkların olması, işveren-ücretli ilişkileri düzeyinde karmaşanın oluşması ve bilimlerin aşırı parçalanması-uzmanlaşmanın artması gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Ek olarak birey hedefe ulaşmak için toplumsal düzene uymayı reddetmektedir (Kesen, 2016). (3) Anlamsızlık boyutunda ise birey kendisiyle ilişkili durumlar, olaylar ve yapmakta olduğu işe anlamsızlaşmaktadır (Seeman, 1959). Anlamsızlık boyutunu yaşayan çalışanlar, çevresindeki olaylara karşı ilgisiz olup örgütteki etkinlikten dışlanmışlık duygusu yaşamaktadır (Erdem, 2014). Farklı bir yaklaşımla; Kahveci ve Demirtaş (2014) anlamsızlığı, iş görenin eylemlerle örgütün amaçları arasında anlam kuramaması, hangi doğrulara inanacağını bilememesi veya neye bağlanacağını anlamaması şeklinde tanımlamaktadır. İşe

yabancılaşmanın diğer alt boyutu olan (4) yalıtılmışlıkta ise birey, örgüt ya da toplumdan kendisini soyutlayarak sosyal ilişkilerini en alt düzeye indirmesidir (Elma, 2003; Seeman, 1959). Ceylan, Sulu ve Kaynak da (2010) bireyin duygusal olarak örgütten kendini geri çekmesi biçiminde tanımlamıştır. İşe yabancılaşmanın son alt boyutu olan (5) kendine yabancılaşmada birey, çalışmakta olduğu örgütte kendi özünü kaybetmektedir (Seeman, 1959). Bireyin kendi özünü kavrayamadığı da söylenebilir (Şimşek, Akgemci, Fettahlıoğlu ve Çelik, 2018). İşe yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin tanımlamalar incelenirse, iş görenlerin bir topluluğun ya da bir örgütün içerisinde diğer bireylerle organik bağlarının (bağlar kurduğu) olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda; Sanayi Devrimi'nden sonra çeşitli örgütlerin (fabrikalar, hastaneler, okullar ve diğer kamu kuruluşları gibi) içinde üretim sürecine dâhil olan iş görenlerin yıllar boyunca, belirtilen sosyal ilişkiler ağında yer aldığı ve zaman içinde işe yabancılaşmalarının kaçınılmaz olduğu ifade edilebilir. Benzer bir durumun da eğitim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerde görülebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmasında ders yükü, sınıfların kalabalık olması, bürokratik yapı ve resmi ilişkilerin yoğunluğu (Martinez, Valdez ve Cariaga, 2016; Kösterelioğlu, 2011), öğrenci başarılarının önemsenmesi, okulun bulunduğu bölge gibi çeşitli nedenler bulunmaktadır (Kesik ve Cömert, 2014; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009; Erjem, 2007; Valli ve Buese, 2007). Erjem (2005) de öğretmenlerin işe yabancılaşmasının nedenlerini katı müfredat, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, eğitimde sürekli sistem arayışları, eğitim üzerinde siyasi mücadelenin yarattığı baskı olarak sıralamıştır. Aynı çalışmada işe yabancılaşma sonucunda öğretmenlerin iş tatminsizliği yaşayacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşması sonucunda yaratıcılıkları engellenir, eğitim-öğretim sürecinden uzaklaştıkları için eğitim kalitesi düşer ve kalitesiz eğitim toplumsal kalkınmanın yavaşlamasına neden olur (Dağlı ve Aveberk, 2017).

Yukarıdaki ifadelerle benzer bir biçimde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Yabancılaşma, öğretmenlerin yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Bayındır, 2002: 11).

İşe yabancılaşan öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarına ve sorunlarına karşı duyarsızlaşacağı, öğrencilerle olan iletişimlerini sınırlandıracağı ve okula/işe olan bağlılıklarının azalacağı ifade edilmiştir (Elma, 2003). Bu bağlamda; okula bağlılığı azalan öğretmenlerin okulda diğer paydaşlarıyla (okul yönetimi, öğretmenler gibi) iletişimi sınırlandırabilir. Bunun sonucunda ise insani ilişkiler içinde kullanılan mizahın azalabileceği ifade edilebilir. Ayrıca yabancılaşma yaşayan öğretmenler mizahı olumsuz olarak da algılayabilir.

Mizah nedir, sorusuna herkesçe kabul edilir net bir yanıt henüz bulunamamıştır (Praag, Stevens ve Houtte, 2017; Balta, 2016; Fındıklı, 2013; Aslan ve Çeçen, 2007). Mizah evrimsel bir sır olmakla birlikte, anlaşılması güç olsa da (Morreal, 1983) kültürlerin içinde gülümseme, gülme ve neşeli olarak tanımlanmakta ve belirtilen biçimde üretilmektedir (Bullough, 2012; Greengross ve Miller, 2011; Lafollette ve Shanks, 1993). Diğer bir anlatımla; algılama, anlamlandırma ve eylem içinde olma sürecidir (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003). Mizahın soyut bir kavram olmasından dolayı toplumlara, kültürlere veya zamanlara göre tanımlanmasında farklılaşmalar olabilir (Fındıklı, 2013) ve hemen her birey mizah karşısında farklı tepkiler verebilir (Raskin, 1979). Mizahın genel bir tanımını yapmak güçtür fakat bazı araştırmacılar tanımlama yoluna gitmiştir. Yapılan bir tanıma göre olayların gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ya da güldürme sanatına verilen ad olarak tanımlanmaktadır (Lafollette ve Shanks, 1993). Bu anlamıyla mizah, uyumsuzluklardan beslenir (Kaya, 2011).

Alan yazında mizahla ilgili yüzün üzerinde teori olmasına karşın genel olarak kabul edilen üç teori vardır (Petraiki, ve Nguyen, 2016). (1) Üstünlük teorisine göre; bir başkasının yaşadığı olumsuz bir durumun komik olarak algılanmasının, başına olumsuz bir şey gelmiş olan şahıstan kendimizi üstün görmemize dayanmış olduğunu ifade eder (Bullough, 2012; Lafollette ve Shanks, 1993). (2) Psikoanalitik teorisine ise mizahın bastırılmış; seksüel ve saldırgan uyarıların, ifadelerinin sosyal olarak ortaya çıkmasına izin verdiğini savunmaktadır (Çimen, 2011; Porteous, 1989). (3) Uyuşmazlık teorisine göre ise mizah; alışıldık olaylarda beklenmedik durumların ortaya çıkmasıyla oluşur ve kişiler bu durum karşısında gülerken tepki verirler (Yardımcı, 2010).

Alan yazında mizah türleri ile ilgili genel olarak dört tür mizah tarzı benimsenmiştir. (1) Katılımcı mizah, bireyin iletişim sürecinde mizahı kendisine ve karşısında bulunan kişilere yönelik olarak saygılı ve ilişkileri geliştirici yönde kullanmasıdır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2011). Vernon, Martin, Schermer ve Mackie'e göre (2008) katılımcı mizah özelliğine sahip olan kişiler; şaka yapmaya, anekdotlar anlatmaya ve diğer insanlara anlamlı gelen espri yapmaya eğilimlidir. (2) Kendini geliştirici mizah ise kişinin stresle ve diğer kişisel sorunlarıyla baş etmede, olumsuz duygularını azaltmada kullandığı mizah türüdür ve bu mizah türü yaşama mizah duygusuyla bakabilmeyi, olumsuzluklar karşısında bile bu tavrı korumayı içerir (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008). (3) Saldırgan mizah tarzında bireyler kızgınlık duygularını mizah aracılığı ile ifade etmektedir (Huo, Lam ve Chen, 2012; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008). (4) Saldırgan mizah tarzına sahip olan bireyler, kendilerini küçük düşürme ve alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2011). Bu mizah tarzı diğer insanları güldürmek için kendiyi ilgili komik şeyler söyler ve yapar. Aynı zamanda diğer insanlarla birlikte kendine güler (Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008). Mizahın tanımları, teorileri ve türleri olumlu ve olumsuz yönlerde (Başak ve Can, 2014; Smuts, 2010; Özkan, 2008)

olmakla birlikte işe yabancılaşma gibi sosyal ilişkiler ağında biçimlenmektedir. Öte yandan öğretmenlerin eğitim süreci içinde mizahi yönlerinin olması önemsenmektedir (Oral, 2004). Bu bağlamda mizah kullanan öğretmenlerinin stres düzeylerinin azaldığı (Bullough, 2012), motivasyonlarının arttığı (Praag, Stevens ve Houtte, 2017) ve okul gibi sosyal ilişkilerin yoğun olduğu yerlerde arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Gordon, 2014).

İşe yabancılaşma ve mizah üzerine yapılan bilimsel çalışmalar insanların sosyal ilişkileri ile ilgili olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenler, meslekleri gereği diğer bireylerle iletişim kurmak durumundadır. Sürekli iletişim halinin öğretmenlerde değişimlere neden olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdemleri ile negatif yönlü ilişkisi olduğu birçok çalışmada bulgulanmıştır. Mersin'in Tarsus ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi bilgilere göre kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş deneyimleri 6 ile 15 yıl arasında (%58) değişim göstermektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] eğitim bölgeleri uygulamalarına göre evren ve örneklem seçimi yapılmadığı söylenebilir. Yine, alınan resmi bilgilere göre Tarsus'ta bulunan eğitim bölgeleri çeşitli faktörlerden dolayı birbirinden farklılık göstermektedir. 39 Numaralı Eğitim Bölgesi'nin sosyo-ekonomik düzeyi diğer bölgelere daha çok gelişmiştir. 40 Numaralı Eğitim Bölgesi göç almış mahallerden oluşmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşük, şehir merkezinden uzakta, okulların öğretmen ve öğrenci sayısı açısından büyüklüğü farklılıklar göstermektedir. 41 Numaralı Eğitim Bölgesi ise şehir merkezindedir ve ulaşım oldukça kolaydır. Fakat 40 numaralı eğitim bölgesi ile sosyo-ekonomik açıdan benzerlikler göstermektedir. Belirtilen bu nedenler Mersin'in Tarsus ilçesinde kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini etkileyeceği söylenebilir. Bu bağlamda; sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma ve alt düzeyleri ile okul müdürlerinin, sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Alt problemler ise;

1. Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile alt boyutları kıdemlerine göre değişmekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile alt boyutları buldukları okulda çalışma süresine göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ve alt boyutları eğitim bölgelerine göre değişmekte midir?

şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yapılmış betimsel ve ilişkisel bir çalışma olup iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2015; Balcı, 2011). Araştırmada Mersin'in Tarsus ilçesinde yer alan kamu ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin algısına göre okul müdürlerinin mizah tarzları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış olup; kıdem, buldukları okulda çalışma süresi ve eğitim bölgesi ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 yılı eğitim öğretim yılında Mersin'in Tarsus ilçesinde kamu ilkokullarında görev yapan 1295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise tabakalama örneklem yöntemi seçilmiştir (n=297). Bu yöntemle göre araştırma evreni kendi içerisinde türdeş alt gruplara ayrılır (tabaka) ve tabakalardan (evrendeki oranları nispetinde) rastgele örneklem seçimi yapılır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Ayrıca cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi birçok değişken tabakalama yöntemine girebilir (Gürbüz ve Şahin, 2017; Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Büyüköztürk, 2015; Gliner, Morgan ve Leech, 2015; Arıkan, 2004). Bu bağlamda Tarsus ilçesinde üç farklı eğitim bölgesi olup evreni temsil edecek olan bölgeler şehir merkezinde bulunmaktadır. Eğitim bölgelerine göre örneklem miktarını belirlemede 1 numaralı formül kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

$$n = \frac{\text{örneklem}}{\text{evren}} \quad (1)$$

Tablo 1. Eğitim bölgelerine göre evren ve örneklem sayısı

Eğitim Bölgeleri	Evren	Örneklem	Ulaşılan Ölçek Sayısı	Geçerli ölçek sayısı
39 Numaralı Eğitim Bölgesi	531	122	135	127
40 Numaralı Eğitim Bölgesi	498	114	122	116

41 Numaralı Eğitim Bölgesi	266	61	79	68
Toplam	1295	297	336	311

Tablo 1'de eğitim bölgelerine göre evren ve örneklem sayısı verilmiştir. Bölgeler bazında ulaşılan ölçek sayısı 336 olup geçerli ölçek sayısı 311'dir. Elde edilen örneklem miktarının yeteri düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme Araçları

Elma (2003) tarafından geliştirilen işe yabancılaşma ölçeği öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyini ölçen 38 maddelik, "Her Zaman", "Çoğu Zaman", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" olmak üzere 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach Alfa katsayısı Güçsüzlük boyutunda .86, Anlamsızlık boyutunda .84, Yalıtılmışlık boyutunda .80 ve Okula Yabancılaşma boyutunda .62'dir. Kayış (2016) bir ölçeğin Cronbach Alfa katsayılarının .60 ile .80 arasında olması durumunda oldukça güvenilir olduğunu belirtmiştir ve bu çalışmada elde edilen alfa katsayısı ise .91 olarak bulunmuştur. Bu nedenle Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği'nin oldukça güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) tarafından geliştirilen Mizah Davranışları Ölçeği 5'li Likert tipidir. "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çok Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" biçiminde düzenlenmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır ve 30 maddedir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin bulgulara göre Cronbach Alfa değerlerini sırasıyla Alaycı Mizah için .94, Üretici Sosyal Mizah için .92, Onaylayıcı Mizah için .86, Reddedici Mizah için .86 ve Kullanılmayan Mizah için .89 olarak bulunmuştur. Ek olarak bu çalışmada ulaşılan alfa değeri .85'dir. Ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Gürbüz ve Şahin (2017) Cronbach Alfa değerinin temel araştırmalarda en az .80 olması gerektiğini belirtmiştir. Mizah Davranışları Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin değerlerin bu bağlamda güvenilir ve geçerli olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin ve alt boyutlarının kıdeme, okulda çalışma sürelerine ve eğitim bölgelerine göre ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır. İşe yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyonel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmada her bir araştırma problemine ilişkin bulgular aşağıda bulunmaktadır. Bu bağlamda Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{x}	S
İşe yabancılaşmanın ortalama puanı	311	2,17	,50
Güçsüzlük	311	2,30	,76
Anlamsızlık	311	1,64	,66
Yalıtılmışlık	311	1,88	,70
Okula yabancılaşma	311	3,25	,73

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanın düşük olduğu söylenebilir. Öte yandan ölçeğin alt boyutu olan okula yabancılaşma en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,25$). Anlamsızlık boyutu ise en düşük değere sahiptir ($\bar{X}=1,88$).

Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile alt boyutlarının kıdemlerine göre değişip değişmediğini bulgulamak için ANOVA analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu yönetime ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutu Olan Anlamsızlığın Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Sd.	F	p
21 yıl ve üzeri	311	1,47	,49	306	3,98	,004

11-15 yıl 311 1,83 ,73

$p < 0,05$

Tablo 3'e göre işe yabancılaşmanın alt boyutu olan anlamsızlık sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılık göstermektedir ($F=3,98$; $p < 0,05$). Bu bağlamda kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ($\bar{X}=1,47$; $S=.49$), kıdemleri 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden ($\bar{X}=1,83$; $S=.73$) daha az anlamsızlık yaşamaktadırlar.

İşe yabancılaşmanın ve alt boyutunun okulda çalışma süresine göre değişip değişmediğini bulgulamak için ANOVA analiz yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemle ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. İşe Yabancılaşmanın ve Alt Boyutunun Okulda Çalışma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

	Okulda çalışma süresi	N	Ort.	S	Sd.	F	p
İşe yabancılaşmanın ortalama puanı	1-5 yıl	140	2,07	,47	310	5,91	,003
	6-10 yıl	105	2,29	,51	310		
Güçsüzlük	1-5 yıl	140	2,10	,74	310	10,20	,000
	6-10 yıl	105	2,52	,68	310		

$p < 0,05$

Tablo 4'te işe yabancılaşma ve alt boyutu olan güçsüzlük durumuna ilişkin analiz sonuçları bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma durumları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ($\bar{X}=2,07$; $S=.47$) 6-10 yıl arası çalışan ($\bar{X}=2,29$; $S=.51$) öğretmenlerden daha az yabancılaşmaktadırlar. Benzer bir sonuç işe yabancılaşmanın alt boyutunda da görülmektedir. 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler 1-5 yıl arası çalışanlardan daha fazla güçsüzlük yaşamaktadırlar ($\bar{X}=2,52$; $\bar{X}=2,10$).

Tablo 5'te ise işe yabancılaşmanın ve alt boyutlarının eğitim bölgelerine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. İşe Yabancılaşmanın ve Alt Boyutlarının Eğitim Bölgelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim bölgeleri	N	Ort.	S	Sd.	F	p
İşe yabancılaşmanın ortalama puanı	39. Bölge	127	2,01	,40	310	11,244	,000
	40. Bölge	116	2,28	,50	310		
	41. Bölge	68	2,29	,59	310		
Güçsüzlük	39. Bölge	127	2,05	,64	310	12,171	,000
	40. Bölge	116	2,43	,74	310		
	41. Bölge	68	2,52	,87	310		
Anlamsızlık	39. Bölge	127	1,41	,48	310	14,083	,000
	40. Bölge	116	1,73	,69	310		
	41. Bölge	68	1,88	,78	310		
Yalıtılmışlık	39. Bölge	127	1,73	,61	310	6,409	,002
	40. Bölge	116	2,05	,78	310		
	41. Bölge	68	1,85	,66	310		

$p < 0,05$

İşe yabancılaşma ve alt boyutları eğitim bölgelerine göre farklılık göstermektedir (Tablo 5). 39. eğitim bölgesi ($\bar{X} = 2,01$; $S = .40$) 40 ve 41 numaralı eğitim bölgesinden daha az yabancılaşma yaşamaktadır (sırasıyla, $\bar{X} = 2,28$; $S = .40$; $\bar{X}=2,29$; $S=.59$). İşe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin benzer bir bulguya da ulaşılmıştır. 39 numaralı eğitim bölgesi güçsüzlük ($\bar{X}=2,05$; $S=.40$), anlamsızlık ($\bar{X}=1,41$; $S=.48$) ve yalıtılmışlık ($\bar{X}=1,73$; $S=.61$) durumunu diğer bölgelere göre daha az yaşamaktadır.

Tablo 6'da İşe Yabancılaşma ve Okul Müdürünün Algılanan Mizah Tarzına İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 6. İşe Yabancılaşma ve Okul Müdürünün Algılanan Mizah Tarzına İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

	\bar{X}	S	1	2	3	4	5	6	7
1 İşe Yabancılaşma Ortalama Puanları	2,17	,51				,275	,358*	,303*	,303*
2 Güçsüzlük	2,30	,76					,356*	,379*	,300*
3 Yalıtılmışlık	1,88	,71					,322*		
4 Mizah ortalama puanları	2,19	,45							
5 Alaycı mizah	1,54	,83							
6 Mizahi olmayan tarz	2,45	1,04							
7 Reddedici mizah	1,92	,68							

$N=311$; * $p<.01$

Tablo 6'da görüleceği gibi işe yabancılaşma ile okul müdürünün sınıf öğretmenleri tarafından algılanan mizah tarzı arasında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki vardır ($r= .275$; $p<.01$). Öte yandan; işe yabancılaşmanın ortalama puanları ile mizah tarzın alt boyutları olan alaycı mizah ($r= .358$; $p<.01$), mizahi olmayan tarz ($r= .303$; $p<.01$) ve reddedici mizah tarzı ($r= .303$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. İşe yabancılaşmanın alt boyutu olan güçsüzlük boyutunda da benzer bir durum bulunmaktadır. Güçsüzlük ile alaycı mizah ($r= .356$; $p<.01$), mizahi olmayan tarz ($r= .379$; $p<.01$) ve reddedici mizah tarzı ($r= .300$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak ise yalıtılmışlık ile alaycı mizah arasında da pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki vardır ($r= .322$; $p<.01$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir (Tablo 2). Kesik ve Cömert (2014) benzer bir sonuca ulaşmış ve sınıf öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini "Hiçbir Zaman" olarak ifade etmiştir. Ayrıca okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutu da en yüksek ortalamaya sahiptir (Tablo 2). Elma (2003) öğretmenlerin yabancılaşmanın alt boyutu olan okula yabancılaşmayı ve güçsüzlüğü yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda elde edilen her iki bulgunun da benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre işe yabancılaşma ve alt düzeylerine ilişkin elde edilen sonuca göre mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olanlar 11-15 yıl arasında olanlara göre anlamsızlık durumunu daha az yaşamaktadırlar (Tablo 3). Bu bulgu Emir'in (2012) ve Kösterelioğlu'nun (2011) kıdem değişkenine göre ulaşılmış olduğu sonuçla farklılaşmaktadır. Bu

çalışmalara göre öğretmenlerin kıdemi sınıf öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini etkilememektedir. Diğer taraftan okulda çalışma süresi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma ve alt boyutu olan güçsüzlüğü yaşamaktadırlar (Tablo 4). Erdem (2014) öğretmenlerin okuldaki toplam yaşam alanının kadın öğretmenlerin daha iyi algıladığını fakat kadınların daha fazla güçsüzlük yaşadığını belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ifade edilen bulgular arasında kısmen benzerlik olduğu söylenebilir. Ayrıca okulda 6-10 yıl arası çalışan sınıf öğretmenlerinin yönetsel ve karar alma süreçlerine dâhil olamamaları, bürokratik yapı ve uzun süreli kurulan sosyal ilişkilerden dolayı güçsüzlüğü yaşadıkları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim bölgelerine göre yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde ise işe yabancılaşma düzeyleri ve alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık durumu 40. ve 41. eğitim bölgelerinde daha fazladır (Tablo 5). Daha önce de belirtildiği gibi bu iki bölgenin sosyo-ekonomik açıdan az gelişmiş, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması ve eğitime ilgisiz olmaları, göç almış ve şehrin uzak bölgelerinde olması gibi nedenler öğretmenlerin işe yabancılaşmasını etkilediği söylenebilir. Ek olarak bu bölgelerdeki okulların donanımsal olarak eksiklikleri de olmakla beraber okullardaki öğrenci sayılarında da farklılıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda Erjem (2005) kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar gibi etmenlerin yabancılaştırıcı koşullar olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir anlatımla; bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan 39. numaralı eğitim bölgesi ise diğer iki bölgenin tam tersi özellikler sergilemektedir ve bu bölgedeki öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri daha düşüktür. Özetlemek gerekirse öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını etkileyen nedenler arasında çevresel faktörlerin olduğu da söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ve yabancılaşmanın alt boyutları ile okul müdürünün algılanan mizah tarzı ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orya düzey bir ilişki olduğu Tablo 5'te belirtilmiştir. Öğretmenlerin yabancılaşma durumlarının mizah algılarını etkilediği söylenebilir. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık yaşayan öğretmenler, okul müdürünün kullandığı mizah tarzını alaycı olarak nitelendirirken, güçsüzlük yaşayanlar ise mizahi olmayan tarz ve reddedici mizah kullandığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin daha fazla sosyal kabul görmeleri, onaylanmaları ve mesleki çalışmalarında daha verimli olmaları için okul müdürlerinin mizah tarzlarına dikkat etmeleri ve öğretmenleri destekleyen bir mizah tarzı kullanmalarının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yönetiminin (özellikle okul müdürünün) okuldaki yönetim süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmesi, bürokratik işlerin azaltılması, okulların donanımsal olarak iyileştirilmesi, velilerin eğitim-öğretim ile ilgili daha fazla bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerle olumlu sosyal ilişkilerin kurulması öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin önemli ölçüde etkilenecek azalacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ve daha ileri araştırmalar için dezavantajlı olarak nitelendirilen eğitim bölgelerinde çalışmakta olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının nedenlerini anlamaya yönelik nitel araştırma yönteminden görüşme ve gözlem yöntemi kullanılabilir. Ayrıca ülke genelinde eğitim bölgelerinden veri toplanarak işe yabancılaşmanın genel bir durumu ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

- Afanasyeva, P. ve Sharaja, T. (2016). Alienation of personality in higher education. *Mathematics Education*, 11 (4), 623-631.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 2-7.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayıncılık, Ankara.
- Aslan, H. ve Çeçen, R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 1-14.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 273-282.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. 9. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Balta, E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1268-1279.
- Barnhardt, B. ve Ginns, P. (2014). An alienation-based framework for student experience in higher education: New interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 68, 789-805.
- Başak, B. ve Can, G. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Mizah Stilleri ile Utangaçlık ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 365-376.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berman, B. J. (1990). Perfecting the machine: Instrumental rationality and the bureaucratic ideologies of the state. *World Futures: Journal of General Evolution*, 28 (1), 141-161.

- Bullough Jr , R. (2012) Cultures of (Un)happiness: teaching, schooling, and light and dark humor. *Teachers and Teaching*, 18 (3), 281-295.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı*. 21. baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Calabrese, R. ve Ellsworth, R. (1989). Alienation in male and female secondary school administrators. *Educational Policy*, 3 (1), 57-66.
- Case, J. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55, 321-332
- Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 694-716.
- Cox, H. ve Wood, J. (1980). Organizational structure and professional alienation: the case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58 (1), 1-6.
- Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 20. baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çimen, B. (2011). *Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dağlı, A. ve Averbek, E. (2017). Investigating organizational alienation behavior in terms of some variables. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (2), 228-237.
- Elma, C. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erdem, M. (2014). İş Yaşamı Kalitesinin İşe Yabancılaşmayı Yordama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (2), 519-544.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417.
- Fındıklı, E. (2013). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Geyer, F. (2001). Alienation. *International encyclopaedia of the social and behavioral sciences*, 1, 388–392.
- Gliner, J., Morgan, G., Leech, N. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri*, (edt: Turan, S.) Nobel Yayıncılık, Ankara, 120-121.
- Gordon, M. (2014). Friendship, intimacy and humor. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (2), 162-174.
- Greengross, G. ve Miller, G. (2011). Humor ability reveals intelligence, predicts mating success, and is higher in males. *Intelligence*, 39, 188–192.
- Hoy, W., Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 21 (2), 109-120.
- Huo, Y., Lam, W. ve Chen, Z. (2012). Am i the only one this supervisor is laughing at? Effects of aggressive humor on employee strain and addictive behaviors. *Personnel Psychology*, 65, 859–885.
- Isherwood, G. ve Hoy, W. (1973). Bureaucracy, powerlessness, and teacher work values. *Journal of Educational Administration*, 11 (1), 124-138.
- Joo, K. (2014). Reconsidering open and distance higher education: A life-history analysis of adult learners in Korea National Open University. *Asia-Pacific Education Research*, 23 (3), 699-707.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of educational studies*, 1 (3), 27-62.
- Kara, H. (2014). Yöneticilerin mizah tarzlarının uygulamadaki durumunun kuramsal ve uygulamalı olarak açıklanması. *Tarih Okulu Dergisi*, 18, 701-724.
- Karagülle, A. E. ve Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4 (1), 1-9.

- Karasar, N. (2015). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. 19. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, S. (2011). *Bir öğretim stratejisi olarak sanat eğitiminde mizahın kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayış, A. (2016). *Güvenirlilik analizi*. Kalaycı Ş. (edt.). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (sayfa 402-419). Asil Yayınevi, Ankara.
- Kesen, M. (2016). Öğretim elemanlarının işe yabancılaşmasının etik liderlik ve demografik değişkenler açısından incelenmesi: Uygulamalı bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 118-134.
- Kesen, M. ve Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin Anfis Model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42), 1552-1563.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 27-46.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Analysis of the relation between organizational culture and alienation in secondary educational institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (4), 675-716.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 459-477.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 860-871.
- Lafollette, H. ve Shanks, N. (1993). Belief and the basis of humor. *American Philosophical Quarterly*, 30 (4), 329-339.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75.
- Martinez, A., Valdez, C. ve Cariaga, S. (2016). Solidarity with the people: organizing to disrupt teacher alienation. *Equity & Excellence in Education*, 49 (3), 300-313.
- Morreall, J. (1983). Humor and emotion. *American Philosophical Quarterly*, 20 (3), 297-304.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçüğü. *Eğitim ve Bilim*, 133, 20-27.
- Orr, K. (2012) Coping, confidence and alienation: the early experience of trainee teachers in English further education. *Journal of Education for Teaching*, 38 (1), 51-65.
- Özdemir, N. (2011). *Düzenli Fiziksel Aktivitenin İlköğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzeyleri Üzerine Etkileri*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Petraki, E. ve Nguyen, H. P. (2016). *Do Asian EFL teachers use humor in the classroom? A case*
- Porteous, J. (1989). Humor and social life. *Philosophy and Humor*, 39 (3), 279-288.
- Praag, L., Stevens, P. ve Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393-401.
- Raskin, V. (1979). Semantic mechanisms of humor. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 325-335.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 74-86.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C., And Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13 (4), 285-304.
- Schabracq, M., & Cooper, C. (2003). To be me or not to be me: About alienation. *Counselling Psychology Quarterly*, 16 (2), 53-79.
- Schermer, J., Martin, R., Martin, N., Lynskey, M. ve Vernon, P. (2013). The general factor of personality and humor styles. *Personality and Individual Differences*, 54, 890-893.

- Sidorkin, A. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54 (3), 251-261.
- Smuts, A. (2010). The ethics of humor: Can your sense of humor be wrong? *Ethical Theory and Moral Practice*, 13 (3), 333-347.
- Petraki, E. and Nguyen, H. (2019). *Do Asian EFL teachers use humor in the classroom? A case study of Vietnamese EFL university teachers*. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.08.002>
- Sulu, S., Ceylan, A. ve Kaynak, R. (2010). Work alienation as a mediator of the relationship between organizational injustice and organizational commitment: implications for healthcare professionals. *International Journal of Business and Management*, 5 (8), 27-38.
- Şahin, S. ve Gürbüz, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 4. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, M., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahloğlu, T. (2018). *Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması*. Erişim adresi; <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/591/571>.
- Tsang, K. (2018) Teacher alienation in Hong Kong. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 39 (3), 335-346.
- Valli, L., ve Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of highstakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 519-558.
- Vernon, P., Martin, R., Schermer, J. ve Mackie, A. (2008). A behavioral genetic investigation of humor styles and their correlations with the Big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1116–1125.
- Williams, J. (2016). Alienation in mathematics education: critique and development of neo-Vygotskian perspectives. *Educ Stud Math*, 92, 59-73.
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği*, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yalçın, İ. ve Koyuncu, İ. Y. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (26), 86-94.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3)2, 1-41.
- Yılmaz, K. (2011). Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 27-44.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.
- Yu, Y. M. (2015). Comparative analysis of Jones' and Kelley's ethical decision-making models. *Business Ethics*, 130, 573-583.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOLUNUM VE FERMANTASYON DENEYLERİ İLE İLGİLİ BİLGİLERİ**ESRA ÖZAY KÖSE**
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**ŞEYDA GÜL**
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**EMİNE HATUN DİKEN**
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem durumu: Okulda, öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen önemli etkenlerden biri, eğitim ortamlarında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımlarıdır. Deneysel çalışmalar bilim ve araştırmanın vazgeçilmez bir unsuru olup laboratuvar çalışmaları, özellikle düşünmeye dayalı laboratuvar uygulamaları bu açıdan önemlidir. Bilimsel süreç becerileri, deneysel aktivitelerin amacına ulaşabilmesi için gerekli temel becerilerdir. Deneyler, bu becerilerin gelişmesine, yapılan deneylerin konuyla ilişkilendirilmesine ve kavramların zihinde yapılandırılmasına yardımcı olur.

Amaç: Bu çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının solunum konusunda deney tasarlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubunu Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve bitki fizyolojisi laboratuvar dersini almış olan toplam 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına bitki fizyoloji laboratuvarı derslerinde gösterilen deneylerle ilgili açık uçlu üç soruyu verilen kâğıtlara cevaplamaları istenilmiştir. Cevaplar araştırmacılar tarafından okunularak 3 kategoriye (2: tam doğru cevap, 1: kısmen doğru cevap, 0: yanlış veya boş bırakılan cevap) ayrılmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerden doğru cevap verenlerin oranlarının düşük ve soruları cevapsız bırakan öğrencilerin de çok olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebinin ise laboratuvar derslerinde kapalı uçlu veya gösteri deneylerinin yapıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öneriler: Çalışmanın sonunda, gelecek araştırmalar için araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Buna göre laboratuvar çalışmalarında öğrenciye her şeyin hazır olarak verilmesi değil de onu yaratıcı düşünmeye ve tasarlamaya yönlendiren etkinlikler olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, Laboratuvar, Bilgi düzeyi

Biology Prospective Teachers' Knowledge about Respiration and Fermentation Experiments**Abstract**

Problem Situation: One of the important factors affecting the success of students in school is the teaching-learning approaches used in educational environments. Although experimental studies are an indispensable element of science and research, laboratory studies, especially thinking-based laboratory applications, are important in this respect. Scientific process skills are essential skills for reaching to the purpose of experimental activities. Experiments help to develop these skills, relate the experiments to the subject and construct concepts in the mind. Goal: In this study, it was aimed to determine the designing level of respiratory and fermentation experiments by biology teacher candidates.

Method: The sample group of this survey study was total 100 student teachers studying in Biology Education Department of Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University. Candidates were asked to answer three open-ended questions related to experiments shown in plant physiology laboratory courses. The answers were read by the researchers and divided into 3 categories 2: a complete correct answer, 1: a partially correct answer, 0: a false or blank answer).

Results: According to the findings; it was observed that the ratio of the student teachers who answered correctly was low and the ratio of the student teachers who didn't answer the questions was high. The reason for this is thought to be due to the fact that closed-end or demonstration experiments are being conducted in laboratory classes.

Suggestions: At the end of the study, various suggestions were made for future researches. According to this, it is suggested that there should be activities that lead the student to think creatively and design, not to give everything to the student in the laboratory.

Key Words: Biology, Laboratory, Level of knowledge

Giriş

Bilginin zihinde yapılması ve uzun zamanlı anlamlandırılması bireyin kendi deneyimleri aracılığı ile oluşmaktadır. Öte yandan bilişsel alanda yapılan araştırmalar, öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Harris, Marcus, McLaren ve Fey, 2001). Nitelikli Kaptan ve Kuşakçı (2002) tarafından yapılan bir

araştırmada, öğrencilerin derse katıldıkları zaman dersten daha çok zevk aldıkları, bunun da anlamalarını kolaylaştırdığı ve başarılarını artırdığı ifade edilmiştir. Okulda, öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen önemli etkenlerden biri, eğitim ortamlarında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımlarıdır. Öğrenciler farklı eğitim ortamlarında farklı öğrenme stratejileri geliştirerek yeni bilgilere ulaşır, başarıya hissini yaşar, kendilerine olan güvenleri artar, verimli ve etkili çalışma alışkanlıkları gelişir (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Deneysel çalışmalar bilim ve araştırmanın vazgeçilmez bir unsuru olup laboratuvar çalışmaları, özellikle düşünmeye dayalı laboratuvar uygulamaları bu açıdan önemlidir. Bilimsel süreç becerileri, deneysel aktivitelerin amacına ulaşabilmesi için gerekli temel becerilerdir. Deneyler, bu becerilerin gelişmesine, yapılan deneylerin konuyla ilişkilendirilmesine ve kavramların zihinde yapılandırılmasına yardımcı olur (Tan ve Temiz, 2003).

Biyoloji kavramları ile ilgili çalışmaların çoğunlukla canlılık, solunum, bitkilerde beslenme, gen-kromozomlar, biyoteknoloji, ekoloji, biyosistem konularının öğrenilmesi esnasında ortaya çıkan kavram yanlışları düzeyinin araştırılmasına yönelik olduğu görülmektedir (Gül ve Özay-Köse, 2018; Gül ve Sözbilir, 2015; Lucas, 1995). Fermantasyon ve özellikle hücresel solunum konusu ise ekoloji, sindirim, solunum ve boşaltım sistemleri gibi konuların anlaşılması ve bilişsel organizasyonunda bir köprü görevini görmektedir (Yürük ve Çakır, 2000). Bununla beraber yapılan araştırmalar, bu konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasında ve öğretmenler tarafından kavratılmasında bazı problemlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, Sheldon ve Dubay, 1990; Yürük ve Çakır, 2000). Buradan hareketle bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının solunum ve fermantasyon konusundaki deney tasarlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Alt Problemler

- 1-Biyoloji öğretmen adaylarının solunum konusundaki deney tasarlama düzeyleri nedir?
- 2- Biyoloji öğretmen adaylarının fermantasyon konusundaki deney tasarlama düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın araştırma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, bitki fizyolojisi laboratuvar dersini alan toplam 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Öğretmen adaylarına bitki fizyoloji laboratuvarı derslerinde gösterilen deneylerle ilgili açık uçlu üç soru sorulmuş olup verilen kağıtlara cevaplamaları istenilmiştir. Bu sorular:

- 1- Solunumda oksijen kullanımını nasıl bir deneyle gösteririz?
- 2- Solunumda karbondioksit çıkışını nasıl bir deneyle gerçekleştirebiliriz?
- 3- Etil alkol fermantasyonunu nasıl bir deneyle gösterebiliriz?

Veri Analizi: Cevaplar araştırmacılar tarafından okunularak 2, 1, 0 şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şu anlama gelmektedir: (2) tam doğru cevap, (1) kısmen doğru cevap, (3) yanlış veya boş bırakılan cevap

Bulgular

Birinci soruya öğrencilerin yazmış oldukları cevapların kategorilere göre yüzdeleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci sorunun değerlendirme sonuçları

Kategori	Öğrenci Sayısı	%
0	83	83.0
1	11	11.0
2	6	6.0
Toplam	100	100

Tablo 1 incelendiğinde birinci soruya % 6 oranında öğretmen adayı anlattıkları deneyin aşamalarını doğru bir şekilde açıklamışlardır. Yapılan açıklamalara göre öğretmen adaylarının %6'sı; balon joje içerisine bir gün önceden ıslatılan bezelyelerin ve solunum sonucu açığa çıkan CO₂' in tutulması için KOH'ın yerleştirip içerisine cam boru geçirilmiş bir tıpa ile ağzını sıkıca kapatarak ters dönmüş bir biçimde renkli bir sıvının içine daldırılır. Sonuç olarak; renkli sıvının cam borudan yukarıya doğru çıktığı gözlenir. Böylece solunumda oksijenin kullanıldığı gözlenir. Öğretmen adaylarının %11' i sadece herhangi bir tohumun kapalı bir kaba konularak gözleneceğinden bahsederek tam cevap vermemiş %83' ü ise boş bırakmıştır.

Çalışmada ikinci soruya öğretmen adaylarının yazmış oldukları cevapların kategorilere göre yüzdeleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. İkinci sorunun değerlendirme sonuçları

Kategori	Öğrenci Sayısı	%
0	83	83.0
1	12	12.0
2	5	5.0
Toplam	100	100

Tablo 2 incelendiğinde ikinci soruya öğretmen adaylarının %5' nin doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan açıklamalara göre öğretmen adaylarının %5'i; tüp içerisine fenol kırmızısı ayırıcı konur, tohumlar suda şişirilmiş, tüpün ağzını lastikle gaz çıkmayacak şekilde kapatılır. Bir süre sonra tüpteki ayraç rengini kaybeder. Buradan anlarız cevabını vererek soruyu doğru yanıtlamıştır. Öğretmen adaylarının %12'si ise yalnızca ayraç ismini vererek eksik yanıtlamıştır. Öğretmen adaylarının %83 ü ise soruyu boş bırakmışlardır.

Çalışmada üçüncü soruya öğretmen adaylarının yazmış oldukları cevapların kategorilere göre yüzdeleri Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Üçüncü sorunun değerlendirme sonuçları

Kategori	Öğrenci Sayısı	% Oranı
0	73	73.0
1	15	15.0
2	12	12.0
Toplam	100	100.0

Tablo 3 incelendiğinde üçüncü soruya öğretmen adaylarının %12'sinin doğru cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan açıklamalara göre öğretmen adaylarının %12'si; parçalanmış kuru meyveler şişeye koyulur, bir miktar maya bir miktarda su koyulur ve şişenin ağzı bir balonla kapatılır. Bir süre sonra glikozlar fermente olur ve şişenin ucuna yerleştirilen balon şişer cevabını vererek soruyu doğru yanıtlamışlardır. Öğretmen adaylarının %15'i ise şarap örneğini vererek eksik cevap vermişlerdir. Ayrıca %73'ü soruyu boş bırakmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarından doğru cevap verenlerin oranlarının düşük olduğu, soruları cevapsız bırakan veya yanlış cevaplayanların ise oranlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Giordion (1990)'un yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin ilgili konuya yönelik deneysel boyutta bilgi birikimine sahip olmadıkları öne sürülmüştür. Bunun sebebinin ise laboratuvar derslerinde kapalı uçlu veya gösteri deneylerinin yapıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tür deneyler teorik olarak sınıfta verilen bilgilerin ispatlanması amacıyla gerçekleştirilen deneylerdir. Bu tür deneylerde öğrencilerin elinde bir föy veya deney kılavuzu bulunmaktadır. Bu kılavuzda deneyle ilgili amaçlar ve işlem basamakları bulunur ve öğrenciler işlem başmaklarını takip ederler. Ya da öğretmen tarafından yapılan deney tüm sınıf tarafından izlenir. Öğrenciler bu deneylerde bir bakıma ezbere, çok da düşünmeden basamakları takip ederek sonuca ulaşmak isterler. Benzer şekilde Orbay ve diğ. (2003), yaptıkları çalışmada araç-gereç ve fiziki mekân yetersizliği nedeniyle laboratuvar çalışmalarının gösteri deneyi şeklinde ve tımdengelim yaklaşımı ile yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Oysa, Gibson ve Chase (2002) yaptıkları uzun süreli sorgulama temelli bilim yaz kampına devam eden

öğrencilerinin sözlü sunumdan, not tutmaktan, laboratuvarda gösteri deneyinden hoşlanmadıklarını ifade etmektedirler. Sonuç olarak çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki önerilerin verilmesi uygun görülmektedir. Buna göre;

Laboratuvar çalışmalarında öğrenciye her şeyin hazır olarak verilmesi değil de onu yaratıcı düşünmeye ve tasarlamaya yönlendiren etkinlikler olmalıdır. Derslerde açık uçlu veya hipotez test etme türü deneyler yapılması bu sıkıntıyı ortadan kaldıracaktır. Zira bu tür deneyler fen ile ilgili teorik bilgilerin bizzat öğrenciler tarafından yapılan deney veya etkinliklerle belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu deneylerde öğrencilere sadece yapılacak deneyin amacı verilir ve gerekli araç gereçler temin edilir, deneyin nasıl yapılacağı, sonuçta ne bulunacağı hakkında bilgi verilmez. Deneyin yapılması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması öğrencilere bırakılır. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu tür deneylere daha fazla yer verilmesi etkili öğretim açısından oldukça önemlidir.

Araştırmacılara yönelik olarak solunum ve fermantasyon konularının yanında deney tasarlanabilecek diğer biyoloji konularında da öğrencilerin düzeyinin belirlenmesi önerilebilir. Ayrıca, daha derinlemesine bilgi almak için az sayıda öğrenciyle konu hakkında mülakatlar yapıp gerekli yaptırımlar düşünülebilir.

Kaynakça

Anderson, C.W., Sheldon, T.H. & Dubay, I. (1990). The effects of instruction on college nonmajors conceptions of respiration and photosynthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(8), 761-776.

Gibson, H. L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86, 693-705.

Giordion, A. (1990). *Interests des recherches en didactique de la biologie (Research interest in biology didactics) LDES*, Universite de Geneve.

Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Biology education research trends in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(1), 93-109.

Gül, Ş., & Özay-Köse, E. (2018). Prospective teachers' perceptions of protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulties. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 237-250.

Harris, K., Marcus, R., McLaren, K. & Fey, J. (2001). Curriculum materials supporting problem-based teaching. *School Science & Mathematics*, 101(6), 310-318.

Kaptan, F., & Kuşakçı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi [The effects of project-based learning on elementary school students' academic achievement, academic self concepts and study time in science education]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 22, 91-97.

Lucas, A. M. (1995) Playing the notes but ignoring the tune: The narrowness of biology education research. *Journal of Biological Education*, 29(3), 195-200.

Orbay M., Özdoğan T., Öner F., Kara M., & Gümüş S. (2003). Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları I-II dersinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. Retrievet from https://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/orbay.htm

Tan M. & Temiz B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi [The importance and role of the science process skills in science teaching. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.

Yürük, N., & Çakır, Ö.S. (2000). Lise öğrencilerinde oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda görülen kavram yanlışlarının saptanması [Determination of misconceptions about oxygenated and non-oxygenated breathing among high school students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 185-191.

9. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

EMİNE HATUN DİKEN
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

ESRA ÖZAY KÖSE
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ŞEYDA GÜL
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Laboratuvar ve deneysel etkinlikleri bünyesinde barındıran fen ders kitaplarının öğretim süreci içindeki rolü düşünüldüğünde, bilimsel süreç becerilerine bu kitaplarda yer verilmesi, öğretim sürecinde etkili öğrenme ve öğretimin sağlanmasında yararlı olabilir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinlikleri bilimsel süreç becerileri açısından incelemektir.

Yöntem: Genel olarak nitel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışmada 2017-2018 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'ndaki onyedini etkinlik, etkinlik türü ve bilimsel süreç becerileri açısından belirli ölçütlere göre incelenmiştir.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre etkinlik türü bakımından deneylere sıklıkla yer verildiği, model yapma ve hesaplama dayalı etkinliklerin ise çok sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular bilimsel süreç becerileri açısından incelendiğinde ise orta ve ileri düzey becerilere temel becerilerden daha fazla oranda yer verildiği belirlenmiştir.

Öneriler: Sonuç olarak bu çalışmada incelenen ders kitabının hitap ettiği öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında, orta ve ileri düzey becerilere daha fazla oranda yer verilmesi her ne kadar arzu edilebilir bir sonuç olarak değerlendirilse de temel becerilerin de kazandırılması yönünde eksikliklerin olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Dolayısıyla biyoloji dersi kitaplarına temel düzey becerileri kapsayan daha yeni ve farklı etkinliklerin ilave edilmesi önerilebilir. Ayrıca biyoloji dersi ile ilgili soyut kavramların somutlaşmasına katkı sağlama adına ders kitaplarına model oluşturma etkinliklerinin ve gözleme dayalı etkinliklerin daha fazla eklenmesi önemli görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Laboratuvar, materyal, araştırma-sorgulama

Investigation of the Activities in the 9th Grade Biology Textbook in Terms of Scientific Process Skills

Abstract

Problem Situation: Considering the role of science textbooks, which include laboratory and experimental activities in the teaching process, incorporating scientific process skills in these books may be beneficial in providing effective learning and teaching in the teaching process.

Goal: The aim of this study is to examine the activities in the ninth grade biology textbook in terms of scientific process skills.

Method: This qualitative study was implemented in a descriptive manner with document review. Seventeen activities in the 9th Grade Biology Textbook, which is accepted as a textbook since 2017-2018 academic year, were examined according to the specific criteria in terms of activity type and scientific process skills.

Findings: The findings in terms of the type of activity indicated that the experiments were frequently included, but the model-based and computational-based activities were very limited. When the findings were examined in terms of scientific process skills, it was determined that medium and advanced skills were included more than basic skills.

Suggestions: As a result, considering the age group of the students addressed by the textbook examined in this study, it is a matter that it should be emphasized there are deficiencies in the acquisition of basic skills although the inclusion of intermediate and advanced skills at a higher rate is considered as a desirable result. Therefore, it may be suggested to include more recent and different activities covering basic level skills in biology course books. Moreover, it is important to add more model-building activities and observation-based activities to the textbooks in order to contribute to the concretization of abstract concepts related to biology course.

Keywords: Laboratory, material, research-inquiry

Giriş

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel araçlar (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012) olmasının yanında, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, vermek istediklerini daha sistematik vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği hızda tekrar etmesine olanak veren temel bir öğretim materyalidir (Anılan, Balbağ, Anılan, Görgülü ve Çemrek, 2007). Bir başka ifadeyle ders kitapları, öğretmenlerin derslerini doğru, sistematik ve kavramsal çerçevede gerçekleştirmeleri için kullandıkları önemli öğretim materyalidir (Ellis, 1997).

Ders kitapları özellikle öğretim materyallerinin yetersiz, laboratuvar imkânları sınırlı ve sınıfların kalabalık olduğu durumlarda öğretmene yardımcı olmaktadır (Şahin, 2012). Bu yönüyle özellikle fen bilimleri ile ilgili ders kitapları, içeriğinde bulunan deneysel çalışmalar nedeniyle, aynı zamanda bir laboratuvar kılavuzu olarak da hizmet vermektedir (Nakiboğlu, 2009). Fen derslerinde yapılan deneyler çoğunlukla ders kitabındaki etkinlikler kısmında yer almaktadır. Etkinliklerde genellikle deneyin başlığı, amacı, gerekli materyallerin listesi, deneyin yapılışında izlenecek aşamalar, kullanılacak beceriler ve cevaplanması gereken sorular yer almaktadır. Bu nedenle ders kitabında yer alan etkinlikler, bilimsel süreç becerilerinin (BSB) öğretiminde önemli rol oynar (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012).

Bilindiği üzere günümüzde okullarımızda uygulanan eğitim programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım prensipleri esas alınarak öğrencilerin BSB, problem çözme yetenekleri, keşfetme ve kritik düşünme becerileri geliştirilebilmektedir. Nitekim ülkemizde de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde aşamalı olarak hazırlanan yeni biyoloji öğretim programı, orta öğretimde kullanılan ders kitaplarının değişimini zorunlu kılmıştır. Yeni hazırlanan orta öğretim biyoloji ders kitaplarında bilginin sunumu değişmiş ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenmiştir. BSB'nin geliştirilmesi de ders kitaplarında yer alan etkinliklerin aktifliği ile ilgilidir. Fen öğretimi BSB'nin öğretimini içerir (Efe, Efe ve Yücel, 2012; Saat, 2004). BSB'ni geliştirmek için, deneysel yöntem çalışmaları, birden fazla duyu organına hitap etmesi, aktif olması, BSB'ni geliştirmesi, gözlem yeteneğini arttırması ve bilginin kalıcılığını sağlaması bakımından çok değerli bir yoldur (Efe, Efe ve Yücel, 2012). Bununla beraber yapılan çalışmalar, kitaplardaki deneylerin veya laboratuvarında kullanılan kitapçıkların, öğrencilerin problemlere çözüm arayan bilim insanları gibi araştırmalar yapmalarına olanak sağlamadığını göstermektedir (Soyibo, 1998). Özellikle laboratuvar ve deneysel etkinlikleri bünyesinde barındıran fen ders kitaplarının öğretim süreci içindeki rolü düşünüldüğünde, BSB'ne bu kitaplarda yer verilmesi, öğretim sürecinde etkili öğrenme ve öğretimin sağlanmasında yararlı olabilir. Bu nedenle özellikle fenin önemli alanlarından biri olan ve öğrenimi ve öğretiminde zorluk çekilen (Gül ve Özay-Köse, 2018; Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen, 2017) biyoloji ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan BSB'ne ne derece yer verildiği ve söz konusu etkinliklerin özelliklerinin incelenmesi gerekli görülmektedir. Böylece ders kitaplarının hem programa hem de yapılandırmacı yaklaşıma ne derecede uygun olduğu da belirlenmiş olacaktır (Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, ülkemizde okutulmakta olan dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin türünü belirleyerek bilimsel süreç becerileri açısından incelemektir.

Alt Problemler

- 1-Biyoloji 9. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin türleri nelerdir?
- 2- Biyoloji 9. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Genel olarak nitel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Örneklem

Çalışma kapsamında ele alınan ders kitabı, Acar, Tosun, Vurgun ve Sarız tarafından yazılan 2017-2018 öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'dır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışma kapsamında 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki toplam 17 etkinlik Longfield (2002) tarafından sınıflandırılması yapılan bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiştir. Buna göre etkinlik türü, gözlemlenme, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, iletişim, model yapma, verileri kaydetme, çıkarım yapma, tahmin yapma, hipotez kurma, araştırmayı planlama, verileri yorumlama maddeleri tek tek etkinliklere göre değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte ilk olarak kitapta yer alan ilk iki etkinlik çalışmanın iki araştırmacısı tarafından birlikte kodlanmıştır. Sonrasında ise kalan 15 etkinlik aynı araştırmacılar tarafından birbirlerinden

bağımsız olarak incelenerek ilgili bölümlere kodlanmıştır. Bireysel çalışma sonrası araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve farklı kodlanan bölümler tartışılarak ortak bir sonuca varılmıştır.

Bulgular

Çalışmada dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabında yapılan etkinliklerin türü ve bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin BSB düzeylerinin dağılımı

Etkinlik adı	Etkinlik türü	Temel Beceriler						Orta seviye İleri düzey beceriler					
		Gözleme	Karşılaştırma	Sınıflandırma	Ölçme	İletişim	Model yapma	Verileri kaydetme	Çıkarım yapma	Tahmin yapma	Hipotez kurma	Araştırmayı planlama	Verileri yorumlama
ETK1	G	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
ETK2	G	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+
ETK3	D	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
ETK4	D	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ETK5	D	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ETK6	D	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ETK7	D	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ETK8	D	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
ETK9	M	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+
ETK10	H	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
ETK11	D	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
ETK12	D	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ETK13	G	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+
ETK14	G	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+
ETK15	G	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+
ETK16	S	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+
ETK17	S	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+

D:deney yapma, G:gözlem yapma, S:sınıflandırma, M:model yapma, H:hesaplama

Tablo 1 incelendiğinde, dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin 8 tanesinin deney yapmaya, 5 tanesinin gözlem yapmaya, 2 tanesinin sınıflandırmaya, 1 tanesinin model yapmaya, 1 tanesinin hesaplamaya dayalı olduğu görülmüştür. Diğer taraftan bulgular BSB'nin temel beceriler boyutu açısından incelendiğinde, 4 etkinlikte (ETK1, ETK13, ETK14 ve ETK15) temel becerilerin yarısı veya daha fazlasının kazandırılmadığı anlaşılmaktadır. BSB'nin orta seviyedeki beceriler boyutu açısından bulgulara bakıldığında etkinliklerin tamamının istenilen becerileri kazandırdığı görülmektedir. BSB'nin son boyutu olan ileri düzey beceriler boyutu açısından bulgular incelendiğinde ise 5 etkinlikte (ETK13, ETK14, ETK15, ETK16 ve ETK17) temel becerilerin yarısının kazandırılmadığı görülmektedir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise etkinliklerde orta ve ileri düzeydeki becerilerin daha fazla içerildiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öncelikle etkinlik türü bakımından deneylere sıklıkla yer verildiği, model yapma ve hesaplamaya dayalı etkinliklerin ise çok sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Efe, Efe ve Yücel (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Bununla beraber bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde deneysel yöntem çalışmalarının oldukça önemli olduğu (Saat, 2004) dikkate alındığında incelenen biyoloji

ders kitabında yer alan etkinlik türlerinin büyük çoğunluğunun öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi olumlu bir bulgu olarak düşünülebilir. Öte yandan kitapta yer alan etkinlikler BSB açısından incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin temsil edilme durumları arasında belirli bir düzen olmadığı görülmektedir. Temel becerilerden olan ölçme, iletişim ve model yapma becerilerinin diğer becerilere göre daha az temsil edildiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, orta seviye becerilerin tamamı etkinliklerde bulunurken, ileri seviye beceriler içinde araştırmayı planlama becerisinin diğerlerine göre daha az sayıda yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular alan yazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Efe, Efe ve Yücel (2012), genel anlamda orta öğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerde gözleme, iletişim, çıkarım yapma, araştırmayı planlama becerileri yoğun olarak bulunurken, sınıflandırma, tahmin yapma ve hipotez kurma becerilerine ise çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Yine Dökme (2005) çalışmasında, gözlem yapabilme, çıkarım yapabilme ve tanımlama yapabilme becerilerine etkinliklerde yeterince yer verildiğini ancak sınıflandırma, tahminde bulunma, iletişim ve hipotez kurma becerilerine yeterince yer verilmediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu çalışmada incelenen ders kitabının hitap ettiği öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında, orta ve ileri düzey becerilere daha fazla oranda yer verilmesi her ne kadar arzu edilebilir bir sonuç olarak değerlendirilse de temel becerilerin de kazandırılması yönünde eksikliklerin olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Dolayısıyla biyoloji dersi kitaplarına temel düzey becerileri kapsayan daha yeni ve farklı etkinliklerin ilave edilmesi önerilebilir. Ayrıca biyoloji dersi ile ilgili soyut kavramların somutlaşmasına katkı sağlama adına ders kitaplarına model oluşturma etkinliklerinin ve gözleme dayalı etkinliklerin daha fazla eklenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada 9. Sınıf biyoloji ders kitapları incelenmiştir. Araştırmacılara yönelik olarak hem diğer sınıf düzeyindeki biyoloji ders kitaplarının hem de diğer alanlardaki ders kitaplarının incelenmesi önerilebilir. Ayrıca ders kitaplarındaki etkinlikler hakkında daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilmesi açısından ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri yanında eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme, yaratıcı düşünme gibi konularda da incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Anılan, H., Balbağ, M.Z., Anılan, B., Görgülü, A., & Çemrek, F. (2007). Fizik, kimya ve biyoloji dersi ders kitaplarının öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi [The evaluation of physics, chemistry and biology course books by the teacher candidates]. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 313-320.
- Efe, H. A., Efe, R., & Yücel, S. (2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi [Analysis of high school biology textbooks in terms of science process skills]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 1-20.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51, 36-42.
- Gül, Ş., & Özay-Köse, E. (2018). Prospective teachers' perceptions of protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulties. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 237-250.
- Longfield, J. (2002). Revised Feb. 2003 from Koch, J. (1999) *Science stories: Teachers & children as science learners*, p. 102. NY: Houghton Mifflin; and "Assessment Potpourri." *Science & Children*, Oct 94, p. 1
- Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullandıklarının incelenmesi [Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullandıklarının incelenmesi]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 91-101.
- Saat, R.M. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science & Technological Education*, 22(1), 23-40.
- Soyibo, K. (1998). An assessment of Caribbean integrated science textbooks' practical tasks. *Research in Science & Technological Education*, 16(1), 31-41.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi [The evaluation of textbooks in terms of message design principles]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Yıldız-Feyzioğlu, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi [An analysis of the activities in elementary science and technology textbooks according to science process skills and structural characteristics]. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 108-125.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., & Çimen, O. (2017). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi [The analysis of biology topics in the 8th grade science textbook in terms of scientific content]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35.

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ÇEVRELERİNE İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ²EMRULLAH KARATEKİN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ ÜNİVERSİTESİKEMAL ÖZDEMİR
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Türk Milli Eğitiminde Hayat Bilgisi dersinin temel amacı öğrencilerin sağlıklı bir şekilde topluma katılımını sağlamaktır. Öğrencilerin bu derste elde ettikleri kazanımların bilişsel düzeyde incelemenin yanında değer ve duygular açısından da incelenmelidir. Sosyalleşme sürecinde “aile, okul ve toplum” önemli aktörlerdir. Bu çalışmanın amacı “Aile, okul ve toplum” kavramlarının öğrencilerin bilişsel yapılarında ne şekilde yer aldığına Kelime İlişkilendirme Testi (KIT) kullanılarak belirlenmesidir.

Yöntem: Bu çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama çalışması modelinde bir çalışmadır. Çalışma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kastamonu ili merkez ilçede öğrenim gören orta ekonomik düzeyde ilkokul 4. Sınıfa devam eden toplam 93 öğrenciden, Kelime İlişkilendirme Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan her öğrenciye okul konseptinin sayfanın en üstünde yazılı olduğu bir sayfa verilmiştir. Öğrencilerden kavramlarla ilgili akıllarına gelen her kelimeyi 2 dakika içerisinde yazmaları istenmiştir. Aynı prosedür “aile” ve “toplum” kavramları için de uygulanmıştır. Veri analizinde; öncelikle öğrencilerin anahtar kavramlar için yazdıkları kelimelerin frekanslarını gösteren bir tablo hazırlanmıştır. Bu frekans tablosu kullanılarak öğrencilerin sosyal çevrelerine yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için kavram ağları oluşturulmuştur

Bulgular: Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde “okul, aile ve toplum” anahtar kavramlarına öğrencilerin verdikleri cevaplarda değer ve duyguların yer almadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada toplumu birleştiren, bir arada yaşam için önemli olan duygu ve değerlerin katılımcı öğrenciler tarafından içselleştirilmediği görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Yapılan araştırmada yalnızca öğrencilerin sosyal çevrelerine ilişkin bilişsel yapıları tespit edilmiş, müdahalelere yönelik bir program sunulmamıştır. Kelime İlişkilendirme Testinin her ünitenin başında ve sonunda uygulanarak öğrenci ön öğrenmeleri ve öğrenci gelişiminin tespit edilmesi faydalı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Kelime İlişkilendirme Testi, Sosyalleşme, Ön Öğrenmeler, Sosyal Bilgiler

Investigation of Cognitive Structures Towards Their Social Environments of 4th Grade Secondary School Students**Abstract**

Problem Statement and Objective: The main aim of Life Science course in Turkish National Education is to enable students to participate in society in a healthy way. The students' gains in this course should be examined in terms of values and emotions as well as cognitive area. “Family, school and society” are important actors in the socialization process. The aim of this study is to determine how the concepts of “family, school and society” take place in the cognitive structures of the students with Word Association Test (KIT).

Method: This study is a screening study model. The data were collected from 93 middle school students, attending 4th grade in the central district of Kastamonu in the 2017-2018 academic year by using Word Association Test. Each student who participated in the study were given one page where the “school” concept was written on the top of the page. The students were asked to write every word they had in mind about the concept within 2 minutes. After the collection of the pages same procedure followed for family, and society concepts. In data analysis; firstly, a table was prepared showing the frequencies of the words written by the students for key concepts. Using this frequency table, concept networks were created to reveal the cognitive structures of the students towards their social environments.

Findings: When the data which were obtained from the participants were examined, it was determined that the students' responses to the key concepts did not include values and emotions. In this study, it was seen that emotions and values that unite society and which are important for coexistence were not internalized by the participating students.

Suggestions for Prospective Researches and Applications: In the research, only the cognitive structures of the students related to their social environments were determined and a program for interventions was not presented. It is useful to determine the student's pre-learning and student development by applying the Word Association Test at the beginning and end of each unit.

Key Words: Word Association Test, Socialization, Pre- Learning, Social Studies

² Bu makale VIth International Eurasian Educational Research Congress'inde bildiri olarak sunulmuştur. Ankara, 19-22 Haziran 2019

Giriş

Psikoloji ve Eğitim

Birçok tanımı olmasına rağmen “insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bilim” tanımı psikoloji için genel olarak kabul görmektedir (Deniz, 2012; Kaya, 2007). Felsefeden ayrılarak pozitif bilimler arasında yer alma süreci ise 1875 yılının Aralık ayında Wilhelm Wundt’un psikoloji deneyleri yapma amacı ile ilk laboratuvarı kurması ile başlamıştır. (Shultz & Shultz, 2002). Pozitif bilimler arasında yer almasından sonra Kaya (2007), hızlı bir gelişim göstermiş ve birçok uzmanlık alanına genişlemiş ve bu uzmanlık alanlarından birisinin psikolojinin eğitim bilimi ile kesiştiği eğitim psikolojisi olduğunu belirtmektedir. Eğitim psikolojisini ise Kaya (2007) “Eğitim ortamlarında öğrenme süreçlerini, öğrenmeyi etkileyen faktörleri, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini, güdülenmeyi ve bunun gibi öğrenme psikolojisi ve gelişim psikolojisi uzmanlık alanlarına ait bilgilerin öğrenme ve öğretme ile ilişkilendirilmesini kapsayan konuları içermektedir” şeklinde tanımlamaktadır.

Aslında antik çağın önde gelen filozoflarından Plato ve Aristo’nun eğitimin psikolojik faktörlerle ilişkisi hakkındaki görüşleri şaşırtıcı derecede karmaşık ve geniştir. (Watson, 1961) Özellikle Aristo’nun eğitimle ilgili görüşlerinin daha sistematik olduğunu ve Aristocu düşünmenin, psikolojinin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasını teşvik ettiğini ve zihinsel süreçlere ehemmiyet vermesinden dolayı önemli olduğu belirtilmektedir (Watson, 1961). Bilişsel kuramların öğrenmeyi zihinsel süreçler olarak tanımladığını belirten Adıgüzel (2005) psikoloji ile eğitim arasındaki ilişkinin modern öğrenme kuramlarında ki önemine değinmiştir.

Kavram Öğretiminde Hazır Bulunuşluğun Önemi

Kavram öğrenimi eğitimde merkezi önemi olan hedeflerden birisidir. Budak (2015) “Kavramların öğrenilmesi, dil ve bilişsel gelişmeyi destekleyerek bir alanda bilgi ve kavrayışın temelini oluştururlar. Kavramları tam bilmeyenlerin o alanda düşünmesi, fikir sahibi olması ve kendini geliştirmesi mümkün değildir” tespitini yapmıştır. Sınıf düzeyinde ise öğretmenlerin, öğrencilerinin öncelikle kavramlar boyutunda ön öğrenmelerini bilmeleri önemlidir. Ön öğrenmelerin önemi; öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçleştiren etmenleri üç ana grupta toplayan Aydın (2007) tarafından “ bütün yeni öğrenmelerin, bir ölçüde eski öğrenmelerin ürünüdür” ifadesi ile dile getirilmiştir. Ön öğrenmelerin saptanması, eksikliklerin ya da yanlışların bilinmesi bütün öğrenmelerin niteliğini belirleyebilmektedir.

Ölçme Değerlendirme Aracı Olarak Kelime İlişkilendirme Testi

Eğitimde önemli bir yere sahip olan eğitim psikolojisinde anahtar kavramlardan birisi ölçme kavramıdır. Ölçme kavramını tanımlayacak olursak; “Ölçme, ölçüm yapma eylemine karşılık gelir ve bir dizi kurala göre bir şeyi sayı ya da sembollerle ifade ederek yapılır” (Christensen, Johnson, Turner, 2015). Ölçme alanında psikoloji biliminde ilk geliştirilen testlerden birisi olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT); Türk Milli Eğitim sisteminde geçerli ölçme değerlendirme tekniklerinin gelişimi ve seçimi ile sorumlu olan MEB Talim Terbiye Dairesine bağlı MEB Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Birimince belirlenen alternatif ölçme teknikleri arasında yerini almıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2007)

KİT; Sir Francis Galton’un çağrışım alanında yaptığı çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmış olup (Pearson,1914) zaman içerisinde birçok bilim insanının bu teste değişik katkılar yaptığını görürüz. William Wundt tüm sözlü çağrışımların niteliğini saptamak amacıyla, uyarıcı olan tek bir kelime sunulduğunda keşfedilen kelime çağrışımlarının türlerini sınıflandırmış, KİT’i standart hale getirmiş ve popülaritesini artırmıştır (Makari, 2008). Jung ise sadece verilen cevapları değil; cevaplar sırasında yaptığı ölçümlenmelerle deneğin soruları yanıtlama süresi, soluk almadaki ve derinin elektrik iletkenliğindeki değişiklikleri de değerlendirmiştir (Shultz ve Shultz, 2002)

KİT öğrencilerin önbilgilerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kavram bilgilerini ve kavram yanlışlarını tespit edebilmek amacı ile kullanılabilir. KİT’in kullanım amacı ve tanımı Bahar (2003) tarafından “kişinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını tespit etmek için kullanılır” ifadesi ile yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımı yaygınlaşan KİT kişilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarma amaçlı çalışmalar da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar arasında Polat (2003) 9. Sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarını, Karatekin ve Elvan (2016) ise 8.sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarını tespit etmek amaçlı çalışmalarını gösterebiliriz. Bilişsel yapıların yanı sıra kavram yanlışlarını da belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da mevcuttur. Kaya ve Akış (2015) coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ve bu kavramla ilgili yanlışları araştırmışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının Atatürk İnkeleri hakkındaki bilişsel yapılarındaki kavramları ortaya koymak, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak, ön ve son test yaparak kavramsal değişimleri anlayabilmek amaçlı çalışma ise Işık vd. tarafından yapılmıştır. (Işık, Taşdere, Göz, 2011) Bilişsel yapıları ortaya koyarken kavram yanlışlarının tespit etmek amaçlı diğer çalışmalar ön test- son test deseninde yaptığı çalışma ile Aladağ ve Yılmaz (2014) Sosyal Bilgiler dersindeki kavram yanlışlarını araştırmışlardır. Deveci, Köse ve Bayır (2014) ise öğretmen adaylarının sosyal bilgilerle ilgili kavramsal bilgiye sahip oldukları fakat sosyal bilimlere ilişkin kavramlarda yanlışlarının çokluğunu tespit etmiştir.

Belirtilen çalışmalar ve alan yazındaki diğer çalışmalar KİT’in ölçme değerlendirme aracı olarak öğrencilerin kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını, kavramsal yanlışları tespit etmede ve kavramsal değişimleri gözlemlenmede faydalı olduğunu göstermiştir.

Sosyalizasyon Süreci ve Sosyal Çevre

Sosyalizasyon sürecini “çocuğun içinde yaşadığı kültürde onaylanmış tarzda yaşaması için edinilen beceri, davranış tarzı, değerler ve isteğin birey tarafından kazanıldığı süreç” (Grusec ve Hastings, 2007) olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte değişik aktörler rol oynamakta, bu aktörlerden ilki, insanın doğumu ile tanıştığı, yetiştiği, büyüdüğü ilk sosyal yapı olan ailedir. Aile, topluma “normlarını ve ahlaki değerlerini çocuğa aktarmak için gerekli olan model ve örnekleri sağlar” (Şengün, 2007). Çiftçi (1991) benzer şekilde ailenin çocuk için en önemli kaynak olduğu belirtmiştir. Sosyalizasyon sürecinde çocuk önce ailesi ile bu süreci yaşamaktadır. (Genç, 2006) En uzun ve en derin etkiyi bırakan aileden sonra çocuk, toplum içerisindeki diğer birey ya da gruplarla etkileşime girer. Yaşit grupları, okullar, ergenlikte ise iş yeri arkadaşları ve yakın dostlar gibi karakterler çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli yere sahiptirler (Grusec ve Hastings, 2007). Toplum, bireyin sosyalleşme sürecinde; aile, yakın çevre sonra bireyin tanıştığı eğitim ortamları bağlamında önemli görevler yüklemiştir. Müfredatta açıkça belirtilen şekli ile okulda bu süreçteki önemli derslerden biri 1., 2. ve 3.Sınıflar için Hayat Bilgisidir. Bu dersin bireyin sosyalleşme sürecine etki edecek kazanım hedefleri ise; “öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirmedir”. (MEB, 2009) Bu hedefler incelendiğinde araştırma örneklemini oluşturan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin hedeflenen kazanımları edinerek topluma katılımlarının sağlıklı bir şekilde sağlanması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma öğrencilerin sosyal çevrelerine ilişkin bilişsel yapıların anlaşılmasını amaçlamaktadır. Öğrencilerin bilişsel yapılarının anlaşılması sosyalizasyon sürecindeki bireylerin topluma katılımlarında yaşanabilecek sorunların belirlenmesinde ve sosyalizasyon sürecinde “okulun” üstlendiği sorumlulukları yerine getirip getirmediğinin tespiti açısından faydalı olacaktır.

Çalışma sonuçlarında katılımcıların sosyalleşme için anahtar kavramları “ aile, okul ve toplum” genelde somut ifadelerle tanımlamaları değerleri ve duyguları ifade eden kavramların az bulunuşu dikkat çekicidir. Toplum, bu kavramların eksikliğinde devamlılığı için hayati öneme haiz olan değer aktarımının yapılamayışının sonuçlarını günümüzde artan suç istatistiklerinde ve medyaya yansıyan haberlerde görmektediriz.

Problem Durumu

Öğrencilerinin içinde yaşadıkları sosyal çevrelerine ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada şu alt problemlere cevaplar aranmıştır:

- İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal çevrelerini temsil eden “okul, aile ve toplum” kavramları merkezinde ne şekilde şekillenmiştir.
- Kelime İlişkilendirme Testi ile öğrenci ön öğrenmelerinin tespiti mümkün müdür?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal çevrelerine ilişkin bilişsel yapıları Kelime İlişkilendirme Testi ile saptanması amaçlanmıştır. Kelime İlişkilendirme Testinin ön öğrenmeler ve öğrenci gelişimlerini incelemede hızlı, geçerli bir ölçme değerlendirme aracı olup olmadığının incelenmesi de çalışmanın diğer bir amacıdır.

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin topluma katılımını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmelerini amaçlayan Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına ne derecede erişebildiğinin belirlenmesi önemlidir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin ünite başlarında ön öğrenmelerini saptamak, öğrenci hazır bulunuşluğu ile ilgili bir fikir edinebilmesi için pratik, maliyeti düşük bir alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi uygulamasının kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin KİT ile sosyal çevrelerine (aile, okul, toplum) ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Bu yaklaşım ile öğrencilerin sosyal çevrelerine ilişkin bilişsel yapılarının anlaşılması hedeflenmiştir. Öğrencilerin sosyalizasyon süreci özellikle ilkokul 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımlarında önemli bir yere sahiptir. Bu kazanımların öğrencilerin bilişsel yapılarında yer edinmesi müfredatta göre beklenilmekte olup, öğrenci bilişsel yapılarının araştırılması bu yönden önemlidir.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kastamonu şehir merkezinde sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan ailelerin çocuklarını gönderdikleri bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören toplamda 93 öğrenci (44 kız, 49 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler Kelime İlişkilendirme Testi ile toplanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin sosyalizasyon sürecinde önemli bir yeri olan sosyal çevrelere yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için üç anahtar kavram kullanılmıştır. Bunlar; aile, okul ve toplumdur. Bu kavramların her biri tek bir sayfaya gelecek şekilde aşağıdaki örnekte olduğu gibi alt alta yazılmıştır.

Aile:.....

Aile :.....

Aile:.....

Aile:.....

Hayat Bilgisi dersi müfredatının Millî Eğitim Bakanlığınca uygulamaya yeni başlanmış olması sebebiyle yaşanabilecek sorunların ve aksayan yönlerin Kelime İlişkilendirme Testi aracılığı ile öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesi ve ayrıca bu konuyla ilgili daha önceden yapılan çalışmaların çok sınırlı olması yapılan bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın uygulamadan sorumlu ve bu alanda yetkili mercilere bir geri bildirim sağlayacağı, farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara bir fikir vereceği düşünülmektedir.

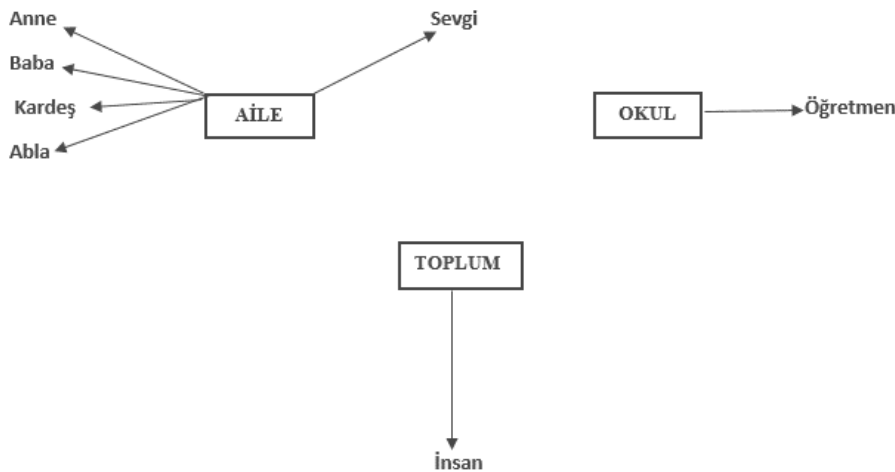
Veri Analizi

Öncelikle öğrencilerin anahtar kavramlar için yazdıkları kelimelerin frekanslarını gösteren bir tablo hazırlanmıştır. Bu frekans tablosu kullanılarak öğrencilerin sosyal çevrelere yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağları oluşturulurken Bahar ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen “kesme noktası” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, oluşturulan frekans tablosunda anahtar kavramlar için en fazla kullanılan kelimenin tekrarlanma sayısından belli bir sayı aşağısı kesme noktası olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada en fazla tekrarlanan kelime insan (52) kelimesidir. 52 ile 30 arasında çok sayıda kelime ortaya çıkmadığı için ilk kesme noktası 30 olarak tespit edilmiştir. Bu noktanın üstünde yer alan kavramlar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılmıştır. Daha sonra ilk kesme noktasından 10’ar sayı aşağıya çekilerek kavramlar kavram ağında ortaya çıkıncaya kadar bu işleme devam edilmiştir (Bahar ve Özatlı, 2003). Daha fazla bulguya ulaşabilmek için kesme noktası 5 ve yukarısı da kullanılmıştır. Frekansı 5’in altında olan kelimeler çalışmaya dahil edilmemiş; sadece frekans tablosunda verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin içinde yaşadıkları sosyal çevreye ilişkin KİT’e verdikleri cevaplar doğrultusunda hazırlanan frekans tablosuna bakıldığında anahtar kavramlarla ilgili toplamda 146 kelime kullanıldığı görülmektedir.

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin aile ile en çok ilişkilendirdikleri anahtar kavramın anne (37) ve baba (37); okul ile en çok ilişkilendirdikleri anahtar kavramın öğretmen (52); toplum ile en çok ilişkilendirdikleri anahtar kavramın ise insan (42) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin zihinsel şemalarında daha çok somut kavramların hâkim olduğu söylenebilir.

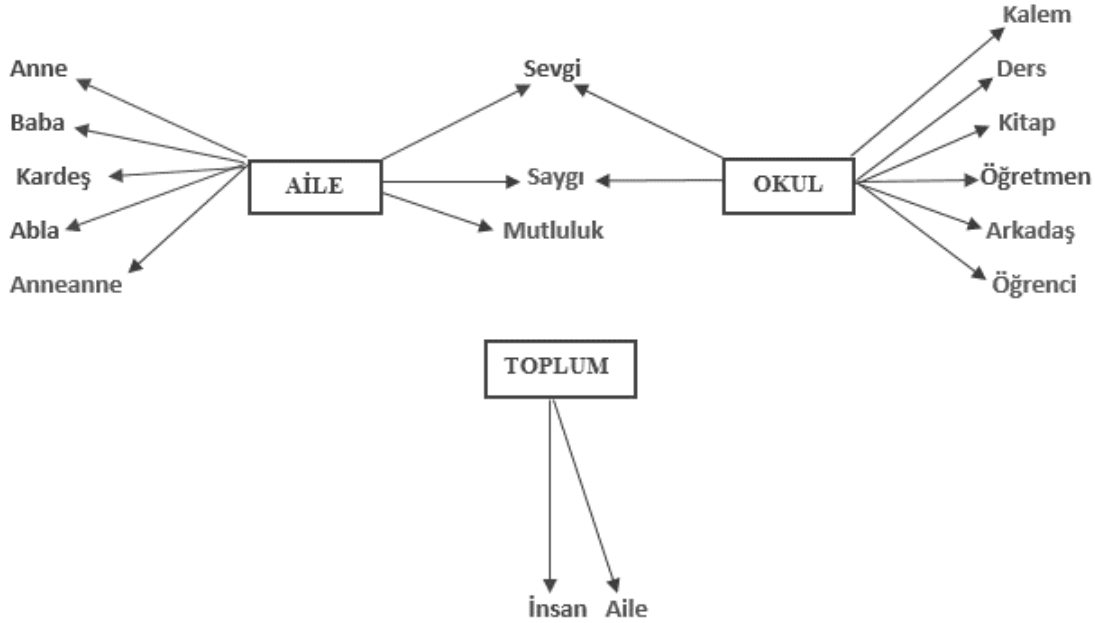


| Kesme Noktası 30 ve Yukarısı

Şekil 1. Kesme noktası 30 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 1 incelendiğinde kesme noktası 30 ve yukarısı için aile denildiğinde öğrencilerin zihninde beliren kavramların anne, baba, kardeş, abla ve sevgi olduğu; okul denildiğinde ortaya çıkan tek kavramın öğretmen olduğu; toplum denildiğinde de

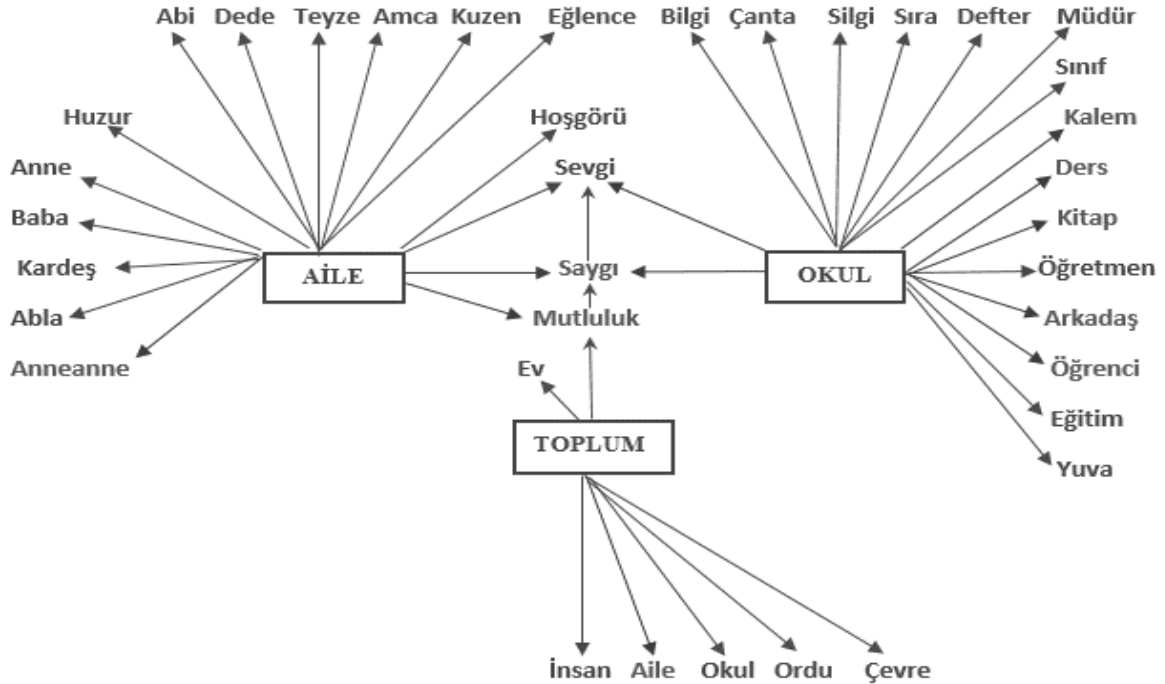
zihinlerindeki tek kavramın insan olduğu görülmektedir. Kesme noktası 30 ve yukarısı için aile anahtar kavramında tek soyut kelimenin sevgi olduğu görülmektedir. Aile anahtar kavramı için öğrencilerin bilişsel yapılarında daha çok birinci derece aile fertleri yer almaktadır.



Kesme Noktası 20 ve Yukarısı

Şekil 2. Kesme noktası 20 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı

Şekil 2 incelendiğinde kesme noktası 20 ve yukarısı için aile anahtar kavramına ikinci dereceden akrabaların (anneanne) ve saygı ile mutluluk kavramlarının eklendiği; okul anahtar kavramına kesme noktası 20 ve üzeri için kalem, ders, kitap gibi somut materyaller ile arkadaş ve öğrenci kavramlarının eklendiği; toplum kavramına ise sadece aile kavramının eklendiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kesme noktasında da toplum anahtar kavramıyla ilişkili fazla kelime üretmedikleri dikkat çekmektedir. Okul ve aile anahtar kavramlarının sevgi, saygı ve mutluluk kavramlarında birleştiği görülmektedir.



Kesme Noktası 10 ve Yukarısı

Şekil 3. Kesme noktası 10 ve yukarısı için oluşturulan kavram ağı

koruma ve geliştirmedir.” Bireyin sosyalleşmesi ve birey olarak topluma katılmasını amaçlayan nitelik ve değerlere paralel nitelik ve değerlerdir.

İlkokul 4. Sınıf seviyesinde katılımcılarla yapılan bu araştırmada, katılımcıların sosyalleşme sürecindeki önemli aktörlere ilişkin bilişsel yapıları KİT ile incelenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların somutluğu, duygu ve değer ifade etmeyen tarzı çocuğun sosyalleşmesindeki önemli aktör olarak görülen “aile, okul ve toplumun” sosyalleşme sürecinde üstlendikleri rolleri gereği gibi yerine getiremediğini düşündürmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının öğrenciler tarafından içselleştirilmemesi, sosyalizasyon sürecinde önemli kurumlardan birisi olan “okulun” yeni bireylerin topluma kazanım süreçlerindeki görevlerinde sıkıntılar yaşadığını gösterebilmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Araştırmamızda veri toplama ve analizi amacı ile kullanılan Kelime İlişkilendirme Testi alan yazında da; bireylerin bilgi ve kazanımlarının seviyelerinin anlaşılması, kavramların bilişsel yapılarıdaki durumlarının anlaşıldığı çalışmalar çoğalmaktadır. KİT’i bir ön test olarak ünite başlarında uygulayarak, üniteadaki kavramların öğrencilerin bilişsel yapılarındaki yerlerini belirlemek, öğrenci ön öğrenmelerinin saptanmasında kullanımının faydalı olabileceği düşünülmektedir. KİT’in tanılama amaçlı kullanımı öğrencilerin önceki bilgi ve kavramları hangi düzeyde edindiklerini belirlenmesinde ve bu veriler ışığında ders anlatımı planlanmasında kullanışlı olabilmektedir. Son test ile de öğrencilerdeki gelişim gözlemlenebilir. Alan yazında öğrencilere anahtar kavramlar ile ilgili kelimelerin yanı sıra cümleler yazdırılarak kavramlar arası ilişkiler/bağlantılar saptanan çalışmalarda mevcuttur. Ünite sonlarında ise KİT uygulanarak yapılacak değerlendirmeler ile öğrencilerin kazanımlarla ilgili bilişsel yapıları anlaşılmalı ve eksiklikler saptanırsa giderilme yoluna başvurulmalıdır.

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2005) , Bilişsel öğrenme kuramları. Prof. Dr. Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.97-127). Ankara: Pegem Akademi,

Aladağ, S. Yılmaz E.(2014), Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki kavram yanılgılarını gidermeye etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), Sayı 2 s.163-176.

Arslan, A. (2004) **Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri.** *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-12.

Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanılgıları ve kavram değişim stratejileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 3 (1), 27-64.

Bahar, M., Johnstone, A.H. ve Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students’ cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, (33), 134-141.

Bahar, M. ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Dergisi* 5 (2), 75-85.

Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Budak, Y. (Ed.). (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 1-26). Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L.B. Johnson, R.B. Turner, L.A.. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed: Ahmet AYPAY), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çiftçi, O (1991) Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü, *Aile ve Toplum Yılı*: (1) Sayı: ISSN: 1303-0256.

Deniz, M.E. (Ed) (2012). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Deveci, T. Köse, T. Ç. , Bayır Ö. G. (2014) Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ISSN: 1308–9196.

Ereş, F. (2009) Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi, *Aile ve Toplum Yılı*: 11 Cilt: 5 Sayı: 17 Nisan-Mayıs-Haziran 2009 ISSN: 1303-0256

Genç, S. Z. (2016) *Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum*, Ankara: Pegem Akademi

Grusec, J. E. , Hastings, P., D. (Ed). (2015). Preface, Grusec, J.E. Hastings P., D. *Handbook of socialization theory and research* (s.Xi-xiii) New York, NY : Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/grusec.pdf?> adresinden 16.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Işıklı, M. Taşdere, A. Göz N.L (2011) Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2011) 4/1, 50-72.

Karatekin, K., Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), (USBES Özel Sayı II) 1405-1431.

Kaya, A. (Ed) (2007). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya B, Akış A. (2015) Coğrafya öğrencilerinin “ hava“ kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (10/7) Spring 2015, 557-574 <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

Makari, G (2008). *Revolution in mind the creation of psychonalysis*, New York, HarperCollins Publishers.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007) Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Birimi. Ankara. Erişim adresi: <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009) T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu Erişim adresi: <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari-ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Pearson, K. (1914,) *Psychological Investigetations. the life, letters and labours of Francis Galton..* London: Cambridge University Press, s.211-283 Erişim adresi: <http://galton.org/pearson/> sayfasından erişilmiştir.

Polat, G. (2013), 9. Sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, (7) , Sayı 1. Doi: <https://dx.doi.org/10.12973/nefmed155>

Schultz, D.P ve Schultz S.E (2002) *Modern psikoloji tarihi* (Çev.Yasemin Aslay), İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Şengün, M. (2007) Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.

Şahin, F. T. , Özbey, S. (2007) Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum Yıl: 9 Cilt: 3 Sayı: 12 Nisan-Mayıs-Haziran 2007* ISSN: 1303-0256

Watson, R. I. (1961), A brief history of education, *The psychological record*, Cilt 11, 3.Sayı s.209-242.

K.K.T.C.'de RPD ALANINDA YAYIMLANAN MAKALELERİNİN İNCELENMESİ
(2008-2018 YILLARI)

ERSİN OMAÇ
LEFKOŞA EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ

AYŞE BENGİSOY
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç

Son yıllarda herhangi bir alana özgü gelişmeleri ve araştırmacıların eğilimlerini ortaya koymak amacıyla kesitsel çalışmaların yapılması oldukça yaygınlaşmıştır. Ancak yapılan literatür incelemesinde KKTC'de (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) RPD alanında yayımlanmış olan lisansüstü tezler ya da makalelerinin genel çerçevesini ortaya koyan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı, 2008-2018 yılları arasında KKTC'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) bölümü bulunan üniversitelerin akademisyenleri tarafından çalışılan makaleleri araştırma konusu ve araştırma yöntemi açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma türünde olup makaleler doküman analizi kapsamında toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Makale İnceleme Formu" kullanılarak kategorisel içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında RPD programı bulunan 10 üniversite araştırma kapsamına dâhil edilmiş ve araştırma ölçütlerine uygun 143 makaleye ulaşılmıştır.

Bulgular

Elde edilen sonuçlara göre araştırma kapsamındaki makale konularının büyük bir kısmının kişisel-sosyal rehberlik alanına ilişkin konular olduğu görülmüştür. Makalelerde en fazla nicel, en az karma yöntem kullanıldığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla genellikle örtüşmektedir. Makalelerin büyük bir kısmı mevcut durumu ortaya koymaya yönelik nicel araştırmaya dayalı olan ilişkisel, karşılaştırmalı-nedensel ve betimsel çalışmalardır. Araştırmamız sonuçlarını diğer araştırmalardan ayrılan tarafı, nicel araştırmalarda betimsel tarama modelinden çok ilişkisel tarama modelinin ön plana çıkmasıdır. Bu sonuç, son yıllarda RPD alanında kavramlar ya da olgular arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırmacıların özellikle eğitimsel rehberlik ve mesleki rehberlik alanlarında araştırmaların çeşitlendirilmesi RPD alanının gelişimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik ve Psikolojik Danışma, İçerik Analizi, Araştırma Yöntemi, Araştırma Konusu, Araştırma Eğilimleri

Abstract

Problem Statement and Aim

In recent years, cross-sectional studies have become widespread in order to reveal the developments and trends of the researchers. However, in the literature review, no studies have been found which deal with the general framework of the postgraduate theses or articles published in the field of RPD in the TRNC. The aim of this research is to examine the articles and research methods of the articles which were studied by academics of universities which run Guidance and Psychological Counseling (RPD) department in TRNC between 2008-2018.

Method

The research is a qualitative research type and articles are collected within the scope of document analysis. The data were analyzed by categorical content analysis technique using Article Review Form developed by the researcher. Within the

scope of the research, 10 universities with RPD programs were included in the study and 143 articles were reached according to the research criteria.

Findings

According to the results, it was seen that most of the article topics in the study were related to personal-social guidance. It was seen that mostly, quantitative, and least, mixed methods were used in the articles.

Discussion

The results of the research generally coincide with the results of similar studies in the literature. Most of the articles are relational, comparative-causal and descriptive studies based on quantitative research to reveal the current situation. What distinguishes the results of our research from other studies is that relational scanning model comes to the forefront rather than descriptive scanning model in quantitative researches. This result shows that in the recent years, studies to determine the relationship between concepts or phenomena are more preferred in the field of RPD.

Recommendations

It is thought that the diversification of the studies especially in the fields of educational guidance and vocational guidance will be beneficial for the development of the RPD field.

Keywords: Guidance and Counseling, Content Analysis, Research Method, Research Subject, Research Trends

* This study was produced from the master thesis titled İçerik Content Analysis of Research Articles in the Field of Guidance and Psychological Counseling in the TRNC: 2008-20018 ve and held at VIth International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2019) held between 19-22 June 2019. oral presentation.

** Specialist, Teacher, Nicosia Education Consultancy / TRNC, ersi.nomac@hotmail.com

*** Assist. Assoc. Dr. European University of Lefke, Department of Guidance and Psychological Counseling, Lefke, TRNC.

Giriş

Eğitiminin genel amacı bireyi üretken, öğrenmeye ve değişime açık, çalışma hayatında işbirlikçi ve katılımcı, toplumsal çıkarları gözetken; farklı düşünce ve fikirlere hoşgörüsüyle yaklaşan, demokratik ve çağdaş özelliklerle donanmış olarak yetiştirmektir. 21. Yüzyılda özellikle bilimsel, sosyo-ekonomik ve teknolojik alandaki yeniliklerle birlikte eğitimin bu amacına ek olarak bireylerin eğitimden beklentileri de değiştirmiştir. Dünyadaki bu değişimle paralel olarak bilim insanları tıpkı sistemler, örgütler, insanlar ve diğer tüm canlılar (Güven ve Aslan 2018, s. 593) gibi çalışma alanlarına özgü güncel gelişmeleri yakalamak ve bu gelişmeler ışığında araştırmalarını tasarlamak için üretilen bilgileri sistematik bir biçimde değerlendirmeye başlamışlardır.

Rehberlik ve psikolojik danışma alanına bakıldığında meslek seçiminin gün geçtikçe zorlaşması, eğitimde bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması, bireyin seçme özgürlüğünün giderek artması, dolayısıyla eğitim anlayışında meydana gelen değişikliklerle ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda bu disiplin alanının da gelişim ve değişimine devam ettiği açıktır (Kuzgun, 2016, s. 10). Öyle ki 1908 yılında Boston'da Parsons tarafından ilk mesleki büronun kurulması sonucu mesleki rehberlik çalışmaları ile başlayan rehberlik hizmetleri, sonraları eğitimsel rehberlik ve kişisel-sosyal rehberlik çalışma alanlarının gelişimiyle dünyadaki değişim ve gelişmelere cevap vermiştir (Kepçeoğlu, 1999). Günümüzde ise RPD alanı bireye hizmet verme açısından geniş bir yelpazeye yayılmış, özellikle aile ve evlilik danışmanlığı gibi yeni çalışma alanlarının ortaya çıkması ile çeşitlilik göstermeye devam etmektedir.

KKTC'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri Türkiye'deki gelişim sürecinden sonra ortaöğretim kurumlarında ilk kez 1975 yılında başlamıştır (Bozkurt, 1998). Türkiye'de RPD eğitimi veren üniversitelerden mezun olup gelen öğretmenlerin artmasıyla 1975-1976 ders yılında Türk Maarif Koleji ortaokul kısmında ve 1976-1977 ders yılında Lefkoşa Türk Lisesinde rehberlik dersleri verilmeye başlanmıştır (Fadiloğulları, 2004). 1986 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yasası ile okul rehberliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlikle ilgili bir tüzüğün hazırlanması gereği uzmanlarca belirtilmiştir. Bu sürecin devamında örgün eğitim kurumlarında rehberlikle ilgili çalışmalara kılavuzluk edecek olan ilk mevzuat çalışması yapılmış ve 1986 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Yasası'nda belirtilen "Okul Rehberliği ve Psikolojik Danışmanlıkla İlgili Uygulamalar" başlığı altında bir yasa maddesi eklenmiştir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [KKTC MEB], 1986). Ayrıca adı geçen yasaya ilişkin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tüzüğü de yayımlanarak bakanlığa bağlı kurumlarda rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin esaslar düzenlemiştir (KKTC MEB, 1986). Bu gelişmelere paralel olarak aynı yıllarda üniversitelerin eğitim bilimleri ya da sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde bulunan RPD anabilim dalları da açılmıştır. Hâlihazırda KKTC'de 1990'lı yıllardan itibaren açılan 10 farklı üniversite bünyesinde RPD bölümlerinde lisans ve lisansüstü program bulunmakta ve her

geçen yıl bu sayı artmaktadır. Dolayısıyla üniversitelerde gerek lisansüstü öğrencilerin, gerekse akademisyenlerin alana ilişkin bilimsel çalışmaları da gün geçtikçe artmaktadır.

Problem Durumu

RPD günümüzde sadece eğitim bilimlerinin konusu olmayıp, hayatımızın her noktasında varlığını göstermekte ve gelişimine devam etmektedir. Bu anlamda son yıllarda birçok alanda ilgili literatüre yönelik araştırma eğilimlerini belirleme çalışmalarının yoğunluk kazandığı görülmektedir. Zira herhangi bir alandaki literatürün değerlendirilmesi o dönemde yapılan çalışmalara ilişkin bilgi vermekle birlikte sonraki çalışmalara da yol göstermektedir. Bu araştırmalarda alana özgü gelişmeleri ve araştırmacıların eğilimlerini ortaya koymak amacıyla kesitsel çalışmaların yapılması ise oldukça yaygın bir araştırma türüdür. Ancak yapılan literatür incelemesinde KKTC'de RPD alanında yayımlanmış olan lisansüstü tezler ya da makalelerinin genel çerçevesini ortaya koyan bir içerik analizi çalışmasına ulaşılamamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de araştırmacıların güncel araştırma eğilimlerini belirlemek amacıyla farklı disiplinlerde birçok içerik analizi çalışması yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi (Çifçi, 2018), beyin temelli öğrenme (Kılıç ve Güven, 2017), öğretmen liderliği (Koşar, Er, Kılınc ve Koşar, 2017), spor bilimleri (Bal, 2016), eğitim programları ve öğretim (Ozan ve Köse, 2016), çevre eğitimi, (Kahyaoğlu, 2016), öğretmen yeterlikleri (Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım, 2015), öğrencilerin okuma becerisi (Akaydın ve Çeçen, 2015), matematik eğitimi (Çiltas vd. 2012), eğitim bilimleri (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014) ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013) eğitim bilimleri alanlarındaki çalışmalardan bir kısmına örnektir.

Farklı disiplinlerde yapılan çalışmalara kıyasla RDP alanında daha az sayıda içerik analizi çalışması olduğu görülmektedir. Güven ve Aslan (2018) Türkiye'de 2012-2016 yılları arasında 23 dergi ve bu dergilerde yayınlanan 441 makaleyi inceleyerek RPD alanındaki araştırma eğilimlerini belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre makalelerin daha çok araştırma-inceleme türünde olduğu ve nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada incelenen makalelerin büyük çoğunluğunun kişisel-sosyal rehberlik konu alanı içerisinde yer aldığı, bunu sırasıyla eğitsel rehberlik, psikolojik danışma, mesleki rehberlik ve aile-evlilik konu alanlarının izlediği diğer sonuçlar arasındadır.

Bir diğer araştırma Sümer-Tosun ve Güven (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili yapılan lisansüstü tezleri inceleyerek bu alandaki araştırma eğilimlerini belirlemek üzere 2000-2017 yılları arasında tamamlanan 56 yüksek lisans ve 5 doktora tezini araştırma kapsamında değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçların göre tezlerin çoğunluğunun betimsel araştırma türünde olduğunu, bunu sırasıyla ilişkisel tarama ve nitel araştırmaların takip ettiğini belirlemişlerdir. Ayrıca tez konularının sırasıyla, okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyi, mesleki doyum, öz yeterlik, kişilik özellikleri, mesleki roller, stres, psikolojik danışman algısı ve rehberlik programı olduğu diğer sonuçlar arasındadır.

Yine benzer bir araştırma Güven, Aslan ve Akyol (2017) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada Türkiye'de 2000-2016 yılları arasında RPD alanında yapılan doktora tezleri içerik ve yöntem açısından incelenmiştir. Araştırmacılar, sürece bağlı değişimi ortaya koymak amacıyla tezleri üç alt zaman dilimi içinde (2000-2005, 2006-2010, 2011-2016) ve bütünsel olarak incelenmiş ve her üç zaman diliminde de en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma türünde olduğunu belirlemişlerdir. Özellikle 2011-2016 yılları arasında ise ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları ile karma desenli çalışmaların belirgin bir biçimde arttığı diğer bir sonuçtur.

Zorbaz-Demirtaş, Kızıldağ ve Acar Voltan (2017) grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitsel temelli 93 lisansüstü tezi inceleyerek Türkiye'deki 1978 ve 2012 yılları arasında grupla çalışma konusuna ilişkin araştırmacı eğilimlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma yöntemi açısından en fazla kontrol gruplu deneysel deneysel desen tercih edildiği görülmüştür.

Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz (2014) araştırmalarında PDR alanında 2007-2011 yılları arasında yayımlanan bilimsel çalışmalardaki araştırma eğilimlerinin incelemişlerdir. Araştırmada ULAKBİM veri tabanı ve RPD alanında yayın yapan toplam 24 dergi analiz kapsamına alınmış ve bu dergilerde yayınlanan toplam 250 makale incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmaların büyük bir kısmı araştırma ve incelemeye dayalı betimsel çalışmalardan oluşmaktadır. Makaleler konu alanlarına göre incelendiğinde ise en çok sırasıyla psikolojik uyum, kişisel rehberlik ve sosyal psikoloji konu alanlarında makale yayımlandığını belirlemişlerdir.

PDR alanında araştırma eğilimlerini belirlemeye dönük diğer bir çalışma da Bilge ve Keldal (2016) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada 2010-2015 yılları arasında yer alan ve karma yöntem kullanılan makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre PDR alanında yayımlanan 242 makaleden dokuzunun karma yöntemli olduğu ve araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok 2012 ve 2015 yıllarında karma yöntemli araştırmaların yayımlandığı, bu yılları sırasıyla 2014 ile 2013 yıllarının izlediği, 2010 ve 2011 yıllarında ise karma yöntemle araştırmaların yayımlanmadığı görülmüştür. Ayrıca PDR alanındaki karma yöntemli araştırmalarda en çok iç içe desenin, bunu sırasıyla açılımlı sıralı desenin ve yakınsayıcı paralel desenin kullanıldığı diğer desenlerin ise kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların konularına

bakıldığında pozitif psikoloji, atılganlık becerisi, ilişki doyumu, çatışma çözme becerisi, karar verme becerisi, akademik erteleme ve öfke kontrolü alanlarında olduğu görülmüştür.

Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın (2009) RPD alanında 2007-2011 yılları arasında yapılmış olan bilimsel çalışmalarda araştırma eğilimlerinin incelemiştir. Çalışmada bu alanda yayın yapan toplam 24 dergi analiz kapsamına alınmış ve toplam 250 makale incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre makalelerin büyük bir kısmının araştırma ve incelemeye dayalı betimsel çalışmalar olduğu; makalelerin en çok sırasıyla psikolojik uyum, kişisel rehberlik ve sosyal psikoloji konu alanlarında olduğunu belirlemiştir.

Literatürde yer alan bu çalışmalara bakıldığında Türkiye'deki RPD alanı çalışmalarının genel bir çerçevesini görmek mümkündür. Gerek lisans, gerekse lisansüstü programlarda ortak öğretim programı kullanan KKTC'de de RPD alanındaki araştırma eğilimlerini görmeye ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca bu araştırmanın alana yönelik ilk içerik analizi çalışması olması nedeniyle; mevcut boşluğu dolduracağı ve gelecekte yapılacak olan diğer çalışmalar için fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı; KKTC üniversitelerinin RPD bölümü akademisyenleri tarafından çalışılan araştırma makalelerini inceleyerek genel bir görüş elde etmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları;

1. 2008-2018 yılları arasında yayımlanan makalelerin araştırma yöntemleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. 2008-2018 yılları arasında yayımlanan makalelerin araştırma konuları/alanları nasıl bir dağılım göstermektedir? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirten bir analiz yöntemi olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir (Bauer, 2003). İçerik analizi elde edilen verilerin tarafsız olarak analiz edilmesini, bir başka deyişle dokümanın içeriğini belirli sınıflara yerleştirilerek kategorize edilmesine olanak sağlar (Harris, 2001, s. 193). Çalık ve Sözbilir (2014) içerik analizini meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Bu çalışmada betimsel içerik analiz yöntemi esas alınmıştır.

Çalışma Örnekleme

Araştırmanın çalışma örneklemini, 2008-2018 yılları arasında KKTC'de RPD bölümü bulunan üniversitelerin akademisyenleri tarafından çalışılmış ve yayımlanmış olan 143 makale oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yaklaşımı türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2014, s. 90). Ölçüt örnekleme ise çalışmada belli bir dizi ölçütü ya da araştırmacı tarafından belirlenen bir ölçütü kullanılarak yapılan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Makale Seçim Ölçütleri

Araştırma kapsamında incelenen makaleler belirli ölçütler kullanılarak seçilmiştir. Bu ölçütlere göre makaleler:

1. Ocak-2008 ile Kasım-2018 tarihleri arasında basılı, yazılı ve elektronik ortamda yayımlanmış, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Dergipark, EBSCO ve Google Scholar veri tabanlarında erişime açık ve ücretsiz olan makalelerdir.
2. KKTC'de RPD bölümü bulunan üniversitelerde söz konusu tarihlerde görev yapan akademisyenler tarafından çalışılmış makalelerdir.
3. Makalelerin tam metni erişime açık ve ücretsizdir (üyelik ve ücret talep edilen dergilerde yayımlanan makaleler araştırmaya dâhil edilmemiştir).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Makale İnceleme Formu" kullanılmıştır. Makale inceleme formu geliştirilirken öncelikle konuya ilişkin alan yazın incelenmiş ve benzer formlardaki (Kılıç ve Güven, 2017; Sözbilir ve Kutu, 2008) kategoriler dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan taslak form RPD, eğitim bilimleri ve ölçme değerlendirme alanı uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Kodlamadaki iç tutarlılığı sağlamak amacıyla veriler

araştırmacılar tarafından bağımsız olarak iki farklı zamanda olmak üzere iki kez kodlanmış; Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (güvenirlilik=görüş birliği/görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan güvenirlilik yüzdesi % 93.7 olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri makale seçim ölçütleri dikkate alınarak elektronik ortamda toplanmış ve bilgisayar ortamında hazırlanan veri tabanına işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilirken kategorisel içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bilgin'e (2000) göre bu teknikte elde edilen nitel verilerin önce birimlere ayrılması ve sonrasında ise bu birimlerin belirlenmiş ölçütlere göre gruplandırılarak frekanslarının saptanması esastır (s.15). Araştırma kapsamında elde edilen veriler MS Office Excel programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bulguların raporlaştırılmasında betimsel istatistiklerden frekans ve yüzdeler dağılımları hesaplanmış ve sonuçlar tablo ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

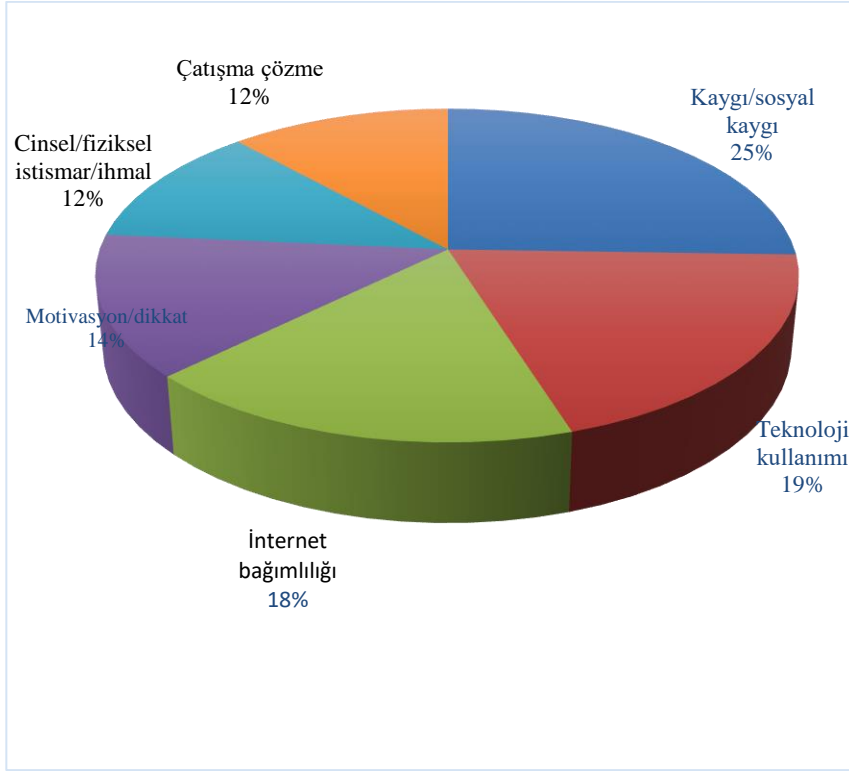
Bulgular

Araştırma Konusuna İlişkin Bulgular

RPD alanındaki araştırmaların araştırma konusuna ilişkin dağılım Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1. Makalelerin araştırma konusu

Konular	f	%	f	%	Konular
Kaygı/sosyal kaygı	13	8,12	Çok kültürlülük	2	1,25
Teknoloji kullanımı	10	6,25	Öz yeterlik algısı	2	1,25
İnternet bağımlılığı	9	5,62	Örgüt kimliği	2	1,25
Motivasyon/dikkat	7	4,37	Yaşam doyumu	2	1,25
Cinsel/fiziksel istismar/ihmal	6	3,75	Uyuşmazlık çözümü	2	1,25
Çatışma çözme	6	3,75	Stres yönetimi	2	1,25
Öfke	5	3,12	Duyuşsal özellikler	2	1,25
Ölçme aracı geliştirme/uyarlama	5	3,12	Ergenler	2	1,25
Rehberlik programı geliştirme	5	3,12	Karar verme stratejileri	2	1,25
Madde kullanımı	5	3,12	Dil eğitimi	2	1,25
Depresyon/yalnızlık	5	3,12	Çevre bilinci	1	0,62
İletişim/empati becerileri	5	3,12	Bağlanma stilleri	1	0,62
Benlik saygısı	5	3,12	Saldırganlık	1	0,62
Özel Eğitim	4	2,50	Sosyal beceri	1	0,62
Problem çözme	4	2,50	Sosyal uyum	1	0,62
Kontrol odağı	4	2,50	Sosyal uyumsuzluk	1	0,62
RPD hizmetleri	4	2,50	Eleştirel düşünme	1	0,62
Anne-baba eğitimi	3	1,87	Atılganlık	1	0,62
Öğretmen yeterlikleri	3	1,87	Akılcı olmayan inançlar	1	0,62
Bilgi yönetimi	3	1,87	Okuma alışkanlığı	1	0,62
Cinsiyet rolleri	3	1,87	Anne-baba tutumu	1	0,62
Öğrenme-öğretme süreci	3	1,87	Aile sorunları	1	0,62
Mesleki doyum	3	1,87	Kendini gerçekleştirme	1	0,62
Cinsellik	3	1,87	Diğer	8	5,00
Toplam					160



Şekil 1. Makalelerde en çok kullanılan araştırma konuları

Tablo 1. ve Şekil 1. incelendiğinde araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konuların sırasıyla; 13'ünün (%8,12) kaygı/sosyal kaygı, 10'unun (%6,25) teknoloji kullanımı, 9'unun (%5,62) internet bağımlılığı, 7'sinin (%4,37) motivasyon/dikkat, 6'sının (%3,75) cinsel/fiziksel istismar/ihmal, 6'sının (%3,75) çatışma çözme, 5'inin (%3,12) öfke, 5'inin (%3,12) ölçme aracı geliştirme/uyarlama, 5'inin (%3,12) rehberlik programı geliştirme, 5'inin (%3,12) madde kullanımı, 5'inin (%3,12) depresyon/yalnızlık, 5'inin (%3,12) iletişim/empati becerileri, 5'inin (%3,12) benlik saygısı, 4'ünün (%2,50) özel eğitim, 4'ünün (%2,50) problem çözme, 4'ünün (%2,50) kontrol odağı, 4'ünün (%2,50) RPD hizmetleri olduğu görülmektedir.

Tablo 1. genel olarak değerlendirildiğinde araştırmacılar tarafından en çok kaygı, sosyal kaygı, teknoloji kullanımı, internet bağımlılığı, motivasyon ve dikkat konularının çalışıldığı görülmektedir.

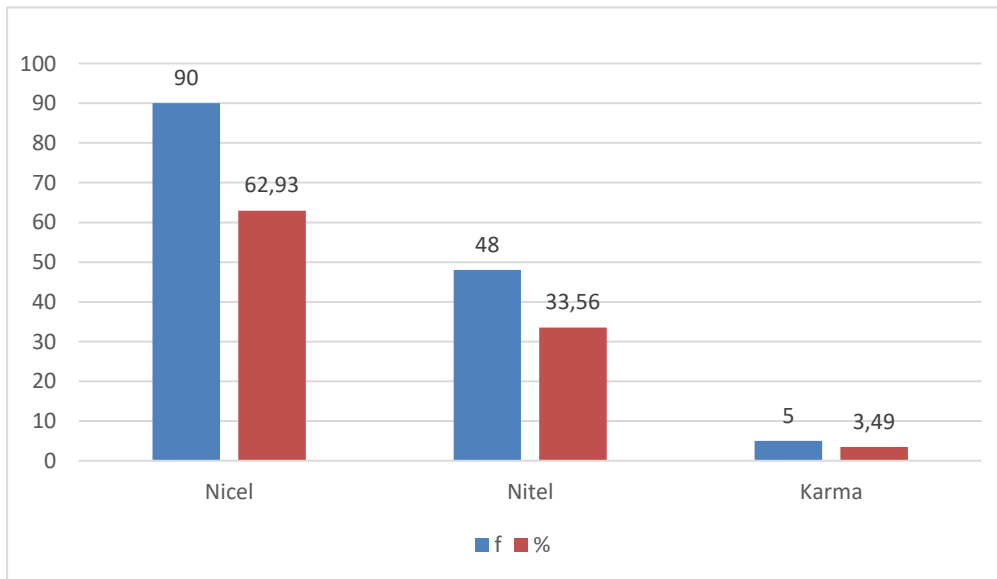
Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin desen ve model açısından dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri

Yöntem	Desen	Model	f	%
İlişkisel tarama	28	19,58		
Betimsel Tarama	21	14,63		
Deneysel Olmayan				
Nedensel-karşılaştırmalı	13	9,09		
Genel tarama	7	4,89		
Diğer (Ölçek geliştirme)	4	2,79		
Ara Toplam	73	51,04		
NİCEL Gerçek deneysel			32,09	
Yarı deneysel	13	9,09		
Deneysel				

Zayıf deneysel	1	0,69		
Tek denekli	0	0		
Ara Toplam			17	11,88
Durum Çalışması	149,79			
Betimsel Analiz	9	6,29		
Olgubilim (Fenomenoloji)	8	5,60		
Eylem araştırması	2	1,39		
Etkileşimli				
Kuram Oluşturma	0	0		
Kültür analizi	0	0		
Eleştirel çalışma	0	0		
Diğer (kesitsel)	2	1,39		
NİTEL	Ara Toplam		38	26,57
Alan yazın derleme	3	2,09		
Kavram analizi	2	1,39		
Etkileşimsiz				
	Tarihsel analiz		1	0,69
	Meta analiz		0	0
	Diğer		4	2,79
	Ara Toplam		10	4,89
Açıklayıcı-Doğrulayıcı	2	1,39		
	1	0,69		
KARMA	Çeşitleme	2	1,39	
Ara Toplam		5	3,49	
Toplam	143	100		



Şekil 2. Makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri

Tablo 2. ve Şekil 2. İncelendiğinde makalelerin 90'nı (%62,93) nicel, 48'i (%33,56) nitel ve 5'i (%3,49) karma yöntemle çalışılmış araştırmalar olduğu görülmektedir.

Nicel yöntemle çalışılmış makaleler incelendiğinde 73'ünün (%51,04) deneysel olmayan desen, 17'sinin (%11,88) deneysel desen ile çalışıldığı görülmektedir. Deneysel olmayan desenle çalışılmış makalelerin 28'inin (%19,58) ilişkisel tarama, 21'inin (%14,63) betimsel tarama, 13'ünün (%9,09) nedensel-karşılaştırmalı tarama, 7'sinin (%4,89) genel tarama ve 4'ünün (%2,79) diğer (ölçek geliştirme vb.) tarama modellerinde olduğu; deneysel desenlerde ise 13'ünün (%9,09) yarı deneysel, 3'ünün (%2,09) gerçek deneysel, 1'inin (%0,69) zayıf deneysel desende olduğu görülmektedir.

Nitel yöntemle çalışılmış makaleler incelendiğinde 38'inin (%26,57) etkileşimli desen, 10'unun (%4,89) ise etkileşimsiz desenle çalışıldığı görülmektedir. Etkileşimli desenle çalışılmış makalelerin 14'ünün (%9,79) durum çalışması, 9'unun (%6,29) betimsel analiz, 8'inin (%5,60) olgu bilim (fenomenoloji), 2'sinin (%1,39) eylem araştırması ve 2'sinin (%1,39) diğer (kesitsel) modellenmiş olduğu; etkileşimsiz desenle çalışılmış makalelerin ise 4'ünün (%2,79) diğer, 3'ünün (%2,09) alan yazın derleme, 2'sinin (%1,39) kavram analizi ve 1'inin (%0,69) tarihsel analiz modellenmiş olduğu görülmektedir. Karma yöntemle çalışılmış makaleler incelendiğinde 2'sinin (%1,39) açıklayıcı-doğrulamalı, 2'sinin (%1,39) çeşitleme ve 1'inin (%0,69) keşfedici modellenmiş olduğu görülmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada KKTC'deki RPD bölümlerinde bu alana yönelik 2008-2018 yılları arasında çalışılan 143 makale, kullanılan araştırma yöntemleri ve araştırma konularına göre incelenmiş ve bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Makaleler konu bakımından incelendiğinde en fazla sırasıyla kaygı/sosyal kaygı (f=13), teknoloji kullanımı (bilgisayar, oyun vb.) (f=10), internet bağımlılığı (f=9), motivasyon/dikkat (f=7), cinsel/fiziksel istismar/ihmal (f=6), çatışma çözme (f=6) konularının çalışıldığı görülmüştür. En az çalışılan konu alanlarının ise bağlanma siteleri (f=1), saldırganlık (f=1), sosyal beceri (f=1), sosyal uyum (f=1), sosyal uyumsuzluk (f=1), eleştirel düşünme (f=1), atılgnlık (f=1), inançlar (f=1), okuma alışkanlığı (f=1), anne-baba tutumu (f=1), aile sorunları (f=1), kendini gerçekleştirme (f=1) olduğu belirlenmiştir.

Makalelere konu alanı açısından bakıldığında bir çeşitlilik söz konusudur. Araştırma kapsamındaki örneklem gruplarının daha çok lisans ve orta öğretim öğrencilerinin olması nedeniyle kaygı, sosyal kaygı, cinsel istismar, çatışma çözme, internet ve teknoloji bağımlılığı gibi konuların daha fazla çalışıldığı düşünülmektedir. Araştırmada incelenen makalelerin büyük çoğunluğu kişisel-sosyal rehberlik konu alanı içerisinde yer almaktadır. Ancak eğitsel rehberlik (akademik erteleme, akademik öz yeterlik, akademik doyum, devamsızlık nedenleri vb.); mesleki rehberlik (mesleki olgunluk, iş doyum, mesleki değer, kariyer kaygısı vb.) ve psikolojik danışma (psikolojik danışma becerileri, çözüm odaklı grupla psikolojik danışma, bireyle psikolojik danışma vb.) gibi diğer konuların yeterince çalışılmamış olması ise oldukça dikkat çekicidir. Güven ve Aslan (2018) Türkiye'de 2012-2016 yılları arasında RPD alanında 23 dergide yayınlanan 441 makaleyi çeşitli değişkenler açısından inceleyerek bu alandaki araştırma eğilimlerini belirlemişlerdir. Araştırma kapsamındaki makalelerin büyük çoğunluğunun kişisel-sosyal rehberlik konu alanı (%78,7) içerisinde yer aldığını, bunu sırasıyla "eğitsel rehberlik" (f=61, %9,1), "psikolojik danışma" (f=48, %7,4), "mesleki rehberlik" (f=17, %2,5) ve "aile-evlilik" konu alanlarının (%2,3) izlediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı şekilde Seçer vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da makalelerde en fazla kişisel sosyal rehberlik konusunun (f=173) çalışıldığı, bunu sırasıyla "mesleki rehberlik" (f=38), "eğitsel rehberlik" (f=22), "aile-evlilik" (f=21) ve "psikolojik danışma uygulamalarına" yönelik çalışmaların (f=8) izlediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmamız bulgularına göre kişisel-sosyal rehberlik konusunun RPD alanındaki araştırmacılar tarafından en çok ilgi gören konu alanı olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan farklı olarak Güven vd. (2009) Türkiye Psikolojik Danışma ve Rehberlik dergisinde yayınlanan makaleleri inceledikleri araştırmalarında "evlilik" (f=13), "mesleki rehberlik" (f=12), "rehberlik uygulamaları" (f=11), "psikolojik danışma kuramları" (f=9) ve "RPD hizmetlerinin değerlendirilmesi" (f=8) gibi konuların daha çok ele alındığını belirtmişlerdir. Keldal ve Bilge (2016) RPD alanındaki karma yöntemli araştırmaların konularına göre analizi inceledikleri araştırmada ise en fazla "pozitif psikoloji "alanında çalışma yapıldığını, bunu "atılgnlık becerisi", "ilişki doyum", "çatışma çözme becerisi", "karar verme becerisi", "akademik erteleme" ve "öfke kontrolü" konuları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmamız kapsamında incelenen 143 makalenin 90'ı nicel, 48'i nitel ve 5'i karma yöntemle çalışılmıştır. Nicel türdeki makalelerin 28'i (%19,58) ilişkisel tarama, 21'i (%14,63) betimsel tarama, 13'ü (9,09) nedensel-karşılaştırmalı tarama ve 7'si (4,89) genel tarama türünde; ayrıca nicel türdeki makalelerden sadece 17'si (%11,88) deneysel desen ile çalışıldığı görülmüştür. Nitel türdeki makaleden en çok durum çalışması (f=14; %9,79), betimsel analiz (f=14; 6,29) ve olgubilim (f=8; 5,60) çalışmaları bulunmaktadır. Araştırma sonuçları literatürdeki benzer çalışmaların pek çoğuyla paralellik göstermektedir. Güven ve Aslan (2018) PDR alanında 2012-2016 yılları arası Türkiye'deki bilimsel dergilerde yayınlanan 415 makalenin 271'inin (%61,4) nicel türde çalışmalar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Aynı şekilde nicel çalışmaların 173'ünün (%63,8) ilişkisel tarama, 71'inin (%26,3) betimsel tarama ve 27'sinin (%9,9) ise deneysel çalışmalar olduğu ulaşılan diğer bulgular arasında yer almaktadır. Seçer vd. (2014) tarafından yapılan RPD alanındaki 250 makalenin incelendiği çalışmada, makalelerinin %89,6'sinin nicel ve %67,6'sinin nicel araştırmaya dayalı olan betimsel çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Güven vd. (2009) Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinin ilk 30 sayısında yayınlanan makaleleri inceledikleri

çalışmada da betimsel araştırmaların yoğun olarak işlendiği, deneysel ve nitel araştırmaların oldukça az olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çifçi, (2018); Koşar vd. (2017); Bal, (2016); Ozan ve Köse (2016); Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım (2015); Akaydın ve Çeçen (2015); Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012); Selçuk vd. (2014); Kurtoğlu ve Seferoğlu (2013); Küçüköğlü ve Ozan (2013) gerek makale gerekse lisansüstü tezlerde araştırmacı eğilimlerini inceledikleri içerik analizi çalışmalarında aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalarda görüldüğü gibi RPD alanında olayları derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel araştırmalar ile nitel ve nicel araştırmaların sınırlılıklarını ortadan kaldıran hem nicel hem de nitel yöntemin güçlü yönlerini kullanmaya fırsat veren karma yöntemli çalışmalar araştırmacılar tarafından yeterince tercih edilmemektedir.

Özetlemek gerekirse, makalelerde daha çok mevcut durumu ortaya koymaya yönelik nicel araştırmaya dayalı olan ilişkisel, karşılaştırmalı-nedensel ve betimsel çalışmalar yapıldığı, deneysel çalışmaların çok fazla yer almadığı görülmektedir. Araştırmamızın diğer araştırmalardan ayrılan tarafı, nicel araştırmalarda betimsel tarama modelinden çok ilişkisel tarama modelinin ön plana çıkmasıdır. Bu bulgu da son yıllarda RPD alanında kavramlar ya da olgular arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak gerek araştırmacılara, gerekse uygulayıcılara verilebilecek önerilerden şunlardır:

1. Araştırmamızda 2008-2018 yılları arasındaki makaleler incelenmiştir. Aynı dönemdeki araştırmacı eğilimlerini görmek amacıyla lisansüstü tezler, kongre ve konferans bildirimleri ve diğer bilimsel çalışmalar da incelenerek daha geniş bir görüş elde edilebilir.
2. Araştırmacıların genellikle kişisel-sosyal rehberlik alanındaki konulara ilişkin çalışma yaptıkları görülmüştür. Özellikle eğitimsel rehberlik ve mesleki rehberlik alanlarında araştırmaların çeşitlendirilmesi alanın gelişimi açısından faydalı olacaktır.
3. Araştırmaların büyük bir kısmı nicel yöntemlerle çalışılmış makalelerdir. Nitel ve karma yöntemli çalışmalara daha fazla yer verebilirler.
4. KKTC genelinde RPD alanında daha fazla bilimsel çalışma üretilebilmesi için bu alanda lisansüstü program sayısı artırılabilir.
5. Yayımlanan araştırmaların ilerleyen yıllarda farklı disiplinlerdeki bilimsel araştırmalara da katkı sağlayabilmesi için ücretli olan makaleler tüm araştırmacıların erişimlerine açık olabilir.
6. KKTC'de tüm disiplin alanlarındaki bilimsel yayımların tek bir çatı altında toplanması hem araştırmacılara hem de ülkenin Milli Eğitim politikasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle üniversiteler arası ortak bir veri tabanı oluşturulabilir.

Kaynakça

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Bal, H. (2016). *Türkiye'de düzenlenen uluslararası spor bilimleri kongrelerinde sunulan bildirilerin içerik analizi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). *Qualitative researching with text, image and sound* (131-151). London: Sage Publication.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analiz*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bozkurt, Y. (1998). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sınıf öğretmenlerinin ilköğretim rehberlik uzmanının görevleri konusundaki bilinçlilik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri, *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çifçi, M. (2018). *Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: bir içerik analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Fadıloğluları, S. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden beklentiler* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.

- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B. Aydoğan, R. & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Güven, M., Aslan, B. & Aksoy, Y., E. (2017). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 136-147.
- Güven, M., & Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye'deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 592-612.
- Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L., & Yalçın, İ. (2009). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 80-87.
- Harris, H. (2001). Content Analysis of Secondary Data: A Study of Courage in Managerial DecisionMaking. *Journal of Business Ethic*, 34, 191-208.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: bir içerik analizi çalışması, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60.
- Keldal, G., & Bilge, f. (2016). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında karma yöntemli araştırmalar: bir içerik analizi çalışması doi: 10.14527/9786053183563.039
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Başak Ofset.
- Kılıç, Z., & Güven, S. (2017). Examination of Studies Related of Brain-Based Learning In Turkey: A Study of Content Analysis, *Researcher: Social Science Studies*,5(IV), 898-912.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/17-1986.pdf> (Erişim tarihi: 6 Kasım 2018)
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (1991). *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*. 1, s. 21-22. Lefkoşa.
- KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1991). *II. Millî Eğitim Şûrası Dökümanları*, Ortaöğretim Komisyonu Raporu, Lefkoşa.
- Koşar, D., Er, E., Kılınc, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 31-46.
- Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Kuzgun, Y. (2016). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükoğlu, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 4(12), 27-47.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri, *Sakarya University Journal of Education*, 4(1) 116-136.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. ve Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: bir içerik analizi, *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41), 49-60.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education [Special issue]*, 1-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz-Demirtaş, S., Kızıldağ, S., Acar-Voltan, N. (2016). Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765-1784.

2023 EĞİTİM VİZYONU AÇISINDAN TÜRKİYE VE GÜNEY KORE EĞİTİM POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ERTUĞRUL ERDOĞAN

ŞÜKRÜ ADA

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Eğitim politikaları, eğitime yüklenen misyon temelinde, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için düzenlenmektedir. Bu nedenle politikaları belirleyen güçler tarafından eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini ortaya koymak, bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini belirleyebilmek için ise eğitim politikalarının çözümlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir (Uluğ, 1985). Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonun işlevsel yapısının daha iyi analiz edilmesi için gelişmiş bir ülke olan ve Türkiye ile hemen hemen aynı zaman diliminde kalkınma programlarını hazırlayan ve uygulamaları için eğitim politikalarını oluşturan ülkelerden biri olan Güney Kore'nin ana eğitim politikalarından yararlanılmıştır. Güney Kore'nin Ana eğitim politikalarının içeriği incelenmiştir. Güney Kore'nin ana eğitim politikalarının eğitime yönelik hedefledikleri, gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin neler olduğu incelenmiştir. Güney Kore'nin ana eğitim politikalarının içeriği analiz edilmiş, eğitim politikalarında ne gibi faktörlerin olduğu ortaya koyulmuştur. 2023 Eğitim Vizyonu ve Güney Kore'nin ana eğitim politikaları karşılaştırılarak, 2023 Eğitim Vizyonun Güney Kore'nin ana eğitim politikalarına ne derece benzerlik ve farklılıklar gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Arşivlenmiş belgelerden ve verilerin genel itibarıyla internet üzerinden elde edildiği, sayısal verilerinden ziyade anlamsal bağlalar kurularak çıkarımların yapıldığı Belgesel araştırma modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Güney Kore ve 2023 Eğitim Vizyonu özelinde Türkiye eğitim politikalarının bazı konularda benzerlik göstermesine rağmen farklılaştığı noktalarında olduğu sonucuna varılmıştır. Örnek verilecek olursa, Okul Geliştirme modeli ve Serbest dönem alt başlıkları benzerlik göstermesine rağmen Güney Kore'nin Güvenilir ve Saygın Öğretmen politikasına, 2023 Eğitim Vizyonunda karşılık bulunamamıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: 2023 Eğitim Vizyonunda ki hedeflerin uygulanma düzeyleri ve uygulamaların ne düzeyde olduğu, eğitim politikalarının hayata geçme düzeylerini çalışmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: 2023 Eğitim Vizyonu, Eğitim Politikaları, Türkiye Eğitim Politikaları, Güney Kore Eğitim Politikaları

Giriş

Politika kelime manası olarak yol, yöntem, izlenilecek yol gibi anlamlara gelmektedir (TDK). Politika, devletin ve diğer siyasal yapıların, kurumların kurulması, geliştirilmesi, işler ve işlevsel bir yapıya dönüştürülmesini içerir. Siyasal kurumların işlevliliğinin ve ilişkilerinin yanı sıra politika siyasal liderlik, siyasal aktivite, siyasal değişim, siyasal kararların alınmasını etkileyen ve alınan kararların analiz edilmesini sağlayan bir disiplin olma niteliği taşımaktadır (Genç, Demirdöğen, 1994). Her siyasal sistem kendi varlığını sürdürme çabası içerisindedir. Siyasal sistemlerin kendi varlıklarını sürdürebilmeleri için iyi bir yol haritası belirlemeleri gerekir. Siyasal sistemin varlığını sürdürmek adına ortaya çıkardığı yol haritası, siyasal sistemin politikasıdır (Akhan, 2011). Siyasal sistemler, belirledikleri politikaları uygulayabilmek için benimsetmek istedikleri siyasi, ideolojik ve ekonomik güç kaynaklarını topluma benimsetmek için toplumsal güç kaynaklarını kullanırlar. Siyasal sistemlerin benimsetmek istedikleri siyasi, ideolojik ve ekonomik güç unsurlarını benimsetmek için de belirli bir yol izlemeleri gerekmektedir (Gökçe, 2014). Eğitim sadece bireylere gereken bilgi becerilerin kazandırılmasından ibaret değildir. Eğitim bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra topluma bir değer kazandırma işlevi de görür. Bir toplumun refah seviyesinin yükselmesi ancak eğitimle mümkündür. Eğitimin toplumu kalkındırmak gibi bir işlevi de vardır (Başar, 1988). Toplumda uygulanan eğitim politikası toplumun her türlü alt bileşeniyle bağlantılıdır. Toplumun kültürel yapısı, politik yapısı, ideolojik yapısı eğitim politikaları üzerinde etkili ana faktördür. Bu bağlamda izlenecek eğitim politikaları hükümet ve iktidarların yapısını kendilerine has yöntem ve tutumlarını içinde barındıran bir öğedir. Eğitim politikaları, hükümetlerin içinde buldukları tavırla şekillenmekte, hükümetlerin politikaları doğrultusunda eğitim politikaları da şekillenmektedir (Çeçen, 1983).

Eğitim politikaları, eğitime yüklenen misyon temelinde önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için düzenlenmektedir. Bu nedenle politikaları belirleyen güçler tarafından eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini ortaya koymak, bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini belirleyebilmek için ise eğitim politikalarının çözümlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Eğitim politikaları, sistemin bütünündeki dönüşüme paralel olarak ve siyasal ortamın koşullarına göre, eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, kısa, orta ve uzun dönemdeki amaçları, finansmanı, görevlendirilecek personelin seçimi, personelin çalışma koşulları, özlük hakları gibi özelliklere ilişkin ilke ve kuralları

belirlenmesi amacıyla formüle edilmiş ve uygulanmıştır (Uluğ, 1985). Eğitim politikaları tüm eğitim sistemini kapsayan, eğitim sisteminin ve alt kuruluşlarının amaçlarına ulaşmak üzere alınacak kararların bütünüdür. Eğitiminde yapılacak olan uygulamaların ilkesel yapısını eğitim politikaları belirler ve bu ölçüde gerçekleştirilecek eylemlere rehberlik eder, eğitim sisteminin vizyonunu ortaya koyar (Balcı, 2005).

Problem Durumu

Eğitim Politikası: "Bir toplumun ya da eğitim kurumunun, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plandır" (Öncül, 2000). Bu bağlamdan Türkiye'nin hukuksal temele dayanan eğitim politikalarının neler olduğu incelenmek istenmiştir. Türkiye'nin mevcut eğitim politikaları 2023 Eğitim Vizyonu ile şekillenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonunun analizi edilmesi ve ne anlama geldiğinin daha iyi kavranması için 2023 Eğitim Vizyonunun değerlendirilmesi çalışmasına gidilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonunun içeriğinin ne gibi faktörlere sahip olduğunu bakılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu içerdiği politikalar ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonunun gelişmiş bir ülkenin eğitim politikalarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. 2023 eğitim vizyonunu değerlendirmek için kalkınma planları açısından Türkiye'ye benzer özellikler taşıyan gelişmiş bir ülke olan Güney Kore ana eğitim politikalarından yararlanılmıştır. Çünkü Güney Kore'nin yüksek gelişmişlik düzeyinde ve yüksek kalkınmışlık düzeyinde şuna kadar ki eğitim politikaları etkilidir (Levent ve Gökkaya, 2014). Güney Kore ana eğitim politikalarının içeriğini şekillendiren politikalar incelenmiştir. Güney Kore Ana eğitim politikalarının hangi unsurları barındırdığına, Güney Kore'nin ana eğitim politikalarının ne olduğuna bakılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu ile Güney Kore'nin ana eğitim politikaları hangi özellikleriyle benzerlik ve farklılıklar göstermektedir? sorusunun cevabı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni: Araştırmacının daha önceden arşivlenmiş, düzenlenmiş, belge haline getirilmiş verilerin İnternet gibi kaynaklardan toplayıp düzenlenmesi sonucunda yapılan araştırmalara 'Belgesel Araştırma' denir. Belgesel araştırmalarda verilerin işleme dayalı analizi yapılmaz bunun yerine daha çok anlamlı bağlar kurularak çıkarımlarda bulunulur ve düzenlemeler yapılır (Can, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu açısından Türkiye'nin eğitim politikalarının Güney Kore ana eğitim politikaları ile karşılaştırılması çalışmasında, olan durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak için belgesel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması: Türkiye'nin güncel eğitim politikası olan 2023 Eğitim Vizyonuna Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı web sitesinden ulaşılmıştır. Güney Kore ana eğitim politikalarına Güney Kore Milli Eğitim Bakanlığı web sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan verilere ulaşmak için birincil kaynaklardan yararlanılmıştır.

2023 Eğitim Vizyonu

Okul Gelişim Modeli

Çağdaş eğitim sisteminin özünde bulunan bireyin var olma ve kendi potansiyelini fark etmesi amacıyla gelişiminin desteklenmesi, milli ve manevi değerlere sahip bir bireyin yetişmesinde okul ana yaşam alanıdır. İşbirliği ve ortak düşünce ile hareket ederek eğitimin iyileştirilmesi, verimli stratejilerle yönlendirilmesi, hayata geçirilmesi planlanan "Okul Gelişim Modeli" okulların mevcut durumları, ihtiyaçları ve amaçları ile buldukları il, ilçe ve muhitin öncelikleri doğrultusunda planlama yapmalarını temel alır. Okulların kendi bünyesinde hazırlanan bu planın değerlendirilmesi de yine kendi bünyelerinde ve amaçları doğrultusunda "Okul Profili Değerlendirme Modeli" ile yapılacaktır. Bu süreçte gelişimin bütünlük ilkesi ile hareket edilerek rekabetçi veya sınıflayıcı bir düzenden gelişimi izleme, eksikleri giderme, başarıyı destekleme misyon edilecektir.

Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim

Bakanlık bünyesinde oluşturulan bilgi akışını kolaylaştıran çeşitli sistemler mevcuttur. Mebbis, Eba, e-Okul, e-Rehberlik ... Ancak var olan bilgi akışının zaman zaman yavaşladığı, biriktiği ya da geciktiği düşünüldüğünde aksayan yönlerin onarımını hedefleyen 2023 vizyonunda gelen verilerin kısa sürede kolay erişilebilen ortak bir platformda toplanması hedeflenir. Bu durum eğitim yöneticilerin bürokratik iş yükünü azaltarak hedeflere ulaşmada kolaylık sağlayacaktır.

Ölçme Ve Değerlendirme

Çocukların potansiyellerini ortaya koyabilecekleri ortam, olanak ve koşullar sağlandığında yapılan ölçme ve değerlendirme sisteminin düzenlenmiş halini sunar. Eğitimde ölçme değerlendirme sisteminin girdileri, süreç ve çıktıları var olan eğitim felsefesiyle doğrudan ilgilidir. Tek yönlü değerlendirmeden ziyade bütüncül ve sistemli; kıyaslamalara gitmeden ve sadece öğrenciyi değil öğretmeni, okulu ve okul yöneticisini de değerlendirmeyi hedefler. Bu bağlamda "Yeterlik Temelli Değerlendirme" sisteminin kurulmasını hedefler.

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi

Öğretmen ve okul yöneticilerinin meslekte dinamik olmaları, yeniliklere açık ve üst düzey düşünme becerilerine sahip

olmaları açısından seçilmeleri ve değerlendirilmeleri esasıyla lisansüstü programlarının desteklenmesi, sertifikaya dayalı pedagojik formasyon yerine lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılması ve öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan "Öğretmenlik Meslek Kanunu" çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir. Ayrıca mevcut haldeki sözleşmeli öğretmenlerin görev süresinde azaltma ve ücretli öğretmenlerin ücretlerinde artışa gidilmesi planlanmaktadır.

Okulların Finansmanı

Millî Eğitim Bakanlığının diğer bakanlıklarla yapacağı iş birlikleri ve projelerle bir kaynak kapasitesi oluşturulacaktır. Eğitime yapılan hayırsever bağışlarının daha etkili yönetilmesi için il ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulacaktır. Okulun kendi koşullarında gelişimini desteklemek için her okula Okul Gelişim Planı hedefleriyle uyumlu okul gelişim bütçesi verilecektir. Mesleki Teknik Eğitim kurumlarının altyapı ve donanım gereksinimlerinin karşılanmasında döner sermaye gelirleri yeni bir modele kavuşturulacaktır.

Okulların Teftiş Hizmetleri

Teftiş sistemimizde inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik bileşenleri ayrılarak iki ayrı uzmanlık alanı oluşturulacaktır. Bakanlık müfettişlerine eğitim politika ve uygulamalarındaki uyumun sağlanması, izlenmesi ve raporlaştırılmasına ilişkin yeni bir rol verilecektir. Teftiş sistemimizde rehberlik işlevi, Okul Gelişim Modeli'ne yönelik olarak yapılandırılacaktır.

Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık

Rehberlik sistemi kurularak çocukların kendilerini ve meslekleri tanıma, il, kariyer seçimi süreçleri yapılandırılacaktır. PDR hizmetlerinin eğitim sistemindeki yeri, yapısı, işlevleri ve mevzuat alt yapısı yeniden düzenlenecektir. Kültürel kodlarımız dikkate alınarak rehberlik hizmetlerinde kullanılacak yeni ölçme araçları geliştirilecektir. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) yapısı güncel ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara cevap verme ekseninde yeniden ele alınacaktır.

Özel Eğitim

Özel gereksinimli çocukların tespiti için Sağlık Bakanlığı, Sosyal Güvenlik Kurumu ve yerel yönetimlerin iş birliği ile 81 ilde taramalar yapılacak ve ihtiyaç haritaları oluşturulacaktır. Öncelikle en az kısıtlayıcı ortamlarla eğitimde kaynaşmayı, akran desteğini ve sosyal yönden gelişimi desteklemek adına engelleri aşan bir sistem hedeflenmektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklarımıza özel eğitim hizmetinin yayılımı için mobil platformlar kurulması hedeflenmektedir.

Özel Yetenek

Bakanlık bünyesinde özel yetenekli öğrenciler için eğitim, bilim ve değerlendirme kurulu oluşturulması planlanmaktadır. Öğrencilerin tanınmasında kaliteli uzman kadrosu ile standart ölçme araçlarının oluşturulması ve yurt dışında geliştirilmiş ölçeklerin kültürel uyumunu sağlama çalışmalarının yapılması amaçlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerle çalışırken müfredatın gözden geçirilmesi, toplumla kaynaşmış bütüncül sistemin yürütülmesi ve öğrencilerin ürettikleri ürünlerin kanıta dayalı değerlendirilmesi için kurulların oluşturulması gündemdedir.

Yabancı Dil Eğitimi

Eğitimin uluslararası yönü ve "bir insan bir lisan" sözü gereği dil öğretiminde erken kademe 2. sınıftan 12. sınıfa kadar süren ve "Oyun Tabanlı Öğrenme" yaklaşımı ile dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Öğrencinin ihtiyaçlarına göre saptanan dil eğitiminde teknolojiden bağımsız kalınmadan kademelere göre içerik, yöntem ve teknikler tasarlanmaktadır. Öğretmenlere Yaşam Boyu Öğrenme felsefesi doğrultusunda çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler verilip ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacaktır.

Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik Ve Beceri Destekli Dönüşüm

Teknolojinin eğitim sürecinde uygulama, analiz, sentez basamaklarında aktif kullanılması ve ölçme değerlendirme sistemini de teknolojik ortama dahil edilerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması ayrıca uluslararası testlerde (Pisa vb.) daha başarılı olmaları hedeflenmektedir. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimler kadar öğrencilerle de çevrimiçi atölyeler kurulması planlanmaktadır.

Erken Çocukluk

Çocukların okul yaşantısına hazırlığı, arkadaş edinme, toplumsal uyum gösterme gibi kazanımlara sahip okul öncesi eğitimi ülke politikalarıyla uyumlu ve gereklidir. Bu sebeple 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınıp eğitsel oyun temelli etkinliklerle çocukların eğitim sisteminde yerini alması hedeflenir. Ailelerin durumu, dezavantajlı bölgeler, aile yapıları, ailenin ekonomik durumu göz önüne alınarak bazı düzenlemeler planlanmaktadır. Ailelere yönelik eğitimler, maddi yetersizliklerde yapılan yiyecek, giyecek, araç-gereç temini ile ülke çapında Milli Eğitimin temel ilkelerinden "fırsat eşitliğini" sağlama amaçlanır.

Sadece dönem içinde olmayıp yaz döneminde ailelerin talepleri doğrultusunda yaz okulu programları pilot okullardan başlayarak açılacaktır.

Temel Eğitim

Henüz soyut düşünme becerisi bulunmayan ilkokul kademesinde özellikle uygulamaya dayalı eğitime ve Türkçe, matematik ve kültür-sanat spor alanına ağırlık vererek temel değerlerin ve vasıfların oluştuğu bir nesil yetiştirmek amaçlanır. Not yerine beceri temelli değerlendirme ve gelişim özellikleri dolayısıyla teneffüs saatlerinin uzatılması amaçlanır.

Ortaöğretim

Fazla olan derslerde azaltmaya gitmek ve var olan derslerin de yükseköğretimle uyumlu olması, öğrencilerin meslek seçiminde farkındalık kazandıracak çalışmalar planlanmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde iş ve bilişim dünyasına ilişkin sertifika programları örnek olarak gösterilebilir.

Fen Ve Sosyal Bilimler Liseleri

Sayıda az olan liselerin sayısının ve olanaklarının artırılması hedeflenirken aynı zamanda üniversite öğrencileriyle akran eğitimini destekleme çalışmaları yürütmek istenir. Bu liselerde görev yapan öğretmenlerin bilimsel çalışmalarına, projelerine, deneyimlerine yani liyakat ve başarısına öncelik verilerek seçilmesi hedeflenir.

İmam Hatip Ortaokulları Ve Liseleri

İlahiyat Fakülteleri ile İmam Hatip Liselerinin uyumlu ve koordineli olması, öğrenciler arasında koçluk sisteminin oluşturulması hedeflenir. Ders yükünü azaltıp dil eğitimini artırarak yaz okulları açmak hedeftedir.

Mesleki Ve Teknik Eğitim

"Okul, yaşamın kendisidir ve bizatihi uygulama alanıdır." düşüncesiyle endüstri ve akademi arasında denge kurmak, öğrencileri çalışmaları konusunda teşvik etmek, lise sonrası uzmanlık için mikrokrediler veya özel burs sağlamak söz konusudur.

Kariyer rehberliğine yönelik alan ve dal seçim süreci için "Genel Beceri Test Seti" geliştirilecektir. Ülkenin ihtiyacı olan nitelikli eleman yetiştirmede işbaşı eğitim ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik adımlar da mevcuttur.

Özel Öğretim

Özel öğretim kurumlarının tümüyle yeni model ve programlar, akreditasyon koşulları dikkate alınarak yeni pilot okullar şeklinde yapılandırılması amaçlanır.

Sertifika eğitimi veren kurumların eğitim ve sınav standartlarının yükseltilmesi fiziksel sınırlara bağlı kalmaksızın kişilere istedikleri zaman diliminde ve yerde daha az maliyetle sertifika alma olanağı sunmak amacıyla uzaktan eğitim veren özel öğretim kurumlarına ilişkin düzenlemelerin yapılması amaçlanır.

Hayat Boyu Öğrenme

Başta okuryazarlık olmak üzere eğitim sürekliliğine yapılan vurguyla farklı öğrenme kitlelerine ulaşmak ve eğitimi ulaşılması zor bir durum olmaktan kurtarmak temele alınmıştır.

Çeşitli bakanlıklarla kapsamı geniş olan hayat boyu öğrenme modelinde 21. yy.da ulaşılacak isteneni kolay kılma ve çeşitli konularda (bağımlılıkla mücadele, kadına şiddet, sağlık, siber suçlar vs.) farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlemek hedeflenir (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>).

Güney Kore Eğitim Politikaları

Tüm Öğrenciler İçin Mutlu Eğitim

Serbest Dönem: Öğrencilerin serbest katılım göstererek, çeşitli öğrenme deneyimlerini kendilerinin kazanmalarını, esnek bir müfredat yapısını ön gören, bu şekilde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine fırsat tanıyan politika, "Tüm Öğrenciler İçin Mutlu Eğitim" ana politikasının alt bileşeni olan serbest dönem politikasıdır. Öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı etkinliklerin yer aldığı bu politikada öğrencilerin laboratuvarların kullanımı, proje tabanlı faaliyetler temelde yer alır. Öğrenciler, bilimsel temelli faaliyetlerin yanı sıra serbest dönem etkinlikleri ile (kariyer araştırması, sosyal etkinlikler, sanatsal ve spor aktiviteleri) teşvik edilir. Serbest dönem 2016 yılından beri uygulanmaya koyulmuş, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin mutlu eğitime olan inançlarını yüksek düzeyde tutmayı hedeflemiştir.

Eğitim Bakanlığı, 2015 yılında halk eğitimini normalleştirmek için merkezi hedeflerin bir parçası olarak yaratıcı ve bütünleştirici bir öğrenciyi yetiştirmek amacıyla 2015 Revize Ulusal Müfredatını ortaya koymuştur. Bu müfredat öz-yeterlik, bilgi işleme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, estetik ve duygusal yeterlilik, iletişim becerileri ve toplumsal yeterlilik gibi yaratıcı ve bütünleştirici öğrencilerin edinmesi gereken temel yetkinlikler üzerine odaklanmaktadır. Özellikle, eskiden standartlaştırılmış bir müfredatı olan liselerde liberal sanatlar ve ulusal bilimlerin izlerini birleştirerek yaratıcı ve bütünleştirici öğrenenler yetiştirmeyi hedeflemektedir. 2015 Revize Ulusal Müfredatı, gelecekteki yaratıcılık temelli topluma öncülük edebilecek akıllı öğrencileri yetiştirmek için Yazılım (SW) eğitimi pekiştirmeyi amaçlamaktadır.

Karakter Eğitimi ve Güzel Sanatlar / Beden Eğitimi: Kore, başkalarıyla iyi iletişim kurabilen ve güç, erdem ve bilgelik konusunda dengeli bir büyüme gösteren zeki öğrencileri yetiştirmek için karakter eğitimini teşvik eder. Bunlar, Karakter

Eğitimi Tanıtım Yasası (2015) ve Karakter Eğitimi 5 Yıllık Kapsamlı Planı (2016) ile güçlendirilmiştir. Belirgin bir karakter eğitim planına dayanarak okullar, öğrenci başına 1 spor etkinliği ve öğrenci başına 1 müzik aleti çalma becerisi kazandırılmasını teşvik etmektedir. Ayrıca Kore, karakter öğretmenliği alanında tüm öğretmenleri profesyonel olarak yetiştirmeyi ve okul temelli karakter eğitimi sağlamada kilit kişiler olmalarını desteklemek için kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Genel Liselerde Yetkinliklerin Desteklenmesi: Genel lise öğrencilerinin yetenekleri ve kariyer planları ile ilgili çeşitli öğrenme fırsatları sağlamak için yeterlilik temelli projelerle ilgili planlar düzenlenmektedir. Bu, bir anlamda genel lise öğrencilerinin ülke genelindeki tüm lise öğrencilerinin yaklaşık %70'ini oluşturmalarına rağmen, genel lise öğrencilerine verilen desteği nispeten daha az telafi etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, genel liselere müfredat düzenlemek ve uygulamak ve okulların bilim, sanat, ekonomi ve benzeri gibi konularda yoğun öğrenim sağladığı Konu Çekirdek Okullarını desteklemek için özerklik kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, "Yoğun Kariyer Eğitim Dönemi", lise birinci sınıfın ilk döneminde (10. sınıf) kariyer danışmanlığı, saha çalışması deneyimi sağlamak için kolaylaştırılmıştır.

Güvenilir ve Saygın Öğretmenler: Kore, şu anda öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştirebilecek daha iyi bir çalışma ortamı yaratmak için sınıf içi talimatlara odaklanma koşullarını destekleyen çeşitli eğitim politikaları uygulamak için çalışıyor. Öğretmenlerin zımnî bilgilerini geliştirmek için, öğretmenlik tecrübelerine dayanarak tüm öğretmenlere mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim verilmektedir. 10 yıldan fazla öğretim deneyimine sahip öğretmenler, kişisel gelişim ve enerjisi geri kazanma fırsatları için "ücretsiz izin" alma fırsatına sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin idari işlerini azaltmak ve sınıf öğretmenliğine odaklanmalarına yardımcı olmak için okul idari personeli görevlendirilir. Seçkin öğretmenlerin hikayeleri, öğretmenlere saygı duyulan bir kültür oluşturmak için yaygın bir şekilde halkla paylaşılmaktadır.

Okul Eğitimi Kapsayan Üniversite Seçimleri: Kore toplumunda Üniversite Skolastik Yetenek Testi (CSAT) sadece üniversite kayıtlarını değil, aynı zamanda ilk ve orta eğitimi de etkileyen oldukça güvenilir ve nesnel bir üniversite tarama kaynağıdır. Bu bağlamda CSAT, yüksek bir CSAT puanı almak için oldukça rekabetçi bir ortamın yaratılmasını önlemek için "sınav soruları öğrenciler için yeterince zorlayıcıdır, ancak ulusal müfredatı tamamladıysa bunları çözebilir" temelinde oluşturulmaktadır. Ayrıca, Herkes İçin Kabul Bilgileri Rehberi (ADIGA), öğrencileri üniversiteye giriş bilgilerini bağımsız olarak araştırmaya ve karşılaştırmaya teşvik etmek ve beklentilerini karşılayan okullar bulmak için üniversiteler, ana dallar ve üniversiteye giriş koşulları nitelikleri hakkında bilgi sağlanmasını amaçlamaktadır.

Toplum İçin Akıllı Öğrenenler Yetiştirme

Üniversitelerde Yapısal Reformlar: Okul çağındaki çocuk nüfusunun hızla düşmesi nedeniyle Kore, üniversitelerdeki üniversite öğrencilerinin eksikliği (örneğin, birinci sınıf üniversite öğrencileri) ile başa çıkmak için yeni bir zorlukla karşı karşıya kalmaktadır ve bu nedenle üniversitelerde yapısal reform ihtiyacı doğmaktadır. Buna cevaben Kore, 2022 yılına kadar toplam 160.000 öğrenci kontenjanını düşürmek ve sahne bazında azaltmak için üniversite düzeyinde bir yapısal reform gerçekleştirmektedir. Değerlendirmede alt sıraya yerleştirilen üniversiteler sınırlı finansal destek alırlar ve bakterinin programını yeniden düzenlemeleri istenir. Danışmanlık, üniversitelerin kurumu bağımsız olarak yeniden yapılandırılmalarına yardımcı olmak için sağlanmıştır.

Üniversitelerin Toplum Beklentilerini Karşılama İçin Yeniden Düzenlenmesi: Okul çağındaki çocuk sayısındaki hızlı düşüş nedeniyle Kore, kaliteli programlar sağlayarak ve üniversiteleri yeniden yapılandırarak öğrencilerin topluma ilerlemelerini destekleyen bir program olan PRIME (Endüstriyel ihtiyaçlar için Eşli Eğitim Programı) kullanmıştır. Üniversiteler, toplumun beklentilerini karşılamak ve yüksek kalitede eğitim içeriği sağlamak için üniversitenin rasyonel yollarla yeniden yapılandırılmasını amaçlamıştır.

Üniversite Öğrencilerinin İstihdamına Destek: Son yıllarda genç yetişkinlerin yüksek işsizlik oranının ciddi bir sorun haline gelmesinden bu yana, üniversite öğrencilerinin başlangıçlarını destekleyen çeşitli programlar artmaktadır. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelerin ve sanayi sektörlerinin iş birliğiyle özel bir müfredat geliştirmeyi ve uygulamayı ve mezun olan öğrencilerin 2017 yılına kadar 15.000 öğrenci için iş bulmalarına yardımcı olan "sosyal talebe yönelik ana dallar" içindeki öğrenci sayısını artırmayı planlamaktadır.

Work-Study İkili Sistem: Endüstri sektörlerinin ihtiyaç duyduğu yüksek işle ilgili becerilere sahip zeki öğrencileri yetiştirmek için Work-Study İkili Sistemi tanıtıldı ve öğrencilerin hem sınıfta hem de işte öğrenmelerine ve çalışmalarına yardımcı olmak için okul-işletme ortaklığı uygulandı. Bu "Uni-Tech" sistemini uygulamak isteyen okullar, bir sanayi sektörüyle iş birliği yaparak bir müfredat düzenleyebilir ve uygulayabilir; okuldan mezun olanlar, liseden sonra iş bulabilir ve daha sonra yüksek öğrenime başlayabilir. Ayrıca, tüm uzmanlaşmış liseler, öğrencilerin endüstriyel sektörlerde ihtiyaç duydukları ilgili bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olmak için NCS (Ulusal Yetkinlik Standartları) temelinde bir müfredat uygulayabilir.

Devlet, yetenekleri geçmişe göre değerlendirebilen, yetkinlik temelli bir toplum yaratmak için "İlk önce istihdam, daha sonra üniversite'ye ilerleme" sistemini desteklemeye çalışmaktadır. Burada hükümet, lise öğrencilerinin 2022 yılına kadar kariyer eğitimi yoluyla, eğer isterlerse iş bulma fırsatlarını artırmayı planlıyor. Ayrıca devlet, lise için alan tabanlı ve beceriye dayalı eğitim ve kaliteli işlerin istihdamını destekliyor.

Arkasında Çocuğu Bırakmayan Eğitim

Çifte gelirli aileler artmakta ve çocuk bakım hizmetlerinin ihtiyacı önem kazandığından hükümet ilkokullar için Edu-Bakım Hizmetini uygulamaktadır (2015 itibarıyla 240.000 öğrenci hizmet almaktadır). Edu-Care hizmeti, öğrencilere Edu-Care öğretmenleri ve üniversite öğrencisi gönüllüler tarafından atıştırmalıklar ve talimatların (örneğin, yetenek temelli sınıflar) verildiği okul sonrası verilmektedir. Ebeveynlerin memnuniyeti 2015 yılında %94,8'e ulaşmış ve KEDI (Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü) tarafından yapılan araştırmalar, 2015 yılında Edu-Care hizmetini en iyi ve gerekli eğitim politikalarından biri olarak göstermiştir.

Nuri Müfredatı, üç ila beş yaş arası çocuklar için ortak bir müfredattır. Bu, çocukların zihin ve bedende dengeli bir büyüme geliştirmelerine ve demokratik bir vatandaş olma konusunda iyi karakter beslemelerine yardımcı olur. Hükümet, Nuri Müfredatını düşük doğum oranına cevap vermesi ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimini desteklemesindeki mali yükünü azaltması için destek verdi (1.300.000 çocuk veya tüm çocukların %93,2'si 2015'ten beri desteklenmektedir). Bu destek, çocukların yaşamlarının erken aşamalarında, elverişli bir ortamda kaliteli eğitim almalarını sağlamıştır.

Bütün öğrencilere, ailelerinin sosyoekonomik statüleri, yetenekleri ve benzerlerinden bağımsız olarak yüksek kaliteli eğitim sağlamak için hükümet, eşit fırsatlara ulaşmak için çaba sarf etmiştir. Dezavantajlı geçmişi olan öğrenciler için bu eğitim desteği, kişiselleştirilmiş hale geliyor, dezavantajlı geçmişi olan öğrenciler için finansal yardım sağlayarak Kuzey Koreli öğrenciler, çok kültürlü aileden öğrenciler, engelli öğrenciler vb. gibi çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilere yardımcı oluyor.

Bir öğrencinin eğitiminden çekilmesi durumunda, uygun alternatif eğitim sağlamak zordur, ancak suçlu durumlara maruz kalması daha kolaydır. Sonuç olarak, ulusal düzeyde okuldan ayrılma öne çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, kamu eğitiminden çıkma riski altında olan öğrencilere danışmanlık, kariyer araştırma faaliyetleri, yansıtma süresi vb. sağlar ve akademik bir askıya alma sürecini destekler. Ayrıca, alternatif sınıflar ve alternatif okul programları gibi alternatif eğitim fırsatları daha da kapsayıcı hale geliyor ve akademisyenlere uyum sağlamakta güçlük çeken bireyleri destekliyor. Okulu bırakmalarını önleme politikası bu şekilde işlevsellik kazanıyor.

Eğitim İçin Kolay Maliyet Yüğü: Kore, halk eğitimini normalleştirmek ve öğrencilerin ve ebeveynlerin özel eğitime yönelik mali yüklerini azaltmak için Kore Halk Eğitimi Normalleştirme Teşvik Yasası'nı yürürlüğe koydu. Öğrencilere, yalnızca öğrencilerin okul değerlendirmeleri ve üniversiteye giriş sınavları konusunda yüksek puan almalarında yardımcı olmak için test etmeyi yasaklar ve eğitim içeriğini ve düzenli okul öğretiminin ötesinde önleyici öğrenme gerektiren test öğelerini yasaklar. Dahası, son yarım yüzyıldır Kore'de büyük bir sosyal sorun olan yaygın özel derslerle ilgilenmek için, her okulun müfredat yönetimi konusundaki bölgesel eğitim ofisinin müfredat denetim konseyi tarafından taranması gerekmektedir. Hükümet ayrıca öğrencilerin derslerini mevcut seviyenin yarısına kadar azaltmayı da hedefliyor. Hükümet, özellikle düşük gelirli hanelerden gelen öğrenciler için ekstra bütçe desteği ile ortalama enflasyon seviyesi altında faiz oranını düşürmeye çalışmaktadır.

Güvenli Okul Ortamı

Çocuk İstismarının Sonu: Okul şiddeti, geçtiğimiz on yıllar boyunca Kore'de zorunlu bir konu olmuştur ve sayıca ve yoğunluk derecesinde hızlı bir artış göstermektedir. Bu nedenle, önleme tedbirini iyileştirme çabası içinde hükümet, zorunlu eğitime kayıtlı değilse veya uzun süre devam etmemişse, çocuğun yerini ve güvenliğini hemen bulmak için kapsamlı bir yönetim ile birlikte kapsamlı bir inceleme sistemi başlattı. Hükümetin 2016 Çocuk İstismarı Sonu Planının, Çocuk Koruma Güvenlik Ağı'nı güçlendirmesi ve çocukların güvenliğini sürekli yönetmek ve incelemek için güvenli bir bölge belirlemesi bekleniyor.

Güvenli ve Keyifli Bir Okul Ortamı Oluşturma: Kore, Sewol Ferry ve MERS olayları gibi trajediler geçirdiğinden hükümet okul içinde ve dışında güvenli öğrenme fırsatları sağlamak ve temel sorunları çözmek için yasalar ve sistemler çıkardı. Bu bağlamda hükümet, okul müdürlerinin bir okul kazası önleme planını haritalandırmasıyla, okul kazalarının önlenmesi ile ilgili orta ve uzun vadeli bir plan hazırlamıştır. Tüm okullarda, tüm okul üyelerine emniyet eğitimi ile ilgili mesleki gelişim oturumları yürüten bir emniyet müdürü atanır. Ayrıca, öğrencilere ilk sınıflarda güvenlikle ilgili konular hakkında bilgi edinmeleri için ilkokul düzeyinde "Güvenli Yaşam" ders kitapları geliştirilir ve uygulanır, deneyime dayalı güvenlik eğitimi verilir. Kapsamlı bir güvenlik incelemesiyle öğrencilere zarar verebilecek unsurları uzaklaştırmak ve nihayetinde hoş bir okul ortamı yaratmak için eski okul olanaklarını yeniden düzenlemek, geliştirmek dahil, tehlike yaratabilecek okul tesisleri incelenir.

Okul Şiddetinin Önlenmesi: Kore, dört olumsuz etkiden biri olarak "okul şiddetini" ele aldı ve mutlu ve güvenli bir ortam yaratmaya çalışıyor. Okul düzeyinde iş birliği faaliyetleri, şiddeti önleme faaliyetleri, deneyim temelli öğrenmeyi teşvik etmek için Wee projesi başlatıldı. Hükümet ayrıca, mağdur olmuş öğrencilere, şiddetli hatıralardan hızlı bir şekilde iyileşmeleri ve genç saldırganlar olarak kabul edilen öğrencilere yönelik destek programları için özen göstermektedir. Okullar, okul şiddetini CPTED perspektifinden uyarabilen faktörleri çözmek ve okul polis memurlarını, öğrenci görevlilerini vb. atayarak güvenli bir okul ortamı yaratmaktadır.

Dünyaya Uyum Sağlayan Kore Eğitimi

Uluslararası İş Birliği İle Eğitim Rekabet Edebilirliğinin Arttırılması: Milli Eğitim Bakanlığı, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerin kıta ve bölgelerin gelişmişlik düzeyini ve özelliklerini dikkate alarak ikili eğitim iş birliğini stratejik olarak desteklemektedir.

Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Kore, 2015 Dünya Eğitim Forumu'na ev sahipliği yaparken sorumlu vatandaşları yetiştirmek için çabalararak Küresel Vatandaşlık Eğitimi'ni (GCED) dünyanın eğitim gündemi olarak önerdi. GCED, bireylerin dünya barışı, insan hakları, kültürel çeşitlilik gibi evrensel değerleri anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. GCED'nin önemini genişletmek için Kore, eğitim ortamına uygun GCED modelleri geliştirmeyi, ilgili eğitim kaynaklarını oluşturmayı, gelişmekte olan ülkeleri desteklemeyi ve uluslararası iş birliği ağını desteklemeyi planlamaktadır (<http://moe.go.kr/>).

Sonuç

2023 Eğitim Vizyonu ve Güney Kore'nin ana eğitim politikaları temelde içerik olarak birbirine benzerlik göstermektedir. Karşılaştırıldığı zaman politikaların birbirinden ayrıştığı noktalarda olmuştur. Her iki eğitim politikasında da ana amaçlar ülkelerin geleceğine yön vermede kendi potansiyellerinden yola çıkarak, ülkelerin her türlü yapısal bileşenlerine göre şekillenmiştir.

Çağdaş eğitim sistemini benimsemeyi ön gören 2023 Eğitim Vizyonu, bireyin gelişmesinde okulu ana etken olarak görmüş, ülkenin var olan değerlerinin eğitim yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Güney Kore eğitim politikalarıyla benzerlik göstermektedir. Okulun eğitim hizmetlerinin iş birliğine dayalı olmasını savunan 2023 Eğitim Vizyonu okulların ihtiyaçlara göre şekillenmesini öngörmüştür. "Okul Gelişim Modeli" politikasıyla 2023 Eğitim Vizyonu eğitim planlamalarının okulun bulunduğu muhite uygun içerikler yansıtmasını hedeflemektedir. Güney Kore'nin "Serbest Dönem" politikasıyla bu noktada benzeşme göstermekte bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitim aktivitelerinin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Okulların içerisinde değerlendirilmelerini ön gören 2023 Eğitim Vizyonu "Okul Profili Değerlendirme Modeli" ile bu değerlendirmeyi yapmaktadır. Güney Kore ana eğitim politikaları içerisinde rekabeti desteklememektedir, bu noktada benzerlikler mevcuttur.

2023 Eğitim Vizyonu öğrencilerin potansiyellerinin ortaya koyulmasına ortam hazırlanmasını hedeflemektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesi, eğitim sisteminin ürünlerinin değerlendirilmesidir, bu bağlamda bütüncül bir ölçme değerlendirme sisteminin olmasını hedeflemektedir. "Yeterlilik Temelli Değerlendirme" sisteminin kurulması 2023 Eğitim Vizyonunda hedeflenmektedir. Güney Kore eğitim politikaları bütüncül bir eğitim anlayışını hedeflemekle 2023 Eğitim Vizyonu ile benzerlik göstermektedir. Yeterliliklerin değerlendirilmesinden ziyade, Güney Kore eğitim politikaları yetkinliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesini hedeflemektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin meslekte dinamik bir işlev kazanmasını hedefleyen 2023 Eğitim Vizyonu, yeniliklere açık ve üst düzey düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin yetişmesi için lisansüstü programları desteklemekte pedagojik formasyon eğitimi yerine lisansüstü öğretmenlik eğitiminin verilmesini öngörmektedir. Öğretmenlik mesleğinin özlük haklarını iyileştirerek meslek kanunu çıkarılmasını hedeflemektedir. Güney Kore'nin "Güvenilir ve Saygın Öğretmenler" politikasında öğretmenlerin, öğretmenlik meslek becerilerinin geliştirilmesi için etkili faaliyetler ve hizmetler vermeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler için daha iyi ve işlevsel çalışma ortamları yaratılması hedeflenmektedir. Belli bir mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve enerjilerini yeniden kazanmaları için belli imtiyaz ve hizmetler sunulmaktadır. Halk nezdinde öğretmenlerin saygın bir yerinin oluşması için devlet faaliyetler yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ülke çapında saygın kazanması için politikalar gütmektedir. Güney Kore de öğretmenlik mesleğinin halk nezdinde saygı görmesi, yüksek bir statüye sahip olması, öğretmenlik mesleğini bırakmaların az olmasının da etkisiyle öğrenciler için de saygın bir meslek haline gelmiştir (Kwon, 2004; Kim, 2007). Güney Kore'nin öğretmenlere yönelik politikalarının başarılı olduğu görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu ve Güney Kore eğitim politikaları öğretmenlere yönelik politikalar çerçevesinde dolaylı olarak benzeşmekte, Güney Kore bu noktada geliştirici bir işlev hedeflerken, 2023 Eğitim Vizyonu iyileştirici bir amaç gütmektedir.

Okulların finansmanını sağlamak için 2023 Eğitim Vizyonu diğer bakanlık ve sanayi kuruluşlarıyla iş birliğine gitmeyi hedeflemektedir. Güney Kore eğitim politikaları genel olarak ekonomik faaliyetlere yöneliktir ve sanayi kollarıyla çoğu konuda iş birliği yapmaktadır. Güney Kore'de eğitim masrafları hem devlet açısından hem ebeveynler açısından kabul edilebilir sınırın üstünde bir mali yüküdür (Kim, 2005). Mali yükü hafifletmek için sanayi kollarıyla işbirliğine gidilmiş olunabilir.

2023 Eğitim Vizyonunda "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri" kariyer gelişimini desteklemeyi, kültürel kodlarla birlikte işlevsel bir hizmet sunmayı amaçlamaktadır. Yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Güney Kore eğitim politikalarında bireylerin karakter gelişimine vurgu yapılmış, buna yönelik faaliyetler amaçlanmış, bireylerin "Serbest Dönem" politikası çerçevesinde kariyer araştırmalarına olanak sağlanmıştır. Kariyer planlaması için bireylerin okul eğitimini kapsayan geleceğe yönelik eğitim yapısı kurulması hedeflenmiştir. Geliştirilmiş olan yetenek ağırlıklı testlerle bireylerin yeteneklerinin ayrışmasının sağlanması bu kapsamda yeteneklere yönelik bir üst kurum tercihinin yapılması ve buna yönelik eğitim verilmesi hedeflenmiştir. Güney Kore eğitim politikalarında kariyere yönelik hizmetler ön plandadır. Türkiye'deki gibi rehberlik anlayışı Güney Kore'de mevcut değildir.

Yabancı dil eğitimi konusunda 2023 eğitim vizyonunda teknolojinin de yardımıyla 2.sınıftan 12.sınıfa kadar dil eğitiminin aktif olarak verilmesi amaçlanmıştır. Güney Kore'de dil eğitimi ilköğretim 1.sınıfta başlıyor ve dinleme, okuma yazma, konuşma eğitimine ağırlık veriliyor (Teacher's Guide, 2004).

2023 Eğitim Vizyonunda özel gereksinimli çocuklar için özel eğitim hizmetlerine yönelik geliştirici faaliyetler yer almaktadır. Güney Kore ana eğitim politikalarında doğrudan özel gereksinimli çocuklara yönelik politikalar yer almazken, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda sebebi ne olursa olsun dezavantajlı her çocuğun eşit eğitim olanaklarından faydalanması için "Arkasında Çocuğu Bırakmayan Eğitim" politikasıyla maddi manevi her türlü desteğin devlet tarafından karşılanması hedefler arasındadır.

2023 Eğitim Vizyonunda erken çocukluk eğitimine yönelik politikalar, çocukları bir üst kademeye hazırlamak ve ülke politikalarıyla uyumlu hale getirmek amacıyla okul öncesi eğitiminin (5 Yaş) zorunlu hale getirilmesini hedeflemektedir. Eğitimsel oyun temelli beceri eğitimi kazandırılması amaçlanmaktadır. Güney Kore ana eğitim politikalarında yer alan Nuri Müfredatı üç ila beş yaşa arasında ki çocuklara yönelik ortak bir müfredattır. Bu çocukların dengeli sağlıklı bir açıdan gelişimlerini sağlamaları ve demokratik bir vatandaş olma konusunda eğitimlerini hedefler. Güney Kore okul öncesine önem vererek ailelerin çocukların eğitimi konusunda maddi yükünü hafifletmeyi amaçlamıştır.

Mesleki ve teknik eğitim kapsamında 2023 Eğitim Vizyonunda Türkiye endüstri ve akademi arasında denge kurmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin lise eğitimi sonrası teşvik edilmesi için burs ve olanaklar sağlanması amaçlanmaktadır. Ülkenin ihtiyacı olan nitelikli elemanın yetiştirilmesinde iş başında eğitim uygulamalarının yapılması hedeflenmektedir. Güney Kore'de kamu kurumları, Kore Sanayi ve Ticaret Odasının kontrolünde sanayinin değişen işgücü taleplerine yanıt veren eleman transferi sağlamaktadır. Özel mesleki eğitim kuruluşları olarak kategorize edilen fabrika içi mesleki eğitim kuruluşları, sanayileşme sırasında ustaların eğitimi için en büyük niceliksel katkısı yapmıştır. Yetkili mesleki eğitim kurumları, kamu ve fabrika içi mesleki eğitimde ülkede temin edilemeyen kalifiye işgücü hazırlamaktadırlar (Ra ve Kang, 2012). Güney Kore ana eğitim politikaları sanayi ve eğitiminin eş güdümlü ilerlemesine ve koordineli olmasına önem vermektedir. Çoğu sanayi kuruluşuyla iş birliği içerisinde olan eğitim kurumları teknik eleman yetiştirilmesini, sanayi kollarıyla iş birliği içerisinde uygulamalı, akademik ve maddi açıdan gerektiği şekilde sağlamaktadır. Güney Kore ana eğitim politikaları sanayi ve eğitim iş birliği doğrultusunda sanayi kollarıyla ortak yetiştirilmiş bireylerin istihdam edilmelerini kolaylaştıran politikalar içerisindedir.

KAYNAKLAR

- Akhan, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(14), 37-68.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- Başar, E. (1988). *Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Bakanları ve icraatlarının değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atif İndeksi*, 001-429.
- Cankar, B., ve Taş, A. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Çeçen, A. (1983). *Kültür ve politika*. İstanbul: Nil Yayınevi
- Genç, N. & Demirdöğen, O. (1994). *Yönetim El Kitabı*. Erzurum: Birey Yayıncılık
- Gökçe, F. (2014). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Pegem Akademi
- Kim, G. (2005). Education policies and reform in South Korea (Human Development Network, Education). Washington, DC: The World Bank.
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations.
- Korean Ministry of Education [KMOE]. Kore Eğitim Bakanlığı. <http://moe.go.kr/> (Erişim Tarihi: 25.03.2019)
- Kwon, O. N. (2004, July). In H. C. Lew (Chair). Mathematics teacher education in Korea. Paper presented at ICME 10, Denmark
- Levent, F., & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Ra, Y. S., Kang, S. H. (2012). Vocational Training System for a Skilled Workforce. Korea Research Institute for Vocational Education & Training (KRIVET). Government Publications Registration Number 11-1051000-000198-01.

Teacher's Guide. (2004) Primary public school English textbook: Teacher's Guide [Document]. South Korea: MOE.

Uluğ, F. (1985). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü* . Ankara: TODAİE

2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.03.2019)

YEDİNCİ SINIF IŞIĞIN MADDE İLE ETKİLEŞİMİ ÜNİTESİNE YÖNELİK WEB 2.0 ARAÇLARI İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ETKİNLİK UYGULAMALARIHAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

İREM YILDIRIM
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Son yıllarda bilgisayar teknolojilerinin hızla eğitimde yer alması, öğretmenlerin bu teknolojilerle geliştirebileceği ilgi çekici etkinlikleri sınıf ortamına taşımaya olanak sağlamaktadır. Derslerde kullanılabilecek bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri web 2.0 araçlarıdır. Ülkemizde web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen bu çalışmaların sayısının fen eğitiminde az olduğu göz önüne alındığında incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışmada, sınıf ikliminin bu teknolojiler kullanıldığında nasıl etkileeneceği hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmek için bir fırsat yaratacağı düşüncesiyle, yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesi için, geliştirilen web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş etkinlikler hakkında öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Hem öğretmenin kendini geliştirmesi hem de öğrencilerinin öğrenmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenme ortamlarını geliştirmenin amaçlandığı bu araştırmanın modeli eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'deki bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar iki yedinci sınıfta 59 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler Padlet web 2.0 ortamında araştırmacı tarafından hazırlanan fen günlükleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. **Bulgular:** Araştırma yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş 5E modeline uygun hazırlanan ders etkinlikleriyle yürütülmüştür. Öğrenciler Padlet, Plickers ve Edpuzzle web 2.0 araçlarında geliştirilen etkinliklere ders anında kendi kişisel bilgisayarları ile erişim sağlamışlardır. Gruplar, web 2.0 araçları ile yapılan etkinliklerin fikir paylaşımı yapma ve iş birliği içinde çalışma, dersi ilgi çekici hale getirdiği, arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı öğrendikleri, en çok Plickers ile yarışalım ve Edpuzzle ile tahmin edelim gözlemleyelim açıklayalım etkinliklerini ilgi çekici bulduklarını, Plickers uygulamasında karekod ile soruları cevaplamalarının ilgilerini çektiği görüşünde bulunmuşlardır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Derslerde kullanılacak web 2.0 araçları öğrencilere tanıtılabilir, sınıf mevcudu az olan sınıflarda web 2.0 araçları ile etkinlikler yürütülebilir, internet bağlantısı bulunan sınıflarda etkinlikler uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Web2.0 Araçları, Padlet, Plickers, Edpuzzle, Eylem Araştırması

Abstract

Purpose: The rapid involvement of computer technologies in education in recent years allows teachers to bring interesting activities that can be developed with these technologies to the classroom environment. One of the information and communication technologies that can be used in the courses is web 2.0 tools. Although there are many studies about the use of Web 2.0 tools in education in our country, the number of these studies is worth considering when the number of these studies is low in science education. In this study, it is aimed to examine the effects of light on the interaction of matter with the seventh grade unit by developing web 2.0 tools on the students with the thought that how the classroom climate will be affected when these technologies are used will provide an opportunity for both teachers and students to develop themselves. **Method:** As this study aims to improve the learning environments by using different methods and techniques both for the teacher to improve himself / herself and for the learning of the students, the model of the research is determined as action research. The research was conducted in a public middle school in Kocaeli in 2018-2019 academic year. The activity applications were applied to 59 students in two seventh grades. The data were collected with science-logs prepared by the researcher in Padlet web 2.0 environment. Content analysis was used for data analysis. **Findings:** The research was conducted with the lesson activities enriched with web 2.0 tools in the seventh-grade light interaction unit. Students have accessed to the activities developed in the Padlet, Plickers and Edpuzzle web 2.0 tools with their own personal computers during the lesson. The groups stated that they shared ideas in the activities carried out with web 2.0 tools, worked in collaboration, made the lesson interesting, and learned to respect the ideas of their friends. They said that they were most interested to the activities of competing with Plickers and guessing and observing with Edpuzzle and that they were interested in answering the questions with Plickers application. **Implications for Research and Practice:** The web 2.0 tools to be used in the courses can be introduced to the students, activities can be carried out with the web 2.0 tools in the classes with low number of students size, and activities can be implemented in the classrooms with internet connection.

Keywords: Web2.0 Tools, Padlet, Plickers, Edpuzzle, Action Research

Giriş

Son yıllarda bilgisayar teknolojilerinin hızla eğitimde yer alması, öğretmenlerin bu teknolojilerle geliştirebileceği ilgi çekici etkinlikleri sınıf ortamına taşımasına olanak sağlamaktadır. Derslerde kullanılacak bilgi ve iletişim teknolojilerinden biri web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçları, İnternet üzerinden bilgi paylaşımını, kullanıcı merkezli aktiviteyi ve iş birliğini kolaylaştıran web uygulamalarıdır (Solomon ve Schrum, 2014).

Tablo 1

Derslerde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları (Tutaysalgır, 2018; Tatlı, 2017)

Web 2.0 uygulamaları	Uygulama isimleri
Sunum, infografik zihin haritası hazırlama	Prezi, Powerpoint, Keynote, Slideshare, Canva, Piktochart, Mindmeister, Cacao, Mindomo, Visme, Popplet, Venngage, Infogr.am, Slatebox, Spiderscribe.net, Easelly
Sanal gerçeklik	BiodigitalAnatomy 4D, Quiver, Aurasma, Blippar, Google Expeditions
Kodlama	Codemonkey, MIT Applinventor, Code, Scratch, Kodu,
Blog hazırlama	Blogger, WordPress, Weby for education, Wikispaces, Edublogs
Video hazırlama	Kizoa, Youtube, Tellagami, Befunky, Animoto, Edpuzzle
Alternatif değerlendirme etkinlikleri hazırlama	Actionbound, Kahoot, Plickers, Socreative, Quizgame, Littlealchemy, Minecraft education editon, Flipquiz, Quizlet
Animasyon hazırlama	Powtoon, Voki, Draw a stickmanepic, Buncee.com, Algodoo, Goanimate, Toondoo, Moovly
Poster ve çevrimiçi pano hazırlama	Glogster edu, Padlet, Wordle, Thinklink, Postermywall
Kavram öğretimi	EdrawMax, Smartdraw, Creatly, iMindMap, ToonDoo, Powtoon

Ülkemizde eba, Morpakampus, Vitamin ve eTwinning gibi web 2.0 araçları derslerde kullanılmaktadır. Web 2.0 araçları, öğretmenlerin diğer fen öğretmenleriyle iş birliği projeleri oluşturmak için dünyaya ulaşmasını sağlar. Öğrencilerin daha heyecan verici ortamlarda yazma becerilerini geliştirmek için mükemmeldir (Griffin ve Ramachandran, 2010). Web 2.0 kavramı yeni bir akım gibi görünse de eğitim alanındaki popülerliğini yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve sosyal öğrenme gibi köklü teorik altyapıya borçludur (Daşkın, 2017). Bireyin sosyalleşmesi ve bilgi alışverişi, teknoloji desteği ile artık elektronik ortamlarda gerçekleşmektedir. Ancak bu ortamlarda sosyalleşme kadar, kendi kendine öğrenme becerisi de önem taşımaktadır (Güllübahar, 2009). Harris ve Rea'ya (2009) göre Çoğu Web 2.0 teknolojisinin iş birliğine dayalı öğrenmeyi artırır. Öğrencilerin birlikte çalışmasına veya projelerde birbirleriyle rekabet etmelerine izin verir.

Bu anlamda, web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş etkinliklerin yürütülmesinde kullanılacak yapılandırmacı öğrenme kuramına yönelik geliştirilen çeşitli öğretim modelleri bulunmaktadır. Bu modellerden biri Bybee'd. (1989) tarafından geliştirilen 5E öğretim modelidir. Bu model öğrencilere bilimsel tutum, problem çözme becerileri ve bilim temeli oluşturmak amacıyla tasarlanmıştır (Tekbiyık ve Çakmakçı, 2018, s. 23).

"RogerBybee, özellikle fen bilimlerinde yapılandırmacı bir dersin aşamaları olarak gördüğü İngilizce sözcüklerin baş harflerini bir araya getirerek 'Beş E'yi oluşturmuştur. Bunlar: 'Engage (Dikkat çekme, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma), Explore

(Araştırma), Explain (Açıklama-anlamlandırma), Elaborate(Derinleştirme/Transfer etme), Evaluate (Değerlendirme)'dir'(Senemoğlu, 2018, s.626)

Dikkat çekme: Bu aşamanın amacı konu ile ilgili merak uyandıracak sürpriz durumlar yaratarak öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmaktır.*Keşfetme:* Öğrenciler zihinsel ve bedensel olarak en aktif oldukları bu aşamada gözlem yapma, değişkenleri belirleme, hipotez kurma, verileri kaydetme, sonuçları organize etme, grafik oluşturma, sonuçları yorumlama gibi beceriler kazanırlar.

Açıklama: Öğrencilerin kendi keşfetme sürecinin sonuçlarını bilimsel bir dil kullanarak özetlemeleri beklenir. *Derinleştirme:* öğrencilerin konu ile ilgili yeni öğrendikleri bilgileri gerçek dünya durumlarına transfer etmeleri beklenir.

Değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin konu ile ilgili öğrendikleri kavramlar testler, performans değerlendirme araçları, portfolyolar, mülakatlar vb. araçları ile değerlendirilir(Senemoğlu, 2018 ; Akben ve Köseoğlu, 2015).

Web 2.0 teknolojileri sınıfta iş birliği için kullanıldığında, öğrenmeyi etkileyebileceği düşünülebilir. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen bu çalışmaların sayısının fen eğitiminde az olduğu gözlemlenmektedir. Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu, ülkemizde ders etkinliği olarak daha yeni kullanılmaya başlandığı, özellikle fen eğitiminde kullanımı ile ilgili çalışmaların alan yazında sayılı olduğu göz önüne alındığında incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışmada, sınıf ikliminin bu teknolojiler kullanıldığında nasıl etkileneceği hem öğretmenin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmek için bir fırsat yaratacağı düşüncesiyle, yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinin web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş etkinliklerle yürütülmesiyle ilgili öğrencilerin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilimleri dersi "Işığın Madde ile Etkileşimi" ünitesinde web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan ders etkinlikleri hakkında öğrencilerin olumlu ya da olumsuz görüşleri nelerdir?
2. Fen bilimleri dersi "Işığın Madde ile Etkileşimi" ünitesinde web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan ders etkinlikleri hakkında öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Fen bilimleri dersi "Işığın Madde ile Etkileşimi" ünitesinde web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan ders etkinliklerinde, öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmayla hem öğretmenin kendini geliştirecek hem de öğrencilerinin öğrenmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenme ortamlarını geliştirmek amaçlandığı için eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eğitimde yapılan eylem araştırmalarının, sınıf, program ya da tüm okuldaki durumun değişimi ya da gelişimini sağlamak amacıyla yapıldığı bilinmektedir (Kuzu, 2009). Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi sınıfları hakkında değerli bilgiler elde etmesine olanak sağlar.

Çalışma grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'deki bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar iki yedinci sınıfta öğrenim gören 59 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma, öğretmenin kendi sınıflarında iyileştirme yapmak üzere yeni teknikleri kullanma ve uygulamaya odaklanması nedeniyle, çalışma grubu olarak kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

Veriler Padlet web ortamında araştırmacı tarafından hazırlanan fen günlükleri ile toplanmıştır. Bu araştırmanın konu ve uygulamaları 2018 yılında yayımlanan ve araştırma sürecinde uygulamada olan Millî Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Öğretim Programına göre hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler yedinci sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesine yöneliktir. Araştırmada ışığın soğurulması konu alanı ile ilgili "F.7.5.1.1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder." Kazanımına yönelik araştırmacılar tarafından Padlet, Edpuzzle ve Plickers gibi web 2.0 araçlarıyla, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak ders etkinlikleri geliştirilmiştir. Ders etkinlikleri 5E modeline uygun hazırlanmıştır. Etkinliklerde Düşün Tartış Paylaş, Tahmin Et Gözlemlerle Açıkla (TGA), eğitsel oyun gibi aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Etkinliklerin uygulanması anında öğrenciler kendi kişisel bilgisayarları ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ders etkinliklerine ulaşmıştır. Kazanım ile ilgili; Padlet ile Düşün Tartış ve Paylaş, Edpuzzle ile Deney Yapalım, Plickers ile Yarışalım ve Padlet ile Fen Günlüğü Yazalım isiminde dört etkinlik geliştirilmiştir.

Etkinlikleri uygulama

Bu bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler geliştirilirken fen bilimleri öğretim programında bulunan kazanımlar dikkate alınmış (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) Tablo 1'de kazanım, kazanımın uygulanması

için öğretim programında önerilen süre, etkinliklerin isimleri ve etkinliklerin 5E modelinde hangi aşamayı temsil ettiğine yer verilmiştir.

Tablo 2

F.7.5.1.1. Işığın Madde İle Etkileşimi Sonucunda Madde Tarafından Soğurulabileceğini Keşfeder.' Kazanımına Yönelik Geliştirilen Etkinlikler

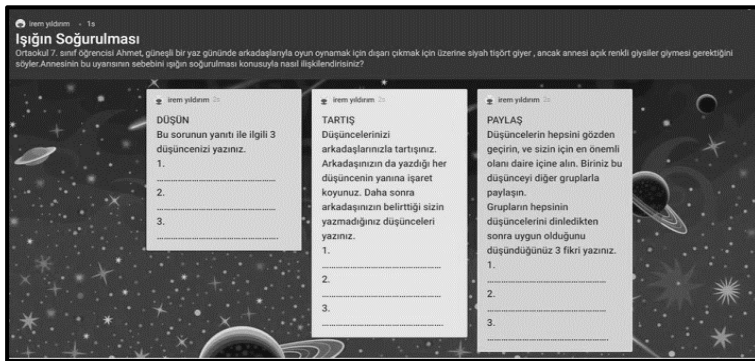
Kazanım	Süre	Etkinlikler	Etkinliklere uygun 5E modeli aşamaları
F.7.5.1.1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder.	2 ders saati	Etkinlik 1: Padlet ile düşünelim tartışalım ve paylaşalım	Dikkat çekme
		Etkinlik 2: Edpuzzle ile tahmin edelim gözlemleyelim ve açıklayalım	Keşfetme, açıklama
		Etkinlik 3: Plickers ile yarışalım	Değerlendirme
		Etkinlik 4: Padlet ile fen günlüğü yazalım	Değerlendirme

Fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlara uygun geliştirilen etkinlikler 5E modeline uygun tasarlanmıştır. Etkinlik 1 girme aşaması, etkinlik 2 keşfetme aşaması, etkinlik 3 ve etkinlik 4 değerlendirme aşamasını temsil etmektedir.

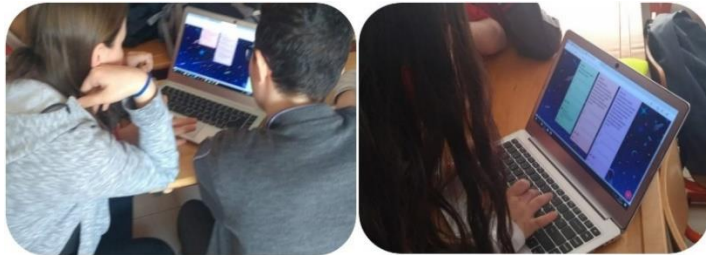
Etkinlik 1: Padlet ile düşünelim tartışalım ve paylaşalım

Padlet, beyin fırtınası oluşturmak, tartışma başlatmak amacıyla kullanılabilen dijital duvar olarak adlandırılan öğrenciler arasında iş birliğini sağlayan, ders esnasında ya da ders dışında kullanılabilen web 2.0 aracıdır (Başkaya ve Tursunovic, 2017).

Etkinliğe Web 2.0 araçlarından olan Padlet (<https://tr.padlet.com/dashboard>) ortamında oluşturulmuş dijital panodaki düşünelim tartışalım paylaşalım etkinliğindeki, 'Ortaokul 7. sınıf öğrencisi Ahmet, güneşli bir yaz gününde arkadaşlarıyla oyun oynamak için dışarı çıkmak için üzerine siyah tişört giyer, ancak annesi açık renkli giysiler giymesi gerektiğini söyler. Annesinin bu uyarısının sebebini ışığın soğurulması konusyla nasıl ilişkilendirirsiniz?' sorusu ile giriş yapılır. Düşünelim aşamasında her öğrenci bireysel fikrini düşünür ve yazar, paylaşım aşamasında grup arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunup grubun ortak fikirleri yazılır, tartışım aşamasında gruplar Padlet ortamında diğer grupların yazdıkları cevapları görebilmektedir, bu aşamada diğer grupların fikirlerinden kendilerine en uygun üç fikri seçip yazmaları istenir. Bu aşamayı örnekleyen görseller şekil 1 ve şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Padlet ortamında oluşturulan düşünelim tartışalım paylaşım etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü örneği



Şekil 2. Padlet ortamında Etkinlik 1'e ilişkin grupların çalışmaları

Etkinlik 2: Edpuzzle ile tahmin edelim gözlemleyelim ve açıklayalım

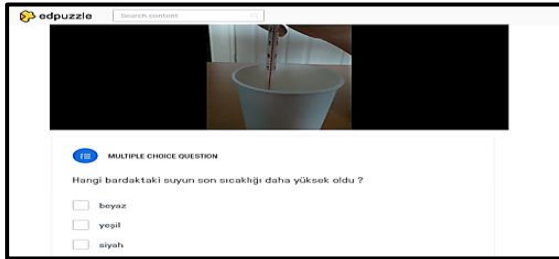
Edpuzzle hazırlanan ders etkinlik videolarını öğrenciler ile paylaşmak için kullanılan platformlardan biridir. Edpuzzle ortamına yüklenen videolara çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi farklı türde sorular eklenebilmekte, öğrencinin verdiği cevaba dönüt verilebilmekte ve videolar üzerine linkler eklenerek öğrencinin ilgili konuya yönlendirmesi yapılabilmektedir (Karaca ve Ocak, 2017).

Keşfetme aşamasında araştırmacılar web 2.0 araçlarından olan Edpuzzle ortamında (<https://edpuzzle.com/home>) ışığın farklı renkteki maddeler tarafından farklı miktarda soğurulduğunu ispatlamak için deney videosu hazırlar. Deneyde üç farklı renkte karton bardak kullanılır. Bardaklara eşit miktarda su koyulup ilk sıcaklıkları kaydedilir. Bardaklar güneş ışığı altında eşit süre bekletilir. GruplarEdpuzzle ortamında şekil 3'te ki 'hangi bardaktaki suyun son sıcaklığı daha yüksek olur? Tahmininizi işaretleyiniz.' Sorusuna cevap verirler.



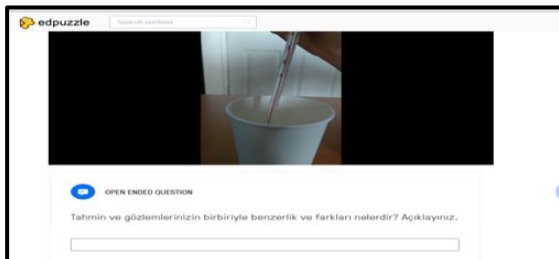
Şekil 3. Edpuzzle ortamında hazırlanan tahmin aşamasına ilişkin ekran görüntüsü örneği

Videonun devamında bardaklardaki suların son sıcaklıkları termometre ile ölçülür ve kaydedilir. Gruplara ilk sıcaklıklar ve son sıcaklıkları karşılaştırmaları için zaman verilir. Bu anda gruplar şekil 4'te ki 'hangi bardaktaki suyun son sıcaklığı daha yüksek oldu?' sorusuna cevap verir.



Şekil 4. Edpuzzle ortamında hazırlanan gözlem aşamasına ilişkin ekran görüntüsü örneği

Videonun devamında gruplar şekil 5'te ki 'tahmin ve gözlemlerinizin birbiriyle benzerlik ve farklılıkları nelerdir? Açıklayınız.' Sorusuna fikirlerini yazarlar. Her grubun cevapları etkinlik sonunda sınıfta paylaşılır.



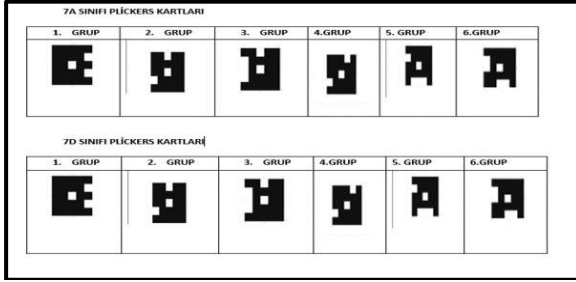
Şekil 5. Edpuzzle ortamında hazırlanan açıkla aşamasına ilişkin ekran görüntüsü örneği

Etkinlik 3: Plickers ile yarışalım

Plickers Öğrencilerin konuya girişteki ön bilgi seviyelerini edinme, ünite, konu, tema ve kazanımlar sonu değerlendirme, anket uygulaması, oylama yapma gibi değişik yöntemlerde kullanılabilen web 2.0 aracıdır. Plickers ile çoktan seçmeli ve iki cevaplı (evet/hayır, doğru/ yanlış) testler hazırlanabilir. Sorulara görseller eklenebilir. Sistem üzerinde hazır sunulan Plickers kartları öğrencilere ya da öğrenci gruplarına eşit dağıtılmalıdır. Öğretmen her bir öğrencinin ya da öğrenci gruplarının verdiği cevabı mobil cihazı ile okutabilir. Bu sayede öğretmen öğrencilerin sorulara doğru ya da yanlış cevap verdiğini anında görebilir, cevapların analizleri Plickers uygulamasında yapıp öğrencilere dönüt verilebilir (Korkmaz, Vergili, Çakır ve Uğur Erdoğan, 2019)

Dersin değerlendirme aşamasında öğrenci gruplarına kazanım ile ilgili beş soruluk çoktan seçmeli test dağıtılır. Öğrencilere soruları cevaplamaları için süre verilir. Her grup test sorularını ortak çözerler. Her gruba bir adet şekil 6'da ki Plickers kartları

dağıtılır. Soruyu cevaplamak için verilen sürenin dolması ile her grup aynı anda Pickers kartlarında sorunun cevabı olduğunu düşündükleri şıkkı havaya kaldırır. Öğretmen mobil cihazından Pickers kartındaki karekodu okutur. Sorulara en çok doğru cevabı veren grup günün yıldız grubu seçilir.



Şekil 6.Etkinlik 3'e ilişkin grupların Pickers kartı örnekleri



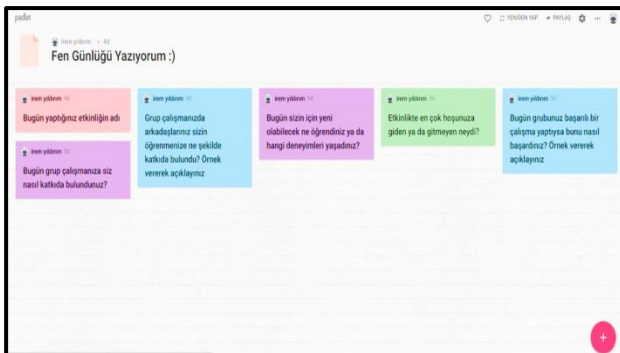
Şekil 7.Pickers ile yarışalım etkinliğine ilişkin uygulama görüntüsü örneği

Etkinlik 4: Padlet ile fen günlüğü yazalım

Dersin değerlendirme aşamasında web 2.0 araçları ile geliştirilen etkinliklerle ilgili, grupların görüşlerini belirlemek amacıyla Padlet ortamında fen günlüğü hazırlanmıştır. Hazırlanan fen günlüğü aynı zamanda araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Fen günlüğü beş sorudan oluşmaktadır. Sorular aşağıdaki gibidir:

1. Bugün grubunuzla yaptığınız çalışmayı olumlu ya da olumsuz yönleriyle nasıl değerlendirirsiniz? Örnek vererek açıklayınız.
2. Bugün grup çalışmanıza nasıl katkıda buldunuz?
3. Grup çalışmanızda arkadaşlarınız sizin öğrenmenize ne şekilde katkıda bulundu? Örnek vererek açıklayınız
4. Bugün sizin için yeni olabilecek ne öğrendiniz ya da hangi deneyimleri yaşadınız?
5. Etkinlikte en çok hoşunuza giden ya da gitmeyen neydi?

Gruplar ders sonunda kişisel bilgisayarları ile Padlet ortamında hazırlanan soruları grup arkadaşları ile fikir alışverişi yaparak cevaplar. Grup arkadaşlarının fikirlerini yazıya dökmek için her grubun grup sözcüsü belirlenir Toplamda on iki grup sözcüsü Padlet ortamında kişisel bilgisayarları ile soruları cevaplarlar.



Şekil 8.Padlet ortamında hazırlanan fen günlüğüne ilişkin ekran görüntüsü örneği

Verilerin analizi

Grup sözcülerininPadlet ortamında hazırlanan fen günlüklerindeki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; elde edilen verilerin daha yakından incelenmesine ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin web 2.0 araçları ile yürütülen etkinliklere ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla, 12 grup sözcüsünün Padlet ortamında oluşturulan fen günlüklerinden elde edilen cevaplardan oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının ilk sorusu olan 'Bugün grubunuzla yaptığınız çalışmayı olumlu ya da olumsuz yönleriyle nasıl değerlendirirsiniz? Örnek vererek açıklayınız.' sorusuna grup sözcülerinin verdikleri yanıtlar Tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3

'Grup Sözcülerinin Bugün Grubunuzla Yaptığınız Çalışmayı Olumlu Ya Da Olumsuz Yönleriyle Nasıl Değerlendirirsiniz? Örnek Vererek Açıklayınız.' Sorusuna Verdikleri Yanıtların Frekans Değerleri

Yanıtlar	Frekans	%
Ortak karar alma	6	50
Fikir alışverişinde bulunma	5	41.6
Yardımlaşma	2	16.6
Plickers etkinliğinde soruları beraber çözme	2	16.6
Yeni fikirler üretmek	1	8.3
Grup fikirlerine saygılı olma	1	8.3

Tablo 3'e göre, öğrenci gruplarının 6'sı ortak karar alma, 5'i fikir alışverişinde bulunma, 2'si yardımlaşma ve Plickers etkinliğinde soruları beraber çözme, 1'iyeni fikirler üretmek ve grup fikirlerine saygılı olma, cevabını vermiştir Aşağıda bu yanıtları destekleyen bazı grup görüşlerine yer verilmiştir.

Grup 5: "Beraber hareket ederek ve web 2.0 araçlarındaki etkinlikleri birlikte yaparak başarılı olduk Plickers etkinliğindeki test sorularını takımca çözüp başarılı olduk."

Grup 8: "Yardımlaşarak başarılı herkes ortaya kendi fikrini koydu ve bu fikirleri birleştirerek bir fikir oluşturduk ve web 2.0 araçları ile paylaştığımız cevabın olumlu olup olmadığını arkadaşlarımızla paylaştık eğer olumluysa bunu yazıya döktük eğer olumlu değilse başka güzel ve yaratıcı fikirler bulmaya karar verdik."

Veri toplama aracının ikinci sorusu olan 'Bugün grup çalışmanıza nasıl katkıda buldunuz?' sorusuna grup sözcülerinin verdikleri yanıtlar Tablo4'de verilmiştir.

Tablo 4

'Grup Sözcülerinin Bugün Grup Çalışmanıza Nasıl Katkıda Buldunuz?' Sorusuna Verdikleri Yanıtların Frekans Değerleri

Yanıtlar	Frekans	%
Etkinliklerdeki sorulara çözüm üretme	4	33.3
Farklı fikirler üretme	3	25
Grup sözcülüğü yapma	2	16.6
Takım arkadaşlarının yanlışlarını düzeltme	1	8.3
Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma	1	8.3

Tablo 4'e göre, öğrenci gruplarının 4'ü etkinliklerdeki sorulara çözüm üretme, 3'ü farklı fikirler üretme, 2'si grup sözcülüğü yapma, 1'i takım arkadaşlarının yanlışlarını düzeltme ve arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma cevabını vermiştir Aşağıda bu yanıtları destekleyen bazı grup görüşlerine yer verilmiştir.

Grup 1: "Etkinliklerdeki soruları cevapladım ve çözüm önerilerinde bulundum."

Grup 5: "Çözüm önerilerinde bulundum ve sözcülük yaptım."

Grup 6: "Takım arkadaşlarımla yanlış düşündüğümüz konularda uyarıda bulundum."

Grup 7: "Etkinliklerde farklı fikirler ürettim arkadaşlarımla fikirlerine saygı duydum."

Veri toplama aracının üçüncü sorusu olan 'Grup çalışmanızda arkadaşlarınız sizin öğrenmenize ne şekilde katkıda bulundu? Örnek vererek açıklayınız.' sorusuna grup sözcülerinin verdikleri yanıtlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

'Grup Sözcülerinin Grup Çalışmanızda Arkadaşlarınız Sizin Öğrenmenize Ne Şekilde Katkıda Bulundu? Örnek Vererek Açıklayınız.' Sorusuna Verdikleri Yanıtların Frekans Değerleri

Yanıtlar	Frekans	%
Anlamadığım sorularda yardımcı olma	7	58.3
Soruları tartışarak farklı fikirler üretme	3	25
Fikirlere saygı duyma	1	8.3

Tablo 5'e göre, öğrenci gruplarının 7'si anlamadığı sorularda yardımcı olma, 3'ü soruları tartışarak farklı fikirler üretme, 1'i fikirlere saygı duyma cevabını vermiştir. Aşağıda bu yanıtları destekleyen bazı grup görüşlerine yer verilmiştir.

Grup 7: "İlk öncelikle yanlış bir cevap verdiğimde onun doğrusunu bana öğreterek o soruyu anlamamda yardımcı oldular ve fikirlerime saygı duydular."

Grup 8: "Anlamadığımız ve kavrayamadığımız etkinliklerde herkes ortaya fikrini koydu böylece herkesin söylediğini bir cümlede toplayarak yardımlaşarak çözüm yolu ürettik."

Veri toplama aracının dördüncü sorusu olan 'Bugün sizin için yeni olabilecek ne öğrendiniz ya da hangi deneyimleri yaşadınız?' sorusuna grup sözcülerinin verdikleri yanıtlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

'Grup Sözcülerinin Bugün Sizin İçin Yeni Olabilecek Ne Öğrendiniz Ya Da Hangi Deneyimleri Yaşadınız?' Sorusuna Verdikleri Yanıtların Frekans Değerleri

Yanıtlar	Frekans	%
Edpuzzle ortamında yapılan deneyde farklı renkteki cisimlerin ışığı yansıtma ve soğurma düzeylerini kavrama	8	66.6
Koyu renkli cisimlerin ışığı soğurduğunu öğrenme	2	16.6
Edpuzzle ortamının öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi	1	8.3

Tablo 6'ya göre, öğrenci gruplarının 8'i Edpuzzle ortamında yapılan deneyde farklı renkteki cisimlerin ışığı yansıtma ve soğurma düzeylerini kavrama, 2'si koyu renkli cisimlerin ışığı soğurduğunu öğrenme, 1'i Edpuzzle ortamının öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi cevabını vermiştir. Aşağıda bu yanıtları destekleyen bazı grup görüşlerine yer verilmiştir.

Grup 1: "Bugün Edpuzzle'da izlediğim etkinlik çok ilgimi çekti çünkü yeşil, siyah ve beyaz renkteki karton bardaklara aynı sıcaklıkta su koyulup 30 dakika güneşte beklettiğimizde hepsinin sıcaklıklarının farklı oranda değiştiğini gözlemledim."

Grup 3: "Işığın bardaklara bile etki ettiğini ve sıcaklıklarının değiştiğini gözlemledim. Ayrıca "Koyu Renkli Maddeler Işığı daha fazla soğurur" tezini öğrendim."

Grup 7: "Renklerin ışığı farklı derecede soğurduğunu veya yansıttığını ve yazın ağırlıklı olarak açık renkli kıyafetler kışın ise koyu renkli kıyafetler giymemiz gerektiğini öğrendim."

Veri toplama aracının beşinci sorusu olan 'Etkinlikte en çok hoşunuza giden ya da gitmeyen neydi?' sorusuna grup sözcülerinin verdikleri yanıtlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

'Grup Sözcülerinin Etkinlikte En Çok Hoşunuza Giden Ya Da Gitmeyen Neydi?' Sorusuna Verdikleri Yanıtların Frekans Değerleri

Yanıtlar	Frekans	%
Edpuzzle ortamında öğrenmenin ilgi çekici olması	6	50
Plickers uygulamasında kullanılan kare kodların ilgi çekici olması	4	33.3
Takımlarla öğrenmenin ve düşüncelerimizi kendi bilgisayarlarımıza yazmanın dersi eğlenceli hale getirmesi	2	16.6

Tablo 7'ye göre, öğrenci gruplarının 6'sı Edpuzzle ortamında öğrenmenin ilgi çekici olması, 4'ü Plickers uygulamasında kullanılan kare kodların ilgi çekici olması, 2'si takımlarla öğrenmenin ve düşüncelerimizi kendi bilgisayarlarımıza yazmanın dersi eğlenceli hale getirmesi cevabını vermiştir. Aşağıda bu yanıtları destekleyen bazı grup görüşlerine yer verilmiştir.

Grup 1: "En çok hoşuma giden Edpuzzle'da yaptığımız ışığın farklı renklerdeki karton bardaklarda soğurulup su sıcaklıklarının değiştiği etkinlikti. Hoşuma gitmeyen etkinlik yok."

Grup 6: "Kare kod okutarak soruları cevapladığımız mini test gibi olan yer çok ilgimi çekti."

Grup 7: "Aslında birçok şey hoşuma gitti mesela arkadaşlarımla takım halinde soruları heyecanla çözüştümüz, kare kod etkinliği ve heyecanla bilgisayarımıza yazılar yazmamız çok ilgimi çekti."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bolatlı ve Korucu (2018) Fen Bilimleri dersinde işlenen biyoçeşitlilik konularına yönelik FeTeMM etkinliği geliştirilmesinin ve öğrencilerin geliştirilen işbirlikçi öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin FeTeMM eğitim yöntemi konusunda olumlu görüş bildirdikleri, öğrencilerin geliştirilen öğretim ortamında web 2.0 araç kullanırken ve grup çalışması yaparken eğlendikleri, web 2.0 araç kullanımı öğrencilerin derse olan dikkatlerini ve isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Özer, Bilici ve Karahan (2015) 6. Sınıf fen bilimleri dersinde "kuvvet ve hareket" ve "ışık ve ses" ünitelerinde Algodo yazılımı ile geliştirilmiş simülasyonların kullanımına dair öğrenci görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmada, öğrencilerin Algodo yazılımının her iki üniteye yönelik temel kavramları öğrenmelerine katkı sağladığını düşündükleri ve fen bilimleri derslerinde Algodo kullanımına yönelik olumlu yönde görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Zengin, Bars ve Şimsek (2017) Kahoot! ve Plickers yazılımlarının matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde kullanımının matematik öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlayan çalışmada, dersin sürecini ve değerlendirmeyi oyunlaştıran bu uygulamalar, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Katılımcılar, bu yazılımların kullanımıyla öğrencilerin derse katılımının ve motivasyonlarının önemli ölçüde artacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu uygulamalar eğitimde teknoloji entegrasyonu yeterliği sağlayabilmektedir. Çalışmada Kahoot!'un teknolojik alt yapı gerektirmesi önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir Maldonado ve Pea (2010) Farklı ülkelerdeki okullarda mobil iş birlikleri oluşturup çeşitli web 2.0 araçlarını kullanarak su kalitesini sorgulama ile ilgili küresel çıkarımlar için Ekoloji Öğrenme Projesi kapsamında öğrencilerin yerel çevresel verileri içeren işbirlikçi bilim araştırmasına katılmalarına yardımcı olacak eğitim etkinlikleri ve araçları sağlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada; Google Eart, suyun pH ve sıcaklık gibi değerlerini analiz eden SPARK, LiveScribe kalemleri gibi verileri web 2.0 araçlarına kaydetmeyi sağlayan araçlar kullanılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin etkinlik ve teknolojiye karşı büyük ölçüde olumlu oldukları görülmüştür.

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak web 2.0 araçları ile tasarlanan ders etkinliklerinde öğrencilerin eğlendikleri, derse olan ilgilerinin arttığı, öğretim programında yer alan kazanımlardaki temel kavramları öğrenmelerine katkı sağladığı, derse katılım ve motivasyonları artırdığı, web 2.0 araçlarının kullanımında sınıfların teknolojik altyapı gerektirdiği bulguları elde edilmiştir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin web 2.0 araçları ile yürütülen ders etkinliklerinin derse ilgilerini artırdığı, derse aktif katılım sağladıkları, eğlenceli buldukları, ışık ile ilgili kavramları öğrenmelerine katkı sağladığı, okulların internet altyapısının önem taşıması göz önüne alındığında alanyazındaki çalışmalar ile benzer bulgular elde edildiği söylenebilir.

Sonuç

Web 2.0 araçlarının ders etkinliklerinin yürütülmesinde aktif olarak rol alması öğrencilerin derse olan ilgisini, öğrenmesini, grup çalışması yapma becerisini, birbirlerinin düşüncelerine saygı duymayı ve hevesle etkinlikleri yapmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Web 2.0 araçları ile ders etkinliklerinin problemsiz yürütülebilmesi için okulların internet alt yapısı önem taşımaktadır. Okulların internet alt yapı sağlandıktan sonra bu dersliklerde öğretmenler, web 2.0 araçlarını kullanarak etkinlikler hazırlayabilirler.

Öğretmenler, öğretim programında yer alan kazanımlara uygun web 2.0 araçlarını kullanarak tasarladıkları etkinlikleri öğrencilere uygulamadan önce kullanılacak web 2.0 araçlarını öğrencilere tanıtabilirler. Öğrenciler web 2.0 aracını kullanmayı öğrendikten sonra etkinlikleri yürütebilir.

Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin uygulama aşamasında sınıf gruplara ayrılarak çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmalar esnasında grupların kalabalık olması sebebi ile kimi zaman bazı öğrenciler pasif kalmıştır. Bu gibi problemlerin yaşanmaması için öğretmenler dersliklerinde gerekli tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde bu konuya ilişkin deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmacılara web 2.0 araçlarına ilişkin fen bilimleri ya da diğer derslerin farklı düzey ve ünitelerinde deneysel çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Akben, N., & Köseoğlu, F. (2015). Laboratuvar uygulamalarında sorgulayıcı araştırma ve 5E Modeli: Sınıf öğretmeni adayları için geliştirilen mesleki gelişim programı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 161-198.
- Başkaya, K., Tursunovic, M. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2 (2), 79-96. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/aydintdd/issue/36136/338716>
- Bolatlı, Z., & Korucu, A. T. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş FeTeMM Etkinlikleriyle Dersin İşlenişine ve İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşleri [Secondary School Students' Feedback on Course Processing and Collaborative Learning with Web 2.0 Tools-Supported STEM Activities.] *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-478.
- Bybee, R. W., Buchwald, C. E., Crissman, S., Heil, D. R., Kuerbis, P.J., Matsumoto, C., & McInerney, J. D. (1989). *Science and Technology Education for the Elementary Years: Frameworks for Curriculum and Instruction*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.
- Daşkın, Z. (2017). *A Study Of Faculty Members' And Instructors' Awareness, Routines and Use Of Web 2.0 Tools In Foreign Language Teaching* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Griffin, K. L., & Ramachandran, H. (2010). Science education and information literacy: A grass-root effort to support science literacy in schools. *Science & Technology Libraries*, 29(4), 325-349.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, A. L., & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual World technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137.
- Karaca, C., & Ocak, M. A. (2017). Algoritma ve Programlama Eğitiminde Ters Yüz Öğrenmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. [Effects of Flipped Learning on University Students' Academic Achievement in Algorithms and Programming Education. *International Online Journal of Educational Sciences*], 9(2).
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., Uğur Erdoğan, F. (2019). Plickers Web 2.0 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Sınav Kaygıları ve Başarıları Üzerine Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 15-37. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/gebd/issue/47331/51813>
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6).

Özer, İ., Bilici, S. C., & Karahan, E. (2015). Fen Bilimleri Dersinde Algodoo Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri [Middle School Students' Opinions Towards Using Algodoo Simulations in Science Classrooms]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 28-40.

Maldonado, H., & Pea, R. D. (2010). LET's GO! To the Creek: Co-design of water quality inquiry using mobile science laboratories. In *Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education (WMUTE), 2010 6th IEEE international conference on* (pp. 81-87). IEEE.

MEB (2018), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi. Erişim: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03540a&AN=kuk.EK307219AD&lang=tr>

Solomon, G., & Schrum, L. (2014). *Web 2.0: how-to for educators*. Eugene, Oregon; Washington, District of Columbia: International Society for Technology in Education.

Tatlı, Z. (Ed.) (2017). *Kavram öğretiminde Web 2.0*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Tekbıyık, A., Çakmakçı, G. (Ed.) (2018). *Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Tutaysalır, H. (2018). *Eğitsel Uygulamalar*. Erişim: <https://play.google.com/books/reader?id=qXZODwAAQBAJ&pg=GBS.PR1>.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zengin, Y., Bars, M., & Şimşek, Ö. (2017) Matematik Öğretiminin Biçimlendirici Değerlendirme Sürecinde Kahoot! ve Plickers Uygulamalarının İncelenmesi. [Investigation of Using Kahoot! and Plickers in Formative Evaluation Process in Mathematics Teaching] *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 602-626.

ÖĞRETMENLERİN SINIFTA SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ESRA KARABAĞ KÖSE
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği öğretmen liderliğinin özel bir alanı olarak tanımlanan görece yeni bir kavramdır. Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sosyal adaletsizliği dengelemeye yönelik liderlik davranışları, öğrencilerin okula bağlılıkları ve özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim dışında kalmamaları açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle sosyoekonomik eşitsizliklere bağlı okul terklerinin yoğun olduğu liselerde öğretmenlerin sosyal adaleti tesis edici liderlik rollerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Çalışmanın dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin liderlik becerileri ile ilgili tartışmalara özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı liselerde öğretmenlerin sosyal adalet liderliklerinin, öğrenci görüşlerine göre, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini Kırıkkale il merkezinde küme örnekleme yolu ile seçilen 365 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıftaki sosyal adalet liderliği davranışları ile ilgili öğrenci algılarını belirlemek üzere *Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (ÖSAL)* kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar ile *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ile ilgili öğrenci algıları, okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşma göstermektedir. Özellikle meslek liselerinde sosyal adalet liderliği algıları anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliği ile ilgili olan etkileşimsel adalet ise sınıf düzeyi arttıkça düşüş göstermektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek üzere daha derinlemesine nitel araştırmalar ile bu becerilerin farklı değişkenlerle ilişkilerini inceleyen çok boyutlu araştırmalar yapılması önerilmektedir. Uygulamacı ve politika belirleyiciler için farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin farklılaşması gereken becerilerine yönelik öğretmen gelişim programlarını teşvik etmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıfta sosyal adalet, Sosyal adalet liderliği.

Abstract

Problem Situation and Purpose: Social justice leadership of teachers is a relatively new concept defined as a special area of teacher leadership. The leadership behaviors of teachers towards balancing social injustice among students are important in terms of students' commitment to school and reducing school dropouts of disadvantaged students. School dropouts based on socioeconomic inequalities are intensively observed in high schools. In this context, it is seen that it is important to examine the leadership roles of teachers in establishing social justice in high schools. The study is expected to make an original contribution to the discussions about leadership skills of teachers working with disadvantaged students. The aim of this study is to evaluate the social justice leadership of high school teachers in terms of various variables according to student views.

Method: The sample of the study consists of 365 high school students selected by cluster sampling in Kırıkkale city center. Teacher Social Justice Leadership Scale (ÖSAL) was used to determine students' perceptions about social justice leadership behaviors of teachers in the classroom. Percentage, frequency and arithmetic means, *t*-test and ANOVA were used to analyze the data.

Findings: Teachers' perceptions of social justice leadership in the classroom significantly differ according to school type, grade level and gender variables. Perceptions of social justice leadership, especially in vocational high schools, were found to be significantly higher. On the other hand, interactional justice related to the quality of student-teacher interaction in the classroom were found lower in the upper-level classrooms of schools.

Implications for Research and Practice: In order to determine the factors that affect the social justice leadership behaviors of teachers, it is recommended to conduct more in-depth qualitative research and multi-dimensional research examining the relationship of these skills with different variables. For practitioners and policy-makers, teachers working in different school types may be encouraged to promote teacher development programs for social justice leadership skills that need to be differentiated.

Key words: Social justice in classroom, Social justice leadership.

Giriş

Bireylerin eğitime erişiminde fırsat eşitliğinin sağlanması sosyal devletin önemli görevleri arasındadır. Zorunlu eğitim politikalarının bir sonucu olarak eğitime katılım oranları temel eğitim ve ortaöğretimde önemli ölçüde yükselmiştir. Bununla birlikte eğitimi tamamlama ve bir üst eğitim kademesine geçiş oranlarının istenilen ölçüde gerçekleşmediği görülmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından yayınlanan Bir Bakışta Eğitim Raporunda (OECD, 2018) 25-34 yaş aralığındaki ortaöğretim mezunu olmayan bireylerin OECD ortalamasının %15 olduğu, Türkiye’de ise bu oranın %44 olduğu vurgulanmaktadır. Sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen öğrenciler için okul terkleri, halen eğitimin önemli problemleri arasındadır. Özellikle ortaöğretimde ilerleyen yıllarında okul terklerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Okul terkleri ile ilgili araştırmalar okul terklerinin en önemli nedenlerinden birisinin sosyoekonomik dezavantajlar olduğunu ortaya koymaktadır (Aküzüm, Yavaş, Tan, Uçar, 2015; Küçüker, 2018; Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin (2010); Şimşek ve Şahin, 2012; Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; Zorbaz, 2018). Ailelerin eğitim, kültür ve gelir düzeylerindeki eşitsizlikler, cinsiyet eşitsizlikleri, coğrafi eşitsizlikler vb. nedenler, bu bakımlardan dezavantajlı olan öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminde güçlükler oluşturmaktadır (OECD, 2017). Dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılıklarında ve akademik başarılarında en etkili faktörler arasında öğretmen davranışları yer almaktadır (Karabağ-Köse, 2019; Akkurt ve Karabağ-Köse, 2019).

Eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği, adalet gibi kavramlarla birlikte kullanılan sosyal adalet kavramı günümüzde en çok tartışılan kavramlardan birisidir. Sosyal adalet, kaynakların toplumu oluşturan bireylere adil bir şekilde dağıtılması ve toplumu yapılandıran ilişkilerin niteliği bağlamında tanımlanmaktadır (Çelik, 2013; Gewirtz, 1998; Gewirtz ve Cribb, 2002). Gewirtz ve Cribb (2002) sosyal adaleti dağıtımcı, kültürel ve ilişkisel adalet olarak sınıflandırmıştır. Dağıtımcı adalet kaynakların toplumu oluşturan bireylere doğru ve adil bir şekilde dağıtılması iken kültürel adalet, toplumdaki farklı kültürler arasında eşitliğin sağlanmasıdır. İlişkisel adalet ise birey ya da grupların kendileri ile ilgili alınan kararlara katılımlarını ifade etmektedir.

Eğitimde sosyal adalet ise en genel anlamı ile tüm toplum kesimlerinin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmasıdır (Gewirtz, 1998; Mavrogordato ve White, 2019). Nieto’ya (2006) göre eğitimde sosyal adalet dört bileşenden oluşmaktadır. Birincisi ötekileştirmeye ayrımcılığa karşı olmak, ikincisi öğrencilerin potansiyellerini geliştirecek yeterli düzeyde kaynağı sağlamak, üçüncüsü öğrencilerin yeteneklerini okul ortamında güçlendirmek, dördüncüsü sosyal değişim için bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Toplumdaki dezavantajların sınıf düzeyinde dengelenmesi öğretmenlerin tek başlarına üstlenebilecekleri bir yükümlülük olmamakla birlikte, öğretmenler sınıfta sosyal adaletin sağlanmasında önemli sorumluluklara sahiptir (Ali, 2015). Farklı toplumsal, ekonomik, kültürel şartlara ve aidiyetlere sahip öğrencilerin eşit eğitim fırsatına erişiminde ve eğitimlerini sürdürmelerinde en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerin tutum ve davranışlarıdır. Okul terki açısından riskli grupta yer alan öğrencilerle ilgili alınması gereken tedbirler bağlamında, bu öğrencilerin tespit edilmesinde ve gerekli desteğin sağlanması için ilk girişimlerin başlatılmasında birinci derecede sorumlular dan birisi de öğretmenlerdir (Özdemir vd., 2010). Yine öğrenciler arası etkileşim ve kaynaşma, veli iletişimi, öğretim süreçlerinin kapsayıcılığı gibi boyutlarda öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamak üzere önemli rol ve sorumlulukları vardır.

Eğitim yönetimi alanyazınının en fazla çalışılan kavramlarından olan liderlik, okul müdürünün liderliği, öğretmen liderliği, sosyal adalet liderliği gibi farklı kavramsal bağlamlarda yoğun olarak tartışılmaktadır. Theoharis’e (2007) göre sosyal adalet liderliği bireylerin ırk, sınıf, cinsiyet, dezavantajlı olma gibi özelliklerini kapsayıcı okul uygulamaları ile destekleme vizyonuna sahip olmaktır. Furman (2012) sosyal adalet liderliğini kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olmak üzere beş boyuttan oluşan sınıflamasını yapmıştır. Kişisel boyut; liderlerin ırk, sınıf, dil gibi konularda değerleri ve önyargıları fark edip liderlik uygulamalarına yansıtmasını, kişilerarası boyut; liderlerin proaktif olarak meslektaşları, öğrencileri ve onların aileleriyle, diğer okullarla ve çeşitli kültürel gruplarla güvene dayalı ilişkiler kurmalarını, toplumsal boyut; liderlerin farklı kültürel grupları kucaklayıcı olmaya çalışmalarını, sistemik boyut; tüm öğrenciler için öğrenme engellerinin kaldırılmasını, değerlendirmenin yapılmasını, ekolojik boyut ise; sosyal adalet konularının sosyopolitik, ekonomik ve çevresel içerikli olduğunu bilerek hareket edilmesini ifade etmektedir.

Liderlik kavramı, öğretmen-öğrenci ilişkilerini açıklama gücüne de sahip önemli bir kavram olduğundan öğretmenin okul ve sınıf düzeyindeki liderlik sorumlulukları alanyazında tanımlanmaktadır (Ertsevåg, 2009; Karabağ-Köse, 2018; Pounder, 2014; Wenner ve Campbell, 2017). Öğretmen sosyal adalet liderliği kavramı ise, öğretmen sınıf liderliğinin daha spesifik bir alanda yoğunlaşmış bir alt boyutu olarak tartışılmaktadır (Karabağ-Köse ve Köse, 2019). Buna göre öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri; adil etkileşim, kapsayıcı öğretim ve sosyal içermek üzere üç temel alt boyutta tanımlanmaktadır. Okul yöneticilerinde olduğu gibi (Büyükgöze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay, 2018), öğretmenlerin sosyal adaletsizliği dengelemeye yönelik liderlik davranışlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını artırıcı ve eğitim dışında kalmalarını önleyici bir rol oynayabileceği varsayılabilir. Bu bağlamda özellikle sosyoekonomik faktörlere bağlı okul terklerinin yoğun olduğu liselerde öğretmenlerin sosyal adaleti tesis edici liderlik rollerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Çalışmanın özellikle dezavantajlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin liderlik becerileri ile ilgili tartışmalara özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kavramsal çerçevede araştırmanın temel amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci görüşlerine göre, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise (i) Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları ne düzeydedir? (ii) Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları bağımsız değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, okulların akademik başarı düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde tanımlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Küme örnekleme yolu ile seçilen 365 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Küme örnekleme aşamasında il merkezinde yer alan okullar okul türüne göre meslek lisesi ve anadolu lisesi olmak üzere iki farklı kümeye ayrılmış ve her kümenin örnekleme temsili edilmesi sağlanmıştır. Bu çerçevede belirlenen okullardan tesadüfi olarak seçilen ve gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin; 206'sı erkek, 159'u kız öğrenci, 167'si meslek lisesi, 198'i anadolu lisesi öğrencisi ve 86'sı 1. sınıf, 117'si 2. sınıf, 119'u 3. sınıf, 43'ü 4. sınıf öğrencisidir. Sınav hazırlığı nedeniyle okulda daha az bulunan 4. sınıf öğrencilerinin görece daha düşük katılım göstermesi, araştırmanın bir sınırlılığı olarak vurgulanabilir. Bununla birlikte tüm sınıf düzeylerinde yeterli temsil sağlanmıştır.

Veri toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemek üzere Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen *Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (ÖSAL)* kullanılmıştır. ÖSAL beşli likert olarak derecelendirilmiş, 27 maddeden ve etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 27 madde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum, olmak üzere beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Bu araştırma örneklemini için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, *etkileşimsel adalet*, *sosyal içerme* ve *kapsayıcı öğretim* alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı sırasıyla .89, .86 ve .91 şeklindedir. Alt boyutlar toplam varyansın % 57'sini açıklamaktadır. Maddelere ilişkin düzeltilmiş toplam korelasyonlar .40 ile .73 arasında değerler almaktadır. Ölçme aracına ilişkin ileri analizler için gerekli istatistiksel varsayımların denetlemesi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğe ilişkin özgün yapı bu araştırma verisi ile de doğrulanmış ve model uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur [$\chi^2/sd=2.49$; RMSEA=.06; GFI=.85; CFI=.92; NFI=.87].

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS paket programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalamalar ile *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin bağımlı sosyal adalet liderliği algıları üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere *t*-testi, sınıf düzeyi değişkeninin etkisini değerlendirmek üzere ise ANOVA testi yapılmıştır. Veri setinin parametrik analizler için temel varsayımları karşılama durumunu değerlendirmek üzere, dağılımın normalliği, homojenliği ve doğrusallığı incelenmiştir.

Bulgular

Lisede öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları düzeyini belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analize ilişkin bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları düzeyi

	\bar{X}	SS	Basıklık	Çarpıklık
Sosyal Adalet	3.26	.93	-.416	-.004
Etkileşimsel Adalet	3.26	1.00	.068	.956
Sosyal İçerme	3.28	1.01	-.489	-.463
Kapsayıcı Öğretim	3.22	1.03	-.432	-.519

Tablo 1 incelendiğinde liselerde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları düzeyine ilişkin algıları orta düzeydedir. Alt boyutlar düzeyinde ise sosyal içerme en yüksek, kapsayıcı öğretim en düşük alt boyutu oluşturmaktadır.

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla *t*-testi yapılmıştır. Cinsiyete göre yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Sosyal Adalet	Kadın	159	3.30	.92	-1.088	.277
	Erkek	206	3.18	.95		
Etkileşimsel Adalet	Kadın	159	3.28	.94	-.319	.750
	Erkek	206	3.24	1.13		
Sosyal İçerme	Kadın	159	3.37	1.02	-2.338	.020*
	Erkek	206	3.10	.95		
Kapsayıcı Öğretim	Kadın	159	3.25	1.04	-.626	.532
	Erkek	206	3.18	1.03		

p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerinin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları düzeyine ilişkin ortalamalar arasında [$t_{(365)} = -1.088$; $p<.05$] anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte sosyal içerme alt boyutunda erkek öğrencilerin anlamlı ölçüde daha düşük algılara sahip oldukları görülmektedir [$t_{(365)} = -2.338$; $p<.05$].

Öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	
Sosyal Adalet	Gruplararası	3.258	3	1.086	1.252	.291		
	Gruplariçi	313.203	361	.868				
	Toplam	316.461	364					
Etkileşimsel Adalet	Gruplararası	8.544	3	2.848	2.911	.034	1. ve 4. Sınıflar	
	Gruplariçi	353.148	361	.978				
	Toplam	361.693	364					
Sosyal İçerme	Gruplararası	.480	3	.160	.156	.926		
	Gruplariçi	369.870	361	1.025				
	Toplam	370.351	364					
Kapsayıcı Öğretim	Gruplararası	2.823	3	.941	.889	.447		
	Gruplariçi	382.179	361	1.059				
	Toplam	385.002	364					

p < .05

Tablo 3'te sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışları sınıf düzeyi değişkenine göre yalnızca *etkileşimsel adalet* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(3, 361)=2.911$, $p<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılarak sınıf düzeyi değişkenine göre gruplararası anlamlı farklılaşmanın 1. ve 4. sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının düştüğü söylenebilir.

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerinin sınıf liderliği davranışlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{x}	SS	t	p
Sosyal Adalet	Anadolu L.	159	3.07	.99	-4.174	.00*
	Meslek L.	206	3.47	.82		
Etkileşimsel Adalet	Anadolu L.	159	3.14	1.09	-2.631	.01*
	Meslek L.	206	3.41	.83		
Sosyal İçerme	Anadolu L.	159	3.04	1.02	-5.262	.00*
	Meslek L.	206	3.58	.91		
Kapsayıcı Öğretim	Anadolu L.	159	3.03	1.05	-4.121	.00*
	Meslek L.	206	3.47	.95		

$p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde okul türü değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerinin sınıfta sosyal adalet liderliği algı düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında [$t(365)=-4.174$ $p < .01$] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3.47$) öğretmenlerinin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}=3.07$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin öğretmenin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında doğrudan öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte, öğretmenlerin sınıf düzeyindeki farklı liderlik boyutları ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin orta ya da yüksek düzeyde sınıf liderliği sergilediklerini göstermektedir (Akkurt ve Karabağ-Köse, 2019; Korkmaz ve Karabağ-Köse, 2019). Benzeri şekilde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik araştırmalar, bu araştırmanın bulgularına paralel bulgular ortaya koymaktadır (Büyükgöze vd., 2018; Özdemir, 2017). Mevcut çalışmada da orta düzeyde bulunan sosyal adalet liderliği becerilerinin, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği bağlamında desteklenmesi gerektiğine işaret ettiği söylenebilir.

Sosyal adalete ilişkin alt boyutlar düzeyinde bir değerlendirme yapıldığında ise kapsayıcı öğretimin en düşük alt boyutu oluşturduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin özellikle iletişim ve etkileşimle ilgili boyutlardaki davranış ve yaklaşımları adil olarak algılanırken, mesleğin teknik boyutlarından birisini oluşturan öğretim süreci ile ilgili öğrenci algılarının olumsuz olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretim sürecinde kapsayıcılığın sağlanması ile ilgili tedbirlerin alınması önem taşımaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin en fazla gelişim ihtiyaçlarının özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili öğretim teknikleri alanını raporlayan TALIS araştırması (OECD, 2014) bulguları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırma raporuna göre öğretmenlerin kendilerini en fazla yetersiz gördükleri alanlardan birisi farklı eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgilidir. Bu çerçevede, kapsayıcı öğretimi de içeren sosyal adalet liderliği becerilerinin öğretmenler için mesleki yeterlikler çerçevesine dahil edilmesi önerilebilir.

Araştırma bulguları, cinsiyet değişkenine göre sınıfta sosyal adalet algılarının genel olarak farklılaşmadığını, ancak sosyal içerme alt boyutunda kız öğrenciler lehine farklılaşma olduğunu göstermektedir. Buna göre erkek öğrenciler, okul dışındaki yaşam şartlarının göz önünde bulundurulması ile ilgili olan sosyal içerme boyutunda kendi özel durumlarının dikkate alınmadığı kanaatindedirler. Bu bulgunun, özellikle okul terkleri ve okul bağlılığı ilgili bazı araştırmalarda (Arastaman, 2009) da erkek öğrenciler aleyhine görülen farklılaşmalarla benzerliği dikkat çekicidir. Bu konuda öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin daha dikkatli olmaları önerilebilir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği bağlamında yapılan araştırmalar söz konusu değişkenin öğrenci okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Büyükgöze vd., 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul terki ve okul bağlılığı gibi değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çok boyutlu ve daha ileri araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin etkileşimsel adaletle ilgili algılarının düştüğü yönündedir. Sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimi ile yakından ilgili olan etkileşimsel adalet alt boyutu birinci sınıflar lehine anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Yani liseye yeni başlayan öğrenciler, öğretmenlerinin kendileri ile daha güçlü bir etkileşim içerisinde olduğunu düşünmektedir. Okulda geçen yılların öğrenci ve öğretmen etkileşimini olumlu yönde artırmadığına işaret eden bu bulguya öğretmenler, okul yönetimleri ve politika belirleyicilerin dikkat etmesi önemlidir. Öğrencilerin başlangıçtaki beklentilerinin yüksek olması ile de açıklanması mümkün olan bu bulgunun kaynaklarına ilişkin derinlemesine nitel çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından birisi, meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenlerin sınıfta sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının tüm boyutlarda anlamlı ölçüde daha yüksek olmasıdır. Meslek liseleri öteden beri genellikle dezavantajlı öğrenciler olarak adlandırılan düşük sosyoekonomik gelir düzeyindeki ailelerden gelen çocukların yoğun olduğu okullardır (Akşit, Şen ve Coşkun, 2000). Bu okullarda sosyal adalet liderliğinin yüksek algılanması, öğretmenlerin bu duruma ilişkin farkındalıklarının yüksek olması ile açıklanabilir. Ancak dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, anadolu liselerinde belirgin ölçüde daha düşük bulunan sosyal adalet algısıdır. Anadolu liselerine zaten iyi düzeyli öğrencilerin geldiğine dair bir ön kabul bu okullardaki dezavantajlı öğrencilerin ihmal edilmelerine neden olabilir. Oysa bu okullarda da homojen bir sosyoekonomik dağılım olmayabileceği için öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin daha hassas olması gerekmektedir. Bu bağlamda, genel olarak dezavantajlıların daha az olduğu bilinen anadolu liselerinde de öğretmen desteğine ihtiyacı olan öğrencilerin okul yönetimleri ve öğretmenlerce daha dikkatle değerlendirilmeleri, bu okullarda adaletsizliği dengeleyici öğretmen yaklaşımlarının öneminin vurgulanması önerilebilir. Araştırmanın diğer bulgularında olduğu gibi, bu bulgunun nedenlerine ilişkin de daha ileri araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Adams, M. (2016). Pedagogical foundations and principals of practice. M. Adams, & L.A. Bell (Ed.), *Teaching for diversity and social justice* içinde (ss. 27-53). New York, NY: Taylor&Francis.
- Akkurt, Z. ve Karabağ-Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. doi: 10.9779/pauefd.451853.
- Akşit, B., Şen, M. ve Coşkun, M. K. (2000). Modernleşme ve eğitim: Ankara'daki ortaöğretim okullarındaki öğrenci profilleri. F. Atacan vd. (Ed.), *Mübeccel Kiray için yazılar* içinde (ss. 57-76). İstanbul: Bağlam.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Ali, U. N. (2015). *Developing agents of change: A case study on preservice teacher leaders' conceptualizations of social justice teacher leadership*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Missouri, Columbia.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Ataç, E. (2017). Reading educational inequalities in Turkey: Statistics and geographic distributions. *Education & Science*, 42(192), 59-86. doi:10.15390/EB.2017.7124
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America Educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago, IL: Haymarket.
- Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining how social justice leadership relates to student engagement in high schools. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. doi: 10.1177/0013161X11427394
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi: 10.1080/0268093980130402
- Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18.
- Karabağ-Köse, E. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 321-336.
- Karabağ-Köse, E. ve Köse, M. F. (2019, Mayıs). Öğretmen sosyal adalet liderliği ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri [Öz]. 14. Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, İzmir.
- Korkmaz, E. ve Karabağ-Köse, E. (2019). Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 122-137.

- Küçüker, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri, *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 97-117. doi: 10.15390/EB.2018.7537
- Mavrogordato, M. ve White, R. S. (2019). Leveraging policy implementation for social justice: How school leaders shape educational opportunity when implementing policy for English learners. *Educational Administration Quarterly*. doi: 10.1177/0013161X18821364.
- MEB. (2018). *Milli eğitim istatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nieto, S. (2006). *Teaching as political work: Learning from courageous and caring teachers*. Bronxville, NY: Child Development Institute, Sarah Lawrence College.
- Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L. ve Stillman, J. (2018). *Teaching to change the world*. New York: Routledge.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264196261-en
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- OECD. (2018). *Turkey Country note Education at a glance: OECD indicators*. gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/TUR.pdf adresinden erişildi.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281
- Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. ve Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. Ankara: TÜBİTAK Proje No: 107K453.
- Pounder, J. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285. doi: 10.1108/QAE-12-2013-0048
- Şimşek, H. ve Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Taş, A, Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566. doi: 10.12738/estp.2013.3.1398.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X06293717
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi: 10.3102/0034654316653478.
- Zorbaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE DİL ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

ESRA NUR TIRYAKI

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve Amaç: Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi Türkçe öğretmenleri ile sınıflarda yapılabilir. Bunun için öğretmenler materyaller ve etkinliklerle bu öğretim sürecini desteklemelidirler. Türkçe eğitiminde kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimleri doğrultusunda dersler planlanmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin sınıflarda özel gereksinim öğrencilerine yönelik nasıl bir öğretim süreci gerçekleştireceği önem arz etmektedir. Bu noktaya dikkat çekmek adına araştırma, kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu araştırmanın deseni, betimsel taramadır. Çalışma, 2018- 2019 eğitim öğretim yılı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 4. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “ kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ” ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu engel türüne göre dil öğretimi, dil öğretiminde zorluklar ve dil öğretimi ile ilgili öneriler olmak üzere üç bölümden oluşturulmuştur. Veriler, içerik analizi yöntemi ile sorular bazında değerlendirilmiştir.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre, dil becerilerinde öğrencilerin konuşma becerisinde anlatma aşamasında düşündüklerini ifadede zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Yazma da metin oluştururken hece, sözcük, kelime, cümle ve paragrafla anlam bütünlüğü sağlamada güçlük çekilebileceğini söylemişlerdir. Okuma becerisinde okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayabileceklerini ve dinleme de ise dikkati dinlediği derse odaklama da zorluk yaşayabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Önerilerinde ise öğrencilerin gereksinim durumuna göre mevcut programa göre ayrı bir dil öğretimi programının uygulanması, özel materyaller hazırlanması ve ders dışı etkinliklerle desteklenmesinin önemli olduğunu anlatmışlardır.

Anahtar kelimeler: Dil öğretimi, kaynaştırma öğrencileri, dil becerileri, Türkçe öğretmeni adayları.

Abstract

Problem Statement and Objective: In inclusive education , language teaching can be done in classrooms with Turkish teachers. For this, teachers should support this teaching process with materials and activities. In Turkish education, courses should be planned according to the special needs of inclusive students. In this context, it is significant how Turkish teachers will perform teaching process for special needs students in classrooms. In order to draw attention to this point, the research aims to determine the views of Turkish teacher candidates about language teaching in inclusive education.

Method: The research design is descriptive survey model. The study was carried out with 56 Turkish teacher candidates in the 4th grade of Hatay Mustafa Kemal University in the 2018 - 2019 academic year. The data of the study was composed of three parts: language teaching according to the type of disability, difficulties in language teaching, and suggestions about language teaching. The data were evaluated on the basis of questions by content analysis method.

Findings: According to the findings, in language skills, students stated that they might have difficulty in expressing what they think during the speech stage. They said that while writing, they could have difficulty in providing meaning integrity with syllables, words, sentences and paragraphs. They stated that they may have difficulty in reading comprehension in reading skills and that they may have difficulty in focusing on the course they are listening to.

Suggestions for Prospective Researches and Applications: In their suggestions, they stated that it is important to implement a separate language teaching program, to prepare special materials and to support them with extracurricular activities according to the current program.

Keywords: Language teaching, inclusive students, language skills, Turkish teacher candidates.

Giriş

Kendi içinde sistemi olan ve insana kimlik kazandıran insanın fikirlerini somutlaştıran yapı dildir. Dil, iletişimin sözlü kısmını oluşturur. Sözsüz kısımda ise beden dili kavramı devreye girer. Kişi beden dilini kullanarak duygularını karşı tarafa jest ve mimikleri ile ifade eder. Ancak tüm bu sürecin kontrollü bir şekilde ilerlemesi ve gelişmesi eğitimle mümkündür.

Eğitim ve öğretim sürecinde her birey farklılıkları ile var olur. Öğretmenler bu farklılıklara seslenebilen öğretim sürecinde öğrencilerini bilgi de eşitleyebilenlerdir. Bu noktada çocukta var olan dil yetisinin dil edinimine, ardından dil farkındalığına

dönüşüm sürecini doğru bir biçimde planlamaları gerekir (Tiryaki, 2018: 95). Dil edinim süreci, dil farkındalığından farkı kişinin çevresinden doğal olarak gelişmesidir. Bu süreç, bireysel farklılıkları olan kişilerde tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir. Ama dil farkındalığını kazandırmak eğitim öğretim ile mümkün olacağından sonraki zaman dilimini kişi açısından etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek önemlidir. "Dil farkındalığı, bireyin kendi sözlü ve yazılı dil kullanımını da denetleyebileceği biçimde, sözcük seçiminden, biçimbirimsel, söz dizimsel ve anlamsal yapı doğruluğuna, yazım ve noktalama kurallarından düşünce düzenleme, aktarma becerisine kadar ana dilin doğru ve etkin kullanımına yönelik olarak geliştirdiği bilinçli bir dil kullanım duyarlılığı olarak tanımlanmaktadır (Büyükkantarcioglu, 2003: 20). Duyarlılık kazanmada en önemli faktör dil öğretimidir. Ancak dil ediniminde özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklar süreçte bazı sıkıntılar yaşayabilir ve desteğe ihtiyaç duyabilir. Dil edinimi sekteye uğrayan çocuk dil farkındalığının kazandırılabilmesi ile aradaki gelişim düzeyini yakalayabilir. Bundan dolayı dil öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bilgi birikimi, mesleki yeterliliği ve bakış açısı önem kazanır. Dil öğretimi özel gereksinimli bireylerde gereksinim durumuna göre şekillenir. Ancak kaynaştırma eğitiminde bu durum biraz daha farklılaşabilir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin gereksinimi olmayan öğrencilerle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı bir süreçtir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 22. maddesine göre (2018: 7) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler. Kaynaştırma eğitiminde öğrencinin gereksiniminin doğru tespiti ile belirlenerek okul- aile ve kurumlarla iş birliği içinde öğrenciye en etkili şekilde öğretim planlanmalıdır. Bu noktada özellikle dil becerileri öğrencilerin dünyayı anlamasında ve kendini anlatmasında oldukça önemlidir. İletişim aracı olan dil ile öğrenci kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilir. Dil becerileri konuşma, yazma, okuma ve dinlemedir. Dil bilgisi ise bu becerilerin Türkçenin kuralları çerçevesinde yapılandırılmasının öğretimidir.

Kaynaştırma öğrencisi olan bir Türkçe öğretmeni çocuğun gereksinimine göre öğretim sürecini materyallerle, etkinliklerle veya ders dışı aktivitelerle gelişimini destekleyebilir. Okuma ve dinleme yazılı veya sözlü iletişimde sembollerini anlamlandırabilmektir. Bilişsel bir çabayı gerektirir. Zihinsel yetersizliği veya işitme yetersizliği olan bir öğrenciye görsel açıdan zengin, somut ve anlaşılır kısa cümlelerden oluşan metinler seçilebilir. Metinler hareketlerle ve oyunlarla tiyatrolaştırılarak anlatılabilir. Yazma ve konuşma ise kişinin kendini anlatabilme çabasıdır. Anlatabilme sürecinde duygu ve düşünceler bilişsel süzgeçten geçerek düzenlenir. Görme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde uygun puntoyla ve kalemlerle, gerekirse Braille alfabesiyle sınıf içi uygulamalarla yazma çalışmaları yaptırılabilir. Konuşma becerisinde öğrencinin en sevdiği konulardan başlayarak yaşamdaki güncellikleri yakalayarak sözlü anlatım türleriyle drama tekniğinin kullanımıyla ders sürecine öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir. Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerde ise uygun fiziki koşulların sınıf içinde hazırlanması öğretmenin öğretim sürecini olumlu yönde destekler. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin sınıflarda özel gereksinim öğrencilerine yönelik nasıl bir öğretim süreci gerçekleştireceği önem arz etmektedir. Bu noktaya dikkat çekmek adına araştırma, kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

- Kaynaştırma eğitiminde işitme, görme, ortopedik ve zihinsel yetersizliğine göre dil öğretimi nasıl gerçekleştirirsiniz?
- Kaynaştırma eğitiminde dil becerilerinin (konuşma, okuma, yazma, dinleme ve dilbilgisi) öğretiminde ne gibi zorluklarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz?

Yöntem

Araştırma Deseni

Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın deseni, nitel araştırma türünde betimsel taramadır. Betimleyici araştırmalar, var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001: 28).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2018- 2019 eğitim öğretim yılı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 4. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen " kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi " ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, engel türüne göre dil öğretimi, dil öğretiminde zorluklar ve dil öğretimi ile ilgili öneriler olmak üzere üç bölümden oluşturulmuştur.

1. Kaynaştırma eğitiminde hangi engel türüne nasıl bir dil öğretimi yapmayı planlıyorsunuz?
2. Dil öğretimi kaynaştırma eğitimi açısından değerlendirdiğinizde hangi zorluklarla karşılaşabileceğinizi düşünüyorsunuz?
3. Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili önerileriniz nedir?

Görüşme formu, konu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak öğretmen adaylarının rahatlıkla cevaplayabilecek nitelikte açık uçlu sorularla oluşturulmuştur. Geçerliliğini sağlamak için form Türkçe eğitimi ve özel eğitim alanında uzman 10 kişinin görüşüne sunulmuş, verilen dönütler doğrultusunda gözden geçirilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına yazılı biçimde 40 dakika süre verilerek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile sorular bazında değerlendirilmiştir. Veriler temalara ayrılmış ve öğretmen adaylarına ait görüş cümleleri tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri işitme, görme, zihinsel ve ortopedik yetersizliğe göre dil becerilerinin ve dilbilgisi öğretiminde karşılaşılan zorluklar temalarına göre incelenmiş, tablolarla sunulmuştur.

Tablo 1

İşitme yetersizliğine göre dil öğretimi

Dil Öğretimi	f
Görsellekle dil öğretim (resim-alt yazılı filmler- model-numune- gezi)	40
Okuma-yazma becerilerine ağırlık verip işaret dili ile öğrenerek dili öğretim.	11
Beden dilini kullanarak dili öğretim (pantomim vb.)	12
Dil öğretiminde öğrenme ortamını ayarlarım (anlatım mesafesi, ses düzeyi vb.)	32
Okul-aile- öğretmen işbirliği ile dil öğretimimi aktif hale getirir, kalıcı olmasını sağlarım.	5

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin işitme yetersizliğine göre en fazla (f=40) görsellekle dil öğretimi ve dil öğretiminde öğrenme ortamını ayarlayacağını (f=32) ifade etmişlerdir. En az ise okul-aile-öğretmen işbirliğine (f=5) başvuracaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2

Görme yetersizliğine göre dil öğretimi

Dil Öğretimi	f
Dokunma ve işitme duyularını etkin biçimde kullanarak dil öğretim.	13
Braille alfabesini öğrenip dili öğretim (Bu alfabeyle metinler yazarım)	11
İşitsel materyaller kullanım (sesli kitap, tekerleme, şarkı ile ritimle, dijital hikâyelerle dil öğretim)	32

Öğretmen adayları görme yetersizliğinde olan bir öğrenciye tablo 2'ye göre dil öğretiminde en fazla "işitsel materyaller kullanım" (f=32) görüşündedirler.

Tablo 3

Ortopedik yetersizliğe göre dil öğretimi

Dil öğretimi yöntemleri	f
Fiziki ortamı öğrenciye göre ayarlarım	53
Akran desteği alarak dil öğretimimi planlarım	3

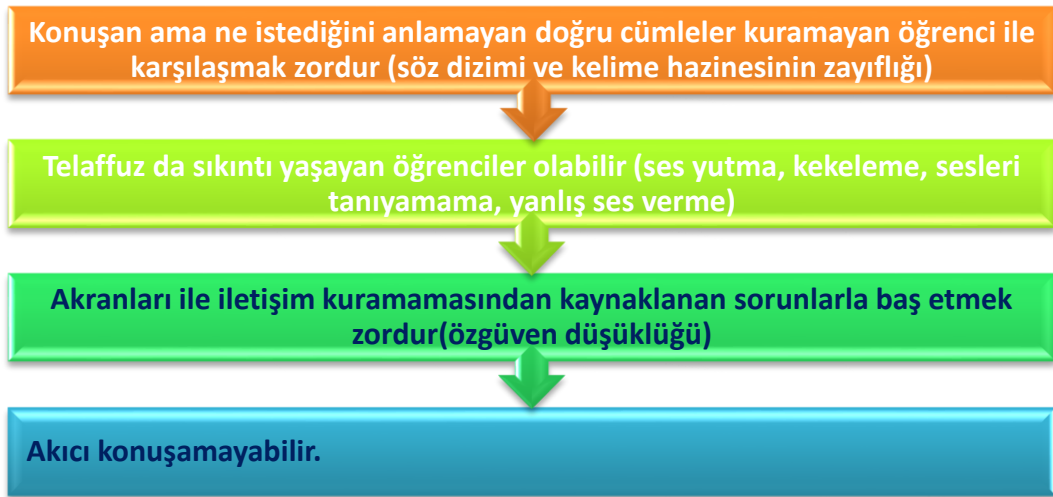
Tablo 3 'e göre, ortopedik yetersizliği olan öğrencilerde dil öğretimi gerçekleştirirken "fiziki ortamın öğrenciye göre ayarlanmasını" (f=53) sıklıkla vurgulamışlardır. "Akran desteği alarak dil öğretimi" ise en az vurgulanan görüş olmuştur (f=3).

Tablo 4*Zihinsel yetersizliğe göre dil öğretimi*

Dil öğretimi	f
Gereksinim düzeyi ile ilgili bilgi edinip ona göre dil öğretimini planlardım	28
Ders dışı etkinliklerle, ödül, pekiştirici veya ek dersle öğretime devam ederim.	5
Basit, somut, anlaşılır, materyallerle ve oyunlarla dil öğretimi veririm.	18

Tablo 4 'te zihinsel yetersizliğe göre dil öğretimi yaparken özellikle öğrencilerin gereksinim düzeyi ile ilgili bilgi edinip o şekilde dil öğretimi planlaması (f=28) gerektiğini ifade etmişlerdir. En az görüş ise "ders dışı etkinliklerle, ödül, pekiştirici veya ek dersle öğretim yapabileceklerini vurgulamışlardır.

Konuşma becerisi öğretiminde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin dil öğretiminde karşılaşılabilecek zorluklar grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1*Konuşma Becerisi Öğretiminde Zorluklar*

Yazma becerisi öğretiminde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin dil öğretiminde karşılaşılabilecek zorluklar grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2*Yazma becerisi öğretiminde zorluklar*

Ortopedik ve görme engelliler yazmada en çok zorlanır.

Akranlarından geri kalabilirler, bu da derse karşı tutumunu olumsuz etkiler.

Yazılarının okunabilirliği düşük olur.

Yazıları kurlsız, anlamsız ve yanlış olabilir.

Zihin- el- kas koordinasyonunun sağlanamamasından kaynaklı zorluk yaşayabilirim.

İmla- noktalama işareti kullanmaz, bu durumda yazının anlaşılabilirliğini etkiler.

Yazı ile kendini ifade etmede zorlanabilir.

Okuma becerisi öğretiminde zorluklar

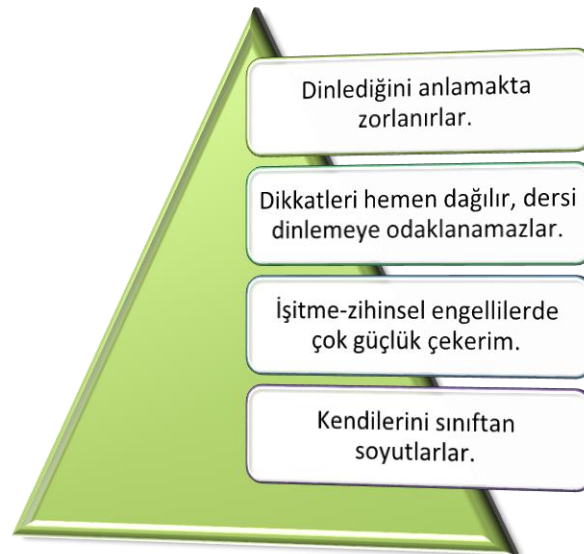
Okuma becerisi öğretiminde öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin dil öğretiminde karşılaşıcağı zorluklarla ilgili görüşleri aşağıdaki gibi maddelendirilebilir.

- Okurken heceler, sürekli tekrarlı geri dönüşlü okuma yapar.
- Okuduklarını anlayamayabilir.
- Akranlarından geri kalma korkusu yaşayabilir.
- Özgüven düşüklüğü ve sınıfla kaynaşamama gibi zorluklar yaşarım.
- Akıcı ve anlaşılır okuyamayabilir.

Dinleme becerisi öğretiminde öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin dil öğretiminde karşılaşıcağı zorluklarla ilgili görüşleri grafik 3'te sunulmuştur.

Grafik 3

Dinleme becerisi öğretiminde zorluklar



Dilbilgisi öğretiminde öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin dil öğretiminde karşılaşıcağı zorluklarla ilgili görüşleri grafik 4'de sunulmuştur.

Grafik 4*Dilbilgisi öğretiminde zorluklar***Tartışma – Sonuç ve Öneriler**

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin gereksinimi olmayan bireylerle sosyal, akademik, bilişsel ve duyuşsal düzeyde kendini geliştirmesine imkan sağlar. Dolayısıyla bu sürecin öneminin farkında olan ve mesleki yeterliliği kazanabilmiş öğretmenler yetiştirmek gerekir. Florian, 2012 çalışmasında sınıf öğretmenlerinin genellikle kaynaştırma eğitimi için kendilerini hazırlıklı bulmadıklarını ifade etmiştir. Ek olarak Angelides ve Avraamidou, (2010), öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öğrenciye eşit olanakları sunmada başarısız olmaları yönünde eleştiri almaktadırlar. Öğretmenlerin bu noktadaki eleştirileri ortadan kaldırmak için öğretmen adayları iken Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond (2009)'da vurguladığı gibi özel gereksinimli bireylerin eğitiminde özel öğretim becerisine sahip olması gerekir. Yapılan araştırmalarda (Fraser 1991, 1994; McRobbie ve Fraser, 1993) özel öğretim becerileri ile öğrenme ortamları ve öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Özel öğretim becerileri, özel gereksinimli bireyin gereksinimine göre öğrenme ortamının düzenlenebilmesi, öğrencinin katılımı, onun duyuşsal, bilişsel ve psikomotor açıdan desteklenmesi vb. olarak nitelendirilebilir. özel öğretim becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı ve onlara uygulayacakları öğretimle ilgili görüşleri önem kazanmaktadır. Bundan dolayı bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitiminde dil öğretimi ile ilgili görüşlerini; yetersizliklere göre dil öğretimi, dil becerileri karşılaşıcağı zorluklar ve öneriler olmak üzere üç ayrı kategoride sonuçlandırmıştır.

Kaynaştırma eğitiminde sınıflarında işitme yetersizliğindeki öğrencileri için öğrenme ortamının ayarlanması (f=32) ve görsellikte dil öğretimi (f=40) ile ilgili görüşlerini ön planda tutan öğretmen adayları okuma- yazma becerilerine ağırlık vereceklerini (f=11) ve beden dilini (f=12) de işe koşacaklarını belirtmişlerdir.

Görme yetersizliğine göre dil öğretiminde, işitsel materyaller (f=32), dokunma ve işitme duyularını etkin biçimde (f=13) kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları Braille alfabesini öğrenip dili öğretebileceklerini (f=11) de vurgulamışlardır.

Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerde dil öğretimi gerçekleştirirken "fiziki ortamın öğrenciye göre ayarlanması" (f=53) sıklıkla vurgulanmışlardır. "Akran desteği olarak dil öğretimi" ise en az vurgulanan görüş olmuştur (f=3).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin gereksinim düzeylerini belirleyip ona göre dil öğretimi planlaması (f=28), Basit, somut, anlaşılır, materyallerle ve oyunlarla (f=18) ve . ders dışı etkinliklerle, ödül, pekiştirici veya ek dersle öğretim yapabileceğini (f=5) belirtmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkıldığında öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere dil öğretimi ile ilgili özel öğretim becerilerine sahip oldukları savunulabilir.

Türkçe öğretmen adayları konuşma becerisinin kaynaştırma öğrencilerine öğretimlerinde "konuşan ama ne istediğini anlamayan doğru cümleler kuramayan (söz dizimi ve kelime hazinesinin zayıflığı), telaffuz da sıkıntı yaşayan (ses yutma,

kekeleme, sesleri tanıyamama, yanlış ses verme), akranları ile iletişim kuramamasından kaynaklanan sorunların yol açacağı özgüven düşüklüğü ve akıcı konuşamama" güçlükleriyle karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir.

Yazma becerisinin öğretiminde ortopedik ve görme engelliler yazmada en çok zorlanacağını özellikle vurgulamışlardır. Ardından zihin- el- kas koordinasyonunun sağlanamamasından kaynaklı yazılarının okunabilirliğinin düşük olabileceğini, yazıları kurlsız, anlamsız olabileceğinden yazı ile kendini ifade etmede zorlanabileceğinden öğrencileri akranlarından geri kalma korkusuna itebileceğinden ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmen adayları okuma becerisinin kaynaştırma öğrencilerine öğretimlerinde okurken heceler, sürekli tekrarlı geri dönüşlü okuma, okuduklarını anlayamama, akranlarından geri kalma korkusu yaşama, özgüven düşüklüğü ve sınıfla kaynaşamama gibi zorlukları yaşayabileceklerini öngörmüşlerdir.

Türkçe öğretmen adayları dinleme becerisinin kaynaştırma öğrencilerine işitme-zihinsel yetersizliği olanların dil öğretimlerinde dinlediğini anlamakta zorlanma, dikkatlerinin kısa süreli olması, dersi dinlemeye odaklanamama ve öğrencilerinin kendilerini sınıftan soyutlama" gibi zorluklarla karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmen adayları dilbilgisinin kaynaştırma öğrencilerine öğretimlerinde diğer becerilere göre öğretilmesi en zor beceri" olarak nitelendirmişlerdir. Ek olarak "dilbilgisel ilişkileri anlamakta zorlanma, analiz ve çözümlenmeyi yapamama, dilbilgisi kurallarını anlatamama, dizge sistemini anlatmakta zorlanacaklarını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencilerine dil becerilerinin öğretiminde karşılaşacağı güçlükleri önceden farkında olmasının özel öğretim becerilerini geliştirebilmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimindeki öğrencilere dil öğretimi için önerileri araştırmanın ulaştığı sonuç maddeler halinde sunulmuştur:

- Eğitim fakültelerinde işaret dili ve braille alfabesi gibi dersler zorunlu olabilir.
- Öğretmenler bu öğrencilerin gereksinimine yönelik mevcut programdan yararlanıp ayrı bir dil öğretim programı uygulanabilir.
- Özel gereksinimlerine göre işitsel-dokunsal-görsel ve çok boyutlu materyaller hazırlanabilir.
- Dil öğretimini özel gereksinimli öğrencilerinin ilgilerine göre öğretmenler düzenlenebilir.
- Bilişsel-duyuşsal ve psikomotor alanları eş güdümlü olarak geliştirilebilir.
- Okul-aile-öğretmen sağlıklı üçgeni oluşturulabilir.
- Öğretmenler teknolojiden yararlanarak bu konuya hâkim olabilir.
- Öğretmenler, dil öğretiminde sabırlı, sevecen ve nazik davranabilir.
- Kaynaştırma eğitiminde dil öğretirken öğretmenler anında dönüt vermeye özen gösterebilir.
- Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre ortamları düzenlenebilir ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesi sağlanabilir.
- Öğretmenler, akran gruplarıyla iletişimlerini arttıracak sosyal programlar düzenleyebilir.
- Dil öğretimi öğrencilere günlük hayatta kolaylık sağlayacak çevreleriyle rahat iletişim kurabilecekleri işlevsellikte planlanabilir.
- Kaynaştırma eğitiminde diğer öğrencilerle uyum sağlayabilecek ve aradaki öğretim farkının en aza indirilmesi şeklinde öğretim yapılabilir.

Kaynakça

Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14.

Büyükkantarcioglu, N. (2003). *Dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı bağlamında anadilimiz: gözlemler, öneriler*". Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz. Ankara: Ankara Ticaret Odası ve Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, 19-26.

Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.

Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environmentresearch. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Elmsford, NY: Pergamon

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. L. Gabel (Eds.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.

McRobbie, C. J., & Fraser, B. J. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environment. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 78-85.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim Adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Tiryaki, E. N. (2018). Dil ve Kavram Gelişimi. In B.Onan &M.O.Kan (Eds.), *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (ss.95-108). Ankara: Nobel Yayıncılık.

HAYAT BOYU ÖĞRENME AÇISINDAN TÜRKİYE VE İSVEÇ'İN KARŞILAŞTIRILMASI**FATİME KIRS****MEB****MELEK ÖZEROL****MEB****İSMAİL KINAY****DİCLE ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bireyin yaşamında, başından sonuna dek tüm öğrenme süreçlerini kapsayan “Hayat boyu öğrenme (HBÖ)” kavramı, son yıllarda tüm dünyada ilgi gören geniş kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır. HBÖ ile ilgili Türkiye ve Avrupa’da yer alan uygulamalara ilişkin yeterli bir karşılaştırma çalışmasına rastlanılamaması, bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç oluşturduğu söylenebilir. Geçmişten günümüze Türkiye ve İsveç’te hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları ve bu iki ülkede hayat boyu öğrenmeye katılım kapsamında bir karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır ve iki ülkenin 2007, 2012, 2016, 2017 yıllarında, 25-64 yaş arası yetişkin bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeyleri yaş, cinsiyet, istihdam ve eğitim durumları açısından incelenerek bir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan verilerin incelenmesinde nitel veri analizlerinden Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veriler Eurostat’tan (*European Community Statistical Office / Avrupa İstatistik Ofisi*) (2018) alınmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye ve İsveç’te 25-64 yaş arası yetişkinlerin verilerine bakıldığında hayat boyu öğrenmeye katılım düzeyinin İsveç’te Türkiye ile kıyaslandığında yüksek olduğu bulunmuştur. Söz konusu bu yüksek oran, İsveç’te 2017 yılında yüzde 30.4 iken, Türkiye’de bu rakam yüzde 5.8’dir. Ayrıca İsveç’te kadınların hayat boyu öğrenmeye katılımlarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu oran Türkiye’de bakıldığında erkeklerin katılımları kadınlara göre daha fazladır. Ülkemizde HBÖ’ye katılımın geliştirilmesinde gerekli önlemlerin alınabilmesi için bir yandan işgücü piyasasına yönelik mevzuat ve politikalar düzenlenmeli; diğer yandan ise uygulamaların tabana yayılabilmesi için ülkede tüm aktörler çalışmalarda etkin rol almalıdır. İleride hayat boyu öğrenmeye yönelik yapılacak araştırmalarda nicel yöntemlere yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, istihdam, eğitim düzeyi, cinsiyet

Comparing Turkey and Sweden in Terms of Lifelong Learning**Abstract**

The term of Lifelong Learning (LLL) , which includes all the learning processes from the beginning to the end of an individual's life, is an universal education approach in recent years. The lack of comparative studies about LLL in Turkey and Europe has led to this research. This study aimed at comparing the studies related to Lifelong Learning and the participation in Turkey and Sweden from past to present. In this study qualitative research method was used and research data were collected through document review. The participation levels of individuals between the age of 25-64 in 2007, 2012, 2016, 2017 were examined in terms of age, gender, employment and education. The descriptive analysis method, one of the qualitative data analyzes, is used in the analysis of the data collected during the research. All data used in this study were obtained from Eurostat 2018 (European Community Statistical Office). According to data, it was found that the level of participation in lifelong learning in Sweden was higher than Turkey. The rate of participation in LLL was 30.4 percent in Sweden in 2017, while this rate was 5.8 percent in Turkey. Additionally women's participation in lifelong learning in Sweden is higher than the men. However, the participation rate of men is higher than women in Turkey. In order to take measures to improve the participation in LLL in our country, legislation and policies regarding the labor market should be regulated, on the other hand, all actors in the country should take an active role in the studies so as to disseminated widely. Quantitative methods may be included in future researches for lifelong learning.

Keywords: Adult education, employment, education level, gender

Giriş

Günümüz bilgi çağında, her toplum sürekli yenilenen bilgi ve teknoloji sonucu değişim ve gelişime maruz kalmakta; bu durum, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır. Bu değişim ve yenileme ihtiyacından ortaya çıkan hayat boyu öğrenme anlayışı günümüz eğitim anlayışını da etkilemiş; eğitimin sadece örgün eğitimle sınırlandırılmayacağı, hayat boyu devam edecek bir süreci kapsamaya gerektiği düşüncesi kabul görmüştür. Bu görüş, günümüzde tüm gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarının dayanağı olmuştur.

Sürekli ilerleyen dünyada bireylerin de sürekli gelişim göstermesi beklenmektedir. Okulların tek başına eğitim ihtiyacını karşıladıklarını söylemek zordur. Bu kapsamda yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yetişkinlere okul dışında eğitim fırsatları vermek gerekmektedir (Bağcı, 2011:140). Hayat boyu öğrenme kavramı birçok kaynakta “Beşikten mezara”

kadar öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır, diğer bir deyişle hayat boyu devam eden öğrenme anlamına gelmektedir (Maclean & Power, 2012:30).

Hayat boyu öğrenme sadece Avrupa'da değil tüm dünyada gittikçe önem kazanan bir kavramdır. Özellikle Avrupa'da hayat boyu öğrenmeye katılımı arttırmak için çok çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Başta İsveç, Danimarka ve Finlandiya olmak üzere dünyada birçok ülke hayat boyu öğrenme ile ilgili önemli başarılarla sahiptir. Son birkaç yıl içerisindeki analizlere bakıldığında İsveç'te hayat boyu öğrenmeye yüksek katılım olduğu görülmektedir. Hayat boyu öğrenme gerek Avrupa'da gerekse dünyada önemli bir yere sahip olmasına rağmen, bu kavram Türkiye'de henüz yeterli bir gelişim göstermemektedir. Bu sebeple çalışmada, hayat boyu öğrenmede belirgin bir katılım olduğu İsveç ile Türkiye'nin karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca eğitimde yeni yönelimler kapsamında yer alan "Hayat boyu öğrenme (HBO)" kavramı ile ilgili çok çeşitli araştırmalar yapılmış olsa da hayat boyu öğrenme ile ilgili Türkiye ve Avrupa'da yer alan uygulamalar ile ilgili yeterli bir karşılaştırma çalışmasına rastlanılamaması, bu araştırmanın yapılmasına gerekçe oluşturduğu söylenebilir. Bu araştırmanın ülkemizde hayat boyu öğrenmenin farkındalığının oluşması ve geliştirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme

Günümüzde sürekli değişen teknoloji dünyasında giderek önem kazanan temel bir beceri söz konusudur, bu da öğrenme yeteneği ve ihtiyaç duyulan yeni yetenek ve eğitimlere adapte olma durumudur (OECD, 2007).

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlanan Kasım 2001'de kabul edilen "Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality (Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Alanının Gerçekleştirilmesi)" eylem planına göre hayat boyu öğrenme "kişisel, sosyal, vatandaşlıkla ve/veya istihdamla ilgili bir bakış açısı içinde, bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmeyi amaçlayan, yaşam boyu gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleri (CEC, 2001)" olarak tanımlanmaktadır. Skolverket (2000:7), bu kavramı eğitimin bütünsel bir görünümü ve "çok farklı çevrelerden öğrenme" şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir tanımı yapan OECD'ye (2000:15) göre ise, okulda tamamlanan örgün eğitime, sonradan kazanılan bilgilerin eşlik etmesi anlamına gelmektedir. Bu öğrenmenin sorumluluğu birey, işgücü piyasası ve toplum arasında bir bütün olarak paylaşılmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenmenin Serüveni

Yaklaşık son yirmi yıldır, birçok eğitim tartışmasının ve düzenlemesinin temel kavramlarından biri olan hayat boyu öğrenme (Bağcı, 2015:214), Çek öğretmeni Comenius'un görüşlerine kadar uzanan, eski bir kavram olduğu, hatta bu kavramın okullaşmadan bile önce var olduğu savlanmaktaysa da (Beycioğlu & Konan, 2008:371), aslında hayat boyu öğrenme fikrinin kendisi, Birinci Dünya Savaşı'nın sonunu takip eden entelektüel karışıklıklara kadar izlenebilir. 1919'da İngiltere'deki "Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği", yurttaşlık haklarının kadınlara ve işçi sınıfı erkeklerle ve aynı zamanda Rusya'daki Bolşevik Devrimi gibi uluslararası gelişmelerin genişletilmesine ilişkin aktif tartışmadan etkilenmiştir. Britanya'da, hayat boyu eğitim fikri, bir ölçüde ilkel bir biçimde de olsa, belirli bir biçimde gelişti ve liberal yetişkin eğitiminin bir dereceye kadar dar bir şekilde sağlanmasıyla yakından ilişkiliydi (Field, 2001:5).

Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği'nin 1929 yılında İngiltere-Cambridge'de "Dünya Konferansı", 16 Haziran 1949'da, Danimarka'nın Elsinore şehrinde; Elsinore'den on bir yıl sonra Kanada'nın Montreal şehrinde 22-31 Ağustos 1960 tarihinde, 51 ülkenin katıldığı, "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" konulu uluslararası konferansı yetişkin eğitiminin amaçları ile işlevlerini bir çerçeve altına alınmış (Aksoy, 2013:29) ve bu süreçte hayat boyu öğrenme fikri, 1960'ların entelektüel potansiyellerinden üretilmiştir. 1970'lerin tartışmaları ise, hem geniş kapsamlıydı hem de uzun vadede etkiliydi. UNESCO özellikle küresel tartışmayı destekledi (Field, 2001:8). 1970 yılında Paul Lengrand, UNESCO Konferansı'nda "Hayat Boyu Öğrenmeye Bir Giriş" başlıklı bir rapor sundu (Eurydice, 2000:7). Eski Fransa Başbakanı ve Eğitim Bakanı Edgar Faure tarafından yönetilen bir uzmanlar komitesinin raporu olan "Learning To Be (Olmayı Öğrenmek)"nin 1972 tarihli yayınına liderlik eden Faure raporu, yaşam boyu eğitim ilkeleri üzerine kamuoyuna açıklama olarak bir dönüm noktası oldu (Field, 2001:8). Rapor, bugünün ve yarının eğitim dünyasında, kadın veya erkek olsun yaşamı boyunca öğreniminin, her birey için gerekli ve hak olduğu tekrarlanarak, resmi ve gayri resmi bağlamlardaki oluşacak öğrenmenin birbiriyle yakından ilişkili olması gerekliliğini önerdi (Eurydice, 2000:7).

1990'ların başlarında, hayat boyu öğrenmenin politika gündemine yükselmesi gerçekten kayda değerdi. Hayat boyu öğrenme, Jacques Delors'un rekabetçilik ve ekonomik büyüme hakkındaki Beyaz Bülteni, hayat boyu öğrenmenin köşe taşlarından birini oluştururken, eğitim ve öğretim hakkındaki Komisyonun "White Paper" Beyaz Bülteni "Öğretme ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru" başlığı altında yayımlandı. Komisyon daha sonra 1996'yı "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan ettiğinde, fikir, ana akım siyasi kelime dağarcığına hızla yeniden girmiştir. Hayat boyu öğrenmenin merkezi rolü, komisyonun 1994 Rekabet Edebilirlik Beyaz Bülteni'nde vurgulandı (Field, 2001:9). 1995 yılında, Avrupa Komisyonu tarafından Beyaz Bülten, Öğretim ve Öğrenim - Öğrenme toplumuna doğru, hayat boyu öğrenme alanında Topluluk politikasına temel referans kaynağı olarak yayımlandı. Kavramın belirli bir tanımı yapılmazken, bireyin sorumluluğunu sürecin merkezine yerleştirdi (Eurydice, 2000:10).

2003 yılında ise, ilerlemeyi takip amaçlı hazırlanan "Avrupa Komisyonu Hayat Boyu Öğrenme Avrupa Uygulama Stratejileri İlerleme Raporu" sonrasında, Avrupa Birliği, "Eğitim ve Öğretim 2020- Education and Training 2020" strateji belgesini yayımlamış, böylece temel amacının hayat boyu öğrenmeyi ve hareketliliğini gerçekleştirmek olduğunu vurgulamıştır (Kaya, 2014:101-102).

İsveç'te Hayat Boyu Öğrenme

İsveç; Kuzey Avrupa'da İskandinavya yarımadasında bulunan İskandinavya'nın en büyük ülkesidir (Oláh &Bernhardt, 2008). Avrupa Birliği üyesi olan İsveç 10, 207, 086 nüfusa sahiptir. Ülke nüfusunun %23' ünü 0-19, %57.92' sini 20-64 ve %19.08'ini ise 65 yaş üzeri bireyler oluşturmaktadır (Eurydice, 2018).

Avrupa'nın en büyük ülkelerinden biri olan İsveç'te (Özgüler, 2013: 407) hayat boyu öğrenme ile ilgili politikalar 1994'ten itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır (Boström, 2017: 335). 1996 yılının Avrupa Hayat Boyu Öğrenme yılı olması hayat boyu öğrenme ile ilgili farkındalığı arttırmıştır (Boström ve diğ., 2001: 6). Avrupa Birliği üye ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye yetişkin katılımında %15 ölçütü baz alındığında bir çok Avrupa ülkesi bu hedeften çok uzaktadır. Sadece beş üye ülke bu sınırı aşmaktadır. Bu ülkeler; İsveç, Danimarka, Hollanda, Finlandiya ve İngiltere'dir (Eurydice, 2013: 58). Yetişkin Eğitim Araştırmalarına göre (AES: Adult Search Survey); yetişkinlerin eğitim öğretime katılım oranının en çok olduğu ülkeler arasında İsveç (%73), Finlandiya (%55), Norveç (%55) ve Birleşik Krallık (%49) başta gelmektedir (Eurydice, 2011:12).

İsveç'in hayat boyu öğrenme stratejilerine bakıldığında herkesin iyi bir eğitim için aynı haklara sahip olması gerektiği ifadesi yer almaktadır. Okul, her çocuğun ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmada ve yeteneklerini geliştirmede eşsiz bir fırsattır. Bu sebeple hayat boyu öğrenmenin temelleri atılmıştır. Böyle bir öğrenme için strateji sistemsel ve kurumsal olmaktan ziyade bireysel temelli ve hayatın farklı aşamalarında bireysel öğrenmeyi destekler nitelikte olmalıdır. Okul öncesinden yetişkin eğitime kadar eğitimin her kademesini kapsamalıdır. İş hayatında, sosyal hayatta ve hayatın her alanında öğrenmeyi göz önüne almalı ve anlamlandırılmalıdır (Regeringskansliet, 2007: 1; Eurydice, 2018).

Hayat boyu öğrenmeyi yaygınlaştırmak için İsveç gibi ülkeler eğitim ve işletme konseyleri kurmuşlardır (Güzel, 2017: 313). İsveç'te, yetişkin eğitimi (Temel ve lise yetişkin eğitimi dâhil) belediye, devlet yardımları ve yerel vergi gelirlerinden oluşan belediye bütçesi ile finanse edilmektedir (Eurydice, 2011: 61). İsveç'te hayat boyu öğrenmenin temellerini çocuk bakımı, zorunlu okul ve lise oluşturmaktadır (Eurydice, 2018).

İsveç; hayat boyu öğrenme için sadece formal eğitim değil, informal eğitimi de içeren hem iş yaşantısında hem de kişilerin boş vakitlerinde yer alan iyi geliştirilmiş bir alt yapıya sahiptir. İsveç eğitim sisteminde uygulanan hayat boyu öğrenme eğitim politikalarının bazıları şu şekildedir (Boström ve diğ., 2001: 41- 61):

- Eğitim politikalarının temel ilkesi; herkes için eşit erişim ve çeşitlilik
- Lise eğitim sisteminde öğrenciler 16 ulusal program arasından seçim yaparlar, bu programların 14'ü mesleki yönelimli programlardır. Kalan ikisi üniversite çalışmaları için hazırlanan öğrenciler üzerine odaklanmaktadır.
- Zorunlu eğitimden sonra güçlük yaşayan öğrenciler, bireyselleştirilmiş programı ve bireysel çalışma planı gibi kişiselleştirilmiş programları takip ederler.
- Yetişkin göçmenler, İsveççe bir kurstan sonra yetişkinler için olan okula entegre olabilirler
- Üniversite sistemi içinde, 24: 4 kuralı vardır, öğrenciler akademik yılda 24 yaşından büyük olmalıdır ve başvuruda bulunmak için dört yılın en az yarı zamanında istihdam edilmiş olmaları gerekmektedir.
- Yetişkin Eğitim girişimleri ve İleri Mesleki Eğitim Programları yeni eğitim biçimlerinden oluşur. Yeni öğretim yöntemleri oluşturmayı, daha aktif işveren ve öğretim sağlayıcıları içermeyi amaçlar.
- Özellikle İleri Mesleki Eğitim Programları öğrenmenin hayat boyu bakış açısının, okulda edinilen örgün öğrenmenin iş yerinde informal (algın) ve non-formal (Yaygın) öğrenme ile birleştiği İsveç Mesleki Eğitim ve Öğretiminde nasıl yer aldığı diğer örnekleridir.
- Belediyeler bilgi haftası kapsamında yetişkin eğitimi bilgilerini yaymaktadır. Yetişkin eğitimi için farklı katılımcılar ve eğitim sağlayıcıları her belediyede bir koordinatörün gözetiminde organize edilmiştir.

İsveç politikası hayat boyu öğrenmeyi aktif bir şekilde mesleki eğitim çerçevesinde desteklemektedir. Bu politikalar arasında yer alan uygulama örneklerinden bazıları şu şekildedir; hem gençlerde hem de yetişkin seviyelerinde yüksek düzeyde bilgisayar okuryazarlığı ortaya çıkarma amacıyla bilişim ve iletişim teknolojisi kullanımının artırılması; bireylere yönelik daha fazla mesleki eğitim için finansman imkânlarının artırılması; mesleki eğitim düzenlemesi ve uygulamasında işbirliği için sosyal ortakların imkanlarını arttırmasıdır (Boström ve diğ., 2001:62).

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme, Türkiye'de eğitim sorunlarının çözümünde çok da yaygın kullanılan bir kavram olmayıp buna nüfusun genç olması ve yönetenlerin yetişkin eğitiminden daha çok örgün eğitime ağırlık vermeleri neden olarak gösterilebilir (Bağcı, 2007:6). Bu bağlamda Türkiye'de hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren hız kazanmıştır (MEB, 2014). Mart 2000'de, Lizbon Stratejisi ile eğitim ve yetiştirme birliğine katılan Türkiye, 2002 Hayat Boyu Öğrenme Kararı'nda yer almıştır. Ancak Milli Eğitim sisteminin AB'ye göre oldukça merkezîyetçi olması, yönetimin

geleneksel ve hiyerarşik yapısı, yerel yönetimlerin süreçte çok az yer alması, yasalar ve düzenlemeler açısından Türkiye'nin AB sistemine yakın olmasını geri planda bırakmıştır (Kaya, 2014: 95).

'Hayat boyu Öğrenme Programı' AB Resmi Gazetesinde yayımlanmasının ardından, AB Komisyonu tarafından başlatılacak projelerin her ülkede uygulayıcı ve koordinatör birimleri olarak Ulusal Ajanslarının belirlenmesi amacıyla ülkemizde Ocak 2002 tarihinde 'Türk Ulusal Ajansı' (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı) kurulmuştur (Terzioğlu-Barış, 2013:153).

2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan *Hayat Boyu Eğitim ve Örgün Olmayan Özel İhtisas Komisyonu Raporu 2001*, hayat boyu öğrenme çalışmalarından en önemli olanıdır. Bu raporda, "Öğretim programında ki materyaller hayat boyu eğitim yaklaşımı ile düzenlenmelidir." ve " Hayat Boyu Öğrenme ilkesi Türkiye şartlarına göre uyarlanmalıdır."(DPT, 2004:190) politika maddelerine yer verilmiştir.

2006'da hayat boyu öğrenmeyi desteklemek, geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla On Yedinci Millî Eğitim Şûrası'nda, 26 karar alınmıştır. Alınan kararlar, "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" başlığı altında "Hayat Boyu Öğrenme", "Eğitimde Hareketlilik", "Eğitimde Nitelik" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (MEB, 2006). Ayrıca Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında "Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi" hazırlanmıştır (Bağcı, 2015:226). Bu süreçte "Hayat boyu öğrenme" söylemi, Türkiye'nin eğitim ile istihdamı bütünleştirmeye çalışan politikaları çerçevesinde üretilmiştir (Bağcı, 2007:42).

2007-2013 Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda, değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisinin geliştirileceğine yer verilmiş; eğitim sisteminin, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınarak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısının güçlendirileceği ifade edilmiştir (DPT, 2006:84).

2011 yılında Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü"nü kurarak bu alandaki çalışmalarını tek merkezden sürdürmeyi amaçlamıştır (Samancı & Ocaççı, 2017:716).

"Nitelikli İnsan ve Güçlü Toplum" felsefesiyle hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı, hayat boyu öğrenmenin, Türkiye'nin kalkınması için en önemli unsurlardan birisi olduğunu (MEB, 2018) ve eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyumun; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle artırılacağını (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013:33) vurgulamıştır.

Onuncu Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan 2014-2018 dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde ise:

1. Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması
2. HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması
3. HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması
4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi
5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi
6. HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi (MEB,2014),

önceliklerine yer verilmiştir. Yine aynı belgeye göre, Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye katılım AB'nin hâlâ gerisindedir. Toplumda hayat boyu öğrenmeye ilişkin farkındalık düşüktür. Dezavantajlı bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılımları düşüktür. Açık öğretim, e-öğrenme gibi esnek öğrenme yolları gelişmektedir fakat bunlara katılım da istenen düzeyde değildir. Mesleki rehberlik ve yönlendirme alanında eksiklik devam etmektedir ve önceki öğrenmelerin tanınması sistemi zayıftır (MEB, 2014).

2015 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı'nda; hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirilerek istihdam edilebilirliğin artırılması hedeflenmiştir (MEB, 2015:31).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, geçmişten günümüze Türkiye ve İsveç'te hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları incelemek ve bu iki ülkede hayat boyu öğrenmeye katılım kapsamında bir karşılaştırma yapmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaca cevap aranmıştır:

Türkiye ve İsveç'in 2007, 2012, 2016 ve 2017 yıllarına ait 25-64 yaşları arası yetişkin bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeyleri oranları;

- yaş,
- cinsiyet,
- istihdam
- eğitim durumları kategorilerinde nasıl dağılım göstermiştir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman inceleme, belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların anında iz bıraktığı fotoğraf, film, plak, ses ve video kayıtları, CD'ler çeşitli araç-gereçler; bina, heykel gibi kalıntılar; olgular hakkında, sonradan yazılmış, çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi; resmi ve özel yazılar, istatistikler; tutanak, anı, yaşam öyküsü vb. kayıtlardır (Karasar, 2016:229).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde kullanılan dahil edilme kriteri olarak, Türkiye ve İsveç'teki yetişkin bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeylerinin 2007 ve 2017 yıllarını kapsayan on yıllık zaman dilimi belirlenmiş olup, bu on yıllık sürecin başlangıç ve son yılına ilaven rastgele yöntemle seçilen 2012 ve 2016 yılları araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan literatür taramasından ve incelenen belgelerden yola çıkılarak iki ülkenin 2007, 2012, 2016, 2017 yıllarında, 25-64 yaş arası yetişkin bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeylerinin yaş, cinsiyet, istihdam ve eğitim durumları açısından incelenmiş olup iki ülkeye dair elde edilen verilerle bir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada Türkiye ve İsveç'in hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarına ilişkin belirli yıl ve kategorilerde, tablolarda kullanılan tüm veriler Eurostat'tan (*European Community Statistical Office / Avrupa İstatistik Ofisi*) (2018) alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu Türkiye ve İsveç'in belirlenmiş kategorilerde hayat boyu öğrenmeye katılım düzeylerine ilişkin ulaşılan verilerin incelenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizlerde, temele alınan soru veya konu başlık haline getirilir, başlığa uygun olan verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak analizler yapılır. Betimsel analiz, doğrudan alıntılarla beslenir veya desteklenir (Ekiz, 2017:75).

Bulgular

Türkiye ve İsveç'te yetişkin bireylerin hayat boyu öğrenmeye katılım düzeylerinin karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada, 2007, 2012, 2016 ve 2017 yıllarına ilişkin veriler aşağıda yaş, cinsiyet, istihdam ve eğitim durumlarına göre karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 1

Türkiye ve İsveç'te 25-64 Yaş arası Yetişkinlerin HBÖ'ye Katılım Oranları

Yıl	TÜRKİYE			İSVEÇ		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
2007	2.1	1.4	1.8	13.4	24.7	19.0
2012	4.0	3.8	3.9	20.3	33.9	27.0
2016	6.0	5.6	5.8	22.7	36.7	29.6
2017	6.1	5.6	5.8	23.7	37.5	30.4

(Eurostat, 2018)

Tablo 1'e bakıldığında, İsveç'te HBÖ'ye toplam katılımın en düşük 2007'de %19.0 olduğu, Türkiye'de ise bu oranın %1.8 olduğu; 2017 'de bu oranın İsveç'te %30.4'e, Türkiye'de ise 5.8'e yükseldiği görülmektedir. İsveç'te 25-64 yaş arası kadınların HBÖ' ye katılım oranlarına bakıldığında en düşük 2007 yılında %24.7 iken Türkiye'de bu oran % 1.4'tür. İsveç'te HBÖ'ye katılan kadınların oranında en yüksek değer olan 2017 yılındaki % 37.5'e karşılık Türkiye'de ise katılım oranı % 5.6'dır. 24-65 yaşa arası erkeklerin HBÖ'ye katılım oranlarına bakıldığında ise 2007'de İsveç'te bu oran %13.4 iken, Türkiye'de bu oran %2.1'dir. 2017 yılına bakıldığında HBÖ'ye katılan erkeklerin oranı İsveç'te %23.7'ye, Türkiye'de ise % 6.1 'e yükselmiştir. Tablo 1'de yer alan en düşük (2007) ve en yüksek (2017) bakıldığında İsveç'te hayat boyu öğrenmeye olan katılımın hem erkek hem de kadın oranlarının Türkiye'den fazla olduğu görülmektedir. İsveç'te HBÖ'ye katılan kadınların sayısı erkeklerden fazla bu durum Türkiye'de tam tersi durumdadır.

Tablo 2

Türkiye ve İsveç'te 25-64 Yaş Arası Yetişkinlerin İstihdam Durumuna Göre HBÖ'ye Katılım Oranları

Yıl	TÜRKİYE						İSVEÇ					
	25-64 Yaş Arası			25-64 Yaş Arası			25-64 Yaş Arası			25-64 Yaş Arası		
	Çalışan	Çalışmayan	Toplam	Çalışan	Çalışmayan	Toplam	Çalışan	Çalışmayan	Toplam	Çalışan	Çalışmayan	Toplam
2007	3.0	2.2	2.4	6.9	1.8	3.0	12.2	24.0	17.8	23.7	32.4	28.0
2012	5.0	4.1	4.4	13.9	4.1	7.3	18.7	33.9	25.9	39.1	47.7	43.0
2016	8.0	6.4	6.9	13.9	6.3	9.2	21.0	37.1	28.7	41.5	44.7	42.9
2017	7.9	6.5	6.9	14.8	7.0	10.1	21.8	37.5	29.3	43.4	47.7	45.3

(Eurostat, 2018)

Tablo 2'de, İsveç'te 25-64 yaş arası çalışan yetişkinlerin HBÖ'ye katılım oranları en düşük 2007 yılında % 17.8 iken, bu sayı Türkiye'de % 2.4'tür. 2017 yılına bakıldığında çalışan yetişkinlerin İsveç'te HBÖ'ye katılımı % 29.3, Türkiye'de ise % 6.9'dur. Çalışan kadınların HBÖ'ye katılım oranları 2007 yılında İsveç'te % 24.0, Türkiye'de ise % 3.0 olduğu görülmektedir. 2017'de bu rakam İsveç'te % 37.5'e, Türkiye'de ise % 7.9'e yükselmiştir. Çalışan erkeklerin HBÖ'ye katılım oranları 2007'de İsveç'te % 12.2, Türkiye'de ise % 2.2'dir. Bu rakam 2017'de İsveç'te % 21.8 iken, Türkiye'de % 6.5'tir. Tablo 2'deki verilere bakıldığında hayat boyu öğrenmeye katılan çalışan kadınların oranlarının her iki ülkede de erkek sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. İsveç'te 2007 yılında hayat boyu öğrenmeye katılan çalışmayan yetişkinlerin oranı % 28.0 iken bu oran Türkiye'de % 3.0'tür. 2017'de ise bu oran İsveç'te % 45.3, Türkiye'de ise % 10.1'dir. İsveç'te çalışmayan kadınların hayat boyu öğrenmeye katılımı 2007'de % 32.4 iken bu oran erkeklerde % 23.7'dir. 2017 yılında ise bu oran kadınlarda % 47.7, erkeklerde ise % 43.4'tür. Hayat boyu öğrenmeye katılan çalışmayan kadınların 2007'de Türkiye'deki oranlarına bakıldığında bu oran % 6.9, erkeklerde ise % 1.8'dir. 2017 yılında ise, kadınlarda % 14.8 iken erkeklerde % 7.0'dir. Tablo 2'de yer alan çalışmayan yetişkinlerin HBÖ'ye katılım oranlarına bakıldığında hem kadın hem erkek oranının Türkiye'ye göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 2'de yer alan çalışan ve çalışmayan yetişkinlerin HBÖ'ye katılım oranlarına bakıldığında her iki ülkede de çalışmayan yetişkinlerin çalışan yetişkinlere göre HBÖ'ye daha yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 3

Türkiye ve İsveç'te 25-64 Yaş Arası Bireylerin Uluslar Arası Standart Eğitim Sınıflamasına Göre, ISCED 0-2 Birincil, İlk ve Ortaöğretimden Daha Az (ISCED 0: Erken Çocukluk Dönemi, ISCED 1: Temel Eğitim, ISCED 2: Ortaokul Eğitimi) Seviyesinde HBÖ'ye Katılma Oranları

Yıl	TÜRKİYE			İSVEÇ			
	25-64 Yaş			25-64 Yaş			
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	
2007	1.3	2.3	1.7	2007	8.1	15.9	12.0
2012	4.2	4.7	4.4	2012	14.5	22.5	18.3
2016	5.4	6.8	6.0	2016	16.6	22.3	19.3
2017	5.4	6.7	6.0	2017	17.0	24.4	20.5

(Eurostat, 2018)

Tablo-3'te görüldüğü üzere, Türkiye ve İsveç'te 25-64 yaş arası bireylerin uluslar arası standart eğitim sınıflamasına göre ISCED 0-2 birincil, ilk ve ortaöğretimden daha az, seviyesinde HBÖ'ye katılım oranlarında, Türkiye'de kadın-erkek toplamında en yüksek oran % 6.0 ile 2016-2017 yıllarına; en düşük oran ise % 1.7 ile 2007 yılına aittir. İsveç'te ise, kadın-

erkek toplamında en yüksek oran %20.5 ile 2017 yılına; en düşük oran ise %12.0 ile 2007 yılına aittir. Yine aynı tabloda, İsveç'te 25-64 yaş uluslar arası standart eğitim sınıflamasına göre ISCED 0-2 birincil, ilk ve ortaöğretimden daha az, seviyesinde HBÖ'ye katılımının en yüksek oranda kadınlarda (%24.4) gerçekleştiği; Türkiye'deki kadın katılımının ise (5.4), bu rakamın çok gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Erkek katılımında da Türkiye (% 6.7) ile İsveç (% 17.0) arasında fark mevcut olmakla beraber, bu fark kadınlar düzeyindeki kadar yüksek değildir.

Tablo 4

Türkiye ve İsveç'te 25-64 Yaş Arası Bireylerin Uluslar Arası Standart Eğitim Sınıflamasına göre, ISCED 3-4 Üst Ortaöğretim ve Ortaöğretim Sonrası Yükseköğretim Dışı Eğitim (ISCED 3: Lise Eğitimi, ISCED 4: Ortaöğretim Sonrası Yükseköğretim Dışı Eğitim) Seviyesinde HBÖ'ye Katılma Oranları

TÜRKİYE				İSVEÇ			
25-64 Yaş				25-64 Yaş			
Yıl	Kadın	Erkek	Toplam	Yıl	Erkek	Kadın	Toplam
2007	18.6	18.3	18.4	2007	11.9	22.6	16.6
2012	24.9	20.3	22.2	2012	17.9	30.2	23.3
2016	25.7	21.5	23.3	2016	19.4	31.8	4.7
2017	24.7	21.7	22.9	2017	20.2	32.3	25.4

(Eurostat, 2018)

Tablo-4' te görüldüğü gibi, Türkiye ve İsveç'te 25-64 yaş arası bireylerin uluslar arası standart eğitim sınıflamasına göre, ISCED 3-4 üst ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim seviyesinde HBÖ'ye katılma oranlarında, Türkiye'de kadın-erkek toplamında en yüksek oran %23.3 ile 2016 yılına; en düşük oran ise %18.4 ile 2007 yılına aittir. İsveç'te ise, kadın-erkek toplamında en yüksek oran %25.4 ile 2017 yılına; en düşük oran ise %16.6 ile 2007 yılına aittir. Bu sonuca bakıldığında, ISCED 3-4 üst ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim seviyesinde 25-64 yaş arası bireylerin toplamında HBÖ'ye katılımının Türkiye ve İsveç'te birbirine çok yakın ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine Tablo-4'te, İsveç'te 25-64 yaş ISCED 3-4 üst ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim seviyesinde HBÖ'ye katılımının en yüksek oranda kadınlarda (%32.3) gerçekleştiği; Türkiye'de ise, kadın katılımının (%25.7) ile, İsveç'in çok da gerisinde olmadığı tespit edilmiştir. Erkeklerde ise, Türkiye (%21.7) ve İsveç (20. 2) katılım oranları birbirine çok yakındır.

Tablo 5

Türkiye ve İsveç'te 25-64 Yaş Arası Bireylerin Uluslar Arası Standart Eğitim Sınıflamasına Göre, ISCED 5--8 Üst Üçüncül Eğitim (ISCED 5: Kısa Dönem Yükseköğretim, ISCED 6: Lisans veya Eşdeğer Seviye, ISCED 7: Master ve Eşdeğer, ISCED 8: Doktora ve Eşdeğer) Seviyesinde HBÖ'ye Katılma Oranları

TÜRKİYE				İSVEÇ			
25-64 Yaş				25-64 Yaş			
Yıl	Kadın	Erkek	Toplam	Yıl	Erkek	Kadın	Toplam
2007	7.4	6.4	6.8	2007	20.3	32.2	27.0
2012	12.6	12.3	12.4	2012	28.0	42.3	36.2
2016	16.7	16.7	16.7	2016	30.4	44.8	38.6
2017	15.4	16.5	16.0	2017	31.3	45.2	39.2

(Eurostat, 2018)

Tablo-5' te görüldüğü gibi, Türkiye ve İsveç'te 25-64 yaş arası bireylerin uluslar arası standart eğitim sınıflamasına göre, ISCED 5-8 üst üçüncül eğitim seviyesinde HBÖ'ye katılımlarında, Türkiye'nin kadın-erkek toplamında en yüksek oranı %16.7 ile 2016 yılında; en düşük oran ise % 6.8 ile 2007'de gerçekleşmiştir. İsveç'te ise, kadın-erkek toplamında en yüksek oran % 39.2 ile 2017 yılına; en düşük oran ise % 27.0 ile 2007 yılına aittir.

Tablo- 5'te İsveç'te 25-64 yaş uluslar arası standart eğitim sınıflamasına göre ISCED 5-8 üst üçüncül eğitim seviyesinde HBÖ'ye katılımının kadınlarda çok yüksek oranda (% 45.2) gerçekleştiği; Türkiye'deki kadın katılımının ise (16.7), bu rakamın yine çok gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Erkek katılımında da Türkiye (%16.7) ile İsveç (%31.3) arasındaki fark devam etmekte, ancak bu fark kadınlardaki kadar yüksek değerlerde seyretmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki:

İsveç'te yetişkin erkek ve kadınların HBÖ'ye katılım oranları Türkiye'deki katılım oranlarından belirgin şekilde daha yüksektir. HBÖ'nün en yaygın olduğu ülkelerin başında gelen İsveç'te yapılan çalışmalara bakıldığında, eğitim ilkelerinin HBÖ üzerine kurulu olmasının (Bal ve Başar, 2014:20) hayat boyu öğrenmeye olan katılımın fazla olmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. İsveç Hükümeti'nin AB öncelikleri arasında yer alan tüm gençleri gelecekteki mesleki yaşamları için hazırlama ve çalışmalarla iş hayatı arasındaki geçişi kolaylaştırma, mesleki eğitim ve öğretim ve HBÖ girişimlerini kapsayan eğitime yönelik girişimleri (Eurydice, 2018) yetişkinlerin HBÖ'ye olan katılımını arttırmaktadır. Hayat boyu öğrenme bireylerin meslek hayatlarına entegrasyonlarını arttırmalarında, mesleklerinde kendilerini geliştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. İsveç'te yetişkin eğitimi; belediyeler tarafından gerçekleştirilen yetişkin eğitimi (Konvux), fonksiyonel engellilik (Särvux), göçmenler için İsveççe eğitimi (sfi) olmak üzere düzenlenmiştir (OECD, 2000). Bu bağlamda yerel yönetimler tarafından belirlenen yetişkin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan hayat boyu öğrenme programlarına katılım da artış göstermektedir. İsveç'te hayat boyu öğrenmenin Türkiye'ye oranla daha fazla olmasının sebepleri arasında İsveç nüfusunun 10.207.086 (Eurydice, 2018) iken Türkiye'deki nüfusun 80.810.525 (TÜİK, 2018) olması gösterilebilir. 10.207.086 nüfusa sahip bir ülkede, kalabalık bir ülke olan Türkiye'ye oranla daha etkili ve daha yoğun katılımın gerçekleştiği uygulamalar yapılması normaldir. İsveç'te bireylerin 56 yaşına kadar ortaöğretim sonrası öğrenci yardımı (Studiemedel) alma haklarının olması ayrıca yükseköğretimin de ücretsiz olması yetişkinlerin eğitim öğretime katılımlarında ve diğer bir ifadeyle hayat boyu öğrenmede yer almalarında etkili olduğu söylenebilir. İsveç'te nüfusun % 51 'ini oluşturan 25- 64 yaş aralığındaki yetişkinlerin % 41.9 'unun yükseköğretim mezunu olması yetişkinlerin öğrenmeye verdikleri önemi göstermektedir.

Türkiye'de, hayat boyu öğrenmeye katılım düzeyi kadın ve erkek yetişkinlerde istenilen düzeyin altındadır. Zira "Lizbon 2010 Eğitim Öğretim Hedefleri" arasında AB ülkelerindeki yetişkinlerin (25- 64 yaş arası) en az %12.5'inin hayat boyu öğrenmeye katılımlarının sağlanması yer almaktadır (Aksoy, 2014:117). Bu düşük oranlara rağmen, 2015–2019 Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı'nda, hayat boyu öğrenmeye katılım oranı ise 2006 yılında %1.8, Bakanlık teşkilat yapısının değiştiği 2011 yılında %2.9 iken 2014 yılında % 4.8'dir. Bu planda yer alan, "Ülkemiz 2011 yılından bu güne hayat boyu öğrenmeye katılım oranındaki % 66'lık artış oranıyla yükseliş hızı açısından 28 AB ülkesi arasında ilk sırada yer almaktadır (MEB, 2015: 33)." ifadesi ülkemiz adına olumlu bir gelişme olup " Bu hedefin gerçekleşmesi ile örgün eğitim ve öğretimin her kademesinde okullaşmanın ve hayat boyu öğrenmeye katılımın, özellikle kız öğrenciler ve engelliler olmak üzere özel politika gerektiren grupların eğitime erişim olanaklarının ve özel öğretim kurumlarının payının artması beklenirken devamsızlığın ve erken ayrılmaların azalması beklenmektedir (MEB, 2015: 33)", hedefi günümüz Türkiye'si için umut vericidir.

Türkiye ve İsveç'te 25-64 yaş arası çalışan ve çalışmayan yetişkinlerin verilerine bakıldığında hayat boyu öğrenmeye katılan çalışan ve çalışmayan kadınların oranlarının her iki ülkede de erkek sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı zamanda her iki ülkede de çalışan kadınların HBÖ'ye katılım oranlarının çalışmayan erkeklerden de daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda kadınların hayat boyu öğrenmede erkeklere oranla daha fazla yer aldıkları ve öğrenmeye daha aktif katılım sağladıklarını söyleyebiliriz. Yapılan bu çalışmada aynı zamanda çalışmayan yetişkinlerin HBÖ'ye katılım oranlarına bakılmış ve hem kadın hem erkek çalışmayan bireylerin HBÖ'ye katılım oranlarının çalışmaktan daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmayan bireylerin HBÖ'ye katılım sağlama noktasında daha fazla zaman ayırabildiklerini akla getirmektedir.

Türkiye ve İsveç'te 25-64 yaş arası bireylerin uluslar arası Standart eğitim sınıflamasına göre ISCED 0-2 birincil, ilk ve ortaöğretimden daha az, seviyesinde ve ISCED 5-8 üst üçüncül eğitim seviyesinde HBÖ'ye katılımlarında, hem toplam, hem de kadın ve erkek kategorilerinde İsveç'in çok gerisinde olduğu bulunmuştur. Özellikle HBÖ'ye katılımda İsveç'te kadınların önde olması ve kadın katılımında İsveç'teki verilere kıyasla, Türkiye verilerinin çok düşük kalması son derece düşündürücüdür. Oysa ki, Birleşmiş Milletler tarafından 25 Eylül 2015 tarihinde kabul edilen "Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi" çerçevesinde belirlenen sürdürülebilir kalkınma hedefleri içerisinde cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve belirlenen hedeflerin, herkes için insan hakları ve cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilmesini amaçladığı ve bu bakış açısının

sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, sosyal ve çevresel üç boyutunun ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Fırat, 2018:65). Çağımızda bilginin herkese ulaşabilir olması önemli bir etken iken; kız çocukların ve kadınların eğitimden, bilgiden uzak kalması toplumsal olarak çözülmesi gereken bir sorundur. Türkiye’de geleneksel değer yargılarının cinsiyetlere göre rol belirlemesi nedeniyle Kız çocukların okutulması için gerekli politikalar bu noktada önemlidir (Mollaibrahimoğlu, 2016:124). Araştırmada elde edilen bu sonuç, Fırat (2018) “Hayat Boyu Eğitim Sağlanmasında Yerel Yönetimin Katkılarının Kadın Açısından Önemi ve Bursa Açısından Değerlendirme” başlıklı araştırma verilerinde elde edilen, yerel yönetimler tarafından sağlanan, hayat boyu eğitime kadın katılımının AB ülkelerine kıyasla çok düşük düzeyde olduğuna ilişkin bulgusuyla örtüşmektedir.

Öte yandan, bu çalışmada elde edilen, ISCED 3-4 üst ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim seviyesinde 25-64 yaş arası, Türkiye ve İsveç’teki kadın ve erkek katılım oranlarının ve bu bireylerin toplamında HBÖ’ye katılımının Türkiye ve İsveç’te birbirine çok yakın ve yüksek olduğuna dair bulgusu, her iki ülkede, özellikle de ülkemizde, bu eğitim seviyesinde HBÖ farkındalığının ve bilincinin arttığı, bunun sonucunda bireylerin HBÖ aktivitelerine daha çok rağbet ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Türkiye ve İsveç’in 2007, 2012, 2016 ve 2017 yıllarına ait hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarına dair verilerin karşılaştırıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İsveç’te cinsiyet kategorisinde, hem erkek hem de kadın bazında, hayat boyu öğrenmeye olan katılım oranları, araştırma kapsamındaki yılların tamamında, Türkiye’deki katılım oranlarından fazla olduğu bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan diğer sonuç ise, İsveç’te HBÖ’ye katılan kadınların sayısı erkeklerden fazla iken Türkiye’de ise, erkekler kadınlara nazaran daha çok HBÖ çalışmalarına katılmışlardır. Bu sonucun her iki ülkedeki kadın ve erkekler yetişkinlerin kendilerine özgü yaşadıkları sosyoekonomik ve toplumsal şartlardan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın istihdam boyutundaki sonuçlara göre, İsveç’in, çalışan ve çalışmayan erkek ve kadınların HBÖ’ye katılım oranları, Türkiye’deki HBÖ’ye katılım oranlarından bir hayli yüksektir. Öte yandan her iki ülkede de çalışmayan kadın ve erkek yetişkinlerin, çalışan kadın ve erkek yetişkinlere oranla HBÖ’ye daha yüksek oranda katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Hem İsveç hem Türkiye’de HBÖ’ye, çalışan kadınların çalışan erkeklere göre daha fazla katılım sağladıkları, araştırmanın diğer bir sonucudur. Bu durum, her iki ülkede de çalışan kadınların hayat boyu öğrenmeye dönük algılarının daha olumlu olduğu ve bu nedenle yetişkin eğitime daha çok yöneldiklerini düşündürmektedir.

25-64 yaş arası bireylerin uluslar arası standart eğitim sınıflamasına göre ISCED 0-2 birincil, ilk ve ortaöğretimden daha az, seviyesinde ve ISCED 5-8 üst üçüncül eğitim seviyesinde, hem toplam hem de kadın ve erkek kategorilerinde Türkiye’deki HBÖ’ye katılım oranları İsveç’in çok gerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki ülke arasındaki oranlarda görülen büyük fark, hem kadın hem erkek katılımında Türkiye’de, ISCED 0-2 birincil, ilk ve ortaöğretimden daha az, seviyesinde ve 5-8 üst üçüncül eğitim seviyesinde, HBÖ’ye katılımının artırılması noktasında gerekli planlama ve çalışmaların hayata geçirilerek katılımın artırılması ve teşvik edilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

ISCED 3-4 üst ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim seviyesinde ise, Türkiye’de HBÖ’ye katılım oranlarının hem kadın hem erkek boyutunda, İsveç’teki mevcut oranlara çok yakındır ve AB ülkelerinde hedeflenen Lizbon 2010 Eğitim Öğretim Hedefleri’ne ulaşıldığı görülmektedir. Bu eğitim seviyesinde Türkiye’deki kadınların HBÖ’ye katılım oranları erkeklerden yüksek olması kadınların eğitim faaliyetlerine katılımı noktasında son derece önemlidir.

Öneriler

Hayat boyu öğrenme alanında yerel yönetimler tarafından araştırma yapılarak yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygulamalar yapılmalı ve yetişkinlerin etkin katılımı sağlanmalıdır.

Yetişkinlerin, özellikle çalışmayan ya da her hangi bir sebepten dezavantajlı durumda olan bireylerin topluma entegre olmaları, çalışma hayatına katılmaları açısından çeşitli hayat boyu öğrenme alanlarına katılımlarının sağlanması gerekmekte ve bu hususta teşvik edici çalışmalar yapılması beklenmektedir.

Bu araştırma hayat boyu öğrenmeye yönelik yayımlanmış mevcut belgelerin incelenmesi ve analizi yoluyla yapılmıştır. İleride hayat boyu öğrenmeye yönelik nicel Tarama Modeli’nde araştırmalar yapılabilir.

Türkiye’de hayat boyu öğrenmeye yönelik politika ve uygulamalara ilişkin farklı çalışma gruplarının katıldığı görüşme tekniği ile araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi/ Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 23-48.
- Bağcı, E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bağcı, Ş.E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bağcı, Ş. E. (2015). Türkiye'de yaşam boyu öğrenme: Piyasacı ve muhafazakâr. *Mülkiye Dergisi*, 39 (3), 211-244.
- Bal, B., Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*. 1-24. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/belgin_bal_erdogan_basar_kademeler_arasi_gecis_sistemi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Beycioğlu, K. & Konan, N., (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(24), 369-382.
- Boström, A. K., Boudard, E. & Siminou, P. (2001). *Lifelong learning in Sweden: The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Sweden*. Greece: European Communities.
- Boström, A. K. (2017). Lifelong learning in policy and practice: The case of Sweden, *Australian Journal of adult learning*, Jönköping University, , 57(3).
- CEC, (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. European Commission.
- DPT [Devlet Planlama Teşkilatı], (2004). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005) 2004 yılı programı destek çalışmaları ekonomik ve sosyal sektörlerdeki gelişmeler. Ankara. <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/771/destek04.pdf> adresinden edinilmiştir.
- DPT [Devlet Planlama Teşkilatı], (2006). Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013). Ankara: Resmi Gazete. 26215. <https://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/kalkinma-plani-9-genel-kurul.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eurostat, (2018). <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> adresinden edinilmiştir.
- Eurydice, (2000). Life long learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union.
- Eurydice, (2011). Örgün eğitimde yetişkinler: Avrupa'daki politikalar ve uygulamalar, *Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency*.
- Eurydice, (2013). Education and Training in Europa 2020; Responses from the EU Member States. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf adresinden edinilmiştir.
- Eurydice, (2018). Life long learning strategy/ Sweden . https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-80_fr adresinden edinilmiştir.
- Fırat, Z. (2018). Hayat boyu eğitim sağlanmasında yerel yönetimin katkılarının kadın açısından önemi ve Bursa açısından değerlendirme. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*. 14(1), 59-72.
- Field, J. (2001). Life long education. *International Journal of Life Long Education*, 20 (1/2), 3-15.
- Regeringskansliet (2007). The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations. Ministry of Education and Research. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-80_en adresinden edinilmiştir.
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (10).312-325.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaya, H. E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 81-102.
- Maclean R. & Power C.N. (2012). Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities, Maclean R., Jagannathan S., & Sarvi J. (Ed), *Skills Development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 19. Dordrecht: Springer.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2006). On yedinci milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2014). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018. file:///C:/Users/Fat%C4%B1ma/Desktop/T3VFg+Turkiye_Hayat_Boyu_Ogrenme_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Planı.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2015). Milli eğitim bakanlığı 2015–2019 stratejik planı. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzas.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2018). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi projesi II. <http://hayatboyu.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. 2. *Üretim Ekonomisi Kongresi*, 11-12 Nisan, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- OECD, (2000). *Thematic review on adult learning*. Background Report, Sweden.
- OECD, (2007, April.). *Qualifications and lifelong learning* (p.1), Organization for Economic Co-operation and Development.
- Oláh, L.Sz. and Bernhardt, E. (2008). Sweden: Combining childbearing and gender equality. *Demographic Research*, 19 (28): 1105–1144.
- Samancı, O. & Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722.
- Skolverket (2000). *Lifelong learning and lifewide learning*. Stockholm. <http://www.skolverket.se/pdf/00-538.pdf> adresinden edinilmiştir.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). Onuncu kalkınma planı 2014-2018. Ankara. www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx adresinden edinilmiştir.
- Terzioğlu- Barış, E. (2013). Türkiye’nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 149-165.
- TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu], (2018). Yaygın eğitim faaliyetleri istatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=dy> adresinden edinilmiştir.

VATANDAŞLIK BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

FATMA ÜNAL
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

İyi vatandaşların yetişmesinde devletlerin eğitim sistemini aracı kılması, özellikle ilköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin verilmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Vatandaşlık eğitim programları farklı anlayışlarla dünyada uygulanmaya devam edilmekle birlikte; bugün bütün dünyada vatandaşlık becerilerinde tehlikeli bir düşüş tespit edilmektedir. Türkiye’de ise vatandaşlık becerilerine yönelik yapılan araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, vatandaşlık becerilerini ortaya koyabilecek bir ölçeğin geliştirilmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, olay ve durumların mevcut incelemesi yapılır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Vatandaşlık Becerileri Ölçeği geliştirilirken geçtiği aşamalar şöyledir: Alanyazın ve ölçek maddelerinin yer aldığı havuz, Uzman görüşleri ve uygulama, Faktör analizi ve madde toplam korelasyonları, Alt temalar ve aralarındaki korelasyonlar, Test-tekerrar test puanları arasındaki korelasyon ve Cronbach alpha katsayısı, AMOS ile doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasıdır. Faktör analizi sonuçlarına, vatandaşlık becerisi ölçeğinin KMO değeri ,885 ve Barlett testi 3680,336 dır. Ölçek varyansın %47,8’ini karşılamaktadır. Vatandaşlık becerisi için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin ,542-,824 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek tek boyutlu ve çok boyutlu olarak kullanılabilir. Ölçeğin alt boyutları “birey” ve “toplum” olmak üzere iki tanedir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.85 bulunmuştur. Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.82’dir. Birey alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.83 ve toplum alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.82’dir. Ayrıca, Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ($X^2/Sd=2.658$, $GFI=0.973$, $AGFI=0.961$, $NFI= 0.956$, $CFI=0.972$, $RMSEA=0.042$, $SRMR= 0,0386$). Vatandaşlık Becerileri Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerine uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, ortaokul.

Development of Citizenship Skills Scale: A Validity and Reliability Study**Abstract**

It has now become a necessity that states use education as a tool to educate good citizens and particularly to provide citizenship education during primary education. In Turkey, the studies carried out on citizenship skills are not sufficient. In this context, the purpose of this study is to develop a scale that could reveal citizenship skills. This study is designed as a survey. In this framework, cases and events were examined. In line with the purpose of the study, the steps while developing Citizenship Skills Scale were as given: repository including literature and scale items, expert opinion and application, factor analysis and item total correlation, sub-themes and correlations between them, correlation between test-retest scores and Cronbach alpha coefficient and confirmatory factor analysis using AMOS. The result of factor analysis revealed that the KMO value of citizenship skills scale was ,885; and Barlett test was 3680,336. The scale explains 47,8% of the variance. The results of the analysis for citizenship skills showed that factor loads range between ,542-,824. The scale can be used as a single factor and multiple factor scale. The sub-scales of the scale are “individual” and “society”. The scale involves 14 items. The correlation coefficient between two half scores was found as 0.85. Cronbach Alpha coefficient of Citizenship Skills Scale is 0.864. Cronbach Alpha coefficient of individual and society sub-scales are 0.83 and 0.82, respectively. In addition, confirmatory factor analysis of the Citizenship Skills Scale was made in AMOS ($X^2/Sd=2.658$, $GFI=0.973$, $AGFI=0.961$, $NFI= 0.956$, $CFI=0.972$, $RMSEA=0.042$, $SRMR= 0,0386$).

Key words: Citizenship, citizenship education, social studies, secondary school.

GİRİŞ

İyi vatandaşların yetişmesinde devletlerin eğitim sistemini aracı kılması, özellikle ilköğretim düzeyinde vatandaşlık eğitiminin verilmesini bir zorunluluk hâline getirmiştir. Vatandaşlık eğitiminde iyi vatandaş yetiştirmek temel hedef olarak gösterilmekle birlikte; geleneksel anlayışta iyi vatandaş olarak; vatansesver ve itaatkâr vatandaş yetiştirmek amaçlanırken bu gelenekselliği eleştirenler katılımcı vatandaş yetiştirmenin önemine dikkat çekmişlerdir (Farrel, 1998; Singer 2009). Bunun yanında, sürdürülebilir demokratik toplumlar, bilgi ve güç arasındaki ilişkinin farkında olan ve “dünya”yı tartışma ve tanımlama sürecinde yer alan, demokratik bir kültürde farklı gerçekleri tartışabilme yeteneğine ve becerisine sahip olan vatandaşlara ihtiyaç duymaktadır (Lenz, 2011, 22). Hangi bakış açısı ya da anlayış olursa olsun devletler kendi geleceklerinin teminatı olarak vatandaşlarını görmek, geleceğin yetişkini olacak çocukların iyi birer vatandaş olarak yetişmesini önemsemektedir. İyi vatandaşın sahip olması gereken özellikleri ise vatandaşlık bilgisi, becerileri, değerleri ve olumlu tutum şeklinde sıralamak

mümkündür. Bu bağlamda eğitim sürecinde bireylere; vatandaşlık bilgisi, becerileri, değerleri ve olumlu tutumların kazandırılması öncelikli olmalıdır.

Devletlerin geleceğinde ve sürdürülebilir demokratik toplumlarda olduğu gibi, yaşanabilir bir dünya için de iyi vatandaşlara ihtiyaç vardır. Toplumsal hatta küresel sorunlar ile başa çıkabilmek için aktif ve etkili vatandaşlığın önemi açıktır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde özellikle gençlerin aktif, etkili ve katılımcı vatandaş olmaları için bilgi ve becerilerinin iyileştirilmesi ile değerlerinin yönlendirilmesine ilişkin çabaların arttığı gözlenmektedir (Wood, 2010). Batı Avrupa ülkelerindeki demokrasilerde birçok birey sosyal problemlerin parlamenter tartışmalarda ve siyasi partilerce dikkate alınmadığını düşünmekte, bu durum politik alandan soğumayı da yaygınlaştırmaktadır (Renault, 2005, 138). ABD, Kanada ve Birleşik Krallık gibi birçok ülkede yetişkinlerin oy verme davranışları üzerine yapılan çalışmalarda özellikle gençler arasında oy verme oranının düşmekte olduğu belirtilmiştir (Frisco, Muller and Dodson, 2004, 662-663; Galston, 2004, 263-266). Avrupa Birliği ülkelerinde genç seçmenlerin seçimlere fazla ilgi göstermediği vurgulanmaktadır (Print, 2007, 328-329). Bu bağlamda vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerine yönelik olumsuz araştırma sonuçları ve gözlemler; devletleri ve eğitimcileri kaygılandırmakta ve çözüm arayışlarına yöneltmektedir.

Vatandaşlık eğitim programları farklı anlayışlarla dünyada uygulanmaya devam edilmekle birlikte; bugün bütün dünyada vatandaşlık becerilerinde tehlikeli bir düşüş tespit edilmektedir. Örneğin Kanada'da özellikle genç vatandaşlar en temel vatandaşlık bilgi ve becerilerinden yoksun olanlar "ignorant (bilgisizler)", siyasi hayatı yolsuzluk ve yalancılıkla işgal edilmiş bir kirli alan olarak gören "alienated (yabancılaşmışlar)" ve demokratik vatandaşlığı destekleyecek değerleri kuşkuyla karşılayan "agnostic (bilinmezci şüpheciler)" olarak üç sınıfa ayırmaktadırlar. Bu nedenle Kanada, Avustralya, İngiltere ve 1996'dan beri Avrupa Komisyonu vatandaşlık eğitimindeki karşılaştıkları benzer krizleri aşmak için eğitimcilerle ve araştırmacılarla ciddi program ve projeler yürütmektedirler (Hébert ve Seas, 2004). ABD'de yapılan bir çalışmada ise ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin büyük kısmının, hükümetin başlıca faaliyetleri ve eğitim politikaları gibi konularda kendilerine yöneltilen sorulara yeterli düzeyde cevap veremedikleri belirlenmiştir (Kahne ve Westheimer, 2006). Türkiye'de ise doğrudan vatandaşlık becerilerine ve durum tespitine yönelik yapılan araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Özellikle sürdürülebilir demokratik toplumlarda vatandaşlık becerilerine sahip bireylerin varlığı çok önemlidir. Vatandaşlık becerilerin ne olduğuna ilişkin ise ortak bir anlayış ve yaklaşımın olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, vatandaşlık becerilerini ortaya koyabilecek bir ölçeğin geliştirilmesidir. Böylece bir başlangıç olarak; vatandaşlık becerilerine yönelik de bir tanımlama ve durum tespitinin yapılabileceği ve buna göre de çözümler üretilebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Vatandaşlık Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmada genel tarama modelinin kullanılması tercih edilmiştir. Tarama modelinin amacı, araştırmaya dahil olan evrenin karakteristik özelliklerini ortaya koymaktır (Frankel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın İli merkezinde bulunan beş farklı ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören 432 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, ilköğretim boyunca vatandaşlık becerilerine yönelik içeriğin tüm sınıflarda ve farklı derslerde yer alması ve tüm bunları sekizinci sınıf düzeyinde olan öğrencilerin kazandığı varsayımdır. Böylece ilköğretimden mezun olma durumunda olan öğrencilerin vatandaşlık becerileri belirlenebilecektir.

Veri Toplama Aracı, Uygulama ve Verilerin Analizi

Vatandaşlık Becerileri Ölçeği için öncelikle konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Ölçek için 25 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçek için oluşturulan madde havuzuna ilişkin uzman görüşü (ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler, program geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve dil uzmanı olmak üzere beş farklı alandan yedi uzmandan görüş) alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda iki madde taslak ölçekten çıkarılmış ve bir madde de birleştirilmiştir. Dil uzmanının son düzeltmesi sonrasında 22 maddeden oluşan taslak ölçek geliştirilmek üzere, Bartın İli merkezindeki beş farklı ortaokulun son sınıfında öğrenim gören 432 öğrenciye uygulanmıştır. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Az katılıyorum, (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Havuzda oluşturulan 22 madde için IBM SPSS ile açımlayıcı faktör analizi ve AMOS programı ile de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Vatandaşlık Becerileri Ölçeği için hazırlanan 22 maddelik taslak ölçeğin uygulamasına ilişkin analizler için öncelikle verilerin

faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO değeri ve Barlett testi sonucu incelenmiştir. KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) değeri ,885 ve Barlett testi (Barlett Bütünlük Testi) 3680,336 bulunmuş ve değerlerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Bu sonuç verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach's Alpha değeri hesaplanmış ve sonuç ,864 bulunmuştur. Bu sonuca göre güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma verilerinin çok değişkenli normal dağılım sergilediği ve faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür.

Faktör Yapısının Belirlenmesi (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Faktör analizine 22 madde ile başlanılmış ve faktör yükü 0.50'nin altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için Yamaç Eğim Grafiği de incelenmiştir. Ölçeğin iki faktörden oluştuğu ve varyansın %47'8'ini karşıladığı görülmüştür. Ölçeğin tek boyutlu ve çok boyutlu olarak kullanılabileceği söylenebilir. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği maddelerinin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Vatandaşlık Becerileri Ölçeğinin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları

Alt Boyutlar	Taslak Ölçek Madde No	Nihai Ölçek Madde No	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Madde	Toplam r
	2	1	Bilinçli bir tüketici olmaya özen gösteririm.	.68		.59*	
	4	2	Çevreyi, tarihi yerleri, kültürel mirası vb. korumak için çalışabilirim.	.68		.61*	
	5	3	Başkalarıyla çalışabilirim.	.65		.51*	
	7	4	Toplumsal yaşama yaratıcılık/yenilikçilikle katkıda bulunabilirim.	.63		.50*	
	8	5	Başkalarının yerine kendimi koyabilirim ve onları anlayabilirim.	.62		.50*	
	10	6	Liderlik yaptığım kişilerin fikirlerini göz önünde bulundurarak son kararı verebilirim.	.61		.59*	
	12	7	Bilgi ve iletişim teknolojilerini uygun şekilde kullanabilirim.	.56		.65*	
	13	8	Düşüncelerimi anlaşılır ve kanıtlara dayalı ifade edebilirim.	.55		.68*	
	15	9	Bilgi ve deneyimlerimi tutarlı ve sürekli biçimde geliştirebilirim.	.55		.62*	
Birey	16	10	Başkalarını dinler, farklı bakış açılarını değerlendirebilirim.	.54		.57*	
	19	11	Toplumsal yaşamla ilgili (politik, sosyal, ekonomik ve kültürel) konuları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilirim.		.82	.61*	
	20	12	Toplumsal yaşamla ilgili (politik, sosyal, ekonomik ve kültürel) problemlere çözüm önerileri sunabilirim.		.78	.54*	
	21	13	Toplumsal yaşamla ilgili (politik, sosyal, ekonomik ve kültürel) konulara yönelik araştırma yapabiliyorum.		.78	.51*	
Toplum	22	14	Toplumsal yaşamla ilgili (politik, sosyal, ekonomik ve kültürel) konularda bilinçli kararlar verebilirim.		.73	.50*	

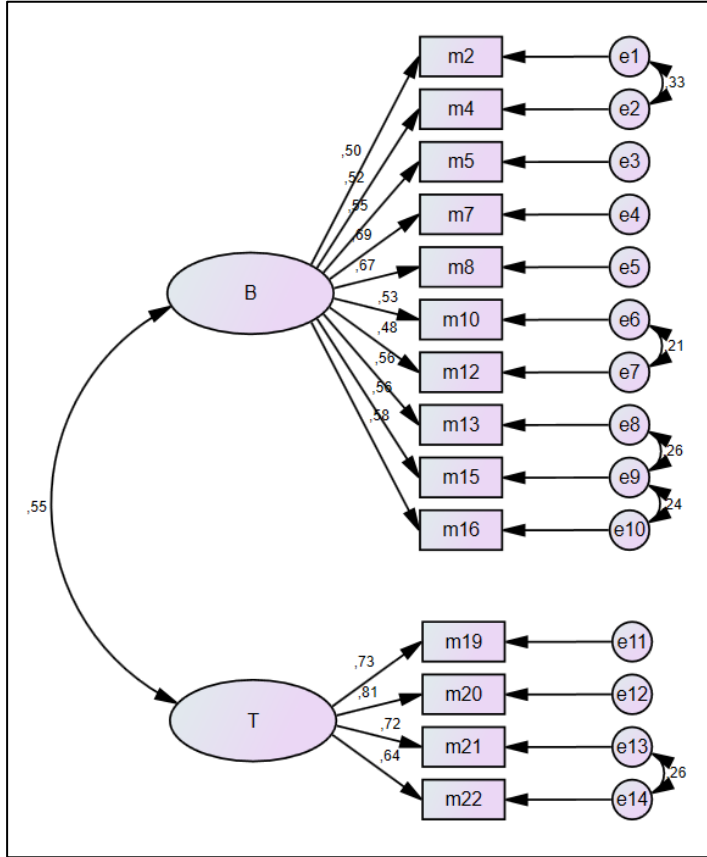
* $p<.01$

Tablo 1'de, ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin ,542-,824 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları "birey" ve "toplum" olmak üzere iki tanedir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.85 bulunmuştur. Büyüköztürk (2002, 32), madde toplam korelasyonlarının 0,30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Ölçeğin birey boyutunda 10 madde, toplum boyutunda 4 madde yer almıştır. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği'nin alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon 0,79'dir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları da hesaplanmıştır.

Vatandaşlık Becerisi ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.864'tür. Birey alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.83 ve toplum alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.82'dir. Faktör yapısının incelenmesinde, Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Ölçek Modeli

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü olarak belirlenen ölçeğin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliliği analizlerinde kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile elde edilen sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Vatandaşlık Becerileri Ölçeğinin AMOS sonuçları

Şekil 1'de verilen tek yönlü oklar, gizil değişkenden gözlenen değişkenlere doğru giden regresyon katsayılarını göstermektedir. Analiz sonucunda ölçeğin kay-kare değeri 188,727 bulunmuştur. Kay-kare (X^2) / serbestlik derecesi (Sd), 2,658 olup değer 3'ten küçük çıktığı için kabul edilebilir bir model uygunluğundan söz edilebilir. Modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinden GFI=0.973 olup 1'e yakın bir değer olması ve yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA=0.042 değerinin uygun olması bu uyumun desteklendiğini göstermektedir.

Vatandaşlık Becerileri Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Vatandaşlık Becerisi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarının uyum indeksleri ile karşılaştırılması

Model uyum indeksleri	VB Ölçeği	İyi Uyum Standart Ölçüleri (İÜSÖ)*	Kabul Edilebilir Standart İyiliği (KEÜİSÖ)*	Uyum Karşılaştırma İÜSÖ	Karşılaştırma KEÜİSÖ
χ^2/sd	2.658	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$		+
RMSEA	0.042	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	+	
SRMR	0.0386	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	+	
GFI	0.973	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	+	
AGFI	0.961	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	+	

CFI	0.972	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	+
NFI	0.956	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	+

*(Akt. Bayram, 2010, 78)

Tablo 2'deki bulgulara göre, modelde X^2/Sd (CMIN/DF) değeri 2,658'dir. Bu değer kabul edilebilir uyum iyiliği standart ölçülerine göre kabul edilebilir düzeydedir. Aynı şekilde RMSEA (0,042) değeri de kabul edilebilir uyum iyiliği standart ölçüsünde bulunmuştur. RMSEA değeri sonucu evren ile örneklem kovaryansları arasında bir farkın olmadığını göstermekte ve mükemmel uyuma işaret etmektedir. Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü olan SRMR değeri de (0,0386) sıfıra yakın olduğu için iyi bir uyumu gösteren diğer bir indekstir. Gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans sonucuna ilişkin GFI değeri (0,973) iyi uyum standartları arasındadır. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi olan AGFI değeri serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanmış ve sonuç 0,961 olarak bulunmuş olup değer kabul edilebilir ölçülerde olduğu görülmektedir. Normlandırılmış uyum indeksi olan NFI 0,956 bulunmuştur. Karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri ise 0,972'dir. Tüm bu bulgulara göre, modelin güçlü bir uyum içinde olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık becerilerini belirlemek amacıyla beşli Likert tipi "Vatandaşlık Becerileri Ölçeği" geliştirilmiştir. 432 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine uygulanarak geliştirilen ölçek iki faktörlü olup toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu "birey" şeklinde isimlendirilmiş ve toplam 10 maddeden oluşmuştur. İkinci boyutu olan "toplum" ise 4 maddedir. Açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan yapının doğrulanmasına yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, elde edilen veriler yapının doğrulandığını göstermiştir.

Vatandaşlık Becerileri Ölçeği'nde faktör yükleri ,542-,824 arasında olup varyans açıklama oranı %47'8'dir. İki yarı puan korelasyonu 0.85'tir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.864'tür. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği'nin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ($X^2/Sd=2.658$, $GFI=0.973$, $AGFI=0.961$, $NFI= 0.956$, $CFI=0.972$, $RMSEA=0.042$, $SRMR= 0,0386$) yapının uygun olduğunu göstermektedir. Vatandaşlık Becerileri Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerine tek ve iki boyutlu olarak uygulanabilir. Vatandaşlık becerilerine yönelik kademelere göre ölçek geliştirilebilir ve yapılacak uygulama sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Farrel, J. P. (1998). Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to? *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 1-7.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. Baskı). Boston: McGraw-Hill Pub.

Frisco, M.L., Muller, C. ve Dodson, K. (2004). Participation in voluntary youth-serving associations and early adult voting behavior. *Social Science Quarterly*, 85 (3), 660-676.

Galston, W.A (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37 (2), 263-266.

Hébert, Y. ve Sears, A. (2004). *Citizenship Education, Canadian Education Association*, Erişim adresi: <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2004-citizenship-education.pdf>

Kahne, J., ve Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science and Politics*, 39 (2), 289-296.

Lenz, C. (2011). The key role of education for sustainable democratic societies. Josef Huber and Pascale Mompoin-Gaillard (Ed.), *Teacher education for change The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. (s.17-24). Council of Europe Pestalozzi Series No. 1, Council of Europe Publishing.

Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 325-345.

Renault, E. (2005). Radical democracy and an abolitionist concept of justice. *Critical Horizons*, 6 (1), 137-152.

Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools*. New York: Roudledge Press.

Wood, J. (2010). 'Preferred futures': active citizenship, government and young people's voices, *Youth & Policy*, 105, 50-70.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜNCEL OLAYLARA İLİŞKİN ALGILARI

FATMA ÜNAL
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Güncel olaylar, insanların ilgisini çeker ve hatta yaşamlarında önemli bir yer edinerek ciddi etkiler de oluşturabilir. Öğrencilerin güncel olay denildiğinde ne anladığını ve hangi örnekleri sunduğunu öğrenmek, onların dikkatini çeken olayları belirlemek, derslerde ilişki kurulacak olayları seçmek bu açıdan önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik algılarının incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İli merkezindeki üç farklı ortaokulda öğrenim gören araştırmaya gönüllü katılan 120 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında demografik bilgi formu, kelime ilişkilendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve bulgular öğrencilerin ifadelerinden ve resimlerinden örnekler verilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin yakın çevrelerindeki ve ülke gündemindeki olayları güncel olaylar olarak sundukları, televizyonda izledikleri haberlerden etkilendikleri ve resimlerine de bunları yansıttıkları tespit edilmiştir. Özellikle televizyonda izledikleri haberlerin çok fazla etkisinde kaldıkları bu olayların neredeyse tamamının olumsuz örnekleri teşkil ettiği, erkek öğrencilerin futbol haberlerini takip ettikleri ve bunları sundukları araştırmanın önemli sonuçlarından bazılarıdır. Öğrencilerin büyük çoğunlukta olumsuz örnekler sunduğu güncel olaylardan da hoşnut olmadıkları, bunlardan çok etkilendikleri ve onları mutsuz ettiği de araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Bunun yanında öğrencilerin resimlerinde savaş, şiddet, kaza, futbol olaylarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Sadece bir öğrenci bilimsel bir gelişmeyi (uçan araba) resmine yansıtmış ve açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Haber, sosyal bilgiler, kelime ilişkilendirme testi, ilköğretim.

Perceptions of Secondary School Students about Daily Issues**Abstract**

Daily issues attract people's attention and even create significant impact on their lives by establishing a place. Therefore, it is important to learn what students understand and which examples they present when daily issues are mentioned, to determine the topics that attract their attention in order to choose the topics to connect with the classes. In this context, the purpose of this study is to examine the perceptions of the secondary school students on daily issues. This study is designed as a qualitative study. The study group were 120 voluntary secondary school students studying at three different secondary schools in Bartın. Demographic information form, word association test, semi-structured interview form and draw-tell technique were used to collect data. Descriptive analysis was used in analysing the collected data. The findings were interpreted by giving examples of student statements and drawings. Among important results from the study were the fact that students were highly effected by the news they saw on TV, that almost all of these news included negative examples, boys followed football news and presented them in their presentations. Another important finding from the study was that students were not happy with the daily issues, they were effected from these issues and that these issues made them unhappy. In addition, it was seen that students included war, violence, accident, football events in their drawings. Only one student included a scientific development (flying car) in his/her drawing and explained it.

Key words: News, social studies, word association test, primary education.

GİRİŞ

İnsanların yaşadığı anda, günde gerçekleşen olaylar sadece o günü değil daha sonraki yaşamı ve geleceği de şekillendirebilmekte ve kalıcı izler bırakabilmektedir. Güncel; günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.), aktüel anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Güncel olaylar toplum içinde gerçekleşen ya da gerçekleştiği bölgede, toplumdaki durumları etkileyen olaylardır (Kaltsounis, 1987, 226). Güncel olaylar bireyin yakın çevresinde, yaşadığı ülkede ve dünyada meydana gelen, birey, toplum ve insanlık için önemli etkileri olan yeni olaylardır. Bir olayın güncel olabilmesi için yeni meydana gelmiş olması ya da etkisini devam ettiriyor olması gereklidir (Demirkaya Gedik, 2008, 170). Seefeldt'e (1989, 219) göre güncel olaylar sayesinde, çocuklar siyasi gelişmelerden haberdar olmakta, olumlu ve olumsuz birçok olaydan haberdar olmaktadır. Aynı zamanda güncel olaylar çocukların dünyada neler olup bittiğine ilişkin ilgilerini artırmaya yardımcı olduğu (Chapin, 2006, 24) gibi yaşadıkları yeri ve ülkelerini tanımalarına da yardımcı olur. Güncel olayları takip eden çocuklar, farklı kültürleri tanımakta, sosyal problemleri tanımlayabilmekte ve hatta problemlerin çözümlerine yönelik öneriler sunabilmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, girişimci kişileri tanıma yoluyla girişimcilik becerilerinin gelişimine destek olan güncel olaylar, aynı zamanda şiddet içerikli haberlerde olduğu gibi birçok olumsuz etkisiyle de çocukları esir alabilmekte, mutsuzluğa ve umutsuzluğa sürükleyebilmektedir.

İnsanların takip ettiği, doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiği güncel olaylar, onların yaşam boyu öğrenme sürecinde de anahtar rol oynarlar. Güncel olaylar, bilgili vatandaşlar ve yaşam boyu haberleri takip eden okuyucular yetiştirir (Kaltsounis, 1987, 227). Toplum yaşamındaki değişikliklerden bireylerin haberdar olmasını sağlayan güncel olaylar, bununla birlikte yaşanan çağa ve topluma uyum gösterme ve sosyale dahil olmaya katkıda bulunur. Çocukların düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir araç ve süreç rolünü üstlenen güncel olaylar, onların toplumsal yaşama nasıl katkıda bulunabileceklerine yönelik rehberlik de yapar. Okul dışı öğrenme ortamı/fırsatı olarak düşünülebilecek güncel olaylar, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Güncel olaylar, çocukların okulda öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurmalarını ve yaşamın gerçek yüzünü tanımlarını sağlar. Çocuklar karşılaştıkları güncel olayları anlamlandırmaya ve kendilerince değerlendirme çabasına girerler. Böylece toplumu tanıma ve bütünleşme sürecine yönelik bilgi, beceri ve değer kazanırlar. Bu kazanımlar bazen olumlu bezen ise olumsuz olabilir. Güncel olaylar genellikle çocukların gelişim düzeyleri ve görevleri ile uyumlu olmayıp çok daha karmaşık ilişkileri içerir. Güncel olayların doğru değerlendirilebilmesi birçok üst düzey düşünme becerisine sahip olmayı gerektirir. Bu becerileri yeterince geliştirmemiş çocuklar, güncel olayları anlamlandırırken yanlış anlayış, eksik bilgi, doğru olanı ayırt edememe, olumsuz tutumlar, önyargı ve kalıpyargılar içine düşebilir.

Güncel olayların insanlar üzerindeki etkisine ya da öğretimdeki yerine ilişkin çalışmalar yapılmakta ve güncel olaylar her geçen gün daha çok çalışmaya konu olmaktadır. Güncel olayların derslerde kullanımına yönelik birçok çalışma yapıldığı halde (Moffatt, 1957; Earle, 1982; Kaltsounis, 1987; Paykoç, 1989; Turner, 1995; Michaelis ve Garcia, 1996; Bart ve Demirtaş, 1997; Libresco, 2003; Binbaşıoğlu, 2004; Doğanay, 2004; Devci 2007; Demirkaya Gedik ve Altın, 2008), çocukların güncel olaylardan etkilenmelerine ya da onları nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin araştırmalara yapılan alanyazın taramasında rastlanılmamıştır. Derslerde kullanılacak güncel olayların seçiminde hem bir yetişkin hem de bir öğretici olan öğretmenlerin hassasiyet gösterecekleri ve öğretimi kolaylaştırmak, öğrenmeyi etkili hale getirmek için çaba gösterecekleri muhakkaktır. Ancak çocuklar güncel olayların içinde büyümekte ve her an bu olaylarla karşılaşmaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim araçlarının yaygınlaşması, televizyon gibi araçlardan sürekli güncel olaylardan haberdar olma durumu söz konusudur. Çocuklara yönelik güncel olay sunumu ya da haber yapma ise henüz üzerinde çalışılması gereken bir konu olup konuyla ilgili girişimleri beklemektedir.

Güncel olaylar, insanların ilgisini çeker ve hatta yaşamlarında önemli bir yer edinerek ciddi etkiler de oluşturabilir. Güncel olaylara derslerde yer verilmesi, öğrencilerin ilgisinin çekilmesi ve hatta az ya da çok etkilendiği olaya ilişkin merakının giderilmesi, işlenen konularla ilgisinin kurulması okul ile yaşam arasında güçlü bir bağ kurulmasında da önemli bir rol üstlenebilir. Güncel olaylar ile ilişki kurulabilecek derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi, birçok güncel olayla yakın ilişki kurulabilecek bir içerik yapısına sahiptir. Derste güncel olaylarla ilişki kurulması hem işleniş güçlendirecek hem de öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında olayları ilişkilendirebilmesine ve değerlendirebilmesine fırsat sunacaktır. Bunun yanında öğrenciler tüm güncel olaylardan olumlu ya da olumsuz etkilenebilmekte, bu olayları yanlış anlayabilmekte ya da değerlendirebilmektedir. Tüm güncel olayların ders ile ilişkisini kurmak ve ders işlenişinde bunlara yer vermek de zordur. Öğrencilerin güncel olay denildiğinde ne anladığını ve hangi örnekleri sunduğunu öğrenmek, onların dikkatini çeken olayları belirlemek, derslerde ilişki kurulacak olayları seçmek bu açıdan önemlidir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik algılarının incelenmesi olup şu soruya araştırmamızda cevap aranmıştır: "Ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik algıları nelerdir?"

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmamızda nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmek istenmesidir. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013, 22). Bu araştırmamızda ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre "güncel olaylara" ilişkin belirledikleri olayları ve ilgileri incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, Bartın İli merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın İli merkezindeki üç farklı ortaokulda öğrenim gören araştırmaya gönüllü katılan 120 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 26'sı 5. sınıfta, 24'ü 6. sınıfta, 37'si 7. sınıfta ve 33'ü 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 58'i kız ve 62'si erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Verilerin toplanmasında demografik bilgi formu, kelime ilişkilendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Araştırmamızda kullanılan kelime ilişkilendirme testi (KIT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu

ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. KİT kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlenmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Hovardas ve Korfiatis, 2006). Bu teknik, zihne gelen fikirleri sınırlamadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili cevaplama varsayımına dayanır (Sato ve James, 1999). Görüşme sorularıyla, öğrencilerin güncel olaylarla ilişkilendirdiği kavram ya da olayların nedenini ve onları etkileme durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla veri toplamak için, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Çiz-anlat tekniğinin de kullanıldığı araştırma da veri toplama araçlarında çeşitlilik sağlanarak öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilişsel yapılarının daha iyi ortaya konulmasına çalışılmıştır. Sadece gönüllü öğrencilerin katılımıyla, araştırmacı tarafından uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 239). Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler, kelime sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği (Atasoy, 2004) kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı anlamda cevaplanan kelimeler/kelime grupları en sık tekrar edilen kelimeler/kelime grupları altında sınıflandırılmıştır. İlişkisiz olarak görülen ve diğer kelimelerle ilişkisi olmayan bir kez tekrarlanan kelimeler değerlendirmeye alınmamıştır. Kelimeler/kelime grupları anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilmiş ve kelimelerin frekansları hesaplanmıştır (Kostova ve Radoynovska, 2010). Kategori ve kategori frekansına göre tablolar ile bulgular sunulmuştur. Araştırmada cinsiyete göre katılımcıların verdikleri cevaplar ayrı ayrı frekanslar olarak düzenlenmiştir. Bu tablolardaki veriler, görüşme sorusuna verilen cevaplardan örnek cümleler sunularak yorumlanmıştır.

Analizin güvenilirliğine yönelik tüm veriler araştırmacı dışında bir uzman tarafından daha kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az % 70'lik görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 233). Güvenirliği sağlamak için, araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla araştırmacı ve uzmanın kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada kodlamayı yapan araştırmacılar arasında %97'lik bir görüş birliğine ulaşılmıştır. Görüş birliğinin yüksek çıkmasının temel sebebi, katılımcıların güncel olay olarak yazdıkları cevapların çok net olması ve bu cevapların aynen kategori adı olarak kullanılmasıdır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için analizi yapılan verilerin tamamı detaylı olarak incelenmiştir. Bulgular öğrencilerin ifadelerinden ve resimlerinden örnekler verilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerde okul ve sınıf değişkenine göre bir fark oluşmadığı, ancak cinsiyete göre cevaplarda farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bulgu ve yorumlarda cinsiyet değişkenine göre veriler sunulmuştur. Öğrenci ifadeleri ve resimlerinden verilen örnekler cinsiyete göre, kız öğrenciler için sıra numarasına göre K1, K2, ...; erkek öğrenciler için ise E1, E2, ... şeklinde kodlanmıştır. KİT ve görüşme sorularını çalışma grubundaki tüm öğrenciler cevaplarırken resim çizme etkinliğini 84 öğrenci tamamlamıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik şiddet kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

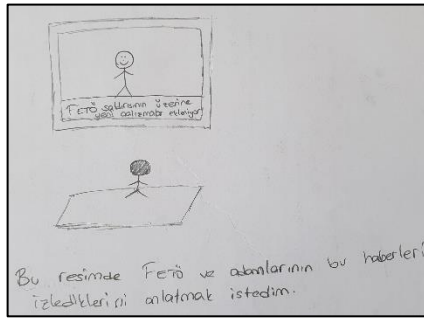
Güncel Olaylar		Kategori Frekansı			
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam	
Şiddet	Çocuğa şiddet	39	7	46	
	Terör olayları	16	6	22	
	Kadına şiddet	14	14	28	
	Hayvanlara yönelik şiddet	8	18	26	
	15 Temmuz şiddet olayları	6	5	11	
	Şehit haberleri	6	6	12	
	Savaş haberleri	5	-	5	
	Kavgı haberleri	-	10	10	
	Toplam		94	66	160

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerin güncel olaylara ilişkin şiddet kategorisinde en fazla ilişkilendirdiği olay "çocuğa yönelik şiddet" haberleridir. Kız öğrencilerin, çocuğa yönelik şiddet haberleri daha fazla güncel olay olarak dikkatini çekerken; erkek öğrencilerin, hayvanlara yönelik şiddet haberlerini daha fazla hatırladıkları ve ilgilerini çektikleri görülmektedir. Bunun yanında kadına şiddet hem kız hem erkek öğrenciler için dikkatlerini çeken ve sıkça duydukları güncel olaylar olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayvanlara yapılan şiddeti içeren haberler, terör olayları, şehit haberleri, 2016 yılında Türkiye'de meydana gelen 15 Temmuz darbe girişimi ile ilgili haberler, insanlar arasındaki çatışma/kavgaa ve savaş haberleri öğrencilerin dikkatini çeken şiddet, çatışma ve uyuşmazlık içeren güncel olaylardır.

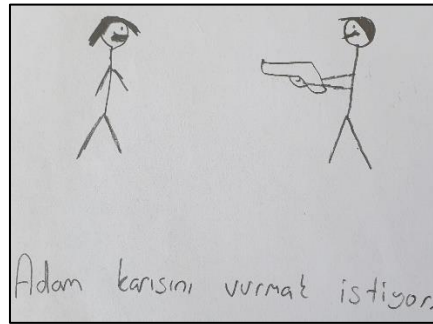
Öğrencilerin güncel olay denildiğinde özellikle televizyonda izledikleri haberlerde duydukları olayları cevaplarına yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin resimlerine de yansımış ve genellikle televizyonda çeşitli haberleri izleyen insanlar çizdikleri görülmüştür. Cinsiyete göre öğrencilerin şiddetle ilgili resimlerine yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 2'de, örnek resimler Resim 1 ve 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Şiddet	Çocuğa şiddet	1	1	2
	Terör olayları	1	2	3
	Kadına şiddet	2	2	4
	Hayvanlara yönelik şiddet	2	-	2
	15 Temmuz şiddet olayları	-	2	2
	Şehit haberleri	1	2	3
	Savaş haberleri	-	2	2
	Kavgaa haberleri	1	1	1
	Toplam		8	12



Resim 1. K51 adlı öğrencinin çizdiği resim



Resim 2. E34 adlı öğrencinin çizdiği resim

Tablo 2'de, ortaokul öğrencilerin güncel olaylara ilişkin şiddetle ilgili en fazla kadına şiddet, terör olayları ve şehit haberlerini resimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu durum örnek resimlerde de görülmektedir. K51 adlı öğrenci; televizyonda haber izleyen bir çocuk resmi çizmiş, resminde özellikle Türkiye'de 2016 yılında yaşanan 15 Temmuz Darbe Girişimi ve FETÖ diye adlandırılan terör haberlerini izlediğini belirtmiştir. E34'ün ise kadına yönelik şiddeti resminde tasvir ettiği ve "Adam karısını vurmak istiyor." açıklamasını eklediği görülmektedir. Öğrencilerin şiddetle ilgili haberlerden çok fazla etkilendikleri görülmekte ve bu durum görüşme sorularına verdikleri cevaplara da yansımaktadır. K15 "Bence cinayet olayları ülkemizi etkiler. Hele çocuk cinayetleri ülkeyi daha fazla etkiler. Çocuk öldürmeyi en fazla anneler ve babalar yapıyor. Yani yapmasalar böyle daha iyi olur. İnsanlar da başka insanları öldürmeseler dünya düzeni çok güzel olurdu. Mesela küçük çocuklar daha çok yaşayacakları yerde aile bireyleri çocukları öldürüyorlar. Bu çok kötü. Keşke böyle şeyler olmasa." ifadesiyle çocuğa yönelik şiddet ve hatta cinayet olaylarına dikkat çekmektedir. Öğrencinin televizyonda izlediği haberlerde çocuk istismarı, taciz ve hatta cinayet gibi olaylarla sıklıkla karşılaştığı ve bu haberlerden çok rahatsız olduğu görülmektedir. Öğrenci, birlikte yaşamak için insanların en azından en temel hak olan yaşama hakkına saygı gösterilmesi gerekliliğini vurgulamakta ve böylece aslında birlikte yaşama kültürünün önemini gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde E52 "Benim ve ailemin en çok etkilendiği olay çocuk istismarı. Bu olaylar ailemi ve beni kötü etkiliyor. Bu olayların yaşanmamasını istiyoruz." ifadesiyle çocuğa yönelik şiddet haberlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Terör olayları, şehit haberleri de öğrencilerin ifadelerinde

sıklıkla geçen şiddet olaylarıdır. Örneğin, E24 “Askerlerimizin ve bizim gibi insanların ölmesinden hiç hoşlanmıyorum. Askerlerimizin bizim düşmanlarımızı öldürmesine çok seviniyorum. Hem dünyamız kurtuluyor hem de hainler öldürülüyor.” derken K44 “Ülkemizde onca çatışmalar çıkıyor ve bu çatışmalarda bir sürü şehit ve gaziler oluyor. Şehit olan askerlerimizin çocukları babasız kalıyor ve ben bu olaylara çok üzülüyorum.” ifadesiyle terör ve şehit haberlerinden duydukları rahatsızlığı ve hatta öfkeyi dile getirmişlerdir. Özellikle erkek öğrencilerin şehit haberlerini daha fazla dile getirdiği ve bunu nefret, öfke ve hatta intikam içeren ifadelerle vurguladıkları tespit edilmiştir. Kız öğrenciler ise babasız kalan çocuklara dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu ifadelerine toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının da yansıdığı görülmektedir. Nitekim Türkiye’de erkekler için askerlik zorunlu vatani bir görevdir. Çocuk bakımı ve ev işleri ise kadınların toplumsal cinsiyet rolü olarak görülmektedir. Bu kalıpyargının kız ve erkek öğrencilerin hem resimlerine hem de ifadelerine yansıdığını görmek mümkündür. Öğrencilerin, gerek aile gerek toplum içinde ve medya aracılığıyla bu toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının pekiştirildiği ve bu ortamlardan etkilendiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik ülkeler kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Ülkeler	İsrail	4	3	7
	Amerika Birleşik Devletleri	-	3	3
	Kuzey Kore	-	2	2
	Suriye	-	2	2
	Rusya	-	2	2
	Toplam		4	12

Tablo 3’te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerin güncel olaylara ilişkin ülkelerle ilgili haberler kategorisinde en fazla ilişkilendirdiği ülke “İsrail”dir. Hem kız hem erkek öğrencilerin en fazla İsrail ile ilgili haberlerle karşılaştıkları ya da bu haberlerin dikkatlerini çektiği söylenebilir. Kız öğrenciler İsrail dışında diğer ülkelerle ilgili güncel olaylara yönelik herhangi bir ifade de bulunmamıştır. Erkek öğrenciler ise İsrail’den sonra en fazla sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Kuzey Kore, Suriye ve Rusya ile ilgili güncel olayları ifadelerine yansıtılmışlardır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, uluslararası ilişkiler ve devletlerle ilgili haberlere daha fazla ilgi duydukları da söylenebilir. Öğrencilerin güncel olay denildiğinde televizyonda izledikleri haberlerle bunu sınırlandırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin ülkelerle ilgili kategoride herhangi bir resim çizmedikleri ve görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak ülkelerle ve uluslararası ilişkilerle ilgili gelişmeler ve olayların ortaokul öğrencilerin dikkatini çekmediği söylenebilir. Henüz gelişim aşaması olarak daha çok somut olayların farkında olan öğrencilerin, daha soyut ve karmaşık ilişkileri barındıran uluslararası ilişkilerle ilgili olayları yeterince anlamlandırmadıkları da düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik hırsızlık kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Hırsızlık	Hırsızlık	21	13	34
	Kaçakçılık	-	2	2
	Sahtecilik	2	-	2
	Toplam		23	15

Tablo 4’te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerin güncel olaylara ilişkin hırsızlıkla ilgili haberler kategorisinde en fazla ilişkilendirdiği olay da hırsızlık olaylarıdır. Hem kız hem erkek öğrencilerin hırsızlık olaylarını sıklıkla dile getirmiş olması önemli bir bulgu olup öğrencilerin en çok dikkatini çeken olumsuz olaylar dikkate alındığında şiddet olaylarından sonra ikinci sırada gelmektedir. Hırsızlıkla ilgili herhangi bir resim çizmeyen öğrenciler ifadelerinde hırsızlığın yapılmaması gereken bir iş olduğuna dikkat çekmektedirler. Örneğin E19 “Evlere hırsızlar giriyormuş.” derken, K22 “Arabaları hırsızlar çalıyormuş. Parçalayıp satıyorlarmış.” ve K61 “İnsanlar çalışacakları yere hırsızlık yapıyorlar.” ifadesiyle hırsızlık yerine insanların çalışarak kazanç sağlamaları gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik bilim/teknoloji kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Bilim/Teknoloji	Bilimsel gelişmeler	5	6	11
	Teknoloji haberleri	5	2	7
	Sosyal medya yenilikleri	-	5	5
	Mavi balina oyun haberleri	-	5	5
	Toplam		10	18

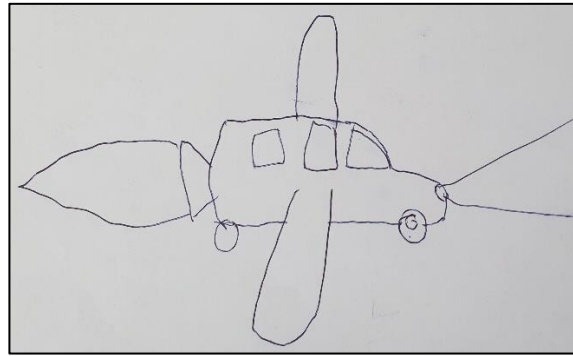
Tablo 5'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilim/teknolojiyle ilgili olaylar kategorisinde en fazla ilişkilendirdiği bilimsel gelişmelere ilişkin haberlerdir. Teknolojik gelişmelere ilişkin haberler ile erkek öğrencilerin özellikle sosyal medya ve mavi balina denilen oyunu oynayan çocukların ölümü ile ilgili haberleri belirttikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin teknoloji ile ilgili haberleri daha fazla izledikleri ya da dikkatlerini çektiği söylenebilir. Bunun yanında mavi balina oyununun, internet tabanlı bir oyun olup çocuklar üzerinde çok fazla olumsuz etkileri olduğu hatta bazı çocukların ölümüne yol açması nedeniyle yasaklandığı bilinmektedir. Öğrencilerin resimlerine ve ifadelerine özellikle teknolojik gelişmeler ve sosyal medya ile ilgili olayların yansıtıldığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin bilim/teknolojiyle ilgili resimlerine yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 6'da, örnek resimler Resim 3 ve 4'te gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Bilim/teknoloji	Yeni telefon modelleri	2	2	4
	Uçan araba	-	1	1
	Sosyal medya	-	3	3
	Toplam		2	6



Resim 3. E27 adlı öğrencinin çizdiği resim



Resim 4. E82 adlı öğrencinin çizdiği resim

Tablo 6'da, ortaokul öğrencilerin güncel olaylara ilişkin bilim/teknolojiyle ilgili en fazla yeni telefon modelleri ve sosyal medya araçlarını resimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir. E27 adlı öğrenci resminde hem yeni model bir cep telefonunu birebir çizmeye çalışırken hem de sosyal medya platformlarından facebook sayfasına resminde yer vermiş ve sevgiliye ithaf edilen bir söz de paylaştığı görülmektedir. E82 ise uçan bir arabayı resmetmeye çalışmıştır. Öğrencilerin ifadelerinde özellikle cep telefonu kullanımı ve sosyal medya araçlarına yönelik vurgulara sıklıkla yer verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, E37 "Youtube olmasa ben çok üzülürüm." derken, E38 "En etkili olay Facebooktur. Çünkü herkes ona girer ve vakit geçirici ve herkes bilir." ifadesi ile sosyal medyanın hayatlarındaki önemine işaret etmektedir. K69 ise "Bir saniyede uzaya gitmek çok iyi olurdu." ifadesiyle bilimde yeni gelişmelerin olmasını bir anlamda talep etmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik eğitim kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Eğitim	Sınav	6	10	16
	Okul tatili	2	3	5
	Toplam	8	13	21

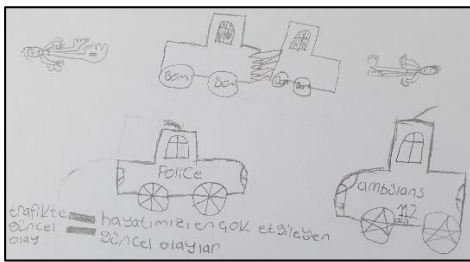
Tablo 7'de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin eğitimle ilgili güncel olaylar kategorisinde en fazla ilişkilendirdiği olay sınav ve sonrasında okulların tatil olmasıdır. Ortaokul öğrencileri için sınav gerçeği onları kaygılandıran hatta hoşlarına gitmeyen bir olay olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum her ne kadar resimlerine yansımaya da ifadelerinde sıklıkla yer almıştır. Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin sınav değişikliklerini öğrencilerin yakından takip ettikleri görülmektedir. Nitekim K7 "En çok Teog'un kaldırılması beni ilgilendirdi. Çünkü seneye yeni sınava gireceğim. Ama iyi oldu bence. Çünkü sorulara baktım ve çok mantık gerektiren konular. Zor olacak ama ayırt edici de." derken E53 "Sınav sistemi değişti. Nasıl çalışacağını bilmiyorum." ifadesiyle sınava yönelik kaygısını dile getirmektedir. K16 "Hep sınav hep sınav. Sürekli çalışmamı istiyorlar." ve E89 "Denemelerim, sınavlarım beni çok etkiliyor. Babamı, annemi daha çok etkiliyor." ifadeleriyle sınavın hayatlarında önemli bir stres kaynağı olduğunu ve ebeveynlerinin sınav konusunda önemle durduklarını gösterir niteliktedir. Kar yağışı gibi nedenlerle okulların tatil olması ise öğrencilerin ifadelerine yansıyan ve onları sevindiren güncel olaylar arasında yer almıştır. E71 "2018 de 116 gün tatılmış. Üstüne bir de kar ve yaz tatili harika." ifadesi öğrencilerin okul tatili olayına ilişkin tepkisini gösteren güzel bir örnektir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik kaza kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 8'te gösterilmiştir.

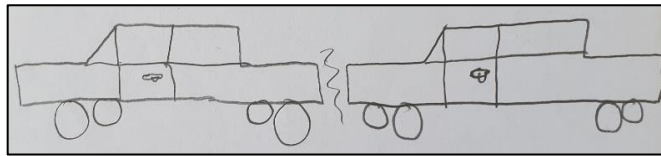
Tablo 8. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Kaza	Trafik kazaları	18	24	42
	Çeşitli kazalar	5	-	5
	Toplam	23	24	47

Tablo 8'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin trafik kazalarını sıklıkla karşılaştıkları güncel olaylar arasında gösterdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hem resimlerine hem de ifadelerine yansımıştır. Hem kız hem erkek öğrenciler eşit sayıda (toplam 18 resim) trafik kazası ile ilgili olaya resimlerinde yer vermişlerdir. Öğrencilerin çizdiği trafik kazaları ile ilgili örnek resimler Resim 5 ve 6'da gösterilmiştir.



Resim 5. E20 adlı öğrencinin çizdiği resim



Resim 6. K49 adlı öğrencinin çizdiği resim

Ortaokul öğrencilerin trafik kazaları ile ilgili olay resimlerinde çarpışan arabalara ve arabalar altında kalan insan çizimlerine yer verdikleri tespit edilmiştir. E20 adlı öğrencinin resminde olduğu gibi, trafik kazaları hayatı etkileyen önemli güncel olaylar olarak nitelendirilmiştir. K96 "Trafik kazaları çok oluyor ve kazasız olmasını istiyorum." ifadesiyle trafik kazalarının fazla olduğuna dikkat çekmektedir. K102 "Beni trafik kazaları etkiliyor. Çünkü hiç kimse emniyet kemerini takmıyor, kurallara uymuyor. Bu yüzden trafik kazaları oluyor bu kazalarda çevredeki insanlar da hayatını kaybedebiliyor." derken E106 "Trafik kazaları hep dikkatsizlikten ve alkol almaktan dolayı oluyor. Hem insanlar karşıdan karşıya geçerken sağına soluna bakmıyor." ifadesiyle trafik kazalarının en önemli sebepleri olarak kurallara uymamayı göstermektedir. Trafik kazalarının en çok dile getirilen güncel olay olmasının önemli bir sebebi de televizyondaki haberlerde sıklıkla bu kaza haberlerine yer veriliyor olması ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik sağlık kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Sağlık	Gıdada sahtecilik	7	-	7
	Uyuşturucu	7	4	11
	Obezite	3	2	5
	Kanser haberleri	2	2	4
	Toplam		19	8

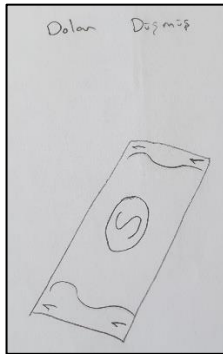
Tablo 9'da görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin sağlık kategorisinde en fazla özellikle uyuşturucu ile ilgili haberleri güncel olay olarak belirtmeleri dikkate değer bir bulgudur. Hem kız hem erkek öğrencilerin dikkatini çeken uyuşturucu ile ilgili haberleri olumsuz bir davranış ve tedavi olunması gereken bir hastalık gibi algıladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uyuşturucu ile ilgili bu algısı sevindirici bir bulgu olmakla birlikte televizyonda yayımlanan haberlerden etkilendikleri de ortaya çıkmaktadır. K21 "Uyuşturucu kullanımı artıyormuş. Bu bağımlılık tedavi oluyormuş." derken E37 "Dünyanın her yerinde uyuşturucu kullanan var. Kendilerine çok zarar veriyorlar." ifadesiyle uyuşturucunun zararının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Gıdada sahtecilik ile ilgili haberlerin kız öğrencilerin dikkatini çekmesi yine üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Kız öğrencilerin bu haberlere dikkat kesilmesi yine toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile açıklanabilir. Toplumda kadınlar ev ve yemek işleri ile ilgili işleri üstlenen taraftır. Bu kalıpyargıyı aile, toplum ve medya aracılığıyla kazanan kız öğrenciler için gıda hilelerine yönelik haberlerde daha dikkat çekici olabilir. Sağlık kategorisinde resim çizen öğrenci olmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik ekonomi kategorisindeki cevaplarının dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

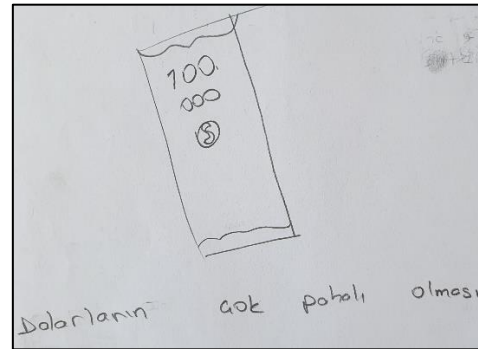
Tablo 10. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar		Kategori Frekansı		
Ana Kategori	Kategori Adı	Kız	Erkek	Toplam
Ekonomi	İthalat	2	2	4
	Asgari ücret	2	2	4
	Zamlar	-	3	3
	Döviz haberleri	-	3	3
	Toplam		4	10

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin ekonomi kategorisinde, hem kız hem erkek öğrencilerin en fazla ithalat ve asgari ücret haberlerini güncel olay olarak sıraladıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin bunun yanında zam ve döviz ile ilgili haberleri güncel olay olarak önemsedikleri söylenebilir. Bu olaylar öğrencilerin ifadelerine yansırken erkek öğrencilerden 11'inin "dolar artıyor" ya da "dolar düşmüş" şeklinde resim çizmeleri ve buna ifadelerinde yer vermeleri önemli bir bulgudur. Televizyondaki ekonomi haberlerinin, erkek öğrencilerin daha fazla dikkatini çektiği söylenebilir. Dolar çizimlerine yer veren iki öğrencinin resimleri Resim 7 ve 8'de gösterilmiştir.



Resim 7. E54 adlı öğrencinin çizdiği resim



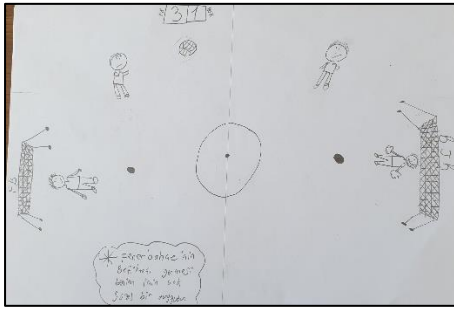
Resim 8. E64 adlı öğrencinin çizdiği resim

Ortaokul öğrencilerin cinsiyete göre güncel olaylara yönelik diğer cevaplarının dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

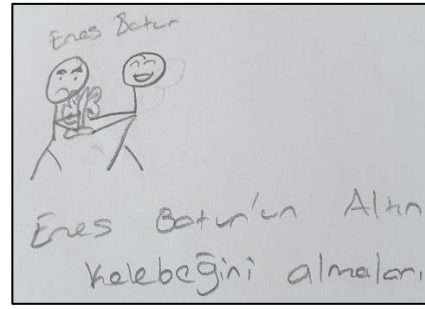
Tablo 11. Cinsiyete göre cevap kategorilerinin dağılımı

Güncel Olaylar	Kategori Frekansı		
	Kız	Erkek	Toplam
Futbol	17	70	87
Magazin	68	9	77
Doğal afet	15	7	22
Hava durumu	9	7	16
Siyaset	3	7	10
Hayvanlara yardım	3	6	9
Toplam	115	106	221

Tablo 11’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin en fazla dile getirdikleri güncel olay futbol haberleridir. Erkek öğrencilerin futbol ilgisi kızlara göre çok daha fazladır. Bu durumun tam tersi magazine yönelik güncel olaylar kategorisinde görülmektedir. Kız öğrencilerin magazine yönelik haberlere daha ilgili oldukları görülmektedir. Doğal afetler, hava durumu haberleri, siyaset ve hayvanlara yardım konularıyla ilgili güncel olaylar öğrencilerin dikkatini çeken diğer olaylar olarak sıralanmaktadır. Uluslararası ilişkiler ve ülkelere yönelik güncel olaylarda olduğu gibi, siyasete yönelik güncel olayların da daha çok erkek öğrencilerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerden 17’sinin futbola ilişkin resim çizdiği, kız öğrencilerden 10’unun ise sanatçılara yönelik haberler ile ilgili resim çizmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnekler Resim 9 ve 10’da gösterilmiştir.



Resim 9. E25 adlı öğrencinin çizdiği resim



Resim 10. K77 adlı öğrencinin çizdiği resim

Ortaokul öğrencilerinden E50’nin “Futbol haberlerini hiç kaçırmayız. Fenerbahçenin Galatasarayı yenmesi beni çok üzüyor.” ve E95’in “Futbolcu transferleri takip ederim.” ifadesi evde televizyonda futbol ile ilgili haberleri sıklıkla takip ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerden hiçbiri futbol dışında bir spor dalına ilişkin güncel bir olaya ya da habere ifadelerinde ve resimlerinde yer vermemiştir. Bu bulgu dikkate alınması gereken ve öğrencileri farklı spor dalları ile de tanıştırılması gerekliliğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kız öğrencilerin magazin haberlerine sıklıkla ifadelerinde yer verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K92 “Tarkanın müziğinin çalını çıktığına inanamıyorum. Bizim hikayedeki Barış ile Filiz gerçekte buluştuğuna çok şaşırımdı. Beni etkiledi.” derken K112 “Emina Sandal ile Mustafa Sandal boşanıyorlar. Ben buna inanamıyorum. Yılın en güzel çifti Burak Özçivit Fahriye Evcen oldu.” ifadesi kız öğrencilerin magazin haberlerini sıklıkla takip ettiklerini de göstermektedir. Öğrencilerden sadece ikisinin yakın çevrelerinde olan olayı güncel olay olarak tanımladığı, diğer öğrencilerin televizyonda izledikleri haberlerden etkilenecek güncel olay örneği verdikleri görülmüştür. Yakın çevresindeki olaylardan örnek veren E20 “Bir hafta önce komşumuzun köpeği yavruladı.” ve K5’in “Arkadaşımı araba çarptı.” ifadesiyle bir köpeğin yavrulmasını ve trafik kazasını güncel olay olarak dile getirdiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin güncel olaylara yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda; öğrencilerin verdikleri cevapları, şiddet, ülkeler, hırsızlık, bilim/teknoloji, eğitim, kazalar, sağlık, ekonomi, hava durumu, doğal afetler, magazin, siyaset, spor ve hayvanlara yardım kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin güncel olay denildiğinde televizyonda izledikleri haberleri sıraladıkları tespit edilmiş olup en fazla şiddet içeren haberlerden örnekler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. En fazla çocuğa yönelik şiddet haberleri örnek olarak verilirken çocuğa yönelik şiddet haberlerinin daha çok kız öğrencilerin dikkatini çektiğini söylemek mümkündür. Erkek öğrencilerin hayvanlara yönelik şiddet haberlerini örnek verdikleri, kadına yönelik şiddete hem kız hem erkek öğrencilerin dikkat çektiği görülmüştür. Öğrencilerin kadına

yönelik şiddet, terör olayları ve şehit haberlerinden çok etkilendikleri ve bu olaylara ilişkin öfke ve kaygılarının hem resimlerine hem ifadelerine yansıdığı tespit edilmiştir. Büyükkaragöz ve Çivi (1997) de çocukların ve gençlerin güncel konulara daha fazla ilgi duydukları ve bunlardan daha çok etkilendiklerini dile getirmektedir. Güncel olaylar bir anlamda çocukların toplumsal yaşamı anlamlandırmasında, insan ilişkilerini geliştirmesinde (Kaltsounis, 1987), çocuğun yaşamla bağının güçlenmesinde (Akınoğlu, 2002), toplumsal değerleri edinmelerinde (Ünlüer, 2008) ve çocukların vatandaşlık becerilerini kazanmalarında önemli bir yere sahiptir.

Ülkeler kategorisine ilişkin erkek öğrencilerin daha fazla ve çeşitli haberleri güncel olay olarak sundukları ve siyasete ilişkin haberlere erkek öğrencilerin daha fazla ilgi duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Gündemi belirleyen uluslararası ilişkiler ve gelişmeler erkek öğrencilerin daha fazla dikkatini çekmektedir. Ekonomi ile ilgili güncel olaylar örneklerinde de erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha ilgili görünmekte ve özellikle erkek öğrencilerin döviz kurlarını takip ettikleri ifadelerinden ve resimlerinden anlaşılmaktadır. Bu araştırma sonuçları ile tutarlı olan Smith (1963) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da, güncel olayların öğrencilerin dünyayı anlamlandırmasına ve kendi başlarına bazı sonuçlara ulaşmasına önemli bir kaynak teşkil ettiği belirtilmiştir. Bunun yanında Hofstetter (2000) güncel olayların, ilk ve ortaokullardaki bireylerin vatandaşlık becerileri ve siyasal bilgi birikimleri için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Hırsızlık, trafik kazaları, doğal afetlere ilişkin güncel olay örnekleri incelendiğinde, tüm öğrencilerin bu olaylardan fazlasıyla etkilendiği, hırsızlık yerine çalışarak kazanmanın önemine vurgu yaptıkları, trafik kazalarının en önemli sebebi olarak kurallara uyulmamasını gösterdikleri ve doğal afetlerde binaların sağlam yapılmamasına dikkat çektikleri ifadeler ve resimler sunmuşlardır. Haas ve Laughlin (2000), güncel olayların öğrencilerin farklı yerlerdeki toplumsal sorunların farkına varmalarını sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin bu olumsuz güncel olayların sebeplerini dikkate alarak gerekli tedbirlere dikkat çekmeleri oldukça sevindirici bir sonuçtur. Gürdoğan ve Bayır (2010), öğrencilerin güncel olaylardan yararlanmasının eleştirel düşünme becerilerine; Eryılmaz (2015) problem çözme becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucu ile tutarlı olarak öğrencilerin bu çalışmada da güncel olaylara yönelik değerlendirme yapabildikleri ve hatta çözüm önerileri sundukları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin hırsızlık, trafik kazaları ve doğal afetlere ilişkin verdikleri örnekleri, önemli sosyal sorunlar olarak gördükleri söylenebilir. Gedik (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin sosyal problemleri daha fazla dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim/teknoloji alanına ilişkin güncel olayların erkek öğrencilerin daha fazla dikkatlerini çektiği tespit edilmiş, öğrenciler özellikle sosyal medya araçlarına ve mavi balina oyununa ilişkin örnekler vermişlerdir. Her ne kadar mavi balina denilen bazı oyunların zararlı olduğunun farkında olsalar da internet tabanlı oyunları ve sosyal medyayı hayatlarının önemli parçası olarak görmeleri farkındalıklarına tezat oluşturmaktadır. Öğrencilerin interneti ve sosyal medyayı hayatlarının önemli bir parçası olarak görmeleri farklı araştırma sonuçları ile de tutarlı bir bulgudur (Yalçınalp ve Aşkar, 2003; Sakarya, Tercan ve Çoklar, 2011, Henkoğlu, Mahiroğlu ve Keser, 2015; Süer, Sezgin ve Oral, 2017). Bu olumlu farkındalığın bilince ve davranışa dönüşmediği görülmektedir. Bilimsel gelişmeler ve araştırmalardan öğrencilerin hiç bahsetmemesi ise yine onların bu konuya ilgisiz olmaları ve belki de daha önemlisi bu konulara ilişkin fırsatlardan yoksun kalmaları ile açıklanabilir.

Eğitim ile ilgili güncel olaylar sıralamasında sınav ve okulların tatil olması öğrenciler açısından en önemli olay olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin özellikle ortaöğretime geçiş sınavına yönelik kaygıları ifadelerine yansımıştır. Okulların tatil olması ise onlar için sevindirici bir olaydır. Öğrencilerin okulda tatiller sayesinde daha az bulunma isteği üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu öğrencilerin okula karşı olumsuz tutuma sahip olmaları ile açıklanabileceği gibi, okulun onların ilgisini çeken bir ortamdan uzak olması ile de ilişkilendirilebilir.

Sağlıkla ilgili güncel olaylarda öğrencilerin uyuşturucu bağımlılığını ilk sırada örnek olarak vermeleri araştırmanın önemli sonuçları arasında gösterilebilir. İnternet oyunlarında olduğu gibi uyuşturucunun zararlarına yönelik öğrencilerde bir farkındalık olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ancak uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklara ve hatta bağımlılıklara karşı öğrencilerde bir bilincin gelişmediği de ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu örnekleri paylaşan hiçbir öğrenci bağımlılığa karşı bilinci gösterebilecek bir ifadeye görüşlerinde yer vermemiştir.

Magazin haberleri daha çok kız öğrencilerin güncel olay olarak sundukları örneklerken, futbol haberleri erkek öğrenciler için önemsenen güncel olaylar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kız öğrencilerin özellikle dizi aktör ve aktrislerine yönelik haberleri takip ettikleri ve hatta bunlara yönelik yaptıkları değerlendirmeler ifadelerine yansımıştır. Gürdoğan ve Bayır (2010) tarafından yapılan çalışmada da magazin haberlerinin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin magazin haberlerine ilgi göstermesi eğlenceli bulunması ile açıklanabilir. Erkek öğrenciler için sadece futbolun örnek olarak verilmesi ve diğer spor dallarına yönelik hiçbir örneğin paylaşılması, öğrencilerin spora yönelik bilgi, deneyim ve bilinç eksikliğini de ortaya koyar niteliktedir. Öğrencilerin aktif olarak futbol dışında bir spor dalı ile ilgilenmemeleri ya da yönlendirilmemeleri de bu sonucun bir açıklaması olabilir. Öğrencilerin sanat dalları ile ilgili örnekler sunmamaları da yine sanat dalları (resim, müzik, tiyatro vb.) ile ilgili bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğunu, sanat ortamlarından ve fırsatlardan yoksun kaldıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin güncel olaylara ilişkin verdikleri tüm örnekler incelendiğinde; televizyon haberlerini sıralamaları, onların aileleriyle birlikte televizyon haberlerini takip ettiklerini de göstermektedir. Bu bağlamda, televizyon kanallarında verilen

haberlerde de daha çok şiddet, siyaset, uluslararası ilişkiler, trafik kazaları, hırsızlık ve futbol konularına yer verildiği sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir:

- Ortaokul öğrencilerinin gelişimine ve psikolojisine uygun çocuk haberleri yapılarak onların gündemi daha doğru ve öğretici takip etmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin şiddet içerikli güncel olaylardan nasıl etkilendiklerine yönelik derinlemesine nitel çalışmalar yapılarak bu olumsuz etkilenmenin önüne geçebilecek çözümler sunulmalıdır.
- Kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını destekleyen haberlerden ziyade kalıpyargıları önleyici haberlere ve sunumlara da yer verilmelidir.
- Öğrencilere farklı spor ve sanat dallarını tanıyabilecekleri fırsatlar sunulmalı, deneyim yaşamaları sağlanmalı ve boş zamanlarını spor ve sanat ile değerlendirmeleri için yönlendirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (2-11). Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). Eğitimde Günlük Olaylar ve Öğretimi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 315, 14-16.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları* (7. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Chapin, J. R. (2006). *Elementary Social Studies: a practical guide* (6. Baskı). Boston: Pearson.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 117-134.
- Demirkaya Gedik, H. ve Altun, A. (2008). Sosyal bilgilerde güncel olaylar ve medya okuryazarlığı. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 498-537). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 417-451.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Earle, D. (1982). Current Events Should be Taught in Primary Clasrooms, *Social Education* (January).
- Eryılmaz, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 97-118.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Haas, M. E. & Laughlin, M. A. (2000). *Teaching current evetns: Its status in Social Studies today*. New Orleans: American Educational Research Association.
- Henkoğlu, H. Ş., Mahiroğlu, A. ve Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak internete yaklaşımları: Betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (1), 72-110.
- Hofstetter, C. H., Hofstetter, C. R., Lapp, D. & Flood, J. (2000). The effect of the weekly reader on children's knowledge and current events. *Evaluation Review*, 24 (272), 272-294.
- Hovardas, T.& Korfiatis, K.J. (2006). Word Associations as a Tool for Assessing Conceptual Change in Science Education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school the basics for citizenship*. New Jersey: Englewood Cliffs.

- Kostova, Z. & Radoynovska, B. (2010). Motivating Students' Learning Using Word Association Test & Concept Maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4 (1), 62–98.
- Libresco, A. (2003). Current events matters... for elementary social studies methods students. *The International Social Studies Forum*, 3 (1), 273-276.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Michaelis, J. U. & Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction*. (Eleventh edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Nesrin Oran (çev.). İstanbul: Devlet Öğretmen Koleji.
- Paykoç, F. (1989). Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi. B. Özer (ed.), *Özel öğretim yöntemleri sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sakarya, S., Tercan, İ. ve Çoklar, A. N. (2011). İlköğretim öğrencilerinin interneti ve arama motorlarını kullanım durumları. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27621.pdf>
- Sato, M. & James, P. (1999). "Nature" and "Environment" as Perceived by University Students and Their Supervisors. *International Journal of Environmental Education and Information*, 18 (2), 165–172.
- Seefeldt, C. (1989). *Social Studies for the preschool-primary child*. (Eighth edition) Ohio: Merrill Publishing Company.
- Smith, D. O. (1963). *Current events in the intermediate grades of a modern elementary school*. Unpublished master's thesis, Newark State College, New Jersey.
- Süer, S., Sezgin, K. ve Oral, B. (2017). Z kuşağındaki öğrencilerin internete ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (12), 190-203.
- TDK. (2019). *Sözlük*. <http://tdk.gov.tr>
- Turner, T. N. (1995). Riding The Rapids of Current Events. *The Social Studies*, 86/30, (May/June).
- Ünlüer, G. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yalçınalp, S. ve Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla interneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 100 - 107.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUK KİTAPLARI İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ³FATMANUR ÖZTOKLU DURMUŞ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİNİSAN CANSU ERTAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Son yıllarda ülkemizde çeviri ve Türkçe olarak yayımlanan okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden kitapların sayısında bir artış gözlenmektedir. Çocuk kitaplarının çocukların pek çok gelişim alanına olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda bilimsel çalışmaların bu artışa paralel olarak artış göstermesi beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan çocuk kitapları ile ilgili 2000 ila 2019 yılları arasında yapılan araştırma yayınlarının incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Belirli kriterlere dayalı olarak ulaşılan çalışmalar epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda incelenen yayınların çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, yapılan araştırmalarda genellikle nitel yöntem kullanıldığı ve okul öncesi döneme yönelik resimli çocuk kitapları ile ilgili çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunda kitapların içerik özelliklerinin incelendiği, bu alanda yapılan çalışmalarda örneklem grubu olarak resimli çocuk kitaplarının seçildiği, bu kitapları incelemeye yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen kitap değerlendirme ve kayıt formlarının kullanıldığı saptanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma sonucunda, belirtilen yıllarda yapılan çalışmaların benzer amaçlarla, benzer yöntem, örneklem grubu, ölçme araçları kullanılarak yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılara okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili alana katkı sağlayabilecek ve alandaki çeşitli sorunları ortaya koyarak bu sorunların çözümüne yönelik farklı türden araştırmalar yapabileceği önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: resimli kitaplar, doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, araştırma makaleleri, 2000-2019 yılları.

Investigation of the Research Published in Turkey on the Books for Preschoolers Subject

Abstract

Problem Situation and Objective: In recent years, there has been an increase in the number of books that are translated and published in Turkish in the country. Considering the contribution of children's books to many developmental areas of children, scientific studies are expected to increase in parallel with this rise. The purpose of this research is to investigate the studies conducted between 2000 and 2019 regarding children's books for preschool children in Turkey.

Method: The research model was used. The studies reached on the basis of certain criteria were examined by using epistemological document analysis method.

Findings: The results of the study showed that the majority of publications were master's thesis, qualitative methods were used in the researches, and the number of studies related to pre-school children's picture books increased in recent years. In addition, in most of the studies, it was determined that the content characteristics of the books were examined, the illustrated children's books were selected as the sample group, and the book evaluation and recording forms developed by the researchers were used.

Implications for Research and Practice: As a result of the research, it has been concluded that the studies conducted so far have been carried out using similar methods, sample group and measurement tools for similar purposes. Relying on these results, it has been suggested for future researches that different kinds of researches can be carried out to contribute to the field of preschool children's books, unearth various kinds of problems faced, and suggest solutions to them.

Keywords: illustrated books, doctoral theses, master theses, research article, years 2000-2019.

³ Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 2019KKP042 numaralı proje ile desteklenen araştırma projesinin bir parçasıdır.

Giriş

0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem çocukların bütün gelişim alanlarında hızla geliştiği, yetkinleştiği ve kendine özgü öğrenme özellikleri barındıran bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan pek çok davranışın ve bilginin bireyin yetişkinlik döneminde göstereceği tavır ve alışkanlıklar üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 2008). Okul öncesi dönem çocukları çevreden aldıkları uyaranları duyu organları aracılığıyla anlamlandırarak bilgiyi oluştururlar ve somut materyaller aracılığıyla öğrenirler. Bu nedenle bu dönemde çocukların beş duyu organları aracılığıyla somut yollardan algılayabilecekleri materyallere ihtiyacı vardır. Çevrelerinde yer alan somut materyallerin çeşitliliği ve zenginliği çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına ve gelişimlerine katkı sağlar (Bozkurt Yükçü, İzoğlu Tok ve Bencik Kangal, 2019). Renkleri, dokuları, içerdiği resimlemeler ve şekiller, kitabın okunması, sayfalarının çevrilmesi esnasında çıkan seslerle resimli çocuk kitapları çocukların birden fazla duyusuna hitap edebilen somut materyallerdendir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2013). Okul öncesi dönemi kapsayan literatür incelendiğinde çocuk kitapları ile ilgili pek çok araştırmanın varlığı dikkat çekmektedir.

Literatürde yer alan bu araştırmalar çocuk kitaplarının okul öncesi dönemdeki önemini farklı açılardan vurgulamıştır. Yapılan bu araştırmalarda kitaplarda yer alan kahramanlarla çocukların özdeşim kurduğu (Saçkesen, 2008); çocukların içinde yaşadıkları toplumun kültür ve davranış örüntülerini kitaplar aracılığıyla tanımaya çalıştığı ve cinsiyet rolleri gibi bir takım rolleri öğrendiği (Bencik Kangal, Karaaslan ve Aslan, 2017); resimli çocuk kitaplarının çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru seçildiği takdirde çocukların benlik kavramını (Işıtan, 2005); prososyal davranışlarını (Uzmen, 2001); temel değerleri kazanmasını olumlu olarak etkilediği (Dirican ve Dağlıoğlu, 2013; Gül, 2018) ve resimli çocuk kitaplarının dil gelişimi açısından çocuğa katkı sağladığı (Bulut, 2018; Deniz, 2018; Pektaş, 2015) belirtilmiştir. Ayrıca resimli çocuk kitaplarının çocuğun kitapları sevmesi ve ilerleyen dönemlerde göstereceği kitap okuma alışkanlığıyla okuma kültürü üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Sever, 2008). Diğer bir deyişle, okul öncesi dönemde çocukların kitaplarla olan ilişkisinin çok yönlü ve kalıcı sonuçları bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemin özellikleri ve çocuk kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarına olan katkısı göz önüne alındığında çocuk kitaplarının bilimsel araştırmaların konusu olması zorunlu hale gelmektedir. Akın (1998) ülkemizde artık okul öncesi dönemin öneminin kavranmaya başladığını belirtmiştir. Okul öncesi dönemin öneminin kavranması ve teknolojik gelişmelerin hızlanması anne babaların çocuklarının gelişimi ile ilgili olarak bilgiye çabuk ulaşmasını sağlamaktadır. Böylece anne ve babalar çocuklarının gelişimini desteklemek ve çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmek için çeşitli yollara başvurmaktadır. Anne babaların çocuklarıyla nitelikli vakit geçirirken kullanabileceği en önemli araçlardan biri de çocuk kitaplarıdır. Ebeveynler bu ihtiyaçlarına paralel olarak çocuklara yönelik üretilen ürünlere yönelmiştir. Ergöl (2008) çocuklara yönelik ürünlerin artmasının bir sonucu olarak yayınevleri için de çocuk kitaplarının bir pazar haline geldiğini belirtmiştir. Son yıllarda ülkemizde Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının artış gösterdiği gözlenmiştir. Bu artışla birlikte ve bilimin birikimli ilerlemesi ilkesine dayanarak alan yazında çocuk kitapları ile ilgili yapılmış çalışmalar ışığında yeni çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı 2000-2019 yılları arasında okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden resimli çocuk kitapları ile ilgili araştırma yayınlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının türleri nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarında kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
4. Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının genel amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
5. Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarının örneklem grupları nelerdir?
6. Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırma yayınlarında kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2000-2019 yılları arasında okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili araştırma yayınlarının incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırmaların bazı faktörler açısından dağılımlarını ortaya koymak amaçlandığından betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada belirli kriterler doğrultusunda ulaşılan yayınlar belirlenen araştırma soruları doğrultusunda değerlendirildiğinden nitel bir araştırmadır.

Örneklem

Araştırmada yer alan yayınlar 2000-2019 yılları arasında tamamlanan, başlığında “çocuk kitapları”, “resimli çocuk kitapları”, “resimli hikaye kitapları”, “resimli öykü kitapları” ifadelerinden biri geçen ve Türkiye’de yayınlanan ve okul öncesi dönemde

İlgili araştırmalar olması kriterlerine göre ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada belirlenen kriterler doğrultusunda ulaşılan 31 yüksek lisans, 6 doktora tezi ve 16 araştırma makalesinden oluşan 53 araştırma yayını incelenmiştir. Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi web sitesi ve Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi elektronik veri kaynaklarında yer alan 2000-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarla sınırlıdır.

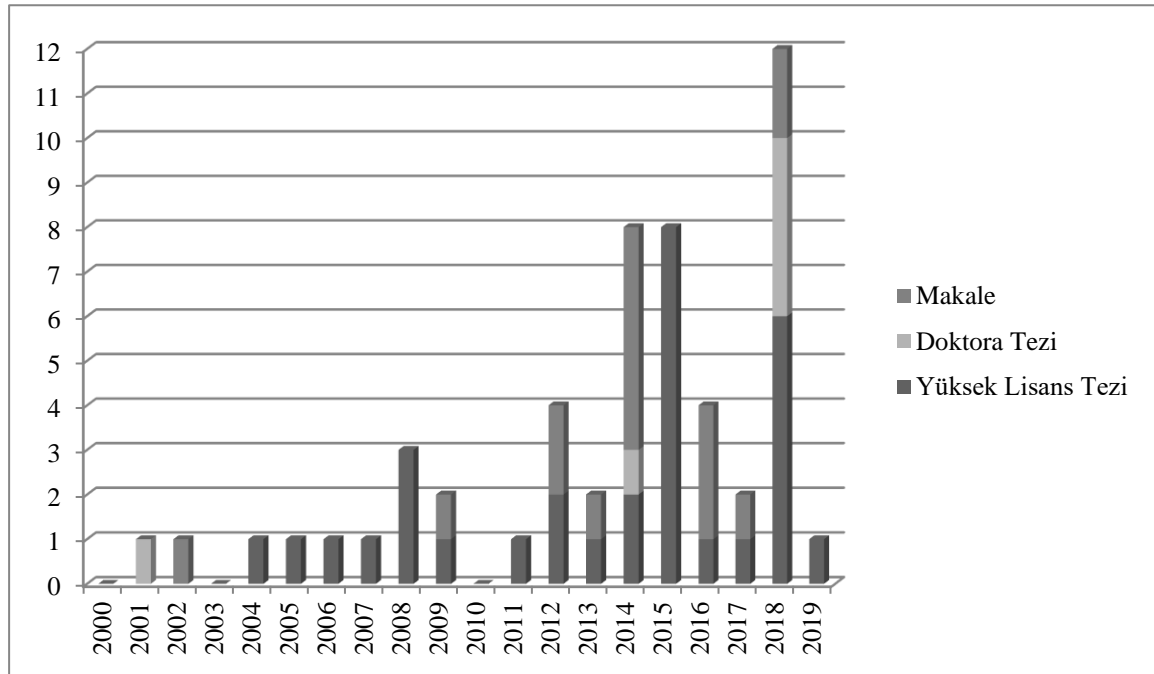
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle YÖK ulusal tez merkezi web sitesinden yüksek lisans ve doktora tezlerine, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi elektronik veri tabanından ise araştırma makalelerine ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan tez ve makaleler pdf formatında, kodlanarak bilgisayara aktarılmıştır. Bir sonraki aşamada ulaşılan yayınlar araştırmanın alt amaçlarına göre sınıflandırılarak veriler çözümlenmiş ve betimsel analiz yöntemlerinden biri olan frekans dağılımı yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

Bulgular

2000-2019 yılları arasında Türkiye'de okul öncesi dönem çocuk kitapları alanında yapılan ve araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırmalar, çalışmanın alt amaçları doğrultusunda incelenerek değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 31'i yüksek lisans tezi, 6'sı doktora tezi ve 16'sı araştırma makalesi olmak üzere toplam 53 çalışma incelenmiştir. Analiz sonuçları grafik olarak verilmiştir.

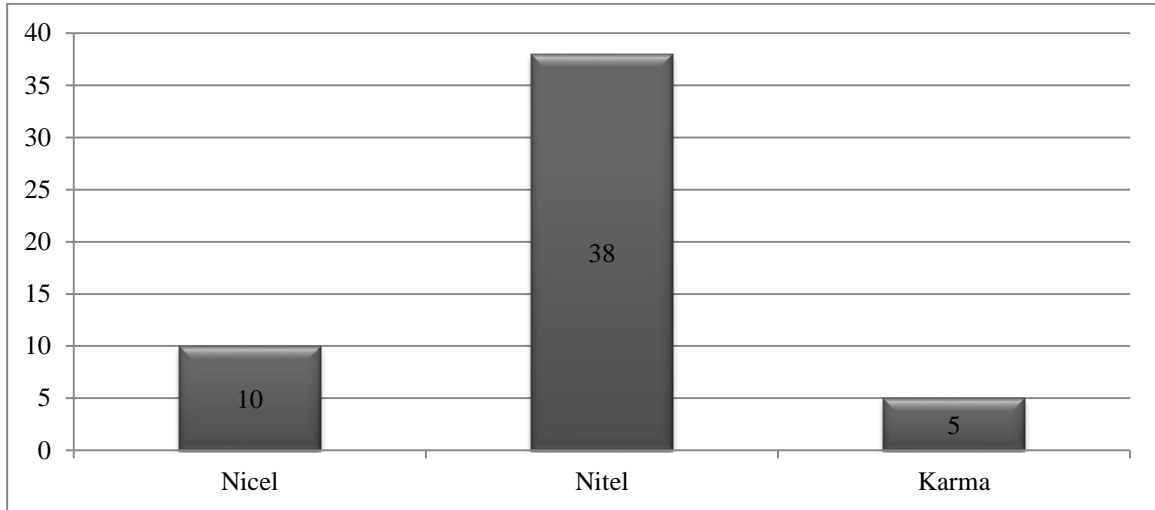
Araştırma kriterlerine dayalı olarak örnekleme de yer alan okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırmaların yıl ve yayın türlerine göre dağılımı Şekil 1' de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma kriterlerine göre ulaşılan araştırmaların yıl ve yayın türlerine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan yayınların yıl ve türlerine göre dağılımı görülmektedir. Şekil 1'e göre okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili olarak en çok yüksek lisans tezi yayınlandığı, yıllara göre bakıldığında ise en fazla araştırmanın 2018 yılında yapıldığı görülmektedir. 2000 yılından itibaren her yıl en az bir araştırmanın bulunduğu ve yıllar içinde genel olarak yayın sayısında artış olduğu Şekil 1'de görülmektedir.

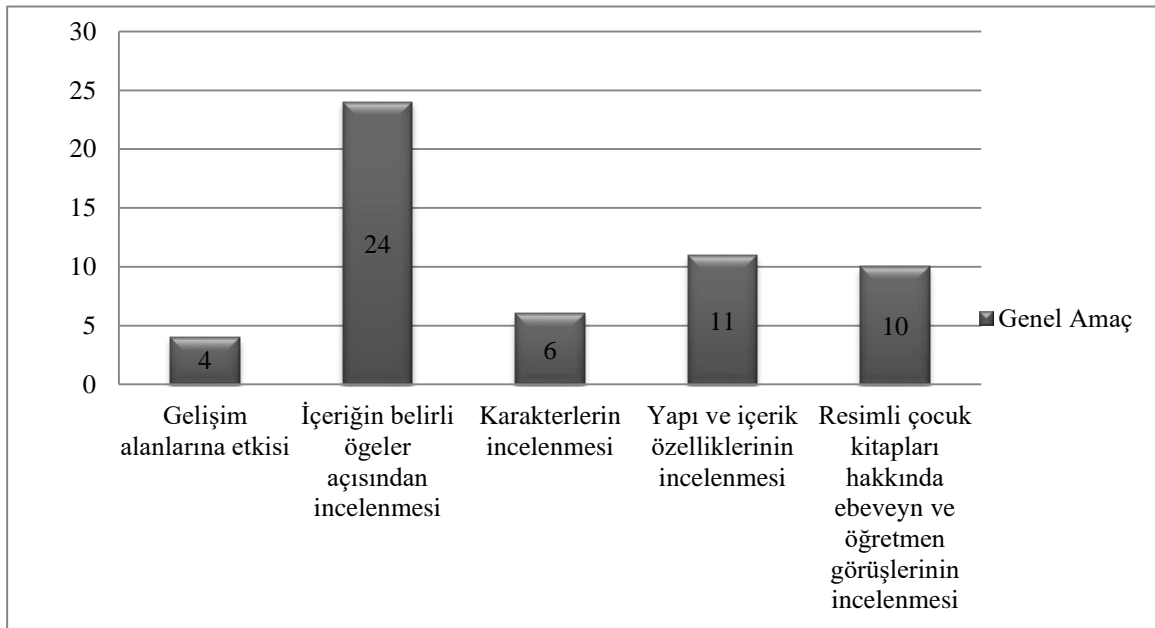
Şekil 2'de araştırma kriterlerine göre ulaşılan ve örnekleme grubuna dâhil edilen yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makalelerin yöntemlerine göre dağılımları yer almaktadır.



Şekil 2. Araştırma kriterlerine göre ulaşılan araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı

Bu araştırmada incelenen araştırma yayınlarında kullanılan araştırma türlerine göre dağılımı Şekil 2'de görülmektedir. Bu şekle göre en çok kullanılan araştırma türü nitel, en az kullanılan araştırma türü ise karma araştırma türüdür.

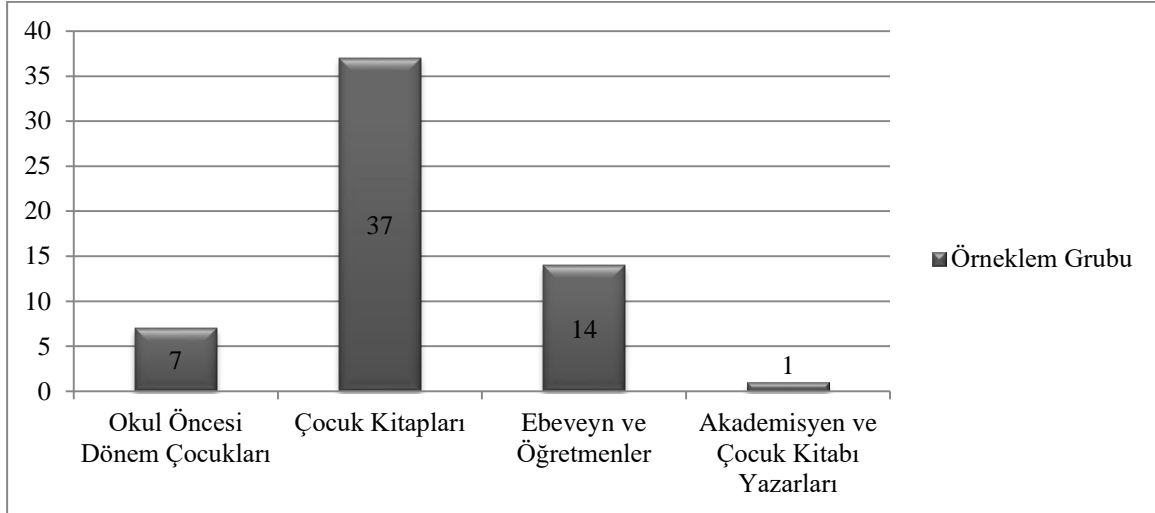
Araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan çalışmalarda araştırmaların genel amaçlarına göre dağılımı Şekil 3' te verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma kriterlerine göre ulaşılan araştırmaların genel amaçlarına göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan 53 araştırmada en çok içeriğin belirli ögeler açısından incelenmesi genel amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Şekil 2'de yer alan verilerden yola çıkarak bazı çalışmaların birden fazla genel amaç içerdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan yayınlar içerisinde en az okul öncesi dönem çocuk kitaplarının çocukların gelişim alanlarına etkisini inceleme genel amacıyla yapıldığı söylenebilir.

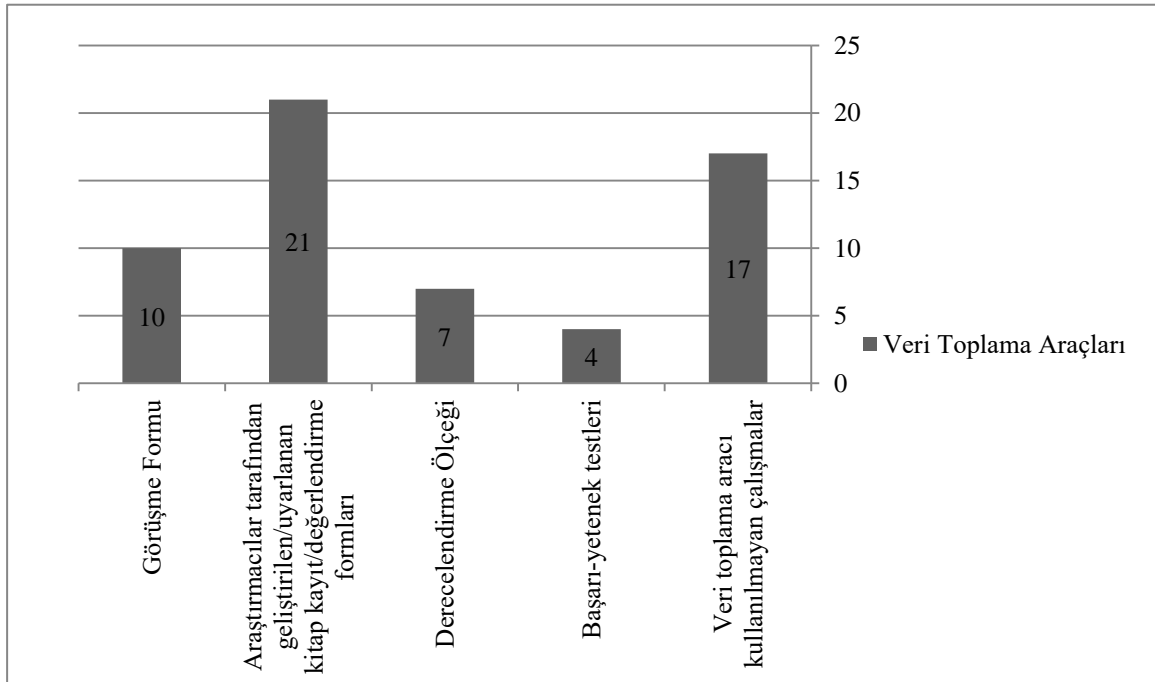
Şekil 4'te araştırma kriterlerine göre ulaşılan tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 4. Araştırma kriterlerine göre ulaşılan araştırmaların örneklem grubuna göre dağılımları

Şekil 4'te yer alan verilere göre araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan araştırmalarda örneklem grubu olarak genellikle çocuk kitaplarının seçildiği, en az araştırmanın ise akademisyen ve yazarlar üzerinde yapıldığı gözlenmektedir. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda birden fazla örneklem grubuna yer verildiği de Şekil 4'ten anlaşılmaktadır.

Şekil 5, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan ve incelenen tez ve araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama araçları ile ilgilidir.



Şekil 5. Araştırma kriterlerine göre ulaşılan araştırma yayınlarının kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil 5'te yer alan verilere göre okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda araştırmacılar tarafından geliştirilen ya da uyarlanan kitap kayıt ve değerlendirme formlarının en çok kullanılan veri araçları olduğunu ayrıca bunun yanı sıra veri toplama aracı kullanılmayan araştırmaların sayısının da çoğunlukta olduğu görülmektedir. Şekil 5'ten anlaşılacağı üzere bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2000-2019 yılları arasında okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili Türkiye'de yapılan ve belirli kriterlere dayalı olarak ulaşılan araştırmaları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan 6 doktora tezi, 31 yüksek lisans tezi ve 16 araştırma makalesi incelenerek toplamda 53 araştırma frekans dağılımı yöntemiyle analiz edilmiş ve bu

analizlerden elde edilen bulgular grafik olarak sunulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre elde edilen sonuçlar, bu sonuçlara verilen anlam ve bu sonuçları ortaya çıkarabilecek olası nedenlerle ilgili açıklamalara bu bölümde değinilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan çalışmaların türlerine bakıldığında en fazla yüksek lisans tezi, en az doktora tezi bulunduğu görülmektedir. Bu sonucun ülkemizde bulunan yükseköğretim kurumlarında yüksek lisans programlarının daha çok açıldığı, yüksek lisans programına devam eden kişilerin sayısının doktora programlarına devam edenlerden daha çok olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ahi ve Kıldan (2013) yaptıkları çalışmada Türkiye’de okul öncesi alanında 2002-2011 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelediklerinde benzer bir sonuca ulaşarak bu sonuçla ilgili olarak ülkemizde yüksek lisans programlarının sayıca fazla olduğu yorumunu yapmışlardır. Ayrıca, Avar ve İlcan (2018) 2013-2017 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımlarında 2000 yılından itibaren bu konunun araştırmacıların ilgisini çektiği ve bu yıldan 2019 yılına kadar her sene bu konuyla ilgili en az bir çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sayılarında yıllara göre dalgalanma görülmekle beraber son yıllarda artış gösterdiği ve en çok çalışmanın 2018 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre araştırmacıların büyüyen kitap pazarına ve çocuk kitaplarının sayısındaki artışa kayıtsız kalmadıkları, çocuk kitaplarına olan ilginin araştırma sayısını da artırdığı söylenebilir. 2019 yılında az sayıda araştırma olmasının sebebi ise bu çalışmanın başladığı tarihlerde henüz 2019 yılına ait araştırmaların yayın sürecinin tamamlanmamış olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kriterlerine göre ulaşılan ve okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde en çok çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulguların aksine, çalışmada Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarını inceleyen Yıldız (2004) nicel araştırmaların sayısının daha fazla olduğu verisine ulaşmış ve bunun da sosyal bilimcilerin pozitivist paradigmadan etkilenecek nicel çalışma yöntemlerine yönelmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ahi ve Kıldan (2013), Avar ve İlcan (2018) da çalışmalarında benzer bulgulara ulaşarak bu bulguların yine pozitivist paradigmanın etkisinden kaynaklanabileceği yorumunu yapmışlardır. Bu çalışmada ilgili bulguların tersi yönünde bir bulgunun ortaya çıkması ülkemizde henüz yapı ve içerik özellikleri açısından nitelikli çocuk kitabı sayısının yetersiz olması nedeniyle araştırmacıların bu soruna dikkat çekmeye yönelik çalışmalar yapmasından kaynaklanabilir. Bu soruna yönelik ve nitel çalışmaların yapılmasının doğal bir sonucu olarak da, bu çalışmanın diğer alt amaçlarında yer alan sorulara cevap bulunduğu ifade edilebilir. Buna bağlı şekilde, araştırma kriterlerine dayalı olarak ulaşılan ve 2000-2019 yılları arasında yayınlanan okul öncesi dönem çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırmaların genel amaçlarına göre dağılımlarında en fazla çocuk kitaplarının içeriklerini belirli öğeler açısından inceleyen araştırmaların bulunduğu, örneklem grubu olarak en çok çocuk kitaplarına yer verildiği ve veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen kitap kayıt/değerlendirme formlarının yer aldığı araştırmaların sayısının fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Çocuk kitaplarının okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkileri göz önünde bulundurularak kitapların çocukların gelişimlerine etkisini inceleyen deneysel ve boylamsal çalışmalara yer verilebilir,
2. Okul öncesi dönem çocuk kitaplarını çocuklara ulaşmasında aracı olan ebeveyn ve öğretmenleri kapsayan araştırmalar artırılabilir,
3. Kitap okuma sırasında ebeveyn, öğretmen, çocuk ilişkisini gözlemleyen ve bu etkileşimin sebeplerini, sonuçlarını ortaya koyan karma araştırmalar yapılabilir,
4. Çocuk kitapları üzerine farklı konularda çocukların görüşüne başvurulmuş çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Ahi, B., & Kıldan, O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 23-46.

*Akın, N. (1998). Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*

*Akıncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

*Akyol, T. (2012). Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

*Alan, H. A. (2015). Sustainable actions in picture storybooks for 4-to-6-year-olds: A content analysis study with respect to 7R. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

- *Arslan Başdağ, D. (2018). *Resimli öykü kitaplarının bazı temel matematik kavram ve becerileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Avar, G. & Ilıcan, S. (2018). Okul öncesi fen eğitimi alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Akademik Sosyal araştırmalar Dergisi*, 71, 1-16.
- *Aygün, A. (2014). *2004-2013 yılları arasında yayımlanan resimli öykü kitaplarında metin-resim ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- *Bilgin, H. (2011). 5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- *Bulut, S.(2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- *Dege, Ö. (2008). Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Deniz, A. (2018). *Resimli Öykü Kitaplarının Ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Dilek, A. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleki analizi. *Journal Of Qafqaz University*, 2(1), 94-102.
- *Dirican, R. (2013). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Dirican, R., & Dağlıoğlu, H. E. (2013). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3 (2), 44-69.
- *Erbay, F., & Samur, A. Ö. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 5, 4.
- *Ergöl, A. (2008). *Anaokulu çocuk kitaplarında deneysel formlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.*
- *Ersan, M. (2014). *Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; etkileşimli bir resimli çocuk kitabı uygulaması tasarımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.*
- *Eryiğit, S. (2017). *Ongoing mechanism in the tactile communication between children and adults in picture storybooks for 4-to-6-year-olds. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.*
- *Fırat, H., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 217-241.
- *Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Doi*, 10.
- *Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuurdu, E. F., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- *Gül, M.K. (2018). 5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- *Gündüz Sağlam, A. (2007). Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.*
- *Güzelyurt, T., & Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Bir delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(1), 52-75.
- *Hos, G. (2018). *Bilişsel edebi yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin incelenmesi ve 60-72 aylık çocuklara bu duyguların yansımaları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- *Işıtan, S. (2005). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1).

- *Karaaslan, A., Kangal, S. B., & Arslan, S. (2018). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 18-31.
- *Kıran, S. (2008). *Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.*
- *Koçak, D. C. (2018). *Ankara ilindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Mercan, Z. (2015). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.*
- *Özek, B. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarındaki illüstrasyonların, çocuğun gelişimine etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- *Özkan Kılıç, Ö. (2014). *Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.*
- *Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H., & Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 15(1).
- *Pekmezci, S.C. (2004). *Resimli çocuk kitaplarında hayvan imgesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- *Pektaş, D.(2015). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki dil sanatlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Saçkesen, S. (2008). Çocuk kitapları seçiminde anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Sağsöz, G. (2018). *Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimine ilişkin bileşenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- *Somer, B. (2015). *4 - 6 yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Soyer, A. Ç. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 13-27.
- *Şentürk, S. G. (2015). *Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.*
- *Taşdemir, H. Z. (2018). *Türkiye'de yayınlanan yerli ve çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür bağlamında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- *Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*
- *Tuncer, M. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikaye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.*
- *Turan, F. (2014). Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- *Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- *Turan, R.C. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.*
- *Ucuşsatar, N. (2019). *Okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterlerin geliştirilme yolları üzerine bir durum tespiti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Uzmen, S.(2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

- *Uzmen, F. S. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Pro-Sosyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.*
- *Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- *Veziroğlu, M. (2009). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- *Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. (23. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- *Yazıcı, D. N., Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. C. Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196-1209.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- *Yol, F. (2015). 4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Yükçü, Ş. B., Tok, A. İ., & Kangal, S. B. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- *Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

Başında * yer alan makale ve tezler araştırmada incelenen çalışmalardır.

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE BİLİŞSEL STİLLERİNİN VE CİNSİYETİN ETKİSİ

FERİDE ŞAHİN
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı 7. Sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri ve cinsiyetlerinin bilimsel okuryazarlık puanları üzerindeki etkisini incelemektir. **Yöntem:** Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim gören 823 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri Sergilenen Bilim Okuryazarlık Testi (BO-S), öğrencilerin bilişsel stilleri (alan bağımlı/alan orta/alan bağımsız) grup saklı figürler testi ile tespit edilmiştir. **Bulgular:** Yapılan analizler neticesinde alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamaları alan bağımlı ve alan orta öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerindeki varyansın %17'sinin bilişsel stil değişkeni tarafından açıklandığı bulunmuştur. Cinsiyet grupları açısından yapılan analizlerde kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puan ortalamaları arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerindeki varyansın %1'i cinsiyet değişkeni tarafından açıklandığı bulunmuştur. **Öneriler:** Bu araştırmanın sonuçları öğrencileri bilimsel okuryazar olarak yetiştirme konusunda bilişsel stil değişkeninin dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple farklı bilişsel stildeki öğrencilerin özellikleri, bu öğrenciler için uygun öğretim ortamları, ölçme değerlendirme yaklaşımlarının irdelenmesinin önemlidir. Araştırmada bilimsel okuryazarlık performansını açısından kızlar lehine görülen farklılığın fen başarıya açısından daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine çıkan farkın kapanması açısından sevindirici görünmekle birlikte; ülkelerin büyümesi için ortalama insan kalitesinin esas olduğu düşünüldüğü taktirde erkek öğrencilerin de bilimsel okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi önemli olmaktadır.

Abstract

Purpose: The aim of this study was to investigate the effects of seventh grade students' field dependent, field-intermediate, and field independent cognitive styles and gender on students' scientific literacy. **Method:** The sample of the study consists of 823 students in seventh grade in 2015-2016 academic year in Ankara. The scientific literacy levels of the students were determined by the Scientific Literacy Test and cognitive styles of the students were determined by group hidden figures test. **Findings:** As a result of the analysis, the scores of the independent students were significantly higher than the scores of the dependent. It was found that 17% of the variance in scientific literacy levels of students was explained by cognitive style variable. In terms of gender, there was a significant difference between girls and boys in terms of scientific literacy scores in favor of girls. It was found that 1% of the variance in students' scientific literacy levels was explained by gender variable. **Implications for Research and Practice:** The results of this study show that cognitive style should be considered as one of the important variables for making students to be scientifically literate. It is important to examine the characteristics of students of different cognitive styles, appropriate teaching environments, assessment and evaluation approaches for these students. Although the difference in favor of girls in terms of scientific literacy performance may seem pleasing at first, it is important to improve the level of scientific literacy of male students if the average human quality is essential for the growth of countries.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Okuryazarlık, Bilişsel Stil, Alan Bağımlı-Alan Bağımsız, Cinsiyet

Giriş

Cinsiyet, uzun yıllardan beri fen eğitimi araştırmalarında etkisi incelenen bireysel farklılıklardan en önemlilerinden birisi olmuştur. Cinsiyet konusunda yapılan araştırmaların temel amaçlarından birisi, kız ve erkek öğrencilerin performans farklılıklarını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin öğrenme yollarını anlamaya çalışarak öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerinin önüne geçmek olarak ifade edilmektedir (Organization for Economic Coordination and Development [OECD], 2009). Cinsiyet ile fen başarısı arasındaki ilişki pek çok ülkede çeşitli öğretim seviyelerindeki öğrenciler açısından araştırılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde fen başarısının genel olarak klasik konu ya da ünite sonu problem çözme becerisi olarak tanımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda fen başarısının bilimsel okuryazarlık açısından tanımlanmaya başlandığı görülmektedir (OECD, 2016; Şahin & Ateş, 2018). PISA 2006, 2009 ve 2012 nihai raporları incelendiğinde bilim okuryazarlığı açısından hem tüm katılımcı ülkeler hem de İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) üyesi ülkeler genelinde, erkek öğrencilerin ortalama performansının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu raporlarda Türkiye örneklemini incelendiğinde, bilim okuryazarlığı ortalama performans puanları açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007, 2010, 2013, 2016).

Öğrencileri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirebilmek, fen eğitiminin temel amacıdır. Ülkemizdeki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğrencileri bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirirken, bireysel farklılıklara özen gösterilmesi

vurgusu yapılmıştır. Fen eğitimi literatüründe üzerinde araştırma yapılan önemli bilişsel bireysel farklılıklardan birisi öğrencilerin bilişsel stildir. Cronbach ve Snow (1977), bilişsel stilleri bir kişinin gördüğü, hatırladığı ve düşündüğü bütün olayları organize ederken kullandığı bilgi işleme stratejisi olarak tanımlamaktadır. Bilişsel stiller, bilgi edinme, kullanma ve korumada bireylerin tercih ettiği bilgi işleme stratejisi olduğundan, önemli bireysel farklılıklar arasında listelenebilir. Uzun bir süre boyunca gelişen ve kolayca değiştirilemeyen bu farklılıklar göz önüne alındığında, eğitim sürecinde öğrencilerin bilişsel stillerinin belirlenmesinin, öğrencilerin bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Horzum ve Alper, 2006; Altıparmak, 2009).

Bilişsel stiller ile ilgili 40 yılı aşkın bir süredir kuramsal ve deneysel araştırmalar yapılmış ve çok sayıda bilişsel stil boyutu tanımlanmıştır. Bu boyutlar arasında üzerinde en çok araştırma yapılan bilişsel stil boyutunun alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiller olduğu belirtilmektedir (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977). Bu bilişsel değişken ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerin, akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğu ifade edilmektedir (Terrell, 2002). İlgili alan yazında alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stil eğilimi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet ile bilişsel stil eğilimi arasındaki farkın belirgin olmadığı belirtilirken (Maghsudi, 2007), bazılarında ise erkeklerin alan bağımsız olma eğiliminin daha yüksek olduğu (Onyekuru, 2015) belirtilmektedir.

Alan bağımlı alan bağımsız bilişsel stiller değişkeni ile öğrencilerin fen başarılarının araştırıldığı çok sayıda çalışma olmasına rağmen (Roth, 1990; Kirk, 2000; Bahar & Hansell, 2000; Bahar, 2003; Karaçam, 2005; Tsapalis, 2005; Danili & Reid, 2004, 2006; Horzum & Alper, 2006; Ongun, 2006; Ateş & Çataloğlu, 2007; Hindal, Reid & Badgaish, 2009; Altıparmak, 2009; Çelik 2010; Karaçam & Ateş, 2010; Sarı, Altıparmak & Ateş, 2013; Çataloğlu & Ateş, 2013; Obianuju, 2012; Onyekuru, 2015; Muhammad, Daniel & Abdurauf, 2015 Okoye, 2016) fen başarısını bilimsel okuryazarlık boyutunda tanımlayıp, bu değişken ile arasındaki etkileşimi bütüncül bir bakış açısı ile ele alıp aynı zamanda kız ve erkek öğrenci gruplarındaki farklılaşmayı ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır. Fen öğretim programlarının vizyonu olan bilimsel okuryazarlığın doğasının derinlemesine anlaşılabilmesi için, bu yapıyı etkileyen çeşitli değişkenlerin araştırılması gerekmektedir. Bu araştırma alan yazındaki bu eksikliği gidermek için planlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmada ele alınan iki alt problemi vardır. Bunlar: 7. Sınıfta okuyan alan bağımlı ve bağımsız öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ve "7. Sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir.

Yöntem

Bu bölümde, çalışmada kullanılan model, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizine yer verilecektir.

Araştırma Deseni

Araştırma genel tarama modeline göre oluşturulmuştur. Genel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2012, s. 77).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Pursaklar, Yenimahalle, Keçiören) okuyan 7. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme, seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde evren kendini temsil edecek alt birimlere ayrılır. Sonra bu alt birimlerin her birinden eleman örnekleme yapılır. Alt birimlerde yer alan elemanların örnekleme dâhil edilmesi ise alt birimlerin toplam evrene olan oranı ile orantılı olarak yapılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmada evrene ait alt birim olarak Ankara merkez ilçeleri seçilmiştir. Evrende bulunan Ankara merkez ilçelerindeki öğrenci sayılarının oranlarına bakılarak, her merkez ilçeden örnekleme dâhil edilecek öğrenci sayısı belirlenmiştir. Bu şekilde, belirtilen ilçelerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 823 yedinci sınıf öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Bu çalışmada öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyini belirleyebilmek için kullanılacak bir Türkçe ölçme aracı bulunmadığı için, Fives, Huebner, Birnbaum ve Nicolich (2014) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, ortaokul öğrencilerine (11-14 yaş) yönelik olarak hazırlanmış tek faktörden oluşan sergilenen bilimsel okuryazarlık testi (BO-S) ve üç faktörden oluşan motivasyon ve inançlar (BO-Mİ) ölçeğinden oluşmaktadır. Bu araştırmada bilimsel okuryazarlık testinin tek faktörden oluşan sergilenen bilimsel okuryazarlık testinden (BO-S) alınan puanların belirtilen bilişsel değişkenler ile ilişkisine bakılacaktır. Ölçme aracının motivasyon ve inançlar (BO-Mİ) ölçeğinden elde edilen verilerin bilişsel değişkenler ile ilişkisi çalışmaya dahil edilmemiştir. BO-S, bilimin rolü, bilimsel düşünme ve hareket etme, bilim ve toplum, bilim medya okuryazarlığı, bilimde matematik boyutlarına ilişkin soruları içeren tek boyutlu çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracıdır. BO-S'nin Türkçeye adaptasyonu araştırmacılar tarafından yapılmıştır. (Şahin ve Ateş, 2018). Adaptasyon çalışması esnasında yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) testin son halinin uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucundaki Ki-kare değerinin ($\chi^2= 178.41$, $N=823$, $sd=135$, $p=0.00$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi^2/sd=1.32$; $RMSEA= 0.02$; $CFI= 0.97$; $TLI= 0.96$; $WRMR= 0.94$ değerlerini almıştır. Bu değerlerin

modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Yu, 2002). Bu araştırmada testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için grup saklı figürler testi kullanılmıştır (Witkin Oltman, Raskin ve Karp, 1971). Bu test bu alanda en yaygın kullanılan testlerden birisidir. Test 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm yedi diğer iki bölüm dokuz sorudan oluşmaktadır. Testin ilk bölümü 2 diğer iki bölümü 5'er dakika içinde tamamlanması gerekmektedir İlk bölüm öğrencilerin pratik yapmalarını amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Sadece ikinci ve üçüncü bölümdeki sorulardan alınan puanlar toplam puana dâhil edilmektedir. Testten en fazla 18 puan alınabilmektedir. Test Çakan (2003) tarafından Türkçeye adapte edilmiş güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada toplanan verilerle testin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA analizi neticesinde ki-kare değerinin ($\chi^2=396.83$, $N=804$, $sd=135$, $p=0.00$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ($\chi^2/sd=2.93$; $RMSEA=0.05$; $CFI=0.98$; $TLI=0.97$; $WRMR=1.28$ değerlerini almıştır. Bu değerler verinin modele iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Öğrencileri alan bağımsız, alan orta ve alan bağımlı olarak gruplama için El-Banna'nın kullandığı gruplama formülü kullanılmıştır (El-Banna, 1987). Buna göre, ortalama puanın dörtte bir standart sapma üzerinde puan alan öğrenciler alan bağımsız; dörtte bir standart sapma altında puan alan öğrenciler alan bağımlı; arada kalan öğrenciler ise alan orta olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, aynı formül öğrencileri sınıflandırmak için kullanılmıştır (Alamolhodaei, 1996; Ates & Cataloglu, 2007; Çataloğlu & Ateş, 2013).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizi sürecinde çalışmanın değişkenleri için uygun kodlamalar yapılmıştır. Bu aşamada erkekler 0, kızlar 1; bilimsel okuryazarlık, bilişsel stiller testlerinde doğru yanıtlar 1, yanlışlar 0 puan olacak şekilde kodlama yapılmıştır. Çalışmadaki testlerinin yapı geçerlilikleri Mplus 7.0 programı kullanılarak test edilmiştir. Çalışmada yapılan betimsel analizler ve varyans analizleri için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Tablo 1'de kız ve erkek farklı bilişsel stile sahip öğrencilerin (alan bağımlı-alan orta-alan bağımsız) fen okuryazarlığı puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre her iki cinsiyet grubunda alan bağımsız bilişsel stile sahip olan öğrencilerin başarı ortalamaları, alan bağımlı ve alan orta bilişsel stile sahip öğrencilerin başarı ortalamalarından; alan orta bilişsel stile sahip öğrencilerin başarı ortalamaları alan bağımlı öğrencilerin başarı ortalamalarından yüksektir. Cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin başarı ortalamalarının bilişsel stilin tüm boyutlarında erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Gruplara Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Biliş	N	X	Std. Sapma
Erkek	Alan Bağımlı	198	7.14	2.90
	Alan Orta	17	8.06	4.16
	Alan Bağımsız	156	9.75	3.19
	Toplam			
Kız	Alan Bağımlı	201	7.74	2.90
	Alan Orta	30	9.87	3.03
	Alan Bağımsız	194	10.72	2.83
	Toplam			
Toplam	Alan Bağımlı	399	7.44	2.92
	Alan Orta	47	9.21	3.54
	Alan Bağımsız	350	10.29	3.03

Gruplar arasındaki puan farklılığının istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan çift faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo2

Bilimsel Okuryazarlık Testi Ortalamalarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	*p
Cinsiyet	100.70	1	100.70	11.34	.00
Bilişsel Stil	1451.45	2	725.73	81.69	.00
Cinsiyet x Biliş	17,16	2	8.59	0.972.113	.38122
Hata	7018.49	790	8.88		
Toplam	70303.00	795			

Alan Bağımlı: 1; Alan Orta: 2; Alan Bağımsız:3

*p< .05

Tablo 2'ye göre alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puan ortalamaları arasında alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır, $F(2,790) = 81.69, p < .05, \eta^2 = .17$. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyindeki varyansın %17'si öğrencilerin sahip olduğu bilişsel stili tarafından açıklanmaktadır. Cohen (1988)'e göre sahip olunan biliş stili bilimsel okuryazarlık üzerindeki etkisi büyük etki kategorisinde yer almaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamaları alan bağımlı ve alan orta öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Alan orta ve alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir, $F(1,790) = 11.34, p < .05, \eta^2 = .01$. Bilimsel okuryazarlık düzeyindeki değişkenliğin %1'i öğrencilerin cinsiyeti tarafından açıklanmaktadır. Cohen (1988)'e göre cinsiyetin bilimsel okuryazarlık üzerindeki etkisi küçük etki kategorisinde yer almaktadır. Öğrenci bilimsel okuryazarlık puanlarındaki değişkenliğin % 0,2'si öğrencilerin cinsiyetleri ve sahip oldukları biliş stillerinin etkileşimi tarafından açıklanmaktadır ancak bu etkileşim istatistiksel olarak anlamlı değildir. ($p > .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma iki araştırma sorusuna cevap vermek üzere tasarlanmıştır. Bunlardan ilki 7. Sınıfta okuyan alan bağımlı, alan orta ve alan bağımsız bilişsel stildeki öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Yapılan analizler neticesinde alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamaları alan bağımlı ve alan orta öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; alan orta ve alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar bilişsel stil alanında yapılmış diğer çalışmaların bulguları ile benzeşmektedir (Roth, 1990; Kirk, 2000; Bahar & Hansell , 2000; Bahar, 2003; Karaçam, 2005; Tsapalis, 2005; Danili & Reid ,2004, 2006; Horzum & Alper, 2006; Ongun, 2006; Ateş & Çataloğlu, 2007; Hindal, Reid & Badgaish, 2009; Altınparmak,2009; Çelik 2010; Karaçam & Ateş, 2010; Sarı, Altınparmak & Ateş, 2013; Çataloğlu & Ateş, 2013; Obianuju, 2012; Onyekuru, 2015; Muhammad, Daniel & Abdurauuf, 2015 Okoye, 2016). Bu araştırmanın sonuçları tüm akademik alanlarda olduğu gibi öğrencileri bilimsel okuryazar olarak yetiştirme konusunda da bilişsel stil değişkeninin dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki bilim okuryazarlık puanlarındaki varyansın %17'sini açıklayan bir değişkenin, dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple gerek öğretmenler gerek program yapımcılar alan bağımlı bilişsel stil eğiliminden kaynaklanan dezavantajın farkında olması gerekmektedir. Organize bir öğretim materyali sunularak, alan bağımlı öğrenciler için gereksiz uyarıcı görevi yapan çevresel bilgiye daha az vurgu yapılmalıdır. Çünkü alan bağımlı öğrenciler bir olgunun daha az önemli olan özelliklerine daha çok odaklanabilmektedir. Öğrencilerin, öğretilen materyalleri, sınıfta derslere katılırken veya okul ders kitaplarını okurken, merkezi fikirlere odaklanarak ve yalnızca ilgili bilgileri çıkararak anlamalarını sağlamaya yardımcı olmak için çaba sarf edilmelidir (Danili ve Reid, 2004).

İkinci araştırma sorumuz ise 7. Sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Yapılan analizlerde kız ve erkek öğrencilerin bilimsel okuryazarlık puan ortalamaları arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Araştırma sonucunda kızlar lehine görülen anlamlı farklılık, ülkemizde yapılan PISA araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (MEB, 2007, 2010, 2013, 2016). PISA raporlarına göre Türkiye ve Yunanistan dışında UK, Lüksemburg, Danimarka, İsviçre gibi diğer OECD ülkelerinde erkeklerin ortalama puanları kızlardan daha fazladır. Bunun yanı sıra bilim okuryazarlık düzeyi açısından cinsiyet farklılığı göstermeyen ülkeler de mevcuttur (OECD, 2009).

Halpern (2000), cinsiyet açısından bireylerin performanslarında farklılıklara neden olabilecek faktörleri, biyolojik etmenler (beyin yapı ve fonksiyonları), sosyokültürel etmenler (cinsiyet rolleri, okul aile ortamı) ve soru maddelerinin özellikleri (bilimsel içerik, madde formatı) şeklinde sınıflandırmıştır (akt. Wong, 2012). Ülkemizde kızlar lehine görülen performans farklılığının sebebini detaylı irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamış olsa da, ülkemizin toplumsal yapısının bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim ülkemizde erkeklerin toplumda rol kazanması ve bir iş sahibi olabilmesinin kızlara göre daha kolaydır. Bu sebeple kızların, toplumsal bir rol ve meslek edinmek adına daha özverili çalışması gerekmektedir. Bu durum bu araştırmada ve PISA'da ortaya çıkan tabloyu açıklıyor olabilir. Araştırmada bilimsel okuryazarlık performansı açısından kızlar lehine görülen farklılık ilk başta sevindirici görülmüşse, ülkelerin büyümesi için ortalama insan kalitesinin esas olduğu (Klasen, 1999) düşünüldüğü taktirde erkek öğrencilerin de bilimsel okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi önemli olmaktadır. Çünkü ülkemizin bütün bilim dallarında ilerleyebilmesi için bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm bireylerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada bilişsel stiller değişkeni ile bilimsel okuryazarlık puanları arasında cinsiyet grupları arasında gözlenen farklılığın "mediated moderation" gibi daha ileri analiz yöntemleri ile incelenmesinin, bu değişkenlerinin cinsiyet grupları açısından doğasının daha etkili bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alamolhodaei, H. (1996). *A study in higher education calculus and students' learning styles*. Doctoral Dissertation, University of Glasgow, US.
- Altıparmak M (2009). The Effect of Test Content And Format on Force And Motion Understanding of Students Having Field Independent and Field Dependent Cognitive Stills. Unpublished mastery thesis. Gazi University Educational Sciences Institute, Ankara.
- Ates, S., & Cataloglu, E. (2007). The effects of students' reasoning abilities on conceptual understandings and problem-solving skills in introductory mechanics. *European Journal of Physics*, 28(6), 1161.
- Bahar, M. (2003). The effect of instructional methods on the performance of the students having different cognitive styles. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 26-32. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87844>.
- Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests, *Educational psychology*, 20(3), 349-364. <http://dx.doi.org/10.1080/713663739>.
- Bakanlığı, M. E. (2007). PISA 2006 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bakanlığı, M. E. (2010). PISA 2009 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bakanlığı, M. E. (2013). PISA 2012 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bakanlığı, M. E. (2016). PISA 2015 ulusal nihai raporu. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Cataloglu, E., & Ates, S. (2014). The effects of cognitive styles on naive impetus theory application degrees of pre-service science teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(4), 699-719. Retrieved from <http://yoksis.bilkent.edu.tr>.
- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington.
- Çelik, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stiller ve öğrenme stillerinin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Danili, E., and N. Reid. (2004). Some strategies to improve performance in school chemistry based on two cognitive factors. *Research in Science and Technological Education*, 22, 203-23. <http://dx.doi.org/10.1080/0263514042000290903>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A. S., & Nicolich, M. (2014). Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*, 98(4), 549-580. DOI: 10.1002/sce.21115.
- Ganley, C. M., Vasilyeva, M., & Dulaney, A. (2014). Spatial ability mediates the gender difference in middle school students' science performance. *Child development*, 85(4), 1419-1432. DOI: 10.1111/cdev.12230.
- Hindal, H. S. (2007). *Cognitive characteristics of students in middle schools in State of Kuwait, with emphasis on high achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.
- Hindal, H., Reid, N., & Badgaish, M. (2009). Working memory, performance and learner characteristics. *Research in Science & Technological Education*, 27(2), 187-204. <http://dx.doi.org/10.1080/02635140902853640>.

Horzum MB, Alper A (2006).The Effect of Case Based Learning Model,Cognitive Style and Gender to the Student Achievement in Science Courses. Ankara University. J. Fac. Educ. Sci., 39(2):151-175.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>.

Karaçam, S. (2005). Farklı bilişsel stillerdeki lise öğrencilerinin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramları anlama düzeylerinin farklı ölçme teknikleri ile tespiti. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Karaçam, S. ve Ateş, S. (2010). Ölçme tekniğinin farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeylerine etkisi, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1) ,21-30. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16689> sayfasından erişilmiştir.

Kirk, G. R. (2000). *The relationship of attitudes toward science, cognitive style and self-concept to achievement in chemistry at the secondary school level* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Lawson, A.E. (1992). The development of reasoning among college biology students. *Journal of College Science Teaching*, 21(6). Retrieved from <https://www.jstor.org>.

Maghsudi, M. (2007). The interaction between field dependent/independent learning styles and learners' linguality in third language acquisition. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 7(5), 1-23. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu>.

Muhammad, T., Daniel, E. G. S., & Abdurauf, R. A. (2015). Cognitive Styles Field Dependence/Independence and Scientific Achievement of Male and Female Students of Zamfara State College of Education Maru, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 58-63. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/>.

Obianuju, E. E., (2012). Effects of concept mapping and cognitive styles on achievement of students in chemistry. *Journal of Research in Education* 1(1). Retrieved from <http://ijmtjournal.org/Volume-2/issue-3/IJMTT-V2I3P504.pdf>.

Ongun, E. (2006). *Üniversite öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlıkları ile motivasyon ve bilişsel stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ongun, E. (2006). *Üniversite öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlıkları ile motivasyon ve bilişsel stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Onyekuru, B. U. (2015). Field Dependence-Field Independence Cognitive Style, Gender, Career Choice and Academic Achievement of Secondary School Students in Emohua Local Government Area of Rivers State. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 76-85. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081668.pdf>

Onyekuru, B. U. (2015). Field Dependence-Field Independence Cognitive Style, Gender, Career Choice and Academic Achievement of Secondary School Students in Emohua Local Government Area of Rivers State. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 76-85. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081668.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA, Paris: OECD.

Organization for Economic Coordination and Development (OECD). (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school* . Retrieved June 30, from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/50/42843625.pdf>

Roth, W. M. (1990). Neo-Piagetian predictors of achievement in physical science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(6), 509-521. DOI: 10.1002/tea.3660270603.

Sarı, M., Altıparmak, M. & Ateş, S. (2013). Test yapısının farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin mekanik başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 334-344. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Shayer, M., & Adey, P. S. (1992). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students III: Testing the permanency of effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(10), 1101-1115. DOI: 10.1002/tea.3660291007.

Şahin, F., & Ateş, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği Adaptasyon Çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3).

Terrell S.T., (2002), *The use of cognitive style as a predictor of membership in middle and High School Programs for the academically gifted*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana. Retrieved from <https://www.researchgate.net>

Tsaparlis, G. (2005). Non-algorithmic quantitative problem solving in university physical chemistry: a correlation study of the role of selective cognitive factors. *Research in Science & Technological Education*, 23(2), 125-148. <http://dx.doi.org/10.1080/02635140500266369>.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*4, 7(1), 1-64. DOI: 10.1002/j.2333-8504.1975.tb01065.x.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com>.

DİJİTALLEŞEN TOPLUMDA KADININ YERİ

FUNDA DAĞ
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİECE COŞGUN
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de dijitalleşme konusuyla ilgili çalışmalarını cinsiyet eşitsizliği bağlamında detaylı incelemek ve dijitalleşen toplumda cinsiyet eşitsizliğine, özellikle dijitalleşen toplumda kadının durumuna, ilişkin mevcut görünümü betimlemektir. Araştırma amacı kapsamında, son on yılda (2008-2018) Türkiye’de dijitalleşme konusuyla ilgili bilimsel çalışmaların sistematik bir yaklaşımla incelendiği bu araştırmada nitel betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ulusal tez arşivinden ulaşılan 57 tez ve akademik dergilerde yayınlanan 69 makale oluşturmaktadır. Ulaşılan çalışmalar yayın türü, bilim alanları, anahtar kelimeleri, örneklem türü ve büyüklüğü, örneklem seçim yaklaşımı, araştırma yöntemleri açısından incelenmiştir. Bununla birlikte, ulaşılan çalışmaların bulgu ve sonuçları dijitalleşme konusuyla ilişkili belirlenen temalar (erişim, kullanım&sahiplik, beceri/yetenlik, meslek ve betimlenme) açısından analiz edilerek Türkiye’de dijitalleşmeyle ilgili çalışmaların cinsiyet eşitsizlikleri açısından mevcut durumu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye’de doğrudan cinsiyet eşitsizlikleri ve dijitalleşme ilişkisini araştıran çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörüne dayalı bulgular içeren dijitalleşme konulu çalışmaların daha çok eğitim bilimleri alanında yapıldığı ve bu çalışmalarda temel araştırma konusunun çoğunlukla dijital beceriler olduğu belirlenmiştir. Eğitim bilimleri, sosyal bilimler, fen ve sağlık bilimleri gibi çeşitli bilim alanlarında; dijital teknolojilere erişim, dijital teknolojilere sahip olma ve kullanma, dijital teknolojilere yönelik tutum, dijital alanlarda kariyer ve dijital ortam ve araçlarda cinsiyetlerin betimlenmesi konularında cinsiyet eşitsizliklerini inceleyen çalışmaların ise çok daha sınırlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çeşitli bilim alanlarında teknolojiye yönelik tutum çalışmaları dışında dijitalleşmeyle ilgili diğer konulardaki (erişim, kullanım & sahiplik, kariyer, betimlenme) çalışmaların cinsiyet faktörüne dayalı bulgularının kadın cinsiyeti aleyhine olan durumların varlığına işaret ettiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Türkiye’de farklı bilim alanlarında dijitalleşme ve cinsiyet eşitsizliklerini derinlemesine inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Dijitalleşme, kadın, cinsiyet eşitsizliği, dijital erişim, dijital beceri, dijital yeterlilik, dijital kariyer.*

Giriş

Dünya gün geçtikçe dijitalleşmektedir. “Dijitalleşme” sözlük anlamıyla “*Dijital hale getirilebilecek her şeyin dijitalleştirilmesi ile dijital teknolojilerin günlük hayata entegrasyonu.*” olarak tanımlanmaktadır (Igi-Global Dictionary, 2019). Günümüzde dijital araçların hemen her alanda kullanılmaya başlanması toplumsal yapının yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Dinç, 2017). Dijital teknolojilerin ve özellikle internetin eğitimde, sağlıkta, işletmede ve daha birçok alanda kişisel ve kurumsal olarak yaygın kullanımı dijitalleşmenin yaşamımız üzerindeki yaygın etkisinin göstergeleridir (Gray ve Rumpel, 2015; Aslıyüksek, 2016). Dijitalleşmenin bireysel, toplumsal, kültürel, sosyal ve ekonomik, vb. birçok etkileri mevcuttur. Bu doğrultuda birçok bilim alanında dijitalleşme ve ilişkili konularla ilgili araştırmalara yönelim vardır.

Dijitalleşme farklı boyutlarda (ekonomik, sosyal, eğitsel) toplumları şekillendirirken gerçekleşen dönüşüm sadece teknik ve ekonomik bir dönüşüm değildir. Dijitalleşme öncelikle toplumun temel bileşeni olan bireyi etkilemektedir. Bu sebeple, dijital dünya ile bireyin ilişkisi dijital dünyanın toplumlara ilişkin risklerini ve faydalarını yordayıcı bir faktör olarak kabul edilebilir. Dijital ortamlarda sunulan olanakları bireylerin kullanması, bunlardan faydalanması ve onlara uyum sağlaması için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri bir gereksinimdir. Diğer tarafta, dijitalleşme alanındaki çalışmalarda cinsiyet önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Bireyler internet ve birçok dijital ortam ve araçlarla toplumsal yapılarının koşulları içerisinde karmaşık yollarla etkileşim içindedir. Bu etkileşim sürecinde sorunların tespit edilebilmesi ve tedbirlere yönelik çalışmalarla toplumların etkili ve doğru politikalar üretebilmelerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Davaki, 2018). Dijitalleşme, içerdiği yeni fırsat ve olanaklar analiz edilerek toplumların ve özellikle kadınların kalkındırılmasında, kadınların kendilerini ifade etme ve toplumsal katkılarını artırmak için yeteneklerini geliştirmede bir köprü vazifesi görebilir. Bu sayede cinsiyet temelli eşitsizliğin azaltılmasına da katkı sağlanabilir. Bu kapsamda, dijitalleşen toplumda cinsiyet eşitsizliklerinin altında yatan nedenlerin araştırılması önemlidir.

Dijitalleşen toplumda cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin durum analizi içeren farklı bilim alanlarında araştırmalar bulunmakla birlikte, Türkiye’de dijitalleşen toplumda cinsiyet eşitsizliğine ve özellikle dijitalleşen toplumda kadının durumuna ilişkin tabloyu bilimsel çalışmalara dayalı olarak inceleyen sistematik bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu araştırmada,

Türkiye’de son on yılda yapılan araştırmaların dijitalleşme ve cinsiyet eşitsizliği bağlamında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, dijitalleşen toplumda kadının yerine yönelik gelecekte yapılacak çalışmaların hangi konularda derinleşmesi gerektiğine, kadınların dijitalleşen toplumdaki etkililik düzeylerini arttırmaya yönelik özellikle kadınların eğitimi bağlamında ihtiyaçların ortaya çıkarılmasına katkı sunması beklenmektedir. Takip eden bölümde öncelikle araştırma kapsamında ele alınan kavramlara yer verilmiş ve bu kavramların araştırmayla ilişkisi açıklanmıştır.

Literatür

Çeşitli donanım ve yazılım teknolojileri, günümüz dünyasında hem ekonomilerin yeniden tanımlanmasını hem de toplumsal yapının değişimini derinden etkilemektedir (Demir, Demir, Odabaşı ve Odabaşı, 2016; Kılıç ve Alkan, 2018; Yalçın, 2018). Dijitalleşme konusunda tüm alanlar için ortak birleşilen değer “bilgi”dir. Dijitalleşen dünyada bilgi en önemli değer haline gelmektedir. Bununla birlikte, bilgi hızla güncelliğini yitirmekte, sürekli olarak yenilenmekte ve çoğalmaktadır. Bu durum, günümüz dünyasında bireylerin de sürekli kendilerini (bilgi ve becerilerini) geliştirmelerini ve yenilemelerini önemli hale getirmektedir. Birçok araştırmada günümüzde bireylerin günlük ve iş yaşamlarını sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin öneminden bahsedilmektedir. Çoğunlukla 21.yy becerileri olarak ifade edilen bu beceriler; bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmelerini, iş ve görevlerini gerçekleştirebilmelerini ve sahip oldukları bilgiyi yeterli ve nitelikli biçimde belirli bağlamlarda kullanarak karmaşık bazı görevlerin üstesinden gelebilmelerini ifade etmektedir (Cansoy 2018; ISTE, 2016; Partnership21, 2003). Bu çerçevede günümüz bireylerinin; etkili ve verimli bilgiye erişmeleri, eleştirel yaklaşımla bilgiyi değerlendirmeleri, doğru ve yaratıcı biçimde bilgiyi kullanabilmeleri için bilgi okuryazarı; medya ve iletişim araçlarını doğru ve etkili biçimde kullanabilmeleri için medya okuryazarı; teknolojik araçları kullanarak etkili ve doğru iletişim kurabilmeleri için ise bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı olmaları gerekmektedir. Tüm bu becerileri içeren bir ifadeyle günümüzde bireylerin “dijital okuryazarlık” becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Wagner, 2008; Trilling ve Fadel, 2009; Partnership21, 2015).

Bireylerin sadece yaşam becerileri olarak değil, kariyerleri içinde dijital okuryazarlık becerileri önemlidir (Trilling ve Fadel, 2009). Günümüz iş yaşamında bireylerin bilgiyi arama ve değerlendirme, sorunları çözme, bilgi alışverişi yapma veya dijital bağlamda fikir geliştirmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ihtiyaçları vardır. Nitelikli iş görenler olmak için “dijital okuryazarlık” becerileri, bu yüzyılda işgücü açısından bireylerin sahip olmaları gereken anahtar becerilerden biridir (Ananiadou ve Claro, 2009; Trilling ve Fadel, 2009; Cansoy, 2018). Diğer tarafta, “bilgi”nin önemli bir değer olduğu günümüzde toplumların işgücü bilişimle ilgili işlere yönelmektedir (Singh, Allen, Scheckler ve Darlington, 2007; Uysal ve Deryakulu, 2019). “Dijitalleşme” iş ve meslek yaşamında, meslek tanımlarının değişmesine ve bazı mesleklerin ortadan kalkmasına ve bunların yerine çoğu teknolojiyle ilişkili yeni meslek alanlarının (ör. *Siber güvenlik uzmanı, sosyal medya uzmanı vb.*) ortaya çıkmasına neden olmaktadır (BTS, 2015; Sorgner ve Krieger-Boden, 2017). Bu durum bir yönüyle bireylerin kariyerlerini geliştirmek amacıyla dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerini gerekli kılmının yanı sıra, gün geçtikçe daha fazla kişinin dijital teknolojileri temel alan mesleklere yönelmesi gereksinimini de ortaya çıkarmaktadır.

Birey toplumsal bir varlıktır ve birey toplumu üretirken ürettiği toplumdan kendisi de etkilenmektedir. Bu durum, toplum hayatıyla birey arasında sürekliliği olan organik bir bağın varlığını göstermektedir (Berger, Peter, Luckmann ve Thomas, 1966; Yüzüncüyıl, İşman ve Buluş, 2016). Bu organik bağ, bireyin toplum içinde gelişmesine ve sosyalleşmesine “vatandaş” olma sürecine işaret etmektedir. Alışverişten sağlığa ulaşımdan eğitime kadar her alanda yaşanan dijital dönüşüm toplumsal yapı içinde bireylerin; katılımcı, aktif ve proaktif olarak yaşadığı dönemin sunduğu olanakları kullanan, düşünen ve fiziksel durumlarında karşılaştıkları zorluklara karşı yaratıcı ve aktif “dijital vatandaş” olmalarını gerekli kılmaktadır (Choi, 2015). Sade bir tanımlamayla, “dijital vatandaşlık” teknoloji kullanımıyla ilgili davranış normlarıdır (Ribble, Baily ve Ross, 2004). Daha kapsamlı bir ifadeyle ise dijital vatandaş; “*Bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi yapılan davranışların etik sonuçlarının farkında olan, teknolojiyi başkalarına zarar vermeyecek şekilde kullanabilen, internet ortamında iletişim hakkını kullanan, yaptığı paylaşımlarında ve işbirliğinde doğru tutum sergileyen ve başkalarını da bu yönde teşvik eden vatandaş.*” olarak açıklanmaktadır (Çubukçu ve Bayzan, 2016). Dijital vatandaşlık çok boyutlu ve karmaşık yapıya sahip olmakla birlikte, dijital okuryazarlık dijital vatandaşlığın temelini oluşturmaktadır. Toplumların dijitalleşme sürecinde başarıya ulaşmasında önemli faktörlerden biri olarak vatandaşlarının dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi olarak belirtilebilir. Bununla birlikte, toplum içinde aktif dijital vatandaşlar kendiliğinden ortaya çıkmaz. Dijitalleşen toplumlarda vatandaşların sahip oldukları dijital yeterlilikleri toplumsal süreçlere olumlu yansımalarının sağlanmasının ve bu doğrultuda toplumsal kalkınmanın artırılmasında bireylerin dijital vatandaşlık bilgi ve becerilerinin gelişmesinin önemli olduğu söylenebilir (Choi, 2015; Ribble, Baily ve Ross, 2004).

Diğer taraftan, dijitalleşmenin etkisiyle birlikte yaşanan toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinde, her toplum aynı gelişmişlik seviyesine sahip olmamaktadır. Toplumlar arasında, gelişmişlik seviyeleriyle ilişkili olarak, dijital teknolojilere erişim ve dijital teknolojilerin kullanımı açısından belirginleşen farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar toplumsal düzeyde olduğu kadar bireysel düzeyde de ortaya çıkmaktadır. Bireylerin ve toplumların dijital araçlara, platformlara, internete erişimleri, bunları kullanımları arasındaki farklılıklar olabilmektedir. Bireysel düzeyde; bir toplumda dijital teknolojilere erişim ve bunların kullanımının yaş, cinsiyet, ekonomik durum, eğitim gibi durumlar açısından farklılaşması “dijital bölünme” olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2012; Kalaycı, 2013). Dijital bölünme farklı düzeylerde gerçekleşebilir. Teknolojik açıdan

gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar arasında dijital teknolojilere erişim açısından oluşan farklılıklar küresel bölünmedir. Bir toplumda dijital teknolojilerin bulunduğu tüm olanaklardan faydalanan, interneti yaşamının tüm alanında aktif olarak kullanan bireylerle, hem erişim hem de kullanım ve beceriler açısından dijital teknolojilerden ve sundukları olanaklardan mahrum olanlar arasındaki farklılıklar sosyal bölünmedir. Dijital teknolojilere erişimi olan bir toplumda kamusal yaşama katılım için dijital teknolojileri kullanan bireyler ile kullanmayanlar arasındaki farklılık ise demokratik bölünmedir (Noris, 2001; akt. Kalaycı, 2013). Farklı düzeylerden bakıldığında da dijital bölünmenin en belirgin olduğu durumlardan biri kadınlar ve erkekler arasındaki dijital bölünme olarak vurgulanmaktadır (Davaki, 2018). Toplumun dijitalleşme sürecinin ve toplumsal kalkınmanın gelişmesinde cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi önemli bir faktördür (Akça ve Kaya, 2016; Davaki, 2018).

Dijital açıdan cinsiyetler arasındaki eşitsizlik ülkelerin gelişmişlik seviyesinden etkilenmektedir. Gelişmiş ülkelerde kadın ve erkek arasında dijital bölünme, eğitimi ve iş hayatının içinde bulunan kadınların çoğunlukta olmasından dolayı, daha az olmaktadır (Akça ve Kaya, 2016). Dinç (2017), gelişmiş ülkelerde kadınların teknolojik aletlere sahip, teknolojik bilgi ve becerilere sahip, eğitim seviyesi yüksek, genç ve çoğunlukla kentlerde yaşayan ve işgücüne dahil olan bireyler olmalarının cinsiyete bağlı dijital bölünmenin azalmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda, dijital teknolojilere erişimde kadınların eşit düzeyde erişim fırsatından mahrum bırakıldıkları belirtilmektedir (Akça ve Kaya, 2016; Işıklı ve Gezinci, 2017). Diğer tarafta, küresel açıdan her ne kadar gelişmiş ülkelerde erişim ve kullanım açısından dijital bölünmenin daha az olduğu araştırmalarda belirtildiyse, kariyer açısından bakıldığında kadınların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğe katılım oranlarının teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerde de çok düşük olduğu ve bu çerçevede kadınların bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında erkeklere oranla daha az varlık gösterebildikleri ifade edilmektedir (Heather, 2016; akt. Işıklı ve Gezinci, 2017; OECD 2018). OECD ve G20 ülkelerinin işbirliğiyle kadınların dijital teknolojiler tarafından dönüştürülen ekonomideki ve toplumdaki konumlarını analiz etmek amacıyla yapılan bir çalışmada; dijital araçların kullanımıyla ilgili bilgi ve beceri eksikliği, dünyadaki dijital cinsiyet ayrımının temel nedenleri arasında belirtilmektedir. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerin özellikle kırsal bölgelerinde cep telefonu gibi dijital teknolojilere sahiplik ve kullanım oranlarının düşük olduğu ve bu konuda sosyo-kültürel algıların etkili olduğu vurgulanmaktadır. İlave olarak, kariyer açısından da kadınların doğa bilimleri, mühendislik ve bilişim alanlarını seçme olasılıklarının düşük olduğu vurgulanmakta ve bunun nedeni olarak kız ve erkeklerin kariyer seçimlerinin önemli kariyer seçimleri yapılmadan çok önce 15 yaşlarında ayrılmaya başlaması olarak belirtilmektedir (OECD, 2018).

Türkiye'deki araştırmalarda da dijital teknolojilere erişim ve kullanım açısından benzer durumlara değinilmektedir. Aydın ve Çam (2016), bilgi toplumu dönüşümünde Türkiye'de kadının sahip olduğu konumu eğitim genel başlığı altında değerlendirdikleri araştırmalarında, kadının öncelikle eğitim imkanlarından yararlanmasının gerekliliğini vurgulamış ve toplumsal önyargıların giderilmesinin kadınların kalkındırılmasında etkili olacağını ifade etmişlerdir. Dinç (2017). Türkiye'de kadınların dijital olanaklara uyumunu TÜİK verilerine dayalı olarak analiz ettiği araştırmasında, kadınların dijital olanaklara uyum sağlamasına etki eden temel faktörleri yaş, cinsiyet, gelir, coğrafi konum, eğitim seviyesi, teknolojik aletlere sahiplik, internete erişim olarak tespit ettiğini; kadınların dijital ortamlarda sunulan olanaklara uyumunun erkeklere ve Türkiye geneline nazaran dezavantajlı olduğunu ancak arada büyük bir uçurumun olmadığını vurgulamıştır. Akça ve Kaya (2016), mevcut araştırmalara ve dünya genelinde bazı ülke örneklerine dayalı olarak, kadınlar ve erkekler arasındaki internet erişimi ve kullanımı arasındaki farklılıkları değerlendirdikleri çalışmalarında özellikle gelişmekte olan ülkelerde erkeklerin internet kullanımı açısından kadınlara göre avantajlı olduğunu, bu durumun hem kadınları hem erkekleri gelişmiş ülkelerdeki hemcinslerine göre dezavantajlı konuma düşürdüğünü, internet kullanımları arasındaki farklılığın sosyo-ekonomik durumla ilişkili olduğunu, kadınların internet gibi dijital teknolojileri kullanım oranlarının eğitim seviyeleriyle doğru orantılı olduğunu, Türkiye'de internet kullanımının hızla artışına rağmen dijital cinsiyet eşitsizliğinin keskin biçimde devam ettiğini vurgulamışlardır.

Mevcut araştırmalar değerlendirildiğinde, Türkiye'de, dijitalleşme ve cinsiyet eşitsizliği ilişkisiyle ilgili araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Türkiye'de toplumun ve bireyin dijitalleşme süreci ve cinsiyet eşitsizlikleri konusunda yapılan araştırmalara ilişkin sistematik bir analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada Türkiye'de son on yılda dijitalleşmeyle ilişkili araştırmalar cinsiyet eşitsizlikleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda, Türkiye'de dijitalleşmeyle ilgili araştırmaların bir durum tablosunun ortaya konulmasına çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının; Türkiye'de dijitalleşme ve cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin ve kadının güçlendirilmesinde dijital teknolojilerin fırsat ve sınırlılıklarına ilişkin yapılacak araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'de, son on yılda yapılan, dijitalleşme konusuyla ilişkili ve cinsiyet faktörünü ele alan çalışmalara ilişkin sistematik bir analiz gerçekleştirmektir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Araştırmaların; yıllara ve yayın türüne göre, bilim alanlarına göre, anahtar kelimelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların, örneklem türüne ve büyüklüğüne göre ve örneklem seçim yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

4. Araştırmaların, dijitalleşme konusuyla ilişkili belirlenen araştırma temalarına (erişim, kullanım& sahiplik, beceri/yetenlik, meslek ve betimlenme) göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırmalarda cinsiyet eşitsizliği açısından ortaya çıkan durum nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nitel betimsel analiz yöntemidir. Betimsel analiz çalışmalarında amaç, araştırılan konuda elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu doğrultuda, araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan veri analizi çerçevesine uygun olarak verilerin belirlenen temalar altında sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi gerçekleştirilir. Daha sonra betimlemelerin açıklanır ve neden-sonuç ilişkileriyle yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu araştırmada elde edilen veriler, araştırma soruları çerçevesinde belirlenen temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve frekans/yüzde gibi betimsel istatistiklerle betimlenmiş, betimlemelere dayalı olarak bulgular açıklanmış ve bulguların neden-sonuç ilişkileri irdelenerek ulaşılan sonuçlar yorumlanmıştır.

Örneklem

Araştırma; 2008, Ocak – 2018, Aralık zaman aralığında yayınlanan, Türkiye’de yapılan ve elektronik ortamdan erişilebilen, araştırma amacına uygun anahtar kelimelere ve içeriğe sahip olan kaynaklarla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın tarama ölçütleri belirlendikten sonra, 2008 ile 2018 yılları arasında dijitalleşme konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar (1) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve (2) Google akademik arama motoruna anahtar kelimeler girilerek sistematik olarak taranmıştır. Anahtar kelimelerle yapılan ilk tarama sonucunda 57 tez ve 69 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan 3 tez ve 16 makale anahtar kelimeleri doğrudan içerdikleri fakat içerik olarak araştırmanın amacına uygun olmadıklarından dolayı araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve geriye kalan 107 çalışma araştırma amacı kapsamında incelenmiştir.

Tarama Ölçütleri

Araştırmanın kapsamını 2008, Ocak-2018, Aralık tarihleri arasında dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Hangi çalışmaların araştırmaya dahil edileceği konusunda aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

1. Dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet konusunda Türkiye’de yapılmış ve Türkiye’de yayımlanan dergilerde basılmış makaleler;
2. “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanında yer alan tezler;
3. Araştırmanın amacına uygun olan farklı bilim alanlarından çalışmalar;
4. Tezlerden türetilmiş makalelerde tezin özgün hali bu araştırmanın kapsamına dahil edilmiştir.
5. Ulusal ya da uluslararası konferanslarda bildiri olarak sunulan ve bildiri kitabında basılan/basılmayan çalışmalar ise araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.
6. Taramada kullanılan anahtar kelimeler; dijitalleşme ve kadın, dijitalleşme ve toplumsal cinsiyet, teknoloji ve kadın, teknoloji ve toplumsal cinsiyet, dijital okuryazarlık ve kadın, dijital okuryazarlık ve toplumsal cinsiyet, sayısal yetkinlik ve kadın, sayısal yetkinlik ve toplumsal cinsiyet, dijital vatandaşlık ve kadın, dijital vatandaşlık ve toplumsal cinsiyet, dijital bölünme ve kadın, dijital bölünme ve toplumsal cinsiyet, sayısal uçurum ve kadın, sayısal uçurum ve toplumsal cinsiyet olarak belirlenmiştir.

Belirtilen ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmaların analizi sonucunda araştırma problemi çerçevesinde belirtilen alt problemlerin yanıtlanmasına çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından literatürde benzer örnekleri incelendikten sonra, araştırma amacı kapsamında hazırlanan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Formda, incelenmiş olan makalenin/tezin; adı, yazarları, yayın yeri, yılı, türü, konusu, anahtar kelimeleri, araştırma yöntemi, örneklem türü ve miktarı, veri toplama yöntemi ve araçları, veri analiz yöntemi, bu araştırmanın anahtar arama kelimeleriyle ilişkili bulguları ve sonuçları olmak üzere, her incelenen çalışma için veriler kayıt edilmiştir.

Veri Analizi

Nitel betimsel analiz sürecinde, öncelikle araştırma soruları çerçevesinde oluşturulan veri toplama aracı kullanılarak elde edilen verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada temaların belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada her araştırma sorusu bir tema olarak belirlenmiştir. Araştırmanın beşinci “*Araştırmalarda cinsiyet eşitsizliği açısından ortaya çıkan durum nedir?*” sorusu için, dördüncü araştırma sorusunda belirtilenen ana temaların (“erişim”, “kullanım & sahiplik”, “tutum”, “beceri”, “kariyer” ve “betimlenme”) altında cinsiyet faktörü bağlamında kadın cinsiyeti açısından olumlu, olumsuz ve

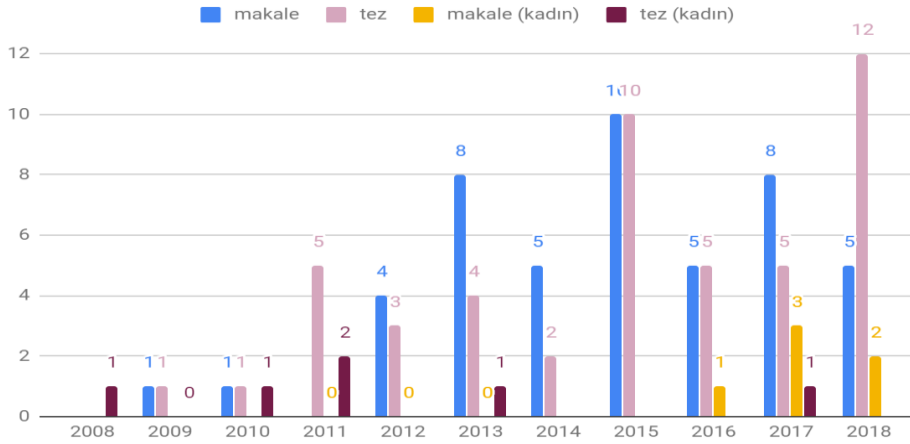
cinsiyetler açısından farklılık yok olmak üzere üç alt temalar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, elde edilen veriler belirlenen temalara göre düzenlenmiş, gruplandırılmış ve uygun olduğu durumlarda sayısallaştırılarak sunulmuştur. Son olarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma sürecinde, öncelikle bir araştırmacı verilerin kodlanması sürecini baştan sona kadar tamamlamıştır. Daha sonra verilerin belirlenen temalara göre düzenlenmesi ve gruplandırılması yapılmıştır. Bu süreçte incelenen bir araştırmaya ilişkin analiz sürecini yürüten araştırmacının bir yargıya varamadığı durumlarda iki araştırmacının ortak yorumu referans alınarak temalara göre verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir, kesin uzlaşmaya varılmayan durumlarda ise incelenen çalışmanın alanından uzman kişilere danışılmıştır. Temalara göre verilerin düzenlenmesinden süreci bir defa tamamlandıktan sonra araştırmaya dahil edilen çalışmalardan rasgele %10'u seçilerek diğer araştırmacı tarafından bağımsız olarak temalara göre verilerin düzenlenmesi yapılmış ve iki araştırmacı arasındaki düzenlemelerin tutarlılığı sağlanmıştır. Temalara göre düzenlenen verilerin sayısallaştırılması ve ulaşılan bulguların yorumlanması süreci iki araştırmacının ortak çalışmasıyla tamamlanmıştır. Araştırma bulgularının sayısallaştırılmasında yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiksel hesaplamalar yapılmış ve değerler grafik veya tablolar ile görselleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Yıllara ve yayın türüne, bilim alanlarına ve anahtar kelimelerine göre araştırmaların dağılımı. Araştırma kapsamındaki tez ve makalelerin yayın yılları doğrudan kadın ve dijitalleşme çalışmaları ve cinsiyet bulguları içeren dijitalleşme çalışmaları olarak incelenmiştir.

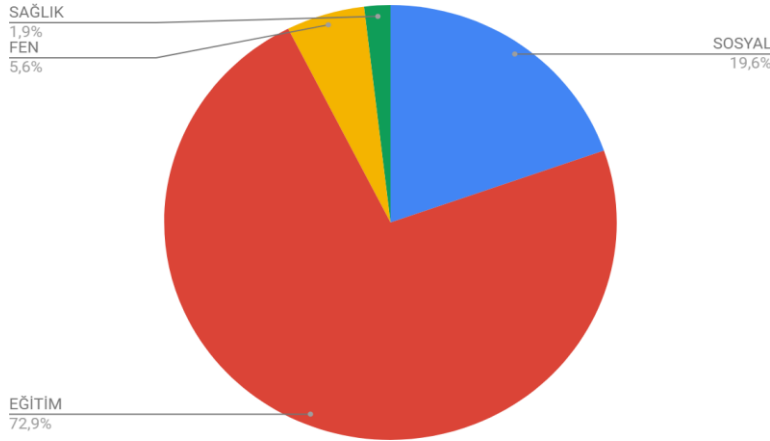
Şekil 1. Yıllara ve Yayın Türlerine Göre Dağılım



Şekil 1'de görüldüğü üzere cinsiyet bulguları içeren dijitalleşme konulu tez ve makalelerin sayısı son 6-7 yıl içinde artmaya başlamakla birlikte, özellikle doğrudan kadın ve dijitalleşme konusunda yapılan makale ve tezlerin çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. 2008 yılından itibaren bakıldığında 2016 yılında; kadın ve dijitalleşme konusunda 1 makale, 2017 yılında kadın ve dijitalleşme konusunda 1 tez ve 3 makale ve 2018 yılında kadın ve dijitalleşme konusunda 2 makale çalışması yapıldığı görülmüştür. Buna göre, son on yılda Türkiye'de cinsiyete dayalı bulguları içeren dijitalleşme konulu çalışmaların oldukça az sayıda olmakla birlikte, özellikle kadın ve dijitalleşme temalı araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada incelenen dijitalleşme konulu çalışmaların ilgili oldukları bilim alanlarına göre dağılımı Şekil 2'de görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamında incelenen 107 çalışmanın; 78'inin (%72,9) eğitim bilimleri, 21'inin (%19,6) sosyal bilimler, 6'sının (%5,6) fen bilimleri ve 2'sinin (%1,9) sağlık bilimleri alanında yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

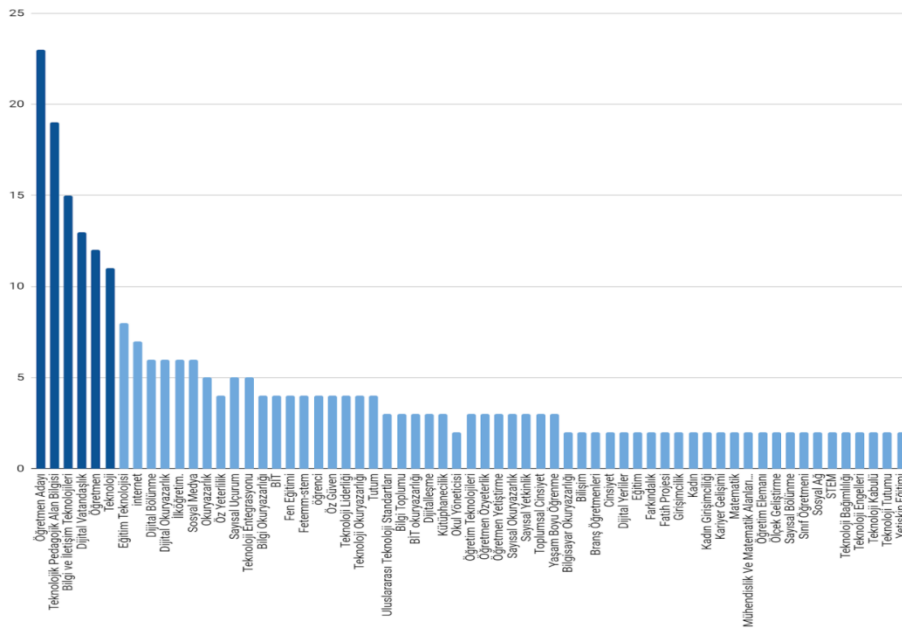
Şekil 2. Bilim Alanlarına Göre Dağılım



Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların anabilim dalları incelendiğinde ise 107 çalışmanın 47'sinde çalışmaların yapıldığı ana bilim dallarına ilişkin bilgiye ulaşılamamakla birlikte ana hatlarıyla; eğitim bilimleri alanındaki çalışmaların sırasıyla bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, eğitim bilimleri, ilköğretim, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında yoğunlaştığı; sosyal bilimler alanındaki çalışmaların ise sırasıyla işletme, sosyoloji, şehir ve bölge planlama, ekonomi vb. ana bilim dallarında gerçekleştirildiği; fen bilimleri alanındaki araştırmaların ise, enformatik, yönetim bilişim sistemleri, vb. anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında son on yılda dijitalleşme konusuyla ilgili Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı'nda yapılan bir teze rastlanmıştır.

Bu araştırmada incelenen çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla çalışmalarda yer verilen anahtar kelimelere dayalı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bunun için çalışmalarda yer verilen anahtar kelimeler bir araya getirilmiş ve en çok tekrar eden anahtar kelimeler belirlenerek bir sıralama oluşturulmuştur. Buna göre incelenen çalışmalarda, belirtilen anahtar kelimeler çerçevesinde, ön plana çıkan konuların; öğretmen adayları (f: 23), teknolojik pedagojik alan bilgisi (f: 19), bilgi ve iletişim teknolojileri (f: 15), dijital vatandaşlık (f: 13), öğretmen (f:12), teknoloji (f:11), eğitim teknolojisi (f:8), internet (f:7) olduğu belirlenmiştir. Bunlar dışında Şekil 3'de görüldüğü üzere çalışmalarda yukarıda belirtilenlere benzer ve bunlar dışına birçok anahtar kelimeninde yer aldığı belirlenmiştir. Şekil 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında analiz edilen çalışmaların büyük oranda eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar olması sebebiyle araştırmalarda tanımlayıcı olarak kullanılan anahtar kelimelerinde çoğunlukla eğitim alanıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Şekil 3. Anahtar Kelimelerine Göre Dağılım



Örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne ve örneklem seçim yaklaşımlarına göre araştırmaların dağılımı. Araştırma kapsamındaki çalışmaların örneklem türlerini sınıflandırmada öncelikle Bacanlı ve Terzi'nin (2016) çalışmasında belirttiği gelişim dönemleri dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında analiz edilen araştırmalarda örneklem büyüklüklerini sınıflandırma yaklaşımlarının Bacanlı ve Terzi (2016) tarafından belirtilen yaş sınıflandırmasında birden fazla alana dahil olması durumu da göz önünde bulundurularak bu araştırmada; 0-12 yaş aralığı çocuk, 13-17 yaş aralığı ergen, 18-25 yaş arası genç yetişkin (üniversite öğrencileri), 26-59 yaş aralığı yetişkin ve 60 yaş ve üzeri geç yetişkin olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada "diğer" olarak ifade edilen sınıflama; tez, e-posta, oyun, twiter verileri ve TÜİK verilerini örneklem olarak kullanan araştırmaların örneklem türü temsili için kullanılmıştır. Tablo 1'de belirtildiği üzere; tezlerin örneklem türü incelendiğinde 3'ünde çocuklar, 5'inde ergenler, 12'sinde gençler, 32'sinde yetişkinler ve 2'sinde diğer(e-posta, oyun) veri türlerinin tercih edildiği görülmüştür. Makalelerin örneklem türü incelendiğinde 2'sinde çocuklar, 2'sinde ergenler, 23'ünde gençler, 17'sinde yetişkinler ve 9'unda diğer (TÜİK, oyun, ÖSYM, Twitter, makale ve tez) veri türlerine dayalı örneklem kullanıldığı görülmüştür (Bknz. Tablo 1). Örneklem türlerine göre bakıldığında çalışmaların çoğunlukla genç yetişkinleri ve yetişkinleri örneklem aldığı, ergenler, çocuklar ve geç yetişkinlerle ilgili dijitalleşmeye yönelik araştırmaların ise az sayıda olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Örneklem Türüne ve Yayın Türüne Göre Dağılım

Örneklem Türleri	Yayın Türü		
	Tez	Makale	Toplam
Çocuk	3	2	5
Ergen	5	2	7
Genç yetişkin	12	23	35
Yetişkin	32	17	49
Diğer	2	9	11
Toplam	54	53	107

Araştırma kapsamında örneklem türlerini bireylerin oluşturduğu araştırmaların örneklem büyüklükleri de incelenmiştir. Tezlerin örneklem büyüklükleri incelendiğinde; 12 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 0-200 aralığında, 14 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 201-400 aralığında, 9 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 401-600 aralığında, 6 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 601-800 aralığında, 5 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 801-1000 aralığında ve 6 çalışmanın örneklem büyüklüğünün ise 1001 üzeri olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 2). Tablo 2'de belirtildiği üzere, makalelerinin örneklem büyüklüğü incelendiğinde ise; 19 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 0-200 aralığında, 14 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 201-400 aralığında, 4 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 401-600 aralığında, 4 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 601-800 aralığında, 2 çalışmanın örneklem büyüklüğünün 801-1000 aralığında ve 2 çalışmanın örneklem büyüklüğünün ise 1001 üzeri olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, çalışmaların örneklem büyüklüklerinin 0-600 aralığında yoğunlaştığı ifade edilebilir.

Tablo 2. Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılım

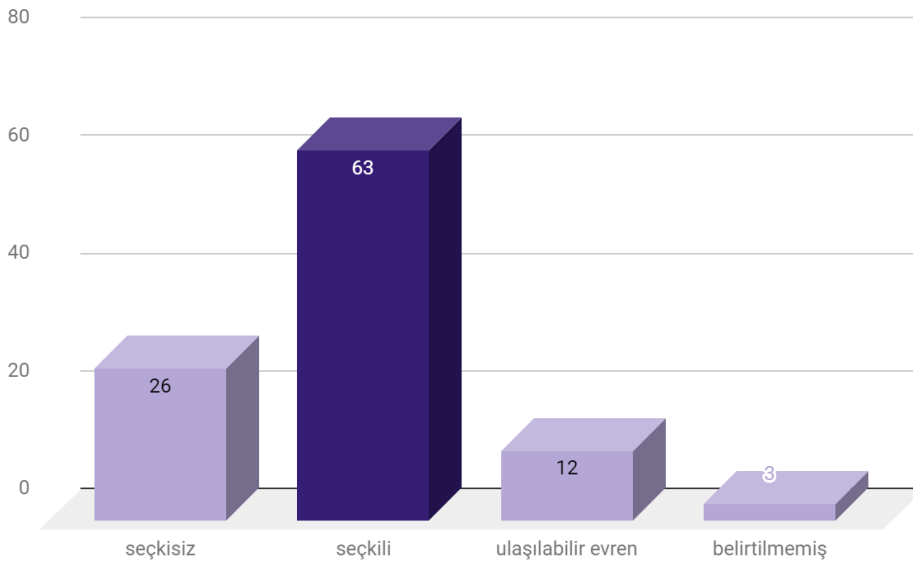
Örneklem Büyüklüğü	Yayın Türü		
	Tez	Makale	Toplam
0-200	12	19	31
201-400	14	14	28

401-600	9	4	13
601-800	6	4	10
801-1000	5	2	7
1001 ve üzeri	6	2	8
Toplam	52	45	97

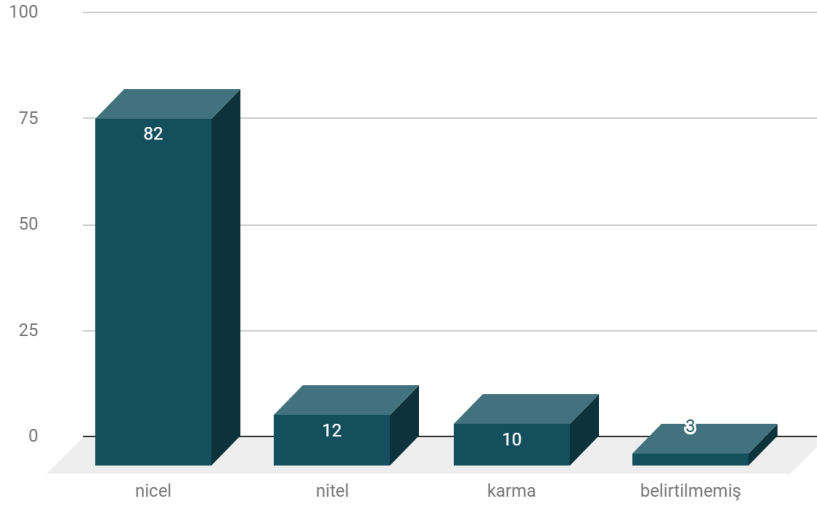
Araştırma kapsamındaki çalışmaların kullandıkları örneklem seçim yöntemleri incelendiğinde 41 çalışmanın örneklem seçim yaklaşımını açıkça belirtmediği belirlenmiştir. Bu çalışmaların örneklem seçim yaklaşımı açıkça belirtilmediği için çalışma grubu ve evren-örneklem bilgilerinden yola çıkılarak örneklem seçim yaklaşımları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Şekil 4'te görüldüğü üzere; 26 çalışmanın seçkisiz örnekleme yöntemini, 63 çalışmanın seçkili örnekleme yöntemini, 12 çalışmanın ulaşılabilir evreni kullandığı tespit edilmiştir. 3 çalışmada ise örnekleme seçim yöntemine ilişkin bir bilgi sunulmadığı görülmüştür.

Araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı. Bu araştırmada incelenen çalışmaların kullandıkları araştırma yöntemleri incelendiğinde 82 çalışmanın nicel araştırma yöntemi, 12 çalışmanın nitel araştırma yöntemi ve 10 çalışmanın ise karma araştırma yöntemini kullandığı belirlenmiştir. 3 çalışmada ise kullanılan araştırma yönteminin belirtmediği görülmüştür (Bknz. Şekil 5).

Şekil 4. Örneklem Seçim Yaklaşımlarına Göre Dağılım



Şekil 5. Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım



Araştırma yöntemleri çerçevesinde çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde ise, Tablo 3'de görüldüğü üzere; veri toplama aracı olarak 31'inin anket, 63'ünün ölçek, 16'sının mülakat, 3'ünün gözlem ve 7'sinin diğer olduğu görülmektedir. Nicel çalışmalarda çoğunlukla ölçeklerin, nitel araştırmalarda mülakatın; daha az sayıda olan karma araştırmalarda ise anket, ölçek ve mülakatın daha fazla kullanılan veri toplama araçları olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

Veri Toplama Araçları	Araştırma Yöntemleri			
	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Karma Araştırma	Toplam
Anket	21	4	6	31
Ölçek	57	1	5	63
Mülakat	2	7	7	16
Gözlem	-	1	2	3
Diğer (TÜİK, ÖSYM v.b.)	5	2	-	7
Toplam	85	15	20	120

Tablo 4'de görüldüğü üzere, araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin de araştırma yöntemlerine göre çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere toplamda 5 araştırmada veri analizi yöntemine değinilmemekle birlikte

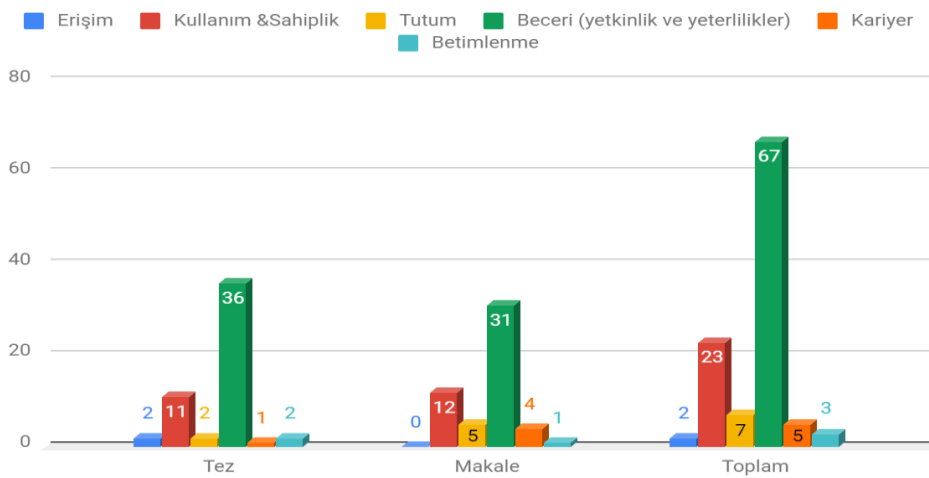
araştırmaların genelinde parametrik testlerin (f: 62), betimsel istatistiklerin (f:60), nonparametrik testlerin (f: 29), korelasyon (f:25), regresyon (f: 15), faktör analizi (f: 11), içerik analizi (f: 10), güvenilirlik analizi (f: 3) yöntemlerinin çoğunlukla kullanılan veri analizi yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak; nicel çalışmalarda çoğunlukla parametrik testlerin, nitel çalışmalarda ise çoğunlukla içerik analizinin kullanıldığı söylenebilir. Karma araştırmalarda ise yine parametrik testlerle birlikte içerik analizinin ağırlıklı kullanıldığı belirtilebilir.

Tablo 4. Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılım

Veri Analiz Yöntemleri	Yayın Türü				Toplam
	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Karma Araştırma	Araştırma Yöntemi Belirtilmemiş	
Betimsel İstatistik	50	4	6	-	60
Parametrik Testler (t testi, ANOVA)	55	-	7	-	63
Nonparametrik Testler	27	-	2	-	29
Korelasyon	24	-	1	-	25
Regresyon	12	1	2	-	15
Faktör Analizi	9	-	2	-	11
İçerik analizi	1	5	4	-	10
Güvenirlik Analizi	2	-	1	-	3
Belirtilmemiş	-	2	-	3	5
Toplam	180	12	25	3	220

Araştırmaların, dijitalleşme konusuyla ilişkili temalara göre dağılımı. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar dijitalleşme alanıyla ilgi durumları açısından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından dijitalleşme alanıyla ilgili altı tema belirlenmiştir. Bu temalar; dijital teknolojiye “erişim”, teknolojiyi “kullanım& sahiplik”, dijital teknolojilere yönelik “tutum”, dijital ve teknolojik “beceri (yetkinlik/yeterlik)”, dijital alanlarda “kariyer” ve dijital dünyada “betimlenme” olarak isimlendirilmiştir. Bu çerçevede, incelenen araştırmalar dijitalleşme alanıyla ilgi durumları göz önüne alınarak belirlenen altı ana tema altında sınıflandırılmıştır.

Şekil 6. Araştırmaların Belirtilen Ana Temalara ve Yayın Türlerine Göre Dağılımı

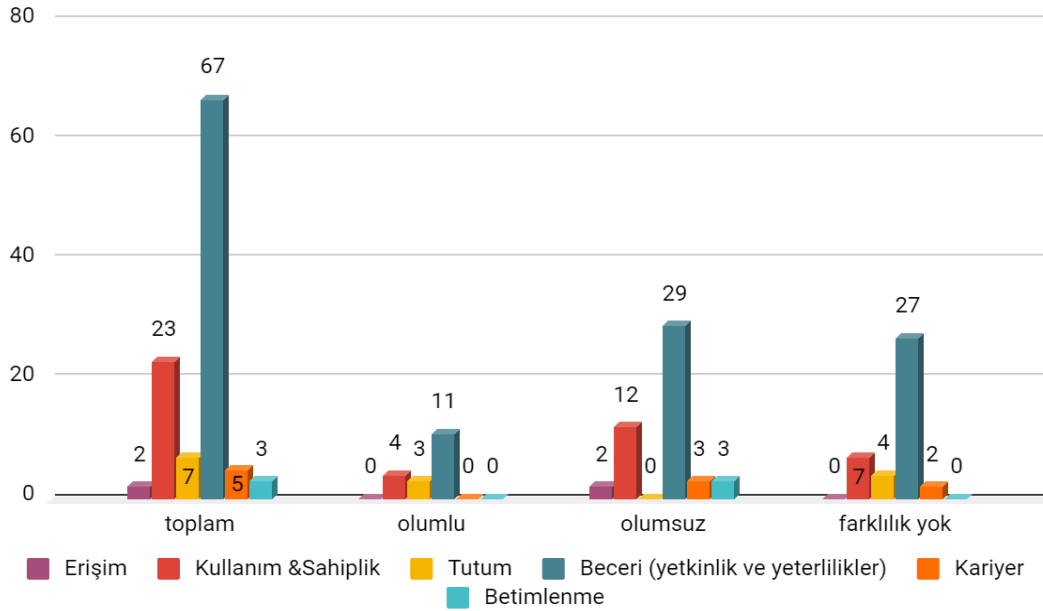


Şekil 6'da görüldüğü üzere, araştırmaların belirtilen ana temalara ve yayın türlerine göre dağılımı incelendiğinde; tezlerin 2'si "erişim", 11'i "kullanım&sahiplik", 2'si "tutum", 36'sı "beceri (yetkinlik/yeterlik)", 1'i "kariyer", 2'si "betimlenme" temaları altında yer almıştır. Makalelerin ise; 12'si "kullanım&sahiplik", 5'i "tutum", 31'i "beceri (yetkinlik/yeterlik)", 4'ü "kariyer", 1'i "betimlenme" teması altında yer almıştır.

Bu bulgulara dayalı olarak araştırma kapsamındaki çalışmalarda daha çok dijital ve teknolojik beceriler/yetenlikler konusunda çalışıldığı, daha sonra dijital teknolojilerin kullanımı ve dijital teknolojilere sahiplik üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırmalarda en az çalışılan konuların ise dijital alanlarda kariyer ve dijital alanda betimlenme (özellikle kadının betimlenmesi) olduğu söylenebilir.

Araştırmaların cinsiyet eşitsizliği açısından analizi. Araştırma kapsamında incelenen ve yukarıda belirtildiği üzere dijitalleşme alanıyla ilgi durumlarına göre belirlenen ana temalar altında sınıflandırılan çalışmaların, cinsiyet eşitsizliği açısından bulgularını analiz etmek amacıyla, çalışmaların cinsiyet faktörüyle ilişkili bulgu ve sonuçları analiz edilmiştir. Yapılan analizde, cinsiyet açısından kadınların erkeklere göre durumunu daha iyi yönünde işaret eden araştırmalar "olumlu", kadınların erkeklere göre durumunu daha kötü yönünde işaret eden araştırmalar "olumsuz" ve son olarak kadın ve erkeğin durumunu eşdeğer yönde işaret eden araştırmalar ise "farklılık yok" alt temalarında sınıflandırılmıştır. Açıklanan yaklaşımla gerçekleştirilen analiz sonucunda ulaşılan bulgular Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7. Araştırmaların Bulgularının Dijitalleşme Alanıyla İlgili Durumlarına ve Cinsiyete Göre Analizi



Şekil 7'de görüldüğü üzere, "erişim" temasında sınıflandırılan 2 araştırmada kadınların dijital teknolojilere erişiminin erkeklerin erişimine göre daha olumsuz belirtildiği görülmüştür. "tutum" teması altında kodlanan 3 çalışmada ise kadınların durumu "olumlu" belirtilirken, 4 çalışmada cinsiyetler arasında farklılık bulunmadığının belirtildiği tespit edilmiştir. "beceri (yetkinlik/yeterlik)" teması altında yer alan çalışmalardan 11'inde kadınların durumunun erkeklere kıyasla olumlu olduğunu belirttiği, 29'unda kadınların durumunun erkeklere kıyasla olumsuz olduğunu belirttiği, 27'sinde ise kadınlarla erkekler arasında dijital beceriler açısından farklılık bulunmadığının belirtildiği görülmüştür. "kullanım & sahiplik" teması altında yer alan çalışmalarda ise 4'ünde kadınların durumunun erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu belirtilirken, 12'sinde kadınların erkeklere göre durumlarının daha olumsuz olduğuna ilişkin bulguların öne çıktığı, 7'sinde ise cinsiyetler arasında dijital teknolojilere sahiplik ve kullanım açısından bir farklılık bulunmadığının belirtildiği görülmüştür. "kariyer" teması altında incelenen çalışmalarda ise 3'ünde dijital alanlarda kariyer açısından kadınların erkeklere kıyasla durumlarının daha olumsuz olduğu belirtilirken, 2'sinde ise dijital alanlarda kariyer açısından cinsiyetlere bağlı bir farklılık bulunmadığının belirtildiği görülmüştür. Son olarak "betimlenme" teması altında yer alan 3 çalışmanın tamamında kadınların dijital dünyada olumsuz betimlenmelerine yönelik bulguların vurgulandığı belirlenmiştir.

Araştırmamızın bu bulgularına dayalı olarak, Türkiye'de dijitalleşme konusunda son on yılda yapılan çalışmalarda, belirtilen tüm temalar (erişim, kullanım&sahiplik, tutum, beceri, kariyer ve betimlenme) dikkate alındığında, dijitalleşme konusu

araştırmalarda kadınların erkeklere kıyasla durumlarının “olumsuz” olarak değerlendirildiği belirtilebilir. Dijitalleşme alanıyla ilgi durumları ve cinsiyete ilişkin durum analizi derinlemesine incelendiğinde; dijital beceriler çerçevesinde yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere kıyasla durumlarının olumsuz olduğunu belirtilen çalışmalar ile aralarında farklılık bulunmadığını belirten çalışmaların hemen hemen birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, dijital teknolojilere erişim ve dijital teknolojilere sahip olma ve kullanmayla ilgili araştırmalarda ise kadınların durumunun erkeklere kıyasla daha olumsuz olduğunun belirtildiği görülmektedir. Diğer taraftan dijital teknolojilere yönelik tutum açısından, araştırmalarda kadınlar ve erkekler arasında genellikle farklılık olmadığının ve kadınların teknolojiye yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla daha olumlu olduğunun belirtildiği görülmektedir. Dijital alanlarda kariyer ve dijital dünyada cinsiyetlerin betimlenmesi açısından bakıldığında ise öncelikle ulaşılan araştırmaların oldukça az sayıda oldukları görülmektedir. Buna ilave olarak, kariyerle ve betimlenme ile ilgili araştırmalarda kadınların erkeklere kıyasla durumlarının daha çok olumsuz olduğunun belirtildiği görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’de son on yılda dijitalleşme alanında “cinsiyet’e ilişkin bulgular içeren çalışmaların ve doğrudan kadın ve cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili olan çalışmaların betimsel bir analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

- Türkiye’de son on yılda dijitalleşme alanında yapılan ve cinsiyet açısından değerlendirilen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Son on yıl içerisinde sınırlı sayıda da olsa artış göstermekle birlikte, cinsiyet bulguları içeren dijitalleşme çalışmalarına kıyasla, doğrudan kadın ve dijitalleşme üzerine yapılan çalışmaların çok daha sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Doğrudan kadın ve dijitalleşme konularına yoğunlaşan makalelere sadece son 3 yılda rastlanmıştır.
- Dijitalleşme konusu disiplinlerarası bir konudur. Çalışma kapsamında incelenen tez ve makaleler de farklı disiplinler (eğitim, fen, sağlık, sosyal) tarafında ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan dijitalleşme çalışmaları eğitim bilimleri alanında yoğun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların eğitim bilimleri disipliniinde en fazla bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve ilköğretim dallarında yapıldığı görülmüştür. Sağlık ve fen bilimleri disiplinlerinde yapılan dijitalleşme çalışmaları ise eğitim ve sosyal bilimler alanında yapılanlara kıyasla daha sınırlı sayıdadır. Çalışmaların eğitim bilimleri alanında yürütülmesinin konu seçimlerini de etkilediği ve çalışmalar anahtar kelimelerine dayalı olarak analiz edildiğinde çoğunlukla cinsiyet bulguları içeren dijitalleşme konulu çalışmaların öğretmen adayları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi konuları üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.
- Dijitalleşme konulu çalışmalarda örneklem türünün çoğunlukla yetişkin ve genç yetişkinlerden oluştuğu belirlenmiştir. Çocuklar, ergenler ve geç yetişkinlerin (yaşlılar) dijitalleşmeyle ilgili durumlarını araştıran çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Dijitalleşme konusundaki çalışmaların çoğunlukla eğitim bilimleri disiplini altında yapılmış olması ve bu araştırmalar örneklemelerin çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adayları olarak belirlenmiş olmasıda ortaya çıkan bu sonucun nedeni olarak belirtilebilir.
- Çalışmalarda örneklem seçim yöntemine özen gösterilmediği belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki 107 çalışmadan 41’inde örneklem seçim yaklaşımının açıkça ifade edilmemiş olması bunun bir kanıtı olarak sunulabilir. Araştırma sürecinde bu 41 çalışmanın 38’inde örneklem seçim yöntemi çalışma grubu/ evren – örneklem başlıkları altında verilen bilgilerin araştırmacılar tarafından yorumlanmasıyla belirlenmiştir. Diğer taraftan, örneklem kullanılmakla birlikte örneklemin seçim yönteminin belirlenmediği 3 çalışma haricinde 104 çalışmada en fazla seçkili örnekleme yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir.
- Çalışmalarda sıklıkla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel ve karma araştırma yöntemlerine dayalı dijitalleşme konulu çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu belirtilebilir. Çalışmalarda sıklıkla nicel araştırma yönteminin tercih edilmesiyle doğru orantılı olarak veri toplama araçlarının çoğunlukla ölçek veya anket olarak belirtildiği, veri analizi yaklaşımı olarak ise ağırlıklı olarak parametrik testlerin ve betimsel istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür.
- “Dijitalleşme” konusuyla ilgi durumlarına göre bakıldığında araştırma kapsamında incelenen tez ve makalelerin, dijital beceri/yetenlik üzerinde yoğunlaştığı; dijital teknolojileri “kullanım& sahiplik”, dijital teknolojilere yönelik “tutum” üzerine cinsiyete dayalı bulgular içeren daha az sayıda araştırma olduğu ve bu bağlamda en az çalışılan konuların ise dijital alanlarda “kariyer” ve dijital dünyada “betimlenme” konuları olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak hem tezlerde hem de makalelerde dijital beceri konusu üzerine çalışmaların ön planda olduğu belirtilebilir. Bu durumun, eğitim bilimleri disipliniinde yapılan çalışmaların sayıca çok olmasından ve dolayısıyla çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin dijital becerileri ve mesleki teknolojik yeterlilikleri üzerine yapılmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir.
- “Dijitalleşme” konusuyla ilgi durumlarına göre sınıflandırılan çalışmalar cinsiyete ilişkin bulguları açısından incelendiğinde; dijital teknolojilere yönelik tutum araştırmalarında kadınlar ve erkekler arasında genellikle farklılık olmadığının ve kadınların teknolojiye yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla daha olumlu olduğunun belirtildiği bunun dışındaki araştırmalarda (beceri, sahiplik&kullanım, kariyer, betimlenme) ise genel olarak kadınların erkeklere kıyasla durumlarının daha olumsuz olarak belirtildiği sonucuna varılmıştır.

Tartışma ve Öneriler

İnternet'in hızlı gelişim süreciyle birlikte bugün içinde yaşadığımız "bilgi çağı" olarak ifade edilen çağda; bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim, eğitim ve dijital beceriler, bilgi ve iletişim teknolojilerinde istihdam ve ilgili meslekler gibi konular toplumların kalkınması ve güçlendirilmesi amacıyla bir süredir AB ve uluslararası politika gündemlerinde yer almaktadır (Davaki, 2018). Bu doğrultuda, dijitalleşme konusunda toplumların mevcut durumlarını ortaya çıkarmak ve toplumların kalkınmasında yol gösterici olmak amacıyla çeşitli bilim alanlarında araştırmalar yapılmakta ve araştırmalarda dijital teknolojilere erişimde ve kullanımda, dijital becerilerde ve dijital işgücü piyasasında kalıcı bir cinsiyet farkına işaret etmektedirler (Davaki, 2018). Toplumların kalkınmasında kadınların güçlendirilmesinin önemi ve değeri yadsınamaz bir gerçektir. Bilgi ve iletişim teknolojileri özellikle kadınlar için kaçırılmış fırsatların ortaya çıkmasında veya istenmedende olsa kadınların ayrımcılığını ve güçsüzlüğünü pekiştirmede etkili olabilir (Buskens, 2009). Bu çalışmada ulaşılan bulgular dikkate alınarak Türkiye'de de son on yılda dijitalleşme konusunun cinsiyet eşitsizliği bağlamında araştırıldığı çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu ve artmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Uluslararası literatürde de, dijital cinsiyet eşitsizliğine katkıda bulunan faktörleri ve mevcut durumu değerlendirmeye yönelik çalışmaların az sayıda olduğu vurgulanmaktadır (Buskens, 2009; Davaki, 2018). Bu çerçevede, dijitalleşen dünyada cinsiyet eşitsizliklerin giderilmesi ve özellikle kadınların güçlendirilmesi açısından toplumların mevcut durumlarının ortaya çıkarılmasına ve ihtiyaç olan konularda iyileştirmelere yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günümüzdeki varlığı ve toplumsal etkileri sadece teknik ve ekonomik olmaktan öte; yaşama, tüketme, çalışma, öğrenme gibi birçok alanda toplumları ve bireyleri etkilemektedir. Bu durum, dijitalleşmenin toplumsal ve bireysel açıdan "disiplinlerarası" bir yaklaşımla farklı alanlar tarafından incelenmesini gerektirmektedir.

Benzer biçimde, toplumların kalkındırılmasında cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklı sorunların tespitine ve çözüm yollarının geliştirilmesine yönelik akademik dünyada farklı bakış açıları oluşturmayı amaçlayan "Kadın Çalışmaları" alanı "disiplinlerarası" bir alandır. Bu çerçevede bakıldığında; kadının güçlendirilmesi ve toplumsal kalkınmanın desteklenmesi amacıyla günümüz dijitalleşen dünyasında kadınlar açısından mevcut durumun ve sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının üretilmesine yönelik disiplinlerarası anlayışla araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada da görüldüğü üzere, Türkiye'de son on yılda dijitalleşme konusunda ve cinsiyete bağlı bulgular içeren araştırmaların, artış göstermekle birlikte, nicelik olarak yeter sayıda olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, dijitalleşme konusunda yapılan ve cinsiyete dayalı bulguları içeren araştırmalara kıyasla doğrudan cinsiyet eşitsizliğini ve kadınların bu bağlamdaki mevcut durumlarını değerlendiren veya dijitalleşmenin kadınlar açısından etkilerini araştıran çalışmaların ise çok daha sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bunlara ilave olarak, bu araştırmanın sonucunda belirtildiği üzere incelenen araştırmalarda bazı yönetsel sorunlarla karşılaşmıştır. Tüm bu durumlar dikkate alındığında, özellikle cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesine katkı sağlanması amacıyla, dijitalleşme konusuyla ilgili araştırmaların hem nicelik olarak artmasına hem de bilimsel nitelik açısından daha özenli kurgulanan araştırmalara ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; dijital teknolojilere ilişkin tutumda kadınlar ve erkekler arasında belirgin bir farklılık olmadığı araştırmaların ortak vurgusu iken; dijital teknolojilere erişim, dijital teknolojilere sahiplik&kullanma, dijital beceriler, dijital alanda kariyer, dijital dünyada toplumsal kimliklerin betimlenmesi konulu çalışmalarda ise kadınların erkeklere oranla "negatif" durumlarının ön plana çıkarıldığı görülmüştür. İncelenen araştırmalardan yola çıkarak, örneğin, Akça ve Kaya (2016), kadın ve erkeklerin teknoloji kullanım oranları arasındaki farkın, ülkelerin sosyo-ekonomik yapılarına göre değişim göstermekle birlikte, gelişen toplumlarda farkın azaldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, internet kullanmayan kadınların, kullanmama nedenleri arasında 'ilgi/ihitiyaç duymama' ilk sıralarda yer aldığını ve bunun da geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin bir uzantısı olarak kadınların dijital dünyanın dışında kalmayı tercih etmelerinden kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, kadınların ev teknolojileriyle ilişkisi değerlendirildiğinde ise kadınların ev teknolojilerini kullanım oranını erkeklerden daha yüksek olduğu ifade edilmekte ve bu durumda geleneksel cinsiyet rolleriyle ilişkilendirilmektedir (Boylu, Ayan ve Bilgin, 2016). Dijital alanda toplumsal kimliklerin betimlenmesine yönelik araştırmalarda da kadınların geleneksel cinsiyet rollerine bağlı olarak ikincil, bağımlı ve teknolojiye uzak olarak betimlendiği ifade edilmektedir (Kan, 2011; Açıkgoz ve Yalman, 2018). Dijital alanlarda kariyer araştırmalarında da; rakamlar kadınların bilişim sektörüne girdiğini gösteriyor olsa da, bu alanda kadınların erkeklerle eşit şartlarda var olduğu anlamına gelmediği ifade edilmiş ve dijital meslekler açısından belli alanlarda kadınların belli alanlarda da erkeklerin yoğunlaştığını, kadınların belli görev ve sorumlulukları olduğunu, iletişim ağırlıklı, fazla teknik bilgi ve beceri gerektirmeyen pozisyonlarda yer aldıkları vurgulanmıştır (Bozkurt ve Akpınar, 2018).

Toplumsal yaşam içinde kadın ve erkeğin davranış ve rollerini anlamak ve farklılıkların kaynağını araştırmak için ortaya çıkan bir kavram "Toplumsal Cinsiyet"tir. Bir çok yapının (siyaset, ekonomi, iş bölümü, vb.) araştırılmasında etkin bir faktör olarak irdelenen toplumsal cinsiyet, aynı zamanda toplumu etkileyen bir yapı olarak teknolojinin incelenmesinde araştırılan bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet ve teknoloji ilişkisi diğer bir deyişle teknolojiyi feminist bir bakış açısı ile araştırma fikri 1990'larda çalışılmaya başlanmıştır (Savcı, 1999; Gökbayrak,2007). Oldukça yeni bir araştırma alanı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada gerçekleştirilen sistematik analiz sonucunda görülmüştür ki, dijitalleşme konulu cinsiyet bulguları içeren araştırmalarda ve sınırlı sayıda yapılmış olsalarda doğrudan cinsiyet eşitsizlikleri ve teknoloji ilişkisini araştıran çalışmalarda ulaşılan sonuçlar teknoloji ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin varlığını destekler niteliktedir. Fakat Türkiye'de

özellikle cinsiyet eşitsizliklerinin veya toplumsal cinsiyet rollerinin dijitalleşen toplumdaki yerini, olası etkilerini teknolojiye yönelik tutum, algı, teknolojik beceriler veya teknoloji alanında kariyer, teknolojik araç ve ortamlarda cinsiyetlerin temsil biçimleri gibi farklı açılardan inceleyen araştırmaların henüz çok sınırlı düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede, dijitalleşen günümüz toplumlarında, cinsiyet eşitsizlikleri ve toplumsal cinsiyet rollerinin teknolojiyle/dijital dünya ile ilişkisini etkileyen faktörlerin farklı boyutlarıyla ve doğrudan cinsiyetler bağlamında derinlemesine araştırılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Buna ilave olarak, cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesine yönelik çalışmaları odağına alan “Kadın Çalışmaları” gibi multidisipliner anabilim dallarında bu yönde akademik çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmamızdan yola çıkılarak dijitalleşme konusunda gelecekte yapılabilecek araştırma konularına ilişkin şu öneriler sunulabilir:

- Kadın ve dijitalleşen dünya ilişkisini daha ayrıntılı ve net analiz edebilmek için, doğrudan kadın ve dijitalleşme temalı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Dijitalleşme ve cinsiyet eşitsizlikleri ilişkisinin farklı bilim alanlarında etkilerine ve algılanma durumuna ilişkin daha çeşitli bilgiye ulaşabilmek için eğitim bilimleri gibi diğer bilim alanlarında dijitalleşme konusuna yönelmesi gerektiği ve fen, eğitim, sağlık, sosyal bilimleri gibi farklı bilim alanlarında cinsiyet eşitsizlikleri bağlamında araştırmaların yapılmasına gereksinim olduğu belirtilebilir.
- Dijitalleşme konusunda 60 yaş üstü bireylerle, ergenlerle ve çocuklarla yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte özellikle dijital yerli kategorisinde yer alan ve dijital dünyaya hızlı adapte 15 yaş ve altı bireylerle yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Kadınların dijitalleşen Dünya’daki yerine ilişkin daha net analizler yapabilmek amacıyla dijital becerilere yönelik araştırmalar kadar dijitalleşme konusuyla ilgili erişim, kullanım & sahiplik, tutum, kariyer, betimlenmeyle ilgili alt alanlarda çalışmaların artması gerektiği belirtilebilir.

Kaynakça

- Açıkgül, E. (2011). *Dijital bölünmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Akça, E. B.ve Kaya, B. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden dijital bölünme ve farklı yaklaşımlar, *Intermedia International E-journal*, 3(5).
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries, *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Aslıyüksek, M. K. (2016). Bilgi teknolojileri ve dijitalleşmenin Türkiye’de bilgi bilim literatürüne yansması: bilgi dünyası dergisi örneği (2000-2014), *Bilgi Dünyası*, 17 (1), 87-103, DOI: [10.15612/BD.2016.480](https://doi.org/10.15612/BD.2016.480).
- Avcı, T. ve Ateş, Ö. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları üzerine bir araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 19-42.
- Bacanlı, H. ve Terzi, Ş. (2016). *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge (No. 10)*. Penguin UK.
- Bilgi Toplumu Stratejisi (BTS) (2015). *2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı*. Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı. Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Boylu, A. A., Ayan, H. ve Biğgin, İ. (2016). Toplumsal cinsiyet ve ev teknolojilerinin kullanımına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 955-965.
- Bozkurt, B. ve Akpınar, A. (2018). Bilişim sektöründe toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 2, 17-28, DOI: [10.26695/mukatcad.2018.8](https://doi.org/10.26695/mukatcad.2018.8)
- Buskens, I. (2009). Doing research with women for the purpose of transformation. In I. Buskens & A. Webb (Eds.), *Doing research with women for the purpose of transformation. African women & ICTs: Investigating technology, gender and empowerment* (pp. 9–17). London&New York: Zed Books.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.
- Choi, M. (2015). *Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education* (Doktora tezi, The Ohio State University).
- Çetinkaya, E. (2012). Dijital bölünme: yeni iletişim teknolojileri ve yeni eşitsizlikler. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları*, Kongreler ve Sempozyumlar Dizisi: 25, 194-204.

- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2016), Yetişkinler arasında dijital vatandaşlık algısı ve bu algının değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma: dijital okuryazarlık modeli. *Uluslararası Dijital Okuryazarlık ve Dijital Yeterlilik Dergisi*, 7 (3), DOI: 10.4018 / IJDLDC.2016070103
- Davaki, K. (2018). *The underlying causes of the digital gender gap and possible solutions for enhanced digital inclusion of women and girls*. European Union. March.
- Demir, E. B. K., Demir, K., Odabaşı, S. ve Odabaşı, F. (2016). A challenge for higher education: Wearable technology for fashion design departments. *World Journal on Educational Technology*, 8(1), 69-77.
- Dinç, S. (2017). Kadınların dijital olanaklara uyumu: Türkiye örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1761-1783.
- Gray, J. ve Rumpel, B. (2015) Models for digitalization. *Journal of Software & System Modelling*, 14 (1), 1319-1320.
- Gökbayrak, Ş. (2007). Ev içi teknolojileri ve toplumsal cinsiyet. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 9(4), 119-141.
- IGI GLOBAL Dictionary (2019, 10 Mayıs). Erişim adresi: <https://www.igi-global.com/dictionary/digitalization/7748>
- International Society for Technology in Education. (2016). *ISTE Standards For Students*, http://www.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards_students-2016_one-sheet_final.pdf?sfvrsn=0.23432948779836327
- Işıklı, Ş. ve Gezinci, G. (2017). Web 2.0, dişil usu yeniden inşa edebilir mi?. *Online Academic Journal Of Information Technology*, 8(29).
- İşman, A., Buluş, B. ve Yüzüncüyıl, K. S. (2016). Sosyalleşmenin dijitale dönüşümü ve dijital benliğin sunumu. *TRT Akademi Dergisi Dijital Medya Sayısı*, 1(2).
- Kalaycı, C. (2013). Dijital bölünme, dijital yoksulluk ve uluslararası ticaret. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3).
- Kan, D. (2011). *Bilgisayar oyunlarında toplumsal cinsiyetçi kurgulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kılıç, S., ve Alkan, R. M. (2018). Dördüncü sanayi devrimi endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye değerlendirmeleri. *Journal of Research*, 2(3), 29-49.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Retrieved from Washington, D.C.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 framework definitions*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior, *Learning & Leading with technology*, 32(1), 6.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(01).
- Singh, K., Allen, K. R., Scheckler, R., & Darlington, L. (2007). Women in computer-related majors: A critical synthesis of research and theory from 1994 to 2005. *Review of Educational Research*, 77(4), 500-533.
- Sorgner, A., & Krieger-Boden, C. (2017). Empowering women in the digital age. *G20 Insights*, https://www.g20-insights.org/policy_briefs/empowering-women-digital-age/ (Erişim tarihi: 18 Nisan 2018).
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times. *John Wiley & Sons*.
- Uysal, Ö. ve Deryakulu, D. (2019). Bilişim teknolojileri alanında meslek seçimini yordayan değişkenler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(1), 89-126.
- Wagner, T. (2008). Even our "best" schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship. *Educational leadership*, 66(2), 20-25.
- Yalçın, M. F. (2018). Küresel rekabette türkiye açısından dönüm noktası: sanayi 4.0. *Sosyoekonomi*, 26(36), 225-233.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüzüncüyl, K. S., Buluş, B. ve İşman, A. (2016). Sosyalleşmenin dijital dönüşümü ve dijital benliğin sunumu. *TRT Akademi*, 1(2), 608-619.

İncelenen Araştırmaların Listesi

Tez

Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Açıkgül, E. (2011). *Dijital bölünmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Altunoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Arık, K. (2018). *Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Aslan, B. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin İngilizce öğretmenlerinin mesleki kazanımlarına etkisi (Muğla ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aşıcı, T. B. (2009). *Sayısal uçurumun üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Atalay, Y. (2011). *İleri teknoloji sektöründe kadın girişimciliği: Ankara örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bağlıbel, M. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiye hazır olma düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Birinci, G. (2011). *İlköğretim okullarında teknoloji planlamasının uygulanma durumu: Eskişehir ili örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Canbaz, N. (2010). *Yetişkin eğitimi kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin teknoloji okuryazarlığı eğitim ihtiyacını belirleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çıdam, E. (2017). *55 yaş üstü kadınların sosyal medya kullanımlarının satın alma davranışları üzerindeki sosyal medya etkisinin teknoloji kabul modeli kapsamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi, Ankara.

Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojiler kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Demir, N. (2017). *Kamu çalışanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin öz yeterlik algısı ve BİT kullanım düzeylerinin incelenmesi (sayıştay başkanlığı örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Dursun, Ö. (2013). *Halk eğitimi merkezlerine devam eden yetişkinlerin sosyal ağları kullanırken yaşadıkları teknoloji engelleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dursun, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Elçi, A. C. (2015). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Gökbulut, B. (2016). *Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gökçen, E. A. (2008). *Kadınla ilgili forward e-postalar bağlamında internet ve toplumsal cinsiyet ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Göl, M. (2016). *Yönetim bilimi açısından eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin araştırılması (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Konya ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güçlü, G. (2015). *Yaşam boyu öğrenme argümanı olarak teknoloji bağımlılığı ve yaşama yansımaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Hiçyılmaz, Y. (2018). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kan, D. (2011). *Bilgisayar oyunlarında toplumsal cinsiyetçi kurgulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kayabaş, B. K. (2017). *Kitlesele açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin davranış ve tercihleri ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koç, P. (2018). *Akademisyen dijitalleşme ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Mart, İ. (2012). *Bilişim kültüründe bilgi güvenliği farkındalığı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Mısırlı, Z. A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Moyenga, M. (2018). *Öğretmen adaylarının eğitiminde teknolojik yeterlikler, inançlar ve engeller (Burkina Faso örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Murathan, T. (2014). *Spor eğitimcilerinin bilgisayar destekli eğitim algılarının öğrenmeye ilişkin tutumları açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Polat, N. (2015). *Ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin derslerindeki fizik konularında bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri ve kullanmama nedenlerinin tespiti (Van ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Soysal, F. (2017). *Sayısal uçurumun ölçülmesi için model geliştirilmesi: Sakarya liseleri örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sürek, G. (2018). *Eğitimde teknoloji uygulamalarına ilişkin ortaokul ve lise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şenel, Z. O. (2013). *Girişimci kadınlar ve karşılaştıkları sorunların analizi: Tekirdağ ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.

- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tohumcu, M. U. (2018). *İnternet ve akıllı telefon bağımlılığı ile benlik saygısı ve yalnızlık arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Uğraş, T. (2012). *Türkiye'deki dijital yerlilerin yeni medyayı kullanım alışkanlıklarının bilgi toplumu bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uyduran, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Vural, S. S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yıldız, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin sayısal uçurum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu değişkenlerin demokrasi bilinciyle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, F. (2011). *İlköğretimde dijital bölünme ve eğitsel sonuçları: Diyarbakır ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, O. (2018). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri (İstanbul ili Başakşehir ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yılmaz, Ö. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin meslekî alanda teknoloji kullanımı ile bilgisayar kaygısı düzeyleri (Karadeniz bölgesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Makale

- Açıkgöz, F. Y. ve Yalman, A. (2018). Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: Gta 5 oyunu örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Kasım (30)* s. 163-180.
- Akça, E. B. ve Kaya, B. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden dijital bölünme ve farklı yaklaşımlar. *intermedia International e-Journal, 3(5)*.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 48-58.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 24(4)*, 748-768.
- Aslan, B. ve Görgeç, İ. (2015). Ortaokul ve lise branş öğretmenlerinin öğretim teknolojisi ve materyallerine farkındalık düzeyleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11)*, 173-186.
- Avcı, T. ve Ateş, Ö. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (1)*, 19-42.
- Aydın, G., Saka, M. ve Güzey, S. (2017). 4 - 8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (stem=fetemm) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2)*, 787-802, DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.290319>
- Bakıoğlu, B., Küçükaydin, M. A., Karamustafaoğlu, O., Sağır, Ş. U., Akman, E., Ersanlı, E. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 22-33.
- Baran, A. G. ve Erdem, M. T. (2017). Bilgi toplumunda dijital bölünme: bilişim ve iletişim teknolojileri kullanım yetenekleri üzerinden bir tartışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(15)*, 1505-1518.
- Boylu, A. A., Ayan, H. ve Bilgin, İ. (2016). Toplumsal cinsiyet ve ev teknolojilerinin kullanımına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(4)*, 955-965.
- Bozkurt, B. ve Akpınar, A. (2018). Bilişim sektöründe toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi, 2*, 17-28, DOI: 10.26695/mukatcad.2018.8
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23)*, 474 – 499.

- Çevik, M. Danişay, A. ve Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin fetemm (fen-teknoloji-mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 7(3), 584-599, Doi: 10.19126/suje.335008
- Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3), 797-807.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Delen, İ., Şen, S. ve Erdoğan, N. (2015). Türkiye'deki formasyon programının incelenmesi: öğretmen adaylarının teknolojik ve pedagojik alan bilgisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(2), 252-274.
- Dinç, S. (2017). Kadınların dijital olanaklara uyumu: Türkiye örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1761-1783.
- Doğru, E. ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2).
- Ertemel, A. V. ve Pektaş, G. Ö. E. (2018). Dijitalleşen dünyada tüketici davranışları açısından mobil teknoloji bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine nitel bir araştırma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 18-34.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Fidan, H. ve Şen, H. (2015). Sayısal bölünmenin ölçülmesinde gini yaklaşımı: Türkiye'de kentsel, kırsal ve cinsiyet açısından sayısal bölünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39).
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 10 (1), 94-113.
- Gömlüksiz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 87-113.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21), 125-144, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9870>
- Hakkarı, F., Atalar, T. ve Tüysüz, C. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar yeterlikleri ve öğretimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Hüsnüoğlu, N. ve Öztürk, L. (2017). Dijital bölünme: nedenleri ve türleri. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(5).
- Işıklı, Ş. ve Gezgin, G. (2017). Web 2.0, dışı usu yeniden inşa edebilir mi?. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(29), DOI: 10.5824/1309-1581.2017.4.003.x
- Kabataş, S. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-607, DOI: 10.14686/buefad.405661
- Karalar, H. ve Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5, 15-30.
- Kaya, A. ve Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2917
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 132 – 152.
- Kılıçer, K., Özeke, V. ve Çoklar, A. N. (2018). Sosyal medya kullanıcılarına ait siber davranışların insani değerler bağlamında incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 56.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Korkut-owen, F. ve Çapan, B. E. (2018). Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarını seçmeyi planlama: meslek seçimine ilişkin inançlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 915-933, doi: 10.16986/HUJE.2017032884
- Korkut-owen, F. ve Mutlu, T. (2016). Türkiye'de fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının seçiminde cinsiyetler arası farklılıklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 53-72.

- Kurulgan, M. ve Paşaoğlu, D. (2013). Bilgi profesyonellerinin bilgi teknolojisi kullanma eğilimlerinin belirlenmesi üzerine üniversite kütüphanelerinde yapılan karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 52-78.
- Mutlu, T. ve Korkut-owen, F. (2017). Sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki kadınlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 87-103.
- Önal, N. ve Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 117-131.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-228.
- Öztürk, M. ve Akgün, Ö. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım siteleriyle ilgili görüşlerinin demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 23-35.
- Şad, S. N., Açıkgül, K. ve Delican, K. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine (tpab) ilişkin yeterlilik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 204-235.
- Şimşek, Ö., Demir, S., Bağçeci, B. ve Kınay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-23.
- Timur, B., Timur, S. ve Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59.
- Tokmak, H. S., Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 35-51.
- Topal, M. ve Akgün, Ö. E. (2015). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlilik algılarının incelenmesi: Sakarya üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 343-364.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Coşkun, M. K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), Doi: 10.17556/erziefd.295611
- Vatandaş, S. (2017). Sosyal medyanın anlam ve öneminin cinsiyetler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(8).
- Yıldız, A. K. (2012). Sosyal paylaşım sitelerinin dijital yerlilerin bilgi edinme ve mahremiyet anlayışına etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13 (2), 529-542.
- Yıldız, Ç., Kahyaoglu, M. ve Kaya, M. F. (2012). Siirt ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördüğü lise türüne göre farklılaşmasının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3).
- Yılmaz, F. ve Ersoy, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin Bit erişim olanakları ve Bit okuryazarlık düzeyleri arasındaki dijital bölünme. *JEDUS*.
- Yılmaz, G. K. ve Koparan, T. (2015). Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisi kullanımına yönelik inançların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 112-135.

ERGOTERAPİ ÖĞRENCİLERİNİN YILLAR İÇİNDE DEĞİŞEN ÖZGECİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**GÖKÇEN AKYÜREK**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**SİNEM KARS**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**GONCA BUMİN**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem durumu ve Amaç: Bireylerin günlük yaşamda bağımsızlıklarını kazanmalarına yardım eden bir sağlık mesleği olan ergoterapistliğin tanımı ile özgecilik tanımlarından biri olan “birine yarar sağlama ya da beklentisi olmayan ilgi ve bakım” ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, ergoterapi bölümünde okuyan öğrencilerin özgecilik düzeylerinin incelenmesidir.

Yöntem: Betimleyici araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2017-2019 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde okuyan öğrenciler arasından gönüllü olanlar (n=205) çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalamaları $21,52 \pm 2,79$ (18-36 yıl) olup, %76,58 kız öğrenciydi. Çalışmada, özgecilik ölçeği kullanıldı. Araştırma için normal dağılıma sahip değişkenlerin tek yönlü varyans analizi ve bağımsız örneklem t-testi ile, anlamlı farklılıklar Post-hoc Tukey testi ile incelenmiştir.

Bulgular: Özgecilik ölçeğinin hem toplam hem de alt testleri için gruplar arası farklılığa bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

İleri Dönük Araştırma ve Uygulama için Önerileri: Sonuçlara göre; özgecilik ve sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak geliştiği görülmektedir. Ancak, yine de ergoterapi öğrencilerinin eğitimleri sırasında özgeci davranışların geliştirilmesi amacıyla eğitim programlarında değişiklikler yapılması önerilir. Ayrıca, ergoterapi eğitimi ile ilgili planlamalarda kullanılmak üzere ergoterapi öğrencilerinin özgeci eğilimlerini etkileyen diğer sosyo-demografik değişkenlerin incelendiği nicel ve nitel araştırmaların yapılması yararlı bulgular sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, ergoterapi, meslek, özgecilik

ABSTRACT

Purpose: The definition of occupational therapy, which is a help people increase their functional independence in daily life, is similar to the definitions of altruism, which is benefit someone or care without expectation. Therefore, the aim of this study is to examine the altruism levels of the students studying occupational therapy.

Method: This study was planned according to descriptive research design with volunteers (n=205) among the students studying in Occupational Therapy, Department of Hacettepe University, Faculty of Health Sciences in 2017-2019 fall and spring terms. The mean age of the students was 21.52 ± 2.79 (18-36 years) years and 76.58% were female. Altruism scale was used. One-way ANOVA and Independent Simple t-test were used for the variables with normal distribution, and significant differences were examined by Post-hoc Tukey test.

Findings: When the differences between the groups were examined for the altruism scale, it was seen that there was a significant difference between 1st- and 4th-grades and 2nd- and 4th-grades ($p < 0.05$).

Implications for Research and Practice: According to the results that it develops in direct proportion with altruism and the class level. However, it is still recommended to make changes in educational programs in order to develop altruistic behaviors during the education of occupational therapy students. In addition, quantitative and qualitative researches that may examine other socio-demographic variables that affect the altruistic tendencies of occupational therapy students may provide useful findings to be used in the planning of occupational therapy education.

Keywords: Altruism, educational program, job, occupational therapy

Giriş

İnsan davranışı olarak özgeciliğin, birçok farklı alanda araştırmaları ve tanımları mevcuttur. Türk Dil Kurumu'na göre (2019) özgecilik, “diğerkâmlık” olarak tanımlanmakta iken toplum bilim terimleri sözlüğünde (Ozankaya, 1975) özgecilik, “başkalarının yararına kişisel çıkarlardan vazgeçme, başkalarına yardım etmeye hazır olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Auguste Comte (1998) özgeciliği “başkalarına ödül ve karşılık beklemeden yardım etme davranışı” olarak tanımlamıştır. Daha sonra yapılan bir araştırmada ise özgecilik; ahlaklı davranış (Kapıkıran, 2008), yardım etmek için sorumluluk almak, başka bir bireyi hoşnut eden hizmetler sunmak olarak tanımlanmıştır (Arpacı & Özmen, 2014).

Bu tanımlarda da vurgulandığı gibi özgecilik; yardımseverlik, fedakârlık, iyilik, olumlu sosyal davranış vb. olarak algılanabilir. Özgeciliğe, “başkalarının ihtiyaç ve arzuları” konusu önemlidir (Keskin, 2007). Herhangi bir çıkar sağlamak düşüncesiyle bir başkasına yardım etme, sonuçta bireyin yararına olmuş olsa bile gerçek anlamda özgecilik ile uyumsuz (Taylor, Peplau & Sears, 2010, Pehlivan & Lafci, 2014). Özgecilik, yardımlaşma anlamında karşılıklı alış-veriş gibi bir ilişki olmayıp, bireyin gönüllü olarak elinden geleni yapmasını sağlayan iç ve dış etkenler sayesinde gerçekleşen bir hizmettir (Arpacı ve ark, 2014).

Burada diğer önemli bir nokta, özgeciliğin oluşmasında iç ve dış etkenlerin rolüdür. Psikolojide “olumlu sosyal davranışların” yaşantılar sonucu geliştiği savunulmaktadır. Bunun yanı sıra, biyoloji bilimi, birtakım araştırmalar ışığında, özgeciliğin biyolojik ve fizyolojik faktörlere de olabileceğini belirtmişlerdir. Başka bir araştırma, özgeciliğin genetik olarak insanlarda var olduğunu bildirmiştir (Onatır, 2008). Ayrıca, literatürde, özgeci davranışın bu faktörlerden ziyade çevresel faktörlerin etkisi ile geliştiğini belirten birçok araştırma mevcuttur (Brownell, 2013; Akbaba, 1994).

İnsan, yaşantıları ile çeşitli olumlu ve olumsuz davranışları öğrenmeye devam eden bir varlıktır. Özgecilik ister doğuştan gelsin isterse sonradan öğrenilmiş olsun, daha da önemlisi çevre ve kültürün insanlardaki özgeciliğe şekil ve yön verdiğinin bilinmesidir (Akbaba, 1994). Yardım etme, paylaşma, sorumluluk alma gibi davranışları çocuk ailesinde görerek ve taklit ederek gösterir. Bu nedenle çevre ve kültürün bireyin özgecilik davranışını etkilediği yadsınamaz bir gerçektir.

Özgeciliğin bir başka ifadesi ise, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların olası manalarının objektif olarak farkındalığı; diğerlerinin duygu ve düşüncelerini görelî yaşama, kendini başkasının yerine koyabilme ile acıları ve sevinçleri paylaşmadır (Budak, 2009). Bu ifade, özellikle sağlık profesyonellerinin, sağlığını yitirmiş bireylere karşılığında ne kazanacağını düşünmeden ve özveriyle yardım etme arzusu ile örtüşür.

Sosyal Yapısal Teorilere göre, insani yönü ağır basan ve bakım veren faaliyetleri içeren bazı mesleklerde (doktorluk, hemşirelik, öğretmenlik, vb.) diğer bireylere hizmet sırasında şefkat içeren özgeci davranışlar sergilemeleri beklenir (Lips, 2017). Ayrıca, doktorluk, hemşirelik, sosyal hizmet uzmanlığı gibi, sağlık hizmeti veren meslek gruplarında özgeci davranışın oldukça önemli olduğunu, bunun en önemli nedeninin özgeciliğin çıkarısızca diğerinin yararına davrandığını belirtmişlerdir (Marynissen & Spurrier, 2018). Ergoterapistler, bireylerin anlamlı rollerini sürdürmeleri ve dolayısı ile öz kimliklerini sürdürmeleri, sağlık ve refahı teşvik etmek için müdahalelerini kişi merkezli uygulayan sağlık profesyonelleridir. Ergoterapinin temel amacı, bireylerin günlük yaşam aktivitelerine katılmalarını sağlamaktır. Ergoterapistler, bu amacı, bireyin yapmak istediği veya yapması beklenen rolleri için becerilerini geliştirmek sureti ile bireyle ve toplumla birlikte çalışarak, çevresel düzenlemeler ile rollerini daha fazla destekleyerek başarırlar (WFOT, 2019). Bu uygulamaları yapmak için kimi zaman uzun zaman zarflarına ihtiyaç duyarlar. Bu ergoterapistler için mesleklerinde en büyük zorluklardan biridir. Ergoterapi Uygulama Çerçevesi: Etki Alanı ve Süreçler (AOTA, 2002), tam anlamı ile özgecilik terimini kullanmasa da “sosyal katılım” terimi içinde özgeci aktivitelerle bireyin aile, akran, arkadaş ve toplumla sosyal katılım potansiyel artırmayı hedefler (Cipriani, 2007). Bunun yanı sıra, ergoterapistin, danışanın rol geçmişini ve deneyimlerini, günlük yaşam biçimlerini, ilgi alanlarını, değerlerini ve ihtiyaçlarını tanımlamak için onun aktivite profilini anlaması ve uygulamalarında kullanması da mesleğinde özgeci davranış ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Ergoterapist, sadece klinik ortamda değil, sahada yani rollerini yerine getirdiği bağlamlarda danışanın ihtiyaçlarını tespit etme ve gidermeye yönelik özgeci tutumlar sergiler.

Bunun yanı sıra, ergoterapistlerin mesleki eğitim ve öğrenimleri sırasında etik davranışlarla beraber mesleki yükümlülükleri açısından bilgi, beceri ve profesyonellik kazanımı sağlanır (Sethuraman, 2006). Tabii ki tüm sağlık profesyonelleri için hasta refahının üstünlüğü, profesyonelliğin önemi, kişi için doğru uygulamayı aramak önemlidir. Literatürde, sağlık profesyonelinin, iyi klinik becerilerinin yanı sıra, empati, saygı ve merhamet gibi insancıl davranışlarının olması gerektiği belirtilmiş olup (Milner & Bossers, 2004; Mulholland, Derald & Roy, 2006) sağlık profesyoneli öğrencilerinin özgecilik davranışını geliştirmede eğitim programlarının önemi vurgulanmıştır (Arpacı ve ark, 2014). Özgeci davranışın eğitim programlarıyla geliştirilebilir olması bu çalışmaya ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Genellikle sağlık profesyonellerinde özgeci tutumla ilgili araştırmalar hekimler ve hemşirelerde yapılmış olup (Fiske, 2018; Keskin & Özcan, 2018; Avcı, Aydın & Özbaşaran, 2013; Marynissen ve ark, 2018), ergoterapistler ile ilgili uluslararası ve ulusal bir araştırma ise yoktur. Bu çalışmada, okuduğu sınıf düzeyi ve cinsiyete göre özgeci davranış becerilerinin değişimi incelenecektir. Bu araştırma sonuçlarının ergoterapi öğrencilerinde özgecilik davranışı ile ilgili farkındalık oluşturma açısından alan yazına olumlu katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Yöntem bölümünde, araştırmanın deseni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Deseni

Kesitsel betimleyici araştırma desenine göre planlanmış bu çalışma, 2017-2019 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından gönüllü olanlar (n=205) ile yürütülmüş olup çalışmada nicel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin özgecilik davranışları ile ilgili

yapılandırılmış bir ölçeği cevaplamaya davet edildiler. Katılımcı öğrencilere aydınlatılmış onam formu okunarak, araştırmanın amacı açıklandı, ardından gönüllü olanların imzaları alındı.

Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde ergoterapi bölümü okuyan öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu için ise, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümüne uygun örnekleme yoluyla ulaşılması amaçlanmıştır (n=275). Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı veri toplamak için ulaşılabilir kişilerden başlayarak istediği rakama ulaşana kadar veri toplar (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve ark, 2017). Araştırmaya başlamadan önce üniversitenin Etik Kurulu'ndan onay ve Ergoterapi Bölüm Başkanlığından yazılı izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde ergoterapi bölümünden 224 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak verilen ölçme aracını yanlış ve eksik doldurmalarından dolayı 19 öğrenci araştırma dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 205 öğrencilik bir çalışma grubu ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım oranı %74,5'tir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi demografik bilgileri toplanmıştır. Ölçeğin uygulaması bir buçuk ay sürmüştür. Öğrencilerin ölçeği doldurma süreleri yaklaşık 12-13 dakika sürmüştür.

Öğrencilerin yaş ortalamaları $21,52 \pm 2,79$ (18-36 yıl) olup, öğrenciler yaşlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin %3,6'sı 18 yaşında, %18,8'i 19 yaşında, %23,6'sı 20 yaşında; %18,5'i 21 yaşında; %15,1'i 22 yaşında; %8,2'si 23 yaşında; %4,4'ü 24 yaşında; %2'si 25 yaşında; %0,9'u 26 yaşında; %1,5'i 27 yaşında; %0,9'u 29 yaşında; %2'si 31 yaşında; %0,5'inin ise 36 yaşında olduğu tespit edildi. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde %76,58'i kadın, %23,42'si erkekti. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %27,6'sı 1. sınıfa, %27,3'ü 2. sınıfa, %24,6'sı 3. sınıfa, %20,5'i 4. sınıfa devam etmekteydi. Çalışmada, özgeçmiş ölçeği kullanıldı (Akın & Başören, 2015).

Tablo 1. Öğrencilerin yıllara göre yaş ve cinsiyet ile ilgili demografik verileri

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	n
Cinsiyet					
Kadın	44	38	33	42	157
Erkek	15	12	9	12	48
Yaş					
$\bar{X} \pm SS$	19,73 \pm 2,13	20,25 \pm 0,90	21,28 \pm 0,72	23,85 \pm 2,90	21,52 \pm 2,79
(min-maks)	18-27	19-23	20-23	21-36	18-36

Veri Toplama Araçları

Özgeçmiş ölçeği. Bu ölçek, Rushton ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Tekeş ve Hasta tarafından 2015 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981; Tekeş & Hasta, 2015). Ölçek yirmi madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, yardım etme ve bağışçılık olarak isimlendirilir. Bu boyutlardan yardım etme alt boyutu on dört madde iken, bağışçılık alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters kodlanan madde bulunmamakta olup, ölçek beşli likert tipi ölçekleme ile puanlanır. Buna göre maddeler 1=hiçbir zaman- 5=her zaman arasında puanlanır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek özgeçmiş düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı 0,84'tür.

Veri analizi. Verilerin istatistiksel analizi "SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 23.00" programı ile yapılmıştır. Ayrıca, "KMO" analizi örneklem büyüklüğünü test etmek için yapılmıştır. "KMO" analizine göre, testinin 0,60'dan büyük (=0,78) ve Bartlett Testinin anlamlı olduğu ($p < 0,001$) görülmüştür. Bu nedenle, bu araştırmanın, örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Verilerin analizi öncesi sürekli değişkenlerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır. Araştırmanın normal dağılıma sahip değişkenleri iki bağımsız grup için Bağımsız Örneklem t test ile ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi ile, anlamlı farklılıklar Post-hoc Tukey Testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve ark, 2017).

Bulgular ve Sonuç

Bulgular bölümünde araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Ergoterapi bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre özgeçmiş puan ortalamalarının anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir, araştırma

bulgularında her iki cinsiyete ait örneklem büyüklüğü (n), ortalama değer (X), standart sapma (SS), serbestlik derecesi (Df), istatistiki değer (t) ile gösterilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere ergoterapi bölümü öğrencilerinin özgeçilicilik düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır $F(115) = 1.652$, ($p = 0,101 > 0,05$).

Tablo 2. Ergoterapi Bölümü öğrencilerinin özgeçilicilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular

		n	X±SS	t	Df	p
Cinsiyet	Kız	157	67,53+11,49	1.652	115	0,101
	Erkek	48	72,55+13,75			

* $p < 0,05$

Ergoterapi bölümü öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre özgeçilicilik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizinden önce bağımlı değişken için ANOVA varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır (Büyüköztürk ve ark, 2017) göre ANOVA'nın varsayımları şunlardır:

1. Bağımlı değişkeni ölçen ölçek en az eşit aralık düzeyinde olmalıdır.
2. Örneklem bağımsızdır ve evrenden yansız olarak seçilir.
3. Örneklemelerin seçildiği evrenlere ait puanların dağılımı normaldir
4. Evrene ait varyanslar homojendir.
5. Bağımsız değişken kategoriktir (Büyüköztürk ve ark, 2017).

Bu çalışmada özgeçilicilik ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre özgeçilicilik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre ergoterapi bölümü öğrencilerinin özgeçiliciliğin yardım etme alt boyutu puan ortalamaları okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir $F = 4.153$, ($p = 0,008$). Ayrıca, ergoterapi bölümü öğrencilerinin özgeçiliciliğin bağımsızlık alt boyutu puan ortalamaları okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir $F = 3.701$, ($p = 0,014$). Özgeçilicilik toplam puan ortalamaları için de ergoterapi bölümü öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir $F = 4.685$, ($p = 0,004$). Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testi Post hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Farklı yıllar için özgeçilicilik durumunun karşılaştırılması için varyans analizi sonuçları

		Kareler toplamı	Df	Kareler ortalaması	F	p
Yardım etme	Gruplar arası	793.461	3	264.487	4.153	0,008*
	Gruplar içinde	7195.838	202	63.680		
	Toplam	7989.299	205			
Bağımsızlık	Gruplar arası	245.613	3	81.871	3.701	0,014*
	Gruplar içinde	2499.378	202	22.118		
	Toplam	2744.991	205			
Özgeçilicilik ölçeği	Gruplar arası	1831.435	3	610.478	4.685	0,004*
	Gruplar içinde	14723.488	202	130.296		
	Toplam	16554.923	205			

* $p < 0,05$

Tablo 4'de uygulanan post hoc testinin sonuçları verilmiştir. Buna göre hem toplam hem de alt testleri için gruplar arası farklılığa bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yani, 4. sınıfa giden öğrencilerin özgecilik durumu 1. ve 2. sınıflara göre anlamlı bir görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 4. Özgecilik puanlarının gruplar arası farklarını gösteren post-hoc tukey analizi sonuçları

	Sınıf	Sınıf	Ortalama farkı	Std. Hata	p	95% güven aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Yardım etme	4. sınıf	1. sınıf	6,11345*	1,84096	0,007*	1,3128	10,9141
		2. sınıf	4,51323	1,96843	0,106	-,6198	9,6462
		3. sınıf	4,71429	2,46267	0,228	-,17076	11,1361
Bağışçılık	4. sınıf	1. sınıf	2,51681	1,08497	0,100	-,3125	5,3461
		2. sınıf	3,09524*	1,16010	0,043*	,0701	6,1204
		3. sınıf	3,64286	1,45138	0,064	-,1419	7,4276
Özgecilik toplam puanı	4. sınıf	1. sınıf	8,63025*	2,63335	0,008*	1,7633	15,4972
		2. sınıf	7,60847*	2,81569	0,039*	,2661	14,9509
		3. sınıf	8,35714	3,52267	0,088	-,8288	17,5431

* $p<0,05$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin özgecilik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacı ile yapılan çalışmada bulgulardan biri ergoterapi bölümü öğrencilerinin özgecilik puanlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı yönündedir. Literatürdeki çalışmalar bu çalışmanın sonuçlarıyla genel olarak benzerlik göstermekle birlikte farklı sonuçların çıktığı çalışmalarda bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, cinsiyete göre özgecilik inceleyen bazı çalışmalar kadınların özgecilik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuş ve bunun neden olarak toplumda bu cinsiyetlere atfedilen roller ile ilgili olabileceğini ön görmüşlerdir (Tekeş & Hasta, 2015; Brownell, 2013). Buna göre, erkekler daha çok güç ve statü arayışında iken kadınlar daha çok ilişki içinde bulunma eğilimindedirler (Weiner, Tennen & Suls, 2012). Böylece kadınlar, doğası gereği özgecilik düzeyleri erkeklerde yüksek olduğu belirtilmiştir (İşmen & Yıldız, 2005). Bununla birlikte özgeci davranış ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Chou, 1998; Yıldırım & Topçuoğlu, 2016; Özcan, Oflaz & Çiçek, 2008; Di Giunta, Eisenberg, Kupfer ve ark, 2010; Akın ve ark, 2015; Avcı ve ark, 2013; İşmen ve ark, 2005; Afolabi, 2013; Kaçar Banbal, 2010; Huber & MacDonald, 2012; Kasapoğlu, 2013; Arpacı ve ark, 2014). Görüldüğü gibi çalışmaların farklı bulguları var gibi görünse de literatürde özellikle sağlık profesyonelleri ile yapılan araştırmalar cinsiyetin fark yaratmadığını göstermektedir. Bu araştırmaya katılan örneklem grubu ergoterapi bölümünde okuyan üniversite öğrencileridir. Dolayısı ile mesleklerinin temel çerçevesi gereği erkek öğrencilerinde insanlarla ilişki içinde bulunmaya istekli olduğu, insan ilişkilerine anlam yüklediği ön görülmektedir (Avcı ve ark, 2013; Yıldırım ve ark, 2016; Topuz, 2013). Bunun yanı sıra, üniversite yılları bireyin gelişim dönemi olarak son ergenlik ile genç yetişkinlik arasındadır. Bu dönem bireylerin kimlik özelliklerinin geliştiği ve cinsiyetler arası farkın optimal seviyeye indiği bilinmektedir (Atak, 2011). Bu nedenle, erkeklerinde kadınlar gibi ilişkilerine önem verdiği, anlam yüklediği ve ilişki içinde bulunmaya istekli olduğu görülmektedir. Böylece cinsiyetler arası özgecilik davranış farkının kalmadığı düşünülebilir (Ak, 2013; Akbaba, 1994; Avcı ve ark, 2013; Kaçar Banbal, 2010; Kasapoğlu, 2013; Mutaçlılar, 2008). Sağlık profesyoneli olarak eğitim almalarının yanı sıra, bunun da farkı kapattığını düşünmekteyiz (Keskin ve ark, 2018).

Brownell (2013) ise literatürün cinsiyetler arası fark olmadığını gösterdiğini, ancak cinsiyetler arası farklılıkları gözlemlendiği çalışmalarda kadın popülasyonunda daha özgeci davranışların görüldüğünü vurgulamıştır. Bu durumun biyolojik bir kavram olan cinsiyet ya da kadın rolüne atfedilen fedakârlık davranışından ziyade mesleki roller ile daha yüksek oranda ilişkili olabileceği düşünülebilir (Oswald, 1996; Stuijzand, De Wied, Kempes ve ark, 2016; Ekşi, Sayın & Çelebi, 2016).

Özgecilik düzeyinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analiz sonuçları, sınıf düzeyine göre özgecilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Üniversite 4. sınıf öğrencilerinin özgecilik düzeyleri üniversite 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin özgecilik düzeylerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Kasapoğlu (2013) ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da 3. sınıfların özgecilik düzeylerinin 1. sınıfların özgecilik düzeylerinden yüksek olduğunu bulmuştur. Ak (2013) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçların çıktığı görülmüştür. 1. ve 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin özgecilik düzeylerinin 3. ve 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin özgecilik

düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Ak, 2013). Kaçar Banbal (2010) ile Keskin ve Özcan (2018), çalışmalarında sınıf düzeyine göre özgecilik puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazındaki bu çalışmalar değerlendirildiğinde özgeciliğin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği fakat bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunun araştırmalara göre değiştiği söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyinde farklı sonuçların çıkmasında kontrol edilemeyen başka bir değişkenin etkisi olabilir. Yine de sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin gördükleri stajlar ve dersler nedeni ile mesleki tecrübelerinin artması, ergoterapi bilimi ile ilgili bir olgunluğa erişmelerinin etkisinin yadsınamaz olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ergoterapi bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkileri incelenerek bu değişkenlere göre özgecilik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre, ergoterapi bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinde cinsiyet değişkenine göre özgecilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiş fakat sınıf düzeyi değişkeni açısından özgecilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun anlamı; özgecilik ve sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak geliştiği görülmektedir. Ancak yine de ergoterapi öğrencilerinin eğitimleri sırasında özgeci davranışların geliştirilmesi amacıyla eğitim programlarının düzenlenmesi önerilir. Bunun yanı sıra, ergoterapi eğitimi sırasında ergoterapi öğrencilerinin özgeci davranışlarını etkileyebilecek diğer sosyo-demografik değişkenler ile özgeci davranış arasındaki ilişki daha kapsamlı şekilde ele alınarak nicel ve nitel araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Afolabi, O. A. (2013). Roles of personality types, emotional intelligence and gender differences on prosocial behavior. *Psychological Thought*, 6(1), 124-139. doi: 10.23668/psycharchives.1918
- Ak, K. (2013). *Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akın, A., & Başören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 603-610. doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000235
- AOTA (American Occupational Therapy Association). (2017). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd Edition). *American Journal of Occupational Therapy*, 68, S1-S48. doi: 10.5014/ajot.2014.682006
- Arpacı, P., & Özmen, D. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik ve empatik eğilim düzeyleri ve aralarındaki ilişki. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 11(3), 51-57.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Avcı, D., Aydın, D., & Özbasaran, F. (2013). The relation of empathy-altruism and the investigation of altruistic behaviour with regard to some variables of nursing students. *Balikesir Health Sciences Journal*, 2(2), 108-113.
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1), 1-9. doi: 10.1111/inf.12004
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chou, K. L. (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer activities on the altruistic behavior of Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 195-201. doi: 10.1080/00221329809596145
- Cipriani, J. (2007). Altruistic activities of older adults living in long term care facilities: A literature review. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics*, 26(1), 19-28. doi: 10.1080/J148v26n01_02
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Comte, A. (1998). *Comte: Early political writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G. V. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 77-86. doi: 10.1027/1015-5759/a000012
- Ekşi, H., Sayın, M., & Çelebi, Ç. D. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 79-102.

- Fiske, S. T. (2018). *Social beings: Core motives in social psychology*. Massachusetts, USA: John Wiley & Sons.
- Huber, J. T., & MacDonald, D. A. (2012). An investigation of the relations between altruism, empathy, and spirituality. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(2), 206-221. doi: 10.1177/0022167811399442
- İşmen, A. E., & Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 151-66.
- Kaçar Banbal, G. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kapıkıran, N. A. (2008). Moral behavior and pro-social behaviors: Does art education create a difference?. *International Journal of Human Sciences*, 5(2).
- Keskin, A. Y., & Özcan, Ç. B. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik, empatik ve sosyal öz yeterlilik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 10(2), 122-129. doi: 10.5336/nurses.2018-60106
- Keskin, B. (2007). Zihin teorisi ve ahlaklılık kazanımı arasındaki ilişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 73-79.
- Lips, H. M. (2017). *Sex and gender: An introduction*. Illinois, USA: Waveland Press.
- Marynissen, K., & Spurrier, B. (2018). Becoming the 'good doctor': medical students' views on altruism and professional identity. *MedEdPublish*, 7. doi: 10.15694/mep.2018.0000052.1
- Milner, T., & Bossers, A. (2004). Evaluation of the mentor-mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. *Occupational Therapy International*, 11(2), 96-111. doi: 10.1002/oti.200
- Mulholland, S., Derald, M., & Roy, B. (2006). The student's perspective on what makes an exceptional practice placement educator. *British Journal of Occupational Therapy*, 69(12), 567-571. doi: 10.1177/030802260606901206
- Mutaçlılar, I. (2008). *Özgecilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Oswald, P. A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, 136(5), 613-623. doi: 10.1080/00224545.1996.9714045
- Ozankaya, Ö. (1975). *Toplumbilim terimleri sözlüğü* (Vol. 415). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özcan, C. T., Oflaz, F., & Çiçek, H. (2008). Mesleki eğitimin hemşirelik öğrencilerinin empati beceri geliştirme düzeyi üzerine etkisi: Uzunlamasına çalışma. 6. *Ulusal Hemşirelik Eğitimi "Uluslararası Katılımlı" Kongresi Kitabı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi.
- Pehlivan, S., & Lafci, D. (2014). Altruism levels of nursing students. *Gaziantep Medical Journal*, 20(1), 29-34. doi: 10.5455/GMJ-30-2013-169
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2(4), 293-302. doi: 10.1016/0191-8869(81)90084-2
- Sethuraman, K. R. (2006). Professionalism in medicine. *Regional Health Forum*, 10(1), 1-10.
- Stuijzand, S., De Wied, M., Kempes, M., Van de Graaff, J., Branje, S., & Meeus, W. (2016). Gender differences in empathic sadness towards persons of the same-versus other-sex during adolescence. *Sex Roles*, 75(9-10), 434-446. doi: 10.1007/s11199-016-0649-3
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2010). *Sosyal psikoloji*. (Ali Dönmez, Trans.). Ankara: İmge Kitabevi. (Original work published 1994).
- Tekeş, B., & Hasta, D. (2015). Özgecilik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 3(6), 55-75. doi: 10.7816/nesne-03-06-03
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Retrieved from <http://sozluk.gov.tr/>

Weiner, I. B., Tennen, H. A., & Suls, J. M. (2012). *Handbook of psychology, personality and social psychology* (Vol. 5). New York, USA: John Wiley & Sons.

World Federation of Occupational Therapists. (2019). *About occupational therapy*. Retrieved from: <https://www.wfot.org/about-occupational-therapy>

Yıldırım, M., & Topçuoğlu, P. (2016). Özgeciliğin çeşitli demografik değişkenlerle incelenmesi: Sakarya Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 40-53.

YABANCI DİLDE KONUŞMA KAYGISI KAYNAKLARI: B1 DÜZEYİNDE TÜRKÇE ÖĞRENENLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

GÖKHAN ÇETİNKAYA
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

HAKAN ÜLPER
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Yabancı dil öğrenim sürecinde katılımcıların konuşma kaygısı yaşamasına neden olan birçok etmen vardır. Konuşma kaygısı öğrencinin kendisini girdiye kapatmasına, konuşma etkinliklerine katılmaya isteksiz olmasına ve konuşma becerilerinin gelişmemesine neden olduğundan öğretmenin kaygı yaratacak etmenleri belirlemesi ve bu etmenleri ortadan kaldıracak bir takım önlemler alması gerekir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığını belirlemektir.

Yöntem: Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda iki ayrı dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyinde 62 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 12 ayrı ülkeden geldiği görülmüştür. Katılımcıların 39'u erkek, 23'ü kadındır. Toplanan veriler, istatistik paket programına aktarılarak sıklık, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Bulgular tablo biçiminde azalan sırayla verilmiştir. Böylece sıklığı en yüksek olan konuşma kaygısı kaynağından en az doğru bir görünüm sunulmuştur.

Bulgular: Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgular konuşma kaygısının kaynağında yer alan en başat etmenin Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kendilerini konuşma becerisi bakımından yetersiz görmesi onlarda kaygı kaynağı oluşturmaktadır. Benzer olarak en yüksek dereceli diğer kaygı kaynağı etmenlerinin de katılımcıların kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Düşük Türkçe yeterliği, dilbilgisi yetersizliği, hazırlık eksikliği gibi etmenler katılımcıların kendilerinde kaygı oluşturduğunu belirttikleri en yüksek dereceli diğer etmenlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Sınıf içi konuşma kaygısı ile öğretmenin verdiği geribildirim türü, zamanı ve sıklığı arasındaki ilişkiye dönük bir araştırmanın sonuçları öğretmenlere ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil öğretimi, sınıf içi kaygı, konuşma eğitimi,

Sources of Speech Anxiety in Foreign Language: A Study on Turkish Learners at B1 Level

Abstract

Purpose: There are many factors that cause participants to have speech anxiety during the foreign language learning process. The teacher should take some measures to eliminate the factors that cause anxiety because speech anxiety causes the student to close himself / herself to the input, to be reluctant to participate in speech activities and not to develop speaking skills. The aim of this study is to determine the frequency of the causes of speech anxiety of B1 students who learn Turkish as a foreign language.

Method: In this descriptive study, questionnaire technique, one of the data collection techniques, was used. The study group consisted of 62 B1 students learning Turkish as a foreign language in two different language teaching centers. It was observed that the students in the study group came from 12 different countries. 39 of the participants were male and 23 were female. The collected data were transferred to SPSS package program and frequency, percentage and arithmetic means were analyzed. The results are presented in descending order in the table. Thus, a view from the most frequent source of speech anxiety is presented.

Findings: Findings obtained from the study database showed that the most prominent source of speech anxiety was the inability to speak Turkish fluently. The fact that the participants considered themselves inadequate in terms of speaking skills was a source of concern for them. Similarly, the other factors of the highest level of anxiety were found to be caused by the insufficiency of the participants. Factors such as low Turkish proficiency, lack of grammar and lack of preparation were the other highest-rated factors that the participants stated that they caused anxiety.

Implications for Research and Practice: The results of a research on the relationship between classroom anxiety and the type, time and frequency of the feedback provided by the teacher can make significant contributions to teachers and researchers.

Keywords: foreign language teaching, classroom anxiety, speech education

Giriş

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler birçok sorunla karşı karşıya kalır. Bu sorunların başında sözel ve yazılı metin üretimi, okuduğunu ve dinlediğini anlama gibi süreçlere yönelik kaygı gelir. Araştırma sonuçları konuşma kaygısının diğer dil becerilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1990; Koch ve Terrell, 1991). İnsan kaygısı temel olarak sürekli kaygı (trait anxiety), durum kaygısı (state anxiety) ve duruma özgü kaygı (situation specific anxiety) olmak üzere üç ulama ayrılır. Sürekli kaygı, bireyi kaygılı olmaya iten doğuşsal bir kişilik özelliğidir. Bu nedenle sürekli kaygı özelliği taşıyan bireyler hemen hemen her durumda ve çevrede kendilerini kaygılı hissedebilir (Spielberger, 1983; Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Ellis, 2008; Casado ve Dereshiwsky, 2001). Durum kaygısı bireyin belli durumlarda kaygı duygusu geliştirme eğiliminde olmasıdır. Durum kaygısı, kaygı yaratan duruma tepki olarak ortaya çıkar ve bu durum ortadan kalktığı zaman kaybolur. Bu yönüyle süresiz bir özellik gösterir (Horwitz, 2001; Brain, 2002; Spielberger, 1983). Horwitz'e (2001) göre, duruma özgü kaygı, kaygı tetikleyici durumlarla ilgilidir. Yalnızca, sınava girme, sahneye çıkma, konuşma yapma gibi durumlar söz konusu olduğunda tetiklenebilir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) sınıf içi dil kaygısının kaynağı olarak üç ögeye işaret eder. Bunlar iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısıdır. Horwitz ve arkadaşlarına (1986) göre bu üç kaygı arasındaki ilişki olumsuz dil kaygısına neden olur ve bunun sonucu olarak bireyin yabancı dil gelişimi yavaşlar ya da duraklar ve başarısı düşer. Bireyin bedeninin ya da yüzünün kızarması, avuçlarını sürmesi, terlemesi, sesinin denetimini kaybetmesi, zayıf konuşma başarımı, konuşma hızındaki değişiklik, konuşma isteksizliği ve göz teması kuramama gibi durumlar yabancı dil öğrencisinin konuşma kaygısı içinde olduğunun belirtileridir (Hashemi ve Abbasi, 2013).

İletişim kaygısı, bireyin sözlü iletişim sürecinde huzursuz ve tedirgin olma durumu olarak tanımlanabilir. Utangaçlık, sessizlik ya da isteksizlik gibi kişilik özellikleri iletişim kaygısının nedenleri arasındadır. Hamilton (1972) yüksek kaygılı bireylerin daha düşük kaygılı bireylere oranla küme içinde daha gergin olduklarını, az konuştuklarını ve ilgilerinin düşük olduğunu belirtir. Çalışmaların sonuçları yabancı dil öğretimi gibi iletişim odaklı ortamlarda iletişim kaygısının öğrencilerin iletişim kurma isteği ve edimleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu yönündedir (McCroskey ve Anderson, 1976; Saito ve Samimy, 1996; Liu ve Jackson, 2008).

Horwitz ve arkadaşlarının belirttiği ikinci kaygı türü (1986) olumsuz değerlendirilme korkusu, bireyin bir başkası tarafından değerlendirilme kaygısı, değerlendirme durumlarından kaçınması ve başkalarının kendisini olumsuz olarak değerlendireceği düşüncesidir. Olumsuz değerlendirilme korkusunu sınav kaygısından ayıran en temel özellik sınav durumuyla sınırlı olmamasıdır. Öğrencinin sözel çıktısının öğretmeni ya da akranları tarafından değerlendirileceği olası her durumda olumsuz değerlendirilme korkusu etkin duruma gelir. Young (1991) öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmama nedenlerinin başında sözel yanlış yapma korkusunun geldiğini belirtir. Olumsuz değerlendirilme, öğretmenin yanlışlara aşırı geribildirim vermesi gibi davranışlar bu korkuyu daha da artırabilir ve bu nedenle öğrenci kendini iletişime kapatır.

Horwitz ve arkadaşlarının (1986) belirttiği üçüncü kaygı türü başarısızlık korkusundan kaynaklı sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, bireyin sınav koşulları altında kendi başarımı (örneğin başarısızlık beklentileri) ve becerisi (örneğin, kendi kendini sınırlayan düşünceler) konusunda kaygı duyma eğilimidir (Calvo ve Carreiras, 1993). Sınav kaygısının *sınavı bekleme*, *sınav hazırlık*, *sınav girme* ve *sınav tepkisi* olmak üzere dört evresi vardır (Covington, 1985; akt. Aydın, 2001:21-22). İlk evrede öğrenciler yaklaşan bir başarı sınavı konusunda başarılı ya da başarısız olma olasılıklarını değerlendirir. Bu değerlendirilme benzer sınavlara ilişkin ön deneyimler, sınavın zorluğuna yönelik kanı, başarı notu beklentisi ve sınavın önem derecesi gibi sayısız etmeni içerir. Genel öznel başarı ve başarısızlık olasılığına bağlı olarak öğrenciler yaklaşmakta olan sınavı kaygı yaratacak bir "sorun" ya da "tehdit" olarak algılar. Sınav hazırlık evresinde öğrenciler çalışmanın geçerliliği ve uygunluğu konusunda çeşitli duygular, beklentiler ve bilişsel deneyimler yaşar. Başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler başarıyı kesinlemeyen fakat en azından kişisel başarısızlık sevgisini azaltan koruyucu davranışlar geliştirebilir. Sınav olma evresinde öğrenciler kaygıları nedeniyle duygusal gerginlik, yıkıcı kaygı ve fiziksel rahatsızlık gibi olumsuz durumlar yaşayabilir. Sınav tepkisi evresinde öğrencilerin sınav başarısına bağlı olarak kaygıları, beklentileri ya da korkuları doğrulanır ya da boşa çıkar.

Krashen (1985) ikinci dil kaygısının duyuşsal süzgeçten kaynaklandığını öne sürer. Krashen'in (1985) Duyuşsal Süzgeç Kuramı'na (Affective Filter Hypothesis) göre kaygı yabancı dil öğrenim sürecine olumsuz etkide bulunur; bu da bireyi girdilere daha az duyarlı kılar. Duyuşsal süzgeç alımlayıcının güdüsü, gereksinimleri, tutumları ve duyuşsal durumu tarafından yön bulan içsel işleme dizgesinde yeni girdinin alımlanmasına olanak tanıyan ya da bunu engelleyen bir perdeleme donanımdır. Duyuşsal süzgeç yüksek kaygı durumlarında işlev kazanır. Süzgeç etkinleştğinde öğrenci kaygı, öz-bilinç, düşük öz-saygı ya da düşük güdüye bağlı olarak kendini girdiye kapatır.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğrenme ve konuşma kaygısının öğrencilerin hem yabancı dil öğrenme hem de konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusunun yer aldığı görülür (MacIntyre ve Gardner, 1989; Horwitz, 2001; Doğan ve Tuncer, 2016; Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yanıtı aranan soru şudur:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynağında yer alan nedenlerin sıklığı nasıldır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Tarama modelinde betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme alt yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda iki ayrı dil öğretim merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyinde 62 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 12 ayrı ülkeden geldiği görülmüştür. Katılımcıların 39'u erkek, 23'ü kadındır.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların konuşma kaygılarının kaynağına ilişkin veriler için Sadigni ve Dastpak (2017) tarafından geliştirilen 23 maddelik 5'li likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra beş öğrenciye ön uygulama yapıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamadan alınan geribildirimler doğrultusunda forma son biçimi verilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Toplanan veriler, SPSS paket programına aktararak sıklık, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balci, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "kesinlikle katılmıyorum"; 1,80-2,59 aralığı "katılmıyorum"; 2,60-3,39 aralığı "kararsızım"; 3,40-4,19 aralığı "katılıyorum" ve 4,20-5,00 aralığı "kesinlikle katılıyorum" biçiminde yorumlanmıştır. Bulgular tablo biçiminde azalan sırayla verilmiştir. Böylece sıklığı en yüksek olan konuşma kaygısı kaynağından en aza doğru bir görünüm sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel amacı çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de konuşma kaygısına ilişkin ortalama puanlar azalan sırayla verilmiştir.

Tablo 1.

Azalan Sırayla Konuşma Kaygısı Kaynaklarına İlişkin Ortalama Puanlar ve Standart Sapma

Madde Sırası	Madde	\bar{x}	Ss
1	Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama	4,06	,69826
2	Düşük Türkçe yeterliliği	3,63	,85380
3	Dilbilgisi yetersizliği	3,45	,82338
4	Hazırlık eksikliği	3,40	,99934
5	Sınırlı sözcük dağarcığı	3,24	,95274
6	Düşüncelerini söze dökmek için uygun sözcükler bulamama	3,16	,92672
7	Uygulama (pratik) eksikliği	3,06	,93862
8	Hata yapma korkusu	2,88	,87037
9	Yerine getirilmesi gereken görevin zorluğu	2,81	,88408
10	Olumsuz değerlendirilme korkusu	2,63	,87279
11	Kendini ifade edememe	2,55	,91754
12	Birinden gelen düşüncelerin ya da sözlerin anlaşılabilmesi	2,48	,95371
13	Kişilik özellikleri	2,45	,95261
14	Zayıf bellek	2,39	,94704
15	Öz-güven eksikliği	2,27	,75029
16	Dikkat çekme korkusu	2,24	,66985
17	Zayıf/kötü sesletim (telafuz)	2,21	,57651
18	Konuşulacak konu hakkında bilgi eksikliği	2,18	,55881

19	Aile içi iletişim kalıbı	2,10	,50277
20	Etkinlik türüne tanıdık olmama	1,98	,52766
21	Çevreyi tanımama	1,89	,57559
22	Paydaşlara/sınıfa yabancı olma	1,76	,56352
23	Kendisine gülünmesinden korkma	1,69	,58921

Sormacada yer alan 23 ayrı maddeye verilen yanıtların ortalamasına göre “*Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama*” maddesinin 4,06, “*düşük Türkçe yeterliliği*” maddesinin 3,63, “*Dilbilgisi yetersizliği*” maddesinin 3,45, “*hazırlık eksikliği*” maddesinin 3,40 ortalamayla katılıyorum derecesinde ilk dört kaygı kaynağı arasında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların “*sınırlı sözcük dağarcığı*” maddesine 3,24, “*düşüncelerini söze dökmek için uygun sözcükler bulamama*” maddesine 3,16, “*uygulama (pratik) eksikliği*” maddesine 3,06, “*hata yapma korkusu*” maddesine 2,88, “*yerine getirilmesi gereken görevin zorluğu*” maddesine 2,81 ve “*olumsuz değerlendirilme korkusu*” maddesine 2,63 ortalamayla kararsızım derecesinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların “*kendini ifade edememe*” maddesine 2,55, “*birden gelen düşüncelerin ya da sözlerin anlaşılabilmesi*” maddesine 2,48, “*kişilik*” maddesine 2,45, “*zayıf bellek*” maddesine 2,39, “*öz-güven eksikliği*” maddesine 2,27, “*dikkatin odağı olma korkusu*” maddesine 2,24, “*zayıf/kötü sesletim*” maddesine 2,21, “*konusulacak konu hakkında bilgi eksikliği*” maddesine 2,18, “*aile içi iletişim kalıbı*” maddesine 2,10, “*etkinlik türüne tanıdık olmama*” maddesine 1,98 ve “*çevreyi tanımama*” maddesine 1,89 ortalamayla *katılmıyorum* derecesinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların “*paydaşlara/sınıfa yabancı olma*” maddesine 1,76 ve “*kendisine gülünmesinden korkma*” maddesine 1,69 ortalamayla *kesinlikle katılmıyorum* derecesinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Konuşma kaygısı yabancı dil öğreniminde öğrencinin gergin olmasına, az konuşmasına ve etkinliklere katılım konusunda isteksiz olmasına neden olan olumsuz bir etmendir. Kaygılı birey kendini hem girdiye kapatır hem de etkinliklere katılımı düşer. Böylece yeterli girdi ve etkinlik olmadığından konuşma becerisi gelişimi istendik düzeyde gelişmez. Bireyin beceri gelişiminin öğretim süreciyle koşut olmaması ve akranlarından daha düşük bir başarıyı göstermesi bireydeki kaygı oluşumunu tetikleyen döngüsel bir etmendir. Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgular konuşma kaygısının kaynağında yer alan en başat etmenin *Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama* olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kendilerini konuşma becerisi bakımından yetersiz görmesi onlarda kaygı kaynağı oluşturmaktadır. Benzer olarak en yüksek dereceli diğer kaygı kaynağı etmenlerinin de katılımcıların kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. *Düşük Türkçe yeterliliği, dilbilgisi yetersizliği, hazırlık eksikliği* gibi etmenler katılımcıların kendilerinde kaygı oluşturduğunu belirttikleri en yüksek dereceli diğer etmenlerdir.

Katılımcıların konuşma kaygısının en başat kaynağının yetersizlik olarak belirmesinin nedeni öğretim sürecinde kullanılan ders kitapları ve öğretmenin öğretim sürecindeki yaklaşımı ve tutumu olabilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde öğretim araçlarının alıştırma ve etkinlikler bakımından yeterli nitelikleri taşımadığı, ayrıca ders kitaplarının oluşturulmasındaki temel alınan izlencenin beceri odaklı değil çoğunlukla ürün odaklı olduğu görülmektedir (Akbulut ve Yaylı, 2015; Özbal, 2019). Öte yandan, öğretmenin öğrencinin konuşması sırasında verdiği geribildirim zamanlaması, sıklığı ve niteliği de öğrencinin kaygı duymasında etkili olan diğer bir değişkendir. Çetinkaya ve Hamzadayı'nın (2015) çalışmasının sonuçlarına göre öğrenciler konuşma yanlışının konuşma bittikten sonra ve dinleyicinin anlamasını engelleyen önemli konuşma yanlışlarının düzeltilmesini yeğlemektedir. Öğretmenler öğrencinin konuşma sürecini kesintiye uğratabilecek girişimlerde bulunmamalıdır. Bunun yanında her konuşma yanlışına düzeltme geribildirim vermekten de kaçınılmalıdır. Aşırı düzeltme geribildirim öğrencinin kendisini daha da yetersiz hissetmesine neden olabilir. Bu yüzden öğretimin odağı ve yanlışın iletişimi engelleme durumuna göre geribildirim vermeye seçici bir biçimde karar verilmelidir. Böyle bir yaklaşım öğrencinin hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusunun da önüne geçebilir.

Sınırlı sözcük dağarcığı, düşüncelerini söze dökmek için uygun sözcükler bulamama, uygulama eksikliği, yerine getirilmesi gereken görevin zorluğu katılımcıların kaygı kaynağı arasında yer alan ikinci etmenler olarak belirmiştir. Öğretmenin süreçte güdümlü konuşma etkinlikleri düzenlemesi, konuşma konu alanına dönük sözcük listeleri sağlaması vb. öğrencilerin kaygı durumlarının önüne geçmek açısından yararlı olabilir.

Sadigni ve Dastpak'ın (2017) çalışmasında katılımcıların en yüksek kaygı kaynağının hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınırlı sözcük bilgisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise katılımcıların en yüksek kaygı kaynağı arasında *Türkçeyi akıcı bir biçimde konuşamama*, *düşük Türkçe yeterliliği*, *dilbilgisi yetersizliği* ve *hazırlık eksikliği* gibi nedenler yer almıştır. Bu durum bireyin ve kümenin kaygı nedenlerinin değişebileceğini göstermektedir. Bu yüzden

öğretmenin kaygı yaratabilecek durumları belirleyebilmesi için öğrencilerin hem bireysel özelliklerini gözlemlemesi hem de ilgili formlarla bilgi toplaması sınıf ikliminin kaygıdan uzak bir niteliğe dönüştürülmesi açısından önemli olabilir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğrenim sürecinde katılımcıların konuşma kaygısı yaşamasına neden olan birçok etmen olduğu görülmüştür. Konuşma kaygısı öğrencinin kendisini girdiye kapatmasına, konuşma etkinliklerine katılmaya isteksiz olmasına ve konuşma becerilerinin gelişmemesine neden olduğundan öğretmenin kaygı yaratacak etmenleri ortadan kaldıracak bir takım önlemler alması gerekir. Bu açıdan öğretmenlerin öğrencide kaygı yaratacak etmenleri belirlemesi ve ortadan kaldırması için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- (1) Etkinlik sürecinde kaygı çizelgesi yoluyla öğrencilerin kaygılarının belirlenmesi
- (2) Öğrencilerin beceri düzeyini aşmayan konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmesi
- (3) Öğrencilere kendilerini söze dökebilecek yeterli zaman tanınması
- (4) Dil sorunlarını çözmeye dönük oyunlar
- (5) Sınıfa uyum sağlamaları için giriş niteliğinde rol yapma etkinlikleri gerçekleştirilmesi
- (6) Konuşma sürecinde öğrenciye müdahale etmeme
- (7) Öğrencinin yaptığı önemsiz yanlışlara müdahalede bulunmama

Kaynakça

- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(2), 35-46.
- Aydin, B. (2001). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University, Eskisehir.
- Balcı A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brain, C. (2002). *Advanced psychology: Applications, issues and perspectives*. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes.
- Calvo, M. G., & Carreiras, M. (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*, 84, 375-388.
- Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35(4), 539-551.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schaller, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49,(3), 417-446.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285-302.
- Doğan, Y. & Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish University students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: OUP
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Hamilton, P. R. (1972). *The effect of risk proneness on small group interaction, communication apprehension, and self-disclosure*. M.A. Thesis, Illinois State University.
- Hashemi, M., & Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4 (3), 640-646.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young, (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- McCroskey, J. C., & Andersen, J. F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Human Communication Research*, 3, 73- 81.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırılmaların incelenmesi: A1-A2 düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı, Ankara.
- Sadigni, F. & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Educational Literacy Studies*, 5(4), 11-115.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-252.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.

6-SİGMA İLE FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN YANSIMALAR

GÖKHAN SONTAY

MEB

ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU

AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu hem formal hem de informal öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadıkları önemli fen konularından birisidir. Bu konunun öğretiminde öğrencilerin duygu ve düşüncelerinden faydalanmak ilgili konunun daha iyi öğrenilmesini sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı, Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun 6-Sigma yöntemine göre yürütülmesi ile ilgili öğrenci günlüklerinden öğrencilerin duygu ve düşüncelerini tespit etmektir.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. 6-Sigma yöntemine göre yürütülen derslerde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi, İki Aşamalı Test ve kavram haritası kullanılmıştır. Bu araştırma, 6-Sigma yöntemi basamaklarına göre (Tanımlama-Ölçme-Analiz-İyileştirme-Kontrol) yürütülen derslerden sonra öğrencilerin günlük yazmaları sağlanarak yürütülmüştür. Günlüklerin analiz edilmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin analizi için Nvivo 9 programı kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrenciler, 6-Sigma yöntemi basamaklarından 2. Basamak olan "ölçme" basamağında uygulanan başarı testi ve iki aşamalı test sorularının çözümünde zorlandıklarını ve soruları uzun zamanda çözümlerini ifade etmişlerdir. 6-Sigma yönteminin son basamağı olan "kontrol" basamağında ise aynı başarı testini ve iki aşamalı testi çözerken güçlük yaşamadıklarını ve kısa zamanda çözdüklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise öğrenciler, 6-Sigma yönteminin iyileştirme basamağında gerçekleştirilen etkinliklerin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusuna uygun olarak hazırlanmış bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun öğretiminde bir kılavuz olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ay'ın Hareketleri ve Evreleri, fen öğretimi, yöntem, Güneş, Dünya ve Ay

Reflections from Student Diaries for Science Teaching with 6-Sigma

Abstract:

Purpose: Moon's Movements and Stages is one of the important science subjects that students have difficulty learning in both formal and informal learning environments. Taking advantage of the students' feelings and thoughts in the teaching of this subject can provide a better learning of the subject. The aim of this study is to determine the emotions and thoughts of the students from the diaries related to conducting the Moon's Movements and Stages subject to 6-Sigma method.

Method: This study was carried out by using documentary analysis method is one of the qualitative research methods. The participants of the study consisted of 15 5th grade students in a secondary school in Amasya city center. In the courses carried out according to 6-Sigma method, Sun, Earth and Moon Achievement Test, Two-Stage Test and concept map prepared by the researchers were used as data collection tools. This research was carried out by providing the students to write daily after the courses carried out according to the steps of 6-Sigma method (Description-Measurement-Analysis-Improvement-Control). Descriptive analysis method was used to analyze the diaries. Nvivo-9 program was used for data analysis.

Finding: The students stated that they had difficulty in solving the success test and two-stage test questions applied in the "measurement" step of the 6-Sigma method steps and solved the questions in a long time. In the last step, "control", they stated that they had no difficulty in solving the same success test and two-stage test and they solved it in a short time. As a result of this, the students stated that the activities carried out in the improvement step of the 6-Sigma method were beneficial.

Implications for Research and Practice: This study, prepared in accordance with the Moon Movements and Stages, can be used by science teachers as a guide in teaching the Moon's Movements and Stages.

Keywords: Moon Movements and Stages, science teaching, method, Sun, Earth and Moon

Giriş

Günlük yaşamda formal ya da informal öğrenme ortamlarında sıklıkla karşılaştığımız doğa olaylarından birisi Ay'ın Dünya'dan farklı şekillerde görünmesi ve hareket halinde olmasıdır. Ay'ın bazen Dünya'ya bakan tüm yüzeyini görünürken bazen ise yarısını ya da yarıdan azını görürüz. Bu şaşırtıcı doğa olayı öğrencilerin zihinlerinde farklı anlamlandırmalara neden olmaktadır. Öğrencilerin bu doğa olayını nasıl ifade ettiğini öğrenmek onların konu hakkında yaşadıkları sorunların belirlenmesi açısından literatüre ışık tutacaktır.

Ay'ın hareketlerinin ve evrelerinin Dünya'dan gözlenebilen bir durum olduğu fakat öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olduğu belirtilmektedir (Karamustafaoğlu ve Tutar, 2017). Karadağ (2018) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin Ay'ın günlük hareketleri ve evreleri ile ilgili zihinlerinde yanlış veya eksik kavramların olduğunu ifade etmiştir. Sontay ve Karamustafaoğlu (2019) yaptıkları çalışmada, Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun soyut bir konu olması nedeniyle erken yaşlardaki öğrencilerin bu konuyu anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konunun erken yaşlardan itibaren öğretilmesinin zor ve beceri isteyen konular arasında olduğu belirtilmektedir (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013; Trundle, Atwood ve Christopher, 2002). Öğrenciler sahip oldukları kavramları daha sonraki öğrenim seviyelerine aynen taşıyabilmektedirler. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin ortaokul düzeyinde yanlış kavradıkları bazı fen kavramlarını yüksek öğretim düzeyinde de korudukları belirtilmektedir (Bektaşlı, 2013; Bostan Sarıoğlu, Küçüközer ve Küçüközer, 2014).

Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu 5. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Bu konunun öğrencilere doğru yöntemlerle öğretilmesi ilerleyen öğretim yıllarında onların ilgili konu hakkında benzer sorun yaşanmaması yönüyle önemlidir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunların belirlenip ortadan kaldırılmasını hedefleyen ve 5 basamaktan oluşan 6-Sigma yöntemine göre yürütülen bir dersin, öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmesi bu araştırmanın konusudur. Yürütülen derslerin değerlendirilmesinde, öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği, sürecin geliştirilmesi gereken iyi ve kötü yönlerini doğal koşullar altında ortaya çıkarma fırsatı veren öğrenci günlükleri bu açıdan önem arz etmektedir (Arslan ve Iğın, 2011). 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülen ders ile ilgili öğrenci günlükleri bu açıdan önemlidir.

Bu araştırma, öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadıkları Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun 6-Sigma yöntemi kapsamında öğretilmesine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi ile onların ilerleyen yıllarda sahip olabilecekleri yanlış anlama, kavram yanlışlığı ya da kavram kargaşalarına yönelik fikir vermesi bakımından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun 6-Sigma yöntemine göre yürütülmesi ile ilgili öğrenci günlüklerinden öğrencilerin duygu ve düşüncelerini tespit etmektir. Araştırmanın temel problemini ise, "6-Sigma yöntemine göre yürütülen Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri nedir?" cümlesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2019). Bu çalışmada doküman olacak öğrencilerden elde edilen günlükler kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 7'si kız, 8'i erkek olmak üzere toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Canbazoğlu Bilici, 2019). Bu yöntemden yararlanılmasının nedeni, araştırmaya katılan öğrencilerin 6-Sigma yönteminin uygulandığı derslere katılan öğrencilerden oluşmasıdır. Katılımcı öğrencilerin görüşlerinin bulgulara yansıtılmasında isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilere Ö₁'den Ö₁₅'e kadar kod verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine araştırma amacı açıklanmış, öğrencilere günlük yazdırılmadan önce günlük yazımının nasıl olması gerektiği anlatılmış, önemli olaylara odaklanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Uygulama Süreci:

5. sınıfın 1. ünitesi olan "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesinin 3. Konusu olan Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. 6-Sigma yönteminin 5 basamağı vardır. Bunlar, Tanımlama, Ölçme, Analiz İyileştirme ve Kontrol aşamalarıdır. Bu basamaklardan öğrencilerin süreçte aktif oldukları "ölçme", "iyileştirme" ve "kontrol" basamaklarına yönelik öğrenci günlükleri alınmıştır. Ölçme, iyileştirme ve kontrol basamakları ile ilgili dersler yürütüldükten sonra öğrencilerin günlük yazmaları sağlanmıştır. Öğrenci günlüklerinin okulda değil öğrencilerin evlerinde yazmaları sağlanmıştır. Aşağıdaki 6-Sigma yöntemi basamaklarına göre dersler yürütülmüştür.

Tanımlama: Bu basamak 6-Sigma yönteminin ilk aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle varılması gereken hedefler belirlenir. Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan kazanıma uygun olarak Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusuna ait ders yürütülür.

Ölçme: Bu basamakta mevcut sorunlar ölçülür. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış 25 soruluk başarı testi ve iki aşamalı test (birinci aşama çoktan seçmeli, ikinci aşama açık uçlu) ve kavram haritası uygulanır.

Bu basamaktan sonra öğrenci günlükleri yazdırılır.

Analiz: Bu basamakta ölçme basamağında uygulanan veri toplama araçlarının analizi gerçekleştirilir. Bu basamak okul dışında gerekli analiz araçları ile gerçekleştirilir.

İyileştirme: Bu basamakta öğrencilerin Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunda öğrenmede güçlük çektikleri kısımlar ile ilgili iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilir.

Bu aşamadan sonra öğrenci günlükleri yazdırılır.

Kontrol: 6-Sigma yönteminin son basamağıdır. Bu basamakta öncelikle alternatif değerlendirme teknikleri uygulanmıştır.

Daha sonra ölçme basamağında uygulanan ölçme araçları (başarı testi, iki aşamalı test ve kavram haritası) tekrar uygulanır. Böylece öğrencilerin Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusundaki öğrenme düzeyleri değerlendirilir.

Bu aşamadan sonra öğrenci günlükleri yazdırılır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için NVivo 9.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde "betimsel analiz" yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin önceden belirlenen kategorilere göre düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Betimsel analiz yönteminde var olan durumlar özetlenir ve alıntılara da yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu analize göre veriler 3 kategori altında toplanmıştır. Bunlar:

- Ölçme Basamağı
- İyileştirme Basamağı
- Kontrol Basamağı

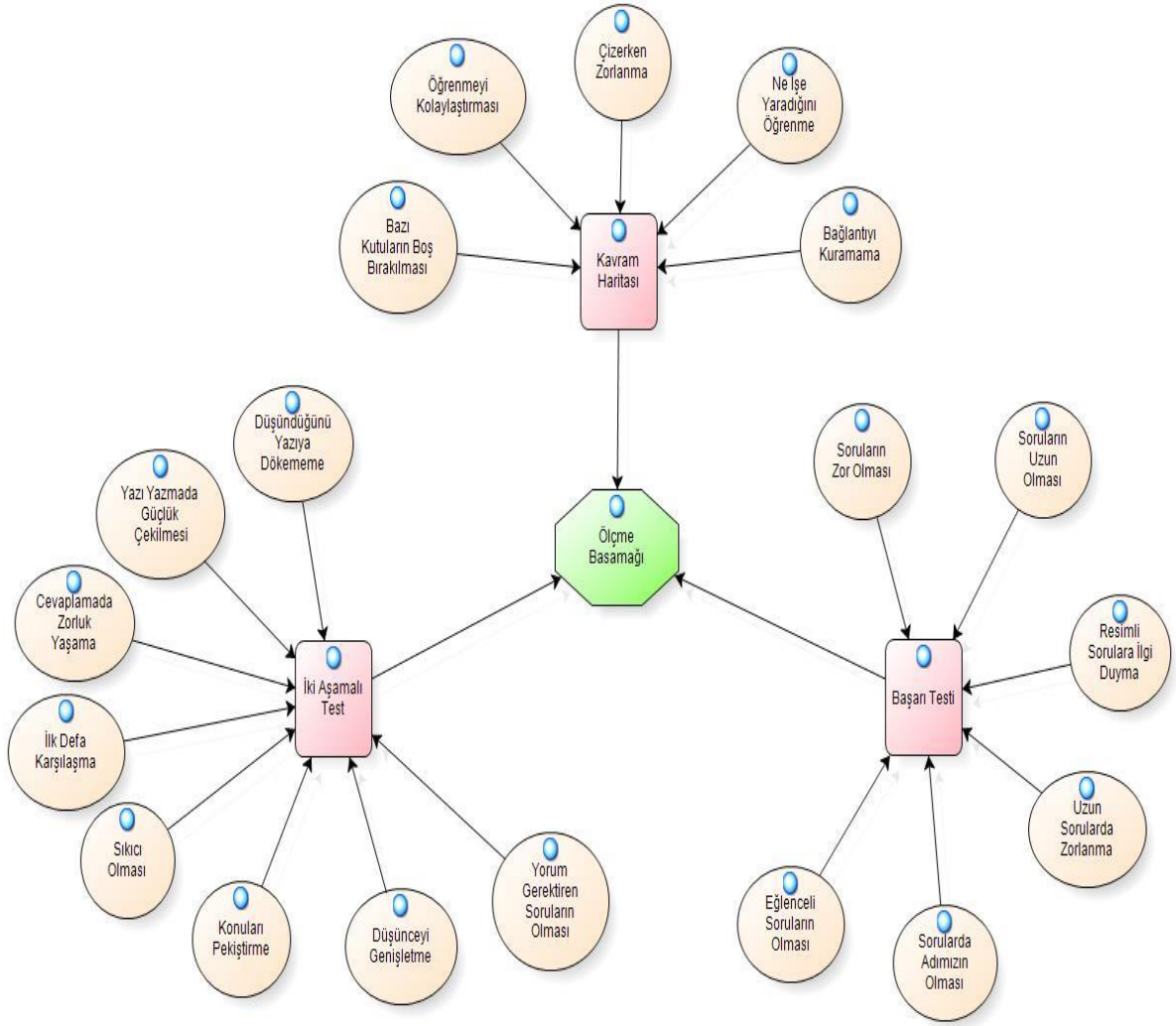
Verilerin ifade edilmesinde okuyucunun daha iyi anlayabilmesi açısından modellemelerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen kategorilere ait kodlar modellemeler ile sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin günlüklerinden bazı örnek cümlelere de yer vermiştir.

Ölçme Basamağı Kategorisine İlişkin Öğrenci Günlüklerine Ait Modelleme

Öğrencilerin ölçme basamağı sonucu yazdıkları günlüklerin analizine ilişkin bulgular Şekil 1'de modellenmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin ölçme basamağına ait görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, ölçme basamağı kategorisine ait 3 alt kategori belirlenmiştir. Bunlar, başarı testi, iki aşamalı test ve kavram haritasıdır. Bu alt kategorilere ait toplam 19 kod ortaya çıkmıştır. İlgili kategoriye yönelik öğrencilerin görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

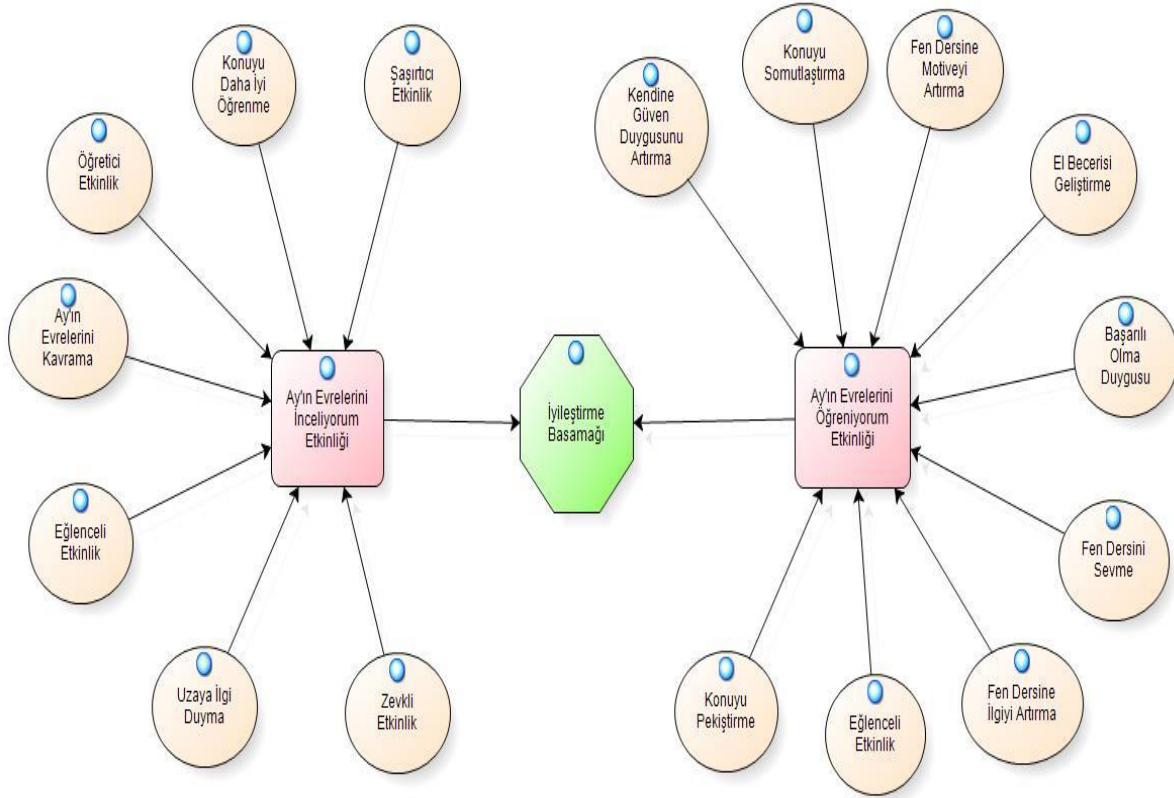
Ö3: "Bugünkü Güneş, Dünya ve Ay ile ilgili testte zorlandım. Çünkü sorular uzundu ve resimliydi."

Ö5: "Kavram haritası daha önce yapmadım hiç. Çizerken zorlandım. Bazı kutucukları boş bıraktım."

Ö9: "Öğretmenimiz sebebini yazmamızı istediğimiz bir test dağıttı. Bu testte düşündüklerimi yazıya dökemedim. İlk defa böyle bir test ile karşılaştım. İlk soru testi onu yaptım ama sebebini tam olarak açıklayamadım. Yorum gerektiriyordu aslında."

İyileştirme Basamağı Kategorisine İlişkin Öğrenci Günlüklerine Ait Modelleme

Öğrencilerin iyileştirme basamağı sonucu yazdıkları günlüklerin analizine ilişkin bulgular Şekil 2'de modellenmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin iyileştirme basamağına ait görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde, iyileştirme kategorisine ait 2 alt kategori belirlenmiştir. Bunlar Ay'ın evrelerini inceliyorum etkinliği ve Ay'ın evrelerini öğreniyorum etkinliğidir. Bu kodlara ait toplam 16 kod ortaya çıkmıştır. İlgili kategoriye yönelik öğrencilerin görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

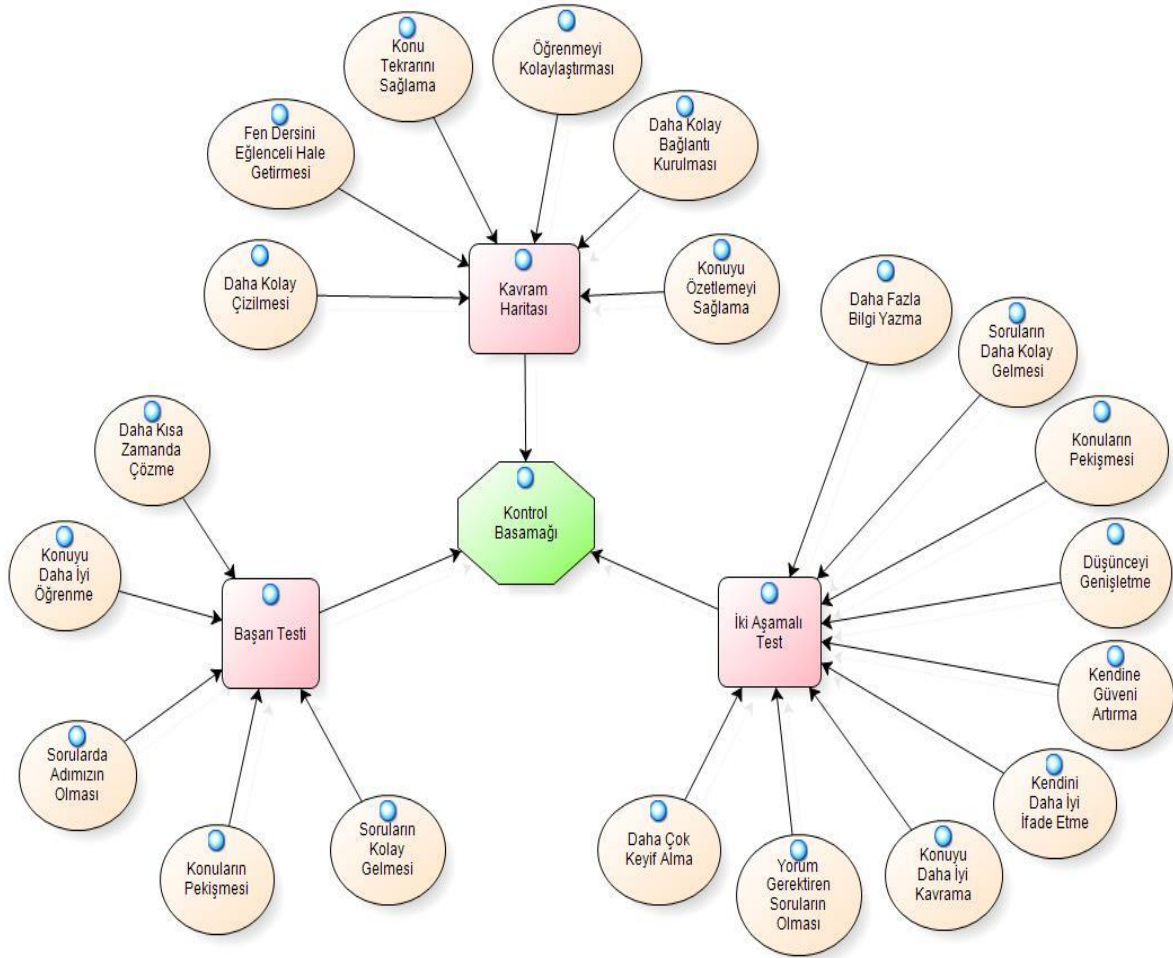
Ö₂: "Ay'ın evrelerini inceliyorum etkinliği çok eğlenceli geçti. Aslında bu etkinliği okulda değil evde yapmamız lazımdı. Çünkü akşamları Ay'ı gözlemleyecektik ve şeklini çizecektik. Öğretici bir etkinlik oldu."

Ö₇: "Merhaba günlük, bugün okulda Ay'ın evrelerini öğreniyorum etkinliği yaptık. Bu etkinlikte çok eğlendik. Bu etkinlikte Ay'ın evrelerinin modellerini yaptık. Bence bu etkinlik el becerimi geliştirdi. Kendime olan güvenimi artırdı. Keşke hep derslerde etkinlik ve deneyler yapsak."

Ö₁₂: "Selam günlük, Ay konusu bana zor geliyordu. Çünkü konuyu kitaptan okuduğumda hiç bir şey anlayamamıştım. Derste öğretmenin anlattı biraz anladım ama tam kavrayamadım yine de. Ama Ay'ın modelleri ile ilgili etkinlik yaptık ve etkinliğimi sınıfta sundum. İşte ondan sonra anladım konuyu. Çünkü ben yaptım. Bence daha kalıcı oldu. Kolay kolay unutacağımı sanmıyorum."

Kontrol Basamağı Kategorisine İlişkin Öğrenci Günlüklerine Ait Modelleme

Öğrencilerin iyileştirme basamağı sonucu yazdıkları günlüklerin analizine ilişkin bulgular Şekil 3'te modellenmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin kontrol basamağına ait görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, kontrol basamağı kategorisine ait 3 alt kategori belirlenmiştir. Bunlar, başarı testi, iki aşamalı test ve kavram haritasıdır. Bu kodlara ait toplam 20 kod ortaya çıkmıştır. İlgili kategoriye yönelik öğrencilerin görüşlerinden alınan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö₁: “Bu sefer Güneş, Dünya ve Ay ile ilgili testti daha kolay çözdüm. Çünkü bunlarla ilgili etkinlikler yaptık öğretmenimizle.”

Ö₈: “Bugünkü ders çok zevkliydi. Önceki kavram haritasına göre bunu daha kolay yaptım. Konuyu öğrenmem daha kolay oldu şimdi. Konumuz da özetlenmiş oldu.”

Ö₁₄: “Sebebini açıkladığımız testlere artık alıştım galiba. Keyif almaya başladım. Kendi cümlelerimi daha iyi yazdım. İlk başlarda sıkıcı gelmişti. Çünkü cevabımın sebebini açıklayamıyordum. Artık açıklıyorum çünkü güzel bir sürü etkinlik yaptık. Daha mı açıklamayım yani.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde 5. sınıf “Ay’ın Hareketleri ve Evreleri” konusunun öğretiminde 6-Sigma yönteminin kullanılması ile ilgili öğrencilerin günlüklerinden elde edilen bulgular literatür destekli tartışılmıştır ve buna bağlı olarak araştırma ile ilgili sonuçlara varılmıştır.

Öğrencilerin “ölçme basamağı” kategorisinin alt kategorileri başarı testi, kavram haritası ve iki aşamalı testtir. Bu kategorilerden başarı testi alt kategorisi ile ilgili öğrenciler; soruların uzun ve zor olduğunu, resimli ve eğlenceli soruların olduğunu ve sorularda öğrencilerin isimlerinin geçtiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin “kontrol basamağı” kategorisinin başarı testi alt kategorisinde ise; soruları daha kısa zamanda çözdükleri, soruların daha kolay olduğu ve konuların pekiştiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, 6-Sigma yöntemi kapsamında hazırlanan ders planına göre öğrencilerin ölçme basamağındaki düşüncelerine nispeten kontrol basamağındaki düşüncelerinin daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin iyileştirme basamağındaki etkinliklere aktif katıldıkları söylenebilir. Mohmand (2016) çalışmasında, 6-Sigma yöntemine uygun olarak hazırlanan eylem planlarının olumlu sonuçlar alacağını ifade etmişlerdir. Vivekananth’ya (2014) göre

ise, 6-Sigma yöntemi basamaklarından iyileştirme basamağının uygun bir şekilde uygulanması, öğretimdeki birtakım zorlukları ortadan kaldıracaktır. Bu çalışmalar araştırmancının bulgularının destekler niteliktedir.

Öğrencilerin "ölçme basamağı" kategorilerden kavram haritası alt kategorisi ile ilgili öğrenciler; bağlantıları kuramama, ne işe yaradığını bilmediklerin, çizimde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin "kontrol basamağı" kategorisinin kavram haritası alt kategorisinde ise; konuyu özetlemeyi sağladığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, daha kolay çizildiği ve dersi eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, 6-Sigma yöntemine göre hazırlanan ders planına göre öğrencilerin ölçme basamağındaki kavram haritaları ile ilgili düşüncelerine nispeten kontrol basamağındaki düşüncelerinin daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin iyileştirme basamağındaki etkinliklerde konuyu daha iyi kavradıkları söylenebilir. Bu araştırmancının bulgularını destekleyen Sontay ve Karamustafaoğlu (2017) araştırmalarında, 6-Sigma yöntemine bağlı olarak yürütülen ders etkinliklerinin öğrencilerin kavram yanılgılarını ya da kavram kargaşalarını azalttığı ifade etmişlerdir. Yine benzer bir araştırmada Sontay ve Karamustafaoğlu (2018), fizik öğretimindeki kavram yanılgılarının 6-Sigma yöntemi ile ortadan kaldırılacağını yönelik bir eylem planı ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin "ölçme basamağı" kategorilerden iki aşamalı test alt kategorisi ile ilgili öğrenciler; düşündüğünü yazıya dökemediklerini, kendini ifade etmekte zorluk çektiklerini, ilk defa karşılaştıkları soru tarzı olduğunu ve yorum gerektiren soruların olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin "kontrol basamağı" kategorisinin iki aşamalı test alt kategorisinde ise; konuyu daha iyi kavrama, kendini daha iyi ifade etme, kendine güveni artırma, konuyu pekiştirme gibi düşünceler ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, 6-Sigma yöntemine uygun olarak hazırlanan ders planına göre öğrencilerin ölçme basamağındaki iki aşamalı test ile ilgili düşüncelerine nispeten kontrol basamağındaki düşüncelerinin daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, iyileştirme etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini ifade edebilme ve konu hakkında yorum yapabilme becerilerini artırdığı söylenebilir. Hopen ve Cudney'e (2016) göre, 6-Sigma yöntemi eğitimde ne kadar kullanılırsa, öğretimde gerekli bilgi ve becerilerin de buna bağlı olarak artacağı ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, bulguların bu kısmını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak; 6-Sigma yöntemi basamaklarına göre yürütülen Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusu hakkındaki öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen iyileştirme etkinliklerinin öğrencilerin ilgili konuya yönelik bilgi ve becerilerini ve kendilerine olan güvenlerini artırdığı; kendilerini daha rahat ifade edebilme ve konu hakkındaki kavramları kullanabilme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında varılan sonuca göre bazı öneriler sunulabilir. Öğrencilerin fen öğretiminde güçlük yaşadıkları diğer konularla ilgili 6-Sigma basamaklarına uygun olarak ders planları hazırlanabilir. Bu ders planlarının diğer fen bilimleri öğretmenleri tarafından kendi derslerinde kullanabilmeleri sağlanabilir. 6-Sigma yöntemine yönelik uygulanan dersler hakkında öğretmen görüşlerine de başvurulabilir.

Kaynakça

- Arslan, D., & Iğın, H. (2011). Türkçe dersinde öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması [Using student journals as an assessment tool for turkish lesson]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(16), 225-238.
- Bektaşlı, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi hakkındaki kavram yanılgılarının tespiti için astronomi kavram testinin geliştirilmesi [The development of astronomy concept test for determining preservice science teachers' misconceptions about astronomy]. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 362-372.
- Bostan Sarıoğlu, A., Küçüközer, H., & Küçüközer, A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının astronomi kavramları hakkındaki kavramsal anlamaları [Conceptual understanding of prospective classroom teachers about astronomy concepts]. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 23-34.
- Bülbül, E., İyibil, Ü. G., & Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi [Determination of elementary school 8th grade students' perceptions about the astronomy concept]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 182-191.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 126) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 71) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hopen, D., & Cudney, (2016). Educators world: fostering individual, or-ganizational, and societal success. *Journal of Quality and Participation*, 39(1), 13-16.
- Karadağ, E. (2018). *İşitme engelli öğrencilerin ay'ın evreleri ve oluşumu konusunda kavram değişimlerinin incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisan tezi) [Investigation of conceptual change of hearing impaired students about moon phases and the reasons of phases], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karamustafaoğlu, S., & Tutar, M. (2017). 6. sınıf Dünya'mız, Ay ve yaşam kaynağımız Güneş ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. Ö. Demirel & D. Serkan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 303-320) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Mohmand, S. (2016). Minimizing errors in education systems using six sigma and tqm tools. *International Journal of Scientific Reseach*, 5(4), 487-491.

Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2017). A new method for the science teaching: 6-Sigma method. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 13-19.

Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2018). 6-Sigma yöntemi ile 'ısı ve sıcaklık' konusunun öğretimi [Teaching of 'heat and temperature' with 6-Sigma method]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 31-48.

Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2019). 'Ay'ın Hareketleri ve Evreleri' konusunda 6-Sigma yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi [The Investigation of Teacher Opinions towards the 6-Sigma Method practice on the Unit 'Phases and Motions of the Moon']. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 520-545.

Trundle, K. C., Atwood, R. K., & Christopher, J. E. (2002). Pre-service elementary teachers' conceptions of Moon phases before and after instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 633-658.

Vivekananth, P. (2014). Six Sigma in education. *International Journal of Engineering Technology. Management and Applied Sciences*, 2(4), 121-124.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

AY'IN HAREKETLERİ VE EVRELERİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR YÖNTEM: 6-SİGMA

GÖKHAN SONTAY

MEB

ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU

AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmeden kullanılması değiştirilmesi zor olan kavram yanlışlarına sebep olur. Bu konunun doğru yöntemlerle öğrencilere öğretilmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Fen bilimleri dersi "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunun öğretiminde 6-Sigma yönteminin kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Bu çalışmada gerçek deneysel desen modellerden ön test / son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 deney grubu, 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 53 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi ve İki Aşamalı Test (Two Tier Test) kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 23 programından yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t testi yapılmıştır.

Bulgular: Deney ve kontrol gruplarının "Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi" ön test puanları ve "İki Aşamalı Test" ön test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının "Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi" son test puanları ve "İki Aşamalı Test" son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Fen öğretimi kapsamında Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusuna uygun olarak hazırlanmış bu çalışmanın benzerlerinin diğer fen konularında uygulanması sağlanabilir. Uygulanan çalışmalar fen bilimleri öğretmenleri tarafından derslerinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen öğretimi, Başarı testi, iki aşamalı test, Güneş Dünya ve Ay

A New Method in Teaching of the Moon's Movements and Stages: 6-Sigma

Abstract:

Purpose: The use of the Moon's Movements and Stages before they are fully learned causes misconceptions that are difficult to change. It is important to teach this topic to the students with the right methods. The aim of this research is to investigate the effect of the use of 6-Sigma method on the academic achievement of 5th grade students in the teaching of Moon's Movements and Stages in Science lesson.

Method: In this study, pre-test / post-test control group model, one of the experimental design models, was used. The sample of the study consisted of 53 5th grade students, 27 experimental group and 26 control group studying in a secondary school in Amasya city center. Sun, Earth and Moon Achievement and Two-Stage Tests were used as data collection tools. SPSS 23 program was used for data analysis. Independent groups t-test and dependent groups t-test were used to analyze the data.

Finding: When the pre-test scores of "Sun, Earth and Moon Achievement Test" and "Two-Stage Test" scores of the experimental and control groups were compared, no significant difference was found between the groups. When the "Sun, Earth and Moon Achievement Test" post-test scores and "Two-Stage Test" post-test scores of the experimental and control groups were compared, a significant difference was found in favor of the experimental group.

Implications for Research and Practice: This study, was prepared in accordance with Moon's Movements and Stages within the scope of science teaching, could be applied to the other science subjects. Applied studies can be used by science teachers in their courses.

Keywords: Science teaching, Achievement test, two-stage test, Sun Earth and Moon

Giriş

Uzayda gerçekleşen astronomi olayları çok eski yıllardan günümüze kadar insanoğlunun sürekli ilgisini çekmiştir. Bu olaylardan birisi de Ay'ın hareket etmesi ve Ay'ın farklı günlerde farklı görünmesidir. İnsanlar Ay'ın bu hareketlerini zihinlerinde yanlış yorumlamışlardır. Bu durum da insanların konu hakkında kavram kargaşası ve kavram yanlışlığı yaşamalarına neden olmuştur.

Literatür incelendiğinde, farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin Ay'ın hareketleri ve evreleri konusunu anlamakta güçlük çektiklerine yönelik birtakım araştırmalara rastlamak mümkündür (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013; Karadağ, 2018; Karamustafaoğlu ve Tutar, 2017; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2019; Trundle, Atwood ve Christopher, 2002). Güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Ay'ın hareketleri ve evreleri konusu 6. sınıf son üniteden 5. sınıfın ilk ünitesine aktarılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018).

Öğrencilerin herhangi bir konunun öğretiminde yaşadıkları problemlerin ortadan kaldırılması için eğitim uzmanları ve araştırmacılar farklı yöntem ve teknikleri araştırmakta ve uygulamaktadırlar (Karahan ve Canbazoğlu-Bilici, 2014). Bu yöntemlerden birisi de 6-Sigma yöntemidir. 6-Sigma yönteminin amacı, belirli ve planlı aşamalar ile öğretimdeki mevcut sorunların veya eksikliklerin belirlenerek bunların ortadan kaldırılması ve eğitimdeki kaliteyi artırmaktır (Mohmand, 2016). Var olan problemlerin giderilmesi için 6-Sigma beş önemli basamak önermektedir. Yurt dışı literatürde DMAIC (Define-Measure-Analyze-Improve-Control) olarak adlandırılan 6-Sigma'nın basamakları yurt içi literatürde ise TÖAK (Tanımlama-Ölçme-Analiz-İyileştirme-Kontrol) olarak ifade edilmektedir. 6-Sigma yöntemi basamaklarının temel özellikleri Şekil 1'de yer almaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017).



Şekil 1. 6-Sigma Basamakları Özellikleri

Hopen ve Cudney'e (2016) göre, 6-Sigma basamaklarının eğitimde planlı bir şekilde kullanılması eğitim ve öğretimdeki sorunları azaltacak ve kaliteyi artıracaktır. Bu bağlamda Ay'ın hareketleri ve evreleri konusunun erken yaşlardan itibaren doğru yöntemlerle öğrencilere öğretilmesi onların ilerleyen yıllarda bu konu ile ilgili sahip oldukları öğrenme problemlerini ortadan kaldıracaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, Fen bilimleri dersi "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunun öğretiminde 6-Sigma yönteminin kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın temel problemi, 5. sınıf düzeyinde "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunun öğretiminde 6-Sigma yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi var mıdır? Araştırmanın temel problemi çerçevesinde alt problemler aşağıda sunulmuştur:

- ✓ 6-Sigma yönteminin etkisinin Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi deney ve kontrol grubu arasında ön test ve son test ortalama puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- ✓ 6-Sigma yönteminin etkisinin İki Aşamalı Testi deney grubu ön test ve son test ortalama puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, örneklem, veri toplama aracı ve uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada gerçek deneysel desen (true experimental designs) temel alınmıştır. Deneysel desenler içinde bilimsel değeri en yüksek olanlar gerçek deneysel desenlerdir (Özmen, 2016). Gerçek deneysel desen modellerden ön test / son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Amasya ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 deney grubu, 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 53 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi ve İki Aşamalı Test (Two Tier Test) kullanılmıştır. Başarı testi çoktan seçmeli 4 şıklı olup 25 sorudan oluşmaktadır. Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi'nin KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0,828'dir. İki Aşamalı Test birinci aşaması çoktan seçmeli olup ikinci aşaması açık uçlu toplam 8 sorudan oluşmaktadır. İki Aşamalı Test'in KR-20 iç tutarlılık katsayısı ise 0,719'dur. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur.

uygulama süreci. Çalışma kapsamında uygulama sürecinin özeti Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve kontrol grubu uygulama süreci

Gruplar	Deney	Kontrol
Ön Test	Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi	Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi
Yöntem	6-Sigma Yöntemine Bağlı Öğretim	Fen Bilimleri Müfredatına Bağlı Geleneksel Öğretim
Son Test	Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi	Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi

Bu araştırmada 5. sınıfın 1. ünitesinde yer alan "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. 6-Sigma yönteminin 5 basamağı vardır. Bunlar, Tanımlama, Ölçme, Analiz, İyileştirme ve Kontrol aşamalarıdır. Bu basamaklardaki uygulama sürecinin detayları aşağıda yer almaktadır.

Tanımlama: Bu basamak 6-Sigma yönteminin ilk aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle varılması gereken hedefler belirlenir. Öncelikle "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili öğretim programında yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlara bağlı olarak ilgili konu ders kitabına göre yürütülmüştür. Ders kitabında yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Tanımlama aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Ölçme: Bu aşamada öğretim sonrası ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili hazırlanmış iki aşamalı test (two tier) ön-test olarak uygulanmıştır. Ölçme aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika).

Analiz: Bu basamakta ölçme basamağında uygulanan veri toplama araçlarının analizi gerçekleştirilir. Bu basamak okul dışında gerekli analiz araçları ile gerçekleştirilir.

İyileştirme: Analiz aşaması sonucu "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusu ile ilgili öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri kısımlar ile ilgili etkinlikler hazırlanmıştır. Bu aşamada "Ay'ın evrelerini öğreniyorum" ve "Ay'ın evrelerini inceliyorum" etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ay'ın evreleri ile ilgili modelleme çalışmaları yapılmıştır. İyileştirme aşaması için önerilen ders saati süresi 3 ders saatidir (40 + 40 + 40 dakika).

Kontrol: Son aşama kontrol aşamasıdır. Bu aşamada konu hakkında kavram ağı, zihin haritası ve anlam çözümleme tablosu uygulanmıştır. Ölçme aşamasında uygulanan iki aşamalı test tekrar son test olarak uygulanmıştır. Kontrol aşaması için önerilen ders saati süresi 2 ders saatidir (40 + 40 dakika). Kontrol sonrası son gerekli analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 23 programından yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır.

İki aşamalı test sorularının değerlendirilmesinde ve analiz edilmesinde Karataş, Köse ve Çoştur (2003)'ün Tablo 2'deki değerlendirme kriterleri kullanılmıştır.

Tablo 2.

İki aşamalı test değerlendirme tablosu

Anlama Düzeyleri	Açıklama	Değerlendirme Kriterleri	Puan
Anlama	Geçerliliği olan gerekçenin bütün yönlerini içeren cevaplar	Doğru Cevap – Doğru Gerekçe	3
Kismen Anlama	Geçerli gerekçenin bütün yönlerini içermeyen cevaplar	Doğru Cevap – Kısmen Doğru Gerekçe	2
Kismen Anlama	Doğru olmayan bilgiler içeren cevaplar	Yanlış Cevap – Doğru Gerekçe	2
Yanlış Anlama	İlgisiz, açık olmayan cevap verme veya boş bırakma	Doğru Cevap – Yanlış Gerekçe	1
Boş / Yanlış Cevaplar	Boş bırakma	Boş cevap – Boş Gerekçe	0

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulanan Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi ve İki Aşamalı Test'e ait bulgular yer almaktadır.

Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi'ne Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi'ne ait ön test sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Mean	Standart Sapma	Standart Hata	Anlamlılık Değeri
Deney	27	9,1852	3,48665	0,67101	0,584
Kontrol	26	9,6923	3,20960	0,62945	

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi toplam puan ortalamalarına göre aralarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p:0,05 < 0,584$).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi'ne ait son test sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi toplam puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Mean	Standart Sapma	Standart Hata	Anlamlılık Değeri
Deney	27	18,2593	4,08178	0,78554	0,002*
Kontrol	26	14,5000	4,20714	0,82509	

* $p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi toplam puan ortalamalarına göre aralarında anlamlı farklılık tespit bulunmaktadır ($p:0,05 > 0,002$). Bu farklılık deney grubu puanları lehinedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi'ne ait bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi toplam puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Mean	Standart Sapma	Standart Hata	Anlamlılık Değeri
Ön Test	26	9,6923	3,20960	0,62945	0,000*
Son Test	26	14,5000	4,20714	0,82509	

* $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test toplam puan ortalamalarına göre son test lehine aralarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p:0,05 > 0,000$).

Deney grubu öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay Başarı Testi'ne ait bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney grubu öğrencilerinin başarı testi toplam puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Mean	Standart Sapma	Standart Hata	Anlamlılık Değeri
Ön Test	27	9,1852	3,48665	0,67101	0,000*
Son Test	27	18,2593	4,08178	0,78554	

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test toplam puan ortalamalarına göre son test lehine aralarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p:0,05 > 0,000$).

İki Aşamalı Test'e Ait Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin İki Aşamalı Test'e ait bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Deney grubu öğrencilerinin "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" iki aşamalı test puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Grup	N	Mean	Standart Sapma	Standart Hata	Anlamlılık Değeri
Ön Test	27	0,7454	0,32240	0,06205	0,000*
Son Test	27	1,6759	0,57309	0,11029	

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Ay'ın hareketleri ve evreleri iki aşamalı test puan ortalamalarına göre son test lehine aralarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p:0,05 > 0,000$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde 5. sınıf "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunun öğretiminde 6-Sigma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili elde edilen bulgular literatür destekli tartışılmıştır ve buna bağlı olarak araştırma ile ilgili sonuçlara varılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının bağımsız gruplar t testi analizine göre Güneş, Dünya ve Ay Başarı Test puanları ve İki Aşamalı Test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı olarak farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak 6-Sigma yöntemi dahilinde gerçekleştirilen etkinliklerin ilgili konuda öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen bazı araştırmalar şu şekildedir. Vivekananth'ya (2014) göre herhangi bir konunun 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun bir şekilde uygulanması, belirlenen konunun öğretimindeki çeşitli zorlukları ortadan kaldıracaktır. Mohmand (2016) araştırmasında, 6-Sigma yöntemine bağlı olarak hazırlanan etkili bir eylem planı ile

öğretimdeki sorunların belirlenerek bu sorunların ortadan kaldırılacağını ifade etmiştir. Paul, Nordstrum ve Cudney (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada, eğitimde 6-Sigma yönteminin eğitim ve öğretimdeki aksaklıkları ortadan kaldırdığını ve eğitimde kaliteyi artırabileceğini belirtmiştir. Yine benzer bir araştırmada Sontay ve Karamustafaoğlu (2018), fizik öğretiminde öğrencilerin sahip oldukları kavram kargaşası veya kavram yanlışlarının 6-Sigma yöntemi ile ortadan kaldırılacağına yönelik bir eylem planı ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak; 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak hazırlanan bir dersin, öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri konuların başında gelen Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunun öğretiminde etkili bir yöntem olduğu ve öğrencilerin konu hakkındaki akademik başarılarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında varılan sonuca göre bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle öğrencilerin fen öğretiminde öğrenmede güçlük çektikleri konular belirlenebilir. Bu konular ile ilgili 6-Sigma basamaklarına uygun olarak ders planları hazırlanabilir. Bu ders planlarının fen öğretmenleri tarafından derslerinde kullanılması sağlanabilir. Benzer bir çalışma farklı sınıf düzeylerinde de uygulanabilir.

Kaynakça

- Bülbül, E., İyibil, Ü. G., & Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi [Determination of elementary school 8th grade students' perceptions about the astronomy concept]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 182-191.
- Hopen, D., ve Cudney, (2016). Educators world: fostering individual, organizational, and societal success. *Journal of Quality and Participation*, 39(1), 13-16.
- Karadağ, E. (2018). *İşitme engelli öğrencilerin Ay'ın evreleri ve oluşumu konusunda kavram değişimlerinin incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisan tezi) [Investigation of conceptual change of hearing impaired students about moon phases and the reasons of phases], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karahan, E., & Canbazolu-Bilici, S. (2014). Fen teknoloji mühendislik ve matematik (fetemm) eğitimi. Ö. Keleş (Ed.), *Uygulamalı etkinliklerle fen eğitiminde yeni yaklaşımlar*. (s.95). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, S., & Tutar, M. (2017). 6. sınıf Dünya'mız, Ay ve yaşam kaynağımız Güneş ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme. Ö. Demirel & D. Serkan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 303-320) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karataş, F. Ö., Köse, S., & Coştu, B. (2003). Öğrenci yanlışlarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler [Two-tier test used to determine students' misconceptions and comprehension levels]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 54-69.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Mohmand, S. (2016). Minimizing errors in education systems using six sigma and tqm tools. *International Journal of Scientific Research*, 5(4), 487-491.
- Paul, G. L. M., Nordstrum, L. E., & Cudney, E. A. (2017). Six Sigma in education. *Quality Assurance In Education*, 25(1), 91-108.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2017). A new method for the science teaching: 6-Sigma method. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 13-19.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2018). 6-Sigma yöntemi ile 'ısı ve sıcaklık' konusunun öğretimi [Teaching of 'heat and temperature' with 6-Sigma method]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 31-48.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2019). 'Ay'ın Hareketleri ve Evreleri' konusunda 6-Sigma yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi [The Investigation of Teacher Opinions towards the 6-Sigma Method practice on the Unit 'Phases and Motions of the Moon']. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 520-545.
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 206-207) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K., & Christopher, J. E. (2002). Pre-service elementary teachers' conceptions of Moon phases before and after instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 633-658.
- Vivekananth, P. (2014). Six Sigma in education. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 2(4), 121-124.

2018 LGS FEN BİLİMLERİ SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

GÖKHAN TAŞKIN

MEB

GÖKHAN AKSOY

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı yaptığı merkezi ortak sınavlar eleyici bir özelliğe sahip olduğu için ayırt edici olması gerekmektedir. Bu yönüyle sınav sorularının bilişsel süreç boyutu yönüyle üst düzeyde sorular sorulması beklenmektedir. Ancak sorulacak olan soruların bilişsel boyutu yönüyle fen öğretim programında karşılığını bulması gerekmektedir. Bundan dolayı çalışmanın amacı, 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları ile 2018 Liselere Giriş Sınavı (LGS) fen bilimleri dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'ne göre değerlendirmesini yapmaktır.

Yöntem: Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 2013 fen öğretim programı ve 2018 LGS fen bilimleri soruları (A kitapçığı) kullanılmıştır. Verilerin analizi YBT'ye göre yapılmıştır. **Bulgular:** Verilerin analizinden elde edilen bulgular sonucunda, fen öğretim programında bulunan 78 kazanımdan 22 tanesi LGS sorularını karşılamaktadır. Ayrıca LGS sorularındaki konu alanı dağılımı fen programındaki kazanım sayıları ile doğru orantılı değildir. 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı 8. Sınıf seviyesi kazanımlarından LGS sorularına yönelik YBT'nin her düzeyinde kazanımı bulunduğu, 2018 LGS fen bilimleri sorularında ise soruların anlama, uygulama basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. 2013 fen öğretim programı kazanımları 2018 LGS sorularının %80'ini (16 soru) karşılamaktadır. Kazanımlar ve soruların %55'i aynı bilişsel basamakta yer almaktadır. Soruların ancak %25'inin üst düzey bilişsel basamakları ölçtüğü görülmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Araştırma sonuçlarına göre MEB'in soru hazırlarken fen programı kazanımlarını dikkate alarak hazırlaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Liselere Giriş Sınavı, Doküman İncelemesi, Kazanım

Evaluation of 2018 LGS Science Questions According to Revised Bloom's Taxonomy.

Abstract

Purpose: Ministry of National Education's central joint exams for the recruitment of students to the secondary education institutions should have distinguishing features due to their eliminator nature. Therefore, exam questions are expected to be high level in terms of their cognitive process dimension. Moreover, cognitive process dimension of the questions expected to be asked are required to be corresponding in terms of sciences education curriculum. In this context, the aim of this study is to evaluate the 2013 sciences curriculum's grade 8 learning outcomes with the 2018 sciences' questions of High School Entrance Exam (LGS) in accordance Revised Bloom's Taxonomy (YBT).

Method: Method of the study is document analysis as one of the techniques of qualitative research methodology. The study uses the 2013 sciences curriculum and the 2018 LGS's sciences questions (Booklet A) as the data collection tool.

Findings: Analysis of data is conducted in accordance with the YBT. Findings show that 22 out of 78 learning outcomes of science education curriculum correspond to the LGS questions. In addition, distribution of subject in the LGS questions is not directly proportional to the numbers of science curriculum learning outcomes. While 2013 sciences education curriculum's grade 8 learning outcomes correspond to all levels of RBT learning outcomes, 2018 LGS sciences questions intensify on the questions' comprehension and execution stages. Learning outcomes of the 2013 science curriculum correspond to 80 % of the 2018 LGS questions (16 questions). 55 % of learning outcomes and questions are at the same cognitive stage. Only 25 % of questions evaluate high level cognitive stages.

Implications for Research and Practice: According to findings, the study suggests that Ministry of National Education should reckon with the learning outcomes of science curriculum in preparing the questions.

Key Words: Curriculum, High School Entrance Exam, Document Analysis, Acquisition

Giriş

Dünyada 21.yüzyılda fen alanında hızlı gelişmeler yaşamaktadır. Yaşanılan bu gelişmeler ışığında ülkemizde de reformlar yapılmaktadır. Yapılan reformlar ilk fen öğretim programına yansımaktadır. Son olarak fen öğretim programı ülkemizde 2018 programında yenilenmiştir. Ancak program 2019 yılında tüm sınıflara uygulanmıştır. Öğretim programları bireylerin okul veya okul dışı öğrenme öğretme süreçlerini kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2010). Program bu öğrenme süreçlerini kapsayan yaşantılarda hangi ürünlerin ortaya çıktığını görmek ister (Brooks, Dobbins, Scott, Rawlinson & Norman, 2014). Dolayısıyla programda yer alan kazanımlarda öğrenmeyi ve değerlendirmeyi kolaylaştıracak şekilde hazırlanmalıdır. Hazırlanan kazanımlar bilişsel süreç boyutu yönüyle ne kadar üst düzeyde ise bireylere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin bilişsel süreç boyutu o düzeyde olacaktır.

Öğretim programlarının değerlendirilmesinin kolayca yapılabilmesi için Bloom ve öğrencileri 1956 yılında bilgi ve becerileri sınıflamışlardır (Zorluoğlu, Güven, & Korkmaz, 2017). Daha sonra Chicago Üniversitesinde Bloom 'un eski bir öğrencisi olan Dr. Lorin Anderson ve ilk şekliyle taksonominin yazarlarından biri olan Krathwohl bir araya gelerek orijinal Bloom taksonomisini yenilediler. 1995 yılında Krathwohl ve Anderson eğitim uzmanlarını toplayarak bir grup oluşturdu. Grup 6 yıl çalışmanın ardından orijinal Bloom Taksonomisi'ni yenileyerek 2001 yılında yayımlamıştır (Anderson & Krathwohl, 2014). Yayımlanan bu sınıflandırma Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) olarak adlandırılmıştır. YBT'de; Bilgi basamağı Hatırlama basamağı olarak adlandırılmıştır. Değerlendirme basamağı ile Sentez basamağı yer değiştirmiş ve sentez basamağı yaratma olarak adlandırılmıştır. Kavrama basamağı Anlama basamağı olarak adlandırılmıştır. Üst düzey bir hedefin gerçekleşmesi için alt düzeydeki hedeflerin gerçekleştirilmesi zorunluluğu kaldırılmıştır (Anderson & Krathwohl, 2014). YBT'de yapılan bu değişiklikler günümüzde eğitim yeniliklerini karşılama ihtiyacından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde hatırlama basamağı terimler bilgisi ve özel öğeler ayrıntı bilgi alt boyutlarından oluşmaktadır. Anlama yorumlama, örnek verme, özetleme, sınıflama, bir durumdan sonuç çıkarma olayları ve nesnelere karşılaştırma ve açıklama becerilerini kapsamaktadır. Uygulama basamağı bir bilgiyi farklı durumlara uygulayabilme, yapma ve bilgiden farklı şekilde yararlanabilme becerilerini kapsamaktadır. Çözümleme basamağı ise bilgiyi ayrıştırabilme, irdeleme ve örgütleyebilme becerilerini kapsamaktadır. Değerlendirme basamağı verilere dayalı olarak eleştirebilme ve denetleyebilme becerilerini kapsamaktadır. Son olarak yaratma basamağı ortaya bir ürün koyma, yeni bir şey tasarlama gibi becerileri kapsar (Anderson & Krathwohl, 2014).

Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı için yaptığı merkezi ortak sınavlar eleyici bir özelliğe sahip olduğu için ayırt edici olması gerekmektedir (Taşkın & Aksoy, 2018). Bu yönüyle sınav sorularının bilişsel süreç boyutu olarak üst düzeyde sorulması beklenmektedir. Yapılan sınavların soruları hangi bilişsel düzeyde olduğu ve yürürlükteki fen öğretim programı kazanımlarının bilişsel boyutu yönüyle sınav sorularına yeterli olup olmadığını göstermek çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları ile 2018 Liselere Giriş sınavı (LGS) Fen Bilimleri dersi sorularının YBT'ye göre değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. 2018 LGS Fen bilimleri sınav sorularının YBT'ye göre bilişsel basamakları nedir?
2. 2018 LGS fen bilimleri sınav soruları hangi kazanımları ölçmektedir?
3. 2013 fen öğretim programı kazanımları 2018 LGS fen bilimleri sorularını bilişsel süreç boyutu yönüyle karşılamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesidir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgular hakkındaki yazılı materyallerin analiz edilmesinde kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak 2013 fen öğretim programı ve 2018 LGS fen bilimleri soruları (A kitapçığı) kullanılmıştır.

Veri toplama araçları olarak kullanılan 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden; 2018 LGS fen bilimleri sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın sitesinden ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada öncelikle dersin kazanımlarını ölçen LGS sınav sorusu bulunmuş ve eşleştirilmiştir. LGS sınav sorusunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hangi bilişsel boyutta olduğu belirlenmiştir. LGS sorularının ve program

kazanımlarının bilişsel süreç boyut basamakları tespit edilirken Tablo 1'de ki anahtar kelimeler dikkate alınarak tespit edilmiştir.

Tablo 1

Bilişsel Süreç Boyutları Tespit Edilirken Kullanılan Anahtar Kelimeler

Bilişsel Süreç Boyutları	Anahtar Kelimeler
Hatırlama	Tanımlama, listeleme, adlandırma, seçme, belirtme
Anlama	Dönüştürme, açıklık getirme, örneklendirme, çevirme, şema çizme, özetleme, betimleme verilen cümlenin karşılığı olan denklem yazma, ifade etme, genelleme, tahmin etme.
Uygulama	Keşfetme, icra, gerçekleştirme, işlem yapma, öğrenilen bilgilerin kullanılarak verilen soruyu çözme, uygun olduğu yeni durumda işlemde yararlanma, kullanma
Çözümleme	Ayırt etme, seçme, bütünü görme, tutarlılık sağlama, özleştirme, yapılandırma, affetme, tahlil etme. yazar ya da konuşmacının bakış açısı, verilenler arasından seçme yoluyla belirtmelerini isteme.
Değerlendirme	İzleme, test etme, sınama, düzenleme, bulma, ölçütler temelinde yargılama, ispat etme.
Yaratma	Hipotez etme, tasarlama, oluşturma, yapma, üretme

Soru ile eşleştirilen kazanımın da bilişsel boyutu belirlenerek LGS sınav sorusu ile ilgili kazanımın YBT'ye göre bilişsel boyutları karşılaştırılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Kazanımlar tablolaştırılırken 2013 fen öğretim programındaki sınıf, ünite ve kazanım organizasyonuna göre numaralandırılmıştır. Sınıf ünite kazanım organizasyonu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Ünite Kazanım Organizasyonu

Sınıf	Ünite	Konu	Kazanım
8.	5.	2.	1.

Veri analizinin güvenilirlik çalışması Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uzman görüşlerinin uyum yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100 formülüne göre hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmacı ile birlikte 3 fen eğitimi alanı uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı görüşleri arasında 2013 fen öğretim programı için %90.9, LGS fen bilimleri sorusu için %85 uyum yüzdesi elde edilmiştir.

Bulgular

2013 fen öğretim programı ile 2018 LGS fen bilimleri sorularının YBT'ye göre analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Kazanımların ve Soruların Aynı Basamakta Yer Alan Bilişsel Süreç Boyutları

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu (Soru)	Bilişsel Süreç Boyutu (Kazanım)	2013 Fen Programı Kazanımlar
S1	Uygulama	Uygulama	8.1.1.2.
S4	Anlama	Anlama	8.5.1.2.
S9	Uygulama	Uygulama	8.4.1.2.
S10	Anlama	Anlama	8.4.2.2.
S11	Uygulama	Uygulama	8.7.2.3.
S12	Uygulama	Uygulama	8.7.1.2.
S15	Anlama	Anlama	8.3.2.1.

Tablo 3'te görüldüğü üzere 7 LGS sorusu ile fen öğretim programındaki soruları karşılayan 7 kazanım YBT'ye göre aynı basamaktadır. Soruların ve program kazanımlarının 4'ü uygulama basamağında, 3'ünün ise anlama basamağında eşleştikleri görülmektedir. YBT 'ye göre program kazanımlarının LGS sorularından alt basamağında yer alan bilişsel süreç boyutları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Kazanımlardan Soruların Alt Basamağında Yer Alan Bilişsel Süreç Boyutları

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu (Soru)	Bilişsel Süreç Boyutu (Kazanım)	2013 Fen Programı Kazanımlar
S2	Uygulama	Hatırlama	8.1.2.2.
S13	Uygulama	Anlama	8.7.2.2.
S16	Anlama	Hatırlama	8.3.3.1.
S19	Uygulama	Anlama	8.6.3.3.

Tablo 4'de görüldüğü gibi LGS'de çıkan 4 sorunun bilişsel boyutunu öğretim programında karşılayacak kazanım bulunmamaktadır. LGS sorularının 3'ü uygulama düzeyinde olmasına rağmen kazanımların 2'si anlama düzeyinde 2'si hatırlama düzeyindedir. YBT 'ye göre program kazanımlarının LGS sorularından üst basamakta yer alan bilişsel süreç boyutları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kazanımlardan Soruların Üst Basamağında Yer Alan Bilişsel Süreç Boyutları

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu (Soru)	Bilişsel Süreç Boyutu (Kazanım)	2013 Fen Programı Kazanımlar
S14	Anlama	Uygulama	8.8.1.3.
S17	Çözümleme	Yaratma	8.3.4.5.
S18	Anlama	Uygulama	8.6.2.2.
S20	Anlama	Uygulama	8.6.3.4.
S6	Çözümleme	Değerlendirme	8.5.4.1.
S5	Anlama	Çözümleme	8.8.4.3.

Tablo 5'te görüldüğü gibi 2013 fen öğretim programında LGS sorularını karşılayan 6 kazanımın bilişsel boyutu LGS sorularının üstündedir. LGS Sorularının Programda İki Kazanımı Karşılayan Soruları ve YBT'ye Göre Bilişsel süreç Boyutları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

İki Kazanımı Karşılıyan Sorular ve Bilişsel Süreç Boyutları

Soru	Bilişsel Süreç Boyutu (Soru)	Bilişsel Süreç Boyutu (Kazanım)	2013 Fen Programı Kazanımlar
S3	Çözümleme	Anlama	8.1.4.3.
		Değerlendirme	8.1.4.4.
S7	Çözümleme	Anlama	8.2.1.1.
		Yaratma	8.2.1.3.
S8	Çözümleme	Anlama	8.2.1.2.
		Yaratma	8.2.1.3.

Tablo 6'da görüldüğü gibi 3 soru YBT'ye göre 3., 7. ve 8. Sorular fen programında 2 kazanımı karşılamaktadır. Soruların üçü de çözümleme basamağında yer almakta olup bilişsel süreç boyutu olarak kazanımların arasında yer almaktadır. 2018 LGS Sorularının ünite konu alanına göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

2018 LGS Sorularının Ünite Konu Alanına Göre Dağılımı

Ünite/ Konu Alanı	Programdaki Kazanım Sayısı (f)	2018 LGS Sorusu (f)	LGS Kazanım Sayısı (f)	Karşılıyan
İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme / Canlılar ve Hayat	13	3	4	
Basit Makineler / Fiziksel Olaylar	3	2	3	
Maddenin Yapısı ve Özellikleri / Madde ve Değişim	16	3	3	
Işık ve Ses / Fiziksel Olaylar	6	2	2	
Canlılar ve Enerji İlişkileri / Canlılar ve Hayat	11	2	2	
Maddenin Hâlleri ve Isı / Madde ve Değişim	7	3	3	
Yaşamımızdaki Elektrik / Fiziksel Olaylar	6	3	3	
Deprem ve Hava Olayları / Dünya ve Evren	16	2	2	
Toplam	78	20	22	

Tablo 7'de görüldüğü gibi 2018 LGS fen bilimleri soruları programdaki tüm konu alanı ve üniteleri kapsayacak şekilde sorulmuştur. Sorular programdaki 78 kazanımdan 22 tanesini karşılamaktadır. En fazla soru fiziksel olaylar (f=7) konu alanından gelmiştir. 2018 LGS fen bilimleri sorularının ve karşılıyan kazanımların Bloom Taksonomisine göre frekans tablosu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Soruların ve Kazanımların Bilişsel Süreç Boyutu Frekans Tablosu

Bilişsel Süreç Boyutu	2018 LGS Soruları (f)	LGS Sorularının Kazanım Sayısı (f)
Hatırlama	-	2
Anlama	7	8
Uygulama	8	7
Çözümleme	5	1

Değerlendirme	-	2
Yaratma	-	2
Toplam	20	22

Tablo 8'de görüldüğü gibi LGS sorularında hatırlama basamağına soru sorulmamıştır. LGS sorularını karşılayan kazanımlarda ise her düzeyde bilişsel süreç boyutu bulunmaktadır. En fazla uygulama ($f=8$) basamağında soru sorulmuştur, daha sonra anlama ($f=6$) basamağında en fazla soru gelmiştir. Üst düzey bilişsel basamakta (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) gelen soru sayısı ($f=5$) ise sınavın %25'lik kısmını oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular neticesinde, 2018 LGS fen bilimleri sorularının bilişsel süreç boyutu açısından hatırlama değerlendirme ve yaratma basamaklarında soru sorulmadığı görülmektedir. Fen bilimleri sorularının ve kazanımları genellikle alt düzey bilişsel basamaklardan oluştuğu ve en fazla uygulama basamağına yer verildiği görülmektedir (Tablo 8). Literatürde yapılan sınav sorularıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların çıktığı görülmektedir (Arı & Gökler, 2012; Cangüven, Öz, Binzet, & Avcı, 2017; Çepni, Özsevegç & Gökdere 2003; Sesli, 2007). Ayrıca bilginin olduğu gibi hiçbir yorum getirilmeden basitçe hatırlanmasını ve yorum katılmaması hatırlama basamağında soruya hiç yer verilmemesi ayırt edici bir sınav için normal karşılanmaktadır (Keleş & Karadeniz, 2015). Bu sonuçlara MEB'in önceki sistemlerde sorduğu sorulara göre LGS'nin daha ayırt edici olduğu düşünülmektedir.

LGS sınavında soruları karşılayan 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları üst bilişsel boyut olarak bütün basamaklara dağılmıştır. Ancak program kazanımları da LGS sorularına paralel bir şekilde alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaşmakta olup en fazla anlama basamağında kazanım yer almaktadır (Aktan, 2019; Tablo 8; Zorluoğlu et al., 2017). Bütün basamaklarda kazanım bulunmasına rağmen alt düzey bilişsel basamaklarda yer alan kazanımlar toplam kazanım sayısının %75'ini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum 2013 fen programında araştırma ve sorgulamaya dayalı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen fen okuryazar bireyler yetiştirmede (MEB,2013) yetersiz kaldığını göstermektedir. Fen okuryazarı bireylerde aranan bu nitelikler üst düzey bilişsel boyutları karşılamaktadır. Bu bakımdan kazanımların bilişsel süreç boyutları programın amaçlarıyla çelişmektedir. Öğrencilere eğitim öğretim sürecinde, bilişsel süreç boyutu yönüyle alt düzey bilişsel basamakları ölçen sorular ve kazanımlarla karşılaşması öğrencileri basit düşünmeye; bilişsel süreç boyutu yönüyle üst düzey kazanımlar ve sorularla karşılaştırılması ise daha fazla zihinsel faaliyet sergilemeye yöneltilir (Eroğlu & Kuzu, 2014). Bu yüzden 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının revize edilmesi gerektiği düşünülmektedir. LGS'de çıkan soruların fen öğretim programındaki çok az bir kazanımı karşıladığı görülmektedir. Ayrıca konu dağılımı ve kazanım sayısına göre soruların dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür (Tablo 7).

Çalışma sonuçlarına göre öneriler şu şekilde sıralanmıştır; MEB'in soru hazırlarken fen programı kazanımlarını dikkate alarak hazırlaması, LGS sorularının daha fazla kazanımı kapsayacak şekilde hazırlaması, soru dağılımının ünite ve kazanım dağılımı dikkate alınarak yapılması önerilmektedir. MEB'in programda belirttiği amaçlarına yönelik üst düzey bilişsel boyutları kazandıracak kazanımlara yer vermesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.9779/pauefd.523545
- Anderson, L., & Kratwohl, D. (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. D. Özçelik (Çev.), *Ankara: Pegem Yayıncılık*.(Orijinal çalışma basım tarihi 2001).
- Arı, A., & Gökler, Z, S. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Niğde.
- Brooks, S., K. Dobbins, J. J. A. Scott, M. Rawlinson, & R. I. Norman. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. *Teaching in Higher Education* 19 (6). 721–733.
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. & Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. 2(2). 62-80.
- Çepni, S., Özsevegç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.

- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demir, S. (2010). *2009 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Güven, Ç. (2014). *6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi.
- Keleş, T., & Karadeniz, M. H. (2015). 2006-2012 Yılları Arasında Yapılan ÖSS, YGS ve LYS Matematik ve Geometri Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 532-552.
- MEB. (2018). *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Retrieved from: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/03153730_SAYISAL_BYLYM_A_kitapYY.pdf
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd Ed)*. California: Sage Publication Inc.
- Sesli, A. (2007). *Biyoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., & Korkmaz, Z. S. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz örneği: 2017 taslak ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(2), 467-479.

BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE BULUNAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BAĞLANMA İLE ÜNİVERSİTEYE UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

GÜLŞAH SEVİNÇ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Üniversiteye geçiş süreci beliren yetişkinler için zorlayıcı olabilmektedir. Uyum süreci ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesi üniversite öğrencileri ile çalışan uzmanlar için önem taşımaktadır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin anne, baba ve akranları ile güvenli bağlanma düzeyleri ile üniversiteye uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca yaşanan şehrin değiştirilmesi, anne-baba eğitim durumu gibi literatürde üniversite uyumu ile ilişkili çıkan değişkenler Türkiye'nin üç büyük ilindeki üniversitelerde okuyan öğrenciler bağlamında değerlendirilmektedir. **Yöntem:** İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın katılımcıları Ankara (n=86), Ege (n=84) ve İstanbul Üniversitesi'nde (n=76) öğrenim gören 246 öğrencidir. Veri toplamak için demografik form, Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri ile Üniversite Yaşamı Ölçeği kullanılmıştır. Bulguların analizinde bağımsız örneklem t testi, Kruskal Wallis H testi ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. **Bulgular:** Analiz sonucunda üniversite uyum düzeyi ile anne, baba ve akran ile güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda bulgular şehir değiştirmeyen öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Üniversitelerde çalışan ruh sağlığı uzmanları uyum sorunu yaşayan öğrencilerle çalışırken bağlanma süreçleri üzerinden gidebilir ve oryantasyon programları düzenlenirken bu bulgular ışığında hedef gruba ilişkin daha etkili bir çıkarım yapabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı zamanlarda üniversiteye uyuma ilişkin ölçümler tekrarlanarak sürece ilişkin daha ayrıntılı bir betimleme yapılması sağlanabilir.

Anahtar kelimeler: güvenli bağlanma, anne-baba eğitim durumu, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler

Abstract:

Purpose: University transition can be hard for emerging adults. It is critical for the experts working with university students that the university adjustment-related variables are clearly identified. Therefore, the main purpose of this study is to analyse the correlation between attachment security (maternal, paternal and that with peers) of university students and their level of university adjustment. Besides, the correlation between university adjustment and some variables such as parents' level of education, place of residence, which have been found to be correlated with adjustment in literature, is analyzed in the context of three public universities in Turkey. **Method:** The participants of this correlational study are 246 university students who study at Ankara (n=86), Ege (n=84) and İstanbul University (n=76). A demographic form, Inventory for Parent and Peer Attachment and University Life Scale have been applied to gather data. For the analysis, independent samples t-test, Kruskal Wallis H test and Pearson correlation test have been utilized. **Findings:** One finding shows that there is a correlation between university adjustment and attachment security with mother, father and peers. Also it has been found out that students who have not moved to another city are better at adjusting to university. **Implications for Research and Practice:** Mental health experts employed at universities can work on the attachment processes of university students who have adaptation problems and become more proficient at understanding the dynamics of that group. The following studies may collect data on university adjustment at various time intervals, making it possible to infer a more eloquent description of that process.

Key words: attachment security, maternal/paternal level of education, personal adjustment, relationship with the opposite sex

Giriş

Üniversiteye geçiş süreci bazı öğrenciler için oldukça zorlayıcıdır. Bu uyum sürecinin zorlayıcı olması sürecin çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır. Bireyin girdiği üniversite ortamı yeni arkadaşlar edinme, liseden farklılaşan bir akademik ortamın getirdiği zorlukların üstesinden gelme, farklı dinamikleri olan üniversite öğrencisi-öğretim görevlisi ilişkisine alışma, karşı cinsle ilişkilerde meydana gelen farklılaşmaya uyum sağlama gibi çok boyutlu bir ortam sunmaktadır (Baker ve Siryk, 1984). Çoğu öğrencinin farklı bir şehirde üniversite eğitimi almak için ailesinden hayatında belki de ilk defa ayrıldığı ve barınma, yemek ve kişisel bakımına yönelik görevleri kendi başına üstlendiği göz önünde bulundurulduğunda (Hiester, Nordstrom ve Swenson, 2009) bu dönemin beliren yetişkinler için zorlayıcı yönü ön plana çıkmaktadır. Üniversite gerek yeni ortamın getirdiği zorluklar, gerekse bireyin girdiği yeni bir gelişim dönemi olan beliren yetişkinlikle gelen değişiklikler dolayısıyla bireyleri akademik, duygusal ve sosyal alanlarda sorunlarla baş başa bırakabilmektedir.

Üniversiteye uyum içinde farklı boyutları barındıran bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) üniversiteye uyum sürecinin altı alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur: üniversite ortamına uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler, akademik uyum ve sosyal uyumdur. Üniversite ortamına uyum bireyin üniversitedeki etkinliklere ve kulüplere katılması, öğrenci işleri gibi birimleri bilmesi ve üniversite ortamına ilişkin genel düşüncelerini kapsar. Kişisel uyum ise daha çok kişinin kendine yönelik değerlendirmelerini içerir. Karşı cinsle ilişkiler boyutu ise bireyin romantik ilişki başlatma ve sürdürmesi ile ilgilidir. Akademik uyum üniversitedeki akademik beklentileri karşılayabilme sürecidir. Duygusal uyum kişinin zorlayıcı uyum sürecinde duygularını etkili bir şekilde yönlendirmesini ifade eder. Sosyal uyum ise bireyin yeni girdiği ortamda yeni arkadaşlıklar kurma ve bunları sürdürme becerisi olarak ön plana çıkar.

Üniversiteye uyum çeşitli değişkenler odağında araştırmalara konu olmuştur. Bulgular üniversiteye geçiş döneminin beraberinde getirdiği zorlukların, yalnızlık duygusunun artması (Cutrona, 1982), olumsuz yaşam olaylarına maruz kalma ve stres bildirme sıklığının artması, problemleri alkol kullanımının artması (Compas, Wagner, Slavin, Vannatta, 1986), düşük düzey öznel iyi oluş (Stewart-Brown ve ark., 2000) gibi çok çeşitli olduğu yönündedir. Geçiş sürecindeki zorluklarla baş edebilen öğrenciler üniversite eğitimini tamamlarken uyum sürecinde zorluk çekenlerin üniversiteyi bırakma olasılıklarının arttığını gösteren çok sayıda araştırma (Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004; Tinto, 1975) bulunmaktadır. Bu noktada üniversite uyumu ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bağlanma bebek ile bakımveren arasında bebeğin ihtiyaçlarının giderilmesinin önem kazandığı şefkate dayalı ilişkidir. Bowlby (1973/2014) bebeklikte anne ile bebek arasında kurulan ilişkiye dayalı olarak içsel çalışan modellerin oluştuğunu ve bireyin gelecekte kuracağı sosyal etkileşimde bu temsillerin geçerli olduğunu ileri sürmüştür. Bağlanma kuramındaki temel varsayım anne ile kurulan güvenli bağlanmanın bireyin tüm hayatı boyunca romantik ilişkilerden arkadaşlık ilişkilerine, iş seçiminden ideolojik tercihlere kadar birçok alanda etkisini sürdürdüğü doğrultusundadır. Bebeklik dönemindeki temel bağlanma figürü ağırlıklı olarak anne iken ergenlikte akranlar önemli bir bağlanma figürü olarak ortaya çıkmaktadır.

Üniversite dönemi ile birlikte ergenlik geride kalmakta ve yeni bir gelişim dönemi ortaya çıkmaktadır. Dünya görüşü, iş ve romantik ilişki boyutlarında aktif bir arayış dönemini içeren beliren yetişkinlik (Arnett, 2004) döneminde ise belirsizliğin ağır basması ve istikrarın olmaması dolayısıyla yeni yaşam alanının düzenlenmesini, akademik beklentilerin karşılanmasını ve uygun arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını gerektiren üniversite gibi yeni bir ortama uyum sağlamak oldukça güç olmaktadır. Beliren yetişkinlikte bağlanma figürleriyle olan ilişki de bir dönüşüm içindedir. Üniversite hayatının beraberinde getirdiği her türlü zorlukla başa çıkma aşamasında destek sunmaları, maddi olarak bireye katkıda bulunmaya devam etmeleri ve her türlü keşif sürecinde rehber konumunda olmaları bakımından anne ve baba önemli bağlanma figürleri olmaya devam eder (Aquilino, 2006). Ergenlikte geçirilen zamanın büyük kısmını kaplayan akranlar da benzer şekilde üniversiteye yeni başlayan birey için önemli birer sosyal destek mekanizması sunmaya devam eder (Guarnieri ve Tani, 2011). Araştırmalar (Gore ve Aseltine, 2003; Guarnieri, Smorti ve Tani, 2014) ebeveynler ve akranlarla güvenli bağlanma düzeyinin yüksek olmasının beliren yetişkinin yaşam doyumu ve öznel iyi oluşuna katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bağlanma ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin ele alındığı çok sayıda araştırma (Chen, 2017; Vivona, 2000) ise gerek ebeveynleri gerekse akranları ile güvenli bağlanma düzeyi yüksek olan bireylerin üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu teyit etmektedir. Bir başka deyişle araştırmalardan çıkan bulgular beliren yetişkinlikte de anne, baba ve akranlar ile kurulan güvene dayalı ilişkilerin uyum sürecindeki yerini vurgulamaktadır.

Üniversiteye uyumu yordayan değişkenler söz konusu olduğunda araştırmalarda dikkati çeken bir değişken bireyin yaşadığı yer ile ilgilidir. Bazı araştırmalar (Larose ve Boivin, 1998; Murthaugh, Burns, ve Schuster, 1999) üniversitede ebeveynlerinden ayrılan ve kendi yaşayan beliren yetişkinlerin üniversite uyum düzeylerinin ve algılanan sosyal destek düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Eski evini özleyen bireylerde depresyon, kaygı ve yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Thurber ve Walton, 2012). Benzer şekilde şehir değiştirmek ile uyum arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalardan (Wang, Chen, Zhao ve Xu, 2006) hareketle ailesinden ayrı bir şehirde üniversite okuyan öğrencilerin uyum konusunda daha fazla zorluk çekeceği öngörülmektedir. Üniversiteye uyum ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalardan çıkan sonuçlar konusunda ise netlik söz konusu değildir. Üniversiteye uyum söz konusu olduğunda kızların daha avantajlı olduğunu gösteren çalışmaların (Bülbül ve Acar-Güvendir, 2014) yanı sıra erkeklerin avantajlı olduğunu gösteren araştırmalar (Enochs ve Roland, 2006) ve cinsiyet bakımından üniversiteye uyumda anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koyan araştırmalar da (Aladağ-Bayrak ve Bülbül, 2013) göze çarpmaktadır. Yapılacak araştırmalar ile yaşanan yer ile üniversiteye uyum arasındaki ilişkiye dair net çıkarımların yapılması mümkün olacaktır.

Üniversiteye uyum söz konusu olduğunda anne ve babanın eğitim durumu da önem kazanmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan anne babaların çocuklarının akademik anlamda hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Choy, 2001; Terenzini, Springer, Yeager, Pascarella ve Nora, 1996), buna ek olarak ebeveyn eğitim durumunun yükselmesinin daha üst düzey gelir ve böylece üniversiteye geçiş sürecinde çocuğa daha fazla imkan sunabilme anlamına gelmesi bakımından gencin üniversiteye uyumunda önemli bir değişken olarak ortaya çıkması beklenmektedir. Anne babanın eğitim durumunun artması onların çocuklarının okul yaşamına katılımının yanı sıra çocukların akademik başarısını (Wintre ve Yaffe, 2000) ve okula uyum düzeylerini arttırmaktadır (Desforges ve Abouchaar, 2003). Anne babanın eğitim durumunun çocukla ilgili birçok değişken açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda üniversiteye uyum bağlamında değerlendirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Anne ve babanın eğitim durumu üniversiteye uyum bağlamında önemli bir role sahip gibi görünmektedir. Aynı zamanda bağlanma ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da (McConnell ve Moss, 2011; Weisel ve Kamara, 2016) mevcuttur. Eğitim durumunun yükselmesi özellikle babaların ebeveynlik rolünün önemine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olmasını sağlıyor gözükmektedir (Bronte-Tinkew, Carrano, & Guzman, 2006). Bu açıdan ele alındığında ebeveynlerin eğitim düzeyleri çocuk ile kurulan bağlanma ilişkisinde belirleyici bir değişken olabilmektedir.

Gerek yeni bir akademik ortamı beraberinde getirmesi, gerekse yeni bir gelişim dönemine geçişin söz konusu olması dolayısıyla üniversiteye uyum ile ilgili değişkenlerin ortaya konması önemlidir ve bu konuda sınırlı araştırmanın olduğu Türk alanyazınına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı öğrenci olan beliren yetişkinlerin anne, baba ve akranlarıyla kurdukları güvenli bağlanma düzeyi ile üniversiteye uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra üniversiteye uyumun cinsiyet, yaşanan yer, liseden farklı bir şehirde üniversite okumak, anne ve baba öğretim düzeyi gibi farklı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği de ele alınmaktadır. Ayrıca güvenli bağlanma düzeyinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterip göstermediği de analize dahil edilmiştir. Son olarak üniversiteye uyumun alt boyutları olan ortama uyum, kişisel uyum ve karşı cinsle ilişkiler alt boyutlarının bazı değişkenler (cinsiyet, vb.) açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesi bu çalışmanın amaçları arasındadır. Bu amaç ve alt amaçlar doğrultusunda bu araştırma kapsamında cevap aranan sorular şunlardır:

1. Üniversiteye uyum düzeyi

- Anneye güvenli bağlanma düzeyi
- Babaya güvenli bağlanma düzeyi
- Akrana güvenli bağlanma düzeyi
- Cinsiyet
- Yaşanılan yer
- Lisede yaşadığı şehri değiştirme durumu
- Anne eğitim düzeyi
- Baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Anne ile güvenli bağlanma düzeyi

- Cinsiyet
- Annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Baba ile güvenli bağlanma düzeyi

- Cinsiyet
- Babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Üniversite ortamına uyum alt boyutu ile

- Yaşanılan yer
- Lisede oturduğu şehri değiştirme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Kişisel uyum alt boyutu ile

- Anne ile güvenli bağlanma düzeyi
- Baba ile güvenli bağlanma düzeyi
- Akran ile güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Karşı cinsle ilişkiler alt boyutu ile

- Anne ile güvenli bağlanma düzeyi
- Baba ile güvenli bağlanma düzeyi
- Akran ile güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, üniversiteye uyum düzeyi ile anne/ baba ile güvenli bağlanma düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesini ve bu değişkenlerin belirli bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesini amaçlayan ilişkiel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkiel tarama modelinde bağımsız değişkenlere müdahale edilmeden bu değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırma Grubu

Bu araştırma kapsamında zaman ve emek kaybını en aza indirmek amacıyla uygun/ kazara örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'deki üç büyük şehirdeki devlet üniversiteleri arasından veri toplama kolaylığı açısından Ankara Üniversitesi (n=86), Ege Üniversitesi (n=84) ve İstanbul Üniversitesi'nde (n=76) Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 246 öğrenciye veriler uygulanmıştır. Ankara Üniversitesi'nde ölçekler bir ders süresi içinde uygulanmışken diğer iki üniversitedeki öğrencilere online platformlar aracılığıyla ulaşıp anketi yanıtlamaları istenmiştir. Gönüllü olup anketi yanıtlayanlar bu araştırmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin üniversiteye ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma grubunun üniversiteye ve cinsiyete göre dağılımı

Üniversite	Cinsiyet	
	Kız	Erkek
Ankara Üniversitesi	50	36
İstanbul Üniversitesi	37	39
Ege Üniversitesi	50	34
Toplam	137	109

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, kişisel bilgi formu, Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri ve Üniversite Yaşamı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda katılımcılara ait cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrenim görülen üniversite, liseden sonra şehir değiştirme durumu ve ikamet edilen yere dair bilgiler sorulmuştur.

Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri- Kısa Formu

Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri- Kısa Formu Raja, McGee ve Stanton (1992) tarafından geliştirilmiştir. 12 maddelik envanter (1) Asla ve (7) Daima olmak üzere 7'li derecelendirilmiş olup, anne, baba ve arkadaş formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. EABE'nin, Türkçe'ye uyarlaması Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sonucunda anne formuna ilişkin Cronbach alfa değeri 0,88, baba formu için Cronbach alfa 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek derecede güvenli bağlanmaya, düşük puan ise düşük derecede güvenli bağlanmaya işaret etmektedir.

Üniversite Yaşamı Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Üniversite Yaşamı Ölçeği" (ÜYÖ) kullanılmıştır. 48 maddeden oluşan ölçek 7 dereceli likert türü bir ölçme aracı olup her bir madde "bana hiç uygun değil" - "bana tamamen uygun" aralığında bir değer almaktadır. Yüksek puan uyumu, düşük puan ise uyumsuzluğu ifade etmektedir. Ölçek Üniversite Ortamına Uyum, Duygusal Uyum, Kişisel Uyum, Karşı Cinsle İlişkiler, Akademik Uyum ve Sosyal Uyum olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçekler arası korelasyonlar .33 ile .48 arasında değişmekte olup alt ölçeklerin toplam puanla korelasyonları ise .64 ile .77 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; üniversite ortamına uyum için .80, duygusal uyum için .79, kişisel uyum için .76, karşı cinsle ilişkiler için .73, akademik uyum için .70, sosyal uyum için .63, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgi formundan ve ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20.0 paket programı kullanılmıştır.

Ebeveynlere ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri ve Üniversite Yaşamı Ölçeği'nden elde edilen puanların araştırmanın bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği normal dağılım varsayımı sağlanıyorsa bağımsız örneklem t testi ile, normal dağılım sağlanmıyorsa Kruskal Wallis H testi ile belirlenmiştir.

Ebeveynlere ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri ve Üniversite Yaşamı Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı normal dağılım varsayımı sağlandığı için Pearson korelasyon testi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Üniversite uyum düzeyi ile bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon testinin sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Üniversite uyum düzeyi ile güvenli bağlanma düzeyi (anne, baba, akran) arasındaki ilişki

		Güvenli Bağlanma Düzeyleri		
		Anne	Baba	Akran
Üniversite Uyum Düzeyi	R	0,418	0,432	0,501
	P	0,000	0,000	0,000

Tablo 2'ye göre, üniversite uyum düzeyi ile anne ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,418$), baba ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,432$) ve akran ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,501$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Üniversite uyum düzeyinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Üniversite uyum düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	P
Erkek	137	237,13	41,96	0,346	0,729
Kadın	108	235,29	40,13		

Tablo 3'e göre, üniversite uyum düzeyi cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Üniversite uyum düzeyinin yaşanılan yere göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Üniversite uyum düzeyinin yaşanılan yere göre karşılaştırılması

Yaşanılan Yer	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	P
Aile veya akraba yanı	97	131,45	3	2,662	0,447
Evde yalnız	4	134,50			
Evde arkadaşla	14	110,21			
Yurtta	130	117,72			

Tablo 4 incelendiğinde üniversite uyum düzeyinin yaşanılan yere göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Üniversite uyum düzeyinin lisede yaşanılan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Üniversite uyum düzeyinin lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre karşılaştırılması

L.Y.Ş.D.D.	N	\bar{x}	s	t	P
Şehir Değiştirmeyen	95	244,48	40,99	2,500	0,013
Şehir Değiştiren	150	231,15	40,45		

Tablo 5'e göre, üniversite uyum düzeyi lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark göstermektedir ($p < 0,05$). Lisede yaşadığı şehirde üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin üniversite uyum düzeyinin (244,48) liseden farklı bir şehirde üniversite okuyan öğrencilerin üniversite uyum düzeyinden (231,15) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üniversite uyum düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Üniversite uyum düzeyinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	s	t	P
Lise ve Altı	211	235,27	40,31	-0,994	0,321
Üniversite ve üzeri	34	242,82	45,75		

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite uyum düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$).

Üniversite uyum düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Üniversite uyum düzeyinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	s	t	P
Lise ve Altı	190	236,97	40,74	0,545	0,587
Üniversite ve üzeri	54	233,51	42,79		

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite uyum düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$).

Anne ile güvenli bağlanma düzeyinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Anne ile güvenli bağlanma düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	T	P
Erkek	138	67,4275	13,21406	2,462	0,015
Kadın	108	63,2500	13,20162		

Tablo 8'e göre, anne ile güvenli bağlanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir ($p < 0,05$). Buna göre, erkeklerin anne ile güvenli bağlanma düzeyinin kadınların anne ile güvenli bağlanma düzeyinde anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Anne ile güvenli bağlanma düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Anne ile güvenli bağlanma düzeyinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	s	t	P
Lise ve Altı	212	65,51	12,93	-0,219	0,827
Üniversite ve üzeri	34	66,05	15,88		

Tablo 9 incelendiğinde, anne ile güvenli bağlanma düzeyinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Baba ile güvenli bağlanma düzeyinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Baba ile güvenli bağlanma düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	t	P
Erkek	138	62,27	15,02	1,250	0,212
Kadın	108	59,77	16,19		

Tablo 10'a göre, baba ile güvenli bağlanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Baba ile güvenli bağlanma düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Baba ile güvenli bağlanma düzeyinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	s	t	P
Lise ve Altı	191	60,7539	15,21831	-0,803	0,423
Üniversite ve üzeri	54	62,6852	16,95034		

Tablo 11 incelendiğinde, baba ile güvenli bağlanma düzeyinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin üniversite ortamına uyum alt boyutundan elde edilen puanların yaşanılan yere göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Üniversite ortamına uyumun yaşanılan yere göre karşılaştırılması

Yaşanılan Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	Ki-Kare	P
Aile veya akraba yanı	97	137,63			
Evde yalnız	4	128,88	3	8,346	0,039
Evde arkadaşla	14	92,46			
Yurtta	130	115,19			

Tablo 12 incelendiğinde üniversite ortamına uyumun yaşanılan yere göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre, evinde arkadaşıyla kalan öğrencilerin üniversite ortamına gösterdikleri uyum diğer yerlerde yaşayan öğrencilerin gösterdikleri uyumdan anlamlı şekilde düşük bulunmuştur.

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin üniversite ortamına uyum alt boyutundan elde edilen puanların lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Üniversite ortamına uyumun lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre karşılaştırılması

L.Y. Ş. D. D.	N	\bar{x}	s	t	P
Değiştirmeyen	95	60,85	12,68	3,894	0,000
Değiştiren	150	53,94	14,05		

Tablo 13'e göre, üniversite ortamına uyum lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark göstermektedir ($p<0,05$). Lisede yaşadığı şehri değiştirmeyen öğrencilerin üniversite ortamına uyumu (60,85) lisede yaşadığı şehri değiştiren öğrencilerin üniversite ortamına uyumundan (53,94) daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin kişisel uyum alt boyutundan elde edilen puanlar ile bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon testinin sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Kişisel uyum ile güvenli bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasındaki ilişkiler

		Güvenli Bağlanma Düzeyleri		
		Anne	Baba	Akran
Kişisel Uyum	R	0,324	0,367	0,461
	P	0,000	0,000	0,000

Tablo 14'e göre, kişisel uyum ile anne ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,324$), baba ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,367$) ve akran ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,461$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin karşı cinsle ilişkiler alt boyutundan elde edilen puanlar ile bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon testinin sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Karşı cinsle ilişkiler ile güvenli bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasındaki ilişkiler

		Güvenli Bağlanma Düzeyleri		
		Anne	Baba	Akran
Karşı cinsle ilişkiler	r	0,256	0,265	0,888
	p	0,000	0,000	0,000

Tablo 15'e göre, karşı cinsle ilişkiler ile anne ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,256$) ve baba ile güvenli bağlanma düzeyi ($r=0,265$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Benzer şekilde, karşı cinsle ilişkiler ve akran ile güvenli bağlanma düzeyi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,888$, $p<0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın en önemli bulgularından biri anne, baba ve akranla güvenli bağlanma düzeyi ile üniversite uyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu doğrulayan bulgudur. Bunlardan da akranla bağlanma düzeyi ile üniversiteye uyum arasındaki ilişki katsayısının diğerlerine göre daha yüksek olması akranların ergenlikle başlayan ve beliren yetişkinlikte de devam eden kritik rolünü vurgular niteliktedir. Bu bulgu akranların bireyin yeni girdiği üniversite ortamında yaşayabileceği zorlayıcı geçiş sürecindeki kolaylaştırıcı etkisini ortaya koyan birçok araştırma (Mauder, 2017; Pittman ve Richmond, 2008) bulgusu ile benzerdir. Üniversiteye uyum sağlamayı kolaylaştıran en önemli öğelerden birinin üniversitenin ilk dönemlerinde destekleyici

arkadaşlık ilişkilerinin kurulması olduğu göz önünde bulundurulduğunda akranların bu geçiş sürecindeki önemi bir daha vurgulanmaktadır. Çocuklarla yapılan Ainsworth'un Yabancı Ortam Deneyi'ne (Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978) benzer bir deneyimi üniversitenin ilk döneminde yaşayan beliren yetişkinlerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurması ve akranlarının adeta "güvenli bir üs" sunması geçiş sürecindeki öğrencilerin üniversite bağlılıklarını arttırmaktadır (Li, Frieze, Nokes-Malach, ve Cheong, 2013). Akranlar ergenlik döneminde olduğu gibi beliren yetişkinlik döneminde de kritik konumunu korumaktadır.

Akranla bağlanma ve üniversite uyumu arasındaki ilişkiye benzer şekilde anne ve baba ile bağlanma ile üniversite uyumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu da Bowlby'nin (1969/2012) kuramsallaştırması ile ve daha önce yapılan birçok araştırma (Lapsley, Edgerton, 2002; Rice, FitzGerald, Whaley, Gibbs, 1995) bulgusu ile uyumludur. Ergenlikten yetişkinliğe geçişin uzadığı modern çağda ortaya çıkan beliren yetişkinliğin beş temel özelliği olan kimlik keşfi, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada hissetme ve sınırsız seçenekler (Arnett, 2004) söz konusu olduğunda ebeveynlerin sunduğu maddi desteğin yanı sıra duygusal destek bireyin hayatının her alanında olduğu gibi üniversiteye uyum noktasında da önemlidir. Beliren yetişkinin kimlik ile ilgili keşif sürecinin ağırlık kazanması dolayısıyla yaşadığı psikolojik ve duygusal güvensizlik annesi ve babası ile güvenli bağlanma düzeyinin yüksek olması durumunda daha etkili bir şekilde çözüme kavuşturulabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının beliren yetişkinliğin istikrarsız yapısından kaynaklanan duygu karmaşası ile başa çıkması aşamasında empati ve rehberlik sunması, değişime açıklık sergilemesi, çocuklarının sorun çözme süreçlerine katkıda bulunması ve model olmaya devam etmesi bu geçiş sürecini kolaylaştırabilir. Bazı araştırmalar (Mounts, Valentier, Anderson ve Boswell, 2006) üniversiteye uyumda ebeveyn desteğinin olumlu arkadaşlık ilişkisi ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu göstermektedir ve bu karşılıklı ilişki bu araştırmadan çıkan hem anne-baba hem de akran ile bağlanmanın üniversiteye uyum ile ilişkili olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularından biri üniversite uyum düzeyi söz konusu olduğunda cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığı doğrultusundadır. Bu bulgu kızların ve erkeklerin üniversiteye uyum düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını gösteren birçok araştırma (Aladağ-Bayrak ve Bülbül, 2013; Pritchard ve Wilson, 2003) ile uyumludur. Bu bulgudan yola çıkılarak cinsiyetin üniversiteye uyumda anlamlı bir yordayıcı değişken olmadığı görülmektedir. Cinsiyetin uyum söz konusu olduğunda yordayıcı bir değişken olarak ortaya çıkmaması Türkiye'deki kız ve erkek öğrencilerin üniversitenin ilk dönemlerinde benzer süreçlerden geçtiğini göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda üniversite uyum düzeyinin lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark gösterdiği ortaya konmuştur. Lisede yaşadığı şehirde üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin liseden farklı bir şehirde üniversite okuyan öğrencilere kıyasla üniversite uyum düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu birçok araştırma (Al-Qaisy, 2010; Sevinç, 2016) bulgusu ile benzerdir. Üniversiteye uyum kendi içinde çok çeşitli zorlukları beraberinde getirirken bir de şehir değiştirmek bu süreci daha olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Araştırmada üniversite uyum düzeyinin yaşanan yere göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bu bulgu ailesi ile birlikte kalanların uyum düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırma (Grayson, 1997) sonuçlarından ve yurtda kalanların uyum düzeyinin yüksek olduğunu gösteren araştırma (Enochs ve Roland, 2006) bulgularından farklılaşmaktadır. Farklı bir şehirde üniversiteye gitme durumu ile üniversiteye uyum ilişkili iken yaşanan yerin uyum söz konusu olduğunda belirleyici olmaması üniversiteye uyum sürecinde şehir değiştirmenin yurt ya da ev gibi ikamet edilen yer ve birlikte yaşanan kişilerden daha öncelikli bir önemi olmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda üniversite uyum düzeyinin anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği ortaya konmuştur. Bu iki bulgu ebeveynlerin eğitim düzeylerinin üniversiteye geçiş sürecinde anlamlı bir fark meydana getirdiğini gösteren çalışma (Hertel 2002; Toews ve Yazedjian 2007) bulguları ile uyumlu değildir. Bu araştırmalardaki temel varsayım ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasını daha yüksek düzey gelir, dolayısıyla üniversite sürecinde çocuklarını her anlamda daha etkili bir şekilde destekleyebilmeleri yönündedir. Fakat bu araştırma kapsamındaki bulgu ile benzer şekilde Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile yapılan bazı çalışmaların (Sevinç, 2016) yanı sıra yurt dışında yapılan bazı araştırmalar (Grayson, 2003) üniversiteye uyum süreci ile anne-baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Üniversiteye uyum ile ebeveyn eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmamasına karşılık bağlanma düzeyinin anlamlı bir değişken olarak ortaya çıkması birlikte değerlendirildiğinde ebeveynin eğitim düzeyinden ziyade ebeveyn ile çocuk arasında kurulan sıcak, samimi ve destekleyici ilişkinin daha öncelikli öneme sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen analiz sonucunda anne ile güvenli bağlanma düzeyi ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken erkeklere kıyasla kızların anneleri ile güvenli bağlanma düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baba ile güvenli bağlanma düzeyi söz konusu olduğunda ise hem cinsiyet hem de babanın eğitim düzeyi değişkenleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Söz konusu bulgular anne ve baba ile bağlanma sürecinin ebeveynin eğitim düzeyinden bağımsız olduğunu gösteren başka araştırma bulguları (Haltigan ve ark., 2012; Nwoke, 2013;) ile benzerdir. Bir başka ifade ile anne ya da baba ile bağlanma süreci anne babanın eğitim düzeyinden farklı dinamikler bağlamında gelişiyor gibi görünmektedir.

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin üniversite ortamına uyum alt boyutundan elde edilen puanların yaşanan yere göre anlamlı fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda evinde arkadaşıyla kalan öğrencilerin üniversite ortamına

gösterdikleri uyumun diğer yerlerde yaşayan öğrencilerin gösterdikleri uyumdan anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Üniversite ortamına uyumu ölçen bu alt boyut bireyin üniversitedeki topluluklara katılması, üniversite kültürüne kendini yakın hissetmesi ve üniversitenin beklentilerini karşılaması, üniversitenin birimlerini tanınması ve kendini üniversitenin bir parçası gibi hissetmesi ile ilgilidir (Aladağ ve ark., 2003). Evde arkadaşlarıyla kalan öğrencilerin üniversite ortamına uyum düzeylerinin daha düşük olması öğrencilerin ilk dönemde kampüsün içinde yaşamaması dolayısıyla okuldaki ortama tam olarak uyum sağlamaması ile ilgili olabilir.

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin üniversite ortamına uyum alt boyutunun lisede yaşanan şehrin değiştirilmesi durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda lisede yaşadığı şehri değiştiren öğrencilere kıyasla lisede okuduğu şehirde üniversiteye devam eden öğrencilerin üniversite ortamına uyum düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aynı şehirde yaşamaya devam etmenin o şehirdeki üniversiteler hakkında bilgi sahibi olmayı, belki de orada okuyan tanıdıklarının olmasını ve dolayısıyla bu üniversiteye aşına olmayı beraberinde getirmesi ile ilgili olabilmektedir. Şehir değiştiren öğrenciler ise hem şehir değişikliğinin hem de yeni bir üniversite dinamiğinin içinde yer alınca zorluk daha fazla olmaktadır.

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin kişisel uyum alt boyutu ile anne, baba ve akranla güvenli bağlanma düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel uyum alt boyutu ağırlıklı olarak üniversiteye uyum sürecinde kişinin kendisine ilişkin değerlendirmeleridir. Bu zorlayıcı geçiş sürecinde kendini değerli hissetmeye, tüm yönleriyle kendini kabul etmeye, kendi kararlarını alabilmesine ve hayatını istediği gibi yönlendirebilmeye devam etmeyi temsil eden kişisel uyum süreci ile bireyin sırasıyla arkadaşları, babası ve annesi ile güvenli bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan başka araştırma (Aslan, 2010) bulguları ile benzerdir ve güvenli bağlanmanın beliren yetişkinlerin üniversiteye geçiş sürecindeki kendine ve kararlarına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olmasını ifade eden kişisel uyum açısından kritik rolünü vurgulamaktadır.

Üniversite Yaşamı Ölçeği'nin karşı cinsle ilişkiler alt boyutu beliren yetişkinin biriyle duygusal ilişki başlatma ve sürdürmesi, kişinin karşı cinsle bulunduğu ortamlarda kendini rahat hissetmesi ve cinsellik ile ilgili olumlu bakış açısına sahip olması ile ilgilidir. Bu alt boyuttan elde edilen puanlar ile bağlanma düzeyleri (anne, baba, akran) arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analiz sonucunda üniversiteye uyum ile akran ile güvenli bağlanma arasında orta düzeyde, anne ve baba ile güvenli bağlanma düzeyi ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Beliren yetişkinlik dönemi ekonomik bağımsızlığı elde etme, evlenme ve ev yaşamı ile ilgili sorumlulukları üstlenmenin yaşamın 30'lu yaşlarına ertelenmesini simgeler (Arnett, 2004). Beliren yetişkinlerin romantik ilişkilerine yönelik yapılan araştırmalar (Gute ve Eshbaugh, 2008; Paul ve Hayes, 2002) 18-25 yaş arasındaki bu dönemde istikrarsız ilişkilerin, gençliğin deyimiyle "birlikte takılmanın" ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra beliren yetişkinlik döneminde, evlilik gerçekleştirilmeden önce partner ile aynı evin paylaşılmasını içeren birlikte yaşama şeklindeki birliktelik de karşımıza çıkmaktadır (Shulman ve Connolly, 2013). Yapılan araştırmalar (Braithwaite, Delevi ve Fincham, 2010) beliren yetişkinlik döneminde nispeten bağlılığın daha yüksek olduğu ilişkilerde bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlık durumlarının daha iyi olduğunu göstermektedir. Beliren yetişkinlikte farklı şekillerde ön plana çıkan romantik ilişkiler birlikteliğin önemini vurgulaması açısından özellikle akranları ile güvenli bağlanma düzeyi yüksek bireylerin bu noktada avantajlı bir durumda bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle akranlar, ebeveynler ve romantik partnerler ile bağlanma söz konusu olduğunda benzer bir örüntünün ortaya çıktığı değerlendirilebilir.

Ortaya çıkan bulgular ışığında üniversiteye uyum söz konusu olduğunda birey ile anne, baba ve akranlar arasında kurulan sıcaklık içeren ve güven veren bağın önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular bağlanma kuramının önemini bir kez daha vurgulamış ve kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler gibi farklı boyutları içeren üniversiteye uyum sürecinde güvenli bağlanmanın yaşamın ilerleyen zamanlarında devam eden olumlu yönünü ortaya çıkarmıştır. Akranların beliren yetişkinlikteki baskın konumu bu araştırma ile bir kere daha teyit edilmiş ve anne baba gibi önemli bir bağlanma figürü olduğu tekrar onaylanmıştır.

Üniversiteye uyum ile ilişkili olan değişkenlere bakıldığında öğrencinin lisede yaşadığı şehirden farklı bir şehre giderek üniversite eğitimi almasının uyum sürecinde zorlayıcı olabileceği görülmektedir. Bu bulgu özellikle şehir değiştiren öğrencilerin uyum konusunda daha dezavantajlı bir konumda olduğunu vurgular niteliktedir ve bu gruba yönelik müdahalelerin öncelikli olmasının faydalı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de anne ve baba ile güvenli bağlanma ile ebeveynin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Bu durum ebeveynliğin kültürel dinamikleri ile ilişkili olabilir ve Türk kültüründe çocukla kurulan ilişkide anne baba sıcaklığının öncelikli konumunu vurgular niteliktedir.

Temel olarak bağlanma ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırma özellikle akranlarla güvenli ve destekleyici ilişkiler kuran beliren yetişkinlerin bu süreci daha kolay geçirebileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumunda anneleri ve babalarının sunduğu destek de önemli bir rol almaktadır. Üniversiteye uyum ile lisede kişinin yaşadığı şehri değiştirmesi arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda da şehir dışından üniversiteye gelen öğrencilerin üniversitede düzenlenen oryantasyon programlarında öncelikli hedef grup olması beklenebilir.

Araştırmanın bir dizi sınırlılığı bulunmaktadır. Öncelikle katılımcılar üç büyük şehirdeki büyük devlet üniversitelerinde okuyan öğrencilerdir. Benzer araştırmalar Anadolu'da yer alan diğer üniversite öğrencileri ile de yapılarak üniversiteye uyum konusunda daha fazla bilgi ortaya konabilir. Bir diğer sınırlılık araştırmanın kesitsel olması ile ilgilidir. Yapılacak boylamsal araştırmalar ile birlikte üniversiteye yeni gelen öğrencilerin geçiş sürecinde yaşadığı zorlukların ve uyum süreçlerinin rotasına ilişkin daha ayrıntılı bir çerçeve çizilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak üniversiteye yeni gelenlere yönelik yapılan uyum programlarında öncelikli grupların belirlenmesi konusunda bu değişkenler göz önünde bulundurulabilir. Benzer şekilde üniversiteye uyumda zorluk çektiği için danışmanlık almak üzere başvuran gençlere yardım eden alan uzmanları bireyin geliştirdiği bağlanma örüntülerine odaklanabilir ve bu ilişkiler üzerinde çalışabilir.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. and Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 41-47.
- Aladağ-Bayrak, Ö. ve Bülbül, T. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yükseköğretim Yaşamına Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 6-20.
- Al- Qaisy, L. M. (2010). Adjustment of College Freshmen: the Importance of Gender and the Place of Residence. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 142- 150.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Aslan, S. (2010). The relation between attachment and personal and social adjustment mediated by separation-individuation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4048-4053.
- Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. In J. J. Arnett and J. L. Tanner (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 193-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baker, R. W. and Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma ve Kaybetme: Bağlanma* (Çev. T. V. Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1969 yılında yayımlanmıştır).
- Bowlby, J. (2014). *Bağlanma ve Kaybetme: Ayrılma* (Çev. Müge Günay). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1973 yılında yayımlanmıştır).
- Braithwaite, S. R., Delevi, R. and Fincham, F. D. (2010). Romantic relationships and the physical and mental health of college students. *Personal Relationships*, 17, 1-12.
- Bronte-Tinkew, J., Carrano, J. and Guzman, L. Resident fathers' perceptions of their roles and links to involvement with infants. *Fathering*, 4, 254-285.
- Bülbül, T. ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, BB. (2017). Parent-adolescent attachment and academic adjustment: the mediating role of self-worth. *Journal of Child Family Studies*, 26, 2070- 2076.
- Choy, S. P. (2001). *Findings from the condition of education 2001: Students whose parents did not go to college: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment* (NCES 2001-126). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin, L. A. and Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 241-257.

- Credé, M. and Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133–165.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau and D. Pearlman (Eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and practice* (pp. 291-309). New York: Wiley Interscience.
- Desforges, C. and Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. London: Department of Education and Skills.
- Enochs, W. K. and Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 6373
- Gore, S. and Aseltine, R. H. (2003). Race and ethnic differences in depressed mood following the transition from high school. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(3), 370-389.
- Grayson, J. P. (1997). Place of Residence, Student Involvement, and First Year Marks. *The Canadian Journal of Higher Education*, 27(1), 1-24.
- Grayson, J. P. (2003). The consequences of early adjustment to university. *Higher Education* 46, 411–429.
- Guarnieri, S., Smorti, M. and Tani, F. (2014). Attachment Relationships and Life Satisfaction During Emerging Adulthood. *Social Indicators Research*, 121(3), 833-847.
- Guarnieri, S. and Tani, F. (2011). Reti sociali e soddisfazione di vita durante l'emerging adulthood [Social networks and life satisfaction in emerging adulthood]. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 34–52.
- Gute, G. and Eshbaugh, E. M. (2008). Personality as a predictor of hooking up among college students. *Journal of Community Health Nursing*, 25, 26–43.
- Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Anababa ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formunun psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 13-23.
- Haltigan, J. D., Lambert, B. L., Seifer, R., Ekas, N. V., Bauer, C. R. ve Messinger, D. S. (2012). Security of attachment and quality of mother-toddler social interaction in a high-risk sample. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 83-93.
- Hertel, J. B. (2002). College student generational status: Similarities, differences and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52, 3–18.
- Hiester, M., Nordstrom, A. and Swenson, L. M. (2009). Stability and change in parental attachment and adjustment outcomes during the first semester transition to college life. *Journal of College Student Development*, 50, 521–538.
- Lapsley, D. K. and Edgerton, J. (2002). Separation- Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80, 484- 492.
- Larose, S. and Boivin, M. (1998). Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment During the High School-College Transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.
- Li, M., I. Frieze, T. J. Nokes-Malach and J. Cheong. 2013. "Do Friends Always Help Your Studies? Mediating Processes between Social Relations and Academic Motivation." *Social Psychology of Education*, 16, 129–149.
- Maunder, R. E. (2017). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of further and higher education*, 42(6), 756–768.
- McConnell, M. and Moss, E. (2011). Attachment across the life span: Factors that contribute to stability and change. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 11, 60- 77.
- Mounts, N.S., Valentiner, D.P., Anderson, K.L. and Boswell, M.K. (2006). Shyness, Sociability, and Parental Support for the College Transition: Relation to Adolescents' Adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, 35(1), 68-77.
- Murthaugh, P. A., Burns, L. D. and Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40, 355-371.
- Nwoke, M. B. (2013). Influence of Gender, Parents' Level of Education and Attachment Quality on Parent-Adolescent Conflict. *African Journal for the Psychological Study of Social Issues*, 16 (2), 279- 289.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. and Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

- Paul, E. and Hayes, K. (2002). The casualties of 'Casual' sex: A qualitative exploration of the phenomenology of college students' hookups. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 639–661.
- Pittman, L. D. and A. Richmond. 2008. "University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment during the Transition to College." *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362.
- Pritchard, M. E. and Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Raja, S. N., McGee, R. and Stanton, W. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471–485.
- Rice, K. G., Fitzgerald, D. P., Whaley, T. J. and Gibbs, C. L. (1995). Cross-Sectional and Longitudinal Examination of Attachment, Separation- Individuation, and College Student Adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 73, 463-474.
- Sevinç, G. (2016). *Güvenli bağlanma düzeyi ve benlik kurguları ile üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi veri tabanından erişildi (<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/30037/>).
- Shulman, S. and Connolly, J. (2013). The Challenge of Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the Field. *Emerging Adulthood*, 1(1), 27-39.
- Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J. and Regis, D. (2000). The health of students in institutes of higher education: An important and neglected public health problem? *Journal of Public Health*, 22(4), 492-499.
- Terenzini, P., Springer, L., Yeager, P., Pascarella, E. and Nora, L. (1996). First generation college students: Characteristics, experiences and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22.
- Thurber, C. A. and Walton, M. D. (2012). Homesickness and Adjustment in University Students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415-419.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Toews, M. L. and Yazedjian, A. (2007). College adjustment among freshmen: Predictors for White and Hispanic males and females. *College Student Journal*, 41, 891–900.
- Vivona, J. M. (2000). Parental Attachment Styles of Late Adolescents: Qualities of Attachment Relationships and Consequences for Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 316- 329.
- Wang, A., Chen L., Zhao, B. and Xu, Y. (2006). First-year students' psychological and behavior adaptation to college: The role of coping strategies and social support. *US-China Education Review*, 3, 27-36.
- Weisel, A. and Kamara, A. (2016). Attachment and Individuation of Deaf/Hard-of Hearing and Hearing Young Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 51-62.
- Wintre, M. G. and Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships With Parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37.

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN PROBLEMLERİ ÇÖZME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

GÜLÇİN OFLAZ
SİVAS ÜNİVERSİTESİKÜBRA POLAT
SİVAS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Ortaokul matematiğinin en önemli amaçlarından biri problem çözme becerisinin geliştirilmesidir. Birey ancak iyi bir problem çözücü olursa, gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin de üstesinden gelebilecektir. Dolayısıyla erken yaşlarda bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Daha iyi problem çözücü olmaları konusunda öğrencilere yardım edebilmek için problem çözerken zihinlerinde ne tür eylemlerin gerçekleştiğini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı da sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümüne dair kullandıkları zihinsel süreçleri belirlemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışma, nitel araştırma paradigmasına dayanan bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas'ta iki farklı okulda öğrenim gören 180 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme süreçlerini incelemek için rutin olmayan problem bağlamında değerlendirilebilecek 2 tane TIMMS sınavı sorusu belirlenmiştir. Her bir soruda problem çözme basamaklarını yansıtan nitelikte sorular sorulmuştur. Verilen öğrenci yanıtlarının incelenmesinden sonra yüksek, orta ve düşük başarıya sahip 16 öğrenci ile birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin problem çözümlerini detaylıca incelemek ve problem çözme basamaklarını ne kadar gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenci cevapları Montague (2003) tarafından belirlenen problem çözme basamakları temele alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın Bulguları: Öğrencilerin problemlere dair çözümleri incelendiğinde, problem çözmeye ait tüm basamaklar gözlemlenmiştir. Neredeyse tüm öğrenciler soruyu doğru okumuşlar ve anlamışlardır. Ancak görselleştirme ve çözümü kontrol etme, öğrencilerin çoğunda gözlemlenmemiştir.

Öneriler: Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin bir problemle karşılaştıklarında öncelikle problemi anlamalarına yönelik ve problemi çoklu gösterimlerle ifade etmelerine yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: rutin olmayan problemler, problem çözme süreçleri, sekizinci sınıf öğrencileri

Investigation of Eighth Grade Students' Solving Processes of Non-Routine Problems**ABSTRACT**

Problem Statement: One of the most important goals of secondary school mathematics is to develop problem solving skills. If the individual is a good problem solver, then she can overcome the problems she encounters in real life. Therefore, these skills need to be developed at an early age. In order to help students to become better problem solvers, it is considered important to determine what actions occur in their minds when solving problems.

Purpose of the Study: The aim of this study is to determine the mental processes used by eighth grade students to solve non-routine problems.

Method: This is a case study based on the qualitative research paradigm. The participants of the study consisted of 180 eighth grade students from two different schools in Sivas. In order to examine the non-routine problem solving process of the students, 2 TIMMS questions were determined which could be evaluated in the context of non-routine problem. Questions that reflect the steps of problem solving were asked at each of two questions. After examining the students' solutions, one-to-one interviews were conducted with 16 high, medium and low achievement students. In these interviews, it was aimed to examine the students' solutions in detail and to determine how much they performed the problem solving steps. These interviews were video recorded. Students' solutions were analyzed on the basis of problem solving steps determined by Montague (2003).

Findings: When students' solutions of the problems were investigated, all steps of problem solving were observed by students. Almost all students read and understood the questions correctly. However, visualization and controlling the solution have not been observed by the majority of students.

Recommendations: When students encounter a problem, it may be suggested that practices should be made to understand the problem and to express the problem in multiple representations.

Keywords: non-routine problems, problem solving processes, eighth grade students

Giriş

Hızla değişen dünyaya ve yaşam koşullarına uyum sağlamak için, bireyin hayatta karşılaştığı çeşitli problemlerin üstesinden gelmesi gerekmektedir. Dolayısıyla iyi bir problem çözücü olması için bireyin, problem çözme adımlarını biliyor olması ve bu yeteneğinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bunun için ise matematik çok iyi bir araçtır. Matematik, problem çözme yeteneğini teşvik etmektedir (Begle, 1979). Ortaokul matematiğinin en önemli amaçlarından biri çocuğun problem çözme yeteneğinin geliştirilmesidir. Hem okul hayatında hem de günlük hayattaki öneminden dolayı ortaokul matematik müfredatında da problem çözme etkinliklerinin üzerinde daha çok durulmaktadır. Problem çözme matematik öğrenmek için akıl yürütme aracı, yeni becerilerin geliştirilmesi için bir araç ve öğrenilen kuralların tekrar edildiği pratik yapma aracı olarak görülmektedir (Stanic ve Kilpatrick, 1989). Aslında problem çözme, ulaşılmaya gereken bir amaç olmaktan ziyade diğer hedeflere ulaşılmada yardımcı olduğu da belirtilmektedir (Schoenfeld, 1992).

Bir problemle karşılaşan öğrencinin zihninde pek çok karmaşık süreç gerçekleşmektedir. Bir problem çözme sürecinin tanımlanabilen ilk kısmı, bireyin devam eden ve destekleyici faaliyetidir. Bu faaliyetine neden olan şey ise ulaşılabilecek bir amacın varlığı ya da problemin neden olduğu psikosomatik gerilimdir. Öğrenci problemi özümseyip ne yapması gerektiğine karar verdiğinde bu sefer engellerle karşılaşmaktadır. Bahsedilen engeller, amaca ulaşmak için bireyin alışık olduğu davranışlar dışında başka davranışlarla amaca ulaşmasını gerektirmelidir (Henderson ve Pingry, 1953). Karşılaştığı engellerle denge durumu bozulan zihin, tekrar denge durumuna ulaşmak amacıyla probleme çözüm yolları arar. Dolayısıyla bu aşama, mevcut zihinsel şemalarıyla problemi çözemeyen öğrencinin yeni şemalar oluşturmak için zorlandığı aşamadır. O halde problem çözme sürecinin gerekli elemanları öğrenci için açık ve anlaşılır bir problemin varlığı, öğrencinin var olan bilgisinin problemin çözümüne yeterli olmayacağı engeller, ve problemin farkında olması, açıklaması, çeşitli çözüm önerileri sunup test ettiği süreçleri içeren muhakemenin gerçekleşmesi olarak belirlenebilir (Henderson ve Pingry, 1953). Benzer süreçler diğer araştırmacılar tarafından da tanımlanmıştır: Problemin sunulmasıyla oluşan istedik olmayan ilk durum, problem çözücü tarafından gerçekleştirilmesi gereken amaç ve çözüme ulaşmak için istedik olan son durum ile ilk durumdan son duruma geçişi zorlaştıran engeller (Moates ve Schumacher;1983 akt. Cotic ve Zuljan, 2009).

Problem çözme sürecinin zihinde nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan pek çok model bulunmaktadır (Dewey, 1933; Johnson, 1955; Lester, 1977; Montague, 2003; Polya, 1957; Webb, 1977). Bu modeller incelendiğinde problem çözümenin hazırlık, üretim ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluştuğu görülebilir (Webb, 1977). Bu çalışmada öğrencilerin problem çözme süreçleri Montague (2003) tarafından ortaya konan model temele alınarak incelenmiştir. Bu modele göre öğrenci öncelikle karşılaştığı problem durumunu anlayabilmek için problemi *okur* ve problem durumunu *açıklar*. Daha sonra problemde verilenleri matematik diline çevirmek için zihninde temsiller oluşturarak *görselleştirir*. Problem durumunu anlayan ve verilenleri görselleştiren öğrenci çözüme ulaşmak için yollar düşünür ve *hipotezler geliştirir*. Çözüme ulaşmak için ne yapacağını planlayan öğrenci yaklaşık çözümünü *tahmin edebilir*. Daha sonra çözüme ulaşmak için *işlemlerini yapar*. Hipotezi sonucu elde ettiği çözümün doğru olup olmadığını ise *kontrol ederek* problemi sonlandırır.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin problem çözme stratejilerinin belirlendiği pek çok çalışma ile karşılaşılabilir. Bu çalışmada ise öğrencilerin problemleri çözerken zihinlerinde gerçekleşen süreçler belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri nasıl çözdüklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemler testinden aldıkları puanlara göre problem çözme aşamaları nasıl farklılaşmaktadır?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözerken kullandıkları bilişsel süreçler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmalarında belirli bir duruma ilişkin sonuçlar derinlemesine araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri nasıl çözdükleri ve hangi zihinsel süreçleri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Öğrencilerin problem çözme süreçlerinin incelendiği bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle problemlerin olduğu çalışma kağıdı öğrencilere uygulanmıştır. Bu aşamada kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmış ve Sivas'ta iki farklı okulda öğrenim gören 180 sekizinci sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 87'si kız, 93'ü ise erkek öğrencidir. Bu öğrencilerden ise okul matematik notları dikkate alınarak ve matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda fikirlerini düzgün bir şekilde ifade edebilecek 16 öğrenci ile birebir görüşülerek problem çözme süreçleri derinlikle incelenmiştir. Bu öğrencilerden 6'sı yüksek, 5'i orta ve 5'i de düşük matematik başarısına sahip öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini oluşturacak rutin olmayan problemlerin belirlenmesinde öncelikle TIMMS 2007, 2011 ve 2015 tarihlerindeki 8. sınıflara sorulan matematik soruları incelenerek 15 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra

akademisyen ve öğretmen görüşlerine başvurularak 4 soru belirlenmiş ve çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır (Oflaz, 2018). Pilot uygulama sonrasında bu sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak rutin olmayan problemler testine son hali verilmiştir. Araştırmada analizi yapılan sorular şunlardır;

1. Bir paltonun fiyatı 60 liradır. Ahmet bu paltoyu satış fiyatı üzerinden % 30 indirim yapıldığı bir zamanda almıştır. Ahmet bu paltoyu kaç lira ucuza almıştır?
2. Altın ve gümüşten oluşan bir bileşimdeki altın ve gümüş oranları şöyledir: 1 gram altına 4 gram gümüş. Bu bileşimin 40 gramında kaç gram gümüş vardır?

Problem çözme aşamalarının ne kadar gerçekleştirildiğini belirlemek için her iki problemin çözümüne dair "soruda size verilen bilgi nedir?, soruda sizden ne yapmanız isteniyor?, cevabı bulmak için hangi işlemi yapmayı planlıyorsunuz?, işlem yapmadan önce sonucun ne olacağını tahmin edebilir misiniz?, cevaba ulaşmak için gerekli işlemleri ve hesaplamaları yapar mısınız?, elde ettiğiniz cevap mantıklı mı, kontrol ettiniz mi?" şeklinde sorular sorulmuştur. Verilen öğrenci yanıtlarının incelenmesinden sonra yüksek, orta ve düşük başarıya sahip 16 öğrenci ile birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin problem çözümlerini detaylıca incelemek ve problem çözme basamaklarını ne kadar gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerden soruyu sesli okumaları, ne anladıklarını açıklamaları, işlemleri yapmadan önce sonucun ne olabileceği, yaptıkları işlemleri açıklamaları ve sonucu kontrol edip etmedikleri sorulmuştur. Bu görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın verileri hem 180 öğrenciye ait çalışma kâğıtlarından hem de 16 öğrenciyle yapılan birebir görüşmelerin video kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrenci cevapları Montague (2003) tarafından belirlenen problem çözme modeli temele alınarak analiz edilmiştir. Tüm veriler her iki araştırmacı tarafından tek tek analiz edilmiş, daha sonra karşılaştırılmıştır. Bu şekilde görüş birliği sağlanarak veriler yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin problem çözme süreçleri hakkında genel bir fikir sahibi olmak için öncelikle araştırmacılar tarafından 180 öğrenciye ait çalışma kâğıdı incelenerek puanlanmıştır. Öğrenci cevaplarının puanlanmasında Charles, Lester ve O'Daffer (1987) tarafından geliştirilen analitik puanlama ölçeği kullanılmıştır. Buna göre öğrenci cevapları problemi anlama, çözümü planlama ve cevaba ulaşma şeklinde üç aşamada incelenmektedir. Eğer o aşama hiç anlaşılmamışsa ya da başarılmamışsa 0 puan, kısmen doğru bir şekilde anlaşılmış ya da başarılmışsa 1 puan, tamamen doğru bir şekilde anlaşılmışsa ve başarılmamışsa 2 puan olmak üzere puanlanmaktadır. Buna göre öğrenci bir sorudan en fazla 6 puan alabilir. Öğrencilerin her bir sorudan aldıkları puanlar ve problem çözme performansları ortalamalar ve standart sapma değerleri ile yorumlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan birebir görüşmelere ait video kayıtları araştırmacılar tarafından izlenerek transkript edilmiştir. Daha sonra transkriptler defalarca okunarak ve araştırmanın amacına uygun olarak betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler Montague (2003) tarafından öne sürülen problem çözmeye ait model temele alınarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle sekizinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemler testinden aldıkları puanlara göre problem çözme performanslarının nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

Tablo 1

Her Bir Soruya Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Standart sapma
Palto sorusu	3.24	2.23
Bileşim sorusu	2.5	2.13

Her bir soru için öğrencilerin alabilecekleri puanlar 0-6 puan aralığında değişmektedir. Palto sorusu için öğrencilerin ortalama puanı 3.24 (ss=2.23), bileşim sorusu için ortalama puan ise 2.5 (ss=2.13)'dir. Öğrencilerin palto sorusunda bileşim sorusuna göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin genel olarak palto sorusunu anladıkları ve planlama aşamasına kadar geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Bileşim sorusunda ise öğrenciler soruyu anlayabilmiş ancak plan geliştirme konusunda yetersiz kalmışlardır.

Tablo 2

Her Bir Soruda Problem Çözme Aşamalarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Palto sorusu		Bileşim sorusu	
	Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma
Problemi anlama	1.52	0.7	1.38	0.80
Planlama	1	0.9	0.74	0.81
Çözüme ulaşma	0.87	0.93	0.50	0.89

Tablo 2'de öğrencilerin her bir soruya göre problem çözme performansları görülmektedir. Öğrencilerin problem çözme aşamalarından aldıkları puanlar 0.50 ile 1.52 arasında değişirken standart sapmalar da 0.7 ile 0.93 arasında değişmektedir. Öğrenciler her iki soruda da en yüksek puanı problemi anlama aşamasında almışlardır. Bununla birlikte problemi anlama aşamasında öğrenciler palto sorusunda 1.52 ortalamaya sahipken bileşim sorusunda ise 1.38 ortalama puan almışlardır. En yüksek puanın 2 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin problemi anlamada dahi sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. Öğrenciler problemi çözmeye devam ettiklerinde aldıkları puanların düştüğü de görülebilir. Planlama aşamasına gelindiğinde alınan puanlarda büyük bir düşüş görülmektedir. Devamında problemin çözüm aşamasına gelindiğinde ortalama puanların biraz daha düştüğü görülebilir. Buradan her iki soru için de öğrencilerin problemi anlayıp çözüme ulaşana kadar olan süreçte başarılarının düştüğü yorumu yapılabilir.

Öğrencilerle birebir yapılan görüşmeler sonrasında öğrenci cevapları Montague (2003) tarafından ortaya konan problem çözme modeli çerçevesinde incelenmiştir. Görüşme yapılan tüm öğrencilerin kullandıkları bilişsel süreçler tabloda görülebilir.

Tablo 3

Öğrencilerin Problem Çözümlerini Yansıtan Bilişsel Süreçleri

	Başarı düzeyi	Okuma	Yorumlama/açıklama	Görselleştirme	Hipotez kurma	Tahmin etme	İşlem yapma	Kontrol etme	d/y
Ö1/1	Y	√	√	X	√	X	√	√	1
Ö1/2		√	-	√	√	√	√	√	1
Ö2/1	Y	√	√	√	√	√	√	√	1
Ö2/2		√	√	√	√	√	√	√	1
Ö4/1	Y	√	√	X	X	√	X	X	1
Ö4/2		√	√	√	X	√	√	X	1
Ö13/1	Y	√	√	X	√	√	√	√	1
Ö13/2		√	√	√	√	√	√	√	1
Ö14/1	Y	√	√	X	√	√	√	√	1
Ö14/2		√	X	X	X	X	√	√	0
Ö15/1	Y	√	√	X	√	√	√	X	1
Ö15/2		√	√	X	√	X	√	√	1
Ö7/1	O	-	√	X	√	X	√	X	1
Ö7/2		-	√	√	√	X	√	X	1
Ö8/1	O	√	√	√	√	X	√	X	1
Ö8/2		√	√	X	√	X	√	X	1
Ö5/1	O	√	√	X	√	√	√	X	1
Ö5/2		√	X	-	-	X	X	X	0

Ö10/1	O	√	√	√	√	√	√	X	1
Ö10/2		√	√	X	√	X	√	X	1
Ö16/1	O	√	√	X	√	X	X	X	0
Ö16/2		√	√	√	√	√	√	√	1
Ö3/1	D	√	X	X	X	X	-	-	0
Ö3/2		√	X	X	X	-	X	X	0
Ö6/1	D	√	√	X	√	X	X	X	0
Ö6/2		√	X	X	X	X	X	X	0
Ö9/1	D	-	-	√	X	X	X	X	0
Ö9/2		√	√	√	√	X	-	X	1
Ö11/1	D	√	√	X	√	√	√	X	1
Ö11/2		√	√	√	√	X	√	X	1
Ö12/1	D	√	√	X	√	√		√	1
Ö12/2		√	√	√	√	√	√	X	1

Tablo 3 incelendiğinde başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük düzeyde olan öğrencilerin problem çözme süreçleri görülebilir. Yüksek başarı seviyesine sahip öğrencilerin problem çözme süreçleri incelendiğinde 3 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö13) her bir aşamayı gerçekleştirerek problemleri çözdükleri görülebilir. Ö1'in problemi açıklamada yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Problemi açıklaması istendiğinde soruyu kısmen anladığını ifade etmiştir.

A: Soruda senden ne yapmanı istiyor?

Ö1: Burada altının gramına x desem, gümüşün miktarına 4x desem... Ama ikisine de x diyemem. Ya da derim. 1x'e 4x düşünmüş.

A: Neden x diyemeyeceğini söyledin?

Ö1: Emin olamadım. Altın miktarı gümüş miktarına eşit değil çünkü. Aynı oranda mı çıkıyor acaba? Bu sorudan pek emin olamadım. Ama cevap 32 çıkıyor.

A: Nereden buldun?

Ö1: 1x ile 4x'i topladım. 5x yaptı. 5x, 40'a eşitmiş. O zaman her iki tarafı da 5'e bölerim. 1x, 8 çıkar. 4x de 32.

A: Altına x demişken gümüşe 4x demek doğru mu acaba?

Ö1: ...doğru galiba. Oranı x sonuçta...

Altın ve gümüş oranları birbirine eşit olmadığından bu oranları 1x'e 4x olarak yazmakta emin olamayan öğrenci, x olarak ifade edilen şeyin altın ve gümüşün birim ağırlığı olduğunu gözden kaçırmıştır. Buna rağmen zihinden işlem yapmaya alışkın olan öğrenci gerekli işlemleri yaparak doğru sonuca ulaşmıştır. Yüksek başarı seviyesine ait diğer 3 öğrencinin görselleştirme, hipotez kurma, işlem yapma gibi aşamaları gözlenememiştir. Çünkü bu öğrenciler de benzer şekilde zihinden işlem yaparak doğrudan sonucu söylemişlerdir.

Başarı düzeyi orta seviyede olan öğrenciler incelendiğinde Ö7'nin problemleri okumada sıkıntı yaşadığı görülebilir. Ancak yaşadığı bu sıkıntı dikkatsizliğe bağlı bir sıkıntıdır. Zira öğrenci her iki soruyu da açıklayabilmiştir. Öğrencilerin 4'ü bir soruyu görselleştirerek çözüme ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin tümü her iki soruda da hipotez kurmuşlardır. Öğrencilerden biri ilk soruda biri ise ikinci soruda yanlış işlem yapmışlardır. Yanlış işlem yapan bu öğrenciler soruyu da yanlış çözmüşlerdir. Öğrencilerden sadece biri (Ö16) ikinci soruda çözümünü kontrol etmiştir. Bu öğrenciler için hipotezini doğru bir şekilde kurup işlemini doğru yürütenlerin problemin çözümüne ulaştıkları şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir. Problemi açıklamada yetersiz kalan Ö5'in doğru hipotez kurup yanlış işlem yapması ise dikkatsiz bir şekilde işlem yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Orta düzeyde başarıya sahip öğrencilerin problemin cevabını tahmin etmede iyi olmadıkları da söylenebilir.

Düşük başarı seviyesine sahip öğrencilerin çözüm süreçleri incelendiğinde cevapları yarı yarıya doğru sonuca ulaştırdıkları görülebilir. Öğrencilerin okuma ile ilgili bir sorunu bulunmamaktadır. Ö9 birinci soruda dikkatsizliğe bağlı olarak hatalı okuma gerçekleştirmiştir. Yine aynı öğrenci bu soruyu açıklamada da yetersiz kalmıştır. Soruyu sadece görselleştirebilen bu öğrenci diğer aşamaları yerine getirememiş ve soruyu çözememiştir. Diğer soruda ise hipotezi doğru bir şekilde kurmuş ve

araştırmacının bazı müdahaleleriyle birlikte soruyu doğru bir şekilde çözmüştür. Düşük başarı seviyesine sahip olan Ö3 ve Ö6 ise her iki soruda da neredeyse hiçbir aşamayı doğru bir şekilde yerine getirememiş ve soruları çözememiştir. Ö6'nın ikinci soru ile ilgili çözümü şu şekilde verilebilir;

A: Anladın mı soruyu?

Ö6: (uzun bir sessizlik) Ben şöyle bir mantık yürütürüm. 1 g altın 4 g gümüş olduysa. 10 g altın. 4. 5. 40 g'ında ne kadar vardır? Bu altının 40 g'ında ne kadar gümüş vardır bunu soruyor. Evet yapabilirim. Bence cevap 10. Çünkü 1 g altına 4 g gümüşse. 10 g altına 40 g gümüş düşer. Yok. 1'e 4 diyor. 10 g altına... Saçma oldu.

Öğrencinin aslında soruyu anlamadığı görülmektedir. Zira altın ve gümüşten oluşan bileşim yerine elinde 40 g altın olduğunu ve bunun içinde gümüş olduğunu düşünerek orantı kurması bunu göstermektedir.

Ö6: Orantı kursam. 1 gramında 4 gram gümüş varsa... 40'ı 4'e bölmez miyim gümüşü bulmak için? Ama 1'e bölseydim 40 g altın olurdu. Olmadı işte.

...

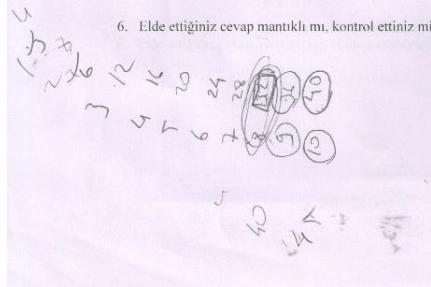
Ö6: Ama 4 ile 1'i çarpınca 4 oluyor bileşim olduğundan. 2'ye 8 oluyor. 3 olsa 12 oluyor.

A: Bak bu sayılar arasında bir ilişki var.

Ö6: Evet. 3 3 diye gidiyor. 4'den 1 çıkınca 3 kalır. 2'den 8 çıkardığımda 6 kalır. O zaman 3, 6, 9 gibi örüntü şeklinde gider bu farklar. O zaman sayıları 40'a kadar yazabilirim.

Şekil 1. Ö6'nın soruya ait çözümü

Öğrenci sayıları bu Şekil 1'deki gibi yazdıktan sonra 10 g altına 40 g gümüş olduğunu fark edip cevabı 10 olarak bulmuştur.



Araştırmacının bunun bir bileşim olduğunu, örüntünün son adımında yazdığı sayıların toplamda 50 g'lık bir bileşim olduğunu açıklaması üzerine öğrenci bir üstteki sayı çifti olan 9 ve 36 sayılarını kullanarak sonuca gitmeyi denemiştir. Bu miktarda altın ve gümüşün toplamda 135 g bileşim oluşturacağını düşünmüştür. Bu sonuca ise 9 ve 36 sayılarını toplayarak yani yanlış işlem yaparak ulaşmıştır. Araştırmacının yönlendirmesi üzerine bir üst satırda bulunan 8 ve 32 sayıları ile işlem yapmayı denemiş ve toplamlarının 40 olmasından yola çıkarak cevaba ulaşmıştır.

Başarı düzeyi yüksek olan Ö4, bileşim sorusunu okurken hata yapmış ve soruda doğru orantı olduğunu söyleyerek 4 ile 40'ı çarpmıştır. Araştırmacı tarafından soruyu yeniden okuması ve yorumlaması istenmiş ve Ö4 doğru sonuca soruyu yeniden okuduğunda ulaşabilmiştir:

Ö4: 1'e 4 ise 40'a 160'tır. Yani 40 gramda 160 gümüş vardır.

A: Peki, 40 gramda nasıl 160 gram gümüş olabilir?

Ö4: 1 gramın içinde 4 gram gümüş oluyorsa, 40 gramda da olur.

A: Soruyu tekrar okur musun?

Ö4: Bileşimin 40 gramı diyormuş. Cevap 32.

A: Nasıl yaptın?

Ö4. 1 gram altın 4 gram gümüş. Bu bileşim 5'tir. Bunun 4/5'i kadar gümüş varmış. Bileşik 40 ise (5'in 8 katı 40 olduğu için) 4 ile 8'i çarpardım 32 bulurum.

Yukarıda verilen öğrenci cevaplarından görüldüğü üzere öğrencinin soruda geçen ifadeyi bileşimin 40 gramında yerine, 40 gram altında kaç gram gümüş olduğu şeklinde okuması soruyu yanlış çözmesine neden olmuştur. Araştırmacı tarafından soruyu tekrar okumaya yönlendirilmiş ve soruyu doğru biçimde okuduğunda çözüme ulaşabilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin soruyu doğru biçimde yorumlayıp açıklayabilmeleri için öncelikle soruyu doğru biçimde okumaları gerektiği söylenebilir.

Tablo 3'ten görüldüğü üzere yorumlama/açıklama aşamasında sıkıntı yaşayan öğrenciler soruyu çözememektedirler. Yorumlama/açıklama aşamasında sıkıntı yaşayan öğrencilerin çoğu düşük düzeyde olmalarına karşın, orta ve yüksek başarı

düzeyine sahip öğrencilerde de benzer durum görülmüştür. Orta düzeyde başarıya sahip olan Ö5 soruyu yanlış yorumlamış, hipotezi yanlış kurmuş ancak işlemleri doğru yapmıştır:

A: Soruda ne diyor?

Ö5: 1 gram altına 4 gram gümüş denk geliyorsa 40 grama ne kadar denk gelir? 40'ı 4 ile çarparım.

A: Neden?

Ö5: 1 grama 4 gram düşüyor ise; 1'i 40'a yükseltsek 40 grama da 160 düşmez mi? Yani $40 \cdot 4 = 160$ olur.

Düşük başarı düzeyine sahip Ö9'un da işlemsel bilgisinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenci ilk sorunun çözümünde öncelikle 60'ın yarısının %30 olduğunu düşünerek cevabın 40 civarında bir sayı olacağını söylemiştir. Daha sonra basit bir orantı kurarak sonuca gitmeyi denemiştir.

$$\begin{aligned} 100x &= 70.60 \\ \frac{100x}{100} &= \frac{70.60}{100} \\ x &= 0.706 \\ x &= 42 \end{aligned}$$

Şekil 2. Ö9'un soruya ait çözümü

Kurduğu orantıyı çözmek için araştırmacıdan yardım isteyen öğrenci, $100x = 70.60$ ifadesinde x 'i bulmak için eşitliğin ikinci kısmından 100 çıkarmayı düşünmüştür. Araştırmacının yönlendirmesi üzerine her iki tarafı 100'e bölmeye çalışmıştır. 70.60 çarpımını bulmak için 70 ile 60'ı toplayarak çarpımı önce 140 sonra 130 olarak bulmuştur. Araştırmacının sayılar arasında çarpma işlemi olduğunu hatırlatması üzerine bu sefer de çarpımı 1300 bulmuştur. Araştırmacının yönlendirmesiyle 70.60 çarpımı ile 100 ü sadeleştiren öğrenci bu sefer de 7 ile 6 sayılarının çarpımını 13 olarak bulmuştur. En sonunda yaptığı hatanın farkına vararak çarpımı 42 olarak bulmuş ve gerekli işlemleri yaparak sonuca ulaşmıştır. Düşük başarı düzeyine sahip Ö11 ve Ö12 problem çözümlerinde neredeyse her aşamayı doğru bir şekilde uygulayarak doğru cevaplara ulaşmışlardır.

Genellikle tahmin etme aşamasında sorudaki işlem kolay olduğu durumlarda öğrenciler hesap yaparak kesin sonucu tahmin olarak söylemiştir. Buna karşın tahmin etme aşaması ile ilgili olarak düşük başarı düzeyine sahip olan öğrencilerden doğru biçimde akıl yürütenler de bulunmaktadır. Ayrıca hipotezi doğru kurmuşken doğru sonuca ulaşamayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerdeki işlem becerisindeki eksiklikten kaynaklanıyor olabilir. Örneğin; Ö7 palto sorusunda yüzde işlemi yapması gerektiğine karar vermiş ancak işlem bilgisindeki eksiklikten dolayı yüzde hesabını yapamamıştır. İşlemlerde yapması gereken çarpma işlemi yerine bölme işlemi yapmıştır. Öğrenci yapmış olduğu işlemi açıklayamamakla birlikte işleminden emin olduğunu ve sınavlarda böyle yaptığında hep doğru çıktığını belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre neredeyse tüm öğrencilerin soruyu okudukları ve anladıkları görülmektedir. Yüksek puanlara sahip öğrenciler problem çözme aşamalarının büyük kısmını doğru bir şekilde yerine getirerek problemi çözmüşlerdir. Problem çözme aşamaları gözlemlenemeyen yüksek başarılı öğrenciler ise zihinden problemleri çözerek sonuca ulaşmışlardır. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin neredeyse tamamının hipotez kurdukları ve doğru bir şekilde işlem yaptıkları görülmektedir. Ancak bu öğrenciler işlem yapmadan sonucu tahmin etme ve işlemi kontrol etme aşamalarını yerine getirmemişlerdir. Yüksek ve orta düzeyde başarıya sahip öğrencilerin hipotez kurarak işlemi doğru bir şekilde tamamlamalarına rağmen yüksek başarı seviyesindeki öğrencilerin işlem yapmadan sonucu tahmin etmeleri, işlemleri zihinden hızlıca yapmaları şeklinde yorumlanabilir. Bu fark orta başarı seviyesindeki öğrencilerin görselleştirmeyi yeterince iyi yapamamalarından da kaynaklanıyor olabilir. Düşük başarı seviyesindeki öğrencilerin 3'ü problemi görselleştirip çözüme ulaşmak için uygun bir plan geliştiremediğinden işlemlerinde de başarısız olarak sonuca ulaşamamışlardır. Bu öğrencilerin işlemleri yaparken oldukça dikkatsiz davrandıkları da gözlemlenmiştir. Öğrencilerin işlemlerini kontrol etme alışkanlıklarının olmadığı da görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda problem çözmenin ilk aşaması olarak öğrencilerin problemde ne verildiğini ve istendiğini açıklamaları yönünde çalışmalar yapılması önerilebilir. Zira problemi çözemeyen öğrencilerin pek çoğu problemi anlamadıkları için çözememektedirler. Ayrıca verilen bir problemi öğrencilerin birden farklı şekilde gösterimle ifade etmeleri sağlanmalıdır. Örneğin; sözel olarak verilen bir problem grafikte ya da tablo ile çoklu olarak gösterilebilir. Öğrencilerin problemleri çözdükten sonra kontrol etme alışkanlığı kazanırlarsa, dikkatsizlikten ya da işlem hatalarından kaynaklı yanlış çözümlerin önüne de geçilebilir. Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçleri

incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından ortaokulun ilk kademlerinde öğrencilerin problem çözme süreçleri daha detaylıca incelenirse, öğrencilerin problem çözmede daha başarılı olmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Begle, E. G. (1979). *Critical variable in mathematics education: Findings from a survey of the empirical literature*. Mathematical Association of America: Washington D. C.
- Charles, R., Lester, F., & O'Daffer, P. (1987). *How to evaluate progress in problem solving*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (revised edition). DC Heath, Boston.
- Henderson, K. B., & Pingry, R. E. (1953). Problem solving in mathematics. *The learning of mathematics: Its theory and practice*, 228-270.
- Johnson, D. M. (1955). *The psychology of thought and judgement*. Oxford, England: Harper.
- Lester Jr, F. K. (1977). Mathematical Problem Solving Project Technical Report I: Documents Related to a Problem-Solving Model. Part B: Mathematical Problem Solving in the Elementary School-Some Educational and Psychological Considerations. Final Report.
- Cotič, M., & Zuljan, M. V. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*, 35(3), 297-310.
- Montague, M. (2003). *Solve it! A Practical Approach to Teaching Mathematical Problem Solving Skills*, Reston, VA: Exceptional Innovations.
- Oflaz, G. (2018). "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözerken Yaptıkları Hataların Analizi". 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. 11-14 Nisan 2018, Ankara.
- Polya, G. (1957) *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton, Princeton University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Stanic, G. & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. Charles & E. Silver (Eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving* (pp. 1-22). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Webb, N. L. (1977). Mathematical Problem Solving Project Technical Report I: Documents Related to a Problem-Solving Model. PartA: A Review of the Literature Related-Problem-Solving Tasks and Problem-Solving Strategies Used by Students in Grades 4,5 and 6. Final Report. Washington,D.C., National Science Foundation.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORGAN BAĞIŞI KONUSUNDAKİ BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ

GÜLŞAH GÜRKAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİSİBEL KAHRAMAN
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Bireyler, sosyobilimsel konularla ilgili durumlarla sürekli olarak karşılaşmaktadır. Bilimsel kavramların doğru anlaşılabilmesi, bilimsel bilgilerin günlük hayatta kullanılmasını sınırlandırmaktadır (Hogan, 2002; Sadler ve Fowler, 2006). Organ bağışı gibi sosyobilimsel bir konuda öğretmen adaylarının bilişsel yapılarının açığa çıkarılması önemlidir. Çünkü eğitimciler bu konuları öğrencileri ile ilk elden bilimsel ve sosyobilimsel bağlamda tartışacak olan kişilerdir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağışı konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma türü belirlenirken araştırmanın amacı göz önünde bulundurulur (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırma, öğretmen adaylarının "organ bağışı" kavramını zihinlerinde var olan diğer kavramlarla açıklayabilmeleri sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda durum deseni, bir olayın yoğun şekilde çalışılması ve olaylara farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler kelime ilişkilendirme testi kullanılarak elde edilmiştir ve öğretmen adaylarının organ bağışıyla ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler araştırmacılarca geliştirilmiş kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular: Birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının organ bağışı kavramı için daha çok hayat, umut gibi organ bağışının insan için umut olacağına yönelik genel kavramlar kullandıkları ve konuya daha çok duygusal açıdan yaklaştıkları görülmüştür. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağışı kavramını birinci ve ikinci sınıflardan farklı olarak daha çok böbrek, kalp ve donör kelimeleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağışı kavramını ilişkilendirdikleri kelimelerin daha bilimsel olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Çalışma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının organ bağışı kavramını duygusal olarak ve sınırlı sayıda benzer kelimelerle ilişkilendirdiği görülmüştür. Buradan hareketle organ bağışı konusunda öğretmenleri daha çok bilgilendirme çalışmaları ve farkındalık yaratan çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Organ bağışı, bilişsel yapı, kelime ilişkilendirme testi.

Abstract

Purpose: Individuals are constantly faced with situations related to sociological issues. Inaccurate understanding of scientific concepts limits the use of scientific knowledge in daily life (Hogan, 2002; Sadler and Fowler, 2006). In a sociological subject such as organ donation, it is important to reveal the cognitive structures of prospective teachers. Because educators are the ones who will discuss these issues with their students in the first hand scientific and sociological context. In this study, it was aimed to investigate the cognitive structures of science teacher candidates about organ donation by means of word association test.

Method: The purpose of the research is taken into consideration when determining the type of research (Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz and Demirel, 2014). This research was conducted in accordance with the situation design, one of the qualitative research methods, which enables prospective teachers to explain the concept of "organ donation" with other concepts existing in their minds. In qualitative studies, the state pattern is the study of an event intensively and examining the events using different perspectives. In this study which is a qualitative research, data were obtained by using word association test and content analysis technique was used to reveal the cognitive structures of teacher candidates related to organ donation. In this research, data were collected by means of word association test developed by researchers.

Findings: It was seen that the first and second grade teacher candidates used general concepts such as life and hope for organ donation as hopes for organ donation and they approached the subject more emotionally. It was seen that the third grade teacher candidates associate the concept of organ donation with the words kidney, heart and donor more than the first and second grades. It was seen that the words that fourth grade teacher candidates associate organ donation concept were more scientific.

Conclusion and Recommendations: As a result of the study, it was seen that pre-service teachers associate organ donation concept emotionally and with a limited number of similar words. From this point of view, more information studies and awareness-raising activities should be conducted for teachers on organ donation.

Key words: Organ donation, cognitive structure, word association test.

Giriş

Bilim ve toplumun süregelen etkileşimi teknoloji ve diğer alandaki yeni gelişmelerle toplum hayatının farklı şekillerde etkilenebilmesine neden olmuştur. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin etkileri sonucu oluşabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar günümüzde fen eğitiminde araştırılması gereken konular olduğunu göstermektedir (Genç & Genç, 2017). Bu konulardan bir tanesi de kitle iletişim araçlarında sıklıkla gündeme gelen ve insan hayatı bakımından oldukça öneme sahip olan organ bağıışı konusudur. Organ bağıışı hem sosyal hem de bilimsel boyutları bir arada bulunduran sosyobilimsel bir konudur. Sosyobilimsel konular, rakip görüşlerin desteklediği, bir veya birden fazla alanda (biyoloji, sosyoloji, etik, politik, ekonomik, çevre) uygulamaları olan (Simonneaux, 2007), bilimsel bir tabana sahip (Sadler ve Zeidler, 2005a), açık-uçlu, çekişmeli, tam yapılandırılmamış ve tartışmaya açık konulardır (Sadler ve Donnelly, 2006; Wu ve Tsai, 2011). Bu konular hem bilimsel hem de sosyal boyutları aynı anda içeren sosyal ikilemleri ve problemleri temsil etmektedir (Sadler ve Zeidler, 2005a). Sosyobilimsel konuların anlaşılması, bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri ikilem içeren konularda verdikleri kararların altında yatan eylem ve süreçleri algılamalarına yardımcı olarak, onların bilinçli bir şekilde karar vermelerinde önemli rol oynamaktadır (Albe, 2008). Öğrenciler, bilimsel bilginin nasıl yapılandırıldığını bilimin doğası mantığıyla tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve felsefi açıdan deneyimlediğinde fen-teknoloji-toplum (FTT) anlayışının farkına varırlar (Lederman, 1986, 1999). Sosyobilimsel bir konu olan organ nakli ve bağıışı alışılmış iki taraflı hasta-hekim ilişkisine bir üçüncü taraf olarak vericinin de katılması konunun etik boyutunun öneminin daha çok artmasına yol açmaktadır (Akın, 2007).

Organ nakli ve organ bağıışı konusunda toplumların eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik yapısı, ahlaki, kültürel ve dini yapısı son derece etkilidir. Organ nakli ve organ bağıışında ahlaka aykırı bir durum söz konusu olmamasına rağmen, toplumların yanlış inanış ve yersiz korkularından kaynaklanan yargılarından organ bağıışını olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu olumsuz yargıların neden kaynaklandığının tespit edilmesi için gerekli eğitim çalışmalarının yapılması, toplumda bu konuda yeterli bir bilinç oluşturulması, teknoloji ve tıp alanındaki gelişmeler ile organ ve doku nakli ameliyatlarının günümüzde gösterdiği ilerlemenin oldukça gerisinde kalan, yetersiz organ bağıışı sorununun çözülebilmesi için son derece önemlidir (Zambak, 2014). Organ bağıış kararını etkileyen faktörlere bakıldığında ırk, yaş, gelir, eğitim ve cinsiyet gibi özelliklerin de belirleyici olduğu görülmektedir. Organ bağıışlayanların yaygın karakteristik özelliklerine bakıldığında ise genç, iyi eğitilmiş ve yüksek sosyoekonomik statüye sahip kişiler oldukları görülmektedir (Özdağ, 2001). Organ bağıışlamak tam anlamıyla kişinin iradesiyle ve gönüllü biçimde yapılan insani bir davranıştır. Dolayısıyla içerisinde bu tip çelişkiler barındıran bir sosyobilimsel konunun öğretmenler tarafından bilinmesi ve onların bu konulara yönelik farkındalığa sahip olması da bu bağlamda önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler bu konuları öğrencileri ile ilk elden hem bilimsel hem de sosyobilimsel bağlamda tartışacak olan kişilerdir. İlgili alan yazında organ bağıışı konusunda yapılan çalışmaların çoğu lise ve üniversite öğrencileri ile sağlık çalışanlarının bilgi ve tutum düzeylerini belirlemeye yönelik yapılmakla birlikte öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının 'organ bağıışı' kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırma iki temel soruya cevap bulmayı amaçlamaktadır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağıışı konusundaki bilişsel yapıları ne düzeydedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağıışı konusundaki bilişsel yapıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramını zihinlerinde var olan diğer kavramlarla açıklayabilmeleri sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda durum deseni, bir olayın yoğun şekilde çalışılması ve olaylara farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan 31. birinci sınıf, 47 ikinci sınıf, 41 üçüncü sınıf ve 46 dördüncü sınıf olmak üzere toplamda 165 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenient sampling) kullanılmıştır (Patton, 1987).

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Bu çalışmada veriler kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla toplanmıştır. Bu teknikte, zihne gelen fikirleri sınırlama yapmadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkilendirerek cevaplama varsayımına dayanır. Kelime ilişkilendirme testinin (KİT) uygulanma sürecinde öğrencilere verilen "organ bağıışı" kavramının zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri boş bırakılan yerlere yazmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarına KİT'e yönelik açıklamalar yapılmış ve organ bağıışı kavramı için 45 saniye süre verilmiştir. Öğretmen adayları bu süre içerisinde anahtar kavram ile ilişkili olduğunu düşündüğü kelimeleri sırayla yazmıştır.

Organ bağıışı-1

Organ bağıışı-2

Organ bağı-3
Organ bağı-4
Organ bağı-5

Kelime ilişkilendirme testinde sınırlı süre verilmesinin nedeni, öğrencilerin zihinlerinde en fazla çağrışıma neden olan sorunları ve çözüm önerilerini önem sırasına göre sıralayabilmeleridir. Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testinde anahtar kavramın alt alta yazılmasının temel sebebi ise zincirleme cevap riskini önlemek ve zihinde aynı kavram çağrışımının tekrarını sağlamaktır.

Verilerin Analizi

Bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının organ bağı kavramını zihinlerinde var olan diğer kavramlarla açıklayabilmeleri ve öğretmen adaylarının bu kavramla ilgili kavram yanılgılarının tespit edilmesi amaçlanmış olup elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

1. Sınıf Öğretmen Adaylarına Göre “Organ bağı” Kavramı

Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Aile	3	2.56	Kalp	6	5.12
Ameliyat	3	3.56	Kan	3	3.56
Böbrek	8	6.83	Karaciğer	3	3.56
Can	6	5.12	Merhamet	3	3.56
Doku	2	1.70	Mutluluk	7	5.98
Diyaliz	2	1.70	Nakil	6	5.12
Empati	3	2.56	Sağlık	2	1.70
Hayata Dönüş	2	1.70	Umut	12	10.25
Hayat Kurtarmak	3	2.56	Vicdan	4	3.40
Hayat	17	14.52	Yaşam	6	5.12
Hasta	2	1.70	Yardımseverlik	2	1.70
İnsan	2	1.70	Yardım	6	5.12
İyilik	2	1.70	Yeni Hayat	3	3.56
			Toplam	117	100

Tablo 1'e göre birinci sınıf öğretmen adaylarının organ bağı kavramı için en fazla “Hayat” ve “Umut” kavramlarını kullandıkları en az ise “Doku”, “Diyaliz”, “Hasta”, “İnsan”, “İyilik”, “Sağlık” ve “Yardımseverlik” kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Tablo 2

2. Sınıf Öğretmen Adaylarına Göre “Organ bağı” Kavramı

Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Ameliyat	4	2.28	Karaciğer Nakli	2	1.14

Başlangıç	2	1.14	Kalp	7	4.04
Böbrek /Böbrek Nakli	7	4.04	Kan	2	1.14
Başkasına Hayat	2	1.14	Kararsızlık	2	1.14
Can	3	1.73	Mutluluk	14	8.08
Donör	2	1.14	Nakil	4	2.28
Doktor	4	2.28	Organ	2	1.14
Empati	3	1.73	Ölüm	4	2.28
Fedakârlık	3	1.73	Sevinç	4	2.28
Farkındalık	2	1.14	Sağlık	3	1.73
Hayat	22	12.71	Umut	19	10.98
Hayat Kurtarmak	11	6.35	Vicdan	2	1.14
Hasta	5	2.89	Yaşam	11	6.35
İnsanlık	4	2.28	Yeni Hayat	7	4.04
İnsan	4	2.28	Yardım	8	4.56
İnsan Sevgisi	2	1.14	Yardıms severlik	2	1.141
			Toplam	173	100

Tablo 2'ye göre ikinci sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramı için en fazla "Hayat", "Hayat Kurtarmak", "Mutluluk", "Umut" ve "Yaşam" kavramlarını kullandıkları en az ise "Başlangıç", "Başkasına Hayat", "Donör", "Farkındalık", "İnsan Sevgisi", "Karaciğer Nakli", "Kan", "Kararsızlık", "Organ", "Vicdan" ve "Yardıms severlik" kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Tablo 3

3. Sınıf Öğretmen Adaylarına Göre "Organ bağıışı" Kavramı

Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Akrabalık/Akrabalar Arasında	5	3.47	Karaciğer/Karaciğer Nakli	7	4.86
Ameliyat	7	4.86	Kalp/Kalp Nakli	24	16.66
Böbrek /Böbrek Nakli	23	15.97	Kan	7	4.86
Beyin Ölümü	4	2.77	Kadavra	2	1.38
Bağıışıklık Baskılayıcı İlaç	2	1.38	Nakil	9	6.25
Donör	10	6.94	Organlar	2	1.38
Doku	2	1.38	Uyum	6	4.16
Göz/Göz Nakli	2	1.38	Uyuşmazlık	4	2.77
Hayat Kurtarma	9	6.25	Umut Kaynağı	2	1.38
Hayat	5	3.47	Yaşam	3	2.08
Hastalık	3	2.08	Yeni Hayat	2	1.38
İlik/İlik Nakli	4	2.77	Toplam	144	100

Tablo 3'e göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramı için en fazla "Böbrek/Böbrek Nakli", "Donör", "Kalp/Kalp Nakli" kavramlarını kullandıkları en az ise "Doku", "Göz/Göz Nakli", "Kadavra", "Organlar", "Umut Kaynağı" ve "Yeni Hayat" kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Tablo 4

4. Sınıf Öğretmen Adaylarına Göre “Organ bağıışı” Kavramı

Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar ve Frekansları	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Aile Sevinci	2	1.10	İlik	5	2.76
Akciğer	2	1.10	İnsan	2	1.10
Alıcı	3	1.65	İhtiyaç	3	1.65
Böbrek	18	9.94	Kadavra	6	3.30
Bitkisel Hayat	5	2.76	Kalp	13	7.18
Beyin Ölümü	7	3.86	Karaciğer	6	3.30
Can Kurtarmak	2	1.10	Kurtulmak	2	1.10
Canlı	2	1.10	Mutluluk	4	2.20
Can	2	1.10	Nakil	4	2.20
Donör	10	5.50	Organ	3	1.65
Doku Uyumu	2	1.10	Organ Bağıışı Kartı	3	1.65
Doku	3	1.65	Ölüm	4	2.20
Diyaliz	2	1.10	Sağlık	2	1.10
Fedakârlık	2	1.10	Umut	9	4.97
Gönüllülük	2	1.10	Uyum	2	1.10
Hayat	32	17.67	Yaşama Hakkı	2	1.10
Hastane	3	1.65	Yardım	3	1.65
Hayat Kurtarma	8	4.411	Yaşam	2	1.10
			Toplam	181	100

Tablo 4'e göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramı için en fazla “Böbrek”, “Donör”, “Kalp/Kalp Nakli” kavramlarını kullandıkları en az ise “Aile Sevinci”, “Akciğer”, “Can Kurtarmak”, “Can”, “Canlı”, “İnsan”, “Kurtulmak”, “Doku Uyumu”, “Diyaliz”, “Fedakârlık”, “Sağlık”, “Uyum”, “Yaşama Hakkı” ve “Yaşam” kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının organ bağıışı konusundaki bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre “organ bağıışı” kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının farklılaştığı görülmektedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramı için daha çok hayat, umut gibi organ bağıışının insan için umut olacağına yönelik genel kavramlar kullandıkları ve konuya daha çok duygusal açıdan yaklaştıkları görülmüştür.

İkinci sınıf öğretmen adaylarının da organ bağıışı kavramı için kullandıkları kavramlar birinci sınıf öğretmen adaylarıyla çok fazla benzerlik gösterirken. Donör kavramının ilk kez ikinci sınıf öğretmen adayları tarafından kullanıldığı görülmüştür. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramını daha çok böbrek, kalp ve donör kelimeleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının yalnızca kalp ve böbreği bağıışlanacak organ olarak düşünmeleri bu konudaki bilgilerinin çok az ve sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencilerinin organ bağıışı kavramını kan kelimesiyle ilişkilendirmesi konuyla ilgili kavram yanılgılarının olduğunu göstermektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramını ilişkilendirdikleri kelimelerin daha bilimsel olduğu görülmekte ve ilk defa bu sınıf düzeyinde öğretmen adaylarının “doku uyumu”, “bağıışıklık baskılayıcı ilaçlar” ve “organ bağıışı kartı” gibi ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Buradan yalnızca dördüncü sınıf öğretmen adaylarının organ bağıışının hangi şartlar altında yapılabileceğine ilişkin bilimsel kavramlar kullandıkları görülmüştür. Bu kavramları kullanan öğretmen adaylarını sayısı ise birkaç kişiyi geçmemektedir. Çalışma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının organ bağıışı kavramını duygusal olarak ilişkilendirdiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çoğu organ bağışısı kavramını kalp, böbrek, karaciğer gibi organlarla ilişkilendirmiştir. Ancak hangi durumlarda organ bağışısının yapılabileceği konusunda kelime ilişkilendirme yapan öğretmen adayı sayısının çok az olduğu görülmektedir. Organ bağışısı konusunda, öğretmenlerin ve ders verecek olan öğretmen adaylarının bu tip sosyobilimsel konulardaki bilişsel yapılarının tespit edilmesi oldukça önemlidir. Çalışmanın sonuçlarına göre dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin sonucunda organ bağışısı konusunda daha bilimsel ve doğru ilişkilendirmeler yaptıkları görülmüştür. Buradan hareketle organ bağışısı konusunda öğretmenleri ve öğretmen adaylarını daha çok bilgilendiren ve farkındalık yaratan çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca bu çalışma okul öncesinden lisans düzeyine kadarki tüm eğitim kademelerindeki görev yapan öğretmen ve bu bölümlerde lisans düzeyinde eğitim alan öğretmen adaylarıyla yürütülerek daha geniş kapsamda yapılabilir ve elde edilen verilerden organ bağışısı konusundaki kavram yanlışlıkları ve eksik bilgiler daha geniş kapsamda açığa çıkarılabilir.

Kaynakça

- Akın, H. (2007). *Çukurova Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin temel biyoetik konuları hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 195427).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Genç, M. ve Genç, T. (2017). Türkiye'de sosyobilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.
- Hogan, K., (2002). Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 341-368, doi. 10.1002/tea.10025.
- Lederman, N. G. (1986). Students' and teachers' understanding of the nature of science: A reassessment. *School Science and Mathematics*, 86(2), 91-99.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research In Science Teaching*, 36(8), 916-929, doi. 10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36.
- Özdağ, N. (2001). Organ Nakli ve Bağışısına Toplumun Bakışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 46-55.
- Patton, Q.M. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. London, New Dehli: Sage Publications Inc., Newsbury Park.
- Sadler, T. D., & Fowler, S., R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004, doi. 10.1002/sce.20165.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138, doi. 10.1002/tea.20042.
- Sadler, T.D., & Donnelly, L.A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488., doi. 10.1080/09500690600708717.
- Simonneaux, L. (2007). Argumentation in socioscientific contexts. S. Erduran and M.P. Jimenez-Aleixandre (Ed.), *Argumentation in science education : Perspectives from classroom based research*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 33(3), 371-400, doi. 10.1080/09500690903505661.
- Zambak, M. (2014). *Tıbbi, sosyal ve sağlık çalışanları açısından organ nakli*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 411849).

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN OYNAMAYA YÖNELİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

GÜLŞAH ULUAY

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ALEV DOĞAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Son zamanlarda, dijital oyunlarla bütünleştirilen eğitsel ortamların öğrenme süreçlerine kazandırmakta olduğu avantajlar ile birlikte eğitsel dijital oyunlar artan bir ivme ile popülerite kazanmaktadır. Öğrencilerin dijital oyun oynama istekleri ve kararları ise çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Bu bakış açısından hareketle bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarına yönelik kaynaklarının tespit edilmesi ve dijital oyun tercihlerinde etkili olan faktörleri incelemektir. Söz konusu amaç doğrultusunda, bu çalışma çeşitli devlet okullarında öğrenim görmekte olan 304 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Tarama araştırması türünde olan çalışmanın verileri Tekkurşun-Demir ve Hazar (2018) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ) ile toplanmıştır. Veri analizi sürecinde, cinsiyete bağlı dijital oyun oynamaya yönelik öğrenci motivasyonlarının incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, genel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital oyun oynama motivasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, ölçek kapsamında yer alan “başarı ve canlanma” ve “merak ve sosyal kabul” faktörleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran anlamlı farkla daha yüksek motivasyona sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte, dijital oyun oynama isteğine ilişkin belirsizlik faktörü üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı ve öğrencilerin bu konuda genel olarak kararsız oldukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitsel amaçlı dizayn edilen dijital oyunların ortaokul öğrencilerine tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital oyun, ortaokul öğrencileri, motivasyon, dijital oyun tercihi

Investigation of Middle School Students' Motivation towards Playing Digital Games**Abstract**

With the advantages of educational environments integrated with digital games, educational digital games gain popularity recently with increasing acceleration. Students' wishes and decisions about playing digital games are influenced by various variables. From this point of view, the aim of this study is to determine the sources of middle school students' motivation towards playing digital games and to investigate the factors that affect the digital game preferences. For this purpose, this study was conducted with 304 middle school students studying in various public schools. The data of the study which is a survey research was collected with the Digital Game Playing Motivation Scale developed by Tekkurşun-Demir and Hazar (2018). In the data analysis process, independent samples t-test was used to examine the motivation of students about playing digital game related to gender. According to the results of the analysis, it was concluded that the motivation of playing digital games for male students was statistically significant compared to female students. Similarly, when factors termed as “success and recovery” and “curiosity and social acceptance” were examined in terms of gender variable, it was found that male students had higher motivation with a significant difference than female students. However, it was seen that gender variable was not effective on the uncertainty factor related to the desire to play digital games and students were generally undecided about this issue. In line with the results, it is recommended to carry out studies to introduce digital games designed for educational purposes to middle school students.

Keywords: digital game, middle school students, motivation, digital game preference

Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi ve yayılması ile eğitsel ortamlarda tercih edilen aktiviteler de değişime uğramış ve öğretim teknolojileri oldukça popüler bir alan olmuştur. Eğitsel amaçlı kullanılan öğretim teknolojilerinin hayli çeşitli olduğu görülmektedir. Söz konusu alan kapsamında, dijital oyunlar da ilgi çekici uygulamalar arasındaki yerini almıştır. De Freitas (2006, p. 9), bilgisayar destekli öğrenme amaçlı kullanılan dijital oyunları; “belirlenmiş öğrenme amaçları, çıktılar ve deneyimlere ulaşmak amacıyla merak uyandıran ve sürükleyici öğrenme deneyimleri oluşturmak için video ve bilgisayar oyunlarının niteliklerini kullanan uygulamalardır” şeklinde tanımlamaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, dijital oyunlara ilişkin açıklamaların çeşitli niteliklere odaklandığı görülmektedir. Whitton (2010) yapmış olduğu araştırma ile bu nitelikleri açıklamıştır: (1) rekabet, (2) meydan okuma, (3) keşfetme, (4) hayal gücü, (5) amaçlar, (6) etkileşim, (7) sonuçlar, (8) insanlar, (9) kurallar ve (10) güvenlik. Belirtilen nitelikler çerçevesinde, bireylerin oyun oynama motivasyonlarının değiştiği ve buna göre de tercihlerin şekillendiği bilinmektedir. Örneğin, meydan okuma niteliği

dijital oyunların basitten son derece karmaşığa doğru olmak üzere farklı zorluk seviyelerine sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada, bireylerin zorluk seviyesi algıları değişiklik göstermekte ve her oyuncu aynı oyunda aynı sonuca ulaşamamaktadır.

Dijital oyunların eğitsel ortamlar üzerindeki olumlu etkilerini şekillendiren çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında cinsiyet faktörü de yer almaktadır. Olson (2010) 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 1254 öğrenci ile yürüttüğü çalışma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerle karşılaştırıldığında dijital oyun oynamaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu noktaları aşağıda belirtildiği gibi açıklamıştır:

- Dijital oyun sadece eğlencelidir.
- Dijital oyun heyecan vericidir.
- Bir şeyleri çözmeye yönelik meydan okuma.
- Diğer oyuncularla rekabet etmekten ve kazanmaktan hoşlanma.
- Rahatlamama yardımcı olması.
- Tabanca ve diğer silahlardan hoşlanma.
- Arkadaşlarının oynamaktan hoşlanması.

Öğrencilerin dijital oyun tercihleri ve motivasyonları öğrenim süreçleri için oldukça önemlidir. Bununla birlikte, ilgili literatür incelendiğinde bu konuya ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Hangi birey ve grupların fen öğrenimi için hangi dijital oyun türlerini tercih ettiğini ve bu tercihlerin sürekliliğini araştırmak için çalışmalara gereksinim bulunmaktadır. Ayrıca, bireysel tercihlerin bireysel kişilik özellikleri, daha geniş grup özellikleri, öğrenme deneyiminin doğası, öğrenme süreçleri ve öğrenme hedefleri ile nasıl ilişkili olduğu incelenmelidir (Honey & Hilton, 2011). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarına yönelik kaynaklarının tespit edilmesi ve dijital oyun tercihlerinde etkili olan faktörleri incelemek şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu amaç doğrultusunda, cinsiyet değişkeninin başarı ve canlanma, merak ve sosyal kabul ve oyun isteğinde belirsizlik olmak üzere üç alt faktördeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırma sorusu aşağıda belirtilmiştir:

1. Kız ve erkek öğrencilerin dijital oyun oynama motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma kapsamında tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli bir konudaki belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla veri toplanmasını içermektedir. (Creswell, 2012).

Örneklem

Bu çalışma, çeşitli devlet okullarında öğrenim görmekte olan 304 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan katılımcıların yaş aralığı 10 ile 14 arasında değişmektedir. Grubun yaş ortalaması ise 12,36'dır. Katılımcıların %52'si kız (n = 159), %48'i ise erkektir (n = 145). Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Söz konusu yöntemle göre, araştırma amacı doğrultusunda evren içerisindeki birçok durumdan tipik olan örnek seçilmekte ve araştırma süreci seçilen örnekten toplanan bilgi doğrultusunda yürütülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada, il merkezinde bulunan devlet okullarının teknolojik imkanları incelenmiş ve öğretim teknolojileri noktasında ortak özellikler belirlenerek tipik örnek profili çıkartılmıştır. Ardından söz konusu profile uygun iki devlet okulu olduğu tespit edilmiş ve veri toplama süreci bu okullarda yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Tekkurşun-Demir ve Hazar (2018) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ) kullanılmıştır. DOOMÖ 19 maddeden oluşan 5li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek kapsamında "başarı ve canlanma", "merak ve sosyal kabul" ve "oyun isteğinde belirsizlik" olmak üzere üç faktör bulunmaktadır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizleri sonucunda "başarı ve canlanma" faktörü için $\alpha=,70$; "merak ve sosyal kabul" faktörü için $\alpha=,87$; "oyun isteğinde belirsizlik" faktörü için ise $\alpha=,72$ olarak açıklanmıştır (Tekkurşun-Demir & Hazar, 2018).

Veri Analizi

Veri analiz sürecinde öncelikle elde edilen veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu noktada, katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Söz konusu

test sonucu $p = .200$ olarak tespit edilmiş ve bu değer ($p > .05$) veri setinin istatistiksel açıdan anlamlı sapma göstermeyerek normal dağılıma sahip olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, kız ve erkek öğrencilerin almış oldukları toplam puanlar bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, elde edilen sonuçların etki büyüklüğü değeri Cohen's d hesaplanmıştır.

Bulgular

Veri setinin yorumlanması noktasında öncelikle her bir maddenin aritmetik ortalaması hesaplanmış ve katılımcıların en çok tercih ettikleri ölçek değerleri belirlenmiştir. Bu noktada, katılımcıların genel olarak dijital oyunları eğlenceli buldukları ($\bar{X} = 3.79$) görülmüştür. Bununla birlikte, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin genel olarak dijital oyunlar aracılığıyla elde edilebilecek kazanımlar ($\bar{X} = 3.15$) hakkında emin olmamaları sonucu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, dijital oyun oynamak için gerekli nedenlerin varlığı ($\bar{X} = 3.24$) ve bu oyunların avantajları ($\bar{X} = 3.17$) noktasında katılımcıların genel olarak emin olmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların dijital oyun oynama süreci için harcanan çaba ($\bar{X} = 3.23$) ve zaman ($\bar{X} = 3.12$) konularında da kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her bir maddeye ilişkin değerler takip eden tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçek maddeleri aritmetik ortalamaları

Maddeler	\bar{X}	%				
		1	2	3	4	5
1. Dijital oyun oynamak beni eğlendirir.	3.79				38.5	
2. Dijital oyun gerçek hayattaki başarısızlıklarımı unutturur.	2.35	33.9				
3. Dijital oyun sayesinde can sıkıntısından kurtulurum.	3.29				30.9	
4. Dijital oyun oynamadığımda huzursuz olurum.	2.04	42.1				
5. Dijital oyunlarda kendimi aşmak bana haz verir.	2.95	22.0				
6. Dijital oyunlarda başarıncı takdir edilmek hoşuma gider.	3.10				24.3	
7. Dijital oyunda kazandığım ödüller (kupa, zırh, silah vb.) bana daha çok oynama isteği verir.	3.10				23.0	
8. Dijital oyun rakiplerime meydan okuma fırsatı sağlar.	2.92	23.0			23.0	
9. Dijital oyun bana arkadaşlarımla ittifak/takım kurma fırsatı sağlar	3.23				29.6	
10. Dijital oyunundaki efektler ve sesler beni heyecanlandırır.	3.20				27.3	
11. Dijital oyunların gerçek gibi olması beni kendine çeker.	3.01	23.7				
12. Dijital oyundaki kurgu (hikâye) beni meraklandırır.	3.42				29.9	
13. Dijital oyun bana düşsel ortamlarda gezinti yapmamı sağlar.	2.74	25.3				
14. Yeni oyun seçenekleri (karakterler, ekipman, vb.) beni meraklandırır.	3.26				27.6	
15. Dijital oyunun bana ne kazandırdığından emin değilim.	3.15					27.6
16. Dijital oyuna harcadığım zamana değer mi bilmiyorum.	3.12			29.9		
17. Dijital oyun oynamak için harcadığım çabaya değer mi bilmiyorum.	3.23			27.6		
18. Dijital oyun oynamam için gerekli nedenler var mı bilmiyorum.	3.24			28		
19. Dijital oyunun bana avantajının ne olduğunu bilmiyorum.	3.17			24.7		24.3

Bu değerlendirmenin ardından kız ve erkek öğrencilerin almış oldukları ölçek puanlarına ilişkin ortalamaları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	N	X̄	SS	Sd	t	p
Kız	159	63.60	11.93	302	7.44	.00*
Erkek	145	53.68	11.21			

*p < .01

Analiz sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin toplam puanlarına ilişkin ortalamaları ($X̄ = 63.60$), kız öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puanların ortalamasından ($X̄ = 53.68$) istatistiksel olarak anlamlı farkla yüksektir ($t_{(302)} = 7.44$, $p < .01$). Bu analiz sonucuna ilişkin etki büyüklüğü değeri, orta etki büyüklüğü yorumuna sahip olan $d = 0.85$ (Cohen, Manion & Morrison, 2007) şeklinde hesaplanmıştır.

Bu aşamanın ardından, ölçeği oluşturan 3 faktör için alınan puanların cinsiyete bağlı değişimleri incelenmiştir. *Başarı ve canlanma* faktörü kapsamında erkek öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puana ilişkin ortalamaları ($X̄ = 16.09$) kız öğrencilerin söz konusu ilişkin faktör dahilindeki ortalamalarından ($X̄ = 12.96$) istatistiksel olarak anlamlı farkla yüksektir ($t_{(302)} = 6.94$, $p < .01$). Elde edilen bu sonuca dair etki büyüklüğü değeri $d = 0.79$ olarak bulunmuştur. Bu değer, söz konusu sonucun orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3. Başarı ve canlanma faktörünün cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	N	X̄	SS	Sd	t	p
Kız	159	12.96	4.02	302	6.94	.00*
Erkek	145	16.09	3.86			

*p < .01

Merak ve sosyal kabul adlı faktör için katılımcı ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin ortalamalarının ($X̄ = 31.50$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($X̄ = 24.86$) yüksek olduğu ve söz konusu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(302)} = 6.97$, $p < .01$). Analiz sonucuna ilişkin etki büyüklüğü değeri orta etkiye sahip bir değer olan $d = 0.80$ şeklinde bulunmuştur.

Tablo 4. Merak ve sosyal kabul faktörünün cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	N	X̄	SS	Sd	t	p
Kız	159	24.86	8.90	302	6.97	.00*
Erkek	145	31.50	7.56			

*p < .01

Oyun isteğinde belirsizlik faktörüne ilişkin analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ortalamaları ($X̄ = 15.87$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları arasında ($X̄ = 16.09$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür ($t_{(302)} = .21$, $p > .01$). Bu sonuç doğrultusunda, kız ve erkek öğrencilerin dijital oyun oynama noktasındaki kararsızlıklarının denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Oyun isteğinde belirsizlik faktörünün cinsiyete göre karşılaştırılması

Grup	N	X̄	SS	Sd	t	p
Kız	159	15.87	8.90	302	.218	.82*
Erkek	145	16.00	7.56			

*p > .01

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonlarına yönelik kaynaklarının ve dijital oyun tercihlerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, tarama araştırması türünde olan bu çalışma 304 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür.

Elde edilen bulgular ışığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran genel olarak dijital oyun oynama motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, erkek öğrencilerin dijital oyunlara karşı pozitif eğilime sahip olmaları şeklinde düşünülmektedir. Nitekim, Olson (2010) tarafından yürütülen çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı farkla dijital oyun oynamayı daha eğlenceli ve heyecan verici buldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte, çeşitli dijital oyun türlerinde (örneğin, aksiyon oyunları) var olan silah gibi şiddet içerikli unsurların kız öğrenciler tarafından genellikle tasvip edilmemesinden kaynaklanan bir önyargı oluşturması söz konusu olabilir. Çünkü, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı farkla tabanca ve diğer silahlardan hoşlanmadıkları ilgili literatürde açıklanmaktadır (Olson, 2010). Bu sonuç doğrultusunda, şiddet içerikli unsurların yer almadığı ve problem çözme ya da strateji geliştirme gibi unsurlara odaklanan dijital oyunların tanıtımının yapılarak oluşan önyargının kaybolmasına yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

Ölçeği oluşturan faktörlere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin *başarı ve canlanma* adlı faktöre ilişkin sonuçlarının kız öğrencilere göre anlamlı farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, erkek öğrencilerin dijital oyunları daha eğlenceli, başarısızlıklarını unutturan, can sıkıntısında kurtulmalarına yardımcı ve kendileriyle rekabet etmelerine imkân sunan bir etkinlik olarak gördükleri ifade edilebilir. Benzer şekilde, *merak ve sosyal kabul* faktörü için de erkek öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Erkek öğrencilerin dijital oyunlardaki başarılarının takdir edilmesi, ödül kazanmaları, rakiplerine meydan okuma sunmaları, efekt ve sesleri heyecan verici bulmaları, kurguyu merak etmeleri ve gerçek gibi olmasını çekici bulmaları gibi dijital oyun özelliklerinde kız öğrencilere göre motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, *oyun isteğinde belirsizlik* faktörü incelendiğinde ise öğrencilerin dijital oyun oynama amaçları noktasında belirsizlik yaşadıkları ve bu durumun cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, eğitsel dijital oyunların öğrencilere tanıtımının yapılması yönünde çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin dijital oyunlarla çeşitli deneyimler yaşayabilecekleri öğretim ortamlarının tasarlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343–58.
- Honey, M. A., & Hilton, M. (2011). *Learning science through computer games and simulations*. National Academies Press.
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180-187.
- Tekkurşun-Demir, G., Hazar, Z. (2018). Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2).
- Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Routledge.

TÜRKİYE'DEKİ OKUL İKLİMİ KONULU TEZLERE İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ

GÜLTEN TÜRKAN GÜRER
GAZİ ÜNİVERSİTESİTEMEL ÇALIK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir.

Yöntem: Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2009-2019 yılları arasında yapılan okul iklimine ilişkin tezler, örneklemini ise çalışmada belirlenen ölçütlere uyan Türkiye'de yapılan ve erişime açık olan toplam 48 tez oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesine* ilişkin form ile toplanmıştır. Çalışmada toplanan veriler Excel programına aktarıldıktan sonra özet tablolar kullanılarak ve grafiklere aktararak analiz tamamlanmıştır. Elde edilen kategorilerin frekansı verilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonuçları, okul iklimi konusundaki tez çalışmalarının daha çok 2013-2016 yılları arasındaki gerçekleştirildiğini, kamu üniversitelerinde bu konudaki tez çalışmalarının çoğunlukta olduğunu, İstanbul ve Doğu Marmara bölgelerinde çalışmaların yoğunlukla gerçekleştirildiğini, çalışmaların büyük bir kısmının özellikle yüksek lisans tezi yayım türünde olduğunu ve demografik değişkenlere göre incelemelerin yapıldığını göstermektedir. Araştırma sonuçları ayrıca, nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını, verilerin çoğunlukla anketlerle toplandığını, basit seçkisiz örnekleme yönteminin daha fazla tercih edildiğini ve betimsel istatistiklerin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışma sonucunda okul iklimi konusunda yapılacak çalışmalarda; farklı örneklem bölgelerinde çalışmaların gerçekleştirilmesinin yanı sıra farklı araştırma yöntemlerinin de kullanılması ve veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul, iklim, betimsel içerik analizi, kategorik çözümleme.

A Content Analysis of School Climate Studies Conducted in Turkey**Abstract**

Purpose: The aim of this research is to analyze the dissertations on school climate from 2009 to 2019 in Turkey.

Method: In this study, descriptive content analysis and categorical analysis techniques were used. The population of the study is composed of the thesis about school climate between 2009 and 2019 that are found in Council of Higher Education Thesis Center. The sample of the study is composed of 48 thesis that meet the criteria set of the study, conducted in Turkey and open to access. The data of the study were gathered through The Form for Analyzing Studies on School Climate. The data collected in the study were transferred to Excel program, then transferred to graphs using summary tables and the analysis was completed. The frequency of the obtained categories were given.

Findings: The results of the research indicate that the dissertation studies on school climate were mostly carried out between 2013-2016, most of the thesis were conducted in public universities, they were mostly conducted in Istanbul and East Marmara regions, there have been more master's thesis on the subject, analysis were mostly done according to the demographic variables. The results of the research also show that the data is mostly collected by questionnaires, simple random sampling method was preferred and descriptive statistics were frequently used.

Implications for Research and Practice: In this context, in the studies to be conducted on school climate; it is recommended to carry out studies in different sample regions, to use different research methods and to diversify data collection tools.

Keywords: School, climate, descriptive content analysis, categorical analysis.

Giriş

Örgüt iklimi kavramı, 1950'li yıllarda sosyal bilimcilerin örgüt ortamında yaşanan gelişmelere ilişkin daha çok araştırma yapmaya başlamaları ile önem kazanmıştır. Son yıllarda, eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar tarafından örgüt ikliminin tanımlanıp ölçülmesine ilişkin birçok çalışma görülse bile, kavramın analizi ve faydaları daha çok işletme bilimciler tarafından çalışma konusu yapılmıştır (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991, s.3). Örgütün sahip olduğu genel hava ve duyu ile ilgili olarak kullanılan, örgüt çalışanlarının davranış ve ilişkilerinden oluşan bu kavram (Yılmaz & Altınkurt, 2013, s.1-2), örgütün kişiliği olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla her örgütün kendine özgü ayrı bir iklimi olduğunu söylemek mümkündür (Hoy vd.,

1991, s. 3). Bir sosyal sistem olan okulların (Bursalıoğlu, 1978, s. 57) da kendilerine özgü bir iklimi vardır (Thomas, 1976, s. 443-444). Okulun iklimi, onu diğer okullardan ayıran ve üyelerin davranışlarını etkileyen tüm özellikleri içinde barındırmaktadır (Hoy & Miskel, 2010). Sağlıklı ve olumlu bir iklime sahip olan okulların, kendilerine has bir değer sistemi oluşturup, amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmaları beklenmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010, s. 214). Olumlu bir okul iklimi içinde işgörenler, kendilerini birey olarak değerli hissederler ve işbirliği içinde okul için çalışırlar (Çalık, Kurt & Çalık, 2011).

Okul iklimi konusunda yapılan çalışmalara son yıllarda daha çok rastlanmaktadır. Alanyazında okul ikliminin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalara öğretmen performansı (Demir, 2008), öğretmenlerin özerklik davranışları (Çolak & Altınkurt, 2017), öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları (Altınkurt, 2018), okul müdürlerinin etkililiği (Karataş, 2008), okul müdürlerinin etik davranışları (Mansuroğlu, 2012), öğrencilerin akademik başarıları (Bahçetepe, 2013; Bektaş & Nalçacı, 2013; Johnson & Stevens, 2006), okul etkililiği (Şenel & Buluç, 2016), okul sağlığı ve etkililiği (Hoy, Tarter & Bliss, 1990), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011), örgütsel güven (Ayık & Savaş, 2014), bireysel davranışa etkisi (Neal, Griffin & Hart, 2000), iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi (Çekmecelioğlu, 2005) örnek olarak verilebilir. Bu çalışma konularının arasında yer alan okul iklimi konusu, birçok çalışma alanında ele alınan önemli bir kavram olarak hala güncelliğini korumaktadır. Ancak alanyazın taraması kapsamında okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönlerini belirlemenin yanı sıra elde edilen bilgilerin sistemli ve kapsamlı şekilde incelemesini gerçekleştiren çalışmaların daha çok yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada, okul iklimi konusunda yapılan araştırmaların betimsel bir sentezi sunularak yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okul İklimi

Örgütün dört boyutundan biri olan iklim, kişiler ve gruplar arasında ilişkileri ve örgütün içinde bulunduğu ortamı da konu olarak tüm bu durumların etkileri sonucunda ortaya çıkan ve örgütün psikolojik ortamı olarak ele alınan kavramdır (Bursalıoğlu, 2013, s. 25). Örgüt iklimi, tanımlanması zor bir kavramdır. Bu kavram, çevresel güçlerin birleşmesinden oluşan coğrafi bölgeler iklimine veya hava tanımlamalarına benzetilebilir. Bu durumun örgüte uyarlanması durumunda örgütü çevreleyen bir atmosfer, moral düzeyi, örgüt üyelerinin birbirlerine olan iyi niyeti ve ait olma duygusuna ilişkin gücü şeklinde ifade edilebilir. İklim, işgörenlerin örgüte ilişkin algılarının temel alındığı bir kavramdır (Terzi, 2000, s. 92).

Eğitim örgütleri, diğer örgütlere kıyasla daha informal bir yapı ve hava içinde çalışması sebebiyle kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği bu örgütlerde oldukça büyük önem taşımaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim sisteminin en hayatı ögesi olarak ele alınan okulun (Şirin, 2012) bir yaşam alanı olması, kişiler arası ilişkilerin niteliğinden etkilenen bir atmosfere sahip olmasını beraberinde getirmektedir (Şişman, 2013). Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayanan ve bu algılar üzerinde gelişen, okuldaki tüm insanları etkilemenin yanı sıra onların davranışlarından da etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özelliğe sahiptir (Hoy, 2003). Okul iklimi, öğretmenlerin okulun çalışma çevresine yönelik algılarını, hem formal hem de informal örgüt, üyelerin kişiliklerini de kapsayan geniş bir terimdir (Hoy & Miskel, 2010). Okul iklimi, bir okulun kalitesi, okuldaki insanlar ve okulun çevresi hakkında insanların sahip oldukları hislerin tanımıdır. Bir başka deyişle okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve toplumun okullarına olan hislerinin yansımasıdır (Hoy vd., 1991). Okul iklimi konusunda yapılan farklı tanımlardan yola çıkıldığında, okul iklimine ilişkin belirli bir tanımın yapılmadığı söylenebilir (Çalık & Kurt, 2010).

Alanyazında okul ikliminin farklı türlerine rastlamak mümkündür. Eğitim örgütlerinde açıktan kapalıya doğru ilerleyen dört farklı tür iklimden bahsedilebilir. Bunlar; açık iklim, bağlanma iklimi, çözümlü iklim ve kapalı iklimdir. Açık iklimde; öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğinin olduğu, destekleyici bir ortam ve açık bir iletişim hâkimdir. Bağlanma ikliminde okul müdürünün yönetim anlayışındaki zayıflığa rağmen öğretmenlerin mesleki performanslarının yüksek olduğu bir yapı simgelenmektedir. Çözülme ikliminde ise öğretmenlerin olumsuz tavırla hareket etmelerinin aksine okul müdürü ilgili, destekleyici ve liderlik davranışları sergilemektedir. Kapalı iklim tipinde ise okul müdürünün liderliği hem hoşgörüsüz hem de otoriter bir tavra sahiptir. Bu iklim tipinde öğretmenlerin işbirliğinden uzak ve sorumsuz hareket ettikleri söylenebilir (Hoy vd., 1991).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve okul iklimi konusunda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasıdır. Bu ana amaç çerçevesinde okul iklimi konusunda yapılan tezlerin; (i) yayım yıllarına, (ii) üniversite türlerine, (iii) örneklem bölgelerine, (iv) yayım türlerine, (v) uygulandığı eğitim kademesine, (vi) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (vii) araştırma yöntemlerine, (viii) veri toplama araçlarına, (ix) örneklem belirleme yöntemlerine ve (x) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır? alt amaçlarına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümlenme tekniği kullanılmaktadır. Betimsel içerik analizi, nicel ve nitel çalışmaları inceleyip gerekli düzenlemeleri yaparak alandaki genel eğilimleri

belirlenmektedir. Ancak incelenen araştırma sayısının fazla olması sebebiyle derinlemesine yorum ve analizde bulunmanın sınırlı olduğu sistematik bir çalışmadır (Çalık & Sözbilir, 2014). Kategorik çözümleme ise bir mesajın birimlere ayrılarak önceden belirlenmiş ya da inceleme sürecinde de dâhil edilen ölçütlere göre kategorik olarak sınıflandırılmaktır (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2009-2019 yılları arasında yapılan okul iklimi ile ilgili tezler (yüksek lisans/doktora) oluşturmaktadır. Çalışmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek için amaçlı örnekleme alma yoluna gidilmiştir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Çalışmaya dâhil edilen tezlerde anahtar kelimeler, başlık, özet ve dizin ile eğitim ve öğretim konu bilgilerine dikkat edilmiştir. Amaca hizmet eden tezler, çalışmanın örnekleme alınmıştır. Belirtilen arama ölçütlerine uyan tezlerin içerikleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve arama ölçütlerine uymayan 15 çalışma ve amaca hizmet etmeyen bir meta analiz çalışması olmak üzere toplam 16 tez örnekleme dışına bırakılmıştır. Yapılan filtreleme sonrasında araştırmanın örneklemini, Türkiye’de yapılan ve erişime açık toplam 48 tez (yüksek lisans ve doktora) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışma kapsamında *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesine* ilişkin form hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaya ilişkin belirlenen ölçütlerin bulunduğu kutucuklara yer verilmiştir. Form içinde çalışmaların yayım yılları, üniversite türü, örnekleme bölgeleri, yayım türleri, uygulandığı eğitim kademesi, çalışma konu alanları ve değişken türü, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örnekleme belirleme yöntemleri ve analiz yöntemleri ile ilgili kutucuklar bulunmaktadır. Örnekleme dâhil edilen tez sayısı arttıkça ihtiyaç doğrultusunda her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilmiştir.

Çalışmada yer alacak araştırmalarla ilgili olarak bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar; (i) çalışmaya dâhil edilecek araştırmalara YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılarak ulaşılmış, (ii) çalışmaya dâhil edilen araştırmalar için son tarih 15 Haziran 2019 olarak belirlenmiş, (iii) örnekleme grubu Türkiye ile sınırlandırılmış, (iv) tezlerde anahtar kelimeler, başlık, özet ve dizin ile eğitim ve öğretim konu bilgilerine dikkat edilmiştir. Verilerin toplanma sürecinde “okul iklimi” anahtar kelimesiyle taramalar gerçekleştirilmiştir.

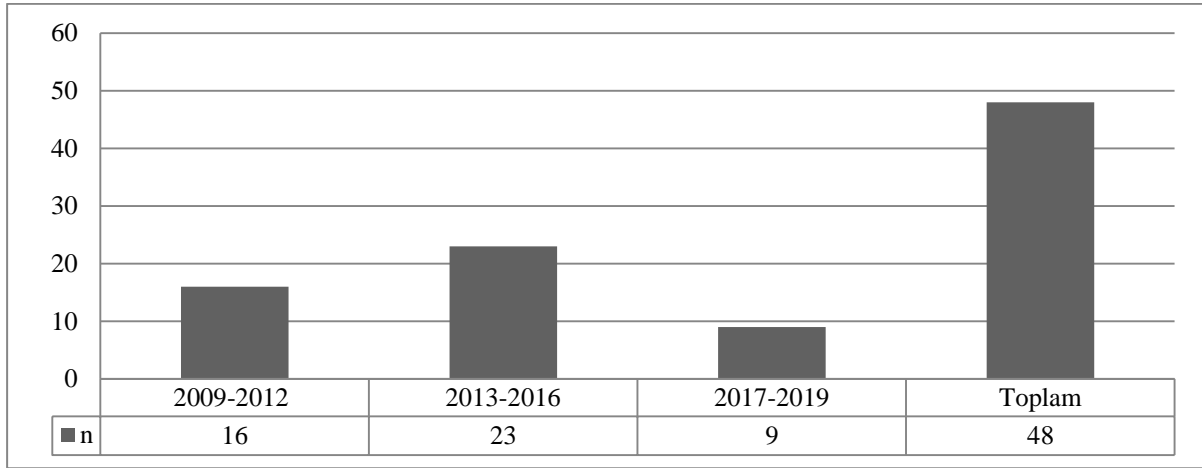
Verilerin Analizi

Çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Anahtar kelimeler, başlık, özet ve dizin ile eğitim ve öğretim konu ölçütleri göz önünde bulundurularak aramalar gerçekleştirilmiştir. Aramalar sırasında tekrarlı yayınlar ve amaca hizmet etmeyen çalışmalar veri setine alınmamıştır. Elde edilen veriler Excel programına aktarılmış, kategorilere uygun olarak frekansları verilmiş ve görsel tablolar aracılığıyla analizler tamamlanmıştır. Analiz sonucunda toplam tez sayısı ile örnekleme bölgeleri, eğitim kademesi, konu alanları ve değişken türleri, veri toplama araçları, örnekleme belirleme ve analiz yöntemleri gibi değişken arasında toplamlarda yer alan farklılığın sebebi; bazı tezlerde birden fazla örnekleme bölgesi, eğitim kademesi, konu alanı ve değişken türü, veri toplama aracı, örnekleme belirleme yöntemi ve analiz yönteminin yer almasıdır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için; (i) veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılmasına, (ii) *Okul İklimine İlişkin Yapılan Tezleri İncelenmesi* formuna ilişkin kodlama anahtarının çıkarılması işlemlerine yer verilmiştir. Ayrıca bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınarak kodlamalar arası tutarlık ise Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) aracılığıyla hesaplanarak %84 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir bir seviye çıkmıştır.

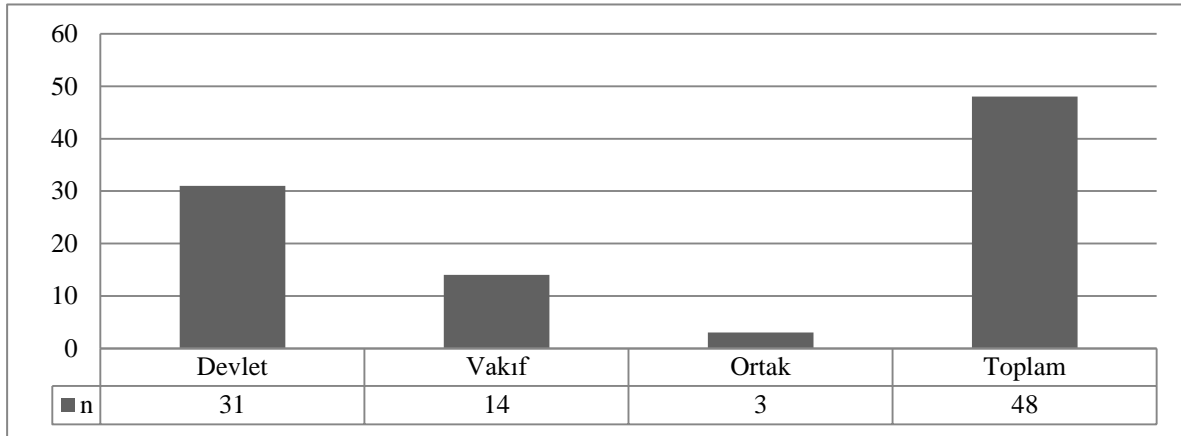
Bulgular

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda grafikler hâlinde sunulmuştur. Şekil 1’de okul iklimi konusunda yapılan tezlerin yayım yıllarına göre dağılımı verilmiştir.



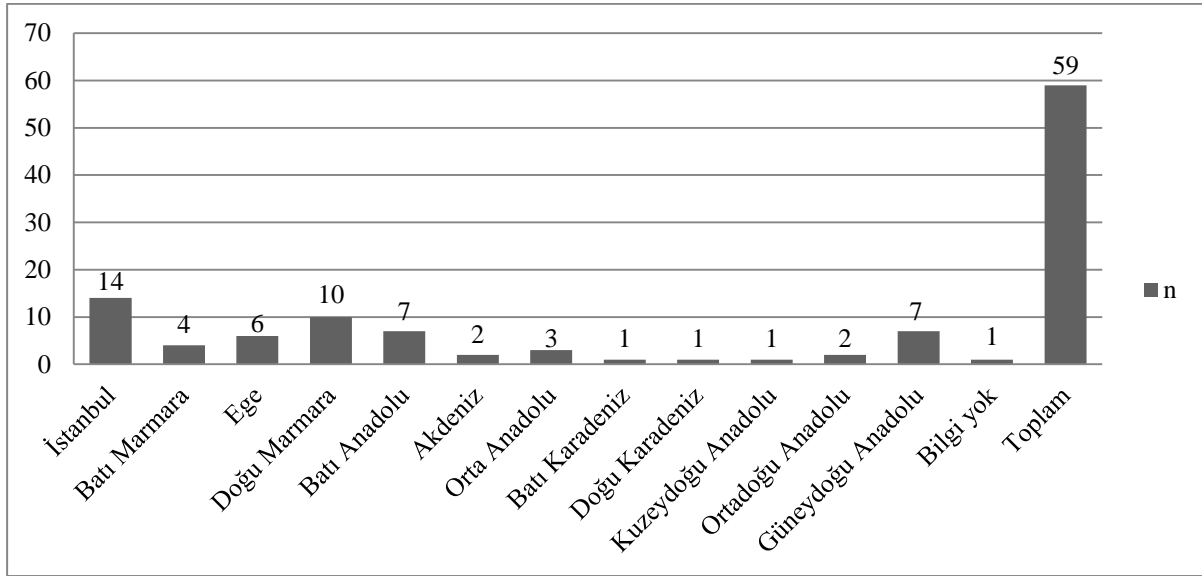
Şekil 1. Tezlerin yayım yılları

Şekil 1 incelendiğinde, okul iklimi konusunda 2009-2012 yılları arasında $n = 16$, 2013-2016 yılları arasında $n = 23$ ve 2017-2019 yılları arasında ise $n = 9$ tez yapıldığı görülmektedir. Şekil 2'de ise okul iklimi konusunda yapılan tezlerin üniversite türlerine göre dağılımına yer verilmiştir.



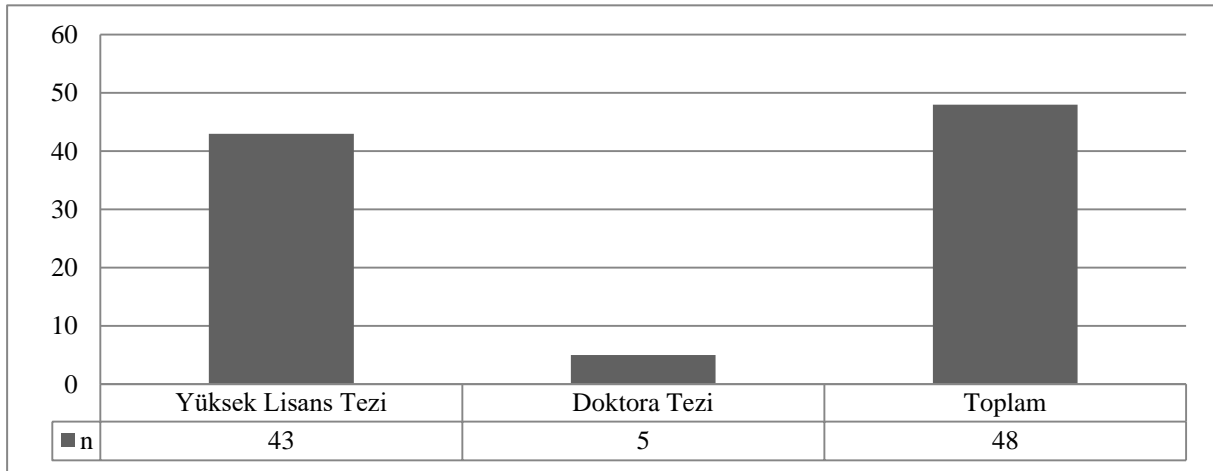
Şekil 2. Tezlerin yapıldığı üniversite türleri

Şekil 2 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun devlet üniversitelerinde ($n = 31$) yapıldığı, vakıf üniversitelerinde de ($n = 17$) tez konusu olarak çalışıldığı görülmektedir. Tüm bunların yanı sıra vakıf ve devlet üniversitelerinin lisansüstü eğitim programları kapsamında işbirliğiyle gerçekleştirmiş oldukları tez çalışmaları da mevcuttur ($n = 3$). 22.02.2007 tarihli ve 26442 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan *Yükseköğretim Kurumlarının Yurtiçindeki Yükseköğretim Kurumlarıyla Ortak Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Programları Tesisi Hakkında Yönetmelik*te de belirtildiği gibi yükseköğretimde iki kurum arasındaki akademik işbirliğini ve etkileşimi gerçekleştirmenin yanı sıra güçlü taraflarını bir araya getirerek zenginleştirmeyi sağlamak amacıyla ortak programlar gerçekleştirilmektedir. Şekil 3'te okul iklimi konusunda yapılan tezlerin örneklem bölgelerine göre dağılımı yer almaktadır.



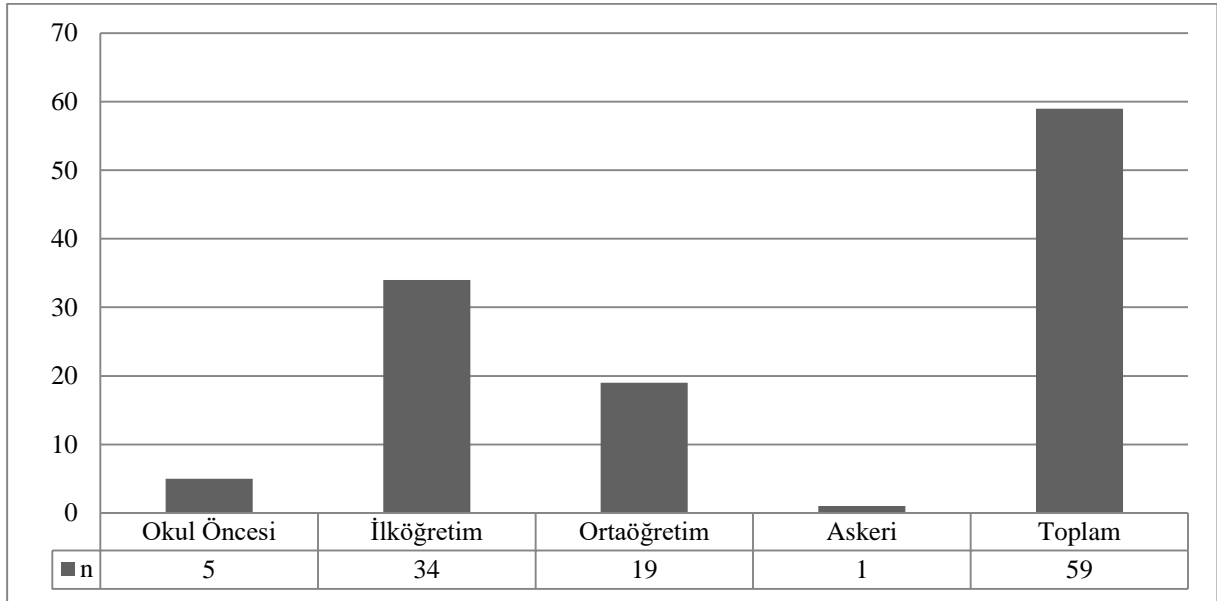
Şekil 3. Tezlerin örneklem bölgeleri

Şekil 3'te örneklem bölgelerinin sınıflandırılmasında *Türkiye İstatistik Kurumu İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması* birinci düzeyi dikkate alınmıştır. Şekil 3 incelendiğinde; okul iklimi konusunda yapılan tezlerin örneklem bölgelerinde İstanbul ($n = 14$) ve Doğu Marmara ($n = 10$) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir. Batı Karadeniz ($n = 1$), Doğu Karadeniz ($n = 1$) ve Kuzeydoğu Anadolu'nun alt bölgelerinin ($n = 1$) ise okul iklimi konulu tez çalışmalarının az uygulandığı örneklem bölgeleri olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, bir çalışmada da örneklem bölgesi belirtilmediği için bu çalışma herhangi bir bölgeye dâhil edilmemiştir. Şekil 4'te ise okul iklimi yapılan tezlerin yayım türlerine göre dağılımları verilmiştir.



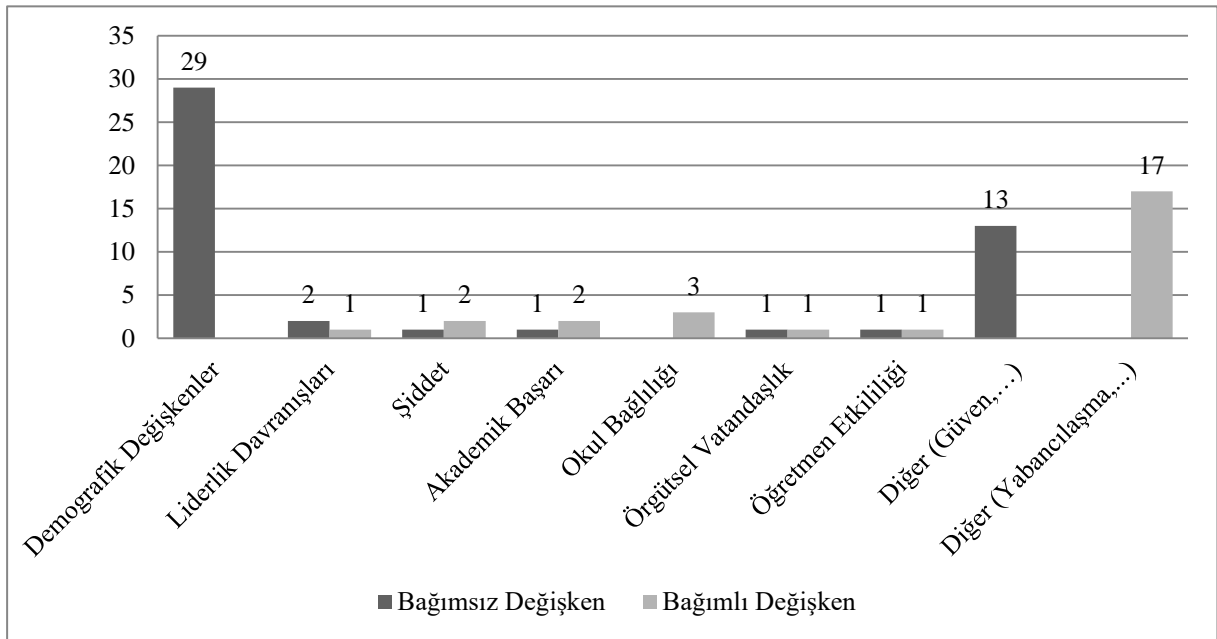
Şekil 4. Tezlerin yayım türleri

Şekil 4 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinde ($n = 43$) çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra az sayıda doktora tezlerinde de ($n = 5$) okul iklimi konusuna yer verildiği görülmektedir. Şekil 5'te okul iklimi konusunda yapılan tezlerin eğitim kademesine göre dağılımı sunulmuştur.



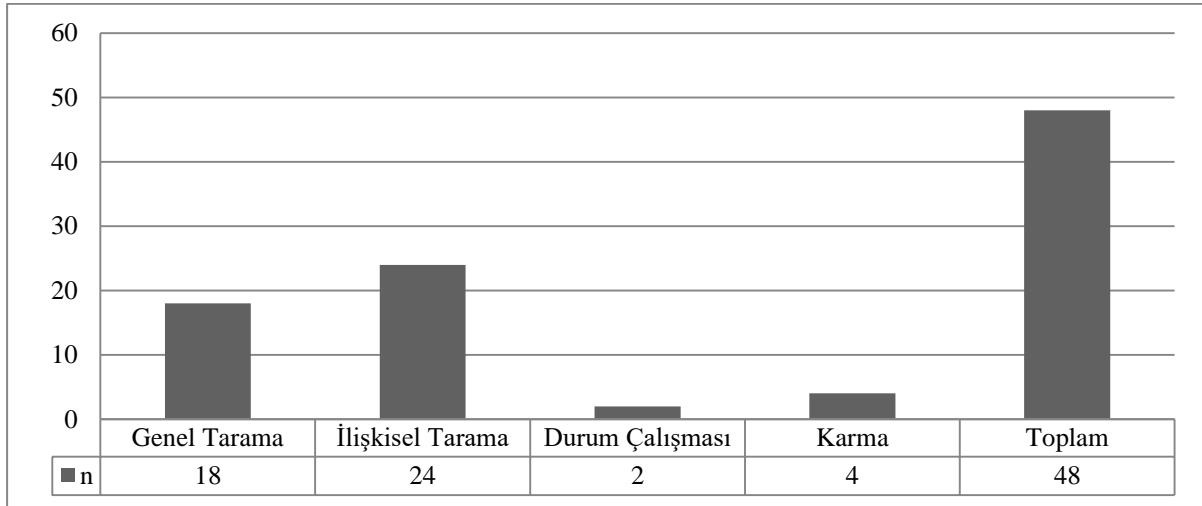
Şekil 5. Tezlerin eğitim kademeleri

Şekil 5 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla ilköğretim kurumunda ($n = 34$) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda ($n = 19$) çalışıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi kurumu ($n = 5$) üzerinde ise bu konunun çalışılma sıklığı oldukça düşük olduğu bulgulanmıştır. Tüm bunların yanı sıra astsubay ve subay yetiştirme okulu ($n = 1$) üzerinde gerçekleştirilen tez çalışmasına yer verildiği görülmektedir. Şekil 6'da okul iklimi konulu tezlerin çalışma konu alanı ve değişken türüne göre dağılımı bulunmaktadır.



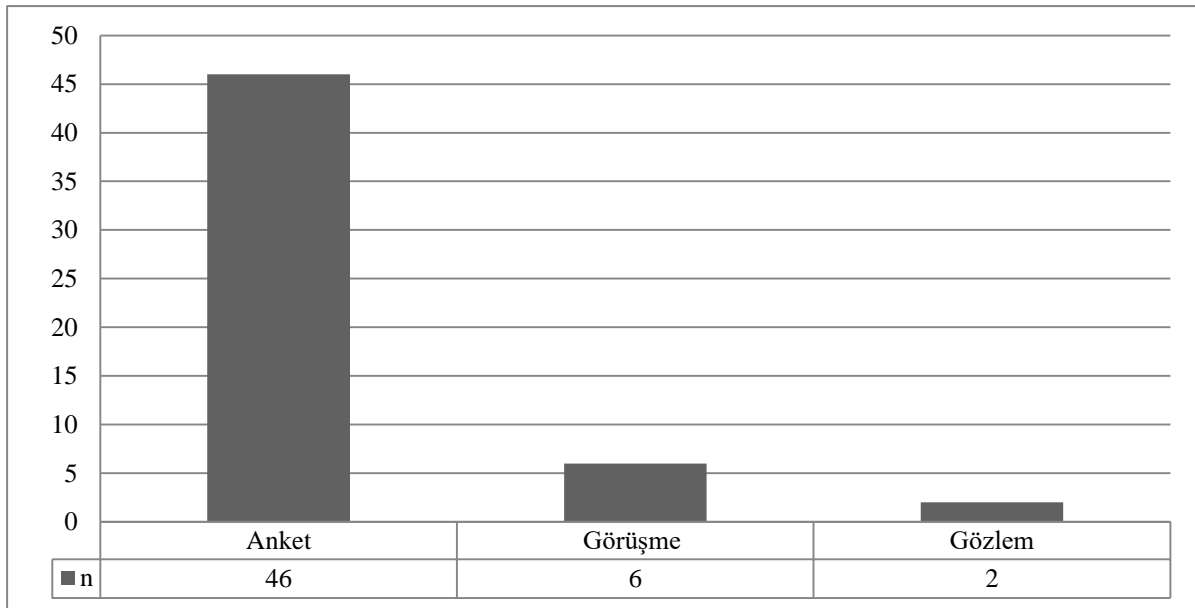
Şekil 6. Tezlerin konu alanları ve değişken türleri

Şekil 6 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerde çoğunlukla demografik değişkenlerin ($n = 29$) bağımsız değişken olarak çalışıldığı, okul ikliminin ise bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik, güven, motivasyonel dil kullanımı, liderlik stilleri vb. kullanılan diğer bağımsız değişkenler arasında ($n = 13$) yer alırken; bağımlı değişken olarak kullanılan diğer değişkenler arasında ise yabancılaşma, okul yaşam kalitesi, veli katılımı, siber zorbalık vb. ($n = 19$) yer almaktadır. Şekil 7'de ise okul iklimi konulu tezlerin araştırma yöntemlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.



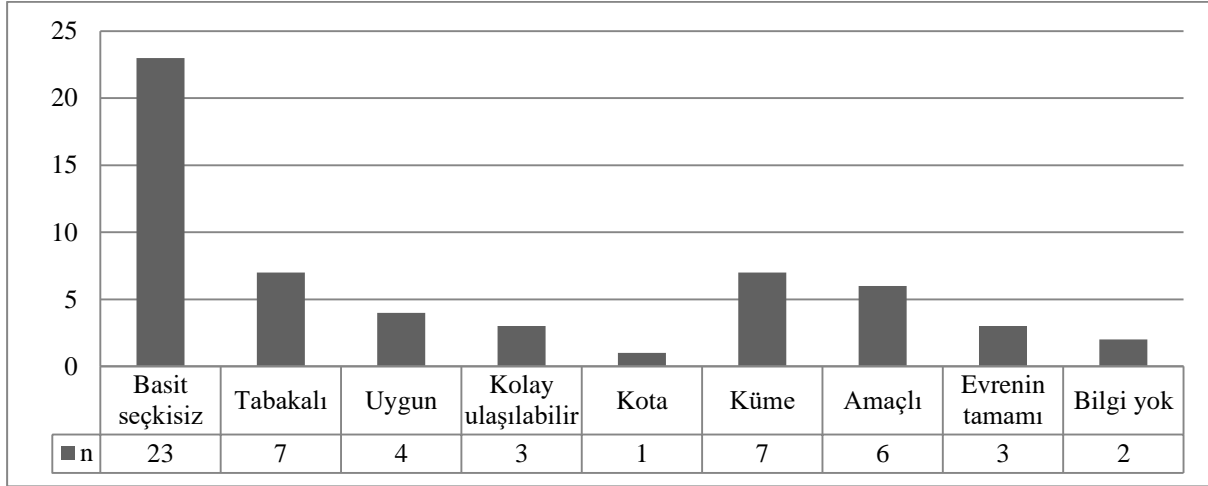
Şekil 7. Tezlerin araştırma yöntemleri

Şekil 7 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden olan; genel tarama ($n = 18$) ve ilişkisel tarama yöntemleriyle ($n = 24$) yapıldığı görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntemden ($n = 4$) de yararlandığı çalışmalar mevcuttur. Şekil 8'de okul iklimi konusunda yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına yer verilmiştir.



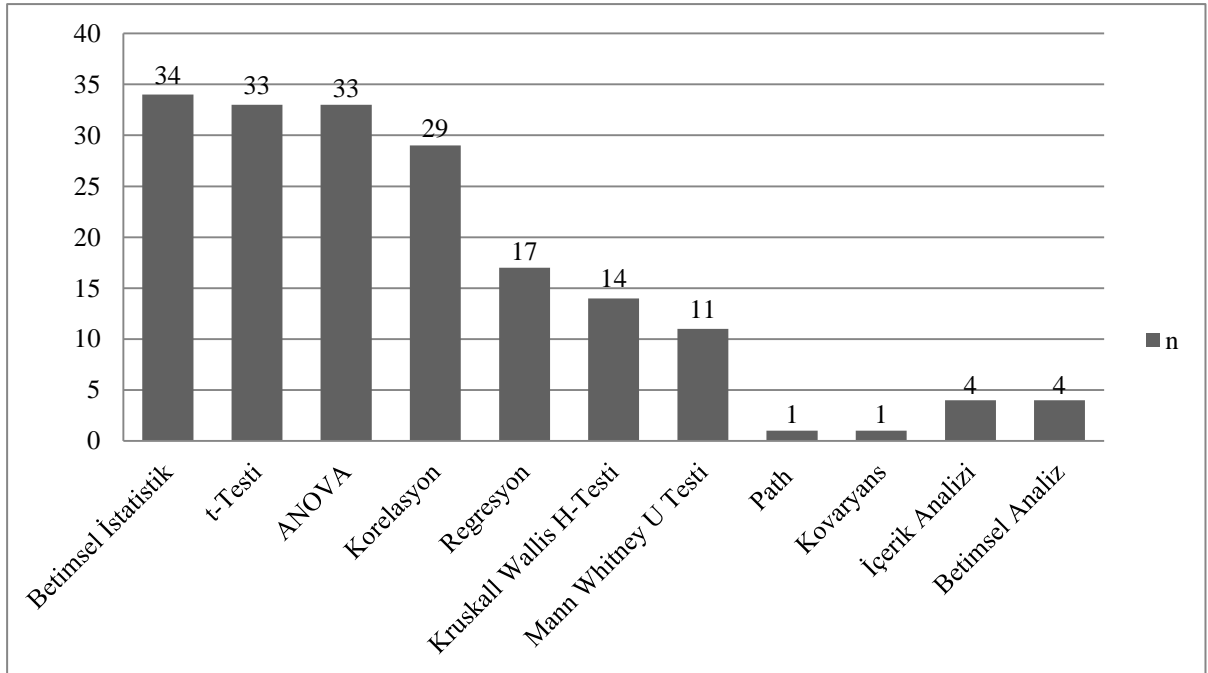
Şekil 8. Tezlerin veri toplama araçları

Şekil 8 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak anketin ($n = 46$), daha sonra ise görüşme tekniğinin ($n = 6$) kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çok az sayıda gözlem tekniğinden ($n = 2$) yararlandığı görülmüştür. Tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanılması sebebiyle nicel veri toplama araçları başat olarak kullanılmıştır. Şekil 9'da okul iklimi konusunda yapılan tezlerin örneklem belirleme yöntemlerine göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 9. Tezlerin örnekleme belirleme yöntemleri

Şekil 9 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerdeki örneklemlerin çoğunlukla basit seçkisiz yöntemlerle ($n = 23$) belirlendiği ve bunu tabakalı ($n = 7$) ile küme ($n = 7$) örnekleme yöntemlerinin takip ettiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yönteminin belirtilmemiş ($n = 2$) olması dikkat çekicidir. Şekil 10'da okul iklimi konusundaki tezlerin analiz yöntemlerine ilişkin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 10. Tezlerin analiz yöntemleri

Şekil 10 incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan tezlerde analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistiklerin ($n = 34$) kullanıldığı ve bu analiz yöntemini sırasıyla t-testi ($n = 33$) ve Anova ($n = 33$), korelasyon ($n = 29$), regresyon ($n = 17$), Kruskal Wallis testi ($n = 14$), Mann Whitney U-testi ($n = 11$), içerik analizi ($n = 4$) ile betimsel analizin ($n = 4$) yanı sıra Path ($n = 1$) ve kovaryans analizinin ($n = 1$) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Özellikle 1960 sonrasında yapılmaya başlanan etkili okul araştırmaları sonucunda okul, akademik başarının belirleyicilerinden birinin okul olduğu anlaşılmaya başlamıştır (Balci, 2002). Okuldaki iklim öğrenciyi etkilemekte ve davranışlarına yön vermektedir (Akman, 2010). Etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi beklenen okulda olumlu bir öğrenme ve okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir (Şişman & Turan, 2004). Yapılan araştırmalar da okul iklimi ile öğrencilerin

akademik başarılarının ilişkili olduğunu göstermektedir (Şenel & Buluç, 2016). Bu açılardan değerlendirildiğinde okul iklimi konusu, okulların akademik başarıları açısından oldukça önemli görülmektedir. Araştırmaların ilk bulgusu okul iklimi konusundaki tezlerin 2013-2016 yıllarında sıklıkla tez konusu olarak çalışılmasıdır. Son yıllarda sıklıkla tez çalışmalarında okul iklimi konusuna yer verilmesinde öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili bir kavram olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Okul iklimi çalışmalarının gerçekleştirildiği örneklem bölgesi İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması kapsamında incelendiği için bu sınıflamaya çerçevesinde en çok çalışılan örneklem bölgeleri, İstanbul ve Doğu Marmara alt bölgeleri olmuştur. Diğer yandan Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu alt bölgelerinin en az araştırma yapılan bölgeler olması dikkat çekicidir. Sezgin ve Sönmez'in (2018) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmış ve örgüt kültürü ve iklimi konusunda İstanbul, en çok çalışılan örneklem bölgesi olarak bulunurken; Doğu Karadeniz alt bölgeleri en az çalışma yapılan örneklem bölgesi olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularında bir çalışmada ise örneklem bölgesinin belirtilmediği belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayım türlerine göre dağılımı incelendiğinde, okul iklimi konusunda yapılan çalışmalara büyük oranda yüksek lisans tezlerinde yer verildiği görülmektedir. Ancak doktora düzeyinde çok az çalışmaya rastlanmıştır. Okul iklimi kavramına doktora tez çalışmalarında yer vererek daha derinlemesine, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte doktora tez çalışmalarında bu konu alanlarının araştırılmasına özellikle 2014 yılından itibaren daha sık yer vermeye başlandığı gözlenmiştir. Bu durum, okul iklimi konusunun son yıllarda daha derinlemesine ve uzman bakış açısıyla birlikte üst düzeyde değerlendirildiğini göstermesi açısından önemlidir.

Eğitim kademesi açısından okul iklimi konulu tezler incelendiğinde ulaşılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim kurumları üzerinde gerçekleştirilirken en az okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Okul ikliminin, öğrenme süreci ve akademik gelişim üzerinde etkili olması sebebiyle özellikle ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kurumları üzerinde çalışıldığı düşünülmektedir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan'ın (2010) çalışması sonucunda; ilköğretim kurumlarında olumlu ve sağlıklı bir okul ikliminde öğrencilerin başarı odaklı davranışlar göstermesinin daha kolay olacağı görülmüştür. Turan'ın (1998) çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tüm bunların yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının sayıca fazla olmasının ve okul öncesi eğitim kademesine ait kurumların sayıca az olmasının da araştırmacıların çalışmalarını ilköğretim ve ortaöğretim kurumları üzerinde yoğunlaştırmalarında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Okul iklimi konusunda yapılan tezlerin çoğunluğunun nicel araştırma paradigmasıyla yapıldığı, nitel ya da karma araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bulguyla ilişkili olarak veri toplama araçlarından anketlerden çoğunlukla yararlanıldığı anlaşılmaktadır. İklim konusu, bireylerin farklı durumlar karşısında sergiledikleri tepkileri tanımlamanın yanı sıra bireylerin davranışları arasında etkili olan koşulları da ifade etmektedir (Şişman, 2007, s. 156). Değişkenler arasındaki ilişkilerin ve genel eğitimlerin araştırılmasında nicel araştırma yöntemlerinin açıklık getirmesi (Creswell, 2017, s. 16) göz önüne alındığında iklim konusuna ilişkin çalışmaların genellikle davranış algısı ve bu davranış ile ilişkili olan değişkenlerin incelenmesi sebebiyle nicel araştırma geleneğinin temel alındığı düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra çalışmada yer alan tezlerden sadece iki tanesinin de durum çalışması ve dört tanesinin karma yöntemle yapılmış olması sebebiyle altısında görüşme, ikisinde gözlem yönteminin veri toplama aracı olarak kullanılmış olması da okul iklimi konusunda yapılan tezlerdeki önemli bir eksiklik olarak görülebilmektedir. Ayrıca okul iklimi konusu tezlerde demografik değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Yani tezlerde verilerin toplandığı kişilerin okul iklimi konusuna ilişkin algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi demografik değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu bulgu Sezgin ve Sönmez'in (2018) örgüt kültürü ve iklimi konulu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise tezlerde kullanılan örnekleme yöntemleri çoğunlukla basit seçkisiz, tabakalı ve küme örnekleme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkindir. Basit seçkisiz örnekleme, tabakalı örnekleme ve küme örnekleme yöntemleri, eleman örnekleme türünün alt gruplarında yer almaktadır. Bu örnekleme türünün özelliği, evrenden örnekleme dâhil edilecek olan elemanların her birinin eşit seçilme şansına sahip olmasıdır (Karasar, 2012). Örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve aynı zamanda bağımsız olması sebebiyle bu örnekleme yönteminin evreni temsil etme gücü yüksektir (Büyüköztürk vd., 2013). Dolayısıyla çalışmaların çoğunluğunda eşit seçilme olasılığının verildiği örnekleme yönteminin seçilmesi, çalışmaların gerçekleştirildiği örneklemin evrende temsil edilme derecesinin arttığı söylenebilir. Ancak okul iklimi konusunda daha derinlemesine bilgilere ulaşılmasına yardımcı olan nitel araştırma yöntemleri ile birlikte seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak özel durumların da incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul iklimi konusundaki tezlerde yer alan analiz yöntemleri incelendiğinde de; bu tezlerde betimsel istatistik, Anova ve t-testinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Metodolojik dağılım açısından incelenen tezlerin büyük oranda nicel araştırma felsefesine dayalı olması sebebiyle çalışmaların amacına hizmet edebilecek Anova ve t-testi analiz yöntemlerinin kullanılmasının ise beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bir başka önemli bulgu ise tezlerde örnekleme yöntemine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olmasının yanı sıra örneklem bölgesinin de belirtilmemiş olmasıdır. Tüm bu durumlar çalışmanın metodolojisinin niteliği açısından sorun oluşturacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve okul iklimi konusunda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, eğitim yönetimi alanında önemli bir çalışma alanı olan okul iklimi konusundaki tezlerin birbirine benzer bilimsel araştırma geleneğiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Okul iklimi konusunda yapılan tezler genel olarak incelendiğinde; 2013-2016 yılları arasında tez yapılmasına sıkça rastlanıldığı, kamu üniversitelerinde bu konuda tez çalışmalarına çoğunlukla yer verildiği, İstanbul ve Doğu Marmara bölgelerinde çalışmaların yoğunlukla gerçekleştirildiği; ancak Batı ve Doğu Karadeniz ile Kuzeydoğu Anadolu bölgelerinde çok az sayıda çalışmaya rastlandığı, çalışmaların büyük bir kısmının özellikle yüksek lisans tezi yayım türünde olduğu, çalışmaların ilköğretim kurumlarında daha fazla çalışılırken okul öncesi eğitim kademesine çok daha az yer verildiği, demografik değişkenlere göre incelemelerin yapıldığı, nicel araştırma geleneğine sıklıkla yer verilirken çoğunlukla anket veri toplama aracı kullanılarak verilerin toplandığı, basit seçkisiz örnekleme yönteminin daha fazla tercih edildiği ve betimsel istatistiklerin yanı sıra Anova ve t-testi analiz yöntemlerinin çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir.

Öneriler

Türkiye'de 2009-2019 yılları arasında okul iklimi konusunda yapılan tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde incelenmesi ve bu konuda yapılan tezlerin ortak ve farklı yönlerini belirlemesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, bundan sonra okul iklimi konusunda araştırma yapacak olan araştırmacılara çalışmalarını planlamalarına yardımcı olunabilecektir. Bundan sonra okul iklimi konusunda yapılacak çalışmalarda; örneklem bölgelerinin çeşitlendirilmesi, karma yöntem ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması, veri toplama araçlarında çeşitlenmeye gidilmesi öncelikli öneri konuları arasındadır. Çünkü okul iklimi gibi konuların ele alındığı çalışmalarda gözlem, görüşme gibi derinlemesine veri toplanmasına yardımcı olacak araçların araştırmalarda kullanılması önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akman Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297. doi: [10.1080/09720073.2014.11891546](https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891546)
- Ayık, A. & Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [A study of relationship between school climate and organizational trust according to the perceptions of secondary schools teache] *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(7), 203-220. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19573/208472>
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balci, A. (2002). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş, F. & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki [The relationship between school climate and student achievement]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13. Erişim adresi: http://www.ijoess.com/Makaleler/2127506899_Ahmet%20nal%20nac%20a7ac%20c4%20b1.pdf
- Bursaloğlu, Z. (1978). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:71. Ankara.
- Bursaloğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* H. Ekşi (Çev. Ed.). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi: [10.15390/EB.2014.3412](https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412)
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi [Development of the school climate scale]. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-176. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr>
- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme [School climate in creating safe school: A conceptual analysis]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127847-2012011112521-8.pdf>

Çekmeceliöglü, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: bir araştırma [The effects of organizational climate on job satisfaction and intention to leave: A research]. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39. Erişim adresi: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1220.pdf>

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki [The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (p. 2121-2124), New York: Thompson Gale.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004>

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Johnson, B. & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122. doi: 10.1007/s10984-006-9007-7

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi [The effects of organizational climate and organizational health on organizational commitment in primary schools]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/911>

Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.

Neal, A., Griffin, M. A. & Hart, P. M. (2000). The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior. *Safety Science*, 34(1-3), 99-109. doi: 10.1016/S0925-7535(00)00008-4

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi [Examining the variables predicting primary school students' perceptions of school climate]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7798/102134>

Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi [Systematic Investigation of organizational culture and climate studies: A content analysis]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275. doi: 10.17679/inuefd.330928

Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki [The relationship between organizational climate and school effectiveness in primary schools]. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tubav/issue/24727/261489>

Şirin, H. (2012). Okul ve özellikleri. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı) içinde (s. 49-77). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.99- 146). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF00598815>

Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.

Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of organizational climate scale into Turkish: The validity and reliability study]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927>

EBEVEYNLERİN EVLİLİK UYUMLARI İLE ÇOCUKLARININ DAVRANIŞSAL DUYGUSAL GÜÇLÜLÜKLERİNİN İNCELENMESİ

GÜNEŞ SALI
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

VUSLAT OĞUZ ATICI
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Bu araştırmada, “ebeveynlerin evlilik uyumu, çocukların davranışsal, duygusal güçlülüklerini ne ölçüde yordamaktadır” sorusuna yanıt aranmıştır. **Araştırmanın Amacı:** Araştırmada ebeveynlerin evlilik uyumlarının çocuğun davranışsal, duygusal güçlülük durumuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, 5 yaşında olan ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan 50 anne ile yürütülmüştür. Çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik bilgileri almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”; ebeveynlerin evlilik uyumunu ölçmek amacıyla “Evlilik Uyum Ölçeği”; çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için ise, “Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 kullanılmıştır. Korelasyon testi, regresyon analizi ve t testi ile veriler analiz edilmiştir. **Bulgular:** Araştırma sonucunda; ebeveynlerin birbirleriyle anlaşma dereceleri ile çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumunun okulun işlevi alt boyutu arasında en yüksek korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülüğünde okulun işlevini yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, iletişim ve bağlılık dereceleri ile en yüksek korelasyona sahip davranışsal duygusal güçlülük boyutunun, Duyuşsal Güçlülük Alt Boyutu olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülüğünde Duyuşsal Güçlülük Alt Boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin evlilik sürelerine göre uyum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Evlilik süresi arttıkça uyum düzeyinin arttığı saptanmıştır. **Öneriler:** Yapılacak başka bir çalışmada evlilik uyumunun daha büyük yaşta çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüklerini yordama düzeyi ele alınabilir.

Anahtar kelimeler: Ebeveyn, çocuk, evlilik uyumu, davranışsal güçlülük, duygusal güçlülük

Abstract

Problem Statement: In this study, it was sought to answer the question of the extent to which the marital adjustment predicts the behavioral and emotional strength of the children. **Purpose of Study:** The aim of this study was to investigate the effect of the marital adjustment of the parents on the behavioral and emotional strength of the child. **Method:** In the research, causal comparison model was used. The study was carried out with 50 mothers of 5 years old children with preschool education. Personal Information Form, Marital Adjustment Scale, Behavior and Emotion Assessment Scale-2 Parental Assessment Scale were used. SPSS 21.0 was used for data analysis. Correlation test, regression analysis and t test were used to analyze the data. **Results:** The highest correlation was found between the agreement level of the parents and the sub-dimension of the function of the school, and the regression model established to predict the function of the school was found to be significant as a whole. The highest correlation was found between Affective Empowerment Sub-Dimension and parental conflict resolution, communication and commitment levels and the regression model established to predict the Affective Difficulty Sub-Dimension was found to be significant as a whole. It was found that the difference between the means of adaptation according to the duration of marriage was significant. **Recommendations:** In another study, the level of marital adjustment to predict the behavioral and emotional strengths of older children can be considered.

Keywords: Parent, child, marital adjustment, behavioral strength, emotional strength

Giriş

Aile, toplumun temel birimi olma özelliğini taşır. Sağlıklı nesiller, aile birimi içerisinde annelik ve babalık rolünü üstlenen bireylerin ailedeki tüm bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasına bağlı olarak olumlu olarak gelişir. Sağlıklı aile düzeninde eşler arasında uyum, çocuklarının yaşamları boyunca karşılaşacakları durumlar üzerinde önemli etkiler yaratabilir. Eşler arası uyumun olduğu bir aile düzeninde çocuk davranışsal duygusal güçlülük açısından son derece gelişmiş olabilir. Buna karşın, sağlıksız aile düzeninde ve eşler arasında uyum olmadığı durumlarda çocuklar davranışsal duygusal güçlülük açısından yetersiz bireyler olarak gelişebilir.

Aile; duygusal, davranışsal ve biyolojik yönleri olan bir sosyal sistemdir. Ailenin temelini oluşturan evlilik kişiler arası ilişkiler içinde belki de en önemli olan ilişkidir (Bradbury, Fincham ve Beach, 2000; Glick, Clarkin ve Kessler, 1987). Bireyin sosyal

açından gelişmesi için önemli bir etkiye sahip olan evliliğin çok eşitli tanımları yapılmıştır. Fowers (1993) evliliği bireyin benliğini başkasının benliği ile birleştirmesine imkan veren, kişiliğinin gelişmesini ve mutlu olmasını sağlayan bir kurum olarak görmektedir. Başka bir tanımda evlilik, toplumlarda farklı yapılar gösterebilen, aile kurmayı ve türün devamını sağlayan iki insanın kalıcı bir beraberlik için bir araya gelerek oluşturdukları, birbirlerine ve çocuklarına karşı ortak sorumluluklarını yerine getirmeye söz verdikleri, birbirine bağlı sistemlerden oluşan evrensel bir kurumdur (Saxton, 1982). Cutler ve Radford (1999), aralarında iyi bir ilişki bulunan, çocuklarının geleceğini, güvenliğini düşünen ve geleceğe iyimser bakan, açık iletişim kuran evlilik sisteminin sağlıklı bir aile yapısını temsil ettiğini belirtmektedirler.

Evlilik ilişkileri, eşlerin ebeveynlik davranışını etkilediği için aile hayatında büyük öneme sahiptir. Bununla birlikte, evlilik ilişkilerinin ebeveyn-çocuk ilişkisini de etkilediği düşünülmektedir. Ebeveynin temel görevi, çocuğun duygusal, fiziksel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak, bir yandan da sağlıklı gelişimi için en iyi ortamı hazırlamaktır. Çocuk, ebeveynin ona sunduğu kişilik ve cinsiyet modelleri ile sosyal kuralları ve ahlaki değerleri öğrenerek, karşılıklı bir etkileşim içinde büyür. Mutlu bir evlilik ilişkisi yaşayan ve birbirlerini destekleyen ebeveynlerin, çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları ve onlarla daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri düşünülmektedir. Olumsuz ya da çatışmalı evlilik ilişkisine sahip ebeveynler ise, yaşadıkları gerginlik ve sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarına karşı daha az duyarlı olabilmektedirler. Bu bağlamda evlilik uyumsuzluğu ya da çatışmasının söz konusu olduğu durumlarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ilişkiler kuramayacağı ileri sürülmektedir (Kulaç, 2019). Bu durumda çocukların davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.

Duygusal gelişim ile ilgili yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur (Güngör, 2005; Lawrence, 1996; Ribes, Bisquerra, Aggulo, Filella ve Soldevilla, 2005). Bir organizmanın belli bir uyaran karşısında verdiği tepki olarak tanımlanabilecek olan davranış çoğunlukla öğrenilebilmekte ve yine öğrenme yoluyla değişebilmektedir (Fidan, 1986; Kazancı, 1989). Davranışsal güçlülük ise, kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatalarını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönleri hakkında konuşması gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; 1998b; Epstein, 2004). Davranışsal olarak güçlü bireyler, problemlerle karşılaştıklarında uygun girişimlerde bulunarak çözümler üretebilme, bu çözümler arasında en uygun olanı seçebilme yeterliliğine sahiptirler. Çocuğun bu yeterliliğe ulaşabilmesinde uyumlu ebeveynlere sahip olması oldukça önemlidir. Öte yandan, evliliklerde kimi zaman çatışma yaşanması olasıdır ve bu çocuklar için stres kaynağıdır. Çocukların ebeveynleri arasındaki çatışmaya maruz kalmaları onların problem çözme becerilerinin, başa çıkma mekanizmalarının gelişimini olumsuz yönde etkilemekte, uyumunu bozmaktadır. Yani çocuğun davranışının uygunluğu, duygusal açıdan iyi olma, benlik kavramı gibi unsurlar zarar görebilmektedir.

Duygular, hoşlanma ya da hoşlanmamama biçiminde olabilen, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi ve uyarılması sonucu oluşan tepkilerdir. Duygular, bireyin ihtiyaçlarını ne kadar karşılandığı ile doğrudan ilgilidir. İhtiyaçların karşılanması çocukta haz, karşılanmaması elem doğrultusunda duygulara yol açar (Akboy, 2000). Çocukların duygusal özellikleri üzerinde yapılan araştırma sonuçları, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu göstermiştir (Saarni, 2001). Duygusal güçlülük ise kişinin kendi duygularını doğru tanımlaması, bu duyguları kabul ve kontrol etmesi, kendine ve kendisi için önemli olan kişilere güvenmesi, mizah yeteneği ve yaşama sevinci taşıması, başkalarının duygularına karşı duyarlı ve eleştiriye açık olması özelliklerinden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; 1998b; Epstein, 2004).

Güçlü yönler esas alınarak yapılan değerlendirme, duygusal ve davranışsal becerilerin, yeterliliklerin ve kişisel başarımlık hissi uyandıran özelliklerin ölçülmesi olarak tanımlanır; aile bireyleri, yaşlılar ve yetişkinlerle olan ilişkilerin tatmin edici düzeyde olmasına katkıda bulunur; kişinin terslikler ve endişe ile baş edebilme kabiliyetini artırır; ve kişinin sosyal, akademik ve kişisel gelişimini destekler (Epstein, 2004). Güçlülük duygusu yaşanılarak öğrenilen ve geliştirilen bir duygudur. Evlilikte uyumlu ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına gösterecekleri duyarlılık, çocukların davranışsal ve duygusal olarak güçlenmesinde oldukça önemli bir faktördür. Yapılan literatür taramasında eşler arasındaki uyum ile çocuğun uyumu arasındaki ilişkiye yönelik birçok araştırma yapıldığı, ancak bu çalışmalarda çocukların güçlü yönleri esas alınarak yapılan değerlendirmelerin olmadığı görülmüştür (Amato ve Rezac, 1994; Grych, Seid ve Fincham, 1992; Jennings, Salt ve Smith, 1991; Jouriles, Murphy ve O'Leary, 1989; Long, Forehand, Fauber ve Brody, 1987; Şirvanlı-Özen, 1999). Ayrıca evlilik uyumunun çocukların davranışsal duygusal güçlülüklerini ne ölçüde yordadığına ilişkin alanyazında yapılmış araştırmalara da rastlanmamıştır. Bu alanda çocuklara erken dönemde yapılacak yönlendirmelerin önünü açması ve yön verecek olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu açıklamalar dikkate alınarak ebeveynlerin evlilik uyumunun, çocuğun davranışsal, duygusal, sosyal gelişimini etkileyeceği düşünüldüğünden, bu çalışmanın yapılması önemli bulunmuştur. Bu nedenle bu araştırmanın amacı ebeveynlerin evlilik uyumlarının çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumuna etkisinin incelenmesidir, Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveynlerin birbirleriyle anlaşma dereceleri ile çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumları arasındaki ilişki nasıldır?
2. Ebeveynlerin birbirleriyle anlaşma dereceleri çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülük durumlarını yordamakta mıdır?

3. Ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, bağlılık ve iletişim düzeyleri ile çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumları arasındaki ilişki nasıldır?
4. Ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, bağlılık ve iletişim düzeyleri çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülük durumlarını yordamakta mıdır?
5. Ebeveynlerin evlilikte uyum düzeyleri, evlilik süresi ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ebeveynlerin evlilik uyumu ile çocuklarının davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyükoztürk vd., 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde "Kolay ulaşılabılır durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle, araştırmacılar kendilerinin kolay ulaşabildiği illeri seçmişlerdir Bu araştırmanın çalışma grubunu; çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve 5 yaşında olan Yozgat İl merkezinde (17 anne) ve Mersin İl merkezinde (33 anne) olmak üzere, gönüllü olan toplam 50 anne oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çocuk ve ebeveyn için kişisel bilgi formu. Çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik bilgileri almaya yönelik olarak Çocuk ve Ebeveyn İçin Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Evlilikte uyum ölçeği. Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen Evlilikte Uyum Ölçeği (EUÖ) 15 maddelik bir ölçektir. Hunt'in (1978) ve Freeston ile Plechaty'nin (1997) farklı puanlama sistemleri doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Tutarel-Kışlak (1999) tarafından yapılmıştır (Akt. Kışlak-Tutarel, 1999). Evlilik Uyum Ölçeği bir genel uyum sorusu, olası anlaşma alanlarını (aile bütçesi, duyguların ifadesi, arkadaşlar, cinsellik ve yaşam felsefesi gibi) ölçen sekiz soru ile güven, çatışma çözme, bağlılık ve iletişimi ölçen altı soruyu içermektedir. Evlilik Uyum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmasında; iç tutarlık güvenilirliği .90, iki yarım test güvenilirliği .84, test-tekrar test güvenilirliği .57'dir. İlişkilerde Yükleme Ölçeği kullanılarak elde edilen ölçüt bağımlı geçerlik korelasyon katsayısı ise -.54'dür. Ölçekte puanlar uyumsuzluktan uyumluluğa doğru artmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 60 puan arasında değişmekte olup, yüksek puan evlilikte uyumu, düşük puan da uyumsuzluğu göstermektedir (Tutarel-Kışlak, 1999). Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılmış, Cronbach alpha iç tutarlık güvenilirliği 0.847 bulunmuştur.

Davranışlar ve duygularla ilgili değerlendirme ölçeği-2 (bers-2) ebeveyn değerlendirme ölçeği (ebeveyn formu). Araştırmada, çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için Epstein ve Sharma (1998a) tarafından geliştirilen, daha sonra da Epstein (2004) tarafından standardize edilmiş olan ve 5 yaş için Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmış olan (Salı, 2017) Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (DDÖ-2), (Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) kullanılmıştır. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (ebeveyn formu) (anne) için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Her iki form için önerilen orijinal beş faktörlü modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği'nin (ebeveyn formu) (anne) madde toplam korelasyonları; ölçek formlarını ve formları oluşturan her bir alt ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Hem Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nde (öğretmen formu) hem Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği'nde tüm ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.97 bulunmuştur. Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği'nin (ebeveyn formu) (anne) madde toplam korelasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olması ve iç tutarlık katsayısının yüksek olması dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğuna ilişkin bir kanıt oluşturmıştır (Salı, 2017). Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2), Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (ebeveyn formu) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (ebeveyn formu) kullanılmıştır. Her bir ölçek 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Kişilerarası Güçlülük Alt Boyutu, Aile Bağları Alt Boyutu, Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük Alt Boyutu, Okulun İşlevi Alt Boyutu ve Duyuşsal Güçlülük Alt Boyutu'ndan oluşmaktadır. Kişilerarası Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun sosyal durumlardaki duygu ve davranışlarını kontrol edebilme kapasitesini ölçer. Buna bazı örnekler şunlardır: "Hayır" denildiğinde, dinler" ve "Hayal kırıklığı yaşadığında, sakinliğini korur". Aile Bağları Alt Boyutu, çocuğun ailesiyle olan paylaşımlarını ve ilişkilerini ölçer. Bu boyutun örnekleri: "Aile içinde faaliyetlere katılır" ve "Kız ve erkek kardeşleriyle olumlu etkileşimi vardır". İçsel Güçlü Yönler Alt Boyutu, geniş bir anlamda, çocuğun kendi yeteneklerinin ve başarılarının genel bir görünüşünü ölçer. Örnek:

“Kendine güvenir” ve “Hayata karşı heveslidir”. Okulun İşlevi Alt Boyutu ise, çocuğun okuldaki yeterliliklerine ve sınıfta yaptıklarına odaklanır. Bu boyuttaki örnekler, “Sınıfta derse dikkatini verir” ve “Okuldaki çalışmalarını zamanında tamamlar”. Duyuşsal Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun karşısındakilerin duygularını kabul etme ve onlara duygularını ifade edebilme yeteneğini ölçer. Örnek olarak, “İnsanların ona sarılmaları onun için kabul edilebilir bir şeydir” ve “Yardım ister”. Dörtlü likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin dereceleri, Hiç uygun değil (0), Uygun değil (1), Uygun (2) ve Çok Uygun (3) biçimindedir. Ölçekten alınan yüksek puanın, yüksek Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğün göstergesi olduğu anlamına gelmektedir. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)’de bu alt ölçeklere ek olarak sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular çocukların güçlülük özellikleri ve kaynakları hakkında daha özel bilgiler elde etmek için hazırlanan sorulardır. (Epstein, 2004).

İşlem

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları bir arada katılımcılara verilmiş ve kendilerinden bir hafta içerisinde formlar geri alınmıştır. Evlilik Uyum Ölçeği’nin her iki eş tarafından doldurulması ve verdikleri yanıtları birbirlerinden gizli tutmaları istenmiştir. Ancak erkek eşlerin büyük kısmı araştırmaya katılmak istememiştir. Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (DDÖ-2)’ni ise çocuğu en iyi tanıyan ebeveyn tarafından doldurulması istenmiştir. Sonuç olarak her üç ölçek çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Tüm analizler annelerin verdiği yanıtlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Analizler, çocuğu anaokuluna devam eden toplam 50 annenin Evlilikte Uyum Ölçeği ve Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (bers-2) ebeveyn değerlendirme ölçeği (ebeveyn formu)’ndan aldıkları puanlar ve bu Formda yer alan kişisel bilgiler üzerinde SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

Çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumları ile ebeveynlerin birbirleriyle anlaşma dereceleri ve birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim dereceleri, korelasyon analizi ile test edilmiştir. Ebeveynlerin evlilik uyumlarının çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumuna etkisi regresyon analizi ile test edilmiştir. Ebeveynlerin evlilikte uyum düzeylerinin evlilik süresi ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı t Testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Ebeveynlerin evlilik uyumlarının çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumuna etkisinin incelendiği bu çalışmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1

Ebeveynlerin Birbirleriyle Anlaşma Dereceleri İle Çocuğun Davranışsal Duygusal Güçlülük Durumları Arasındaki Korelasyon

	Anlaşma Derecesi	Kişilerarası Güçlülük	Aile Bağları	Dönük Kendine Güçlülük	Okulun İşlevi	Duyuşsal Güçlülük
Anlaşma Derecesi	1.000	0.159	0.155	0.249	0.357*	0.117
Kişilerarası Güçlülük		1.000	0.669**	0.775**	0.638**	0.576**
Aile Bağları			1.000	0.568**	0.493**	0.411**
Kendine Dönük Güçlülük				1.000	0.697**	0.662**
Okulun İşlevi					1.000	0.331*
Duyuşsal Güçlülük						1.000

*p<.05, **p<.01.

Tablo 1 incelendiğinde; ebeveynlerin birbirleriyle anlaşma dereceleri ile en yüksek korelasyona sahip davranışsal duygusal güçlülük durumunun, Okulun İşlevi Alt Boyutu arasında olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur ($r=0.36$, $p<.05$). Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu iki değişken, birbirlerindeki değişiminin %13’lük bir dilimini açıklamaktadır.

Tablo 2

Ebeveynlerin Birbirleri İle Anlaşma Derecelerinin Çocuğun Kişilerarası Güçlülüğünü Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	22.570	6.470		3.489	0.001
Anlaşma Derecesi	0.192	0.178	0.159	1.079	0.286

Bağımlı Değişken: Kişilerarası Güçlülük
R= 0.159 R²=0.025 Adj R² =0.004 F(1,46)=1.165 p=0.286

Tablo 2'ye göre, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun kişilerarası güçlülük derecesini yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,46)=1.165, p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.025 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun kişilerarası güçlülük düzeyinin %1'ini bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 3

Ebeveynlerin Birbirleri ile Anlaşma Derecelerinin Çocuğun Aile Bağlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	19326	3.103		6.229	0.000
Anlaşma Derecesi	0.090	0.085	0.155	1.053	0.298

Bağımlı Değişken: Aile Bağları
R= 0.155 R²=0.024 Adj R² =0.002 F(1,46)=1.109 p=0.298

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun aile bağlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,46)=1.109 p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.002 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun aile bağlarını %1 düzeyinde bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 4

Ebeveynlerin Birbirleri ile Anlaşma Derecelerinin Çocuğun Kendine Dönük Güçlülüğünü Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	20.316	3.295		6.165	0.000
Anlaşma Derecesi	0.156	0.091	0.249	1.726	0.091

Bağımlı Değişken: Kendine Dönük (içsel) Güçlülük
R= 0.249 R²=0.062 Adj R² =0.041 F(1,46)=2.981 p=0.091

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun Kendine Dönük (içsel) Güçlülük düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,46)=2.981 p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.041 değeri incelendiğinde ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun kendine dönük güçlülük düzeyini % 4 civarında açıkladığı bulunmuştur.

Tablo 5

Ebeveynlerin Birbirleri ile Anlaşma Derecelerinin Okulun İşlevini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	14.738	3.037		4.853	0.000
Anlaşma Derecesi	0.214	0.084	0.357	2.562	0.014*

Bağımlı Değişken: Okulun İşlevi

R= 0.357 R²=0.127 Adj R² =0.108 F(1,46)=6.565 p=0.014*

*p<.05

Tablo 5'e göre, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun duygusal ve davranışsal güçlülüğünde Okulun İşlevini yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,46)=6.565 p<.05]. Düzeltilmiş R² = 0.108 değeri incelendiğinde, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin Okulun İşlevini %11 civarında açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin anlaşma derecelerinin Okulun İşlevinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, (p<0.05).

Tablo 6

Ebeveynlerin Birbirleri İle Anlaşma Derecelerinin Çocuğun Duyuşsal Güçlülüğünü Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	12.350	2.728		4.527	0.000
Anlaşma Derecesi	0.060	0.075	0.117	0.794	0.432

Bağımlı Değişken: Duyuşsal Güçlülük

R= 0.117 R²=0.014 Adj R² =0.008 F(1,46)=0.630 p=0.432

Ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun Duyuşsal Güçlülük düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı Tablo 6'da görülmektedir [F(1,46)=0.630 p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.008 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun Duyuşsal Güçlülük düzeyini %1'den düşük düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Tablo 7

Ebeveynlerin Birbirleri İle Çatışma Çözme, Bağıllık Ve İletişim Dereceleri İle Çocuğun Davranışsal Duyuşsal Güçlülük Durumları Arasındaki Korelasyon

	Çatışma Çözme &Bağıllık & İletişim	Kişilerarası Güçlülük	Aile Bağları	Kendine Dönük Güçlülük	Okulun İşlevi	Duyuşsal Güçlülük
Çatışma Çözme&Bağıllık &İletişim	1.000	0.162	0.116	0.254	0.287	0.326*
Kişilerarası Güçlülük		1.000	0.669**	0.775**	0.638**	0.576**
Aile Bağları			1.000	0.568**	0.493**	0.411**
Kendine Dönük Güçlülük				1.000	0.697**	0.662**
Okulun İşlevi					1.000	0.331*

Duyuşsal Güçlülük

1.000

*p<.05, **p<.01.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, iletişim ve bağlılık dereceleri ile en yüksek korelasyona sahip davranışsal duygusal güçlülük boyutunun, çocuğun Duyuşsal Güçlülük durumu olduğu saptanmıştır. Bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur [$r=0.33$, $p<.05$]. Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu iki değişken birbirlerindeki değişiminin %11'lük bir dilimini açıklamaktadırlar.

Tablo 8

Ebeveynlerin Birbirleri İle Çatışma Çözme, Bağlılık ve İletişim Derecelerinin Çocuğun Kişilerarası Güçlülüğünü Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	22.237	6.637		3.350	0.002
Çatışma Çözme & Bağlılık & İletişim	0.582	0.528	0.162	1.102	0.276

Bağımlı Değişken: Kişilerarası Güçlülük

R= 0.162 R²=0.026 Adj R² =-0.005 F(1,46)=1.215 p=0.276

Tablo 8'e göre, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Kişilerarası Güçlülüğünü yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,46)=1.215 $p>.05$]. Düzeltilmiş R² = 0.005 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun kişilerarası güçlülük düzeyini %1 düzeyinde bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 9

Ebeveynlerin Birbirleri ile Çatışma Çözme, Bağlılık ve İletişim Derecelerinin Çocuğun Aile Bağlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	20.065	3.202		6.267	0.000
Çatışma Çözme & Bağlılık & İletişim	0.200	0.225	0.116	0.786	0.436

Bağımlı Değişken: Aile Bağları

R= 0.116 R²=0.014 Adj R² =-0.008 F(1,46)=0.618 p=0.436

Tablo 9 incelendiğinde; ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Aile Bağlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,46)=0.618 $p>.05$]. Düzeltilmiş R² = 0.008 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun aile bağlarını %1 düzeyinde bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 10

Ebeveynlerin Birbirleri ile Çatışma Çözme, Bağlılık ve İletişim Derecelerinin Çocuğun Kendine Dönük Güçlülüğünü Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	20.051	3.378		5.936	0.000

Çatışma Çözme&Bağlılık&İletişim 0.474 0.269 0.254 1.763 0.085

Bağımlı Değişken: Kendine Dönük Güçlülük

R= 0.254 R²=0.065 Adj R²=0.044 F(1,46)=3.106 p=0.085

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [F(1,46)=3.106 p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.044 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük düzeyini % 4 civarında açıkladığı bulunmuştur.

Tablo 11

Ebeveynlerin Birbirleri ile Çatışma Çözme, Bağlılık ve İletişim Derecelerinin Okulun İşlevini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	16.085	3.197		5.031	0.000
Çatışma Çözme&Bağlılık&İletişim	0.510	0.254	0.287	2.006	0.051

Bağımlı Değişken: Okulun İşlevi

R= 0.287 R²=0.082 Adj R²=0.062 F(1,46)=4.026 p=0.051

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin Okulun İşlevine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,46)=4.026 p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.062 değeri incelendiğinde de ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülüğünde okulun işlevini % 6 düzeyinde açıkladığı bulunmuştur.

Tablo 12

Ebeveynlerin Birbirleri ile Çatışma Çözme, Bağlılık ve İletişim Derecelerinin Çocuğun Duyuşsal Güçlülüğünü Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p
Sabit	8.389	2.665		3.148	0.003
Çatışma Çözme&Bağlılık&İletişim	0.491	0.212	0.326	2.316	0.025*

Bağımlı Değişken: Duyuşsal Güçlülük

R= 0.326 R²=0.106 Adj R²=0.087 F(1,46)=5.362 p=0.025*

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Duyuşsal Güçlülüğünü yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir; F(1,46)=5.362 p<.05. Düzeltilmiş R² = 0.087 değeri incelendiğinde, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin Duyuşsal Güçlülüğü %9 düzeyinde açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Duyuşsal Güçlülüğünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (p<0.05).

Tablo 13

Ebeveynlerin Evlilikte Uyum Düzeylerinin Değişkenlere Göre T Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd	t	p
Evlilik Süresi	10 yıl ve altı	17	42.9	4.9	45	-4.96	0.000*
	10 yıl üstü	30	51.4	6.1	45		
Anne Öğrenim Düzeyi	İlk ve Orta öğretim	18	47.11	7.2	45	-0.95	0.347
	Üniversite	29	49.10	6.9	45		
Baba Öğrenim Düzeyi	İlk ve Orta öğretim	18	46.6	6.5	45	-1.349	0.184
	Üniversite	29	49.4	7.2	45		

*p<.01

Tablo 13'te ebeveynlerin evlilik sürelerine göre uyum puan ortalamaları incelendiğinde 10 yıl ve altı süredir evli olanların uyum puan ortalamalarının (\bar{X} =42.9), 10 yılı aşkın süredir evli olan çiftlerin uyum ortalamalarından (\bar{X} =51.4) düşük olduğu görülmekte olup, puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [t(45)=-4.96]. Buna göre evlilik süresindeki artışın evlilikte uyumu arttırdığı söylenebilir.

Ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre uyum puan ortalamaları incelendiğinde anne öğrenim düzeyi ilk ve ortaokul olanların uyum puan ortalamalarının (\bar{X} =47.11), anne öğrenim düzeyi üniversite olanların uyum ortalamalarından (\bar{X} =49.10) düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile üniversite mezunu annelerin evlilikte uyum düzeyleri ilk ve ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [t(45)=-0.95]. Baba öğrenim düzeyinde de benzer bir durum görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi ilk ve ortaokul olanların uyum puan ortalamalarının (\bar{X} =46.6), öğrenim düzeyi üniversite olanların uyum ortalamalarından (\bar{X} =49.4) düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile üniversite mezunu babaların evlilikte uyum düzeyleri ilk ve ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [t(45)=-1.349].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin evlilik uyumlarının çocuğun davranışsal duygusal güçlülük durumuna etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin birbirleriyle anlaşma dereceleri ile en yüksek korelasyona sahip davranışsal duygusal güçlülük durumunun, Okulun İşlevi alt boyutu arasında olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma dereceleri arttıkça çocukların okulun işlevine yönelik davranışsal duygusal güçlülük derecesi artmaktadır. Ya da tam tersi çocukların okulun işlevine yönelik davranışsal ve duygusal özellikleri arttıkça ebeveynlerinin anlaşma derecelerinin artmakta olduğu söylenebilir. Epstein'e (2004) göre, okulun işlevi alt boyutu, çocuğun okuldaki yeterliliklerine ve sınıfta yaptıklarına odaklanmaktadır. Sınıfta derse dikkatini vermek, okuldaki çalışmalarını zamanında tamamlamak gibi okula ve okul görevlerine karşı olumlu bir tutum geliştirmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ebeveynin birbiri ile anlaşması, uyumlu olması çocuğa güvenli, huzurlu bir ev ortamı sağlar. Güvenli ortam çocuğun benlik saygısını ve başarıya güdüsünü destekler.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun kişilerarası güçlülük derecesini yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kişilerarası Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun sosyal durumlardaki duygu ve davranışlarını kontrol edebilme kapasitesini ölçmektedir. Çocuk, olumsuz bir durumla karşılaştığında ya da hayal kırıklığı yaşadığında, sakinliğini koruyabilmek gibi özelliklere odaklanmaktadır (Epstein, 2004). Yani, çocuğun kişilerarası güçlülük düzeyi, ebeveynlerin anlaşma derecelerinden bağımsızdır ve etkilenmemektedir. Çocuklar, kişilerarası ilişkilerini yönetirken kendilerine ait güçlü özelliklerle olumlu davranış içerisinde bulunabilmektedirler. Çocuk, okulda öğretmen ya da arkadaş ile olan ilişkisinde yapıcı ve olumlu olabilmektedir.

Araştırmada, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin, çocuğun aile bağlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Aile Bağları Alt Boyutu, çocuğun ailesiyle olan paylaşımlarını ve ilişkilerini ölçmekte, aile içinde faaliyetlere katılma, kardeşleriyle olumlu etkileşimde bulunma gibi özelliklere işaret etmektedir (Epstein, 2004). Bu araştırmaya dahil edilen ailelerin çocukları, olumlu aile bağlarına sahip çocuklardır ve aile bağları alt boyutu ebeveynlerin anlaşma derecelerinden bağımsızdır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kendine Dönük (İçsel) Güçlü Yönler Alt Boyutu, geniş bir anlamda, çocuğun kendi yeteneklerinin ve başarılarının genel bir görünüşünü

ölçmektedir (Epstein, 2004). Çocuk, kendine ait güçlü yönleri ile duygu ve davranışlarını olumlu yönde değerlendirebilmektedir ve ebeveynlerin anlaşma derecelerinden bağımsız olarak kendine dönük güçlü yönlere odaklanmaktadır.

Ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun duygusal ve davranışsal güçlülüğünde Okulun İşlevini yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ebeveynlerin anlaşma derecelerinin Okulun İşlevinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmada korelasyon sonuçları incelendiğinde de okulun işlevi alt boyutunun ebeveynlerin anlaşma derecesi ile arasında yüksek bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Her iki değişken arasında yüksek korelasyonun bulunması, regresyon analizinde ebeveynlerin anlaşma derecesinin okulun işlevi alt boyutu üzerinde de bir bütün olarak anlamlı olması beklenen bir sonuç olabilir. Ebeveynlerin olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurması çocukların okula karşı tutumlarının olumlu olmasını sağlar. Okula karşı geliştirilen olumlu tutum, çocukların okul başarısı ile birlikte, kendileri ile ilgili olumlu duygu ve düşünce geliştirmelerine neden olur.

Ebeveynlerin birbirleri ile anlaşma derecelerinin çocuğun Duyuşsal Güçlülük düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin anlaşma derecelerinden bağımsız olarak çocuk, kendi duygularını kabul etmekte ve duygularını ifade edebilmektedir. Salı ve Sırgancı (2018), duyuşsal güçlülüğü acı veren durumları kabullenebilme, yaşama sevinci olan, esnek, diğer insanlarla duygularını paylaşabilme yeterliği olarak tanımlamaktadır. Araştırmaya alınan çocukların duyuşsal güçlülük açısından yeterli özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; ebeveynlerin evlilikte anlaşma derecelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülük düzeyleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde Kişilerarası Güçlü Yön, Aile Bağları, Kendine Dönük Güçlülük ve Duyuşsal Güçlülük ile anlaşma derecesi arasındaki korelasyonların düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmadıkları bulunmuştur. Diğer yandan, ebeveynlerin evlilikte anlaşma dereceleri ile çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülük durumlarından sadece Okulun İşlevi Boyutu arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonuçları da incelendiğinde ebeveynlerin evlilikte anlaşma derecelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerinden sadece Okulun İşlevini anlamlı derecede yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile ebeveynlerin evlilikte anlaşma dereceleri sadece Okulun İşlevini etkilemektedir sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, iletişim ve bağlılık dereceleri ile en yüksek korelasyona sahip davranışsal duygusal güçlülük boyutunun, çocuğun Duyuşsal Güçlülük durumu olduğu saptanmıştır. Bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, iletişim ve bağlılık dereceleri arttıkça çocukların Duyuşsal Güçlülük derecelerinin arttığı söylenebilir. (Korelasyon analizinde hangi değişkenin hangi değişkeni yordadığı bilinmediğinden ilişki iki türlü kurulur.) Ya da tam tersi çocukların Duyuşsal Güçlülük dereceleri arttıkça ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, iletişim ve bağlılık derecelerinin arttığı söylenebilir. Duyuşsal Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun karşısındakilerin duygularını kabul etme ve onlara duygularını ifade edebilme yeteneğini ölçmektedir (Epstein, 2004). Ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme ve iletişim becerileri çocuk için olumlu model anlamına gelir. Bu olumlu model sayesinde empatik eğilimleri gelişir. Böylece çocuk başkalarının duygularını anlama, kabul etme, kendi duygularını ifade edebilme becerilerini geliştirebilir.

Ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Kişilerarası Güçlülüğünü yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Salı ve Sırgancı'ya (2018) göre; kişilerarası güçlü yönde ölçülen özellikler, sosyal durumlar içindeki duygusal ve davranışsal kontrol yetenekleri; olumsuz ve hayal kırıklığı yaratan durumlarda gösterilen duygusal ve davranışsal olumlu tepkileri içermektedir. Bu araştırma bulgusuna göre, çocuğun kişilerarası güçlü yönleri ebeveynlerin iletişimleri ve ilişkilerinden bağımsız olarak gerçekleşmektedir. Araştırmada, ebeveynlerin anlaşma derecesinin de ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecesi gibi çocuğun kişilerarası güçlülüğünü anlamlı yönde etkilemediği sonucuna da ulaşılmıştır. Buna göre, bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Aile Bağlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile aile bağları alt boyutu, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinden bağımsızdır. Bu bulguya göre, çocukların aileleri ile olumlu ilişkiler kurdukları ve aile bireylerine güvendikleri söylenebilir. Salı ve Sırgancı'ya (2018) göre de; aile bireyleriyle olan olumlu ilişkiler, aile etkinliklerine katılım, yaşamındaki önemli kişilere güven aile bağları alt boyutunun özellikleri olarak tanımlanmaktadır.

Ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Buna göre; çocuk, aslında kendi başarılarına ve olumlu özelliklerine odaklanmaktadır. Ebeveynlerin ilişkilerinde ortaya çıkan çatışma durumları, bağlılıkları ya da iletişim durumları çocuğun kendine dönük özelliklerini etkilememektedir. Salı ve Sırgancı'ya (2018) göre; kendine dönük (içsel) güçlülük alt boyutunda, kendine olan güven, mizah duygusu, yaşına uygun alışkanlıklar, akran ilişkileri, duyguları ifade edebilme güçlük, yaşam sevinci ölçülmektedir. Çocukların ebeveynlerinin çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinden bağımsız olarak kendilerine dönük olarak, olumlu düşünce ve davranış içerisinde oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin Okulun İşlevine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir Okulun İşlevi Alt Boyutu çocuğun derslerine dikkatini vermesi, okulda verilen sorumlulukları tamamlaması gibi özellikleri içermektedir. Araştırma yapılan korelasyon testi sonuçlarına göre de okulun işlevi alt boyut ile ebeveynlerin çatışma çözme, bağlılık ve iletişim dereceleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre, çocuğun okulun işlevi alt boyutuna ait özelliklerin ebeveynlerin çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinden etkilenmediği düşünülebilir. Salı ve Sırgancı'ya (2018), okulun işlevi alt boyutunda okul etkinliklerine düzenli olarak katılma, ev ödevlerini yapma alışkanlığı, sınıfa uyum sağlama, okula düzenli olarak devam etme, sınıf içi görevleri yerine getirme, okul görevlerini zamanında bitirme gibi özellikleri tanımlamışlardır. Buna göre, araştırmaya alınan çocukların okulun işlevi alt boyutunda yer alan özellikler açısından güçlü oldukları ve ebeveynlerinin çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinden etkilenmedikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim derecelerinin çocuğun Duyuşsal Güçlülüğünü yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, ebeveynlerin çatışma çözme, bağlılık ve iletişim dereceleri çocuğun Duyuşsal Güçlülüğünün anlamlı bir yordayıcısıdır. Salı ve Sırgancı'ya (2018) göre; duygularını paylaşabilme, insanları etkileyebilme ve onlardan etkilenme, başkalarına ilgi gösterme, acı veren durumları kabullenebilme, yaşama olan esnek, diğer insanlarla duygularını paylaşabilme yeterliği duyuşsal güçlülüğün özellikleridir. Bu bulguya göre, ebeveynlerin birbirleri ile çatışma çözme, bağlılık ve iletişim dereceleri çocuğun duyuşsal güçlülüğünü anlamlı olarak etkilemektedir. Araştırmada ebeveynlerin evlilikte çatışma çözme, iletişim ve bağlılık dereceleri ile en yüksek korelasyona sahip davranışsal duygusal güçlülük boyutunun, çocuğun duyuşsal güçlülük durumu olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişkinin bulunması, çocuğun duyuşsal güçlülüğünün anlamlı bir yordayıcısı olmuş olabilir.

Ebeveynlerin evlilik sürelerine göre uyum puan ortalamaları incelendiğinde 10 yıl ve altı süredir evli olanların uyum puan ortalamalarının 10 yılı aşkın süredir evli olan çiftlerin puan ortalamalarından düşük olduğu saptanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .01$). Buna göre evlilik süresindeki artışın evlilikte uyumu arttırdığı söylenebilir. Bildirici'ye (2016) göre evlilik uyum puanları ile evlilik süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çavuşoğlu (2011) de evlilik uyum düzeyinin 10. ile 20. yıllar arasında en yüksek seviyeye çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Güren (2017) de yaptığı araştırma, evlilik süresi arttıkça evlilikte uyumun arttığını saptamıştır. Araştırmada ayrıca, ebeveynlerin evlilikte uyum düzeyinin anne ve baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada ebeveynlerin evlilik uyumunun beş yaş çocuğunun davranışsal ve duygusal güçlülüklerini yordama düzeyi, ebeveynlerin evlilik süresi ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Başka bir çalışmada, evlilik uyumunun daha büyük yaşta çocukların davranışsal ve duygusal güçlülüklerini yordama düzeyi ele alınabilir.
- Farklı bir çalışmada eşlerin evlilik uyumunu etkileyen sadakat ve bağlılık gibi iki önemli değişken incelenebilir.
- Araştırmada yaşam doyumu ve evlilik uyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Farklı bir çalışmada yaşam doyumunun evli bireylerin evlilik uyumunu ne düzeyde yordadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akboy, R. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Amato, P.R., Rezac, S.J. (1994). Contact with Nonresident Parents, Interparental Conflict, and Children's Behavior. *Journal of Family Issues*, 15, 191 -207.
- Bildirici, A. (2016). *Evlilik Süresinin, Cinsel Yaşama ve Evlilik Uyumuna Etkisi ve Sonuçların Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bradbury, T.N., Fincham, F. D., Beach, S. R. H. (2000). Research on the Nature and Determinants of Marital Satisfaction: A Decade in Review. *Journal of Marriage and The Family*, 62, 964-980.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cutler, H. A., Radford, A. (1999). Adult Children of Alcoholics: Adjustment to A College Environment. *The Family Journal: Therapy for Couples and Families*, 7, 148-153.
- Çavuşoğlu, Z.Ş. (2011). *Bağlanma Stilleri, Evlilik Uyumunu ve Aldatma Eğitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Epstein, M. H., & Sharma, J. M. (1998a). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strengths-Based Approach to Assessment*. Austin, TX: PRO-ED.
- Epstein, M. H. & Sharma, J. M. (1998b). Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based of Infants and Young Children. S.J. Meisels and E. Fenichel (Ed.), *New Visions for The Developmental Assessment of Infants and Young Children* In (pp.231-266). Washington: DC: Zero to Three.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based Approach To Assessment: Examiner's Manual*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fowers, B. J. (1993). Psychology as Public Philosophy: An Illustration of the Moral Dimension of Psychology with Marital Research. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 13, 124-136.
- Glick I.D., Clarkin, J.F. & Kessler, D.R. (1987). *Marital and Family Therapy* (3rd ed.) New York: Grune & Stratton.
- Grych, J. H., Seid, M., Fincham, F. D. (1992). Assessing Marital Conflict from the Child's Perspective. The Children's Perception Of Interparental Conflict Scale. *Child Development*, 63, 558-572.
- Güngör, A. (2005). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme içinde* (s. 93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güren, A. S. (2017). *Evliliği ve Çocuk Sahibi Çiftlerin Evlilik Uyumu, Evlilik Çatışması, Yakın İlişki Düzeyi ve Yalnızlık Düzeylerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle İlişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jennings, A.M., Salts, C.J., Smith, T.A. (1991). Attitudes Toward Marriage: Effects of Parental Conflict, Family Structure, and Gender. *Journal of Divorce and Remarriage*, 17, 67-79.
- Jouriles, E.N., Murphy, C.M., O'leary, K.D. (1989). Interspousal Aggression, Marital Discord and Child Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (3), 453-455.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. Ankara: Kazancı Yayınları.
- Kulaç, Y. (2019). *Aile Yapısı ve Evlilik (Anne-Baba) İlişkisinin Çocuğa Etkisi*. <http://www.larapsikiyatri.com/cocukluk-donemi-sorunlari-03e/aile-yapisi-ve-evlilik-anne-baba-iliskisinin-cocuga-etkisi> adresinden 01 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.
- Lawrence, E. S. (1996). *Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (1. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Long, N., Forehand, R., Fauber, R., Brody, G. (1987). Self-Perceived and Independently Observed Competence of Young Adolescents as A Function of Parental Marital Conflict and Recent Divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 15-27.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Aggulo, M. J., Filella, G., Soldevila, A. (2005). An Emotional Curriculum Proposal for Early Childhood Education (3 to 6 years). *Culture and Education*, 17 (1), 5-17.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in Socioemotional Effectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125-127.
- Salı, G. (2017). Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'Nin Beş Yaş Grubu İçin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (26), 43-61.
- Salı, G., Sırgancı, G. (2018). Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin Kategoriler Arasındaki Psikometrik Uzaklığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (4), 1217-1226.
- Saxton, L. (1982). *Marriage. The Nature of Marriage, The Individual, Marriage, and the Family* (5.Edith). California: A Division of Wadsworth, Inc. Wadsworth Publishing Company Belmont.
- Şirvanlı, D. (1999). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri I: Davranış ve Uyum Problemleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6 (1), 19-29.
- Tutarel-Kışlak Ş. (1999). Evlilikte Uyum Ölçeğinin (EUÖ) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7 (1):50-57.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇOCUKLARIN YARATICILIKLARI İLE DAVRANIŞSAL DUYGUSAL GÜÇLÜLÜKLERİNİN İNCELENMESİ

GÜNEŞ SALI

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Okul öncesi dönemde olan çocukların yaratıcılıkları ile davranışsal duygusal güçlülüklerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapmanın, çocukları geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu alanda çocuklara erken dönemde yapılacak müdahalelerin önünü açması ve yön verecek olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarının ve davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 81 kız 94 erkek olma üzere toplam 175 ana sınıfı ve anaokulu çocuğu ile yürütülmüştür. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Torrance Yaratıcılık Testi ve Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2) Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 kullanılmıştır. Verilerin analizinde iki yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. **Bulgular:** Çocukların ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumuna göre; yaratıcılığın erken kapamaya direnç alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine ($p<0,05$) çocukların yaratıcılık puanında fark yarattığı, davranışsal duygusal güçlülüğün Kendine dönük güçlülük alt boyutunda ($p<0,05$) ve Duyuşsal güçlülük alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine ($p<0,05$) çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanında fark yarattığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda, yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, zenginleştirme alt boyutları ve toplam yaratıcılık puanı ile Davranış ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmüştür. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik farkındalıklarını arttıracak hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bundan sonraki araştırmalarda benzer çalışmalar farklı eğitim kademelerinde, daha geniş çalışma gruplarıyla karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, yaratıcılık, davranışsal güçlülük, duygusal güçlülük.

INVESTIGATION OF CHILDREN'S CREATIVITY AND BEHAVIORAL EMOTIONAL STRENGTH

Abstract

Purpose: It is thought that it is important to conduct researches to evaluate the creativity and behavioral emotional strengths of preschool children and to make suggestions to improve children. **Method:** In this research, relational survey model was used. The study was conducted with 175 kindergarten and kindergarten children, 81 girls and 94 boys. Personal Information Form, Torrance Creativity Test and Behavior and Emotion Assessment Scale-2 (Bers-2) Teacher Assessment Scale (teacher form) were used to collect data. SPSS 21.0 was used for data analysis. Two-way ANOVA and Pearson Correlation Coefficient were used for data analysis. **Findings:** According to children's attendance to kindergarten and independent kindergarten; creativity makes a difference in children's creativity score in favor of children attending independent kindergarten ($p < 0.05$) in the sub-dimension of resistance to early closure, it was found that the behavioral emotional strength in the self-directed (internal) sub-dimension ($p < 0.05$) and the affective emotional sub-dimension in favor of the children attending independent kindergarten ($p < 0.05$) were found to make a difference in the behavioral emotional strength score. As a result of the correlation analysis, it was observed that there was a high positive correlation between the creativity fluency, originality, enrichment sub-dimensions and total creativity score and all sub-dimensions of Assessment Scale for Behavior and Emotions-2 (Bers-2). **Implications for Research and Practice:** In-service training seminars can be organized to increase the awareness of preschool teachers towards the development of creativity in the classroom. In the following studies, similar studies can be conducted in different educational levels, comparative studies with larger study groups.

Key words: Child, creativity, behavioral strength, emotional strength.

Giriş

Yaratıcılık, uyum sağlama becerisinde önemli bir özellik olarak görülmekte ve kişilerarası problemleri çözmede bireylerin yeni yolları keşfetmelerini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Butcher ve Niec, 2005; Köksal-Akyol, 2011; Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999; San, 2004a). Toplumun ve insanlığın gelişiminde önemli bir yer tutan yaratıcılık, her bireyde var olan ve yaşamın her döneminde bulunabilen bir yetenektir. Yaratıcılık; günlük yaşamdan sanata ve bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içeren süreçler bütünüdür. Bir tutum ve davranış biçimidir. Var olandan yeni, farklı bir şeyler çıkarabilme, yakın ve uzak çevreyi görebilmedir. Yoğun bir farkındalık ve bir bilinç artıdır (Argun, 2004; Aslan, 2000; May, 1991; San, 2004a). Yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olabilir. Güçlüleri belirleyebilme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak varsayımlar kurabilme, varsayımları

değiştirebilme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, sonra da sonuçları ortaya koyabilmedir (Aslan, 2001a). Yaratıcılık, insanlığın gelişimi için önemli bir kaynaktır.

Yaratıcılığın önemini kavramak 21. yüzyılın temel bir becerisi olarak kabul edilmektedir (Kupers, Lehmann-Wermser, McPherson ve Van Geert, 2019). Yapılan klasik araştırmalar (Feist, 1998) ve daha yeni araştırmalar (Kaufman, Quilty, Grazioplene, Hirsh, Gray, Peterson, et al., 2016), sadece bilişsel özelliklerin değil, aynı zamanda kişilik özelliklerinin de yaratıcı potansiyelin ve başarının yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Örneğin açıklık özelliği, yaratıcılığın en tutarlı kişilik tahminlerinden biridir. (Silvia, Beaty, Nusbaum, Eddington, Levin-Aspenson, ve Kwapil, 2014; Conner & Silvia, 2015; Karwowski ve Lebeda, 2015; Forthmann, Regehr, Seidel, Holling, Çelik, Storme, et al. 2018). Ayrıca yaratıcı faaliyetler, duyguların yönetimini gerektirdiğinde duygudurum bozukluklarını dengeleyebilir (Guastell, Guastello, ve Hanson, 2004). Çünkü bu beceriye sahip insanların psikolojik zorluklarını anlama ve onları olumlu bir şeye yönlendirme olasılığı daha yüksektir (Nori, Signore, ve Bonifacci, 2018). Eğer bireyler bu özelliklere sahip ise davranışsal ve duygusal açıdan uyum içinde olmaları daha olasıdır.

Duygusal gelişim ile ilgili yapılan araştırmalar duygu gelişimi ile davranış gelişiminin paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur (Güngör, 2005; Lawrence, 1996; Ribes, Bisquerra, Aggulo, Filella, ve Soldevilla, (2005). 2005). Bir organizmanın belli bir uyaran karşısında verdiği tepki olarak tanımlanabilecek olan davranış çoğunlukla öğrenilebilmekte ve yine öğrenme yoluyla değişebilmektedir (Fidan, 1986; Kazancı, 1989). Davranışsal güçlülük ise, kişinin sosyal aktivitelere katılması, aile bireyleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, hatalarını kabul etmesi ve özür dilemesi, başkalarından yardım istemesi, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, başladığı işi zamanında bitirmesi, yaşamın olumlu yönlerini görebilmesi gibi özelliklerden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; Epstein ve Sharma, 1998b; Epstein, 2004). Davranışsal olarak güçlü bireyler, problemlerle karşılaştıklarında uygun girişimlerde bulunarak çözümler üretebilme, bu çözümler arasında en uygun olanı seçebilme yeterliğine sahiptirler.

Duygular, hoşlanma ya da hoşlanmamama biçiminde olabilen, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi ve uyarılması sonucu oluşan tepkilerdir. Duygular, bireyin ihtiyaçlarını ne kadar karşılandığı ile doğrudan ilgilidir. İhtiyaçların karşılanması çocukta haz, karşılanmaması elem doğrutusunda duygulara yol açar (Akboy, 2000). Çocukların duygusal özellikleri üzerinde yapılan araştırma sonuçları, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu göstermiştir (Saarni, 2001). Duygusal güçlülük ise kişinin kendi duygularını doğru tanımlaması, bu duyguları kabul ve kontrol etmesi, kendine ve kendisi için önemli olan kişilere güvenmesi, mizah yeteneği ve yaşama sevinci taşıması, başkalarının duygularına karşı duyarlı ve eleştiriye açık olması özelliklerinden oluşan bir niteliktir (Epstein ve Sharma, 1998a; Epstein ve Sharma, 1998b; Epstein, 2004). Güçlülük duygusu yaşanılarak öğrenilen ve geliştirilen bir duygudur. Çocuğun davranışsal ve duygusal güçlü yönlerinin tanınması ve değerlendirilmesi; anne baba ve öğretmenleri ile etkileşimini kolaylaştırması açısından olduğu kadar, çocuğun davranış ve gelişimine yansımaları açısından önemlidir (Bronfenbrenner, 1979). Aynı zamanda çocuğun yaratıcılığı da bu bağlamda önem arz etmektedir.

Yaratıcılığın çocuğun davranışsal duygusal güçlülüğünü, buna bağlı olarak kişilik özelliklerini ve yaşamını önemli ölçüde etkilediği göz önüne alındığında okul öncesi dönemden itibaren yaratıcılığı ve davranışsal duygusal güçlülüğü geliştiren ortamların oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde olan çocukların yaratıcılıkları ile davranışsal duygusal güçlülüklerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapmanın, çocukları geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu alanda çocuklara erken dönemde yapılacak müdahalelerin önünü açması ve yön verecek olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılıklarının ve davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyetlerine göre yaratıcılıkları farklılaşmakta mıdır?
2. Ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyetlerine göre Davranışsal Duygusal Güçlülükleri farklılaşmakta mıdır?
3. Ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıkları ile Davranışsal Duygusal Güçlülükleri arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Anasınıfı ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıkları ile davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle anlatmayı amaçlayan bir araştırma biçimidir. Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde "Kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle, araştırmacı, kolay ulaşabildiği ili seçmiştir. Bu

araştırmanın çalışma grubunu; Yozgat İl merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına (89 çocuk) ve ana sınıflarına (86 çocuk) devam eden ve gönüllü olan toplam 175 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ana Sınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler		Frekans	%
Okul Türü	İlkokul veya ortaokul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	86	49,1
	Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	89	50,9
	Toplam	175	100,0
Cinsiyet	Kız	81	46,3
	Erkek	94	53,7
	Toplam	175	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma, 81 kız 94 erkek olma üzere toplam 175 ana sınıfı (86 çocuk) ve anaokulu (89 çocuk) çocuğu ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Torrance Yaratıcılık Testi Form A ve Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2) Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Araştırmaya alınan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çalışma grubuna dahil edilen çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve daha önce anaokuluna gitme durumlarıyla ilgili bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise, çalışma grubuna dahil edilen çocukların anne-babalarının öğrenim durumları, yaşları, ailenin gelir düzeyi vb. ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

Torrance yaratıcı düşünce ölçeği şekil form A. 1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Form A ve B'nin sözel ve şekilsel kısımları Aslan (2001b) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve testin çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerliği ve güvenilirliği araştırılmıştır. Torrance Ölçeğinin şekil formunda yaratıcılık, Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlarında değerlendirilmektedir. Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık alt boyut güvenilirlik katsayısı (Alpha) 0,727 Orijinallik alt boyut güvenilirlik katsayısı (Alpha) 0,725, Başlıkların soyutluğu alt boyut güvenilirlik katsayısı (Alpha) 0,826, Zenginleştirme alt boyut güvenilirlik katsayısı (Alpha) 0,826, Erken kapanmaya direnç alt boyut güvenilirlik katsayısı (Alpha) 0,820, Toplam ölçek güvenilirlik katsayısının (Alpha) 0,677 olduğu belirlenmiştir (Aslan 2001b).

Davranışlar ve duygularla ilgili değerlendirme ölçeği-2 (bers-2) öğretmen değerlendirme ölçeği (öğretmen formu). Araştırmada, çocukların davranışsal ve duygusal güçlülük düzeylerini belirlemek için Epstein ve Sharma (1998a) tarafından geliştirilen, daha sonra da Epstein (2004) tarafından standardize edilmiş olan ve 5 yaş için Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmış olan (Salı, 2017) Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği-2 (DDÖ-2) (Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2) kullanılmıştır. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (ebeveyn formu) (anne) için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Her iki form için önerilen orijinal beş faktörlü modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği'nin (ebeveyn formu) (anne) madde toplam korelasyonları; ölçek formlarını ve formları oluşturan her bir alt ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Hem Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nde (öğretmen formu) hem Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği'nde tüm ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.97 bulunmuştur. Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği'nin (ebeveyn formu) (anne) madde toplam korelasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olması ve iç tutarlık katsayısının yüksek olması dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğuna ilişkin bir kanıt oluşturmuştur (Salı, 2017). Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2), Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) ve Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği (ebeveyn formu) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu) kullanılmıştır. Her bir ölçek 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Kişilerarası Güçlülük Alt Boyutu, Aile Bağları Alt Boyutu, Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük Alt Boyutu, Okulun İşlevi Alt Boyutu ve Duyuşsal Güçlülük Alt Boyutu'ndan oluşmaktadır. Kişilerarası Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun sosyal durumlardaki duygu ve davranışlarını kontrol edebilme kapasitesini ölçer. Buna bazı örnekler şunlardır: "Hayır" denildiğinde, dinler" ve "Hayal kırıklığı yaşadığında, sakinliğini korur". Aile Bağları Alt Boyutu, çocuğun ailesiyle olan paylaşımlarını ve

ilişkilerini ölçer. Bu boyutun örnekleri: “Aile içinde faaliyetlere katılır” ve “Kız ve erkek kardeşleriyle olumlu etkileşimi vardır”. İçsel Güçlü Yönler Alt Boyutu, geniş bir anlamda, çocuğun kendi yeteneklerinin ve başarılarının genel bir görünüşünü ölçer. Örnek: “Kendine güvenir” ve “Hayata karşı heveslidir”. Okulun İşlevi Alt Boyutu ise, çocuğun okuldaki yeterliliklerine ve sınıfta yaptıklarına odaklanır. Bu boyuttaki örnekler, “Sınıfta derse dikkatini verir” ve “Okuldaki çalışmalarını zamanında tamamlar”. Duyuşsal Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun karşısındakilerin duygularını kabul etme ve onlara duygularını ifade edebilme yeteneğini ölçer. Örnek olarak, “İnsanların ona sarılmaları onun için kabul edilebilir bir şeydir” ve “Yardım ister”. Dörtü likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin dereceleri, Hiç uygun değil (0), Uygun değil (1), Uygun (2) ve Çok Uygun (3) biçimindedir. Ölçekten alınan yüksek puanın, yüksek Davranışsal ve Duygusal Güçlülüğün göstergesi olduğu anlamına gelmektedir. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'de bu alt ölçeklere ek olarak sekiz adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular çocukların güçlülük özellikleri ve kaynakları hakkında daha özel bilgiler elde etmek için hazırlanan sorulardır. (Epstein, 2004).

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izin, araştırmaya başlamadan önce Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ikinci dönem, Yozgat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfı bulunan iki ortaokul ve bünyesinde anasınıfı bulunan dört ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar için Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından öğretmen desteği ile doldurulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın uygulaması tüm okullarda çocukların gürültüden ve diğer arkadaşlarından etkilenmelerini önlemek amacıyla sınıf dışında sakin bir ortamda 4-6 kişilik gruplar halinde yürütülmüştür. Uygulamalar süresince katılımcıların, birbirlerinin çizimlerinden etkilenmemesi konusuna dikkat edilmiştir. Uygulama sırasında çocuklara her alt testle (*Resim Oluşturma*, *Resim Tamamlama* ve *Paralel Çizgiler*) ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her bir uygulama için açıklamaların ardından çocuklara on'ar dakikalık süre verilmiştir (Her bir alt teste ait etkinlik on dakika ile sınırlı olup, çocuklar etkinlikleri onar dakikalık süreler içinde tamamlamışlardır). Sürenin bitiminde, çocuklar okuma yazma bilmediklerinden, resimleri hakkında düşündükleri ile resimlere verdikleri isimler, araştırmacı tarafından test sayfasına yazılmıştır. Daha sonra test materyalleri toplanmıştır. Testin uygulanması her bir bölüm için açıklamalarla birlikte yaklaşık kırk beş elli dakika sürmüştür. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği ise çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Analizler, çocuklara uygulanan Torrance Yaratıcılık Testi'nden ve Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2) Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (öğretmen formu)'ndan alınan puanlar ve Kişisel Bilgi Formunda yer alan kişisel bilgiler üzerinden SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin analizinde iki yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Katsayısı önemlilik testi yapılmıştır.

Bulgular

Anasınıfı ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıkları ile davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Tablo 2

Ana Sınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yaratıcılıklarına İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Akıcılık				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	23,33	8,03
	Erkek	47	24,62	8,31
	Toplam	86	24,03	8,16
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	23,98	7,29
	Erkek	47	23,79	7,32
	Toplam	89	23,88	7,27
Toplam	Kız	81	23,67	7,62
	Erkek	94	24,20	7,80
	Toplam	175	23,95	7,70

Orijinallik				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	18,85	6,59
	Erkek	47	20,28	7,38
	Toplam	86	19,63	7,03
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	19,40	5,97
	Erkek	47	18,81	5,62
	Toplam	89	19,09	5,76
Toplam	Kız	81	19,14	6,24
	Erkek	94	19,54	6,57
	Toplam	175	19,35	6,40
Başlıkların soyutluğu				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	,64	,74
	Erkek	47	,94	,94
	Toplam	86	,80	,87
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	,71	,92
	Erkek	47	,77	,94
	Toplam	89	,74	,92
Toplam	Kız	81	,68	,83
	Erkek	94	,85	,94
	Toplam	175	,77	,89
Zenginleştirme				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	8,05	3,00
	Erkek	47	7,70	2,76
	Toplam	86	7,86	2,86
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	8,29	3,05
	Erkek	47	8,09	2,93
	Toplam	89	8,18	2,97
Toplam	Kız	81	8,17	3,00
	Erkek	94	7,89	2,83
	Toplam	175	8,02	2,91
Erken kapamaya direnç				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	11,72	4,12
	Erkek	47	11,87	4,55
	Toplam	86	11,80	4,34

Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	13,52	4,06
	Erkek	47	12,83	3,74
	Toplam	89	13,16	3,89
Toplam	Kız	81	12,65	4,17
	Erkek	94	12,35	4,17
	Toplam	175	12,49	4,16
Toplam yaratıcılık				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	18,13	5,35
	Erkek	47	19,68	5,63
	Toplam	86	18,98	5,53
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	19,06	4,65
	Erkek	47	19,28	3,94
	Toplam	89	19,18	4,27
Toplam	Kız	81	18,61	4,99
	Erkek	94	19,48	4,84
	Toplam	175	19,08	4,91

Tablo 2'de ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyetlerine göre yaratıcılıklarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Yaratıcılık ölçeğinin akıcılık alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = 24,62$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X = 23,33$) daha yüksek olduğu; benzer şekilde bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = 24,20$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X = 23,67$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Orijinallik alt boyutunda yine ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = 20,28$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X = 18,85$) yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokuluna devam eden çocuklarda ise kız çocukların puan ortalamaların ($X = 19,40$) erkek çocukların puan ortalamalarından ($X = 18,81$) yüksek olduğu görülmektedir. Başlıkların soyutluğu alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = ,94$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X = ,94$) daha yüksek olduğu; benzer şekilde bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = ,94$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X = ,68$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Zenginleştirme alt boyutunda ana sınıfına devam eden kız çocukların puan ortalamaların ($X = 8,05$) erkek çocukların puan ortalamalarından ($X = 7,70$) yüksek olduğu görülmektedir. benzer şekilde bu boyutun toplam puanında da kız çocukların puan ortalamalarının ($X = 8,17$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X = 7,89$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erken kapamaya direnç alt boyutunda ise bağımsız anaokuluna devam eden devam eden kız çocukların puan ortalamaların ($X = 13,52$) erkek çocukların puan ortalamalarından ($X = 12,83$) yüksek olduğu görülmektedir. Toplam yaratıcılık puanında ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = 19,68$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X = 18,13$) yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X = 19,48$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X = 19,48$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Ana Sınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yaratıcılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Akıcılık						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	,380	,380	,006	,937	,000
Cinsiyet	1	13,026	13,026	,217	,642	,001
Okul türü X Cinsiyet	1	23,572	23,572	,392	,532	,002
Hata	171	10274,622	60,086			

Toplam	175	110728,000				
Orijinallik						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	8,990	8,990	,217	,642	,001
Cinsiyet	1	7,564	7,564	,183	,669	,001
Okul türü X Cinsiyet	1	44,645	44,645	1,080	,300	,006
Hata	171	7071,877	41,356			
Toplam	175	72689,000				
Başlıkların soyutluğu						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	,102	,102	,128	,721	,001
Cinsiyet	1	1,307	1,307	1,634	,203	,009
Okul türü X Cinsiyet	1	,644	,644	,806	,371	,005
Hata	171	136,780	,800			
Toplam	175	243,000				
Zenginleştirme						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	4,143	4,143	,483	,488	,483
Cinsiyet	1	3,285	3,285	,383	,537	,383
Okul türü X Cinsiyet	1	,240	,240	,028	,867	,028
Hata	171	1465,958	8,573			
Toplam	175	12738,000				
Erken kapamaya direnç						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	82,995	82,995	4,860	,029*	,028
Cinsiyet	1	3,165	3,165	,185	,667	,001
Okul türü X Cinsiyet	1	7,824	7,824	,458	,499	,003
Hata	171	2920,246	17,077			
Toplam	175	30318,000				
Toplam yaratıcılık						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	3,086	3,086	,127	,722	,001
Cinsiyet	1	33,753	33,753	1,391	,240	,008
Okul türü X Cinsiyet	1	19,062	19,062	,786	,377	,005
Hata	171	4148,243	24,259			
Toplam	175	67902,320				

* $p < .05$.

Tablo 3'de ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyetlerine göre yaratıcılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Çocukların ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumuna göre yaratıcılıklarını değerlendirme puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yaratıcılığın erken kapamaya direnç alt boyutunda

bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine [$F(1,171)= 4,860, p<,05$] çocukların yaratıcılık puanında fark yarattığı tespit edilmiştir. Eta kare değerlerine bakıldığında ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumunun erken kapamaya direnç boyutu üzerindeki etkisinin %02 olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucuna göre çocukların cinsiyetinin yaratıcılığın alt boyut puanlarında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı, ayrıca ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumu ve cinsiyetin ortak etkisinin yaratıcılığın hiçbir alt boyut puanında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

Ana Sınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Davranışsal Duygusal Güçlülüklerine İlişkin İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Kişilerarası güçlülük				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	31,21	10,52
	Erkek	47	33,87	10,28
	Toplam	86	32,66	10,42
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	32,79	10,06
	Erkek	47	33,28	9,50
	Toplam	89	33,04	9,72
Toplam	Kız	81	32,02	10,25
	Erkek	94	33,57	9,85
	Toplam	175	32,86	10,04

Aile bağları				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	21,95	6,75
	Erkek	47	23,94	5,88
	Toplam	86	23,03	6,33282
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	24,60	4,98
	Erkek	47	24,53	5,49
	Toplam	89	24,56	5,23
Toplam	Kız	81	23,32	6,01
	Erkek	94	24,23	5,67
	Toplam	175	23,81	5,83

Kendine dönük (içsel) güçlülük				
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	20,33	8,014
	Erkek	47	23,00	7,45
	Toplam	86	21,79	7,78
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	24,45	6,34
	Erkek	47	23,36	6,80
	Toplam	89	23,88	6,57
Toplam	Kız	81	22,47	7,44
	Erkek	94	23,18	7,10

		Toplam	175	22,85	7,25
Okulun işlevi					
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	17,77	7,90	
	Erkek	47	20,17	6,45	
	Toplam	86	19,08	7,20	
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	20,12	6,76	
	Erkek	47	20,83	6,94	
	Toplam	89	20,49	6,82	
Toplam	Kız	81	18,99	7,38	
	Erkek	94	20,50	6,67	
	Toplam	175	19,80	7,03	
Duyuşsal güçlülük					
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	14,46	4,86	
	Erkek	47	15,87	4,48	
	Toplam	86	15,23	4,68	
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	17,33	3,51	
	Erkek	47	16,21	4,15	
	Toplam	89	16,74	3,88	
Toplam	Kız	81	15,95	4,43	
	Erkek	94	16,04	4,30	
	Toplam	175	16,00	4,35	
Toplam davranışsal duygusal güçlülük					
Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	
İlkokul veya orta okul bünyesindeki ana sınıfına devam eden çocuklar	Kız	39	1,06	36,15	
	Erkek	47	1,17	31,98	
	Toplam	86	1,12	34,19	
Bağımsız ana okuluna devam eden çocuklar	Kız	42	1,19	29,41	
	Erkek	47	1,18	30,18	
	Toplam	89	1,19	29,66	
Toplam	Kız	81	1,13	33,33	
	Erkek	94	1,18	30,93	
	Toplam	175	1,15	32,06	

Tablo 4'de ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyetlerine göre davranışsal duygusal güçlülüklerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin Kişilerarası güçlülük alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=33,87$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X=31,21$) daha yüksek olduğu; benzer şekilde bağımsız anaokuluna devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=33,28$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X=32,79$) daha yüksek olduğu; yine

bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=33,57$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X=32,02$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile bağları alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=23,94$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X=21,95$) yüksek olduğu; yine bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=24,23$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X=23,32$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendine dönük (içsel) güçlülük alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=23,00$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X=20,33$) yüksek olduğu; fakat bağımsız anaokuluna devam eden kız çocukların puan ortalamalarının ($X=24,45$) erkek çocukların puan ortalamalarından ($X=23,36$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=23,18$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X=22,47$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okulun işlevi alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=20,17$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X=17,77$) yüksek olduğu; Yine bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=20,50$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X=18,99$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal Güçlülük alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=15,87$) kız çocukların puan ortalamalarından ($X=14,46$) daha yüksek olduğu; fakat bağımsız anaokuluna devam eden kız çocukların puan ortalamalarının ($X=17,33$) erkek çocukların puan ortalamalarından ($X=16,21$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının ($X=16,04$), kız çocukların puan ortalamalarından ($X=15,95$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Ana Sınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Davranışsal Duyuşsal Güçlülüklerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kişilerarası güçlülük						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	10,542	10,542	,104	,748	,001
Cinsiyet	1	108,404	108,404	1,067	,303	,006
Okul türü X Cinsiyet	1	51,481	51,481	,507	,478	,003
Hata	171	17372,069	101,591			
Toplam	175	206464,000				
Aile bağları						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	114,259	114,259	3,410	,067	,020
Cinsiyet	1	40,240	40,240	1,201	,275	,007
Okul türü X Cinsiyet	1	45,712	45,712	1,364	,244	,008
Hata	171	5730,527	33,512			
Toplam	175	105139,000				
Kendine dönük (içsel) güçlülük						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	218,221	218,221	4,254	,041*	,024
Cinsiyet	1	26,996	26,996	,526	,469	,003
Okul türü X Cinsiyet	1	153,446	153,446	2,991	,086	,017
Hata	171	8771,922	51,298			
Toplam	175	100523,000				
Okulun işlevi						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	98,436	98,436	2,010	,158	,012
Cinsiyet	1	105,244	105,244	2,149	,145	,012
Okul türü X Cinsiyet	1	31,052	31,052	,634	,427	,004

Hata	171	8374,604	48,974			
Toplam	175	77203,000				
Duyuşsal güçlülük						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	112,152	112,152	6,147	,014*	,035
Cinsiyet	1	,916	,916	,050	,823	,000
Okul türü X Cinsiyet	1	69,648	69,648	3,817	,052	,022
Hata	171	3120,132	18,246			
Toplam	175	48090,000				
Toplam davranışsal duygusal güçlülük						
Varyans analizi	Sd	KT	KO	F	P	η^2
Okul türü	1	2422,608	2422,608	2,380	,125	,014
Cinsiyet	1	1100,031	1100,031	1,081	,300	,006
Okul türü X Cinsiyet	1	1619,369	1619,369	1,591	,209	,009
Hata	171	174060,299	1017,896			
Toplam	175	2506093,000				

* $p < .05$.

Tablo 5'de, ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyetlerine göre davranışsal duygusal güçlülüklerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, davranışsal duygusal güçlülüğün Kendine dönük (içsel) güçlülük alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine [$F(1,171) = 4,254, p < .05$] çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanında fark yarattığı tespit edilmiştir. Yine Tablo 5'de davranışsal duygusal güçlülüğün Duyuşsal güçlülük alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine [$F(1,171) = 6,147, p < .05$] çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanında fark yarattığı tespit edilmiştir. Eta kare değerlerine bakıldığında ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumunun Kendine dönük (içsel) güçlülük boyutu üzerindeki etkisinin %02, Duyuşsal güçlülük boyutu üzerindeki etkisinin %03 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucuna göre, çocukların cinsiyetinin davranışsal duygusal güçlülük alt boyut puanlarında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı, ayrıca ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumu ve cinsiyetin ortak etkisinin davranışsal duygusal güçlülüğün hiçbir alt boyut puanında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6

Ana Sınıfına ve Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarına ve Davranışsal Duygusal Güçlülüklerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Yaratıcılık					
		Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların soyutluğu	Zenginleştirme	Erken kapanmaya direnç	Toplam
Duyuşsal Güçlülük	Kişilerarası	r ,573**	,561**	,160*	,478**	,173*	,713**
		P ,000	,000	,035	,000	,022	,000
		N 175	175	175	175	175	175
Aile Bağları		r ,571**	,560**	,201**	,509**	,268**	,741**
		P ,000	,000	,008	,000	,000	,000
		N 175	175	175	175	175	175
		r ,563**	,543**	,238**	,521**	,253**	,735**

Kendine dönük (İçsel) güçlülük	P	,000	,000	,002	,000	,001	,000
	N	175	175	175	175	175	175
	r	,556**	,524**	,177*	,520**	,251**	,705**
Okulun işlevi	P	,000	,000	,019	,000	,001	,000
	N	175	175	175	175	175	175
	r	,543**	,515**	,210**	,464**	,210**	,670**
Duyuşsal güçlülük	P	,000	,000	,005	,000	,005	,000
	N	175	175	175	175	175	175
	r	,606**	,585**	,208**	,537**	,244**	,770**
Toplam	P	,000	,000	,006	,000	,001	,000
	N	175	175	175	175	175	175

**p<0.001, *p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yapılan korelasyon analizi sonucunda, yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, zenginleştirme alt boyutları ve toplam yaratıcılık puanı ile Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğu; yaratıcılığın Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapamaya Direnç alt boyutu ile Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında olumlu fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Anasınıfı ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıkları ile davranışsal duygusal güçlülüklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda;

Çocukların ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumuna göre yaratıcılıklarını değerlendirme puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde yaratıcılığın erken kapamaya direnç alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine [$F(1,171)= 4,860, p<,05$] çocukların yaratıcılık puanında fark yarattığı tespit edilmiştir. Eta kare değerlerine bakıldığında ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumunun erken kapamaya direnç boyutu üzerindeki etkisinin %02 olduğu görülmektedir. Varyans analizi sonucuna göre çocukların cinsiyetinin yaratıcılığın alt boyut puanlarında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı, ayrıca ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumu ve cinsiyetin ortak etkisinin yaratıcılığın hiçbir alt boyut puanında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 2). *Erken kapamaya direnç* mümkün olan bilgiyi göz önünde tutmayıp erkenden (premature) sonuçlara sıçrama eğilimi yerine, orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı geciktirip, tamamlamayı geciktirip, zihnini açık tutabilmek anlamında kullanılmaktadır (Torrance, E.P.; Orlow, E. Ball, 1984 Akt. Aslan, 2001b). Anasınıfına devam eden çocuklar yarım gün okulda bulunurlarken bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar çoğunlukla tam gün okulda zaman geçirmekte ve daha çok okul ve sınıf içi etkinliklerine katılma şansına sahip olabilmektedirler. Bu daha uzun süreli katılım ve etkileşim, onların yaratıcılığının bu boyutunu destekliyor olabilir. Ayrıca bulunan okul öncesi eğitim kurumunda çocuğa sunulan zenginleştirilmiş eğitim ortamları ve yaratıcı programlar onun özgün ve yaratıcı düşünmesini de sağlayabilmektedir. Çünkü çocuğun sosyal ortamı ile kurduğu etkileşim, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde oldukça önemlidir (Collins, O'Connor & McClowry, 2017; Duncan vd., 2007; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Nitekim yapılan bir araştırmada, çocukların bulunduğu fiziksel çevrenin yaratıcılıkları üzerine etkisi incelenmiş, araştırma sonucunda çocuklara sınıf ortamında sunulan zengin materyal, malzeme ve oyuncaklar yoluyla onların yaratıcı düşüncelerinin beslediği belirlenmiştir (Makhmalbaf ve Yi-Luen Do, 2007). Dolayısıyla çocukların buldukları eğitim ortamları, çocukların yaratıcı ifadelerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Fleith, 2000). Başka bir araştırmada beş-altı yaş çocuklarının yaratıcı ev ortamı ile hem yaratıcı düşünme becerileri hem de yaratıcı kişilik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur (Lew & Cho, 2013). Ayrıca 2012 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, yaratıcılığı desteklemekte, ön plana çıkarmakta ve yaratıcılığın ortaya çıkmasına yönelik ortamı oluşturmayı da hali hazırda amaç edinmiş ve desteklemektedir. Bu bağlamda bağımsız anaokullarının ortamı gerek bahçe düzeni gerek iç mekan açısından yaratıcılığı desteklemeye yönelik daha zengin materyal ve malzeme ile donatılmaya daha müsait olmaları da bu anlamlı farka neden olmuş olabilir. Ayrıca Withagen, Araújo ve de Poel'e (2017) göre, "doğru" veya "yanlış" yanıtların olmadığı ve birçok farklı çözümün mümkün olduğu açık uçlu görevler, kapalı uçlu görevlere kıyasla yaratıcılık konusunda farklı fırsatlar sunmaktadır. 2012 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı bu görüşü destekleyebilecek şekilde uygulamayı mümkün kılmaktadır. Öte yandan Gajda, Beghetto ve Karwowski (2017) yaratıcılıkta sınıflar arasındaki farklılıkları açıklamada, sınıflardaki doğal olarak ortaya

çıkan öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin önemini vurgulamışlardır. Bağımsız anaokulundaki öğretmenler, öğrenci ile çok daha nitelikli bir etkileşime girebilmiş ve dolayısıyla bu farka neden olmuş olabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, anlamlı fark olmasa da, yaratıcılık ölçeğinin akıcılık alt boyutu ile bu boyutun toplam puanında ve orijinallik alt boyutunda ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; bağımsız anaokuluna devam eden çocuklarda ise kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu; başlıkların soyutluğu alt boyutunda ve bu boyutun toplam puanında ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; zenginleştirme alt boyutunda ve bu boyutun toplam puanında ana sınıfına devam eden kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Toplam yaratıcılık puanında ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2). Elde edilen bu sonuçlar, cinsiyetin yaratıcılığa etkisini inceleyen diğer araştırma sonuçları ile (farklı yaş düzeyleri kullanılsa da) tutarlılık göstermektedir. Yapılan literatür taramasında, ilköğretim okulu üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan çocukların yaratıcılıklarının Alacapınar (2013) tarafından yapılan bir araştırmada incelendiği görülmüştür; Bu araştırma sonucunda cinsiyete göre akıcılık, esneklik, özgünlük, süsleme (zenginleştirme) ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aslan (1994) üniversiteye devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada yaratıcılık puanlarının kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Çakmak ve Baran (2006) tarafından, anasınıfına devam eden altı yaş köy kent çocuklarının yaratıcılıkları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, yaratıcılığa ilişkin tüm boyutlarda kızların erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Çakmak (2010) Meslek yüksek okulunda çeşitli programlara devam eden öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin yaratıcılık puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda yaratıcılığa ilişkin tüm boyutlarda kızların erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını ve akıcılık, orijinallik, toplam yaratıcılık puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğunu saptanmıştır. Gülel (2006), sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada kız öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Matud, Pilar, Rodríguez, ve Grande'nin (2007) yaptıkları çalışma ile farklı eğitim seviyelerinde cinsiyet farklılığının yaratıcı düşünme üzerine etkisine bakmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; eğitim seviyesine ve cinsiyete göre şekilsel akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Üniversite düzeyinde kadınların puanı, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki kadınlara göre daha yüksek bulunurken; farklı eğitim seviyelerindeki erkeklerin yaratıcılık puanlarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. İlk ve ortaöğretim seviyesindeki kadınların yaratıcılık puanları, yalnızca orijinallik ve yaratıcılık indeksi bakımından aynı seviyedeki erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Lee (2005) dört ve beş yaş anaokulu çocuklarının cinsiyet faktörlerini içeren yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik üzerine yaptığı araştırma sonucunda ise cinsiyetin kızlar lehine yaratıcı düşünce üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu olan çocukların ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumuna göre davranışsal duygusal güçlülüklerini değerlendirme puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, davranışsal duygusal güçlülüğün Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük alt boyutunda [$F(1,171)= 4,254, p<.05$] ve Duyuşsal Güçlülük alt boyutunda bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar lehine [$F(1,171)= 6,147, p<.05$] çocukların davranışsal duygusal güçlülük puanında fark yarattığı tespit edilmiştir. Eta kare değerlerine bakıldığında ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumunun Kendine Dönük (İçsel) Güçlülük boyutu üzerindeki etkisinin %02, Duyuşsal Güçlülük boyutu üzerindeki etkisinin %03 olduğu görülmektedir (Tablo 5). Kendine Dönük (İçsel) Güçlü Yönler Alt Boyutu, geniş bir anlamda, çocuğun kendi yeteneklerinin ve başarılarının genel bir görünüşünü ölçmektedir. Duyuşsal Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun karşısındakilerin duygularını kabul etme ve onlara duygularını ifade edebilme yeteneğini ölçmektedir (Epstein, 2004). Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların, anasınıfına devam eden çocuklara göre çoğunlukla daha uzun süre okulda zaman geçirmeleri ve daha çok okul ve sınıf içi etkinliklerine katılma şansına sahip olmaları, onların kişisel yeteneklerinin gelişimini daha çok destekliyor olabilir. Çocuklar arasında daha uzun süreli etkileşim fırsatları, onların birbirlerinin duygularını daha iyi anlamalarını, birbirlerinin duygularını kabul etmelerini ve kendi duygularını daha iyi ifade edebilmelerini kolaylaştıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Nitekim 4-5 yaş civarı, bakış açısı alma becerisi için kritik dönem olarak görülmüştür (Spence, 2003; Wellman, Cross & Watson, 2001). Yapılan araştırmalar, Piaget'nin aksine çocuğun bakış açısı alma becerisine sahip olabileceğini ortaya koymuştur (Liben & Belknap, 1981; Flavell, Everett, Croft & Flavell, 1981; Masangkay, McCluskey, McIntyre, Sims-Knight, Vaughn & Flavell, 1974).

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, yapılan varyans analizi sonucunda çocukların cinsiyetinin Davranışsal Duygusal Güçlülük alt boyut puanlarında ve Toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı, ayrıca ana sınıfına ve bağımsız anaokuluna devam etme durumu ve cinsiyetin ortak etkisinin davranışsal duygusal güçlülüğün hiçbir alt boyut puanında ve toplam puanda anlamlı farka neden olmadığı tespit edilmiştir.

Diğer önemli bir bulgu ise, Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (BERS-2)'nin Kişilerarası Güçlülük alt boyutunda anlamlı olmamakla birlikte hem ana sınıfına hem bağımsız anaokuluna devam eden erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; yine bu boyutun toplam puanında da erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğudur. Aile bağları alt boyutunda, okulun işlevi alt boyutunda ve bu iki boyutun toplam puanlarında da ana sınıfına devam eden erkek çocukların puan

ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4). Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeğinin -2 (bers-2)'nin alt boyutlarından ve toplamdan alınan puan ortalamalarına genel olarak bakıldığında, anlamlı olmamakla birlikte erkek çocukların puan ortalamalarının, kız çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplumumuzda yaygın olan, kız çocuklarına yönelik daha koruyucu, kollayıcı ve kısıtlayıcı tutumun etkisiyle kız çocuklarının, erkek çocuklarından daha az özgür olabilmeleri, davranışsal ve duygusal olarak daha zayıf kalmalarıyla sonuçlanıyor olabilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, zenginleştirme alt boyutları ve toplam yaratıcılık puanı ile Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğu; yaratıcılığın Başlıkların Soyutluğu ve Erken Kapamaya Direnç alt boyutu ile Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin tüm alt boyutları arasında olumlu fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Akıcılık bir problem için birçok alternatif geliştirebilme, çok sayıda fikir, düşünce ve çağrışım üretebilme, *Orijinallik (Özgünlük)* bir problem karşısında sıradan olmayan, farklı, benzersiz çözümler üretme yeteneği, eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma ya da yeni özel çözümler getirme, yeni, alışılmamış ve az rastlanan fikirler üretme olarak tanımlanırken, *zenginleştirme* birinin fikrini hikâyesini veya çizimini geliştirme veya genişletme yeteneği (Rein ve Rein, 2000), verilen yalın bir uyarıyı ayrıntılı ve özenli bir biçimde işleyip geliştirme, ayrıntılara girebilme, yanıtlar ekleme anlamında kullanılmaktadır (Torrance ve Goff, 1989; Öncü, 2003; Erlendsson, 1999). *Başlıkların soyutluğu* süreçlerin, işlemlerin sentezinin ve organizasyonun yapılabilmesi ile ilgilidir. En üst seviyede söz konusu bilginin özünü yoklayabilmek, önemli olanın ne olduğunu bilmek önemlidir. Bu tip bir başlık resme bakan kişinin, resmi daha derinliğine ve zengin bir biçimde görebilmesini sağlamaktadır. *Erken kapamaya direnç* mümkün olan bilgiyi göz önünde tutmayıp erkenden (premature) sonuçlara sıçrama eğilimi yerine, orijinal fikirleri mümkün kılan zihinsel atlamayı yapmaya yetecek kadar kapamayı geciktirip, zihnini açık tutabilmek anlamında kullanılmaktadır (Torrance, E.P.; Orlow, E. Ball, 1984 Akt. Aslan, 2001b). Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nde ise Okulun İşlevi Alt Boyutu, çocuğun okuldaki yeterliliklerine ve sınıfta yaptıklarına odaklanmaktadır. Kişilerarası Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun sosyal durumlardaki duygu ve davranışlarını kontrol edebilme kapasitesini ölçmektedir. Olumsuz bir durumla karşılaştığında ya da hayal kırıklığı yaşadığında, sakinliğini koruyabilmek vb. özelliklere odaklanmaktadır. Aile Bağları Alt Boyutu, çocuğun ailesiyle olan paylaşımlarını ve ilişkilerini ölçmekte, aile içinde faaliyetlere katılma, kardeşleriyle olumlu etkileşimde bulunma vb. özelliklere işaret etmektedir. Kendine Dönük (İçsel) Güçlü Yönler Alt Boyutu, geniş bir anlamda, çocuğun kendi yeteneklerinin ve başarılarının genel bir görünüşünü ölçer. Duyuşsal Güçlü Yönler Alt Boyutu, çocuğun karşındakilerin duygularını kabul etme ve onlara duygularını ifade edebilme yeteneğini ölçmektedir (Epstein, 2004). Bilişsel bir beceri olan yaratıcı düşünme için, özgün fikirler üretme, esnek düşünebilme, denenmemiş yolları deneme, bakış açısını değiştirebilme, sorunlara duyarlı olma gibi tanımlamalar yapılmış ve çocuğun henüz ilkökula başlamadığı okul öncesi dönem bu beceri için kritik bir dönem olarak görülmüştür (Torrance, 1962; San, 2004b; Ömeroğlu, 1986; Kara, 2007). Bu bilgiler ışığında; bir problem karşısında daha fazla ve sıradan olmayan çözüm üretebilme, daha ayrıntılı düşünebilme, esnek düşünebilme, bakış açısını değiştirebilme gibi yaratıcılık özelliklerinin, çocuğun okuldaki sorumluluklarını ve performansını olumlu etkilediği; aynı şekilde duygu ve davranışlarını kontrol edebilmeyi desteklediği, empatik eğilimlerini güçlendirdiği, okulda ve aile içinde iletişim becerilerini güçlendirerek olumlu etkileşimi kolaylaştırdığı, çocuğun yeteneklerini geliştirmesine katkı sağladığı, duygusal gelişimini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Çocuklarda yaratıcı düşünmenin geliştirilebilmesi sürecinde öncelikle öğretmenin model olması, kendisinin bu becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu açıdan hizmet öncesinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen ders ve ders dışı etkinliklerin sayısı ve niteliği artırılabilir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik anne babaların farkındalıklarını arttıracak seminerler düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ile ilgili kavramsal ve tutumsal değişimi için daha üst düzey eğitim programları geliştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik farkındalıklarını arttıracak hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Bundan sonraki araştırmalarda benzer çalışmalar farklı eğitim kademelerinde ve daha geniş çalışma gruplarıyla yapılabilir. Eğitim kademeleri arasında karşılaştırma yapılabilir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik olarak yaratıcılık ile doğrudan veya dolaylı ilişkili olabilecek öğrenme stilleri, kişilik özellikleri gibi aracı değişkenleri içeren araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların dil gelişimlerinin ve bilişsel gelişimlerinin yaratıcılık ile ve davranışsal ve duygusal güçlülük ile ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akboy, R. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Alacapınar, F. G. (2013). Grade Level and Creativity. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 247-266.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, A. E. (1994). *Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, A. E. (2000). Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirmek. *Power of Creativity in Business. II. International Creativity Conference* içinde (s.102-110). Ergunalp, H. (ed.), Bilge Yön International & Eventus Conferences. İstanbul.
- Aslan, A. E. (2001a). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 15-22.
- Aslan, A. E. (2001b). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butcher, J. L., & Niec, L. N. (2005). Disruptive Behaviors and Creativity in Childhood: the Importance of Affect Regulation. *Creativity Research Journal*, 17, 181-193.
- Collins, A., O'Connor, E., & McClowry, S. (2017). The Role of A Temperament Intervention In Kindergarten Children's Standardized Academic Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (2), 120-139.
- Conner, T. S., and Silvia, P. J. (2015). Creative Days: A Daily Diary Study of Emotion, Personality and Everyday Creativity. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts* 9, 463-470. doi: 10.1037/aca0000022
- Çakmak, A. (2010). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*. ISSN 1304-2823.
http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/aygen_cakmak_1010.pdf
- Çakmak, A., & Baran, G. (2006). Köyde ve Kentte Yaşayan Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarının Karşılaştırılması. *Avrupa Birliği Sürecinde Okulöncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı) Bildiriler Kitabı* içinde (s. 154-169). Cilt I, 27-30 Haziran Kıbrıs.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
- Epstein, M. H., & Sharma, J. (1998a). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strengths-Based Approach To Assessment*. Austin, TX: PRO-ED.
- Epstein, M. H., & Sharma, J. M. (1998b). Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based of Infants and Young Children (pp.231-266). In S.J. Meisels and E. Fenichel (Eds.), *New Visions for The Developmental Assessment of Infants and Young Children*. Washington :DC: Zero TO Three.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A Strength-Based Approach to Assessment: Examiner's Manual*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Erlendsson, J. (1999). The Role of Creativity. University of Iceland, http://www.hi.is/~joner/eaps/cq_cr04.htm 19 Kasım 2015 tarihinde bu adresten edinilmiştir. Bu link şu anda aktif değildir.
- Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* 2, 290-309. doi: 10.1207/s15327957pspr0204_5
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Flavell J. H., Everett B. A., Croft K., & Flavell E. R. (1981). Young Children'S Knowledge About Visual Perception: Further Evidence for the Level 1-Level 2 Distinction. *Developmental Psychology*, 17 (1), 99-103.
- Fleith, S. D. (2000). Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment. *Roepers Review*, 22 (3), 148-153.
- Forthmann, B., Regehr, S., Seidel, J., Holling, H., Çelik, P., Storme, M., et al. (2018). Revisiting the Interactive Effect of Multicultural Experience and Openness to Experience on Divergent Thinking. *International Journal Intercult. Relat.* 63, 135-143. doi: 10.1016/j.ijintrel.2017.10.002

- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 109* (2), 269-299.
- Guastello, S. J., Guastello, D. D., and Hanson, C. A. (2004). Creativity, Mood Disorders, and Emotional Intelligence. *J. Creat. Behav. 38*, 260–281. doi: 10.1002/j.2162-6057.2004.tb01244.x
- Günel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güngör, A. (2005). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. *Gelişim ve Öğrenme İçinde*. (Ed. A. Ulusoy). 4. Baskı (93-124) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kara, A. (2007). *Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karwowski, M., & Lebuda, I. (2015). The Big Five, the Huge Two, and Creative Selfbeliefs: A Meta-Analysis. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts 10*, 214–232. doi: 10.1037/aca0000035
- Kaufman, S. B., Quilty, L. C., Grazioplene, R. G., Hirsh, J. B., Gray, J. R., Peterson, J. B., et al. (2016). Openness to Experience and Intellect Differentially Predict Creative Achievement in the Arts and Sciences. *J. Pers. 84*, 248–258. doi: 10.1111/jopy.12156
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi-Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. Ankara: Kazancı Kitap A.Ş.
- Köksal Akyol, A. (2011). (Edit). *İlköğretimde Drama*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A. McPherson, G., & Van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research. 89* (1), 93-124. DOI: 10.3102/0034654318815707 Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654318815707>
- Lawrence, E. S. (1996). *Yüksek IQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (Ü. Kartal, çev.) (1. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Lee, K.H. (2005). The Relationship Between Creative Thinking Ability and Creative Personality of Preschoolers. *International Education Journal, 6* (2), 194-199.
- Lew, K.H., & Cho, J. (2013). *Relationship Among Creativity, Motivation and Creative Home Environment of Young Children* (pp. 106–10). In: The 5th International Conference On Advanced Science and Technology.
- Liben, L. S., & Belknap, B. (1981). Intellectual Realism: Implications for Investigations of Perceptual Perspective Taking in Young Children. *Child Development, 52* (3), 921-924.
- Makhmalbaf, A., & Yi-Luen, Do E. (2007). *Physical Environment and Creativity: Comparing Children's Drawing Behavior at Home and at the Bookstore*. International Assoc Lation of Societies of Design Research the Honkong Polytechnic University (lasdr07), 1-22.
- Masangkay Z. S., Mccluskey K. A., McIntyre C. W., Sims-Knight J., Vaughn B. E., & Flavell J. H. (1974). The Early Development of Inferences About the Visual Percepts of Others. *Child Development, 45* (2), 357–366.
- Matud, M. P., Rodriguez, C., & Grande, J. (2007). *Gender Differences in Creative Thinking*. Tenerife, ESPAGNE: Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18957305> adresinden 01 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.
- May, R. (1991). *Yaratma Cesareti* (3. Basım) (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Nori, R., Signore, S., & Bonifacci, P. (2018). Creativity Style and Achievements: An Investigation on the Role of Emotional Competence, Individual Differences, and Psychometric Intelligence. *Frontiers in Psychology. 9*:1826. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01826 Frontiers in Psychology <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6191484/>
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., & Tür, G. (1999). *Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., & Tür, G. (1999). *Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Oyuncaklar*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (1986). *Anaokuluna Giden Beş - Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocukların Zeka ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öncü, T. (2003). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 43* (1), 221-237.

- Rein, R. P., & Rein, R. (2000). *Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz?* (S. Gökten Çev.). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Aggulo, M. J., Filella, G., & Soldevilla, A. (2005). Una Propuesta De Currículum Emocional En Educación Infantil (3-6). Emotional Curriculum Proposal For Early Childhood Education (4 to 6 Years). *Cultura y Education*, 17 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1174/1135640053603337> (Taylor & Francis Online)
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Social Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125-127.
- Salı, G. (2017). Davranışlar ve Duygularla İlgili Değerlendirme Ölçeği-2 (Bers-2)'nin Beş Yaş Grubu İçin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (26), 43-61.
- San, İ. (2004a). *Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınları Sanat Dizisi: 96.
- San, İ. (2004b). Yaratıcılıkta Temel Kavramlar. *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*. Öztürk, A. (ed), Anadolu Üniversitesi Yayını:1488, ss. 1-14, Eskişehir.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., Eddington, K. M., Levin-Aspenson, H., & Kwapil, T. R. (2014). Everyday Creativity In Daily Life: An Experiencesampling Study of "Little C" Creativity. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts* 8, 183-188. doi: 10.1037/a0035722
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training With Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
- Torrance, E.P. (1962). **Guiding Creative Talent**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P., & Goff, K. (1989). A Quiet Revolution. *Journal of Creative Behavior* 23 (2), 136-145.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. K. (2001). Meta-Analysis of Theory of Mind Development: The Truth About False-Belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Withagen, R., Araújo, D., & de Poel, H. J. (2017). Inviting Affordances Agency. *New Ideas in Psychology*, 45, 11-18. doi:10.1016/j.newideapsych.2016.12.002
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUMLARI (ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ)

GÜZİN YASEMİN TUNÇAY
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİNAZAN KAYTEZ
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Çevresel tutum, toplumun ve bireylerin çevreyle ilgili değerler geliştirmeleri, çevre için endişe duymaları, çevrenin korunması ve iyileştirilmesinde etkin katılımcı olma isteğine sahip olmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin çevresel tutumlarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin belirlenmesi çevre ile ilgili sorunların çözümü ve çevreye duyarlı nesillerin yetiştirilmesi açısından çok önemlidir. Çevresel tutum ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok çevre eğitiminin çevresel tutuma etkisi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Çevre ile ilgili eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve çevre ile ilgili sorunların çözümü için de farklı yaş gruplarında çevresel tutumu etkileyen farklı değişkenlerin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir

Araştırmanın amacı: Araştırmada Çankırı ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinin çevresel tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın yöntemi: Araştırmanın evrenini Çankırı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu doğrultuda üç lise belirlenmiştir. Belirlenen liselerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 260 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Özata-Yücel (2014) tarafından geliştirilip geçerlik-güvenirliliği yapılan "Çevresel Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Açık Uçlu Soru Formu" ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi, nitel boyutunda elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın Bulguları ve Sonuçlar: Araştırma sonucunda öğrencilerin çevresel tutumları ile cinsiyet, okul başarısı, hobileri, hayvan sahibi olma, çevre ile ilgili ders alma ve çevre ile ilgili kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olma durumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Öğrencilerin çoğunluğu çevre kirliliğinin nedeninin etrafa atılan çöpler ve atık maddeler olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler çevre kirliliğine çözüm önerisi olarak ise en fazla eğitim cevabını vermişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre sorunları, çevresel tutum, lise öğrencileri.

High School Students' Environmental Attitudes (Cankırı Province Sample)

Abstract

Problem Status and Purpose: Environmental attitude is defined as community and individuals' developing environmental values, feeling concerns about environment, having desire to be active participants in protection and improvement of the environment. There are many factors that affect individuals' environmental attitudes. Determining these factors is very important for solving environmental problems and raising environmentally conscious generations. Analyzing studies conducted on environmental attitude, it was observed that studies were mainly carried out on the impact of environmental education on environmental attitude. It is thought that it will be important to identify different variables affecting environmental attitude in different age groups to prepare environmental training programs and to solve environmental problems.

Objective of the research: The aim of this study was to determine environmental attitudes of high school students studying in Çankırı province.

Research method: Study group of the research constitutes of students attending high schools affiliated to the Ministry of Education in Çankırı city center. A simple random sampling method was used in the sample selection of the study, and three high schools were determined accordingly. A total of 260 students studying in designated high schools and who agreed to participate voluntarily in the research constituted the research sample. In this study, the mixed method in which qualitative and quantitative methods were used together was employed. The quantitative data of the study were collected by "Personal Information Form" prepared by researchers and by "Environmental Attitude Scale" developed by Özata-Yücel (2014) with validity and reliability studies applied. Qualitative data was collected with "Open-Ended Questionnaire" prepared by researchers. Data obtained in the quantitative dimension of the study was analyzed by Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test; qualitative data were analyzed by content analysis.

Research Findings and Conclusions: As a result of the research, it was determined that there was a significant difference between students' environmental attitudes and their gender, school success, hobbies, animal ownership, environmental studies and environmental institutions ($p < .05$). The majority of students stated that the cause of environmental pollution was dumped garbage and waste materials. Students responded to the question of solution to environmental pollution mostly with education. Recommendations were made in line with the results of the research.

Keywords: Environmental, environmental issues, environmental attitude, high school students.

Giriş

Çevre, insan etkinlikleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da uzun bir süre içinde dolaylı veya dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır. Dar anlamda ise çevre denildiğinde canlıların yaşamlarını sürdürdükleri ortam akla gelir. Çevre olmadan bir canlının var olması, yaşaması mümkün değildir. Buna rağmen çevre sorunları her geçen gün artarak dünya çapında yaşanan sorunların başında gelmektedir.

Nüfus ile beraber artarak değişen tüketim kalıpları ile çevre yıkımında da artış olmaktadır (Des Jardins, 2006). İnsanın doğal çevre ile ilişkisi yüzyıllar içerisinde büyük değişiklikler göstermiştir. İnsan, önceleri doğa ile barışık ve iç içe yaşarken sonraki zamanlarda doğayı tahrip etmeye, doğal kaynakları düşünmeden kullanmaya başlamıştır. Günümüzde birçok çevre sorunu yaşanmakta ve ayrıca nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya pek çok hayvan türü bulunmaktadır (Keleş ve Ertan, 2002). İnsan-çevre gelişim aşaması üç dönemden oluşmaktadır. Birinci aşama *Bilinçsiz Varoluş Dönemi* olarak adlandırılan dönemdir. İnsanlar çevrenin ve çevrede olup bitenlerin kendisine nasıl yansıtacağına farkında değildir. Bu dönem 19. yüzyıla kadar sürmüştür. İkinci dönem ön bilinçlenmenin başladığı, etik değerlerinin tartışıldığı bir dönemdir. Bu dönem 19. yüzyılın ikinci yarısından 1970'li yıllara kadar sürmüştür. Bu devreye *Bilinçlenme Dönemi* adı verilmektedir. Üçüncü dönem ise 1970'li yıllardan başlayıp günümüze kadar devam eden ve *Bilinçli Oluş Dönemi* olarak adlandırılan dönemdir. Bu dönemde insanı merkeze alan ve sadece insana değer veren insanmerkezci etik yaklaşım yerine bütün canlıları içine alan ve değer veren biyomerkezci etik yaklaşım benimsenmiştir. Bunun yanı sıra bu dönemde çevre etiği, biyoetik, sürdürülebilir çevre, gelecek nesillere karşı olan sorumluluklarımız, sürdürülebilir beslenme gibi kavramların konuşulmaktadır (Doğan, 2003, Des Jardins, 2006, Keith, 2009). İnsan-çevre ilişkisinde ele alınan etik yaklaşımlar şu şekildedir:

İnsanmerkezli (Antroposantrik) Etik Yaklaşım: Yalnızca insanların etik bir değere sahip olduğunu varsayan yaklaşımdır. Buna göre, her ne kadar doğal dünyaya karşı sorumluluklarımız olduğunu söylenirse de doğal dünyaya karşı doğrudan sorumluluklarımız yoktur (Des Jardins, 2006, s. 46).

Canlımerkezci (Biyolojikmerkezci) Etik Yaklaşım: Bu yaklaşımda canlıların değerini belirleyen insana yararlı olup olmamaları değildir. Canlımerkezli etik yaklaşımda tüm yaşamın içsel bir değere sahip olduğunu varsayılmaktadır. Canlımerkezli etiğin ilk örneklerinden biri Albert Schweitzer'in yaşama saygı ilkesi olmuştur (Des Jardins, 2006, s. 261, 264, Algan, 2008). Bu yaklaşımda doğanın bir parçası olarak insanlar yanı sıra bütün canlılara, hayvanlara da değer verilmektedir. Ancak ne yazık ki insanlar varolduğundan bu yana hayvanları kendi yararı için kullanmışlardır. İnsan ilk önce temel ihtiyaçları için hayvanları avlamış, güçlerinden faydalanmış ve evcil davranış gösterenleri evcilleştirmiş, yabancı ve yırtıcı niteliklerini sürdüren türleri kesmiş ve yemiştir. Sonrasında da teknolojinin gelişmesiyle insan ihtiyaçlarının ve beklentilerinin boyut değiştirmesiyle hayvanlar çeşitli araştırmalarda, deneylerde kullanılmıştır (Aydoğdu, Çobanoğlu, 2008, Güvenç, 2010, s. 171-172).

"Hak" terimini hayvanlara kullanan ilk kişi Thomas Tryon olmuştur (Paterson ve ark., 1989; Çobanoğlu, 2009, s. 131). Hayvanları korumaya yönelik ise ilk yasa 1641 yılında İngiltere'nin Amerika'daki Massachusetts Kolonisi'nde çıkarılmıştır. Bu yasa "*Hiç kimse genellikle insanların yararlanması için bulunan bir hayvana kötü davranamaz*" söylemini içermektedir (Çobanoğlu, 2009, s. 131). 1780 yılında Hollanda'da hayvanların sağlık ve refahını korumak için bir yasa çıkarılmıştır. İsviçre, Avusturya ve İsveç'te de Hayvan Koruma Kanunu bulunmaktadır. AB üyesi ülkelerde, 13 Aralık 1968 tarihli Uluslararası Taşımada Hayvanların Korunmasına İlişkin Avrupa Anlaşması'nı, 10 Mart 1976 tarihli Tarımsal Hayvan İşletmelerindeki Hayvanların Korunmasına İlişkin Avrupa Anlaşması'nı ve 10 Mayıs 1979 tarihli Kesim Hayvanlarının Korunmasına İlişkin Avrupa Anlaşması'nı imzalamışlardır (Sungurbey, 1992; Keleş ve Ertan, 2002, s. 151).

Ekolojikmerkezci Etik Yaklaşım: Bu anlayış canlımerkezci yaklaşımdan farklı olarak sadece doğadaki tüm canlıların değil, onların yanı sıra canlılığın/yaşamın devam etmesine olanak sağlayan tüm cansız varlıkların da içsel değeri olduğunu ileri sürmektedir (Algan, 2008).

Çevremerkezci Etik Yaklaşım: İnsan dâhil canlı-cansız, doğal-yapay tüm çevresel değerlerin bütünlük biçiminde ele alındığı bu yaklaşım çevremerkezci etik olarak adlandırılmaktadır. Bu anlayışın ekolojikmerkezci etikten temel farkı, insan eliyle yaratılmış olan tarihi, arkeolojik ve estetik varlıkların da kendi için⁴ değerleri olduğunu kabul etmesidir (Algan, 2008).

⁴ için değer = içsel değer = intrinsic value, bir nesne, bir varlık, hem kendi içinde hem de kendisi için bir değere sahiptir (Des Jardins, 2006, s. 261).

Theobald tarafından insan-çevre ilişkisinde etik yaklaşımlar farklı bir şekilde ele alınmıştır (Theobald, 2009):

Fizyosentrik (Physiozentrismus, holismus), canlı ve cansız varlıklarının bir değere sahip olduğunu savunmaktadır. Buradaki "physis" kelimesi Yunancadan "natür", doğa olarak ifade edilmiştir. Bu yaklaşıma göre insan ürünü yapılar da değerlidir. Bu yapılar doğanın bütünü oluşturmakta ve insanların yaşamları için bir ortam oluşturmaktadır (Busch ve ark., 2002; Theobald, 2009). Bu yaklaşım tartışan yönü bu yaklaşımda hiyerarşik bir yapının olduğu ve aslında insanmerkezli bir yaklaşım olduğu şeklindedir. Ayrıca bu yaklaşıma göre ölümcül bir hastalığa neden olan mikroorganizmaların da değerli olmaktadır (Theobald, 2009).

Biosentrik (Biozentrismus)'de önemli olan yaşam'dır. Bu yaklaşımının da tartışılan etik yönleri bulunmaktadır. Neden sıtma taşıyan bir sivrisineğin ya da tüberküloz basilinin hayatı insaninkinden daha değerlidir? Bu görüşü benimseyenlerin temel sorusu şudur: İnsanlar doğadaki diğer canlı varlıkların kendilerine sağladıkları yararlar açısından değerlendirebilir mi? Bu soruya verilen yanıtı göre o varlığa bir değer biçilmektedir. Örneğin bitkiler yiyecek için kullanıldıkları için bunlara değer biçilmemektedir, bu yaklaşıma göre onların için değerleri vardır. Bu yaklaşımın temel formülü Albert Schweitzer'in Yaşama Saygı'yı açıklayan cümlesidir ("*Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will*") (Theobald, 2009).

Patosentrik (Pathozentrismus)'a göre duyular ve acı önemlidir. "Pathos" Yunancadan "leid" acı kelimesinden gelmektedir. Tartışılan konular, canlılarda içgüdüsel davranışlarının olmasıdır. Acıdan kaçınma davranışı içgüdüsel bir davranıştır (Theobald, 2009).

Antroposentrik (Anthrozentrismus)'a insanların etik değerleri önemlidir. Diğer canlıların ya da cansız varlıklara değer biçilmemekte ve onların hakları yoktur (Busch ve ark., 2002; Theobald, 2009).

Çevre sorunları bağlamında konuyla ilgili verilecek eğitimler ve de özellikle küçük yaşta verilecek eğitimler önemlidir. Ancak bu şekilde günümüz insanların sağlıklı bir çevrede yaşaması ve aynı zamanda gelecek kuşaklara sağlıklı bir çevre bırakmak mümkün olabilecektir. Çevre eğitimi, okul öncesi dönemden itibaren başlayarak, ilköğretim ve sonraki dönemlerde devam edecek şekilde devam etmelidir. Bu nedenle lise öğrencilerinin çevresel tutumlarının belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırmada Çankırı ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinin çevresel tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır.

- ▶ Araştırmaya alınan öğrencilerin çevresel tutumları cinsiyet, doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, sınıf, okul başarısı, hobileri, oturdukları ev tipi, hayvan sahibi olma, çevre ile ilgili ders alma ve çevre ile ilgili kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- ▶ Öğrencilerin çevre kirliliğinin nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli: Lise öğrencilerinin çevresel tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada analiz tekniği olarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel metodların karıştırılarak tek bir çalışmada kullanıldığı genel bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2012).

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Çankırı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu doğrultuda üç lise belirlenmiştir. Belirlenen liselerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 260 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya alınan öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	134	51.5
Erkek	126	48.5
Doğum Sırası		
İlk	110	42.3
Orta	69	26.5
Son	81	31.2

Anne Eğitim		
İlkokul	95	36.5
Ortaokul	80	30.8
Lise	67	25.8
Üniversite	18	6.9
Baba Eğitim		
İlkokul	41	15.8
Ortaokul	72	27.7
Lise	90	34.6
Üniversite	57	21.9
Sosyo-Ekonomik Düzey		
Düşük	19	7.3
Orta	215	82.7
Yüksek	26	10.0
Sınıf		
9. sınıf	77	29.6
10. sınıf	72	27.7
11. sınıf	47	18.1
12. sınıf	37	14.2
Hazırlık	27	10.4
Okul Başarısı		
Düşük	15	5.8
Orta	210	80.8
Yüksek	35	13.5

Araştırmaya alınan öğrencilerin; %51,5'inin kadın olduğu, %42,3'ünün ilk sırada doğduğu, %36,5'inin annesinin ilkokul, %34,6'sının babasının lise mezunu olduğu, çoğunluğunun (%82,7) orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu, %29,6'sının dokuzuncu sınıf öğrencisi olduğu ve büyük bir çoğunluğunun okul başarısının orta düzeyde (%80,8) olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çevresel Tutum Ölçeği" ve Açık Uçlu Soru Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğrencilerin cinsiyet, doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, sınıf, okul başarısı, hobileri, oturdukları ev tipi, hayvan sahibi olma, çevre ile ilgili ders alma ve çevre ile ilgili kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Çevresel Tutum Ölçeği, Özata-Yücel (2014) tarafından lise öğrencilerinin çevresel tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, ölçeğin "Davranış" boyutunu oluşturmada ve 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise ölçeğin "Düşünce ve Duygu" boyutunu oluşturmada ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Davranış boyutunun Cronbach Alpha değeri 0,85, düşünce ve duygu boyutunun Cronbach Alpha değeri 0,81, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada toplam puan kullanılarak analiz yapılmıştır.

Açık Uçlu Soru Formu, Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Açık Uçlu Soru Formu" öğrencilerin çevre kirliliğinin nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan iki sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma için Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı, okul yöneticilerinden sözlü olarak izinler alınmıştır. Ölçek uygulanmadan önce, öğrencilere araştırma konusunda sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş ve onayları

alınmıştır. Veri toplama araçları, sınıf ortamında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırma verileri 1 Ekim - 2 Kasım 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi: Ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Test sonucunda alınan puanların normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) bulunmuştur. Buna göre, nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı Mann Whitney U testi ile saptanmıştır. Araştırmada nitel veriler yazılı olarak toplanmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle öğrenciler K1, K2, K3, vb kodlarla isimlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Çevresel Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çevre Tutum	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U
Cinsiyet				
Kadın	133	148,45	19744,00	5925,000
Erkek	126	110,52	13926,00	p= ,000
Çevreyle ilgili ders aldı mı?				
Evet	125	142,39	17799,00	6951,000
Hayır	134	119,49	16131,00	p= ,014
Baktığı bir hayvan var mı?				
Evet	93	142,84	13284,00	6525,000
Hayır	166	122,81	20386,00	p= ,039
Oturduğu ev tipi				
Müstakil/gecekondu	70	132,84	9298,50	6416,500
Apartman dairesi	189	128,95	24371,50	p= ,711

Tablo 2'ye göre öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, çevre ile ilgili ders alma ve hayvan sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Buna göre kadın öğrencilerin, çevre ile ilgili ders alan ve bir hayvan besleyen öğrencilerin çevresel tutum puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Oturulan ev tipine göre öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 3. Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Çevresel Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Özellikler	n	Sıra Ortalama	Test İstatistiği
Doğum sırası			
İlk	110	122,95	$X^2= 1,739$
Ortanca veya ortancalardan biri	68	136,60	sd=2
Son	81	134,04	p=,419
Anne eğitim düzeyi			
İlkokul	94	123,69	$X^2= 2,305$
Ortaokul	80	124,65	sd=3
Lise	67	130,33	p=,512

Üniversite	18	139,12	
Baba eğitim düzeyi			
İlkokul	41	131,26	
Ortaokul	72	123,06	$X^2=,919$
Lise	90	132,04	sd=3
Üniversite	56	134,72	p=,821
Sosyo-ekonomik düzey			
Düşük	19	134,21	$X^2= 3,237$
Orta	214	132,67	sd=2
Yüksek	26	104,96	p=,198

Araştırma sonucunda öğrencilerin çevresel tutumlarının doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, doğum sırası ortanca olanların, annesi ve babası üniversite mezunu olanların ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların çevresel tutum puanları yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf, Okul Başarısı, Hobi ve Çevre ile İlgili Kuruluşlar Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Çevresel Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Özellikler	n	Sıra Ortalama	Test İstatistiği
Sınıf			
9. sınıf	77	132,92	
10. sınıf	72	130,69	$X^2= 1,336$
11. sınıf	47	125,09	sd=4
12. sınıf	37	121,38	p=,855
Hazırlık	26	140,60	
Okul başarısı			
Düşük ¹	15	72,07	$X^2=9,780$
Orta ²	210	133,40	sd=2
Yüksek ³	35	138,11	p=,008
Hobi			
İlgilenmiyorum ¹	87	113,67	
Spor ²	94	128,92	$X^2=16,660$
Sanat ³	24	141,88	sd=7
Doğa ⁴	20	179,53	p=,020
Hepsi ⁵	17	146,44	Anlamlı farklılık
Spor ve doğa ⁶	6	104,42	4-1,4-3
Spor ve sanat ⁷	8	164,81	
Sanat ve doğa ⁸	4	123,13	
Çevre ile ilgili kuruluşlar			
Bilgim yok ¹	133	125,92	$X^2= 7,741$
	117	140,34	sd=2

İsim biliyorum ²	10	76,30	p=,021
Aktif ³			Anlamlı farklılık 2-1

Tablo 4'e göre öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$), okul başarısı, hobiler ve çevre ile ilgili kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, okul başarısı düşük olanlara göre, hobi olarak doğa ile ilgilenenlerin, herhangi bir hobisi olmayan ve sanat ile ilgilenen öğrencilere göre, çevre ile ilgili kuruluşların ismini bilenlerin, çevre ile kuruluşlar hakkında herhangi bir bilgisi olmayan öğrencilere göre çevresel tutum puanları anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 5. Öğrencilerin Çevre Kirliliğinin Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı*

Çevre Kirliliğinin Nedenleri	n	%
Yere çöp atmak/çöp/atık	61	21,0
İnsanlar	52	18,0
Bilinçsizlik	45	15,0
Duyarsızlık	27	9,0
Arabalar	19	6,5
Sorumsuzluk	15	5,0
Fabrikalar	16	5,5
Diğer	39	13,0
Cevap vermeyen	19	7,0
Toplam	293	100
Çözüm önerileri		
Eğitim	76	29,0
Kirletenlere ceza verilmeli	25	9,5
Çöp kutuların sayısı artırılmalı	24	9,0
Dikkat edilmeli	17	6,5
Yere çöp atılmamalı	12	5,0
Geri dönüşüm artırılmalı	9	3,0
İnsanlar yok olmadan olmaz	9	3,0
Fabrika bacaları filtre edilmeli	8	3,0
Kirletenler uyarılmalı	6	2,0
Diğer	43	16,0
Cevap vermeyen	38	14,0
Toplam	267	100

* Öğrenciler birden fazla yanıt vermişlerdir. Yüzdeler katlanmış n üzerinden alınmıştır. Ayrıca soruya cevap vermeyenler de olmuştur.

Araştırmada öğrencilere "Sizce çevre kirliliğinin nedenleri neler?" ve "Çevre kirliliğine çözüm için neler önerirsiniz?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 5'de görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu çevre kirliliğinin

nedeninin etrafa atılan çöpler ve atık maddeler olduğunu belirtmiştir. Çevre kirliliğinin nedeni olarak sırasıyla verdikleri cevaplar “insanlar” ve “bilinçsizlik” olmuştur. Konuyla ilgili olarak K54, K109, K137, K196 ‘nın görüşleri şu şekildedir;

“İnsanlar küresel ısınma ve çevre kirliliği hakkında yeterince bilinç ve bilgiye sahip değil” (K54, 11. sınıf öğrencisi, erkek)

“Çevre kirliliğinin nedeni insanların yaptığı her şey bence” (K109, 9. sınıf öğrencisi, erkek).

“İnsanların dikkat etmemeleri ve çöpleri yere atmalarıdır. Bu durumdan hava denizler ve hayvanlar zarar görüyor.” (K137, 10. sınıf öğrencisi, kadın)

“Bu anketi dağıttığınız öğrencilerin geneli anketi dikkate almadı. Bu da çevre sorununun nedenlerinden biri aslında” (K185, 9. sınıf öğrencisi, kadın)

“Yarını düşünmeyen, çevreden daha kirliliği olan zihinler” (K196, 9. sınıf öğrencisi, kadın)

Araştırmada öğrenciler çevre kirliliğine çözüm önerisi olarak en fazla eğitim cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin 38’i ise bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin diğer çözüm önerileri ise sırasıyla çevreyi kirletenlere ceza verilmesi ve çöp kutularının sayısının artırılması yönündedir. Konuyla ilgili olarak K54 ve K146’nın görüşleri aşağıda verilmiştir.

“İnsanlar çevre kirliliğine karşı bilgilendirmeli” (K54, 11. Sınıf öğrencisi, erkek)

“Çocuklara yıllarca gereksiz matematik problemleri öğretmek yerine, çevrelerini temiz tutmaları ve çöplerini yere atmamaları gerektiğini öğretilmelidir” (K146, 11. sınıf öğrencisi, kadın)

Öğrencilerden konuyla ilgili farklı önerilerde bulunan da olmuştur. Aşağıda verilen iki öneri buna örnektir.

“İnsan sevgisi ile yetiştirme” (K38, 12. sınıf öğrencisi, kadın)

“Çöp kutuları renkli ve ilgi çekici olsa kullanma isteği artar” (K258, 12. sınıf öğrencisi, kadın).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada kadın öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinden aldıkları puanlar erkek öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki birçok çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Alp, vd., 2008; Erol ve Gezer, 2006; Gürbüzöğlü-Yalancı ve Gözüm, 2011; Özata-Yücel vd., 2016; Şenyurt vd., 2011). Kadınlardan beklenen roller hemen hemen tüm toplumlarda benzerlik göstermektedir. Bu toplumsal rol çerçevesinde kadınlardan uyumlu, hoşgörülü, empatik, düzenli, titiz, temiz ve duyarlı olmaları beklenmekte ve kız çocukları çoğunlukla bu beklentileri karşılayacak şekilde yetiştirilmektedir (Özata-Yücel vd., 2016). Toplumun bu rol beklentileri kadın öğrencilerin çevresel konulara karşısı da duyarlı olmalarına neden olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda çevre ile ilgili ders alan öğrencilerin çevresel tutum puanları ders almayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre okullarda verilen çevre ile ilgili dersler öğrencilerde olumlu bir tutum oluşturmaktadır. Literatürdeki bilgilerde bu sonucu destekler niteliktedir. Uzun ve Sağlam (2007)’a göre okullarda verilen çevre ile ilgili dersler çevreye karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Atasoy ve Ertürk (2008)’e göre çevre eğitimi önce ailede başlar, eğitim kurumlarında verilen eğitimle şekillenir ve gelişir. Cheong (2005)’e göre öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntemleriyle işlenen çevre dersleri, öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutumlarını artırmaktadır. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) ve Kayalı (2010) da çalışmalarında, çevre eğitimi dersi alan öğrencilerin çevresel duyarlılık puanlarını bu dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek bulmuşlardır.

Araştırmada hayvan besleyen öğrencilerin çevresel tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Kunt ve Geçgel (2013)’e göre evcil hayvanlara artan duyarlılık, çevresel duyarlılıkla doğru orantılıdır. Akdemir (2016)’a göre hayvan sahibi kişiler daha empatik ve duyarlı olma eğilimindedir. Bu nedenle hayvan besleyen öğrencilerin çevresel tutumları daha olumlu çıkmış olabilir. Dolaştır-Koyun (2016) da çalışmasında evcil hayvan sahibi olan bireylerin çevreye karşı daha duyarlı olduklarını bulmuştur.

Öğrencilerin çevresel tutumları oturulan ev tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Verilerin homojen bir dağılım göstermemesi ve öğrencilerin çoğunluğunun apartman dairesinde oturuyor olmaları sonucu etkilemiş olabilir. Oturulan ev tipi ile birlikte bahçesinin olup olmadığı, bahçede ne kadar süre ve nasıl vakit geçirildiği gibi faktörlerinde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin çevresel tutumları ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tutumlar doğuştan değil sonradan kazanılmaktadır. Bu nedenle çevreye yönelik tutumların kazanılmasında farklı değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya göre öğrencilerin çevresel tutumları anne-baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gökçe vd. (2008), Aydın ve Çepni (2010) ve Gök ve Afyon (2015), de çalışmalarında öğrencilerin çevre tutumları ile anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulmamışlardır. Bu sonucun nedeni ergenlik dönemi ile birlikte anne babaların, çocuklarının tutumu üzerindeki etkisinin azalması olabilir. Çünkü ergenlik döneminde diğer sosyal faktörlerin (arkadaş vb.) rolü artmaktadır (Kale-Dolgin, 2014).

Öğrencilerin çevresel tutumlarında sosyo-ekonomik düzeyin etkili olmadığı bulunmuştur. Aydın ve Kaya (2010) ve Bildik (2011) de çalışmalarında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında sosyo-ekonomik düzeyin etkili olmadığını bulmuşlardır. Tuna (2006) ise ülkemiz genelinde gerçekleştirdiği araştırmasında, çevreci dünya görüşü ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak yerleşim yeri büyüdükçe (köyden büyükşehir doğru gidildikçe) çevreci dünya görüşü düzeyinin de arttığını belirlemiştir.

Araştırmada sınıf düzeyi ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aslan vd. (2008)'nin çalışma sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Sınıf düzeyinden çok sınıflarda verilen derslerin (çevre ile ilgili olup olmadığı) ve öğretmen tutumlarının çevresel tutum üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin çevresel tutumları okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okul başarısı yüksek olan öğrencilerin çevresel tutumları okul başarısı düşük olanlara göre daha olumludur. Sarıgöz (2013) de çalışmasında okul başarısı yüksek olan öğrencilerin çevreye karşı daha duyarlı olduklarını bulmuştur. Uğulu (2013)'ya göre belirli bilgi birikimine sahip bireyler olumlu davranış gerçekleştirebilme konusunda daha başarılıdır. Okul başarısı yüksek öğrenciler de belirli bir bilgi birikimine sahiptirler bu nedenle çevresel tutum puanları daha yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmada hobi olarak doğa ile ilgili etkinliklerle uğraşan öğrencilerin çevresel tutum puanları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Vaske ve Kobrin (2001)'e göre doğayla kurulan uzun süreli temas bireylerin çevresel bilgi ve algılarının şekillenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Ballantyne, ve Packer (2002) tarafından 8-17 yaşları arasındaki öğrenci grubuyla gerçekleştirilen doğa deneyimleri sonucunda, uygulamaya katılan öğrencilerin çevreye karşı tutum ve davranışlarının olumlu şekilde değiştiği ortaya konulmuştur. Karatekin (2011) de boş zamanlarında doğal alanlara giden öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucuna göre çevre ile ilgili kuruluşların isimlerini bilen öğrencilerin çevresel tutumları çevre ile ilgili kuruluşlar hakkında herhangi bir bilgisi olmayan öğrencilere göre daha olumludur. Çevre ile ilgili kuruluşların amacı toplumda çevre ile ilgili farkındalık oluşturmak ve çevre ile ilgili sorunlara çözüm üretmektir. Bu nedenle aktif olarak görev almasa bile bu kuruluşların isimlerini ve amaçlarını bilmek öğrencilerde çevresel bir farkındalık oluşturmuş olabilir.

Araştırmada öğrencilerin çevre kirliliği nedeni olarak çoğunlukla etrafa atılan çöpler ve atık maddeler olduğunu belirtmiş ve öğrenciler çoğunlukla cevap olarak "insanlar" ve "bilinçsizlik" yazmışlardır. Verilen bu cevaplardan öğrencilerin çevre kirliliği konusunu küresel bir sorun olarak düşünmedikleri ve sadece buldukları çevre yönüyle düşündükleri anlaşılmaktadır. Halbuki çevre kirliliği, çevre sorunları olarak küresel bir sorun olup dünyada yaşayan bütün insanları etkileyen ve ilgilendiren bir konudur ve hava kirliliği, deniz, okyanus kirlenmesi, erozyon, ormanların azalması, göllerin yok olması, hayvan nesillerin tükenmesi, biyolojik çeşitliliğin bozulması, elektromanyetik kirlenme vb. bir çok sorunu kapsamaktadır (Keleş, 2013, Keleş, ve Ertan, 2002).

Öğrencilerin çevre kirliliğine yönelik verdikleri öneriler çoğunlukla eğitim olmuştur. Ancak günümüzde geldiğimiz noktada gene olması gereken ve ailede başlayan eğitimlerin yanı sıra yaratıcı ve sonuç veren öneriler ihtiyaç olduğunu düşünülmektedir. İnsan sevgisi ile yetiştirme, çöp kutuları renkli ve ilgi çekici olsa şeklindeki önerilerin özellikle de çocuklar açısından olumlu sonuç vereceği düşünülmektedir. Elbette sonrasında da çocuk yaşta davranışa dönüşmüş olan öğretilerin devamı için aile ve toplum tarafından bunun desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir.

- ▶ Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara çevre eğitimi verilebilir. Doğada nitelikli vakit geçirmeleri sağlanabilir, yaş aralıkları göz önünde alınarak uygulamalı etkinlikler yapılabilir.
- ▶ Ders müfredatlarına çevre ile ilgili dersler eklenebilir. Var olan derslerin içerikleri yeniden gözden geçirilebilir. Çevre eğitimine ilişkin duyarlılık ve farkındalık oluşturacak etkinlik ve faaliyetlerle dersler desteklenebilir. Çocuklarla birlikte çevre gezileri düzenlenebilir, projeler geliştirilebilir.
- ▶ Okullarda öğrencilere doğa ile ilgili sosyal aktiviteler sunulabilir (doğa sporları, izcilik vb.)
- ▶ Eğitim ailede başladığı için ailelerin çevresel tutumları kapsamlı bir şekilde araştırılabilir. Ailelere olumlu yönde çevresel tutum kazandırabilmek amacıyla seminer/eğitim verilebilir.
- ▶ Öğretmenlere, çocukların ve ebeveynlerin çevresel bilgi, tutum ve davranışlarını nasıl destekleyecekleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- ▶ Çocuklar, ebeveyn ve öğretmenler için çevre eğitim programları geliştirilebilir.
- ▶ Milli Eğitim Bakanlığı, Çevre Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, belediyeler, üniversiteler ve diğer resmi ve sivil kuruluşların desteğiyle çevre eğitimine yönelik projeler yürütülebilir.

- Çocuklara sahip oldukları evcil hayvanın doğanın bir parçası olduğu duygusu benimsetilebilir böylece çevreye ilişkin olumlu tutum kazandırılmaya çalışılabilir.

Kaynaklar

- Algan, N., (2008). İklim Etiği, mülkiye, Ekoloji, Ekonomik, Politik Bir Sorun İklim Değişikliği, Cilt: XXXII, Sayı: 259, Yaz, s. 191-204.
- Alp, E., Ertepinar, H. Tekkaya, C. & Yılmaz, A. (2008). A survey on Turkish elementary school students' environmental friendly behaviours and associated variables. *Environmental Education Research*, 14 (2), 129–143.
- Aslan, O., Sağır Uluçınar, S. & Cansaran, A (2008). Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 283-295.
- Atasoy E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Aydın, F. & Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24,229-257.
- Aydın, F. & Çepni, O. (2010). University students' attitudes towards environmental problems: a case study from Turkey. *International Journal of the Physical Sciences*, 5(17), 2715-2720.
- Aydoğdu, İ., B., Çobanoğlu, N., (2008). "Etik Kuramlar Bağlamında Hayvan Haklarının Evrimi" II. Ulusal Veteriner Hekimliği Tarihi ve Mesleki Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ed. Aşkın Yaşar, Ali Yiğit, Serdar İzmirli, Konya, s. 255-262.
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students'perspections of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218-231.
- Bildik, G. (2011). *İlköğretim 7. sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Busch JR, Haniel A, Knoepfler N, Wenzel G (2002). Grüne Gentechnik. Ein Bewertungsmodell. Herbert Utz Verlag, München; Werner. Theobald, (2009). "Grüne Gentechnik-Kritik eines Bewertungsmodells" Teil 1: Bewertungsgrundlagen, *Umweltwiss Schadst Forsch*, 21: 419-432.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, Ö.C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189- 198.
- Des Jardins J., R.. (2006). *Çevre etiği çevre felsefesine giriş*. (Çev. R. Keleş), Ankara: İmge Yayınevi.
- Doğan, M., (2003). "Çevre Etiği ve Biyolojik Çeşitlilik" 1. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Felsefe Bölümü, 12-13 Kasım 2001, Kitabın Hazırlanmasında Katkıda Bulunanlar: Murat Arıcı ve ark. TÜBA'nın katkılarıyla yayımlanmıştır, Ocak 2003.
- Dolaştır-Koyun , B. (2016). Evcil hayvanlara bağlanma ile ağaç ve çevre tutumu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Esenyurt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1,65-77.
- Gök, E. & Afyon, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(4), 77-93.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. & Özden, M. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Gürbüzöglü-Yalancı, S. & Gözüm, A.İ.C. (2011). The investigation of Kafkas University of candidate teachers' attitudes towards environmental problems with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (3),1109-1132.
- Güvenç, B., (2010). İnsan ve Kültür, 10. Baskı, Boyut Yayıncılık, İstanbul.
- Kale-Dolgin, K. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. (Çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 258-268.
- Keith, L., (2009). *The Vegetarian Myth, Food, Justice and Sustainability*, A Flashpoint Press First Edition, Crescent City, California, USA.
- Keleş, R. & Ertan, B. (2002). *Çevre hukukuna giriş*. 7. Baskı, Ankara: İmge Yayınevi.
- Keleş, R., Hamamcı, C. & Çoban, A. (2012). *Çevre politikası*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Keleş, R. (2013). *100 soruda çevre, çevre sorunları ve çevre politikaları*, İzmir: Yakın Kitabevi Yayınları.
- Kunt, H. & Geçgel, G. (2013). Öğretmen adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 793-807.
- Önder A. & Özkan B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi, okul öncesi etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özata-Yücel, E. & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 27-48.
- Özata-Yücel, E., Özkan, M., Güngör, S. N. & Zeren-Özer, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının davranış, duyu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (24), 4, 2021-2040.
- Paterson D, Palmer M, *The Status of Animals*, Wallingford, (1989); Nesrin Çobanoğlu, (2009). *Kuramsal ve Uygulamalı Tıp Etiği*, Eflatun Yayınevi, Ankara.
- Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 87-105.
- Sungurbey, İ., (1992). *Hayvan Hakları*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1992, s. 54; Ruşen Keleş, Birol Ertan, *Çevre Hukukuna Giriş*, 1. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 2002.
- Şenyurt, A., Temel, A.B. & Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel konularaduyarlılıklarının incelenmesi. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 18-15.
- Theobald, W., (2009). "Grüne Gentechnik-Kritik eines Bewertungsmodells" Teil 1: Bewertungsgrundlagen, *Umweltwiss Schadst Forsch*, 21: 419-432.
- Tuna, M. (2006). *Türkiye'de çevrecilik: Türkiye'de çevreye ilişkin toplumsal eğilimler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uğulu, İ. (2013). Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına "Çevre ve İnsan" dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 210-218.
- Vaske, J.J., & Kobrin, K.C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education*, 32 (4), 16-21.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ STEM ÖĞRETİMİ YÖNELİMLERİ

H. BEYZA CANBAZOĞLU

KAMURAN TARIM

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Günümüz gelişen bilgi dünyasında disiplinler arası çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte, öğretim programlarında bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimidir. Ülkelerin STEM alanındaki gelişmişliğinin artması bir anlamda onlara bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki bilgi ve yeterliliklerine bağlıdır. Bu anlamda öğretmenler STEM Eğitimi için önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, STEM Eğitiminin, öğretim programlarına aktarılmasında ve süreç içerisinde kullanılmasında önemli bir rol alan öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde bir başka deyişle lisans döneminde STEM Eğitime yönelik bilgi ve farkındalıklarının olması gerekmektedir. Çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerini belirlemektir. **Yöntem:** Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde, 2018-2019 akademik yılında Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf, sınıf öğretmeni adayları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği, Lin ve Williams (2015) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından uyarlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri kullanılmıştır. **Bulgular:** Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ölçekte yer alan sübjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "kararsızım"; bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "kısmen katılıyorum"; değer, tutum ile algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak sınıf öğretmeni adaylarının entegre STEM öğretimi yönelim düzeylerini incelemek amacıyla uzun soluklu karma yöntem yaklaşımlarının kullanıldığı araştırmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretimi, ilkököl dönemi, öğretmen eğitimi, disiplinler arası eğitim.

Examining Pre-service Primary School Teachers' STEM Teaching Intention

Abstract

Purpose: With the increasing importance of interdisciplinary studies in today's developing world of knowledge, innovative educational approaches in this direction have started to be adopted. One of the innovative training approaches is STEM education. In a sense, the development of countries in the field of STEM depends on the knowledge and competence of the teachers who will provide them with STEM education. In this sense, teachers play an important role for STEM Education. In this respect, teachers who have an important role in transferring STEM Education to the curriculum and using it in the process should have knowledge and awareness about STEM Education in the pre-service period, in other words, in the undergraduate period. In this context, the aim of the study is to determine the STEM teaching orientations of pre-service primary school teachers'. **Method:** In this research, descriptive scanning model, one of the quantitative research designs, was used to determine the STEM teaching orientations of prospective classroom teachers. The study group of the study consists of pre-service primary school teachers'. In the study, Integrated STEM Teaching Orientation Scale was used as data collection tool. The Integrated STEM Teaching Orientation Scale was developed by Lin and Williams (2015) and adapted to our language by Hacıömeroğlu and Bulut (2016). Frequency, arithmetic mean and standard deviation techniques were used for data analysis. **Findings:** Results of the study revealed that pre-service teachers' integrative STEM intentions were positive in general. In addition, regarding knowledge, attitude, value, subjective norm, perceived behavioral control, and behavioral intention, pre-service primary school teachers' seemed to hold positive views for integrative STEM teaching. **Implications for Research and Practice:** Mixed method research can be done in other studies.

Keywords: Science education, elementary school period, teacher education, interdisciplinary education.

Giriş

Günümüz gelişen bilgi dünyasında disiplinler arası çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte, öğretim programlarında bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimidir. STEM eğitimi; bireylere sistematik düşünebilme, disiplinler arası etkileşim, araştırma, sorgulama, yaratma, ürün ortaya koyma, etik değerlere sahip olma ve problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Temeli 1990'lı yıllara dayanan, geleceğin bireylerini geliştirmek ve yetiştirmek üzere önemli bir oluşum olarak kabul edilen STEM Eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini birleştiren (STEM/Science, technology, engineering, math) eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Sanders, 2009). Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'ne (National Research Council of America) (2011) göre STEM eğitiminin üç temel amacı vardır:

- Lisans döneminde kariyerlerine fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarında devam edecek birey sayısını arttırmak,
- Bu alanların ihtiyacı olan iş gücüne katılımı genişletmek,
- Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik okuryazarlığına sahip bireyler yetiştirmek.

OECD (2017) raporuna göre gelecekte STEM alanında yer alan mesleklere hangi ülkelerin öncülük edeceği sorusu araştırıldığında, Türkiye 34 ülke arasında en son sırada yer almaktadır (OECD Education at a Glance, 2017). Çorlu, Capraro ve Capraro (2014), bireylerin geleceğin iş ve bilim dünyasına uyum sağlayabilmeleri için STEM eğitimi ile yetiştirilmesi gerektiğini vurgularken, aynı zamanda onlara bu eğitimleri verecek olan öğretmenlerin dolayısıyla öğretmen adaylarının STEM alanında eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ülkelerin STEM alanındaki gelişmişliğinin artması bir anlamda onlara bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki bilgi ve yeterliliklerine bağlıdır (Wang, 2012). Bu anlamda öğretmenler STEM Eğitimi için önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, STEM Eğitiminin, öğretim programlarına aktarılmasında ve süreç içerisinde kullanılmasında önemli bir rol alan öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde bir başka deyişle lisans döneminde STEM Eğitime yönelik bilgi ve farkındalıklarının olması gerekmektedir.

STEM eğitimi, öğrencilerin durumlara ve problemlere disiplinler arası bir bakış açısı ile bakmasını ve bütüncül bir eğitim anlayışıyla gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, zihinsel ve fiziksel becerilerini ortaya koyabilecekleri, kendi gelişim düzeylerine uygun problemlerle karşı karşıya kalabilecekleri ve bunları karşılaştıkları durumlara uygulayabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte NRC (2012) değerlendirmesinde, öğretmenlerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinlerini birleştirmelerini ve disiplinler arası bir bakış açısıyla öğretim süreçlerini planlamalarını sağlamak için, öğretmenlere zamanında bilgi sağlama araştırmaları yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğrencilerin ilk defa matematik ve fen bilimleri dersi ile sınıf öğretmenleri aracılığıyla tanışacağı düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının matematik, fen bilimleri ve STEM eğitimi konusunda yeterli beceri ve donanıma sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda STEM eğitiminin öğretim programlarına girmesiyle, öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik bilgi ve farkındalıklarının incelenmesinin ve bu doğrultuda düzenlemelerinin yapılmasına yönelik ihtiyaçları belirlemek gerekmektedir.

Türkiye'de sınıf eğitimi bölümünden mezun olan öğretmen adayları fen bilimleri, matematik gibi dersleri nasıl etkili öğreteceklerini aldıkları öğretim dersleri ve öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları ders planları ve öğretim deneyimleri aracılığıyla kazanma fırsatı bulmaktadır. Ancak öğretmen adayları STEM eğitimi bağlamında eğitim almasalar da bu disiplinler için öğretim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını ve materyallerin nasıl geliştirileceğini almış oldukları öğretim dersleri (Matematik Öğretimi I, Matematik Öğretimi II, Fen ve Teknoloji Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamaları) aracılığıyla öğrenmektedir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adaylarının STEM Eğitiminin etkili bir şekilde uygulama hususunda en uygun hedef kitlelerden birisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri ve matematik alanlarına yönelik ilgi, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde geleceğin sınıf öğretmenleri olarak görev yapacak adaylar çok önemli bir görevi üstlenmektedir.

Türkiye'nin 2011 ve 2015 TIMSS uygulamasındaki performansı matematik ve fen alanındaki yeterlik düzeylerine göre incelendiğinde; matematik ve fen alanında 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun henüz orta düzey yetenek seviyesine erişemediği görülmektedir. Buna karşın başarılı ülkelerde bu dağılım incelendiğinde düşük düzey yetenek kategorisinde yer alan öğrencilerin azlığı -öğrencilerin çoğunun bu kategorinin üzerine çıkabildiği- dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar TIMSS 2011 ve 2015'e katılan diğer ülke ortalamaları ile karşılaştırıldığında, yetenek düzeylerinde düşük düzey altı Türk öğrencilerin fazlalığı dikkati çekmektedir. Bu alt düzey TIMSS 2011 ve 2015 yeterlik düzeyi aralıklarına göre 'öğrenciler fen ve matematiğe yönelik başlangıç düzeyindeki bilgiye sahiptir' şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014; 2016). Bu araştırma sonuçları ilkökul öğrencilerinin matematik ve fen alanlarına yönelik ilgi, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu süreçte geleceğin sınıf öğretmenleri olarak adayların disiplinler arası öğretime yönelik ilgi, bilgi, tutum, değerleriyle beraber edinilen deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple, geleceğin sınıf öğretmeni olarak adayların STEM öğretim yönelimleri önemli bir rol oynamaktadır. Bir öğretmen olarak sınıflarında STEM eğitimi kapsamında yapacakları uygulamalar öğrencilerin gelecekte fen bilimleri, teknoloji, matematik ve mühendislik gibi alanlarda ilerleme eğilimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanı aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının değer alt boyutuna ilişkin STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının subjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutuna ilişkin STEM öğretimi yönelimleri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde, 2018-2019 akademik yılında Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf, sınıf öğretmeni adayları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın sınıf öğretmeni adayı katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu bağlamda temel alınan ölçüt, çalışma grubunun üçüncü sınıf, sınıf öğretmeni adaylarından oluşmasıdır. Öğretmen adaylarının üçüncü sınıf seçilme nedeni, bu sınıftaki öğretmen adaylarının temel fen bilimleri, temel matematik, matematik öğretimi ve fen bilimleri öğretimi derslerini almış olmalarıdır. Bu durumda dördüncü sınıfların seçilmeme nedeni ise bu öğrencilerin sınav kaygıları nedeni ile gönüllü olmama ve kolay ulaşıma konusunda sıkıntı yaşanması olarak belirtilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği, Lin ve Williams (2015) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından uyarlanmıştır. STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği 7'li likert tipinde ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin aralıklar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" şeklinde 7 aralık esas alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar sırasıyla, bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği ile elde edilen verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 22.0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada adayların Entegre STEM Öğretimi Yönelim Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar değerlendirilirken 1.00-1.85 kesinlikle katılmıyorum, 1.86-2.71 katılmıyorum, 2.72-3.57 kısmen katılıyorum, 3.58-4.43 kararsızım, 4.44-5.29 kısmen katılıyorum, 5.30-6.15 katılıyorum ve 6.16-7.00 kesinlikle katılıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak *sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerinin bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelim düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.*

Tablo 1. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar		N	X	ss
Bilgi Alt Boyutu				
Maddeler	1. İlkokul düzeyi fen bilgisine aşınayım (Newton'nun hareket kanunları).	107	5.07	1.47
	2. İlkokul düzeyi teknoloji bilgisine aşınayım (teknolojik problem çözme süreci, materyal işleme, ders araç-gereç kullanımı).	107	5.39	1.21

3. İlkokul düzeyi mühendislik bilgisine aşınayım (örneğin inşa etme, makineler)	107	4.19	1.66
4. İlkokul düzeyinde matematik bilgisine aşınayım (ölçme, hesaplama, analiz)	107	6.07	1.14
Bilgi Alt Boyutu Toplam	107	5.18	1.37

Öğretmen adaylarının bilgi alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 1), bilgi boyutunun birinci maddesine yönelik görüşlerinin “kısmen katılıyorum”; ikinci maddesine yönelik görüşlerinin “katılıyorum”; üçüncü maddesine yönelik görüşlerinin “kararsızım”; dördüncü maddesine yönelik görüşlerinin ise “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının değer alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar	N	X	ss
Değer Alt Boyutu			
5. Öğrenme sürecinde, öğrencilere STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ile ilgili nasıl veri toplamaları gerektiği hususunda yardım etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	107	5.68	1.17
6. Proje tasarlama sürecinde, öğrencilere STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ile ilgili nasıl veri toplamaları gerektiğini öğrenmeleri hususunda yardım etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	107	5.68	1.21
7. Test etme ve düzenleme sürecinde, öğrencilere STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ile ilgili nasıl veri toplamaları gerektiğini öğrenmeleri hususunda yardım etmenin önemli olduğunu düşünürüm.	107	5.73	1.17
8. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin performanslarının gelişmesi için STEM'i kullanmalarına (entegre etmelerine) yönelik rehberlik etmenin faydalı olduğunu düşünürüm.	107	5.72	1.17
9. Öğrenme-öğretme sürecinde, STEM etkinliklerini kullanarak (entegre ederek) uygulama yapmak isterim.	107	5.37	1.22
10. STEM'i ilgili etkinlik ve haberlerle ilişkilendirerek yapılan öğretimin faydalı olduğunu düşünüyorum.	107	5.57	1.31
Değer Alt Boyutu Toplam	107	5.62	1.20

Öğretmen adaylarının değer alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 2), değer alt boyutunun beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu maddelerine yönelik görüşlerinin “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değer alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar	N	X	ss
Tutum Alt Boyutu			
11. Eğer medya reklamları (kamu spotu, haberler, gazete, televizyon v.b) yapmamı isterse, öğrenme-öğretme sürecinde STEM'i derslerimde kullanırım.	107	5.07	1.25
12. Eğer okul ortamı bu yönde ise (idarecilerin talebi, okulun fiziki ve teknolojik donanımı olması) öğrenme-öğretme sürecinde STEM'i derslerimde kullanırım.	107	5.57	1.19

13. Eğer üniversitedeki hocalarım isterse öğrenme-öğretme sürecinde STEM'i derslerimde kullanırım.	107	5.26	1.12
14. Çalışma arkadaşlarım isterse, öğrenme-öğretme sürecinde STEM'i derslerimde kullanırım.	107	5.26	1.13
15. Eğitsel fikirlerim bu yöndeysen öğrenme-öğretme sürecinde STEM'i derslerimde kullanırım.	107	5.57	1.14
16. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerim isterse STEM'i derslerimde kullanırım.	107	5.62	1.16
Tutum Alt Boyutu Toplam	107	5.39	1.16

Öğretmen adaylarının tutum alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 3), tutum alt boyutunun on birinci maddesine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum"; on ikinci maddesine yönelik görüşlerinin "katılıyorum"; on üçüncü ve on dördüncü, maddesine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum"; on beşinci ve on altıncı maddesine yönelik görüşlerinin "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının sübjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar	N	X	ss
Sübjektif Ölçüt Alt Boyutu			
17. Öğrenme-öğretme ortamında STEM'i kullanmak için yeterli beceriye sahip olduğumu düşünüyorum.	107	4.20	1.50
18. Öğrenme-öğretme sürecinde, STEM'i kullanarak öğrencilerin öğrenme performanslarını nasıl geliştireceğimi biliyorum.	107	4.23	1.51
19. Öğrenme-öğretme sürecinde, STEM bilgimi kullanarak uygulama yapmanın kolay olduğunu düşünüyorum.	107	4.67	1.31
20. Proje tasarlama sürecinde öğrencilere STEM'e bağlı nasıl öneriler sunacağımı biliyorum.	107	4.28	1.31
21. Test ve düzenleme sürecinde, öğrencilere STEM'e bağlı nasıl öneriler sunacağımı biliyorum.	107	4.21	1.33
Sübjektif Ölçüt Alt Boyutu Toplam	107	4.31	1.39

Öğretmen adaylarının sübjektif ölçüt alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 4), sübjektif ölçüt alt boyutunun on yedi, on sekiz, yirmi ve yirmi birinci maddelerine yönelik görüşlerinin "kararsızım"; 19. Maddesine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sübjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "kararsızım" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar	N	X	ss
Algılanan Davranış Kontrolü Ve Davranış Yönelimi Alt Boyutu			
22. Gelecekte öğrenme-öğretme ortamı ne durumda olursa olsun, STEM'i kullanmak için elimden geleni yaparım.	107	4.96	1.25
23. Proje tasarlama sürecinde, STEM bilgilerine bağlı olarak öğrencilere kendi fikirlerini nasıl sunmaları gerektiğini öğretmeye çalışırım.	107	5.26	1.26
24. Test ve düzenleme sürecinde, öğrencilere STEM bilgilerini kullanarak çalışmalarını nasıl geliştireceklerini öğretmeye çalışırım.	107	5.31	1.24
25. Öğrencilere problem çözerken sezgi yerine STEM bilgilerini kullanmalarını hatırlatmaya çalışırım.	107	5.14	1.22
26. STEM uygulamak için bu alandaki diğer öğretmenlerle işbirliği yapmayı denerim.	107	5.61	1.16
27. STEM öğrencilerin teori ve uygulamayı birleştirme becerilerini geliştirmede faydalıdır.	107	5.44	1.25
28. Tasarım ve hazırlama sürecinde, öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerine (matematik araç gereçleri) STEM bilgilerini entegre ederse iyi bir performans gösterir.	107	5.46	1.29
29. Öğrenciler STEM bilgilerini problem çözme sürecine entegre ederse günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri uygun şekilde çözebilir.	107	5.50	1.11
30. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler STEM'i kullanarak STEM'de ilgi duydukları alanları keşfedebilir.	107	5.42	1.12
31. Öğrenme-öğretme sürecinde, STEM kullanarak geleceğin yetenekli öğrencilerini yetiştirebiliriz.	107	5.66	1.18
Algılanan Davranış Kontrolü Ve Davranış Yönelimi Alt Boyutu Toplam	107	5.37	1.20

Öğretmen adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutunda yer alan her bir maddeye yönelik görüşleri incelendiğinde (Tablo 5), algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutunun 22., 23., 24. ve 25. maddelerine yönelik görüşlerinin "kısmen katılıyorum"; 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. maddelerine yönelik görüşlerinin "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde ise "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Ölçek alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekte Yer Alan Alt Boyutlar	N	X	ss
Bilgi Alt Boyutu	107	5.18	1.37
Değer Alt Boyutu	107	5.62	1.20
Tutum Alt Boyutu	107	5.39	1.16
Sübjektif Ölçüt Alt Boyutu	107	4.31	1.39
Algılanan Davranış Kontrolü Ve Davranış Yönelimi Alt Boyutu	107	5.37	1.20
Toplam	107	5.17	1.26

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde (Tablo 6), sınıf öğretmeni adaylarının ölçekte yer alan sübjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "kararsızım"; bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "kısmen katılıyorum"; değer, tutum ile algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretim yönelimlerine ilişkin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Tartışma

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının ölçekte yer alan bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Hacıömeroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının bilgi alt boyutuna yönelik görüşlerinin *kısmen katılıyorum* aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bilgi alt boyutu, adayların entegre STEM alanlarıyla beraber diğer disiplinler (sanat, beşeri ve sosyal bilimler vb.) arasında bağ kurulmasını içine almaktadır (Lin & Williams, 2016). Bulgular, adayların STEM disiplinlerini anlama ve diğer disiplinlerle bağ kurma açısından görüşlerinin kısmen olumlu olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer, tutum ile algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Hacıömeroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının değer, tutum ve algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimine ilişkin görüşlerinin katılıyorum aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. STEM öğretimine ilişkin öz-değerlendirme ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin kriterlerindeki değişim değer boyutuyla ilişkilidir. Tutum boyutu ise bireyin STEM öğretimine ilgisi ve STEM ile ilişkili kavramları uygulamaya veya tartışmasını kapsamaktadır. Bu değerler, öğrenci ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkiye bağlı olarak öğretmen davranışlarında pozitif ve negatif açıklamalar/söylemler olarak ortaya çıkmaktadır (Lin ve Williams, 2016). Bu çalışmada değer boyutuna ilişkin görüşlerinin katılıyorum aralığına karşılık gelmesi adayların pozitif açıklamalar/söylemler olarak görüşlerini yansıtılacağına işaret etmektedir. Buna ek olarak, adayların gelecekte STEM öğretimini uygulamaya yönelik ilgili ve STEM’le ilişkili kavramları uygulamaya ve tartışmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Lin ve Williams (2016) öğretmen adaylarının STEM öğretimine yönelik değerlerinin STEM bilgi düzeylerini etkileyebileceğini belirtmektedir.

Adayların algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimine ilişkin görüşlerinin olumlu olması STEM öğretimine yönelik karşılaşılabilecek güçlüklerin farkında olup çözümlenebileceğine işaret etmektedir. STEM için algılanan davranış kontrolü öğretmen adaylarının uygun kaynakları kullanması ve öğretimde ortaya çıkabilecek veya çıkan güçlükleri başarıyla çözümlemesini içermektedir. Davranış yönelimi ise adayların bir öğretmen olarak gelecek meslek hayatında STEM öğretimini adapte etme eğilimi ve kullanma ihtimalini kapsamaktadır (Lin & Williams, 2016). Bu boyutta adayların görüşlerinin olumlu oluşu gelecekte bir sınıf öğretmeni olarak Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerini öğretime adapte etme ve kullanma eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının sübjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir. Sübjektif ölçüt alt boyutu, öğretmen adaylarının öğretim ortamlarında STEM’i uygulayabilme yeterlikleridir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kararsızım görüşünde bulunmaları bu konuda kendilerini yetersiz gördüklerini düşündürmektedir. Han, Yalvac, Capraro ve Capraro (2015), öğretmenlerin STEM eğitime yönelik bilgi ve uygulamaları inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili uygulamalarda zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Çorlu, Capraro ve Capraro (2014), öğretmen ve öğretmen adaylarının günümüz dünyasının gereksinimlerine göre yeni yöntem, teknik, model ve yaklaşımlar konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitilmelerinin gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Wang, Moore, Roehrig ve Park (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin STEM kullanımına ilişkin algıları, inançları ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen önemli bulgulardan biri öğretmenlerin, STEM hakkında daha çok içerik bilgisine sahip olmaları gerektiğinin belirlenmesidir.

Bracey, Brooks, Marlette ve Locke (2013) öğretmen adaylarının teknoloji, fen, matematik ve mühendislik alanlarına ilişkin kavramları öğretmedeki beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla bir program tasarlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının fen alanına karşı ilgi ve tutumlarında ve öz-yeterliklerinde olumlu bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Nadelson, Seifert, Moll ve Coat (2012) öğretmenlerin STEM eğitime yönelik öğretimdeki içerik bilgilerini ve yeterliklerini arttırmak ve geliştirmek için 4 günlük bir program tasarlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, STEM eğitime yönelik bilgi ve yeterliliklerinin arttığı ve geliştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik bilgi, farkındalık ve becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir başka araştırma ise Pinnell, Rowley, Preiss, Franco, Blust ve Beach (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin STEM bilgi, beceri ve farkındalıklarını geliştirdikleri belirlenmiştir. STEM Eğitime yönelik yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin STEM Eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu alanda bilgi, beceri ve farkındalıklarının yeterli olmadığı görülmektedir.

Sonuçlar

- Sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretim yönelimlerine ilişkin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının değer, tutum ile algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının sübjektif ölçüt alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir.

Öneriler

- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak sınıf öğretmeni adaylarının entegre STEM öğretimi yönelim düzeylerini incelemek amacıyla uzun soluklu karma yöntem yaklaşımlarının kullanıldığı araştırmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.
- Bu şekilde, entegre STEM öğretimi uygulamalarıyla beraber adayların deneyimleri, değerleri, tutumları, sübjektif ölçüt ile algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimleri derinlemesine incelenebilir.
- Buna ek olarak, entegre STEM öğretimi uygulamalarını içeren çalışmalar yapılması, fen bilgisi ve matematik gibi dersleri öğretmekle yükümlü adayların etkili birer sınıf öğretmeni olarak yetişmeleri hususunda yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Bracey, G., Brooks, M., Marlette, S., & Locke, S. (2013). Teachers' training: Building formal STEM teaching efficacy through informal science teaching experience. *In ASQ Advancing the STEM Agenda Conference, Grand Valley State University, Michigan*.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science, 39(171)*, 74-85.
- Hacıömeroğlu, G. & Bulut, A. S. (2016). Öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(2)*, 627-653.
- Hacıömeroğlu, G. (2018). Examining Elementary Pre-service Teachers' Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Teaching Intention. *International Online Journal of Educational Sciences, 10(1)*, 183-194.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M. M., & Capraro, M.R. (2015). In-service teachers' implementation of and understanding from project-based learning (PBL) in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) project-based learning, *Eurasia Journal of Mathematics, Science ve Technology Education, 11(1)*, 63-76.
- Lin, K. Y., & Williams, P. J. (2016). Taiwanese preservice teachers' science, technology, engineering, and mathematics teaching intention. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*, 1021-1036.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu 4. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü (YEĞİTEK)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).
- Nadelson, L. S., Seifert, A., Moll, A. J., & Coats, B. (2012). i-STEM summer institute: An integrated approach to teacher professional development in STEM. *Journal of STEM Education: Innovation and Outreach, 13 (2)*, 69-83.
- National Research Council of America [NRC]. (2011). *Successful K-12 STEM education*. Washington, DC: National Academies Press.
- OECD Education at a Glance (2017). Where will tomorrow's science professionals come from?
- Pinnell, M., Rowley, J., Preiss, S., Franco, S., Blust, R., & Beach, R. (2013). Bridging the gap between engineering design and PK-12 curriculum development through the use of the STEM education quality framework. *Journal of STEM Education, 14(4)*, 28-35.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68(4)*, 20-26.
- Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Minnesota, Birleşik Devletler.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 1(2)*, 2.

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK, MATEMATİK (STEM) TUTUMLARININ İNCELENMESİ

H. BEYZA CANBAZOĞLU

SONGÜL TÜMKAYA

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Günümüz gelişen bilgi dünyasında disiplinler arası çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte, öğretim programlarında bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimidir. Türkiye'nin 2011 ve 2015 TIMSS uygulamasındaki performansı matematik ve fen alanındaki yeterlik düzeylerine göre incelendiğinde; matematik ve fen alanında 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun henüz orta düzey yetenek seviyesine erişemediği görülmektedir. Elde edilen sonuçların değişmesi ve gelecek dönemin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek için STEM eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini belirlemektir. **Yöntem:** Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneyinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf düzeyinden 181 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak STEM Tutum Ölçeği kullanılmıştır. STEM Tutum Ölçeği, Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından uyarlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri ve t-testi kullanılmıştır. **Bulgular:** İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin fen, mühendislik, matematik, ve teknolojinin entegre edilerek uygulandığı herhangi bir STEM uygulamasını deneyimlememiş olmalarına rağmen STEM tutumlarının *katılıyorum* düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin STEM tutumlarının, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Benzer nitelikte bir araştırma diğer öğretim kademelerinde nitel yöntemlerle desteklenerek yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine ilişkin tutumları incelenerek, ilkokul öğrencilerinin STEM tutumları ile karşılaştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul eğitimi, fen öğretimi, matematik öğretimi, sınıf eğitimi.

Science, Technology, Engineering, Mathematic (STEM) Attitude Levels in Grades 4th

Abstract

Purpose: With the increasing importance of interdisciplinary studies in today's developing world of knowledge, innovative educational approaches have started to be adopted in teaching programs in this direction. One of the innovative training approaches is STEM education. Turkey's 2011 and 2015 TIMSS is analyzed according to the level of proficiency in mathematics and science performance in the application of mathematics and science shows that a majority of Grade 4 students have access yet to the level of mid-level talent. STEM education has an important place in order to change the results obtained and to educate the individuals needed in the future. In this context, the aim of the study is to determine the STEM attitude levels of fourth grade primary school students. **Method:** In this study, descriptive survey model, which is one of the quantitative research designs, was used to determine STEM attitude levels of fourth grade students. The research was conducted in the spring semester of 2018-2019 academic year. Turkey is located south of the working group of the research and studying in middle socio-economic level in state schools from fourth grade to create 181 primary school students. STEM Attitude Scale was used as data collection tool in the study. STEM Attitude Scale was developed by Guzey, Harwell and Moore (2014) and adapted to Turkish language by Aydın, Saka and Guzey (2017). Frequency, arithmetic mean, standard deviation techniques and t-test were used to analyze the data. **Findings:** Although STEM attitude levels of fourth grade students were investigated, it was determined that STEM attitudes were at a good level in agreement with the students although they did not experience any STEM application that integrated science, engineering, mathematics and technology. It was determined that STEM attitudes of students did not differ according to gender and pre-school education variable. **Implications for Research and Practice:** A similar research can be done by qualitative methods in other teaching levels. By comparing the attitudes of classroom teachers towards STEM education, comparisons can be made with STEM attitudes of primary school students.

Keywords: Primary school education, science teaching, mathematics teaching, primary school education.

Giriş

Günümüz gelişen bilgi dünyasında disiplinler arası çalışmaların önem kazanmasıyla birlikte, öğretim programlarında bu yönde yenilikçi eğitim yaklaşımları benimsenmeye başlanmıştır. Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından biri de STEM eğitimidir. STEM eğitimi; bireylere sistematik düşünebilme, disiplinler arası etkileşim, araştırma, sorgulama, yaratma, ürün ortaya koyma, etik değerlere sahip olma ve problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan yeni bir eğitim yaklaşımıdır. Temeli 1990'lı yıllara dayanan, geleceğin bireylerini geliştirmek ve yetiştirmek üzere önemli bir oluşum olarak kabul edilen STEM Eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini birleştiren (STEM/Science, technology, engineering, math) eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Sanders, 2009).

STEM Eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğe dayanan ve günümüz gelişen bilgi ve ekonomi dünyasının gereksinim duyduğu insan kaynağını yetiştirmek için ortaya konan bir olgudur. Lacey ve Wright'a (2009) göre, bir ülkenin teknoloji ve bilim alanında yetkin ve nitelikli olabilmesi için STEM eğitiminin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, geleceğin bilim insanlarını ve mühendislerini yetiştirmek ve bilim tabanlı teknoloji kaynaklı ürünler geliştirip üretebilmek için bireylere matematik, fen, teknoloji ve bilim okuryazarlığı kazandırılmalıdır (Miaoulis, 2009). Bu bağlamda STEM eğitiminin öğrencilere kazandıracağı bilgi ve beceriler şu şekildedir (Rogers & Porstmore, 2004; Wang, 2012):

- Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerini anlamlandırmalarını sağlamak,
- Bir problem durumu ile karşılaştıklarında var olan bilgilerini kullanarak çözüm üretme becerilerini geliştirmek,
- Öğrenmelerinde kalıcılığı arttırmak,
- Öğrencilerin mühendislik tabanlı düşünme becerisini sahip olmalarını sağlayarak bu becerileri diğer disiplinlerle ilişkilendirmelerini sağlamak,
- Karşılaştıkları problemlere yaratıcı ve uygulanabilir çözümler üretmelerini sağlamaktır.

Türkiye'nin 2011 ve 2015 TIMSS uygulamasındaki performansı matematik ve fen alanındaki yeterli düzeylerine göre incelendiğinde; matematik ve fen alanında 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun henüz orta düzey yetenek seviyesine erişemediği görülmektedir. Buna karşın başarılı ülkelerde bu dağılım incelendiğinde düşük düzey yetenek kategorisinde yer alan öğrencilerin azlığı -öğrencilerin çoğunun bu kategorinin üzerine çıkabildiği- dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar TIMSS 2011 ve 2015'e katılan diğer ülke ortalamaları ile karşılaştırıldığında, yetenek düzeylerinde düşük düzey altı Türk öğrencilerin fazlalığı dikkati çekmektedir. Bu alt düzey TIMSS 2011 ve 2015 yeterli düzeyi aralıklarına göre 'öğrenciler fen ve matematiğe yönelik başlangıç düzeyindeki bilgiye sahiptir' şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014; 2016). Bu araştırma sonuçları ilkökul öğrencilerinin matematik ve fen alanlarına yönelik ilgi, bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçların değişmesi ve gelecek dönemin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek için STEM eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bir anlamda ekonomik ve bilimsel gelişmeler için STEM alanlarında çalışabilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (PwcTürkiye & TÜSİAD, 2017). Bu bağlamda bireylerin STEM eğitimine ilgilerini arttırmak, geleceğin mesleklerine katılımlarında önemli bir rol oynamaktadır (Knezek, Christensen, Tyler- Wood & Periathiruvadi, 2013).

Tutum kavramına yönelik yapılan tanımlar çeşitlilik göstermekle birlikte, çoğunlukla tutumların öğrenildiği, kişinin bir nesneye veya duruma karşı verdiği tepki olarak ortaya çıktığı ve olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilebileceği ifade edilmektedir (Morris & Maisto, 2005). İlgili literatürde en sık yer bulan ve Allport (1935) tarafından yapılan tanımda da tutum, "*bireyin kendisi ile alakalı her şeye karşı sergilediği tepkileri üzerinde doğrudan etkili olan ve edindiği tecrübeleri sonucu oluşan hazır bulunuşluk durumudur*" olarak tanımlanmaktadır. Erken yaşlarda edinilen tutumlarda, önemli deneyim ve olaylar olmadığı sürece tutumun kolay kolay değişmediği dikkate alınırsa (Freedman, Sears & Carlsmith, 1989) özellikle ailenin ve öğretimde ilk karşılaştığımız ilkökul döneminin bireyin bir duruma yönelik tutum oluşturmada oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kariyer planlarına etki edilerek, temelde öğrencilerin STEM'e karşı olumlu tutum geliştirmeleri, STEM odaklı meslekler edindirmek için, eğitim sistemlerinin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin erken yaşlarda konuyla ilgili bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır (Gulhan & Sahin, 2016; Wyss, Heulskamp & Siebert, 2012). Bununla birlikte erken yaşlarda ve ilkökul seviyesindeki çocuklarda, STEM'in birleştirilmiş öğrenmeye dayalı eğitimi, ilerleyen eğitim seviyeleri için ciddi önem taşımaktadır (Lamb, Akmal & Petrie, 2015). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeyleri öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneyinde yer alan ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf düzeyinden 181 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu bağlamda temel alınan ölçüt, çalışma grubunun ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmasıdır. Çünkü kullanılan STEM Tutum Ölçeği, ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere yöneliktir (Aydın, Saka ve Guzey, 2017).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak STEM Tutum Ölçeği kullanılmıştır. STEM Tutum Ölçeği, Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından uyarlanmıştır. STEM Tutum Ölçeği beşli likert tipinde ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters yönde olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin aralıklar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş aralık esas alınarak kullanılmıştır. Ölçek, STEM'in kişisel ve sosyal uygulamaları, Fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme, Matematiği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme ve Teknolojinin kullanımı ve öğrenme olarak isimlendirilen 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta 12 madde, ikinci boyutta 10 madde, üçüncü boyutta 3 madde ve dördüncü boyutta 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

STEM Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 22.0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri ve t-testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine; bağımsız değişkenlerle STEM tutum düzeyleri arasındaki farka bakmak için fark testlerine (t-testi) başvurulmuştur. Tablo 1' de verilerin analizi sırasında kullanılan ölçek seçenekleri ve puanlama aralıkları sunulmuştur.

Tablo 1. Verilerin değerlendirilmesinde esas olarak alınan ölçek seçenekleri ve puan aralıkları

Seçenekler	Verilen puanlar	Puan aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına yer verilmiştir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin STEM Tutum Düzeyleri

Tablo 2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'in kişisel ve sosyal uygulamaları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar	N	X	ss
STEM'in Kişisel ve Sosyal Uygulamaları Alt Boyutu			

Maddeler	Mühendisliği öğrenmek için matematik ve fen alanında iyi olmam gerekir.	181	4	1.16
	Fen bilmek iyi bir iş sahibi olmak için önemlidir.	181	3.93	1.06
	Matematik bilmek iyi bir işimin olması için önemlidir.	181	4.13	1.15
	Mühendisliği bilmek iyi bir iş sahibi olmak için önemlidir.	181	3.52	1.19
	İyi bir iş sahibi olabilmem için dijital teknolojileri bilmek önemlidir.	181	3.89	1.22
	Fen, matematik, mühendislik, teknoloji alanlarında bir iş sahibi olmayı isterim.	181	3.77	1.21
	Fen, matematik, mühendislik, teknoloji içeren meslekler bana hayatta başarılı olma fırsatı sunar.	181	3.85	1.15
	Fen, matematik, mühendislik ve teknoloji yaşamımızın kalitesini artırır.	181	3.76	1.15
	Fen, matematik, mühendislik ve teknolojinin yararları, verebilecekleri zararlardan daha büyüktür.	181	3.18	1.22
	Fen, matematik, mühendislik, teknoloji ülkemizin geleceği için önemlidir.	181	4.11	1.18
	Yeni bir şey keşfedildiğinde onu hemen öğrenmekten hoşlanırım.	181	4.19	1.19
	Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik yaşam için çok önemlidir.	181	4.01	1.25
STEM'in Kişisel ve Sosyal Uygulamaları Alt Boyutu Toplam		181	4.00	1.07

Tablo 2'ye göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'in kişisel ve sosyal uygulamaları alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları*

Alt Boyutlar		N	X	ss
Fen ve Mühendisliği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme Alt Boyutu				
Maddeler	Fen bilimlerini öğrenmekten hoşlanırım	181	4.17	1.01
	Fen bilimlerinde başarılıyım.	181	3.90	1.03
	Fen öğrenmek aynı zamanda, matematik, teknoloji ve mühendisliği öğrenmeme yardımcı olur.	181	3.67	1.06
	Matematik öğrenme, fen, teknoloji ve mühendisliği öğrenmeme yardımcı olur.	181	3.49	1.16
	Mühendislik bilimlerini öğrenmekten hoşlanırım.	181	3.44	1.29
	Mühendislik bilimlerinde başarılıyım.	181	3.18	1.17
	Mühendislik bilimlerini öğrenmem, fen, matematik ve teknolojiyi öğrenmeme yardımcı olur.	181	3.82	1.12
	Teknolojiyi kullanma matematik, fen ve mühendisliği öğrenmeme yardımcı olur.	181	3.56	1.10
	Fen bilimleri ile ilgili daha çok ders almak isterim.	181	3.82	1.24
	Mühendislik ile ilgili daha fazla ders almak isterim.	181	3.38	1.30
Fen ve Mühendisliği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme Alt Boyutu Toplam		181	3.78	0.85

Tablo 3'e göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve mühendisliği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar		N	X	ss
Matematiği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme Alt Boyutu				
Maddeler	Matematik öğrenmekten hoşlanırım.	181	4.14	1.14
	Matematikte başarılıyım.	181	3.86	1.08
	Matematik ile ilgili daha fazla ders almak isterim.	181	4.03	1.13
Matematiği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme Alt Boyutu Toplam		181	4.09	0.99

Tablo 4'e göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiği öğrenme ve STEM ile ilişkilendirme alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin teknolojinin kullanımı ve öğrenimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar		N	X	ss
Teknolojinin Kullanımı ve Öğrenimi Alt Boyutu				
Maddeler	Teknoloji kullanımını öğrenmekten hoşlanırım.	181	4.19	1.05
	Teknoloji kullanımında iyiyimdir.	181	3.89	1.19
	Teknolojiyle ilgili daha fazla ders almak isterim.	181	3.92	1.20
Teknolojinin Kullanımı ve Öğrenimi Alt Boyutu Toplam		181	4.00	0.95

Tablo 5'e göre, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin teknolojinin kullanımı ve öğrenimi alt boyutuna ilişkin görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde "katılıyorum" aralığına karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Ölçek alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekte Yer Alan Alt Boyutlar	N	X	ss
STEM'in Kişisel ve Sosyal Uygulamaları	181	4.00	1.07
Fen ve Mühendisliği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme	181	3.78	0.85
Matematiği Öğrenme ve STEM ile İlişkilendirme	181	4.09	0.99
Teknolojinin Kullanımı ve Öğrenimi	181	4.00	0.95
Alt Boyutlar Toplam	181	3.96	0.96

Tablo 6 incelendiğinde, elde edilen ortalama değere göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu görülmektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre STEM Tutum Düzeyleri

Tablo 7. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre STEM tutum düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi karşılaştırma sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	86	106.67	20.52	2.21	-.887	.376
Erkek	95	109.49	22.07	2.26		

Tablo 7'de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM Tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin STEM tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$).

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre STEM Tutum Düzeyleri

Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre STEM tutum düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi karşılaştırma sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Okul öncesi eğitim alan	33	106.66	21.37	3.72	1.94	.053
Okul öncesi eğitim almayan	148	109.60	21.13	1.73		

Tablo 8'de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM Tutum ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim alma değişkeninin öğrencilerin STEM tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tartışma

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin fen, mühendislik, matematik, ve teknolojinin entegre edilerek uygulandığı herhangi bir STEM uygulamasını deneyimlememiş olmalarına rağmen STEM tutumlarının *katılıyorum* düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından yapılan çalışmada da ilkokul öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin STEM tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özellikle STEM uygulamalarının mühendislik ve teknoloji kısmında kadınların daha düşük bir tutuma sahip oldukları (Mahoney, 2009), kadınların STEM ortamlarında daha az buldukları (Murphy, Steele & Gross, 2007), STEM ortamında maskülen objelerin yer aldığı (Cheryan, Plaut, Davies & Steele, 2009) belirtilirken, bu araştırmanın sonucunda STEM tutumunda cinsiyet düzeyinde fark elde edilmemiştir. Yapılan çalışmaların tersine bu sonucun elde edilmesi sevindirici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bunun nedeni olarak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşça küçük olmaları düşünülebilir. Else-Quest, Mineo ve Higgins (2013) dört farklı etnik grupla yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin matematikle ilgili olumlu tutuma sahip olmalarının, onların matematikte başarılı olmalarını sağladığı, kadın öğrencilerin fende daha çok olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarırken, etnik gruplar açısından cinsiyette anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Betz ve Sekaquaptewa (2012) yaptıkları uygulamalarla, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden kadın öğrencilerin matematik ilgi, tutum ve başarı beklentilerini artırmışlardır. Ancak STEM çalışmalarının kadın öğrencileri STEM alanlarından uzaklaştırabileceği uyarısında da bulunmuşlardır.

Öğrencilerin STEM tutumlarının, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, Amerika Ulusal Araştırma Konseyi (2011), K-12 kademesinde başarılı bir STEM eğitimi için, anaokulundan 3. Sınıfa kadar verilecek STEM eğitiminin önemine açıkça vurgu yapmaktadır. Chesloff (2013), STEM' in kalbindeki kavramlar, merak, yaratıcılık, işbirliği ve eleştirel düşünmedir, bu nedenle STEM eğitiminin okul öncesi döneminde başlaması gerektiğini savunmaktadır. Literatürde birçok araştırma, okul öncesi dönemde çocuklara STEM deneyimi kazandırılması, gelecekte karşılaşılan karmaşık problemlere yenilikçi çözümler üretecek, ekonomik anlamda gelişmelere katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Aronin & Floyd, 2013; Chesloff, 2013; DeJarnette, 2012).

Sonuçlar

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM tutum düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin fen, mühendislik, matematik, ve teknolojinin entegre edilerek uygulandığı herhangi bir STEM uygulamasını deneyimlememiş olmalarına rağmen STEM tutumlarının *katılıyorum* düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin STEM tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Öğrencilerin STEM tutumlarının, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öneriler

- Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin STEM' e ilişkin tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.
- Benzer nitelikte bir araştırma diğer öğretim kademelerinde nitel yöntemlerle desteklenerek yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine ilişkin tutumları incelenerek, ilkökul öğrencilerinin STEM tutumları ile karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Winchester, MA: Clark University Press.
- Aronin, S., & Floyd, K. K. (2013). Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 34-39.
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (stem= fetemm) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802.
- Betz, D. E., & Sekaquaptewa, D. (2012). My fair physicist? Feminine math and science role models demotivate young girls. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), 738-746.
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Davies, P. G., & Steele, C. M. (2009). Ambient belonging: How stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 1045– 060.
- Chesloff, J. D. (2013). STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27-32.
- DeJarnette, N. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (science, technology, engineering and math) initiatives. *Education*, 133(1), 77-84.
- Else-Quest, N. M., Mineo, C. C., & Higgins, A. (2013). Math and science attitudes and achievement at the intersection of gender and ethnicity. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 293-309.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1989). Sosyal Psikoloji (Çev. A. Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık
- Guzey, S. S., Harwell, M., & Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271-279.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler- Wood, T., & Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(1), 98- 123.
- Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review*, 132(11), 82-123.
- Lamb, R., Akmal, T., & Petrie, K. (2015). Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 410-437.
- Mahoney, M. P. (2009). *Student attitude toward STEM: Development of an instrument for high school STEM-based programs*. Unpublished Doctoral thesis, The Ohio State University, ABD.
- Miaoulis, I. N. (2009). Engineering the K-12 curriculum for technological innovation. *National Science and Technology Summit*, 18-19.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu 4. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü (YEĞİTEK)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2005). *Basic Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

Murphy, M. C., Steele, C., & Gross, J. (2007). Signaling threat: How situational cues affect women in math, science, and engineering settings. *Psychological Science, 18*, 879-885.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.

PwcTurkiye & TÜSİAD (2017). *2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi*.

Rogers, C., & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education, 5*(3), 17-28.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20-26.

Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Minnesota, Birleşik Devletler.

Wyss, V. L., Heulskamp, D., & Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental and Science Education, 7*(4), 501-522.

OKUL MÜDÜRLERİNİN MOTİVASYONEL DİL KULLANIMI İLE ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ⁵⁶

HAKAN SÖNMEZ

MEB

HAMİT ÖZEN

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak, okul müdürünün kullandığı motivasyonel dilin okul iklimini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada, ilişkisel araştırma deseni kullanılmaktadır. Araştırma evrenini, Bilecik il genelinde bulunan tüm resmî okullarda görev yapan 2153 öğretmen oluşturmaktadır. Motivasyonel Dil Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılarak, araştırma örneklemi oluşturan her kademededen toplam 30 okuldan, 407 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı, okul iklimi ve okul iklimi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Sağlıklı bir okul iklimi için müdürün sergileyeceği destekleyici müdür davranışının önemi açık bir şekilde ifade edilebilmektedir. Dilin doğası gereği anlamlılık ve amaçlılık içermesi nedeniyle motivasyonel dilin okul iklimini belirleyici olması açıklanabilir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Okul müdürlerinin istendik bir okul iklimi oluşturabilmek adına dili amaçlı bir şekilde kullanması, yürütülecek nitel çalışmalar ile bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, liderlik, okul yöneticileri, motivasyonel dil teorisi, okul iklimi

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to reveal the relationship between school administrators' motivational language use and teachers' school climate perception, according to teacher perceptions.

Method: In this context, school climate is considered as the dependent variable and the motivational language is considered as the independent variable. The research population consists of 2153 teachers who work in schools in Bilecik province. Data were collected from 30 schools and 407 teachers from every stage of the research sample by applying Motivational Language Scale and School Climate Scale. Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis-H test, ANOVA, correlation and multiple regression analysis were used to analyze the data.

Findings: According to teachers' perceptions, motivational language use of school principals is a significant predictor of school climate and school climate sub-factors. It can be expressed that the use of motivational language by school principal is crucially important for a healthy school climate. The motivational language determines the school climate due to the meaningful and purposeful nature of the language. For this reason, school principals should be encouraged to use motivational language and school principals should be careful to use all the sub-factors of motivational language.

Implications for Research and Practice: It is recommended that the school principals use the language purposefully to create a desired school climate and that the researchers compare the results of this study with the qualitative studies to be conducted.

Keywords: Educational administration, leadership, school principals, motivational language theory, school climate

Giriş

Öğrenme kavramı insanın varoluşundan bu yana yaşantısını sürdürmek, hayatta kalabilmek için gerekli olan en önemli olgulardan birisi olarak kabul edilebilir çünkü insan yaşam serüvenine öğrendiği kadar devam edebilmektedir. İnsanı birey olarak toplumsal yaşama hazırlayan sosyolojik kurumlar vardır; okul da bu sosyolojik kurumlardan birisidir. Öğrencilerin okullarda öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli dinamikler mevcuttur ve araştırmamızla ilgili olan bu kavramlardan ilki motivasyondur.

⁵ Bu çalışma Hakan SÖNMEZ'in "Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Motivasyon kelime anlamı olarak Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir. Sosyal bir varlık olarak insan her anlamda sağlıklı olabilmek için etkili bir iletişim kurmak zorundadır. İletişim için çeşitli imgeler, araçlar ve beden dili gibi unsurlar kullanılabilir. Bunlar içinde en yaygın, en etkili yöntem dil aracılığıyla yapılan iletişimdir. Dil etkili bir iletişim unsuru olarak kitleleri harekete geçirebilme yeteneğine sahip liderler tarafından kullanılmaktadır.

Son yıllarda lider ile izleyenler arasındaki ilişkilerin liderlik özellikleri ya da yaklaşımlarından ziyade, her ikisi arasındaki etkileşime göre incelenmesi gerektiği konusunda çalışmalar vardır (Graen ve Cashman, 1975; Mert, Keskin ve Baş, 2011). Lider ve izleyeni arasındaki etkileşimi arttıran çalışmalardan en önemlisi etkisöz, edimsöz ve düzsöz edimlerinden oluşan ve dilin motive edici özelliklerine değinen motivasyonel dil kuramıdır (Sullivan, 1988).

Örgütleri basit birer makine metaforu ile açıklamak yanlış olacaktır. Örgütün yapı taşı olan her bir birey, içerisinde kendi değer yargılarını, inançlarını, arzularını, karakterini ve bunlar gibi birçok değişkeni bünyesinde barındırmaya devam etmektedir. Sosyolojik bir kurum olarak adlandırılan okullar da yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer yardımcı personeli ile birlikte büyük bir organizma olarak ele alınabilir. Bu organizmanın en önemli niteliklerinden birisi de içinde bulunduğu bağlamdır ve bu bağlam okul iklimi kavramına denk düşmektedir. Okul iklimi; her üyesinin farklı beklentilere ve duygu durumlarına sahip oldukları, üyelerin birbirleri ile olan etkileşimlerinin, örgütü algılayış biçimlerinin, örgüte yönelik inançlarının, değerlerinin ve örgütün işleyiş ve ilerleyişini etkileyen sosyal, fiziksel ve psikolojik atmosferin tümüdür. Kısaca bir öğrenci hayata hem genetik hem de fenotip olarak başarabileceği, güçlükleri yenebileceği donanımla gelmiştir. Okul yöneticisinin kullanacağı motivasyonel dil ise bu hazır bulunuşluğu harekete getirecek bir kavram iken iklim ise bu kavramın doğal olarak oluşmasına ya da yok olmasına neden olabilecek bir olgudur.

Motivasyonel dil alanyazınında karşımıza yeni bir kavram olarak çıkmakta dolayısıyla yapılan çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Motivasyonel dile yönelik olarak, Demir (2018), okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özen (2014) ise okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıklarına olan etkisi üzerine araştırma yapmıştır. Yine Demir (2018), yaptığı çalışmada okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmen tükenmişliğindeki rolüne vurgu yapmıştır. Bunun yanında motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisinin incelendiği çalışma da mevcuttur (Karaaslan, 2010). Yurtdışında da motivasyonel dil kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan başlıcası motivasyonel dil ile izleyen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir (Mayfield, 1993). Holmes ve Parker (2017), motivasyonel dilin etkin bir şekilde uygulanması için davranışsal olgunluk ve itibar arasındaki etkiyi incelemiştir. Madlock (2013) ise motivasyonel dil ile liderlik iletişim yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve yardımcı personeli içerisinde barındıran okullarda da her örgütte olduğu gibi bir örgütsel iklim oluşmaktadır ve okul müdürünün kullandığı dil, bu örgütsel iklimi etkilemesinden dolayı önem arz ettiği düşünülmektedir. Ancak okul yöneticilerin motivasyonel dil kullanımının okul iklimi ile olan ilişkisi hakkında ne ülkemizde ne de yurtdışında henüz bir çalışma yapılmamıştır. Hoy ve Miskel'in (2012) öğretmenlerin, okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, üyelerin kişiliklerini ve bunu etkileyen örgütsel liderliği de kapsayan bir terim olarak ifade ettikleri okul iklimi ile okul yöneticisinin motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki bu nedenle araştırmaya değerdir.

Bu çalışma motivasyonel dilin okul iklimi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmadır. Bu çalışmanın alana yapacağı en önemli katkı, motivasyonel dili etkin bir şekilde kullanabilen bir okul müdürünün okul iklimine yapacağı etkiyi ortaya çıkarmak olacaktır. Elde edilen bulgular okul müdürünün kullandığı motive edici dilin okul iklimini olumlu yönde etkileyen bir olgu oluşunu ortaya çıkaracak ve okul paydaşlarının okulu bir yaşam alanı olarak algılamasına sebep olabilecektir. Bunun yanında motivasyonel dili kullanan okul müdürünün okul iklimini yarışmacı zihniyetten kurtararak paylaşımcı ve yaratıcılık becerilerinin üst düzeye çıktığı bir kurum olarak algılanmasına neden olabilecektir. Çünkü bu yöndeki en yüksek desteğin motive edici dil kullanım becerisine sahip okul müdüründen geleceği bir gerçeklik olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkiye’de yapılması ve buradan çıkacak bulguların sadece Türk eğitim sistemine değil tüm dünyada eğitim veren eğitim kurumlarına, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere ışık tutması hedeflenmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim öğretim faaliyetlerinin örgütsel bağlamda yürütülmesi, eğitim liderliği kavramının hayati bir önem kazanmasına neden olmaktadır (Pfeffer, 1999; Şişman, 2010). Gerek örgütün amaçlarına yönelik faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde gerekse örgütün iş ve beyin gücünü oluşturan öğretmenlerin milli eğitimin ortak hedefleri doğrultusunda ilerlemelerini sağlamada okul yöneticilerinin rolü önemlidir.

Liderlik ile ilgili yapılmış araştırmalar genellikle liderlerin nasıl davrandığı, ne özelliklere sahip olduğu ve yeteneklerinin neler olduğu gibi konulara önem göstermiş ancak liderin dil kullanımına çok fazla yer verilmemiştir. Bu nedenle ortaya atılmış olan motivasyonel dil teorisi liderin izleyenleri ile arasında gerçekleşen motivasyon amaçlı dil kullanımını belirlemeyi amaçlamaktadır (Sullivan, 1988).

Lider tarafından kullanılan motivasyonel dil, örgütün hedeflerine ulaşmasında olumlu katkılar sağlarken aynı zamanda takipçileri güdülemek ve mesleki tatmin sağlamak gibi bazı faydalar da sunar. Bu sebeple, liderlik alanında yapılan güncel çalışmaların büyük bir kısmında, dil kullanımının kişisel ve örgütsel kazanımlara olan katkısının incelendiği çalışmalar kısıtlı

sayıda olsa dahi, liderin dil kullanıma örtük bir şekilde dikkat çekilmektedir (Mayfield, Mayfield, Kopf, 1995; Mayfield, Mayfield, Kopf, 1998; Redenius, 2006; Karaaslan, 2010; Mert, Keskin, Baş, 2011; Özen, 2013; Aktepe, 2014).

Lider davranışının önemli etmenlerinden bir tanesi de liderin motivasyonel dil kullanımudur. Mayfield ve arkadaşları (1995, s. 329) tarafından belirtildiği üzere, liderlik alanında yapılan araştırmalar, liderin davranış, özellik ve yeteneklerine yoğunlaşmış, liderin dil kullanımı çok fazla incelenmemiştir. Bu değerlendirmeden hareketle, liderlerin iletişim kabiliyetini ve takipçilerini etkileme düzeylerini tespit etmek amacıyla liderin kullandığı dilin takipçilerin motivasyon durumları ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin önemli olduğu ifade edilebilir (Mayfield vd., 1995, s. 330; Özen, 2014).

Sullivan'ın (1988, s.104) ortaya koyduğu Motivasyonel Dil Teorisi öncelikli olarak şu varsayımlar üzerine kurulmuştur. Birincil olarak, bir liderin takipçisine söyledikleri onun motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Motivasyonel dil teorisine göre; liderin takipçileri ile oluşturduğu dilsel iletişim, belli başlı dil edimlerinin bir arada kullanımı ile oluşmaktadır (Mayfield, Mayfield ve Kopf, 1995). Özen (2015), yönetsel iletişim sürecinde liderin takipçilerine karşı kullanacağı üç dil eylemi olduğunu belirtir.

Bir liderin takipçisine, "Eğer bu proje üzerinde bu denli özverili çalışmaya devam edersen terfi alma ihtimalin çok yüksek." demesi, takipçinin yapacağı eylem karşısında elde edeceği kazanımlar konusunda, kafasındaki karışıklığı giderecektir. Bu belirsizliğin ortadan kalkması üzerine, muhtemelen çabasını en üst düzeyde ortaya koyacaktır. Belirsizliğin giderilmesi yönünde kullanılan bu dil, etkisel eylem bir örnektir (Sullivan, 1988). Bazen etkisel eylem için kullanılan iletişimde vurgu, düz söz eylemine dönüşebilir. Takipçi, liderden aldığı bilgiyi, kendinin örgüt bağlamındaki algısını oluşturmak için kullanabilir. Bu algıyı geliştiren bir insan için örgüt içerisinde aldığı görev, içsel anlamlandırması ve örgüt bağlamı arasında bir bağ kuracaktır (Sullivan, 1988, s.109). Düz söz eylemi ile takipçiye örgüt bağlamı içerisinde sembolik bir statü verilmektedir (Özen, 2015). Motivasyonel dilin edimsel eylem boyutunda, yapılan konuşmanın etkisel veya araçsal herhangi bir anlamı yoktur. Lider, sadece içinden geldiği için veya sevincini paylaşmak gibi nedenlerle yani ciddi anlamda herhangi bir amaç gütmeksizin edimsel eylem boyutunda iletişim kurabilir. Sadece insanlara özgü olan edimsel eylem doğal ve varoluşsal bir dil kullanımudur (Sullivan, 1988). Lider, izleyenine empatik davranabildiği boyutta onunla duygusal bir bağ kurabilir (Crossland ve Clarke, 2008). Edimsel söz eylemi içerisinde olan lider, takipçisine örgüt için bir değer olduğunu hissettirmektedir (Özen, 2015).

Bu çalışmada kullanılan diğer bir kavram okul iklimi kavramıdır. Okul iklimi anlayışının kökenleri, sosyal bilimlerdeki araştırmacıların 1950'lerin sonlarında çalışma ortamları çeşitlilikleri üzerine yaptıkları çalışmalara dayanır (Rapti, 2013, s.112). Okul iklimi; her üyesinin farklı beklentilere ve duygu durumlarına sahip oldukları bu örgütlerde gerçekleşen formal ve informal etkileşimin, üyelerin birbirleri ile olan her yönlü etkileşimlerinin, örgütü algılayış biçimlerinin, örgüte yönelik inançlarının, değerlerinin ve örgütün işleyiş ve ilerleyişini etkileyen sosyal, fiziksel ve psikolojik atmosferin tümüdür. Hoy ve Miskel (2012, s.185) ise daha da özelleştirerek, okul iklimini, nispeten katılımcıların deneyimlediği, onların davranışlarında etkisi olan, okul çevresinin, okulda mevcut olan ortak davranışa yönelik algılamalara dayalı niteliği olarak tanımlamaktadır.

Hoy ve Tarter (1997)'a göre okul ikliminin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu altı alt boyut, iki genel davranış kategorisini ölçmektedir. Bunların üçü, müdür davranışlarını tanımlarken diğer üçü ise öğretmen davranışlarını betimlemektedir. Müdürlerin okulların yöneticileri, öğretmenlerin ise sınıfta lider konumunda buldukları göz önünde bulundurulduğunda okul iklimlerinin okul paydaşlarından müdürlerin ve öğretmenlerin liderlik özellikleriyle yakından ilişkilendirilebileceği görülecektir.

Destekleyici müdür davranışı alt boyutunda müdür, eleştiriler konusunda oldukça yapıcı davranır ve öğretmenlere sıklıkla, gerçek ve samimi bir şekilde övgüde bulunur. Öğretmenlerin önerilerini dinler ve uygular. Müdür; öğretmenlere karşı, hem profesyonel hem de kişisel olarak ilgisini ortaya koyar. Bu nedenle öğretmenlerin temel olarak ilgilendiği bir alt boyuttur (Hoy ve Tarter, 1997). Emredici müdür davranışı alt boyutunda müdür, öğretmenlerin her hareketini izler ve otoritesini bir demir yumruk edasıyla kullanır. Öğretmenleri, ders planlarını ve diğer iş ve işlemleri en ince detayına kadar kontrol eder ve daima sıkı bir şekilde takiptedir (Hoy ve Tarter, 1997). Kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutunda öğretmenler, kurul görevleri gibi zaman kaybettiren işler ile yoğun bir meşguliyet içerisinde. Bu tarz rutin görevler, öğretmenlerin birincil görevi olan öğretme sorumluluklarını dahi sekteye uğratabilecek denli fazladır. Kısıtlayıcı müdür davranışı, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktan ziyade onları fazlasıyla engellemektedir (Hoy ve Tarter, 1997).

Meslektaşlar arası iş birliği davranış alt boyutunda öğretmenler, birbirlerine her zaman yardım eder ve destek olurlar. İş arkadaşları ile çalışmaktan keyif almanın yanı sıra mensubu oldukları okul ile de gurur duyarlar. Meslektaşlarının mesleki yeterliklerine saygı duyar ve bütün eğitim öğretim faaliyetlerini gayretle ve keyifle sürdürürler (Hoy ve Tarter, 1997). Samimi öğretmen davranışı alt boyutunda öğretmenler, birbirleri ile güçlü ve bağlayıcı sosyal ilişkiler kurarlar. Öğretmenlerin birbirlerini yakından tanıdıkları bu boyutta, öğretmenler sadece profesyonel ilişkiler yürüten iş arkadaşları değil aynı zamanda sürekli beraber sosyalleşen yakın birer arkadaşlardır. Bu nedenle birbirlerine güçlü bir sosyal destek sağlarlar (Hoy ve Tarter, 1997). Umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda öğretmenler, toplantıların gereksiz olduğunu düşünür ve toplantılarda laf kalabalığı yaparlar. Çoğunluğa muhalefet eden bir azınlık daima mevcuttur. Bu boyutun temel karakteristiği, mesleki etkinliklere odaklanma ve onları anlamlandırma yoksunluğudur. Bu davranış tipinde öğretmenler, genellikle mensubu oldukları kurumu ve iş arkadaşlarını eleştirme eğilimi gösterirler ve ortak bir hedefe varmak için çabalamazlar. Sadece günü kurtarır ve zaman öldürürler (Hoy ve Tarter, 1997).

Motivasyonel dil kavramı ile birlikte olmasa da okul iklimi konusunda birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan ilki, okul iklimi, öğretimsel liderlik ve yönetsel liderlik değişkenlerinin okul yöneticiliğine atama yaklaşımlarında ayırt edicilik düzeyinin

belirlendiği çalışmadır. Bu çalışmada 19 ülkede yapılan atama kriterleri incelenmiş ve bu çalışmaya göre okul yöneticilerinin atanmasındaki en önemli değişkenin öğretimsel liderlik özellikleri ile okul iklimine yönelik tutumları olduğu ifade edilmektedir (Balkar ve Kalman, 2015). Yine Bektaş ve Nalçacı (2015) okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, okul ikliminin boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı algıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı saptamıştır. Çolak ve Altinkurt (2017), okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışlarını incelemiş ve okul iklimi boyutlarının öğretmen özerkliğini anlamlı fakat düşük düzeyde yordadığını bulmuşlardır. Buna ilave olarak örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Korkmaz, 2011). Buna göre örgüt sağlığının örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı fakat örgüt ikliminin tüm boyutlarıyla arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Yapılan yurtdışı çalışmalarda ise Stedman (1987), okul ikliminin okulların ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında önemli etkisinin bulunduğunu ifade etmektedir. Yine Hoy ve Hannum (1997)'a göre okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerinde olumlu etkileri bulunduğu ifade edilmektedir. Sosyo ekonomik seviyesi düşük okullardaki okul ikliminin öğrenci başarısına olan olumsuz etkileri yapılan çalışmalar arasındadır (Ladd ve Dinella, 2009). Ayrıca okul ikliminin olumsuz olmasının öğrencilerin okula bağlılığını düşürdüğü konusunda bulgular da mevcuttur (Powers, Bowen ve Rose, 2005).

Bu bağlamda araştırmanın amacı okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını ve motivasyonel dilin okul iklimini alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutları, okul ikliminin destekleyici müdür davranışı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutları, okul ikliminin emredici müdür davranışı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutları, okul ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutları, okul ikliminin samimi öğretmen davranışı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutları, okul ikliminin meslektaşlar arası işbirlikçi davranışı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımının alt boyutları, okul ikliminin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Desen

Bu çalışmada kullanılacak olan desen, ilişkisel araştırma deseni. İlişkisel araştırma deseni, değişkenler arasında var olan ilişkileri açıklamaya ve tahmin yürütmeye imkan sunan, deneysel olmayan bir araştırma çalışmasıdır (Christensen, Johnson, Turner, 2015, s.45). İlişkisel araştırma deseni, değişkenler arasında var olan ilişkileri açıklamaya ve tahmin yürütmeye imkan sunan, deneysel olmayan bir araştırma çalışmasıdır (Christensen, Johnson, Turner, 2015, s. 45). İlişkisel araştırma deseni değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okul iklimi, bağımsız değişkeni ise motivasyonel dil kullanımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Bilecik il sınırları içerisinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün resmi web sayfasından alınan bilgiler ışığında evreni oluşturan öğretmen sayısının 2153 olduğu tespit edilmiştir (Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2018). Ana kitle sayısı bilinen evren için düzenlenmiş olan örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre en az 326 öğretmenin çalışmaya katılması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlerken tabakalı örneklemeden faydalanılmıştır. Bilecik'e bağlı sekiz ilçenin (Merkez, Bozüyük, Pazaryeri, Osmaneli, Söğüt, Gölpazarı, Yenipazar, İnhisar) her biri, ilçe öğretmen nüfusu ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan okulların öğretmenleri, ilçede bulunan toplam öğretmen nüfusu oranınca çalışmada temsil edilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler (n=407)

Değişken	Düzye	n	%
1-Cinsiyet	Kadın	256	62.9

	Erkek	151	37.1
2-Branş	Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	44	10.8
	Sosyal Bilimler	51	12.5
	Fen Bilimleri	43	10.6
	Matematik	37	9.1
	Meslek Dersi	44	10.8
	Sınıf Öğretmeni	67	16.5
	Yabancı Dil	47	11.5
	Diğer	74	18.2
3-Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	125	30.5
	6-10 Yıl	87	21.4
	11-15 Yıl	60	14.7
	16-20 Yıl	60	14.7
	21-25 Yıl	44	10.8
	26 Yıl ve üstü	32	7.9
4-Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	256	62.9
	Eğitim Yüksekokulu	22	5.4
	Eğitim Enstitüsü	17	4.2
	İlköğretmen Okulu	3	0.7
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	14.7
	Yüksek Lisans/Doktora	25	6.1
	Diğer	24	5.9
5-Yaş	30 Yaş ve altı	160	39.3
	31-40 Yaş	142	34.8
	41-50 Yaş	76	18.6
	50 Yaş ve üstü	29	7.1

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aşamasında, iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki, Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen ve Özen (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan 24 madde, 3 faktörden oluşan ve beşli Likert sisteminde puanlanan Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği (MDÖ)'dür. Bu ölçeğin uyarlaması aşamasında ilk olarak çeviri işlemleri yapılmıştır. Bunun üzerine yapı geçerliği için açılımlı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitik yaratıcı dil olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliği alanyazına ve uzmanlara başvurularak sağlanmış ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla İngilizce uzmanlarına üç hafta aralıkla test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Her iki testin maddeleri arasındaki korelasyon, Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılarak belirlenmiş ve 0.70 ile 0.90 arasında bulunmuştur buna ilave olarak üzere bu üç boyutun toplam varyans değeri %69 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık anlamında güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alfa test yöntemine başvurulmuş olup yönlendirici dil alt boyutunda .947, cesaret verici dil alt boyutunda .932, aitik yaratıcı dil alt boyutunda ise .881 olarak hesaplanmıştır (Özen, 2015, s. 81).

İkinci olarak kullanılan ölçek ise ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Örgütsel İklim Ölçeğidir. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açılımlı faktör analizi yapılmış, 39 madde ve 6 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçek maddelerin faktör yük değerleri; "Destekleyici Müdür Davranışı" faktöründe 0.46 ile 0.82, "Emredici Müdür Davranışı" faktöründe 0.50 ile 0.82, "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" faktöründe 0.52 ile 0.72, "Samimi Öğretmen Davranışı" faktöründe 0.47 ile 0.81, "Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen

Davranışı” faktöründe 0.49 ile 0.78 ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” faktöründe 0.47 ile 0.82 arasında değişmektedir. Ölçek dörtlü Likert sisteminde puanlanmaktadır. İç tutarlılık anlamında güvenilirliği belirlemek için kullanılan Cronbach Alfa test yöntemi sonucunda destekleyici müdür davranışı alt boyutu için .89, emredici müdür davranışı alt boyutu için .78, kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu için .73, samimi öğretmen davranışı alt boyutu için .82, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu için .80 ve umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu içinse .70 olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aşamasına geçmeden önce kamu kurumlarında yapılacak olan araştırma çalışmalarının mülki amirin iznine tabi olması nedeniyle izin almak için gerekli yazışmalar Enstitü kanalıyla gerçekleştirilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ilgili anket formları ile okullara gidilerek tüm katılımcı öğretmenler ile yüz yüze çalışılmıştır. Katılımcılara, elde edilecek verilerin bilimsel etik ilkeleri doğrultusunda sadece ve sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacağı ve bilgilerinin kimse ile paylaşılmayacağı konusunda açıklamalarda bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin işlenmesinde IBM SPSS Statistics 25 (Statistical Package for Social Sciences) ve LISREL 9.30 (Linear Structural Relations) paket programları kullanılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Motivasyonel Dil ve Okul İklimi Ölçeklerine ait alt boyutların arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca okul yöneticisinin sergilediği motivasyonel dil kullanımı davranışının, öğretmenlerin okul iklimi algısını yordama düzeyinin tespit edilebilmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni olarak motivasyonel dilin alt boyutları, bağımlı değişkeni olarak ise okul iklimi alt boyutları ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.70'den büyük, tolerans değerinin 0.10'dan küçük, VIF değerinin 10'dan büyük ve koşul endeksinin 30'dan büyük olmadığı gözlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul iklimini oluşturan boyutlar arasındaki ilişkinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için motivasyonel dil alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişki analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2. Motivasyonel Dil ve Okul İklimi Alt Boyutları Arasındaki Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Tablosu (n=407)

Değişkenler	\bar{x}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Yönlendirici Dil	1.97	.76	1	.80**	.67**	-.62**	-.16**	.23**	.24**	-.18**	.03
2-Cesaret Verici Dil	2.24	.94		1	.70**	-.65**	-.22**	.13	-.23**	-.20**	-.04
3-Aitlik Yaratıcı Dil	2.40	.90			1	-.48**	-.27**	.08	-.20**	-.23**	-.07
4- Destekleyici Müdür Davranışı	2.88	.62				1	.12**	-.24**	.45**	.35**	-.11
5- Emredici Müdür Davranışı	2.19	.55					1	.05	.10	.17**	.19**
6- Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	2.11	.68						1	-.31**	-.16	.42**
7- Samimi Öğretmen Davranışı	3.01	.57							1	.58**	-.24**
8- Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	2.69	.53								1	-.14**
9- Umursamaz Öğretmen Davranışı	1.67	.59									1

**p<.05

Tablo 2'de sunulan, motivasyonel dilin alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ortaya koyan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre; yönlendirici dili ile destekleyici müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, yönlendirici dil ile emredici müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, yönlendirici dil ile kısıtlayıcı müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, yönlendirici dil ile samimi öğretmen davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı, yönlendirici dil ile meslektaşlar arasında işbirlikçi öğretmen davranışı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki mevcuttur. Buna karşılık yönlendirici dil ile umursamaz öğretmen davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Motivasyonel dilin alt boyutlarından olan cesaret verici dil ile destekleyici müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, cesaret verici dil ile emredici müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktayken, cesaret verici dil ile kısıtlayıcı müdür davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Cesaret verici dil ile samimi öğretmen davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, cesaret verici dil ile meslektaşlar arasında işbirlikçi öğretmen davranışı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki mevcuttur. Buna karşılık cesaret verici dil ile umursamaz öğretmen davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Motivasyonel dilin alt boyutlarından olan aitik yaratıcı dil ile destekleyici müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, aitik yaratıcı dil ile emredici müdür davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktayken, aitik yaratıcı dil ile kısıtlayıcı müdür davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aitik yaratıcı dil ile samimi öğretmen davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, aitik yaratıcı dil ile meslektaşlar arasında işbirlikçi öğretmen davranışı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki mevcuttur. Buna karşılık aitik yaratıcı dil ile umursamaz öğretmen davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 3'te Okul ikliminin destekleyici müdür davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Okul İkliminin Destekleyici Müdür Davranışı Alt Boyutu Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Destekleyici Müdür Davranışı	B	SHB	β	t	p
Sabit	3.93	.06	-	56.70	.00
1-Yönlendirici Dil	-.20	.04	-.25	-4.12	.00
2-Cesaret Verici Dil	-.00	.03	-.00	-.08	.93
3-Aitik Yaratıcı Dil	-.29	.04	-.44	-6.80	.00

$N=407$, $R=.66$, $R^2=.44$, $F=108.617$, $p<.01$

Tablo 3'te verilen okul ikliminin alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyut puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre motivasyonel dil alt boyutları ile destekleyici müdür davranışı algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<.01$). Buna ek olarak motivasyonel dil alt boyutlarının, destekleyici müdür davranışını %44 oranında açıklayabildiği, %56 oranındaki kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R=.66$, $R^2=.44$, $F=108.617$, $p<.01$].

Tablo 4'te okul ikliminin emredici müdür davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Okul İkliminin Emredici Müdür Davranışı Alt Boyutu Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Emredici Müdür Davranışı	B	SHB	β	t	p
Sabit	3.03	.07	-	38.71	.00
1-Yönlendirici Dil	.01	.05	.02	.25	.79
2-Cesaret Verici Dil	-.10	.04	-1.76	-2.50	.01
3-Aitik Yaratıcı Dil	-.05	.04	-.09	-1.10	.26

$N=407$, $R=.23$, $R^2=.05$, $F=7.980$, $p<.01$

Tablo 4'te verildiği üzere okul ikliminin alt boyutlarından emredici müdür davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyut puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre motivasyonel dil alt boyutları ile emredici müdür davranışı algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir

($p < .01$). Buna ilave olarak motivasyonel dil alt boyutlarının, destekleyici müdür davranışını %5 oranında açıklayabildiği, %95 oranındaki kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .23$, $R^2 = .05$, $F = 7.980$, $p < .01$].

Tablo 5'te okul ikliminin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Okul İkliminin Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Alt Boyutu Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	B	SHB	β	t	p
Sabit	2.75	.08	-	32.55	.00
1-Yönlendirici Dil	.10	.05	.13	1.72	.08
2-Cesaret Verici Dil	-.17	.04	-.26	-3.80	.00
3-Aitlik Yaratıcı Dil	-.11	.05	-.17	-2.08	.03

$N = 407$, $R = .31$, $R^2 = .09$, $F = 14.559$, $p < .01$

Tablo 5'te verilen okul ikliminin alt boyutlarından kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyut puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre motivasyonel dil alt boyutları ile kısıtlayıcı müdür davranışı algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Ayrıca motivasyonel dil alt boyutlarının, destekleyici müdür davranışını %9 oranında açıklayabildiği, %91 oranındaki kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .31$, $R^2 = .09$, $F = 14.559$, $p < .01$].

Tablo 6'da okul ikliminin samimi öğretmen davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Okul İkliminin Samimi Öğretmen Davranışı Alt Boyutu Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Samimi Öğretmen Davranışı	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.86	.08	-	21.96	.00
1-Yönlendirici Dil	.25	.05	.33	4.23	.00
2-Cesaret Verici Dil	-.09	.04	-.14	-2.05	.04
3-Aitlik Yaratıcı Dil	-.02	.05	-.03	-.38	.70

$N = 407$, $R = .25$, $R^2 = .06$, $F = 8.923$, $p < .01$

Okul ikliminin alt boyutlarından samimi öğretmen davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyut puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre motivasyonel dil alt boyutları ile samimi öğretmen davranışı algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Buna ek olarak motivasyonel dil alt boyutlarının, destekleyici müdür davranışını %6 oranında açıklayabildiği, %94 oranındaki kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R = .25$, $R^2 = .06$, $F = 8.923$, $p < .01$].

Tablo 7'de okul ikliminin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Okul İkliminin Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Alt Boyutu Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	B	SHB	β	t	p
Sabit	3.39	.08	-	41.01	.00
1-Yönlendirici Dil	-.08	.05	.12	-1.50	.13
2-Cesaret Verici Dil	-.03	.04	-.06	-.86	.38

3–Aitlik Yaratıcı Dil -0.05 .05 -0.08 -1.04 .29

$N=407, R=.24, R^2=.06, F=8.570, p<.01$

Tablo 7’de verilen okul ikliminin alt boyutlarından meslektaşlar arası iş birlikçi öğretmen davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyut puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre motivasyonel dil alt boyutları ile meslektaşlar arası iş birlikçi öğretmen davranışı algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<.01$). Buna ek olarak motivasyonel dil alt boyutlarının, destekleyici müdür davranışını %6 oranında açıklayabildiği, %94 oranındaki kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R=.24, R^2=.06, F=8.570, p<.01$].

Tablo 8’de okul ikliminin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyutları arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Okul İkliminin Umursamaz Öğretmen Davranışı Alt Boyutu Toplam Puanı ile Motivasyonel Dil Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Umursamaz Öğretmen Davranışı	B	SHB	β	t	p
Sabit	1.73	.08	-	19.69	.00
1–Yönlendirici Dil	.12	.06	.16	1.94	.05
2–Cesaret Verici Dil	-.07	.04	-.11	-1.65	.09
3–Aitlik Yaratıcı Dil	-.05	.05	-.08	-.91	.35

$N=407, R=.12, R^2=.01, F=1.997, p<.01$

Tablo 8’de verilen okul ikliminin alt boyutlarından umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu toplam puanı ile motivasyonel dil alt boyut puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre motivasyonel dil alt boyutları ile umursamaz öğretmen davranışı algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<.01$). Buna ek olarak motivasyonel dil alt boyutlarının, umursamaz öğretmen davranışı %1 oranında açıklayabildiği, %99 oranındaki kısmın ise diğer değişkenler tarafından açıklanabileceği görülmektedir [$R=.12, R^2=.01, F=1.997, p<.01$].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Okul iklimi ile ilgili Türkiye’de önemli miktarda çalışmalar yapılmaktadır. Alan yazınına yeni kazandırılmış bir kavram olarak motivasyonel dil üzerine yapılan çalışmalar bir elin parmaklarını geçmeyecek düzeydedir. Fakat okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ile algılanan okul iklimine yönelik bu çalışma hem ülkemizde hem de dünyada yapılan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Motivasyonel dilin kullanımı ile okullarda görülecek olumlu okul iklimi aynı zamanda öğrenci başarısının artmasına da sebep olabilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının orta ve düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin özellikle yönlendirici dil boyutunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi konulu çalışmasıyla kıyaslandığında Özen’in (2015, s. 87) bulguları ile büyük oranda örtüşmemekte ve Özen’in (2015, s. 88) çalışmasında ulaşılan bulgulardan düşük düzeydedir. Özen (2015, s. 88) çalışmasında motivasyonel dil kullanımının her üç alt boyutunu da orta düzeyin üzerinde olarak belirlemiştir.

Özen (2015, s. 168) liderin kullanacağı yönlendirici dilin, izleyene varılması gereken hedefler doğrultusunda büyük bir resim koyma konusunda önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle yönlendirici dilin, örgütün hedeflerine ulaşması bağlamında hayati bir rolü olduğu ve bir dil eylemi olarak gereken önemi görmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçektir.

Okul iklimine ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, öğretmenlerin algısına göre müdür davranışları içerisinde ön plana çıkan boyutun destekleyici müdür davranışı olduğunu göstermiştir. Çolak’ın (2016, s. 70) okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki konulu çalışmasındaki bulgular da bu veriler ile benzeşmektedir. Sağlıklı bir okul iklimi için müdürün sergileyeceği destekleyici müdür davranışı çok önemlidir. Hoy ve Tarter (1997, s. 26) destekleyici müdür davranışının hakim olduğu bir ortamda müdürün, öğretmenlerin önerilerini dinleyen ve uygulayan bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Buradan

hareketle okul yöneticilerinin, yönetsel açıdan öğretmenin görüşlerini değerli bulan ve demokratik niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, okul yöneticilerinin oluşturacakları eğitim ve etkileşim ortamının kalitesi adına olumludur.

Öğretmen davranışları açısından dikkat çeken bir başka sonuç ise öğretmenlerin samimi öğretmen davranışını en yüksek ortalama ile betimlemiş olmasıdır. Bunun nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin sadece öğrenciler ile değil aynı zamanda paydaşlarla da sosyal ilişkileri zorunlu kılması görülebilir. Çoğu diğer meslek alanlarından farklı olarak öğretmenlik mesleği, zümreler, kurullar, toplantılar, veli görüşmeleri gibi sosyal iletişim becerilerinin aktif olarak işe koşulmasını gerektiren süreçler içermektedir. Öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetleri yürüttükleri okul ortamında sosyal ihtiyaçlarını tatmin etmeyi de gözetmesi ve bunu örgütün iklimi olarak algılamaları, eğitim öğretim süreçlerinin niteliğine olumlu yönde katkılar sunacağı açıktır.

Elde edilen bulgular ışığında, motivasyonel dil boyutlarını algılamada anlamlı olarak daha yüksek puan alan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenler ile karşılaştırıldıklarında, motivasyon algılarının dilsel iletişim ile değişmeye ve dilsel iletişimden etkilenmeye daha açık olduğu söylenebilir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Doğan ve Koçak (2014, s. 200) tarafından hazırlanan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışma incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandığı iletişim süreci ile öğretmenlerde yarattığı motivasyonun, erkek öğretmenler ile karşılaştırıldığında kadın öğretmenler tarafından daha yüksek algılandığı görülmüştür. Bu yönüyle elde edilen bulgular, çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bununla birlikte, Özen (2014, s. 1739) tarafından gerçekleştirilen okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarına olan etkisinin incelendiği ve yine Özen (2015, s. 149) tarafından gerçekleştirilen okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi konulu çalışmalarda ise kadın ve erkek öğretmenlerin algılarında bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde, okul müdürünün aitlik yaratıcı dil kullanımını en yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. On iki yıllık kesintisiz eğitime geçiş sürecinde ilköğretim okulları, ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış ve bunun sonucu olarak da ilkokullar büyük oranda branş öğretmenlerinden arınmışlardır. Branş öğretmenleri gibi birçok sınıfa ders vermeyen ve tüm sorumluluğu tek bir sınıfla sınırlı olan sınıf öğretmenleri, sınıfları için karar alma noktasında branş öğretmenlerine göre daha özgür ve sınıflarını sahiplenici bir konumdadırlar. Oluşan bu sahiplenici ortam ve okul müdürünün aitlik yaratıcı dil kullanım becerilerinin birbirlerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Bununla birlikte okul müdürünün emredici dil kullandığı ve kısıtlayıcı dil kullandığı algısı da yine en düşük seviyede sınıf öğretmenlerinde görülmektedir. Bu durumu da yine aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin bağımsız ve sahiplenici nitelikleriyle açıklayabiliriz. Çünkü sınıf öğretmenliği, sınıfın tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin tek elden yürütülmesi özelliğiyle kendi kararlarını kendisinin alabilmesi adına daha büyük olanaklara sahip olan bir branştır. Bu durumu en somut şekilde okuma bayramları, milli bayram ve belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen törenler, kermesler ve kutlamalar gibi faaliyetlerde görebilmekteyiz.

Sınıf öğretmenlerinin en yüksek puanı aldıkları diğer bir boyut ise öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı algısıdır. Tüm öğretmenlerin eğitim öğretim iklimlerini en yüksek düzeyde samimi öğretmen davranışı ile betimlemeleri, bu boyutun etkinliğini ortaya koymakta iken sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden bu alanda da diğer öğretmenlerden ayrışmasının sebebi, hitap ettikleri yaş grubu ve veli kitlesinin niteliği ile açıklanabilecektir. Oyun çağının son demlerinde bulunan veya oyun çağından henüz çıkmış olan çocuklar ile bir yetişkinle iletişim kurduğumuz şekilde anlamayacağımız bir geçektir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine olumlu katkılarda bulunmakta ve sıradan bir insandan daha anlayışlı, sakin ve samimi olmaları yönündeki beklentiyi kuvvetlendirmektedir. Meslek yaşamlarını da etkileyecek bu süreç sonunda, sınıf öğretmenlerinin samimi öğretmen davranışı sergilemeleri ve bunu okul iklimi olarak hissetmeleri de beklentiyi karşılayan bir sonuçtur.

Araştırma sonucunda mesleki kıdeme göre incelendiğinde, müdürün emredici dil davranışı sergilediği algısının en yüksek olduğu öğretmenler olarak karşımıza mesleğin henüz başında olan 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler çıkmaktadır. Her ne kadar pedagojik donanımına sahip ve alanı konusunda yetkin olarak mezun olunursa olunsun, okullarda ilk kez çalışmaya başlayan öğretmenler, tecrübe kaynaklı sıkıntılar ile karşılaşacaklardır. Bu sadece öğretmenlik için değil her iş kolu için geçerli bir durumdur. Okul yöneticileri tarafından yeni atanan öğretmenlere karşı sürekli olarak neyi, ne şekilde ve ne zaman yapmaları gerektiği gibi dönütlerde bulunulması kaçınılmazdır. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerdeki emredici müdür davranışı algısındaki yükseklik, bu bilgiler doğrultusunda anlamlandırılabilir. İlerleyen mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin emredici müdür davranışı algılarında azalma olması da yine tecrübe ile olgunlaşmış, rutin süreçler konusunda bilgili bir öğretmenden beklenecek bir sonuçtur.

Meslektaşlar arası işbirliği öğretmen algısının 1-5 yıl arası öğretmenlerde daha yüksek olmasının sebebi ise içimizde yatan, zorda kalana yardım etme dürtüsü ile açıklanabilir. Tecrübesizliğin sonucu olarak bazı durumlar ile ilk kez karşılaşan genç öğretmenin çözüm arayışını ilk yönlendireceği zümre beklenildiği üzere aynı durumu defalarca tecrübe etmiş kıdemli meslektaşları olacaktır. Okul ortamında sıklıkla yardımına koşulan genç öğretmenin, okul iklimini meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutuyla betimlemesinin temel sebebi bu şekilde açıklanabilir. 31-40 yaş arası öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahip olmaları ise ortanca olma durumlarından

kaynaklanabilir. Yerine getirilmesi gereken bir görev olduğunda, yaşlı öğretmenlerin mesleki yorgunluk ve yılgınlık nedeniyle kenara çekilme eğilimi gösterecek olması ve genç öğretmenlerin de o görevi hatasız yerine getirecek tecrübeye sahip olmaması olasıdır. Bu durumda okul müdürü, önemli bir görev için yeterince tecrübeli ve yeterince dinamik olan bu gruptaki öğretmenleri tercih edecektir. Diğer öğretmenlere yeterince görev almadığı veya kendisine gereğinden fazla görev verildiğini sezen öğretmenin okul iklimini umursamaz öğretmen alt boyutuyla betimlemesi şeklinde sonuçlanacaktır.

Motivasyonel dilin, destekleyici müdür davranışını çok yüksek bir düzeyde yordamasının nedeni olarak motivasyonel dilin barındırdığı nitelikler gösterilebilir. İşin ne şekilde yapılacağı konusunda yönlendiren, takipçiyi örgütün bir parçası haline getirip aittik yaratan ve örgüte değer katmak ve amaçlara ulaşmak adına cesaret veren bir yapıda iletişim kuran okul yöneticisi, şüphesiz ki destekleyici bir yapıda algılanacaktır. Bir diğer önemli sonuç olarak karşımıza, öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının, umursamaz öğretmen davranışını sadece %1 oranında yordamasıdır. Umursamaz ve eğitim kurumu ile iletişim bağlarını koparmış öğretmenlerin motivasyon durumlarının, okul yöneticisinin kullandığı dilden çok fazla etkilenmediğini ortaya koyan bu sonuç sağlıklı eğitim oluşturmak adına kaygı vericidir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürünün yönlendirici dil kullanımı arttıkça; kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı artmakta, yönlendirici dil kullanımı azaldıkça; kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı azalmaktadır. Okul müdürünün yönlendirici dil kullanımı arttıkça; destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı azalmakta, yönlendirici dil kullanımı arttıkça; kısıtlayıcı müdür davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı artmaktadır. Okul müdürünün cesaret verici dil kullanımı arttıkça; emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı azalmakta; cesaret verici dil kullanımı azaldıkça; emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı artmaktadır. Okul müdürünün aittik yaratici dil kullanımı arttıkça; destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı azalmakta; aittik yaratici dil kullanımı azaldıkça; destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı artmaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre; motivasyonel dil kullanımı, destekleyici müdür davranışının, emredici müdür davranışının, kısıtlayıcı müdür davranışının, samimi öğretmen davranışının, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışının ve umursamaz öğretmen davranışının anlamlı bir yordayıcısıdır. Genel olarak bakıldığında, okul iklimini yordayan bir unsur olan motivasyonel dil kullanımının, istenilen okul iklimini oluşturmak adına yüksek düzeyde önem taşıdığı belirtilebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların ışığında: Okul müdürlerinin; yapılacak işler konusunda yararlı açıklamalarda bulunma davranışları düşük düzeyde bulunduğundan bu bağlamda kurdukları iletişimi güçlendirme yönünde adımlar atmaları ve işler konusunda daha fazla açıklamalarda bulunmaları, işin nasıl yapılacağı konusunda faydalı direktifler verme davranışları düşük düzeyde bulunduğundan yapılacak işlerin ne gibi süreçler içerdiği ve ne şekilde sonuçlandırılması gerektiği konusunda öğretmenler ile kurdukları iletişimlerini artırmaları, iş konusundaki açıklamalarının anlaşılabilirliği düşük bulunduğundan kullandıkları dilin belirsizlik giderici işlevi konusunda daha dikkatli olmaları, problemlerin çözümü ile ilgili yol gösterici davranışları düşük bulunduğundan öğretmenlerin gerek mesleki gerekse kişisel problemlerinin çözümü konusunda duyarlı olmaları ve yol göstericilik anlamında iletişimlerini kuvvetlendirmeleri önerilmektedir.

Öğretmenlerin; okul müdürleri tarafından kendilerine güvenildiği algısı düşük bulunduğundan okul müdürlerinin güven duygusunu hissettirecek iletişim dilini daha çok işe koşmaları önerilmektedir. Araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımını etkileyen ve engelleyen etmenlerin ortaya çıkarılması için araştırma çalışmaları yapılması, erkek öğretmenlerin motivasyonel dil kullanımından daha az düzeyde etkilenmesinin nedenlerini ortaya koyacak çalışmalar yapılması ve bu konu üzerinde nitel bir çalışmanın yürütülerek sonuçlarının nicel bir çalışma olması nedeniyle sınırlılıklar barındıran bu çalışma ile karşılaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Balkar, B., ve Kalman, M. (2015). Okul iklimi, öğretimsel liderlik ve yönetsel liderlik değişkenlerinin okul yöneticiliğine atama yaklaşımları açısından ayırt edicilik düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 141.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.

- Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2018). Bilecik il milli eğitim müdürlüğü web sayfası. Nisan 20, 2018 tarihinde <http://bilecik.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Crossland, R., & Clarke, B. (2008). *The leader's voice: How your communication can inspire action and get results*. New York: Select Books.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216.
- Graen, G., & Cashman, J. (1975). A role making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. In J. G. Hunt, & L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Holmes, W. T., & Parker, M. A. (2017). Communication: Empirically testing behavioral integrity and credibility as antecedents for the effective implementation of motivating language. *International Journal of Business Communication*, 54(1), 70-82.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: a handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşiminin aracılık etkisinin incelenmesi: Yapısal eşitlik modelinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Madlock, P. E. (2013). The influence of motivational language in the technologically mediated realm of telecommuters. *Human Resource Management Journal*, 23, 196-210.
- Mayfield, J. R. (1993). The role of motivating language and leader member exchange. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivating language: exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*, 32(4), 329-344.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resources Management*, 37(3&4), 235-248.
- Mert, İ. S., Keskin, N., & Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (md) teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(2), 243-255.
- Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1731-1746.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 87-103.
- Özen, H. (2015). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim: örgütlerde politika ve nüfuz*. İstanbul: Boyner.
- Powers, J. D., Bowen, G. L., & Rose, R. A. (2005). Using social environment assets to identify intervention strategies for promoting school success. *Children & Schools*, 27, 177-187.

- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicas: International Scientific Journal*, 8, 110-125.
- Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective school formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214-224.
- Redenius, D. H. (2006). *Personal trainers' leadership styles, motivational language and perceived quality of relationship between clients and trainers*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*, 13(1), 104-115.
- Şişman, M. (2010). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SÖZCÜK ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE SÖZCÜK DAĞARCIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HAKAN ÜLPER

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN ÇETİNKAYA

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Yabancı dil öğrenen öğrenciler için sözcük dağarcığı son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin okuduklarını ya da dinlediklerini anlayabilmesi için önce sözcükler hakkında yeterli bilgiye gereksinimleri vardır. Alanyazındaki araştırmalara göre sözcük dağarcığı ile dil kullanımı arasında çok güçlü ilişki bulunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmenin yollarını bulmak dil öğrenimi açısından yararlı olacaktır. Bu yollardan biri sözcük öğrenme stratejileridir. Sözcük öğrenme stratejileri kişilerin yeni sözcükleri öğrenme, bellekte saklama ve anımsa için kullandıkları teknikler ya da attıkları bilinçli ve istedik adımlar olarak tanımlanabilir. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri ile sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmaya on yedi erkek on iki kadın olmak üzere toplam yirmi dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri sözcük stratejisi sormacası diğeri ise sözcük dağarcığı testidir. Toplanan veriler istatistik programına girilerek sözcük dağarcığı ve strateji kullanımı arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin bildiği sözcük sayısı ortalama elli yedidir. Yine öğrencilerin strateji anketinden aldıkları puanların ortalaması yüksek düzeydedir. Öğrencilerin sözcük testinden aldıkları puanlarla strateji anketinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki olmadığı bulgulanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Araştırma daha geniş bir kitleye yapılmalı, farklı düzeydeki öğrencilere de uygulanmalı ve anadili farklı öğrenci kitlesine de uygulama yapılmalı.

Anahtar Sözcükler: Sözcük dağarcığı, sözcük stratejisi, okuma, yabancı dil

Investigation of Relationship Between Word Learning Strategies Used by Students Learning Turkish as a Foreign Language and Vocabulary

Abstract

Problem Situation and Objective: Vocabulary is extremely important for learners of foreign languages, because students need sufficient knowledge of words in order to understand what they read or listen to. According to the literature, there is a strong relationship between vocabulary and language use. Therefore, finding ways to improve students' vocabulary will be useful for language learning. One of these ways is word learning strategies. Word learning strategies can be defined as techniques or desired steps that people use to learn, store and remember new words. The aim of this study is to investigate the relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary used by students who learn Turkish as a foreign language.

Method: Twenty-nine students, seventeen males and twelve females participated in the study. Two measurement tools were used to collect data. One of them is word strategy questionnaire and the other is vocabulary test. The data were entered into SPSS program and the relationship between vocabulary and strategy usage was examined.

Results: According to the findings of the research, the average number of words known by the students was fifty-seven. The students' average score of the strategy questionnaire is high. It was found that there was no relationship between students' scores from word test and scores obtained from strategy questionnaire.

Suggestions for Future Research and Application: The research should be conducted to a wider group of students and the research should be applied to students at different levels. In addition, it is useful to apply to a group of students who speak different languages.

Keywords: Vocabulary, word strategy, reading, foreign language

Giriş

Sözcük dağarcığı ve dolayısıyla da sözcük öğrenme herhangi bir dilde yetkinleşmek için gerekli olan önemli bir dil öğrenme boyutudur. Buna bağlı olarak da bir yazılı ya da sözlü metni anlama ya da yazılı ve sözlü metin üretiminin başarılı ve istenen nitelikte olması sözcük dağarcığı ve bilgisiyle çok yakından ilgili görünmektedir. Bu gerçeklik alanyazında da yaygın olarak

dile getirilmektedir. Bununla birlikte alanyazında dilsel açıdan yeterli düzeyde işlem yapabilmek için kişilerin dağarcıklarında bulunması gereken sözcük sayısı ve oranlarına ilişkin sayısal değerlere de yer verilmekte olduğu görülmektedir.

Araştırmalara göre temel düzeyde bir dil yeterlilik düzeyinin ötesine geçmek için en az 3.000 sözcükten oluşan bir dağarcığın gerekli olduğu; orta düzeyin üzerinde bir dil yeterliliği için en az 4.000 sözcüklük bir sözcük tanıma bilgisinin gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Akt. Dóczy ve Kormos, 2016). Bununla birlikte bir metinle karşılaşınca o metindeki çalışır sözcüklerin (tokens) de bilinmesi gerektiği açıktır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında zaman bir metni %55 oranında kavrayabilmek için metindeki sözcüklerin %95'inin (Laufer, 1989); %71 oranında kavrayabilmek için metindeki sözcüklerin %98-99'unun (Hu ve Nation, 2000) bilinmesi gerektiği görülmektedir. Bilimsel metinler açısından ise bir metni %60 düzeyinde kavrayabilmek için bilimsel metindeki sözcüklerin %95'inin, %70 düzeyinde bir kavrama için bilimsel metindeki sözcüklerin %100'ünün (Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011) bilinmesi gerekmektedir. Sözlü metinler üzerine yapılan bir çalışmada ise dinlemenin anlaşılması için %95 oranında bir kapsamın yeterli olduğu bulunmuştur (van Zeeland ve Schmitt, 2013).

Bu oranları yakalayabilmek için yani yazılı metnin içerdiği sözcüklerin %98'ini bilir durumda olabilmek için 8.000-9.000 sözcük ailesi dağarcığına ulaşmak gerektiği hesaplanmıştır (Nation, 2006; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010). Türkçe alanında gazete metinleri üzerinden yapılan çalışmada ise haber metinleri için %95-100 oranını yakalayabilmek için 4500-5000 sözcüğe, köşe yazıları için ise 4000-5000 sözcüğe gereksinim duyulduğu bulgulanmıştır (Bkz. Ülper ve Kiraz, 2018).

Yukarıdaki bilgilerin de işaret ettiği gibi sözcük bilgisi, yabancı dil öğrenen öğrenciler için son derece önemlidir, çünkü öğrencilerin ne okuduklarını ya da duyduklarını anlayabilmesi için önce sözcükler hakkında yeterli bilgiye ve donanıma gereksinimleri vardır. Alanyazındaki araştırmalara göre (Bkz. Schmitt, 2010) sözcük dağarcığı ile dil kullanımı arasında güçlü ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki dil becerilerine göre ayrıştırılarak verildiği zaman karşımıza şöyle bir görünüm çıkmaktadır: okuma .64; dinleme .61 – .65; yazma .70 – .79 ve dilbilgisi .64.

Sözcük dağarcığı iki boyutu içerir: Sözcük dağarcığının genişliği ve sözcük dağarcığının derinliği. Sözcük dağarcığının genişliği, sözcük dağarcığının büyüklüğü, yani bir öğrencinin belirli bir düzeyde bildiği sözcüklerin sayısı olarak kabul edilir. Sözcük dağarcığının derinliği, bir sözcüğü bilme niteliğiyle ilgilidir. Bu, öğrencilerin bir sözcüğün anlamını yüzeysellikten daha ileri boyutlarda bilmesi gerektiği anlamına gelir. Örneğin, öğrenciler sözcükle ilgili olarak söyleyiş, anlam, yazım, sıklık, biçimbilgisi, sözdizimsel ve toplumsal yönleri içeren daha derin yönleri bilmelidir. Sözcük dağarcığının önemini göz önüne alarak, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmenin yollarını bulmak yararlı olacaktır (Akt. Teng, 2015).

Bu yollardan biri sözcük öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri: “öğrenmeyi kolaylaştırmak, hem dilbilimsel hem de içerik alanı bilgisini anımsamak için öğrencilerin gerçekleştirdiği teknikler, yaklaşımlar ya da istedik eylemler” (akt. Ellis, 1994) olarak ya da “öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri anlama, saklama ve anımsamada kullandıkları teknikler” (Chamot ve Küpper, 1989) olarak tanımlanır. Bu iki tanımdan yola çıkarak sözcük öğrenme stratejileri (SÖS), kişilerin yeni sözcükleri öğrenme, bellekte saklama ve anımsa için kullandıkları teknikler ya da attıkları bilinçli ve istedik adımlar olarak tanımlanabilir.

Alanyazında birçok araştırmacı SÖS'ün önemine dikkat çekmektedir. Örneğin araştırmacılar SÖS'ün açıkça öğretilmesinin, (1) dil öğrenme başarısını artıracığını, (2) öğrenen bağımsızlığının düzeyini yükselteceğini, (3) akademik başarıyı artıracığını, (4) dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayacağını, (5) sözcük ailelerinin edinimi kolaylaştıracağını ve (5) kalıcılığı olumlu etkileyeceğini belirtir (Benson, 2001; Oxford, 2011),

Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenmekte olan bir kişinin SÖS'ü kullanarak bilinçli adımlar atması durumunda daha çok sözcük öğrenmesi ve bu sözcükleri anımsayabilmesi beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında sözcük öğrenme stratejilerini kullanmaya ve sözcük öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. (Örneğin, Gu ve Johnson, 1996; Goh ve Foong, 1997). Bu çalışmalar strateji kullanımı ile sözcük dağarcığı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Ahmed (1989) de sözcük öğrenmeye ilişkin strateji dağarcıkları geniş olanların ve bu dağarcıklarını kullanma eğiliminde olanların daha başarılı bir biçimde sözcük öğrendiklerini ortaya koyan çalışmasıyla strateji kullanımı ve sözcük dağarcığı arasındaki olumlu ilişkiye gönderimde bulunur.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanyazınında öğrencilerin SÖS kullanma durumlarıyla sözcük dağarcıkları arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bir çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri ile sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç güdümünde aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır.

1. Öğrencilerin sözcük dağarcığına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğrencilerin sözcük stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görünüm nasıldır?
3. Öğrencilerin sözcük stratejilerini kullanma durumları ile sözcük dağarcıkları arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Yukarıda belirtilen araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla bu araştırma deneysel olmayan araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya on yedi erkek on iki kadın olmak üzere toplam yirmi dokuz öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş aralığı on sekiz otuz beş arasında değişmektedir. Öğrenciler bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde B1 düzeyinde Türkçe eğitimi almaktadırlar. Araştırmada katılımcılara ulaşma zorluğu nedeniyle belirli bir evrenden örneklem alma yerine ulaşılabilirlik ilkesi gereği gönüllü olarak katılmak isteyen kişilere uygulama yapılmıştır.

Ölçme Araçları

Araştırmada bir yandan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ya da ne denli kullandıkları saptamak için Teng (2015) tarafından alanyazındaki ilgili çalışmalardan yola çıkarak uyarlanan “Özerk Sözcük Öğrenme Stratejisi Kullanım Sormacası” kullanılmıştır. Bu sormaca iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili sorular yer alırken ikinci bölümde toplam kırk maddeden oluşan sözcük öğrenme stratejileriyle ilgili maddeler yer almaktadır. Her bir madde için katılımcılardan “asla” ile “her zaman” arasında değişen beşli Likert tipi seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Sormacanın hesaplanan Cronbach alfa katsayısına göre güvenilirliği 0,909'dur.

Diğer yandan da öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliğini belirlemek için alanyazındaki “X-Lex Sözcük Testi”nden yola çıkarak bu testin Türkçe eşdeğer karşılığı hazırlanmış ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliği bu test ile belirlenmiştir. Bu testte toplam 120 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 100'ü sözcük gerçek sözcük 20'si ise sahte sözcüktür. 100 gerçek sözcüğün belirlenmesinde sıklık sözlüğüne (Aksan vd. 2017) göre her bir binlik dilimden 20 sözcük seçkisiz olarak alınmıştır. Böylece ilk 5000 sözcük arasından toplam 100 sözcük seçilmiştir. Sahte sözcükler ise gerçek sözcüklerin bir ya da birkaç harfinin değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. Öğrencilerden bildikleri ya da kullandıkları sözcüklerin yanına (√) işareti koymaları istenmiştir. Geliştirilen ölçme aracı benzer nitelikli iki ayrı gruba uygulanmış ve iki uygulamadan alınan puanlar arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı görülmüştür. Bu da ölçme aracının güvenilirliği için önemli bir veridir.

Verilerin Çözümlemesi

SÖS'ten elde edilen veriler istatistik programına aktarılmış ve ortalamaları alınmıştır. Veriler betimsel olarak çözümlenerek tablolar biçiminde sunulmuştur. Yine X-Lex testinden elde edilen veriler öncelikle bir dizi hesaplama işlemine sokulmuştur. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin işaretledikleri gerçek sözcükler sayılarak 50 ile çarpılmıştır. Ardında sahte sözcükler sayılarak 250 ile çarpılmıştır. Sonrasında ise sahte sözcük puanları gerçek sözcük puanlarından çıkartılarak gerçek sayısal değerler elde edilmiştir. Bu değerler de aynı programa girilmiştir. Son aşamada ise SÖS ve X-lex puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliğini saptamak amacıyla uygulanan X-Lex testi sonuçları Tablo 1'de ortalamaları ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

X-Lex Sözcük Testi Puanları

Öğrenci No	Gerçek Sözcük	Sahte Sözcük	X-Lex Puanı
1	41.00	3.00	1300.00
2	52.00	1.00	2350.00
3	50.00	3.00	1750.00
4	77.00	1.00	3600.00
5	73.00	13.00	600.00
6	35.00	4.00	750.00
7	42.00	.00	2100.00
8	98.00	1.00	4650.00
9	55.00	2.00	2250.00
10	58.00	3.00	2150.00
11	61.00	2.00	2550.00
12	44.00	3.00	1450.00

13	56.00	1.00	2550.00
14	58.00	3.00	2150.00
15	65.00	1.00	3000.00
16	68.00	7.00	1650.00
17	49.00	3.00	1700.00
18	51.00	1.00	2300.00
19	81.00	1.00	3800.00
20	58.00	2.00	2400.00
21	41.00	3.00	1300.00
22	52.00	1.00	2350.00
23	50.00	3.00	1750.00
24	58.00	3.00	2150.00
25	61.00	2.00	2550.00
26	44.00	3.00	1450.00
27	58.00	3.00	2150.00
28	65.00	1.00	3000.00
29	68.00	7.00	1650.00

Tablo 2.

X-Lex Sözcük Testi Ortalama Puanları

	Gerçek Sözcük	Sahte Sözcük	Puan
Ortalama	57,55	2,79	2180

Tablo 2'ye göre öğrencilerin bildikleri sözcük sayısının ortalaması 57.55, gerçek sözcük olarak algıladıkları sahte sözcüklerin ortalaması ise 2.79'dur. Bu sayısal değerler Tablo 1 ile karşılaştırıldığında öğrencilerin on beşinin yani yüzde ellisinin ortalama ve üzerinde oldukları dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin hesaplanan ortalama puanı ise 2180'dir ve öğrencilerin yine yarısı bu ortalamayı yakalamış durumdadır.

Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının bu genel görünümü yanında sözcük stratejileriyle ilgili görünüme bakılınca da Tablo 3 ve Tablo 4'teki gibi bir görünümle karşılaşmaktadır.

Tablo 3.

Doğrudan ve Dolaylı Stratejilerin Çözümsel Görünümleri

	Umlar	Madde no	Ortalama
Doğrudan	Bellek	6,12,13,14,15	3,58
	Bilişsel Yaratıcılık	10,40	3,20
	Bilişsel Uygulama	7,9,11,37	3,76
	Tahmin	2,3,36	3,65
	Çözümleme	4,16,20,32,34,39	3,50
Dolaylı	Duyuşsal	21,22,23,24,25,26,27,28,29	3,41
	Sosyal Etkileşim	19,38	3,72
	Planlama	17,18,35	3,65
	İzleme ve Değerlendirme	30,31,33	3,53
	Bilişsel Yaratıcılık	1,5,8	3,76

Tablo 4. Doğrudan ve Dolaylı Stratejilerin Genel Görünümleri

Ulamlar	Madde no	Ortalama	SS
Doğrudan	2,3,4,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,20,32,34,36, 37, 39, 40	3,52	.407
Dolaylı	1,5,8,17,18,19,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31, 33,35,38	3,55	.484

Tablo 3 ve Tablo 4'teki görünüme göre sayısal değerler birbirine yakın olsa da öğrencilerin dolaylı strateji kullanım ortalaması daha yüksek görünmektedir. Yine Tablolar ayrıntılı bir biçimde ele alınınca öğrencilerin daha çok doğrudan stratejiler içinde bilişsel uygulama ve dolaylı stratejiler içinde ise bilişsel yaratıcılık alt alanlarına ilişkin stratejileri daha çok yeğlemiş oldukları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin doğrudan ve dolaylı strateji kullanımlarıyla X-Lex sözcük dağarcığı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılınca Tablo 5'teki gibi görünüm ile karşılaşılmaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Strateji Kullanımı ile Sözcük Dağarcıkları Arasındaki İlişki

		Doğrudan	Dolaylı	Tüm Strateji
Xlex	Pearson Correlation	,193	,166	,200
	Sig. (2-tailed)	,316	,390	,298
	N	29	29	29

Tablo 5'e göre öğrencilerin X-Lex sözcük dağarcığı testinden aldıkları puanlarla öğrencilerin Özerk Sözcük Öğrenme Stratejisi Kullanım Sormacasından aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olması ve bu ilişkinin anlamlı bir ilişki olmaması dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Sözcük Öğrenme Stratejisi Kullanım Sormacasının alt boyutları olarak hem doğrudan hem de dolaylı stratejilerle de anlamlı bir ilişkinin olmaması dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada yer alan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ortalama 57.55 sözcük bilmektedir. Gerçek sözcüklerle karıştırdıkları sahte sözcük sayısına ilişkin ortalama ise 2.79'dur. Bir sözcüğü bilmek demek aynı zamanda o sözcüğün yazılışını ve söylenişini de bilmek demek olduğu için öğrencilerin sahte sözcükleri gerçek sözcüklerle karıştırmaları önemli bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Bunun yanında bu tür sahte sözcüklerin sayıca az olması ise olumlu bir durum olarak görülmektedir. Öğrenciler yüz sözcük içerisinden yaklaşık olarak 58 sözcük bilmektedir ki bu oran yaklaşık %58 olarak görülebilir. Bu durumda öğrencilerin testin evrenini oluşturan sözcük sayısı olarak beş bin sözcük içerisinden yaklaşık 2900 sözcüğü bildikleri biçiminde bir yorum yapmak olanaklı olacaktır.

Dóczi ve Kormos, (2016) tarafından aktarıldığına göre düzeylere göre öğrencilerin puan aralıkları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6.

Düzelere Göre X-Lex Puan Aralıkları

CEFR Düzey		X-Lex skoru
Temel	A1 Buluş Düzeyi	0-1500
	A2 Ara Düzey	1500-2500
Bağımsız	B1 Eşik Düzeyi	2750-3250
	B2 İleri Düzey	3250-3750
Yetkin	C1 Özerk Düzey	3750-4500
	C2 Ustalık Düzeyi	4500-5000

Tablo 6'daki sonuçlarla araştırmamızdan elde edilen sonuçlar karşılaştırılınca araştırmamıza katılan B1 düzeyi öğrencilerin X-Lex sözcük testinden aldıkları puan ortalaması 2180'dir. Bu ortalama puanın İngilizce öğrenmekte olan yabancı öğrenciler için bulgulanmış olan puandan düşük olması da dikkat çekmektedir.

Genel olarak bakıldığı zaman bir metni kavrayabilmek için o metnin içerdiği sözcükleri %95-100'ünü bilmek gereklidir (Bkz. Laufer, 1989; Hu ve Nation, 2000; Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011; van Zeeland ve Schmitt, 2013). Bunun için de alanyazında İngilizce için 8.000-9.000 sözcük ailesi dağarcığına ulaşmak gerektiğini (Bkz. Nation, 2006; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010). Türkçe için ise 4500-5000 sözcüğe (Bkz. Ülper ve Kiraz, 2018) ulaşmak gerektiğini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda B1 düzeyindeki bu öğrencilerin karşılaştıkları gazete vb. gibi yazılı metinleri yeterince anlayabilmek için sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri gerektiği açıktır.

Sözcük dağarcığını geliştirmek için başvurulabilecek olan yollardan biri de sözcük stratejilerine başvurmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin sözcük stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça sözcük dağarcıklarının da genişlemesi kuramsal olarak beklenen bir durumdur. Alanyazına bakıldığı zaman da (Ahmed 1989; Gu ve Johnson, 1996; Goh ve Foong, 1997) bu iki alan arasında olumlu bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir. Ancak araştırmamızdan elde edilen sonuca göre düşük düzeyde ancak anlamlı olmayan bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir. Bu durum da öğrencilerin ana dillerinin ne olduğu ya da daha çok sayıda ve daha geniş kitlelere uygulama yapılmasının gerekliliği üzerinde tartışmak yerinde olacaktır.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan yola çıkarak ilgilenen araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma daha geniş bir kitleye uygulanmalı
2. Bu araştırma B1 düzeyine uygulandığı için diğer düzeylere göre de bir uygulama araştırması tasarlanmalı
3. Araştırma anadili değişkenine göre daha ayrıntılı olarak yapılandırılmalı
4. Adayların belirli bir dönem sonrasında sözcük dağarcıkları gelişecektir. Bu nedenle araştırma adayların sözcük gelişimlerine göre belirli dönemden sonra yenilenmeli

KAYNAKÇA

- Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. P. Meara (Ed.), *Beyond words* içinde. London: CILT.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U, U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish core vocabulary for learners*. New York: Routledge.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annuals*, 22, 13–24.
- Dóczi, B. & Kormos, J (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. New York: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Goh, C., & Foong, K.P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39–53.
- Gu, Y. Q., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403–430.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans to thinking machines* (pp. 316–323) içinde. Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Laufer, B. and G. C. Ravenhorst-Kalovski. 2010. Lexical threshold revisited: Lexical coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension, *Reading in a Foreign Language* 22(1), 15–30.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63 (1), 59–82.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary*. Palgrave Macmillan.

Schmitt, N.; Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26-42.

Teng, F. (2015). Assessing the relationship between vocabulary learning strategy use and vocabulary knowledge, *PASAA*, 49, 39-65.

Ülper, H.; Kiraz, E. (2018). *Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler açısından gazeteleri okuyabilmek için gereksinim duyulan sözcük sayısının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu.

van Zeeland, H. & Schmitt, N. 2013. Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479.

Zhong, H. (2012). Multidimensional Vocabulary Knowledge: Development from Receptive to Productive Use. M Gotti (ed.), *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research* içinde. Switzerland: Peter Lang

EĞİTİM KURUMLARINDA MOTİVASYON KAYNAKLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HALE GÖNENÇ

ŞÜKRÜ ADA

MEB

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve amaç: İnsanlar çalışma ortamlarında herhangi bir işi yapma konusunda dışarıdan birtakım uyarılarla harekete geçirilebilirler. İstemek için gereken arzu içimizden gelir ve motivasyon da içten zevk almamızı sağlayan içten gelen en büyük güçtür. Motivasyon kişisel bir olaydır. Birisini motive eden herhangi bir durum veya olay başkasını motive etmeyebilir. Kişi işten iş kişiden etkilenmektedir. Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir. Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir. Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir. Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir. Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmaz, kişi farkında olmadan motive eden şeyler vardır. Motive olduğumuz zaman yaptığımız şey bizim motive olmadığımız zaman yapmadığımız şeydir. **Araştırmanın amacı:** öğretmen Görüşlerine göre eğitim kurumlarındaki motivasyon kaynaklarını belirlemektir. Araştırmada; eğitim kurumlarındaki motivasyon kaynakları nelerdir sorusuna cevap aranmıştır. **Yöntem:** Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Emiroğlu (2017) tarafından hazırlanan Motivasyon Kaynakları Ölçeği uygulanmıştır. **Bulgular:** Okul türleri ve kıdem değişkenine göre göre motivasyon ölçeği ve alt boyutları arasında farklılık varken, okul kademeleri ve cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. **İleriye dönük araştırma:** Araştırma nicel ölçme araçları ile birlikte öğretmen ve yöneticileri de kapsayan nitel ölçme araçları ile daha geniş örneklem üzerinde yürütülebilir. **Uygulama için öneriler:** motivasyon çalışanların temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya olanak hazırlamalıdır. Çalışanların toplumsal ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Çalışanların kendilerini gerçekleştirebilecek şekilde (toplantılara katılma olanakları, danışılma olanakları, kararlara katılma olanakları... vb.) oluşturulmalıdır. Çalışanların yeteneklerini geliştirecek önlemlerin araştırılmasına olanak hazırlamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Öğretmen, motivasyon kaynakları, iç motivasyon, dış motivasyon

Abstract

Problem status and purpose: people can be motivated by external warnings about doing any work in their workplace. The desire to want comes from within, and motivation is the greatest power that comes from within, enables us to enjoy it. Motivation is a personal event. Any situation or event that motivates someone may not motivate someone else. The person is affected by the work and work is affected by the person. The work carried out has different meanings in terms of the person doing the work. Motivation arises from personal needs, desires, and impulses, and gives the person the desire to engage in a behavior. Motivation is aimed at a purpose or reward. A satisfied need is no longer a motivational tool. A behavior can have many motivators. Motivation does not always aim for conscious and observable needs, there are things that motivate the person unwittingly. What we do when we're motivated is what we don't do when we're not motivated. **Purpose of the research:** According to the views of teachers to determine the sources of motivation in educational institutions. **In the study;** Searched for, what are the sources of motivation in educational institutions? **Method:** Descriptive research method was used in the study. As a data collection tool; prepared by Emiroglu(2017) "motivation mesources scale" was applied.

Results: while there was a difference between the motivation scale and sub-dimensions according to school types and seniority variable, there were no differences according to school levels and gender. **Future research:** Research together with quantitative measuring tools, quantitative measurement tools qualitative assessment tools including teachers and administrators. **Recommendations for application:** motivation; It should provide the opportunity to meet the basic economic needs of employees It should provide the opportunity to meet the social needs of the employees. Employees will be directed to the satisfaction of their egos (opportunities to participate in meetings, opportunities for consultation, opportunities to participate in decisions, etc.). It should provide the opportunity to investigate the measures that will improve the skills of the employees.

Keywords: Motivation, Teacher, Motivation sources, Internal motivation, External motivation

Giriş

Örgütlerde bireyleri amaca yönelik harekete geçirmek için, yönlendirmek ve isteklendirmek gerekir. Motivasyon, bireyi davranışa geçiren ve davranışlarının yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, istek ve ihtiyaçlarıdır. (Örücü ve Kambur, 2008). Motivasyon insanların harekete geçirilmesinde önemli bir role sahiptir. Motivasyonun

sağlanmasında paydaşların davranışlarını ve bunların nedenlerini bilmek gerekir (Ada ve diğ., 2013). Bireylerin davranışlarının başlaması ve sürdürülmesinde bir istek ve amaç olmalıdır. Amaçlara ulaşmak için bireylerin gereksinimlerinin de giderilmesi gerekir (Sabuncuoğlu, 1987).

Motivasyon dışsal ve içsel kaynaklıdır. Davranışın nedenselliği bireyin dışında ise; bu dışsal motivasyon olarak ifade edilir. Yöneticilerin öğretmenlerle iletişim biçimi, Öğrencilerin derslere katılımı, Velilerin tutumu, Okuldaki araç-gereç ve donanımın yeterli olması, Çalışma ortamının ergonomisi, Performans değerlendirmeleri, Okulumun imajı gibi durum ve özellikler

dışsal motivasyon kaynaklarına örnek olarak söylenebilir.

Davranışın nedenselliği bireyin içinde ise bu İçsel motivasyondur. Bu tür motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklanır (Wu, 2003). İlgi, yetenek ve merak bu kaynakların en önemlileridir. Yüksek düzeydeki içsel motivasyon başarı ile doğru orantılıdır (Lin, ve diğ., 2003; Yazıcı, 2009). Öğretmenin, başarı güdüsü yaşamayı, Yaptığı işten tatmin olması, İlerleme ve kendimi geliştirme fırsatı bulması, içsel motivasyon kaynaklarına örnek olarak söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde de paydaşların motivasyonunun sağlanması iş yaşamının önemli konularından biridir. Motivasyon hem İş görenin hem de örgütün performansında önemli rol oynamaktadır. Performansı artırmak isteyen bir yönetici, çalışanların tutum ve davranışlarını, arzu ve isteklerini ve bunlara etki eden örgüt içi ve örgüt dışı faktörleri dikkate almalıdır (İzmirli, 2000). Çalışma ortamlarında motivasyonun öncelikli amacı; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışanın performans fazlalığı göstermesini sağlamaktır (Doğanlı ve Demirci, 2014; Koçel, 2001; Kılınç ve Polat, 1997).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırmaların sayısı artmıştır. Son yıllarda, okullar örgütsel hedeflere ulaşmak için motivasyon kavramı sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, & Yalçın, 2013; Cemaloğlu, 2002; Lourmpas and Dakopoulou, 2014; Sharabyan, 2011; Lam, Cheng and Ma, 2009; Yalçın and Korkmaz, 2013;

Öğretmenlerin okul ve sınıf ortamlarındaki performansları, eğitimin amaçlarına yönelik sonuçlara ilişkin gözlemlenebilir davranışları olarak kabul edilir. Eğitim ortamlarındaki performanslarını etkileyen faktörlerden bir tanesi de iş ortamlarındaki motivasyonlarıdır. (Wesly, 2015).

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin iç ve dış motivasyonlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek, bu iki değişkene yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre iç ve dış motivasyonun ile cinsiyet, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine yönelik anlamlı fark ortaya çıkıp çıkmadığını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Bursa ili Nilüfer ve Osmangazi ilçeleri ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin;

- İç ve dış motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İç ve dış motivasyonun okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İç ve dış motivasyonun, kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İç ve dış motivasyonun, branş değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Deseni: Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma evrenini temsil edecek şekilde örneklem seçmek için Tabakalı Rastgele Örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Özdamar, 2017).

Çalışma Grubu: Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak 5 devlet, 5 özel okuldan 340 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması: Araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (Şubat-Mart) nicel veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan ve Emiroğlu (2017) tarafından hazırlanan Motivasyon Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5' li Likert tipi 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun olduğu okul, branş, mesleki kıdem, okul türü, çalışılan kademe gibi mesleki özelliklerini saptamak amacıyla yöneltilen 6 soru yer almaktadır.

Katılımcılar kendilerine verilen veri toplama araçlarını gönüllülük esasına uygun olarak yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma kapsamında 5 devlet, 5 özel okuldan oluşan 340 öğretmene uygulanmış bunlardan 276 (%81) i ölçme aracını doldurmuştur. Ancak 46 tanesi eksik ve 27 tanesi de uygun doldurmadığı için değerlendirmeye 203 ölçme aracı alınmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Erkek				-
	<i>n</i>	136	67			203
	%	67.0	33.0			100
Okul Türü	Kamu	Özel				-
	<i>n</i>	94	109			203
	%	46.3	53.7			100
Kademe	İlk okul ve orta okul	Lise				-
	<i>n</i>	106	97			203
	%	52.2	47.8			100
Kıdem	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üzeri yıl		-
	<i>n</i>	146	29	16	12	203
	%	71.9	14.3	7.9	5.9	100
		SAYISAL ⁷	SANAT VE BECERİ ⁸	SOSYAL ⁹	SÖZEL ¹⁰	-
Branş	<i>n</i>	50	39	46	68	203
	%	24.6	19.2	22.7	33.5	100

Cinsiyet değişkenine göre kadınların sayısı(136) erkeklerden(67) fazladır. Okul türüne göre örneklem de özel sektöründe(109) çalışan öğretmen sayısı kamuda çalışanlardan(94) daha fazladır. Katılımcıların %52,2 ilk okul ve orta okulda görevli ve %47,8 lisede görev yapmaktadırlar.öğretmenlerin çoğusu (%33.5) sözelcidir.

Verilerin Analizi:

Soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 22 paket programları kullanılmıştır. Bu araştırmada soruların güvenilirlik analizler sonucuna göre cronbach alpha katsayısı 0.868 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara güvenilir anlamına gelmektedir.

Ölçek puanlarının normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiş ve ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 arasında değildir, bu bakımdan nonparametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 2

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
İç Motivasyon	.110	203	.000	.843	203	.000	-2.092	8.585
Dış Motivasyon	.168	203	.000	.855	203	.000	-1.702	4.393

⁷ Matematik 14 kişi, HEMŞİRELİK 2 kişi, MUHASEBE 5 kişi, BİLGİSAYAR4 kişi, KİMYA 6 kişi, FEN10 kişi, FİZİK5 kişi, BİYOLOJİ 5 kişi

⁸ Resim10 kişi, BEDEN EĞİTİM5 kişi, MESLEK ÖĞRETMENİ6 kişi, MÜZİK6 kişi, BRANŞ ÖĞRETMENİ 12 kişi

⁹ SINIF ÖĞRETMENİ13 kişi, İLAHİYAT1 kişi, FELSEFE12 kişi, TARİH 10 kişi, SOSYOLOJİ 7 kişi

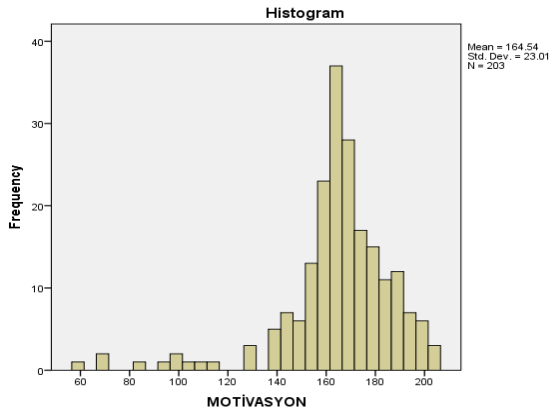
¹⁰ ÖZEL EĞİTİM12 kişi, EDEBİYAT 6 kişi, DİN 8 kişi, REHBERLİK22 kişi, TÜRKÇE16 kişi, İNGİLİZCE6 kişi

Motivasyon Ölçek	.155	203	.000	.853	203	.000	-1.804	5.530
------------------	------	-----	------	------	-----	------	--------	-------

Skewness ve kurtosis değerlerinin +1 ile -1 arasında olan veriler dağılımının normal dağılıma yakın olduğuna işaret eder. (Huck, 2012, 421) Ayrıca sonuçlarda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk p (significant) değerleri ölçek ve alt boyutları için $\alpha < .05$ bu da dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerleri de +1 ve -1 arasında değildir, bu bakımdan nonparametrik testler uygulanmaktadır.

Şekil 1

Verilerin Histogram analizi



Şekil 1 de normallik dağılımına baktığımızda da motivasyon ölçeği normal dağılıma sahip değildir.

Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon ölçeği ve iç motivasyon ölçeği, dış motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo-3 Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarından Alınan Puanların cinsiyet değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek	Cinsiyet	n	Ortalama	U	p
İç motivasyon	Kadın	136	106.60	3931.000	.112
	Erkek	67	92.67		
Dış motivasyon	Kadın	136	98.58	4090.500	.236
	Erkek	67	108.95		
Motivasyon	Kadın	136	100.60	4366.000	.629
	Erkek	67	104.84		

Tabloda cinsiyete göre motivasyon ölçeği ve iki boyutu puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir. [Motivasyon: U= 3931,000; p= .112].

Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon ölçeği ve iç motivasyon ölçeği, dış motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo-4 Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarından Alınan Puanların okul türü değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek	Okul türü	n	Ortalama	U	p
İç motivasyon	Kamu	94	113.72	4021.500	.008
	Özel	109	91.89		
Dış motivasyon	Kamu	94	102.24	5100.000	.956
	Özel	109	101.79		
Motivasyon	Kamu	94	106.77	4675.000	.283
	Özel	109	97.89		

Tablo 4' de okul türlerine göre motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında iç motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [iç motivasyon: U= 4021.500; p= .008]. Öğretmenlerin iç motivasyonu çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Motivasyon ölçek ve dış motivasyon da öğretmenlerin yanıtlarına göre farklılık görülmemektedir >0.05

Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon ölçeği ve iç motivasyon ölçeği, dış motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarının kademe değişkenine göre farklılaşma durumu Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarından Alınan Puanların kademe değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek	Kademe	n	Ortalama	U	p
İç motivasyon	İlk okul ve orta okul	106	106.10	4706.500	.298
	lise	97	97.52		
Dış motivasyon	İlk okul ve orta okul	106	105.07	4815.500	.436
	lise	97	98.64		
Motivasyon	İlk okul ve orta okul	106	106.73	4639.500	.230
	lise	97	96.83		

Kademe değişkenine göre motivasyon ölçeği ve iki alt boyutunun puanları, Mann Whitney U testine göre gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir. [motivasyon: U= 4639,500; p= .230].

Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon ölçeği ve iç motivasyon ölçeği, dış motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarının kıdem değişkenine göre betimsel istatistikler

Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarından Alınan Puanların kıdem değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek	Kıdem	n	Ortalama	X ²	p
İç motivasyon	1-5 yıl	146	105.95	7.854	.049
	6-10 yıl	29	101.91		
	11-15 yıl	16	62.88		

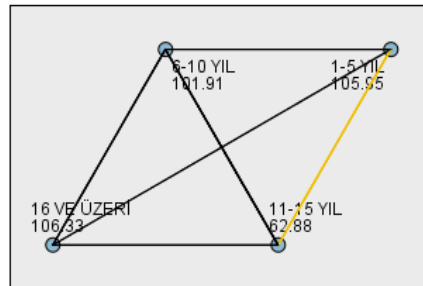
Dış motivasyon	16 yıl ve üzeri	12	106.33	1.994	.574
	1-5 yıl	146	103.35		
	6-10 yıl	29	93.10		
	11-15 yıl	16	93.63		
	16 yıl ve üzeri	12	118.29		
Motivasyon	1-5 yıl	146	103.99	4.323	.229
	6-10 yıl	29	94.59		
	11-15 yıl	16	81.00		
	16 yıl ve üzeri	12	123.75		

Tablo-6' da katılımcıların kıdem değişkenine göre motivasyon ölçek ve alt boyutların puanları Kruskal Wallis analizine göre gruplar arasında sadece iç motivasyonda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [İç motivasyon: $X^2 = 7.854$; $p = .049$]. Motivasyon ve dış motivasyonda anlamlı bir fark görülmemektedir. Çalışanların içten motivasyon onların çalıştığı yıllara göre fark göstermektedir. 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ve 11-15 yıl çalışanlar iç motivasyonda anlamlı bir fark göstermektedir. ($p = 0.032$).

Şekil 2

Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarının kıdem değişkenine göre ikili karşılaştırmaları

Pairwise Comparisons of kıdem2



Each node shows the sample average rank of kıdem2.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
11-15 YIL-1-5 YIL	43.074	15.439	2.790	.005	.032
11-15 YIL-6-10 YIL	39.039	18.258	2.138	.032	.195
6-10 YIL-1-5 YIL	4.035	11.919	.339	.735	1.000
1-5 YIL-16 VE ÜZERİ	-.385	17.606	-.022	.983	1.000
6-10 YIL-16 VE ÜZERİ	-4.420	20.123	-.220	.826	1.000
11-15 YIL-16 VE ÜZERİ	-43.458	22.388	-1.941	.052	.313

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon ölçeği ve iç motivasyon ölçeği, dış motivasyon ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarının branş değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7

Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarından Alınan Puanların branş değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

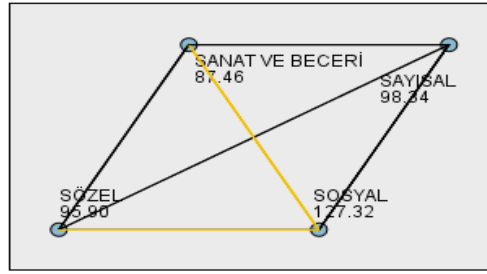
Ölçek	Brans	n	Ortalama	X ²	p
İç motivasyon	Sayısal	50	98.34	11.905	.008
	Sanat ve beceri	39	87.46		
	Sosyal	46	127.32		
	Sözel	68	95.90		
Dış motivasyon	Sayısal	50	104.46	7.209	.066
	Sanat ve beceri	39	91.09		
	Sosyal	46	120.38		
	Sözel	68	94.01		
Motivasyon	Sayısal	50	103.01	7.476	.058
	Sanat ve beceri	39	90.29		
	Sosyal	46	121.23		
	Sözel	68	94.96		

Tablo-7 incelendiğinde; öğretmenlerin branş değişkenine göre motivasyon ölçeğinin iç motivasyon boyutunun puanları Kruskal Wallis analizine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [İç motivasyon: X² =11.905; p=.008]. Branşları sanat ve beceri olan öğretmenler, branşları sosyal olan öğretmenlere göre iç motivasyonda anlamlı bir fark ortaya koyulmuş (p=0.011) ve ayrıca sözel ve sosyal (p=0.030) branşlarda da anlamlı bir fark görülmektedir.

Şekil 3

Motivasyon ölçeği ve iki alt boyutlarının branş değişkenine göre ikili karşılaştırmaları

Pairwise Comparisons of Branş grubu



Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.-Sig.
SANAT VE BECERİ-SÖZEL	-8.443	11.776	-.717	.473	1.000
SANAT VE BECERİ-SAYISAL	10.878	12.525	.869	.385	1.000
SANAT VE BECERİ-SOSYAL	-39.854	12.761	-3.123	.002	.011
SÖZEL-SAYISAL	2.436	10.922	.223	.824	1.000
SÖZEL-SOSYAL	31.411	11.192	2.807	.005	.030
SAYISAL-SOSYAL	-28.975	11.978	-2.419	.016	.093

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Huck, S.W.(2012) Reading Statistic and Research. Pearson Education. Boston

Tartışma sonuç ve öneriler:

Öğretmenlerin motivasyonunu artırması ile okulun hedeflerine ulaşmasının birebirleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenleri motive eden faktörlerin neler olduğunun bilinmesi ve bu motive eden araçların devreye sokulması okulun hedeflerine ulaşabilmesi bakımından son derece önemlidir. Bu bağlamda öğretmenleri motive eden olumlu olanları desteklemeli ve olumsuz olanları ortadan kaldırmalıdır.

Okulda okul yöneticileri eğitim otoriteleridir, eğitim liderleridir. Okulun amaçlarına ulaşmasında okul yöneticilerinin büyük sorumlulukları vardır. Okul yöneticileri öğretmenleri kendilerinin hangi davranışlarından olumlu yönde etkilenebildikleri neleri onları motive edebildikleri konusunda gözlem ve araştırmalarda bulunmaları gerekir. Bu nedenle, okul müdürleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır.

İçsel motivasyon, öğretmenin görevi konusundaki merakına göre şekillenir. Bir şeyi yapmaya yönelik içsel motivasyon kaynaklarından arzu, coşku ve isteği önemlidir. Öğretmen kendine ilişkin bir görevi yerine getirirken yönetici ve izleyenleri tarafından yüksek memnuniyet duygularını ifade etmeleri onu motive eder. (Güçlü, Recepoğlu and Kılınc, 2014; Joo and Lim, 2009; Millette and Gagne, 2008).

Diğer taraftan dışsal motivasyonun kaynağı ise ödül ve ceza gibi dış uyaranlardır. Eğitim kurumları, öğretmenleri örgütsel hedefler doğrultusunda motive etmek için maddi teşviklerde kullanırlar. Diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinin de başarısı çalışanlarının motivasyonuna bağlıdır. (Yiğenoğlu, 2007).

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayırım, davranış nedenselliğinin odağıyla ilişkilidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde dışsal motivasyonda ise çevrededir (Ekinci, 2017). Bireysel özellikler ve durumsal koşullara bağlı olarak, bu motivasyonların etkisi artar ya da azalır. Arzu edilen öğretmenlerin içsel olarak motive olmalarıdır. Öğretmenlik mesleğinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Öğretmen motivasyonunu artırmak hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından verimliliği arttırmak anlamına gelir. Öğretmenlerin içsel veya dışsal motivasyonlarını artırmak dolaylı olarak öğrencilerin öğrenme ürünlerinin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunula bilinecektir. Okul müdürünün görevlerinin başında öğretmenlere öğretimsel liderlik olanağı sunmak ve onların performanslarını arttıracak çıkarabilecekleri durumu

yaratabilmek için motive etme gelmektedir (Emiroğlu.2017). Okul oluşturduğu vizyonunu gerçekleştirme şansı yükselebilecektir (Yazıcı, 2009; Can, 2015).

Motive olmuş öğretmenlerde sınıfta istenilir davranışları sergileyerek öğrencileri isteklendirebileceklerdir. Gorham ve Millette (1997) öğretmenlerin motive edici öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencileri motive edebilecek dört öğretmen davranışı belirlemişlerdir (Sürücü ve Ünal, 2018):

1. Materyalin kullanımında güvenilir, bilgili ve yeterli,
2. Sunum becerisi, coşku, mizah duygusu, konuşmanın açıklığı, kendine özgü örnekler,
3. Öğrencilerle olumlu ilişki ve onlara karşı olumlu tutum, ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik,
4. Yüksek beklentilere dayalı iletişim, olumlu dönüt ve cesaretlendirme

Araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenmedeki yüksekliği, öğretmen ve öğrencilerin okula gitme istekliliğini artırır (Öncü, 2004: 169). Yüksek motivasyona sahip alan öğrencide izlenilebilir davranışlardan bazıları şunlardır:

- Okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma.
- Güç görevlerde ısrarcı olma ve az sayıda yönetim problemlerine neden olma.
- Bilgiyi derinlemesine işleme (Akbaba, 2006).

Cinsiyete göre motivasyon ölçeği ve iki alt boyuttaki puanları Mann Whitney U testine göre gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

Okul türlerine göre motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanların Mann Whitney U testine göre gruplar arasında iç motivasyon boyutun da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [iç motivasyon: $U = 4021.500$; $p = .008$]. Öğretmenlerin iç motivasyonu çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Motivasyon ölçek ve dış motivasyon da öğretmenlerin yanıtına göre farklılık görülmemektedir. $p < 0.05$

İlk okul, ortaokul ve lise kademesi değişkenine göre motivasyon ölçeği ve iki alt boyutunun puanları, Mann Whitney U testine göre gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre motivasyon ölçek ve alt boyutların puanları Kruskal Wallis analizine göre gruplar arasında sadece iç motivasyonda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [iç motivasyon: $X^2 = 7.854$; $p = .049$]. Motivasyon ölçeği ve dış motivasyonda da anlamlı bir fark görülmemektedir. Çalışanların içten motivasyon kaynakları onların çalıştığı yıllara göre farklılık bulunmuştur. 1-5 ve 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerde iç motivasyonda anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p = 0.032$).

Akcan ve Polat'ın (2015) "Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi" konulu araştırmalarında; öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumların, motivasyonu olumlu etkileyen durumlar ile paralellik gösterdiğini belirlemişlerdir. Olumlu davranışların karşıtı öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Bunlar; önem sırasına göre, olumsuz yaklaşım, stres kaynağı, hata arama, yetersiz zaman, alan bilgisinin yetersizliği, evrak denetimi, hataların, başkalarının yanında söylenmesi, dönüt sağlamama, çevre koşullarını dikkate almaması, deneyimi aktarmama, rehberlik etmeme, öğretmenin maarif müfettişinden düşük beklentisi, yasal gücünü öne çıkarma davranışlarıdır.

İster maarif müfettişin denetimi olsun ister okul yönetiminin denetimi olsun bu yaklaşım, algı ve davranışlar okulun amacına ulaşma düzeyini etkileyebilecektir. Okul yöneticilerinin paydaşlarını olumlu yönde harekete geçirebilme becerileri hem verimliliği hem de işin kalitesini artıracaktır.

Araştırmacı ve yöneticilere şu öneriler sunulabilir:

1. İçsel motivasyonel etkenler öğretmenleri daha fazla motive edebildiğinden, özellikle yöneticiler içsel motive eden unsurların neler olduğunu bilip bu yönde davranış sergileyebilirler.
2. Yöneticiler, mesleki kıdemleri daha fazla olan öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için motive edici etkenler daha dikkatlice düzenleyebilirler.
3. Araştırma öğretmen ve yöneticileri de kapsayan nicel ölçme araçlarının yanında nitel ölçme araçları ile daha geniş örneklem üzerinde yürütülebilir.
4. Motivasyon çalışanların temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya olanak sağlayabilecek şekilde hazırlanabilir.
5. Motivasyon çalışanların toplumsal ihtiyaçlarına dönük hazırlanabilmelidir.
6. Motivasyon çalışanların kendilerini gerçekleştirebilecek şekilde (toplantılara katılma olanakları, danışılma olanakları, kararlara katılma olanakları... vb.) oluşturulmalıdır.
7. Motivasyon çalışanların yeteneklerini geliştirecek önlemlerin araştırılmasına olanak sağlayabilmelidir.

Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (3), 151-166.
- Akbaba, S. (2013). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13.
- Akcan, E., Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(40): 506-507.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary Schools. Procedia - Social and Behavioral Sciences 174: 3087 – 3093.
- Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. Ankara: Aktif Eğitim.
- Doğanlı, B. ve Demirci, Ç. (2014). Sağlık Kuruluşu Çalışanlarının (Hemşire) Motivasyonlarını Belirleyici Faktörler Üzerine Bir Araştırma, Yönetim ve Ekonomi, 21(1): 47-60.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. Elementary Education Online, 16(2): 394-405
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. Lefkoşa: KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Doktora Tezi. 2017:31.
- Güçlü, N., Receptoğlu, E. & Kılınç, A.Ç. (2014). The relationship between organizational health of the primary schools and teachers' motivation [in Turkish]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 29(1), 140-156.
- Huck, S.W.(2012) Reading Statistic and Research. Pearson Education. Boston
- İzmirli, R. (2000). Motivasyonun Önemi. İstanbul: Medikal @ Teknik, Sayı: 172,
- Joo, B. K., & Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. Journal of Leadership & Organizational Studies, 16(1), 48-60.
- Kılınç, T. ve Polat, Ş. (1997). Başarı Değerlemenin Hemşire Motivasyonu Üzerine Etkileri, İstanbul: Modern Hastane Yönetimi, Yıl 1, Sayı: 2,
- Lam, S.-F., Cheng, R. W., & Ma, W. Y. (2009). Teacher and student motivation in project-based learning. Instructional Science, 37, 565–657.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. Learning and Individual Differences. 13, 251-258.
- Lourmpas, S. & Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 3359-3364.
- Millette, V., & Gagne, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: the impact of job characteristics on volunteer engagement. Motivation and Emotion, 32(1), 11-22.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment, System, 31, 501-517.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. Sınıf Yönetimi. (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). "Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet Endüstrisi Örneği". Manisa: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., Yönetim ve Ekonomi, 15(1).
- Özdamar, K. (2017). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: nisan kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). Çalışma Psikolojisi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sharabyan, S. K. (2011). An investigation into Iranian language teachers' motivation with respect to their job satisfaction and second language pedagogy. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 1071-1075.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches, 8(14):260-261.

Yalçın, H. & Korkmaz, M.E. (2013). Preschool teachers' conditions of motivation. The Journal of International Social Research, 6(26), 602-609.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17(1): 33-46.

Yiğenoğlu, E. (2007). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, mesleki etkinliklerindeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZME İNANÇLARI VE AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ

HALİL COŞKUN ÇELİK
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA OBAY
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Matematiksel problem çözme inancı, öğrenme ve öğretme becerilerini destekleyen problem çözmeyle ilişkili bireysel yargılardır. Matematik derslerinde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin şekillenmesinde temel bir odak noktası oluşturur. Bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme değişkenleri açısından incelemektir. Ayrıca çalışmada matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların akademik başarıyla olan ilişkisi de değerlendirilmiştir.

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, basit rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 160 (59 kadın 101 erkek) matematik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu ve problem çözmeye yönelik inançlarını belirlemek için ise matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca matematiksel problem çözme inancı ile akademik başarı arasında pozitif düşük bir ilişki olduğu, ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: İleriye dönük araştırmalarda matematiksel problem çözme inancı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin düşük çıkmasının altında yatan faktörlerin derinlemesine incelenmesi konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca problem çözme inancının yordayıcısı olarak matematiksel ilişkilendirme düzeylerinin de ortaya konmasının da önemli olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, Cinsiyet, Matematiksel ilişkilendirme, Matematiksel problem çözme inancı.

Examination of the Mathematical Problem-Solving Beliefs and Academic Achievements of Pre-Service Mathematics Teachers

Abstract

Problem Situation and Purpose: The mathematical problem-solving beliefs are individual judgments related to problem solving that support learning and teaching skills. It is a basic focus in shaping the learning activities of teachers, teacher candidates, and students in mathematics classes. The aim of the study is to examine pre-service mathematics teachers about mathematical problem-solving beliefs in terms of gender, grade level, academic achievement and the relation of Mathematics to real-life. In addition, the relationship between mathematical problem-solving beliefs and academic achievement was determined.

Method: This research was designed according to the survey method. The working group consisted of 160 (59 females, 101 male) pre-service mathematics teachers selected by simple random sampling. In this research, personal information form was used as the data collection method to determine some socio-demographic characteristics of pre-service teachers, and mathematical problem-solving belief scale to determine beliefs about problem solving. The data was analyzed by the descriptive analysis, independent sample t-test, one-way ANOVA and Pearson Moments Correlation Coefficient.

Findings: According to the results of the research, the pre-service teachers' mathematical problem-solving beliefs were high and there was no significant difference in terms of gender, grade level, academic achievement and the relation of Mathematics to real-life. It was also seen that there was a positive low correlation between mathematical problem-solving beliefs and academic achievement, but this correlation was not significant.

Implications for Research and Practice: Further research can be conducted in the future to investigate in depth the underlying factors of the low correlation between mathematical problem-solving beliefs and academic achievement. It is also thought that examining the relation of Mathematics to real-life as predictor of mathematical problem-solving beliefs may be important.

Keywords: Academic achievement, Gender, Mathematical connection, Mathematical problem solving belief.

Giriş

Matematiksel problem çözme inancı, öğrenme ve öğretme becerilerini destekleyen problem çözmeyle ilişkili bireysel yargılardır. Problem çözme inancı Matematik derslerinde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin şekillenmesinde temel bir odak noktası oluşturur. Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematiksel düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve gerçek yaşamda matematiğin önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi içermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Matematiğin temel hedeflerinden biri öğrencilere problem çözme becerisini kazandırabilmektir. Bir matematik problemi "hangi bilgilerin verildiğini keşfetmenizi, verilen noktaları sıralamanızı, problemin ne yapmanızı istediğini bulmak ve daha sonra çözmek için gereken bir prosedür" dır (Xenofontos ve Andrews, 2008). Kişinin kendi matematiksel bilgi ve becerisine yani yeterliğine olan inancı başarılı bir problem çözücü olması için önemli bir faktördür. Problem çözme sınıf ortamında konuların öğrencilere problem olarak hissettirilip, ihtiyaç duyulması ile başlayan, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla bilimsel düşünerek, bireysel veya grup olarak çözüme ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir (Taşdemir, 2008). Problem çözme, problem çözen tarafından veya başkaları tarafından belirlenen bir amacın gerçekleştirilmesidir (Xenofontos ve Andrews, 2008). Problem çözme, çeşitli becerilerin, inançların, tutumların, sezgilerin, bilgilerin ve önceki kazanımların birleştirilmesini ve koordinasyonunu içerir. Bu nedenle matematik öğretiminde kilit bir rolü vardır (Yavuz ve Erbay, 2015). Problem çözme sürecini etkileyen faktörlere yönelik yapılan sınıflandırmalarda, duyuşsal faktörlerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven, 2012) ve bu duyuşsal faktörlerden biri de matematik inancıdır (Charles ve Lester, 1982; Dede, 2008; Ünlü ve Ertekin, 2013). Günümüzde matematik öğretiminde problem çözme konusuna verilen önem arttığı için öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin problem çözmeye yönelik düşüncelerini, algılarını ve inançlarını incelemek de önem kazanmaktadır. Matematik öğretiminde problem çözmenin kavranması ve etkili bir şekilde öğrenenlere aktarılabilmesi veya uygulanabilmesi, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yönde nitelikli bir eğitim almalarıyla gerçekleştirilebilir. Diğer yandan, problem çözme konusundaki inançlar, öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını şekillendirebileceğinden (Sağlam ve Dost, 2014) öğretmen adaylarının matematiksel inançlarının belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Matematik eğitiminde önemli rolü olan matematiksel inançlar, matematiğin doğası, matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili inançlar da dâhil olmak üzere matematik deneyimlerinden formüle edilmiş matematik hakkındaki kişisel yargılardır (Raymond ve College, 1997). Matematiksel inanç, "Matematik hakkında doğru olan şey nedir?" olarak tanımlanmakta ve genellikle kişilerin matematik hakkındaki tecrübelerine dayanmaktadır (Karakuş, Akman ve Ergene, 2018). Bireylerin zihinlerindeki varsayımlar ve matematiğe yönelik bakış açılarının oluşturduğu inançları, çevresindeki durumlara yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir ve özel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu durumlar, öğretmen adaylarının üstesinden gelmeleri beklenen problem durumları olarak karşılına çıkmaktadır (Taşkın vd., 2012). Öğretmen adaylarının inançları öğrenmelerini, öğrenme deneyimleri de inançlarını etkilediğinden, matematiksel inançlar öğrenmeyi destekler ve öğrenmenin bir parçasını oluşturur (Uysal, 2017). Dolayısıyla öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları, birbirleriyle ve önceden öğrendikleri bilgilerle matematiksel öğrenme ve sınıfta problem çözme arasındaki yakın etkileşimle belirlenir (Op 't Eynde vd., 2002). Bu aşamada bireylerin matematiksel inançları matematiği öğrenme, problem çözme ve dolayısıyla matematik başarısının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Kloosterman ve Stage, 1992; Mason ve Scrivani, 2004).

Matematik öğretim programı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine, somut deneyimler yardımıyla matematiksel anlamlar oluşturmalarına, soyutlama ve ilişkilendirme yapmalarına önem vermekle birlikte, matematiği öğrenmenin; temel kavram ve becerilerin kazanılması, problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu fark etmeyi içerir (MEB, 2013). Bireylerin karşılaşabileceği karmaşık durumların üstesinden gelebilmeleri için, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi eğitim-öğretim sürecinde önemlidir (Taşkın vd., 2012). Problem çözme, üst düzey özel bir yöntem bilgisi olup (McCormick, 1997), öğrencinin problemlerini öğretim dizisinin bir parçası olarak ve matematiksel kavramlar, ilkeler ve algoritmalarla öğretilen uygulamalar olarak çözme ile meşgul olduğu bir durumu ifade eder (Jurdak, 2006). Günlük yaşamdaki problem çözme deneyimleri tipik olarak yapılandırılmamış, karmaşık ve çok yönlü olduğundan, öğrencilerin sınıf dışındaki problemleri çözememelerinin nedeni, gerçek hayattaki bağlamlarda uygun problem çözme ve bilgi uygulama fırsatlarından yoksun olmalarıdır (Yu, Fan ve Lin, 2014). Öğrenciler, problem çözme sürecinde başarı kazandıkça, kendi çözüm yollarına değer verdiğini hissettikçe, kendilerinin matematiği yapabileceklerine ilişkin güvenleri artar. Böylece problem çözerken daha sabırlı ve yaratıcı bir tutum içine girerler. Matematiği kullanarak iletişim kurmayı öğrenirler ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirirler (MEB, 2009).

Matematiğin sıkıcı ve zor bir ders olduğunu düşünen öğrencilerin, matematik dersine yönelik kaygıları (Şad, Kış, Demir ve Özer, 2016; Şengül ve Cantimer, 2016), olumsuz tutumları (Bramlett ve Herron, 2009) ve inançları (Mason, 2003) matematiği öğrenme üzerinde önemli engeller oluşturmakta ve problem çözmeye ilişkin inançları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle matematiği öğrenme faaliyetlerinde ciddi eksiklikler yaşayan öğrenciler başarısızlıklarla karşılaşabilmektedir. Ancak matematik öğretim faaliyetlerinin, geleneksel yöntemler yerine, yeni öğretim yaklaşımlarına dayalı, ilgi çekici, merak uyandıran gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmesi, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine ve matematik dersinde başarının yakalanmasında büyük katkılar sağlayabilmektedir. Çünkü Matematik, doğayı ve doğal fenomenler arasındaki ilişkileri tanımlamak için harika bir araçtır (Salout, Behzadi, Shahvarani ve Manuchehri, 2013). Problem çözme ve matematiksel süreç becerilerinden ilişkilendirme, matematik öğretim programında kazandırılması öngörülen temel beceriler arasındadır. Matematik eğitiminde ulusal ve uluslararası standart ya da öğretim programlarının içerik, amaç ve hedeflerinde

matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeye verilen öneme vurgu yapılmaktadır (Özgen, 2013). Günümüzde, öğrencilerin kişisel yaşamlarında gerçek kavramları kullanarak matematiği öğrenmeleri öngörülmektedir. Kalıcı öğrenmeler ve matematik başarısı ancak soyut matematiksel kavramlar ile gerçek yaşam arasındaki ilişkinin kurulmasıyla sağlanabilir. İlişkilendirme becerisi, matematik kavramlarının kendi aralarında, bir matematiksel kavramın diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesini kapsamaktadır (MEB, 2013). Matematik öğretiminin temel amaçlarından birisinin problem çözme becerisinin kazandırılması (MEB, 2013) ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme becerisinin geliştirilmesi olduğu düşünülürse, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının yanında matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerinin kazandırılmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu sayede matematiği öğrenme ve öğretme daha kolay, anlamlı, etkili ve kalıcı olabilecektir.

Matematik öğretim programında, öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken göstergelerden bazıları şunlardır: a) Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma, b) Matematiksel kavram ve kuralları farklı temsil biçimleriyle gösterme c) Matematiksel kavram ve kuralların farklı temsil biçimlerini birbiriyle ilişkilendirme ve birbirine dönüştürme d) Farklı matematik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirme ve e) Matematiği diğer derslerde ve günlük yaşamda karşılaşılan konu ve durumlarla ilişkilendirmedir (MEB, 2013). Dolayısıyla matematiksel kavramların gerçek yaşamdaki yansımalarıyla ilişkilendirilmesi, diğer disiplinlerde matematik bilgisi gerektiren problemlerin çözümünde matematiğin yeri ve önemini kavranması, somut materyallerin ve temsillerin kullanılması, bu konuda farkındalık kazanılması, öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme düzeyleriyle birlikte ortaya konması önemli bir gereksinim olarak görülmektedir.

Öte yandan biyolojik, psikolojik ve çevresel değişkenlerin dâhil olduğu birçok karmaşık değişkenin, bazı alanlarda matematiksel problem çözmeye (Zhu, 2007) cinsiyet farklılığında önemli bir payı bulunmaktadır. Cinsiyet farklılıkları ve akademik başarı matematiksel problem çözme alanında daha fazla araştırmacı çekmektedir (Ayotola ve Adedeji, 2009; Causapin, 2012; Kallam, 1996; Pajares ve Miller, 1994; Zhu, 2007; Zimmermann, Bescherer ve Spannagel, 2011). Erkeklerin matematiksel problem çözme inançlarının kadınlara göre daha düşük olduğu (Özgen, 2017; Yavuz ve Erbay, 2015) ya da tam tersi durumunda oluşabildiği açıklanmaktadır (Gallagher ve DeLisi, 1994; Giovanni ve Sangcap, 2010; Royer, Tronsky, Chan, Jackson ve Marchant, 1999). Matematiksel problem çözmeye cinsiyet farklılığının, farklı kalıplardaki (rutin/rutin olmayan problemler) matematik problemlerini çözme stratejileriyle, bilişsel yeteneklerle, psikolojik özelliklerle, deneyim ve eğitimle (Zhu, 2007) ilişkilendirildiği, öğrenme stilleri ve sosyalleşmenin etkisinin de olduğu belirtilmiştir (Duff, Gunther ve Walters 1997; Royer vd., 1999). Bunun yanında öğretmen adaylarının matematik problemini çözmeye ilişkin inançları, öğrenme ortamının başarısı ve geleceğin öğretmeni olarak yetiştirilen öğrencinin başarısı için de etkili faktörler olarak görülmektedir (Kayan ve Çakıroğlu, 2008). Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile yüksek matematik başarısı arasındaki etkileşimi inceleyen çalışmalar, yüksek matematik başarısının problem çözme inancı üzerinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Chen, 2002; Kamalimoghaddam, Tarmizi, Ayub ve Jaafar, 2016; Kayan ve Çakıroğlu, 2008; Klossterman ve Stage, 1992; Lerch, 2004; Mason ve Scrivani, 2004; Op 't Eynde vd., 2002; Taşkın vd., 2012). Örneğin, Taşkın ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları ile problem çözme başarıları arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamıştır. Op 't Eynde ve diğerleri (2002) matematiğe ilişkin inançların, problem çözme ile arasındaki yakın etkileşimle belirlendiğini, matematiğe yönelik pozitif inançların problem çözme becerisinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (Chen, 2002, Klossterman ve Stage, 1992; Lerch, 2004). Diğer taraftan Kayan ve Çakıroğlu (2008), matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının belirlenmesi ve bu inançlara yönelik gelişmiş bir kavrayışa sahip olmanın matematik öğretimine ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeye yönelik çalışmalara yardımcı olacağına dikkat çekmişlerdir (Kayan ve Çakıroğlu, 2008). Ayrıca, matematiğe yönelik inançların matematik başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu (Kamalimoghaddam, Tarmizi, Ayub ve Jaafar, 2016; Mason ve Scrivani, 2004), ancak problem çözme başarısı ve problem çözmeye yönelik inançlar arasındaki ilişkilerin tutarlılık göstermediği görülmüştür (Taşkın vd., 2012). Bundan dolayı mevcut çalışmamızda matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu açıdan matematiksel problem çözme inancı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin birleşik etkisinin, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı farklılıklarını açıklayabilmesi adına önemli görülmektedir. Bundan dolayı mevcut çalışmada öğretmen adayların cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi bazı sosyo-demografik değişkenlerine odaklanılmıştır.

Bu çerçevede mevcut çalışmada, geleceğin öğretmenleri olacak matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamında öğrencilerine yönelik uygun öğretim yöntemlerini belirlemesi, etkili bir şekilde kullanabilmesi üzerinde, problem çözme sürecini etkileyen duyuşsal faktörlerden matematiksel problem çözmeye yönelik inançların belirlenmesi ve cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme gibi bazı sosyo-demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi önemli etkenler olarak düşünülmektedir. Bundan dolayı matematik öğretmen adaylarından matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarına yönelik olarak elde edilecek bilgiler matematik eğitiminde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeye yönelik yardımcı yol gösterici unsurlar olarak alan yazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ve matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ile problem çözme becerisi alt boyutlarının düzeylerini

belirlemektir. Ayrıca bu inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanmıştır.

Matematik öğretmeni adaylarının

1. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları hangi düzeydedir?
2. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarıları ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişki hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma tarama (survey) modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Bu çalışmada tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye ilişkin inançlarını belirleyebilmek ve söz konusu inançları hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla onlar arasından seçilecek büyük bir örneklem üzerinde incelemeler yaparak genellenebilecek sonuçlar elde etmektir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin, eğitim fakültesi, matematik eğitimi anabilim dalında farklı sınıf düzeylerinde okuyan basit rasgele örnekleme dayalı olarak seçilen 160 matematik öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından 59'u kadın 101'i erkek olup, çalışmaya katılımları gönüllük esasına dayalı olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde mayıs ayında toplanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu ikinci bölümde ise matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği yer almıştır. Kişisel bilgi formundaki sorular çalışmanın ölçüm boyutunda, öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için *bağımsız* değişkenler olarak, *matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları* ise *bağımlı* değişken olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı gönüllü ve katılmak isteyen öğretmen adaylarına, ders bitiminde araştırmanın amacı ve katılımlarının önemi anlatıldıktan sonra, öğretim elemanın izni alınarak sınıflarında dağıtılmıştır. Eksik veya yanlış doldurulduğu belirlenen 21 veri toplama aracı kapsam dışında bırakılmıştır, kalan 160'ı araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. İlgili veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğretmen adaylarının bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Formda öğretmen adaylarının cinsiyeti (erkek, kadın), sınıf düzeyi (1., 2., 3. ve 4.sınıf), akademik başarı düzeyleri (düşük, orta, yüksek) ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme durumları (bazen, daima) ile ilgili dört soru/değişken bulunmaktadır. Sorular oluşturulurken araştırmacılar tarafından konu ile ilgili kapsamlı literatür taraması yapılmış ve benzer formlardaki sorulardan yararlanılmıştır.

Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç Ölçeği: Kloosterman ve Stage (1992) tarafından geliştirilen, Hacıömeroğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Ölçek 24 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyut ölçeğe ilişkin toplam varyansın %59,93'ünü açıklamaktadır (Hacıömeroğlu, 2011). Ölçeğin "matematiksel beceri" boyutunda 6 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6), "matematiğin yeri" boyutunda 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12), "problemi anlama" boyutunda 5 madde (13, 14, 15, 16, 17), "matematiğin önemi" boyutunda 3 madde (18, 19, 20) ve "problem çözme becerisi" boyutunda 4 madde (21, 22, 23, 24) vardır. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte katılımcıların durumlarını belirlemek için olumsuz ifadeler "5-Hiç Katılmıyorum...1-Tamamen Katılıyorum", olumlu ifadeler ise "1-Hiç Katılmıyorum...5-Tamamen Katılıyorum" şeklinde kodlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanlar 24 ile 120 arasındadır. Bu noktada ölçekten alınan yüksek puanlar matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların görece yüksek olduğunu, düşük puanlar ise görece düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini test etmek için kullanılan Cronbach's Alpha katsayısı tüm ölçek için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .80' den büyük (Kayış, 2005) olduğu için ölçek yüksek derecede güvenilirdir denilebilir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla .84, .88, .62, .40 ve .32 olarak bulunmuştur. Hesaplanan ilgili değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Verilerin Analizi

Matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeğinden toplanan veriler SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için matematiksel problem

çözmeye ilişkin inanç ölçeğinin normallik belirtilerinden, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış, ek olarak çarpıklık katsayısı (-,52) ve basıklık katsayısı (-1,12) hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda anlamlılık düzeyinin ,05 değerinden küçük çıkması, çarpıklık ve basıklık katsayısının -2,0 ile +2,0 arasında olması (George ve Mallery, 2010) verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Daha sonra araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma), iki bağımsız değişkenin olduğu durumlarda bağımsız örneklem t-testi, üç ve üçten fazla değişkenin olduğu durumlarda ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yönü ve derecesini belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeğinden aldıkları puanlara göre düzeyleri konusunda bilgi sahibi olabilmek için, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) formülü kullanılmıştır. Ölçeklerin aralık genişliği 4/5=,80'dir. Bu kapsamda matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç düzeylerinin değerlendirilmesinde, 1,00-1,80 "Çok düşük", 1,81-2,60 "Düşük", 2,61-3,40 "Orta", 3,41-4,20 "Yüksek", 4,21-5,00 "Çok yüksek" aralıkları esas alınmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek yüksek puan, öğretmen adaylarının yüksek bir inancı olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile "matematiksel beceri" "matematiğin yeri" "problemi anlama" "matematiğin önemi" ve "problem çözme becerisi" alt boyutlarının, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular incelenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnançların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	sd	t	p
Matematiksel Beceri	Erkek	59	4,07	,63	158	1,50	,13
	Kadın	101	3,93	,53			
Matematiğin Yeri	Erkek	59	4,03	,87	158	-3,08	,01*
	Kadın	101	4,36	,48			
Problemi Anlama	Erkek	59	3,84	,49	158	,47	,63
	Kadın	101	3,80	,53			
Matematiğin Önemi	Erkek	59	4,00	,49	158	,37	,70
	Kadın	101	3,97	,47			
Problem Çözme Becerisi	Erkek	59	3,16	,60	158	-,61	,53
	Kadın	101	3,22	,54			
Toplam	Erkek	59	3,85	,39	158	-,88	,37
	Kadın	101	3,90	,34			

* $p < ,05$

Tablo 1'den görüldüğü gibi, kadınların matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları erkeklerin matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarından daha yüksektir, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetinin matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Alt boyutlar incelendiğinde; erkeklerin matematiksel beceri, problemi anlama ve matematiğin önemi boyutlarına yönelik inançları kadınların inançlarına göre daha yüksektir, ancak bu farklılık anlamlı değildir (matematiksel beceri: $t(158)=1,507$, $p > ,05$; problemi anlama: $t(158)=,478$, $p > ,05$ ve matematiğin önemi: $t(158)=,374$, $p > ,05$). Ayrıca kadınların problem çözme becerisi boyutuna ait inançları erkeklerin inançlarından yüksek olup, bu ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı değildir ($t(158)=-,617$, $p > ,05$). Öte yandan kadınların matematiğin yeri boyutuyla ilgili inançları da erkeklerin inançlarına göre anlamlı derecede daha yüksek ($t(158)=-3,080$; $p < ,05$) bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ve alt boyutlarının okudukları sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının

matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile okudukları sınıf seviyeleri arasındaki farkın hangi grup ortalamaları arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Problem Çözmeye İlişkin İnançların Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları*

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	\bar{X}	S.S	Homojenlik		ANOVA		Anlamlı Fark
					Levene	p	F	p	
Matematiksel Beceri	1.sınıf	46	4,20	,49	1,16	,32	3,27	,02*	1.-2. Sınıf 1.-3. Sınıf 1.-4. Sınıf
	2.sınıf	32	3,85	,63					
	3.sınıf	42	3,90	,64					
	4.sınıf	40	3,93	,47					
Matematiğin Yeri	1.sınıf	46	4,35	,64	,16	,91	,71	,54	.
	2.sınıf	32	4,15	,69					
	3.sınıf	42	4,19	,65					
	4.sınıf	40	4,24	,70					
Problemi Anlama	1.sınıf	46	4,35	,61	1,67	,17	1,03	,38	
	2.sınıf	32	4,15	,47					
	3.sınıf	42	4,19	,47					
	4.sınıf	40	4,24	,47					
Matematiğin Önemi	1.sınıf	46	4,05	,55	1,60	,19	,99	,39	
	2.sınıf	32	3,88	,48					
	3.sınıf	42	3,93	,46					
	4.sınıf	40	4,01	,41					
Problem Çözme Becerisi	1.sınıf	46	3,26	,48	2,19	,09	3,47	,01*	1.-3. Sınıf 2.-3. Sınıf
	2.sınıf	32	3,39	,49					
	3.sınıf	42	2,99	,55					
	4.sınıf	40	3,19	,66					
Toplam	1.sınıf	46	3,98	,36	,28	,83	2,06	,10	
	2.sınıf	32	3,85	,38					
	3.sınıf	42	3,79	,37					
	4.sınıf	40	3,88	,32					

* $p < ,05$

Tablo 2'ye göre, 1. Sınıf seviyesinde okuyan öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları, diğer sınıflarda okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olup, ilgili ortalamalar arasındaki bu farklılık anlamlı değildir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının okudukları sınıf seviyesinin matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları üzerinde etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir. Alt boyutlar incelendiğinde, 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi alt boyutlarına ait inançlarının diğer sınıf seviyesinde okuyanların inançlarından daha yüksek olduğu, ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öte yandan 1. Sınıfta okuyanların matematiksel beceri boyutuna ait inançları, 2. Sınıfta okuyanların problem çözme becerisi boyutuna ilişkin inançları, diğer sınıf düzeyindekilerin inançlarından anlamlı derecede daha yüksektir ($p < ,05$). Yapılan LSD testi sonucunda, matematiksel beceri alt boyutu açısından 1. Sınıf seviyesinde okuyanların matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının 2., 3., ve 4. Sınıfta okuyarlardan, problem çözme becerisi alt boyutunda ise 1. ve 2. Sınıfta okuyanların 3. Sınıfta okuyanlara göre matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ile akademik başarı düzeyleri arasındaki farkın hangi grup ortalamaları arasında olduğunu belirlemek için

çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Least Significant Difference Test (LSD) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Problem Çözmeye İlişkin İnançların Akademik Başarı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Ölçek Boyutları	Akademik Başarı	N	\bar{X}	S.S	Homojenlik Levene	p	ANOVA F	p	Anlamlı Fark
Matematiksel Beceri	Düşük	23	3,94	,51					
	Orta	91	3,97	,57	,14	,86	,20	,81	
	Yüksek	46	4,03	,61					
Matematiğin Yeri	Düşük	23	4,34	,83					
	Orta	91	4,20	,68	,43	,65	,41	,66	
	Yüksek	46	4,21	,56					
Problemi Anlama	Düşük	23	3,86	,42					
	Orta	91	3,78	,50	1,44	,23	,27	,76	
	Yüksek	46	3,84	,59					
Matematiğin Önemi	Düşük	23	3,75	,54					Dşk-Ort
	Orta	91	3,98	,44	,87	,42	3,94	,02*	Dşk-Yks
	Yüksek	46	4,09	,49					
Problem Çözme Becerisi	Düşük	23	3,33	,54					
	Orta	91	3,18	,58	,10	,89	,80	,44	
	Yüksek	46	3,15	,55					
Toplam	Düşük	23	3,86	,29					
	Orta	91	3,82	,35	,45	,63	,24	,78	
	Yüksek	46	3,91	,42					

* $p < ,05$

Tablo 3'e göre, matematik başarısı yüksek öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları, akademik başarısı düşük ve orta düzeyde olanların inançlarından daha yüksektir, ancak bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyinin matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları üzerinde önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, akademik başarısı yüksek olanların matematiksel beceri ve matematiğin önemi boyutlarına ait inançları, akademik başarısı düşük ve orta düzeyde olanların inançlarından daha yüksektir. Matematiğin önemi boyutunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı iken ($p < ,05$), matematiksel beceri ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı değildir. Ayrıca akademik başarısı orta düzeyde olanların matematiğin yeri ve problemi anlama boyutlarına ilişkin inançları, akademik başarısı düşük ve yüksek düzeyde olanların inançlarından daha düşüktür ve ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı değildir. Diğer taraftan akademik başarısı düşük olanların problem çözme becerisine yönelik inançları, akademik başarısı orta ve yüksek düzeyde olanların inançlarından daha yüksektir, ancak ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı değildir. Öte yandan matematiğin önemi alt boyutu açısından, öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde, düşük akademik düzeyde olanların matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının orta ve yüksek akademik düzeyde olanlardan daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının ve alt boyutlarının matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Problem Çözmeye İlişkin İnançların, Matematiği Gerçek Yaşamla İlişkilendirme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	İlişkilendirme	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p																																																								
Matematiksel Beceri	Bazen	119	4,03	,53	158	1,76	,08																																																								
	Daima	41	3,85	,66				Matematiğin Yeri	Bazen	119	4,17	,66	158	-2,17	,03*	Daima	41	4,43	,66	Problemi Anlama	Bazen	119	3,75	,49	158	-2,70	,01*	Daima	41	4,00	,55	Matematiğin Önemi	Bazen	119	3,94	,47	158	-1,79	,07	Daima	41	4,09	,50	Problem Çözme Becerisi	Bazen	119	3,17	,56	158	-,87	,38	Daima	41	3,26	,57	Toplam	Bazen	119	3,85	,33	158	-1,56	,12
Matematiğin Yeri	Bazen	119	4,17	,66	158	-2,17	,03*																																																								
	Daima	41	4,43	,66				Problemi Anlama	Bazen	119	3,75	,49	158	-2,70	,01*	Daima	41	4,00	,55	Matematiğin Önemi	Bazen	119	3,94	,47	158	-1,79	,07	Daima	41	4,09	,50	Problem Çözme Becerisi	Bazen	119	3,17	,56	158	-,87	,38	Daima	41	3,26	,57	Toplam	Bazen	119	3,85	,33	158	-1,56	,12	Daima	41	3,96	,42								
Problemi Anlama	Bazen	119	3,75	,49	158	-2,70	,01*																																																								
	Daima	41	4,00	,55				Matematiğin Önemi	Bazen	119	3,94	,47	158	-1,79	,07	Daima	41	4,09	,50	Problem Çözme Becerisi	Bazen	119	3,17	,56	158	-,87	,38	Daima	41	3,26	,57	Toplam	Bazen	119	3,85	,33	158	-1,56	,12	Daima	41	3,96	,42																				
Matematiğin Önemi	Bazen	119	3,94	,47	158	-1,79	,07																																																								
	Daima	41	4,09	,50				Problem Çözme Becerisi	Bazen	119	3,17	,56	158	-,87	,38	Daima	41	3,26	,57	Toplam	Bazen	119	3,85	,33	158	-1,56	,12	Daima	41	3,96	,42																																
Problem Çözme Becerisi	Bazen	119	3,17	,56	158	-,87	,38																																																								
	Daima	41	3,26	,57				Toplam	Bazen	119	3,85	,33	158	-1,56	,12	Daima	41	3,96	,42																																												
Toplam	Bazen	119	3,85	,33	158	-1,56	,12																																																								
	Daima	41	3,96	,42																																																											

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde, matematiği gerçek yaşamla “daima” ilişkilendiren öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının, “bazen” ilişkilendirenlerin inançlarına göre anlamlı olmayan düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Buradan öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme durumunun matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları üzerinde önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Matematiği gerçek yaşamla “bazen” ilişkilendirenlerin matematiksel beceri boyutuna ilişkin inançları, “daima” ilişkilendirenlerin inançlarından anlamlı olmayan düzeyde daha yüksektir. Öte yandan matematiği gerçek yaşamla “daima” ilişkilendirenlerin, matematiğin yeri ve problemi anlama boyutlarındaki inançları, “bazen” ilişkilendirenlerin inançlarına göre anlamlı derecede daha yüksektir (p<,05). Ayrıca matematiği gerçek yaşamla “daima” ilişkilendirenlerin matematiğin önemi ve problem çözme becerisi boyutlarına ilişkin inançları, “bazen” ilişkilendirenlerin inançlarından anlamlı olmayan derecede daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inançları, alt boyutları ve akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Bu değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri ve değişkenlerin birbirleri arasındaki korelasyonları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Problem Çözmeye İlişkin İnançların Bazı Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek Boyutları	N	X	SD	MB	MY	PA	MÖ	PÇB	MPÇİ	MP
MB	160	3,99	,57	1						
MY	160	4,24	,67	,25**	1					
PA	160	3,81	,51	,24**	,31**	1				
MÖ	160	3,98	,48	,29**	,34**	,42**	1			
PÇB	160	3,20	,56	,08	-,14	,12	-,05	1		
MPÇİ	160	3,88	,36	,67**	,73**	,66**	,59**	,14	1	
AB	160	8,14	,64	,05	-,01	,01	,21**	-,08	,05	1

**p<,01. MB: Matematiksel Beceri, MY: Matematiğin Yeri, PA: Problemi Anlama, MÖ: Matematiğin Önemi, PÇB: Problem Çözme Becerisi, MPÇİ: Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnanç, AB: Akademik Başarı.

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının puan ortalaması 3,88 ve akademik başarı ortalaması ise 8,14 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematiğin yeri alt boyutu puan ortalaması, matematiksel beceri, matematiğin önemi, problemi anlama ve problem çözme becerisi alt boyutları puan ortalamasından daha yüksektir. Matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ile matematiksel beceri, matematiğin

yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi alt boyutları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye, problem çözme becerisi alt boyutunda ise pozitif düşük düzeyde anlamlı olmayan ($r=,14$; $p>,01$) bir ilişkiye rastlanmıştır. Ancak matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ve akademik başarı arasında düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r=,05$; $p>,01$) olduğu görülmüştür.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları ve alt boyutlarının düzeyleri, bu inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada matematiksel problem çözmeye ilişkin inançların akademik başarıyla olan ilişkisi de belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem çözmeye ilişkin inançlar akademik başarı açısından ele alındığında; Matematiğe verilen önem ona yönelik ilginin ana kaynağıdır. İlgisi artışı aynı zamanda seçici bir şekilde farkındalık ve matematiksel ilişkileri arama ile ilgili olduğu gibi bazen de matematiksel performanstaki eksiklikle ilgilidir. Matematik başarısı matematik performansı olarak düşünülürse, ihtiyaç anında ortaya çıkan problem çözme gereksinimi ve bu noktada yaşanan eksiklik onun önemine yönelik daha net bir anlayışın gelişmesine yol açabilir. Bu yönüyle matematiğin önemini bilmek onun otomatik olarak performansında artışa neden olmaz. Performans daha çok alınan eğitim, yetenek, elde edilen beceriler, deneyimler ve bireysel çabalarla ilgilidir. Bu duruma getirilen açıklamalar literatürde daha çok öz-yeterlik kavramı üzerinden yapılmıştır. Öz-yeterlik "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır" (Bandura, 1997).

Bu araştırmada yazarlar öz-yeterliğin içsel bir süreci ifade ettiğini ve bununla birlikte çevresel faktörlerden kaynaklı matematik bilgi eksikliğinin his edilmesinin onun önemine ilişkin algıyı güçlendireceğine inanmaktadırlar. Bu durumda matematiksel bilgi eksikliğinin farkına varmak onu doğrudan öğrenme sonuçlarına yol açmayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgularında ortaya çıkan durum; öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inançları ile problem çözme becerisi boyutu arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki saptanmasının bu görüşümüzü desteklediği düşünülmektedir. Her şeyden önce insanlarda ortaya çıkan inanç faktörü bağımsız gelişen bir his durumu değildir. Bu yönüyle inançlarda meydana gelen yanılısma, yaşanan duruma özgü olarak bireyin kendini ve olayları algılayışı ile yakından alakalıdır. Özellikle matematiksel seviyeler arasındaki geçişlerde bu durum çok net olmayabilir. Örneğin lise seviyesinde ders anlatan biri için ortaokul düzeyinde problem çözme basit gelirken tersi bir durum zor bir seviye ile karşı karşıya kalmak ve dolayısıyla kabul edilen mevcut inançta birtakım değişimleri beraberinde getirebilir. Bu araştırmada matematiksel problem çözme inancı ile matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi boyutları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunması normal koşullarda yukarıda da ifade edildiği gibi beklenen bir durumdur. Bu yönüyle mevcut araştırmada beklenildiği gibi matematiksel problem çözme inancının, onu destekleyen bir takım geçmiş zihinsel deneyimlerin ve ilgilerin sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla normal koşullarda beklenen; matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemine yönelik inançların matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları etkilediği söylenebilir. Bu açıdan bir değerlendirme olarak Mason (2003) matematik başarısı için problem çözmeye yönelik inancın güçlü bir tahminleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet, matematiğe yönelik inancı etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir (Li, 1999; Mason, 2003; Sağlam ve Dost, 2014). Bu çalışmada cinsiyet faktörü açısından değerlendirme yapıldığında kadınlar lehine matematiğin yeri alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum için sosyal hayatta gittikçe daha fazla rol alan kadınların günlük yaşama katılımında meydana gelen artışın rol oynadığı düşünülmektedir. Farklı öğrenme stilleri ve sosyalleşme türlerinin öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Duff vd., 1997; Royer vd., 1999). Toplumsal değişime bağlı olarak ekonomik ve sosyal yaşama katılım ve son yıllarda görülmekte olan erkeklerle olan rekabetin onları bu duruma getirdiği düşünülmektedir. Bu türden sosyal konulardaki yeni değişimlerde sosyolojik olarak bazı alanlarda ani yükselişler görülmekte ancak daha sonra dengeye kavuştuğu bilinmektedir. Araştırma katılımcıları göz önüne alındığında da esas olarak bu durum daha net anlaşılmalıdır. Kadınların sınıf mevcutları içindeki oranının daha fazla oluşu ilgi düzeyi ile alakalı olabilir. Bu nedenle burada görülen anlamlı farklılığın kanaatimize göre yukarıda belirtilen farklı sosyalleşme süreçleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle eğitime yönelik bu ilgi olumludur. Bu görüşümüzü destekleyen bazı çalışmalarda, kadın matematik öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözme inançlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gallagher ve DeLisi, 1994; Memnun, Hart ve Akkaya, 2012; Soytürk, 2011; Özgen, 2017; Yavuz ve Erbay, 2015). Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarında cinsiyet farklılığı açısından birtakım farklılıklar beklenmekteydi. Çünkü farklı sosyalleşme süreçlerinden kaynaklanan biliş durumlarına bağlı olarak günlük yaşam problemlerini ve dolayısıyla matematiği farklı yorumlama süreçlerinin olması olası görülmekteydi. Ancak buna yönelik beklentiler anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir. Benzer sonuçlar Aksu (2008) tarafından yapılmış çalışmada da görülmektedir.

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu farklılık anlamlı değildir. Bu durum yeni bir öğretim ortamına gelen öğretmen

adaylarının geçmiş problem çözme inançları ile ilişkili olabilir. Her ne kadar farklı bir çalışmanın konusu olsa da bu adayların değerlendirmelerinin geçmişlerinde gerek üniversite sınavına yönelik gerekse de lise düzeyinde ifade edilen problemlere yönelik elde ettikleri deneyimin yansımaları da olabilir. Yukarıda belirtilen öz-yeterlik algısına bağlı olarak bireylerin bir konu hakkındaki inanışları genel olarak geçmiş yaşantıları ile ilgili olduğundan, birinci sınıf öğretmen adaylarının bakış açısı muhtemelen geçmiş başarı durumları ve problem çözme başarıları ile ilgilidir. Ancak yeni bir eğitim durumu ile karşı karşıya kalan öğrenenlerin geçmiş deneyimlerine dayalı olarak inançları yüksek seyredebilir bunun yanında performans ve diğer becerilerinde bir yavaşlama görülebilir. Çünkü elde ettikleri becerinin adaptasyon sorunu burada önem taşıyacaktır. Bu yüzden daha sonraki sınıf düzeylerinde bir dengelenme olduğu görülmektedir. Bu açıdan bu durum, yeni duruma adaptasyon gösteren öğretmen adaylarının şimdiki bilişsel düzeylerine ve karşılaştıkları yeni durumlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Benzer sonuçlar daha düşük sınıflarda da görülebilir bir durumdur. Nitekim Takır ve Devran (2016) liselerde yaptıkları çalışmalarında en yüksek matematik inancına sahip öğrencilerin en alt sınıf düzeyinde (9.sınıf) okuyan öğrenciler olduğunu bulmuşlardır. Benzer sonuçlar De Corte (2015) tarafından da elde edilmiştir. Aynı şekilde Sağlam ve Dost (2014) çalışmalarında; fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik inançlarının, ilerleyen sınıflarda anlamlı bir şekilde düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ancak arzu edilmeyen böyle sonuçlar bu araştırmada belirgin değildir.

Problem çözme becerisinin ikinci sınıflarda yüksek oluşuna yönelik inanışları bu yönüyle almış oldukları ağırlıklı problem çözme derslerinden kaynaklanmış olabilir. Bilindiği gibi aynı ders ve konuya olan ilgiler farklılık gösterebildiği gibi burada ölçülemeyen bazı diğer faktörlerden kaynaklı olabilir. Normal koşullarda beklenen durum öğretmen adaylarının alışılmışın dışında soru ve problemlerle karşılaşma durumları göz önüne alındığında birinci sınıfta yüksek inanç ve düşük performans göstermeleri ve ilerleyen sınıflarda bu durumun dengeli inanç ve yüksek performans şeklinde görülmesidir. Bazı çalışmalarda problem çözmeye yetkinlik kazanmaya bağlı sınıf düzeyleri arttıkça inançta bir artış görüldüğüne tanık olunmuştur (Deringöl, 2018). Ancak mevcut araştırmada bu durum çok belirgin değildir.

Matematik öğretmen adaylarının, aldıkları lisans eğitiminin, matematiğin doğası gereği ve gelecekteki mesleklerinin bir yansıması olarak, matematiksel problem çözme inançlarının yüksek olması onlar için önem taşımaktadır. Bu durumu, Umay (2002) öz-yeterlik, bireyin kendisine ilişkin algısı olduğuna göre, iyi yetişmiş matematik öğretmen adaylarının her şeyden önce matematiğe ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olması istenir şeklinde açıklamıştır. Çünkü bu yönlü bir inanca sahip olmayan öğretmenlerin öğrenciler karşısında bir özgüven yetersizliği göstermesi öğrenci davranışlarını önemli ölçüde olumsuz etkileyecektir. Öte yandan öğretmen adaylarının matematik problemlerini çözmeye, matematiğin yeri, matematiksel beceri, matematiğin önemi, problemi anlama alt boyutlarıyla ilgili olumlu inançlarının olduğu, ancak problem çözme becerisi alt boyutunda yeterli inançlarının olmadığı anlaşılmıştır. Bunun başlıca nedeni problem çözme becerisinin daha çok problem çözme stratejilerine hâkimiyet ile ilgili olabileceği düşüncesidir. Öğretmen adaylarının böyle becerilere sahip olması bu yönlü almış oldukları eğitimle ilgilidir (Altun ve Arslan, 2006). Problem çözme becerisinin gelişimi doğal olarak bu yönlü alınmış problem çözme stratejilerinden etkilenecektir. Bu yönlü eğitim almayan öğretmen adaylarında belirsiz durumlarda karar verme aşamasında zorluklar yaşadıkları ve yaşanan bu zorluklardan dolayı da beceride bir eksiklik his etmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Matematiği anlama genellikle matematiksel problem çözme ve matematiğe yönelik birtakım inançlardan olumlu yönde bir artışa neden olduğu bilinir. Bal (2015) öğretmen adaylarından yüksek problem çözme becerilerine sahip olanların matematiğe ilişkin inançlarının daha pozitif olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Mason (2003), lise öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inançlarını incelediği çalışmada, problem çözme başarıları yüksek olanların olumlu inançlarının olduğunu bulmuştur. Burada belirtilmesi gereken sonuçlardan biri matematiksel problem çözme becerisinin matematiğe ilişkin inancı etkilemesi durumudur. Yukarıda belirtildiği gibi inanışlar daha çok yaşantıların sonucunda ortaya çıkan durumlardır. Bu görüşümüz Mkomange ve Ajagbe (2012) çalışmalarında ulaştıkları, matematik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun matematik problemlerini anlamaya ve çözmeye ilişkin olumlu düşüncelerine sahip olduğu sonucuyla desteklenmektedir. Bu yönüyle matematik öğrenimi gören öğrenen guruplarının becerilerine yönelik yapılacak çalışmaların onların bu yönlü inançlarının da gelişimine yol açacağı düşünülmektedir.

Problemi çözmeye ilişkin inançlarda en çok problemi anlamının önemli ölçüde etkili olduğu bilinen bir durumdur. Bu açıdan bulgularda böyle bir anlamlı farklılık çıkması esas itibarı ile beklenen bir durumdur. Çünkü ilişkilendirme her şeyden önce anlama ile ilgili bir olgudur. Matematiğin yeri konusunda da anlamlı bir farklılık çıkması beklenen bir durumdur. Günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan durumlarda matematiğin çok önemli bir yer tuttuğu bilinir. Ancak bütün insanlar az ya da çok matematiği günlük yaşamda kullanmalarına rağmen bunun tam bilincinde olmayabilirler. Bu durum ancak algısal farkındalığın gelişmişliği ile ilgili bir durumla açıklanabilir. Matematik öğretmen adayları özellikle son yıllarda almış oldukları matematik eğitimini günlük yaşamla ilişkilendiren, etkinlik temelli ve somut materyal veya durumları inceleyen derslerde bu türden birçok öğrenme fırsatı yakaladıkları bilinmektedir. Alınan bu tür eğitimin sonucu matematik öğretmeni adaylarının matematiği daha fazla günlük yaşamla ilişkilendirme kavrayışı yakaladıkları beklenen bir durumdur.

Genel olarak öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik bakış açıları kalıcı ve değişmez olmayabilir. Özellikle deneyimledikleri yeni ders ve konular bağlamında bazı görüş ve inanışlarını tekrar kontrol ve test etme eğiliminde olmaları beklenen bir durumdur. Baş edilmesi daha zor konular ve problemler söz konusu olduğunda geçmiş inanç ve kendine yönelik bakış açılarını gözden geçirme gündeme gelebilir. Bu yönüyle üçüncü sınıf öğrencilerinin almış oldukları diferansiyel

denklemler diferansiyel geometri, olasılık ve istatistik gibi derslerin düzey olarak yüksek olması onlarda problem çözmeye yönelik olarak inançlarında bir azalma ortaya çıkarmış olabilir. Benzer olarak Wilkins ve Ma (2003) çalışmalarında, bu araştırma bulgusunda olduğu gibi öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe inançlarının negatif yönde değiştiğini bulmuşlardır. Yürütülen bu araştırmanın kapsamında da beklenen bu durum tam gerçekleşmemiştir. Araştırmacılara göre bu durum geçici ve kısmen üçüncü sınıfta alınan birtakım ileri düzey matematik dersleri ile ilgili olabilir. Kısaca öğretmen adaylarının almış oldukları derslerle de ilgili olarak problem çözmeye inanışları olumsuz etkilenmiş olabilir. Büyük çoğunluk kendine yönelik değerlendirmelerde bireylerin daha çok içinde buldukları mevcut duruma göre değerlendirme yapmaları beklenen bir durumdur.

Suthar ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında, düşük ve yüksek matematik başarıları olan öğrencilerin matematiğin önemine yönelik inançlarının farklılaştığını ve yüksek başarı seviyesinde olan öğrencilerin inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu beklenen bir durum olsa da burada dikkati çeken öğretmen adaylarının geçmişten günümüze oluşturmuş oldukları akademik öz-yeterliliklerinin bu negatif durumla baş edebilme becerisi sunması gerektiğidir. Pajares (2002), öz-yeterlilik öğrencinin gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, bireyde o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleşeceğine inanmasını sağlamaktadır (Akt. Arseven, 2016). Bu yönüyle öğretmen adaylarının matematiğe yönelik inançlarında nihai olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmayışı, onların öz-yeterlilik algılarının olumsuz durumlarla baş edebilme becerisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Problem çözme ve ilişkilendirme becerilerinin bileşik etkisi matematiği öğrenmede ve matematik başarısının artmasında önemli faktörler olabilmektedir. İlişkilendirme becerisi daha çok anlamlandırma ve kavramayı etkilerken problem çözme öğrenilen bilgilerin işe yararlığı ile ilgilidir. Çünkü problem çözmeye amaç var olan bilgilerin kullanılarak amaca veya sonuca ulaşmaktır. Böyle durumlarda öğrenmeye olan inanç pekişir. Matematiği gerçek yaşamla daima ilişkilendiren öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları, bazen ilişkilendirenlerden daha yüksektir, ancak bu fark anlamlı çıkmamıştır. Doğası gereği matematiğin başlangıç öğrenme aşamasında günlük yaşamla ve kısmen diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi anlamlı öğrenme ve kalıcılık açısından önem taşımaktadır. Ancak öğretmen adayları gibi ileriki yaş seviyelerinde bu yeterli olmayabilir. İleri düzey soyut kavramlarla düşünmeyi öğrenmiş bireylerin salt bu kavramlar arası bağlantılar aracılığıyla düşünebilmeleri matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme zorunluluğunu ortadan kaldıracaktır. Doğal olarak matematiksel bilginin doğası ve soyut dünyası burada çok önemli olabilmektedir. Öğretmen adaylarının bu noktada beklenildiği gibi matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ve problem çözme becerisi boyutlarına ilişkin inançları matematiği gerçek yaşamla daima ilişkilendirenlerin lehine daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ancak bu durum yine de anlamlı bir sapma göstermemiştir. Özellikle öğretmen adaylarının ilgilenmiş oldukları problem düzlemlerinin türleri burada bilinmediği için onların bu konudaki bakış açılarına ilişkin ancak tahmin yapılabilir. Araştırmacılara göre daha düşük yaş ve seviyelerde öğrenme ve muhakeme açısından günlük yaşamla ilişkilendirme çok önemliyken daha ileri seviye ve yaşlarda önemli ölçüde bilgi birikimi ve deneyimden ötürü problem çözmek için günlük yaşamla çok boyutlu ilişkilendirme zorunlu olmayabilir. Bu yönüyle matematik disiplini içinde problem çözmeye ileri seviye ve yaşlarda soyut bir takım muhakeme ve mantıksal prosedürlerin doğru olarak kullanılması yeterli gelebilir. Bu yönüyle de bulgular kısmında görülen genel olarak matematiksel beceri boyutuna ait inançların matematiği gerçek yaşamla bazen ilişkilendirenlerin lehine daha yüksek olması öğretmen adaylarının kazanmış oldukları bu kavrayıştan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında bu bulguyla örtüşen çeşitli çalışma bulguları yer almaktadır. Bu yönüyle problem çözme ve matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme üzerine yapılan bazı araştırmalarda, problem çözmeye gerçek yaşamla ilişkilendirme becerisinin çok öne çıkan bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Örneğin Özgen (2013) matematik öğretmen adaylarının problem çözme kapsamında ilişkilendirme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu, Lee (2012) öğretmen adaylarının pozitif inançları ile kurdukları veya değerlendirdikleri problemleri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri arasında tutarlılık olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar da yukarıda ileri sürdüğümüz görüşler açısından destekler niteliktedir.

Matematiksel problem çözme inanç düzeyleri ile ilgili bazı tanımlayıcı istatistikler dikkate alındığında (Tablo 5), öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inançlarının yüksek düzeyde olabileceği söylenebilir. Öte yandan bu çalışmada matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ile matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi alt boyutları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarına ilişkin ortaya konan matematiksel problem çözme inanç düzeyinin yüksek olması matematiğin doğası gereği ve okudukları bölümün gerekliliği açısından önemli görülmektedir. Ayrıca yukarıda belirtildiği gibi bu yönlü pozitif öğrencinin ortaya çıkması da beklenen bir durum olarak görülmektedir. Problem çözme becerisi alt faktöründe ise pozitif düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkiye rastlanmıştır. Ancak matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlar ve akademik başarı arasında düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu durumun daha çok akademik öz-benlik ve öz-yeterlilik algısının sonucu olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu iki kavram çok hızlı değişime uğramazlar. Ancak süreç içinde bu kavramlarda birtakım düzenlemeler meydana gelebilir. Dolayısıyla buradaki ilişki uzun süreli bir birikimin sonucu olduğu düşünülürse bu düşük düzeyli ilişkinin daha anlamlı olduğu varsayılabilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara bağlı olarak bazı öneriler ileri sürülebilir. Örneğin ülkemiz koşullarında kadınların sosyal yaşamdaki rolündeki artışın matematiğe yaklaşımlarını nasıl etkilemektedir. Bunun dışında öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inanışlarının almakta oldukları derslerle ne kadar ilişkili olduğu araştırılmaya değer görülmektedir. Bilindiği gibi kültürel inanışlar yaşanan ortama bağlı olarak çeşitli değişimler geçirmektedir. Öte yandan ileriye

dönük araştırmalarda, öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme inançları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin düşük çıkmasının altında yatan faktörlerin derinlemesine incelenmesi konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Daha da önemlisi matematiksel problem çözme inancının yordayıcısı olarak matematiksel ilişkilendirme düzeylerinin ortaya konmasını konu alan çalışmalara da yer verilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada matematik ders kitaplarında matematikle gerçek yaşamı ilişkilendiren içeriklere ve etkinliklere daha fazla yer verilebileceği de öngörülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bunlar mevcut çalışmanın, bir devlet üniversitesindeki ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerinde yapılması ve matematiksel problem çözme inancının cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme gibi değişkenler açısından bir veri toplama aracıyla incelenmiş olmasıdır. Bundan sonraki çalışmalara farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının alınarak, matematiksel problem çözme inançlarının farklı değişkenlerle (matematikte problem çözme dersi başarı puan ortalaması, problem kurma öz-yeterlik algısı, matematik öğretiminde ilişkilendirme becerisi vb.) birlikte karşılaştırılması ya da başka bir veri toplama aracının kullanılması, genellenebilir ve farklı sonuçların elde edilmesine yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68
- Altun, M., & Arslan Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 1-21
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80. Doi: 10.7827/TurkishStudies.10001
- Ayotola, A., & Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 953-957
- Bal, A. P. (2015). Examination of the mathematical problem-solving beliefs and success levels of primary school teacher candidates through the variables of mathematical success and gender. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1-18. Doi: 10.12738/estp.2015.5.2573
- Bramlett, D. C., & Herron, S. (2009). A study of African-American College students' attitude towards mathematics. *Journal of Mathematical Sciences & Mathematics Education*, 4 (2), 43-51.
- Causapin, M.G.A. (2012). *Mathematics self-efficacy and its relation to proficiency-promoting behavior and performance* (Unpublished doctorate thesis). Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, New York.
- Charles, R., & Lester, F. (1982). *Teaching problem solving: What, why & how*. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.
- Chen, S. (2005). *The relationship between mathematical beliefs and performance: A study of students and their teachers in Beijing and New York*. Columbia University. ProQuest Dissertations and Theses. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305016782?accountid=7412>
- De Corte, E. (2015). Mathematics-related beliefs of Ecuadorian students of grades 8-10. *International Journal of Educational Research*, 72, 1-13. Doi: 10.1016/j.ijer.2015.03.006
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 741-757
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik problemi çözmeye yönelik inançları ile problem kurma özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 31-53. Doi: 10.16949/turkbilmat.336386
- Duff, J., Gunther, G., & Walters, L. (1997). Gender and mathematical problem solving. *Sex roles*, 37(7-8), 477-494
- Gallagher, A. M., & DeLisi, R. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test-mathematics problem solving among high-ability students. *Journal of Educational Psychology*, 86, 204-211. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.204>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th Edt.). Boston: Pearson.
- Giovanni, P., & Sangcap, A. (2010). Mathematics-related beliefs of Filipino college students: Factors affecting mathematics and problem solving performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 465-475.
- Hacıömeroğlu, G. (2011). Matematiksel problem çözmeye ilişkin inanç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 119-132

- Jurdak, M. E. (2006). Contrasting perspectives and performance of high school students on problem solving in real world, situated, and school contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 283-301. Doi: 10.1007/s10649-005-9008-y
- Kallam, L.G. (1996). *Gender differences in mathematical problem-solving* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University, Manhattan.
- Kamalimoghaddam, H., Tarmizi, R. A., Ayub, A.F.M., & Jaafar, W.M.W. (2016). The influences of mathematics beliefs on mathematics achievement through mathematics self-efficacy: A structural equation model. *Communication in Mathematical Modeling and Applications* 1 (1), 44-51
- Karakuş, H., Akman, B., & Ergene, Ö. (2018). The Turkish adaptation study of the mathematical development beliefs scale. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 211-218, Doi: 10.14527/pegegog.2018.009
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kayan, F., & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 218– 226.
- Kayış, A. (2005). Güvenirlik analizi varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kloosterman, P., & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109–115. Doi: [10.1111/j.1949-8594.1992.tb12154.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1992.tb12154.x)
- Lee, J.E. (2012). Prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(6), 429-452.
- Lerch, C. M. (2004). Control decisions and personal beliefs: Their effect on solving mathematical problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 21–36. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2003.12.002>
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41(1), 63-76. Doi: [10.1080/0013188990410106](https://doi.org/10.1080/0013188990410106)
- Mason, L. (2003) High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving, and their achievement in maths: A cross-sectional study. *Educational Psychology*, 23(1), 73-84
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14 (2), 153-176. Doi: [10.1016/j.learninstruc.2004.01.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.002)
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63
- Mccormick, R. (1997). Conceptual and procedural knowledge. *International Journal of Technology and Design Education* 7, 141–159. Doi: 10.1023/A:1008819912213
- MEB. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- MEB. (2013). *Ortaokul (6-8) matematik öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Memnun, D. S., Hart, L. C., & Akkaya, R. (2012). A research on the mathematical problem solving beliefs of mathematics, science and elementary pre-service teachers in Turkey in terms of different variables. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (24), 172–184.**
- Op 't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen ve G. Torner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (pp. 13-37). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Özgen, K. (2017). Investigation of pre-service mathematics teachers' learning styles and beliefs about mathematical problem solving. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1171-1188. Doi: [10.15345/iojes.2017.04.019](https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.019)
- Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(3), 323-345. Doi: [10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0590](https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0590)
- Parajes, F., & Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problems-solving. A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193 – 203.
- Raymond, A. M., & College, K. S. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-57
- Royer, J. M., Tronsky, L. N., Chan, Y., Jackson, S. J., & Marchant, H. I. (1999). Math-fact retrieval as the cognitive mechanism underlying gender differences in math test performance. *Contemporary Educational Psychology*, 24(3), 181-266. Doi: [10.1006/ceps.1999.1004](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1004)

- Sağlam, Y., & Dost, S. (2014). Preservice science and mathematics teachers' beliefs about mathematical problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 303-306.
- Salout, S.S., Behzadi, M.H., Shahvarani, A., & Manuchehri, M. (2013). Students' conception about the relation of Mathematics to real-life. *Mathematics Education Trends and Research*, 1-7. Doi:10.5899/2013/metr-00009
- Soytürk, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Suthar, V., Tarmizi, R. A., Midi, H., & Adam, M. B. (2010). Students' beliefs on mathematics and achievement of university students: Logistics regression analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 525-531.**
- Şengül, S., & Cantimer, G.G. (2016). Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı ve başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 51, 383-400. Doi: 10.9761/JASSS3799
- Şad, S. N., Kış, A., Demir, M., & Özer, N. (2016). Matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir meta-analiz çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 371-392. Doi: 10.14527/pegegog.2016.0
- Takır, A., & Devran, B. C. (2016). Lise öğrencilerinin matematik hakkındaki inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 348-372.
- Taşdemir, A. (2008). *Matematiksel düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılı, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşkın, D., Aydın, F., Akşan, E., & Güven, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inanç ve öz-yeterlilik algıları ile rutin ve rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0473, 7(1), 50-61.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uysal, F. (2017). Lise öğrencilerinin matematiğe yönelik inançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (53), 636-642. Doi: 10.17719/jisr.20175334152
- Ünlü, M., & Aktaş, G. S. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlik ve problem çözmeye yönelik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2040-2059.
- Ünlü, M., & Ertekin, E. (2013). The relationship between mathematics teaching self-efficacy and mathematics self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3041-3045.
- Wilkins, J. L. M., & Ma, X. (2003). Modeling change in student attitude toward and beliefs about mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 52-63. Doi: [10.1080/00220670309596628](https://doi.org/10.1080/00220670309596628)
- Xenofontos, C., & Andrews, P. (2008). *Teachers' beliefs about mathematical problem solving, their problem solving competence and the impact on instruction: A case study of three Cypriot primary teachers*. Paper presented at the 11th International Congress on Mathematical Education (ICME 11) 6th-13th July 2008 (p. 1-10), Monterrey: Mexico.
- Yavuz, G., & Erbay, H. N. (2015). The analysis of pre-service teachers' beliefs about mathematical problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 174, 2687-2692
- Yu, K.C., Fan, S.C., & Lin, K. Y. (2014). Enhancing students' problem-solving skills through context-based learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*. Doi: 10.1007/s10763-014-9567-4.
- Zhu, Z. (2007). Gender differences in mathematical problem solving patterns: A review of literature. *International Education Journal*, 8 (2), 187-203.
- Zimmermann, M., Bescherer, C., & Spannagel, C. (2011). *A questionnaire for surveying mathematics self-efficacy expectations of Prospective teachers*. Paper presented at the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME7), 9th -13th February 2011. The University of Rzeszów, Poland.

TÜRKİYE'DE AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

HALİME NUR SEZER

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ

RÜÇHAN ÖZKILIÇ

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç

Akran zorbalığı, ülkemizde son yirmi yıldır çalışılan önemli konuların başında gelmektedir. Okul kültüründe ve öğrenci davranışlarında gözlenen bu değişim öğrencilerin yaşam kalitesini de yakından etkilemektedir. Her yaşta görülebilen bu davranışı etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Benzer yaş ve benzer gelişim özelliklerine sahip, birbiriyle etkileşim halinde olan akranların birbirleriyle olan iletişimi sosyal becerilerin gelişmesinde ve toplumsal düzenin korunmasında önemlidir. Okul ortamı içerisinde öğrenciler pek çok beceri geliştirmektedir. Sevgi, saygı, özgüven, liderlik, bir gruba ait olma, tahammül etme, sorunlarla baş etme ve problem çözme becerileri gibi pek çok beceri okul yıllarında kazanılmaktadır. Okul çağlarına ait bu kazanımlar bazen de saldırganlık ve zorbalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalık faaliyetleri zamanında yani okul yıllarında tespit edilerek koruyucu ruh sağlığı çalışmalarıyla kontrol altına alınması toplumsal fayda için elzemdir. Dünya genelinde artarak devam eden zorbalık ülkemizde de yaygınlaşmakta, farklı ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük davranışları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli konuya dikkat çekmek amacıyla literatürdeki mevcut çalışmaları inceleyen bu çalışma önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma temel nitel araştırma deseninde, doküman analizi yöntemi ile kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün tez tarama elektronik ortamı kullanılmıştır. Tezlerin belirlenmesinde "akran zorbalığı, okul, öğrenci" anahtar sözcükleri taranmış ve 41 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Akran Zorbalığı İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" kullanılmıştır. Bu formun içeriğinde, tez türü, danışman ünvanı, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklemin yaş grubu, araştırmanın türü, yapılan analiz türü, verilerin toplandığı il ve "akran zorbalığı" ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam 11 soru bulunmaktadır. İlgili dokümanlar başlıklar altında incelenmiş ve verilere ulaşılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bilgilerin analizi sonucunda; Türkiye'de akran zorbalığı ile ilgili tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde, çoğunluğunun 2010 ve 2018 yıllarında, Eğitim Bilimleri anabilim dallarında çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin içeriğinde akran zorbalığının çalışıldığı alanlar tematik olarak tespit edilmiş ve öneriler getirilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Akran zorbalığı ile ilgili koruyucu tedbirlerin alınarak uygulanmasının gereğinin önemi ortadadır. Akran zorbalığına karşı bireylere sistematik olarak okullarda gerekli becerilerin kazandırılması önemlidir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar her süreçte yapılacak çalışmalarla uygun programlar oluşturularak uygulamalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, Okul, Öğrenci, Lisansüstü Tezleri

Abstract**Purpose**

Peer bullying is one of the most important issues that have been studied in our country for the last twenty years. This change in school culture and student behavior has a significant effect on the quality of life of the students. There are many factors affecting this behavior that can be seen at any age. Communication of peers who have similar age and similar developmental characteristics and interact with each other is important for the development of social skills and protection of social order. In the school environment, students develop many skills. Many skills such as love, respect, self-confidence, leadership, belonging to a group, endurance, coping with problems and problem solving skills are gained during school years. These gains of school age sometimes appear as aggression and bullying. It is essential for the social benefit that bullying activities are detected in time, that is, during school years and controlled by preventive mental health activities. Bullying is becoming increasingly widespread in our country, and intolerance towards differences and differences is an important problem. In order to draw attention to this important issue, this study examining the current studies in the literature is important. The aim of this study was to investigate the graduate thesis made about bullying in Turkey.

Method

The study was conducted by using the document analysis method in the basic qualitative research design. In this study, the thesis scanning electronic environment of Higher Education Institution (YÖK) was used. In the determination of the theses, "peer bullying, school, student çalış keywords were searched and 41 studies were reached. İnceleme Graduate Theses Examination Form Related to Peer Bullying hazırlanan prepared by the researchers was used. The content of this form consists of a total of 11 questions in the form of variables such as thesis type, advisor title, year, university, institute, department, age group of the sample, type of research, type of analysis, province in which data were collected and ran peer bullying veril. Related documents were examined under the headings and data were obtained.

Findings

As a result of the analysis of the information obtained; Dissertation at the graduate level in Turkey are mainly related to bullying, the majority of 2010 and 2018, have reached the conclusion that the moment of Education Sciences studied in the department. The areas where peer bullying was studied in the content of the theses were determined thematically and suggestions were made.

Implications for Research and Practice

The importance of the need to take protective measures related to peer bullying is obvious. It is important that individuals acquire systematic skills in schools against peer bullying. From pre-school to higher education, appropriate programs can be created through practices to be carried out in every process.

Keywords: Peer bullying, School, Student, Graduate Theses

GİRİŞ

Akran ilişkileri, benzer yaş ve benzer gelişim özelliklerine sahip, birbiriyle etkileşim halinde olan gruplardır. Akranların birbirleriyle olan iletişimi sosyal becerilerin gelişmesinde ve toplumsal düzenin korunmasında önemlidir. Okul ortamı içerisinde öğrenciler pek çok beceri geliştirmektedir. Sevgi, saygı, özgüven, liderlik, bir gruba ait olma, tahammül etme, sorunlarla baş etme ve problem çözme becerileri gibi pek çok beceri okul yıllarında kazanılmaktadır. Okul çağlarına ait bu kazanımlar bazen de saldırganlık ve zorbalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalık faaliyetleri zamanında yani okul yıllarında tespit edilerek koruyucu ruh sağlığı çalışmalarıyla kontrol altına alınması toplumsal fayda için elzemdir.

Akran zorbalığı, tüm toplumlarda görülmekte (Furniss, 2000: 9), okul güvenliğini tehdit etmekte (Işık, 2009: 28) ve çocukların psiko-sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Elmacı,2009). Dünya genelinde artarak devam eden zorbalık ülkemizde de yaygınlaşmakta, farklı ve farklılıklara karşı tahammülsüzlük davranışları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. 1975- 2010 yılları arasında yapılan konuyla ilgili benzer çalışmalar PsycINFO veri tabanında 1703 makale olarak tespit edilmiş ve %85'nin son on yılda yapıldığı görülmüştür (Atik, 2011). Bu önemli konuya dikkat çekmek amacıyla mevcut çalışmaları inceleyen bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yapılmış akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesidir. Ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem sorularına yanıtlar aranmıştır.

- İncelenen lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerini yürüten danışman unvanı açısından dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerinin yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı açısından dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerinin örneklerinin yaş grubu açısından dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerinde kullanılan araştırma türü ve analizler açısından dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerinde veri toplanılan illere göre dağılımı nasıldır?
- İncelenen lisansüstü tezlerinde akran zorbalığı ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, örnekleme, veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine yer verilmiştir.

Çalışmanın Deseni

Bu çalışma, "temel nitel araştırma" ile yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri

toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2015). Bu araştırma ile akran zorbalığı ile ilgili Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin araştırmacıların geliştirmiş olduğu formlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Örneklem

Çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan ve YÖK’ün Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. “Amaçlı örnekleme, seçilen kişilerin ya da objelerin, araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ve objeler arasından seçilmesidir. Seçimde ölçüt, kolaylık yanında, amaca uygundur.” (Aziz, 2008; s. 55). Öncelikle araştırmacılar akran zorbalığı ile ilgili tezlerin tespiti için anahtar kelimeler belirlenmiştir. Tezlerin belirlenmesinde “akran zorbalığı, okul, öğrenci” anahtar sözcüğü kullanılmıştır. Doküman taraması sonucunda akran zorbalığı ile ilgili toplam 41 lisansüstü teze ulaşılmış ve ulaşılan 41 lisansüstü tezi üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Akran zorbalığı ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form ilk aşamada araştırmacılar tarafından daha önce yapılmış tez inceleme formları incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlama aşamasından sonra uzman görüşü alınmıştır. Görüşler doğrultusunda “Akran zorbalığı ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu” son halini almıştır. Bu formun içeriğinde, tez türü, danışman ünvanı, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı, örneklemin yaş grubu, araştırmanın türü, yapılan analiz türü, verilerin toplandığı il ve akran zorbalığı ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam 11 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan tarama sonucunda, YÖK’ün Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan 41 lisansüstü tezi, Nisan-Mayıs 2019 tarihleri arasında kendi çalışma ortamlarında incelenmiştir. İncelenen her tez araştırmacı tarafından “Akran zorbalığı ile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu” na not edilmiştir. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de yapılmış akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılmış bu çalışmada oluşturulan alt araştırma sorularına sırası ile cevaplar verilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinin Tez Türü (Yüksek Lisans/Doktora) Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış akran zorbalığı ile ilgili 41 lisansüstü tezinin tez türü açısından dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “tez türü” değişkenine göre dağılımı

Tez Türü	N	%
Doktora	9	21,9
Yüksek lisans	32	78,1
Toplam	41	100

Tablo 1 incelendiğinde, akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin %78,1’i yüksek lisans tezi , %21,9’unun doktora tezi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezlerinin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı tespit edilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerini Yürüten Danışman Ünvanı Açısından Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamına alınan 41 lisansüstü tezi yürüten danışmanın ünvanına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “tez danışmanın ünvanı” değişkenine göre dağılımı

Danışman Ünvanı	N	%
Prof. Dr.	17	41,46
Doç. Dr.	9	21,9
Yrd. Doç. Dr.	12	29,26
Dr.	3	7,3
Toplam	41	100

Tablo 2'e göre, akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "teze destek veren danışmanın unvanı" değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, yayınlanan lisansüstü tezlerinin %41,46'sının danışmanın profesör doktor, %21,9'unun doçent doktor, % 29,3'ünün yardımcı doçent doktor, %7,3'ünün doktor unvanlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile Türkiye'de yayımlanan akran zorbalığı ile ilgili tezler en çok Prof. Dr. unvanına sahip akademisyenler tarafından yürütülmüştür.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Yıl Açısından Dağılımı Nasıldır?

Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl değişkenine göre yüzde ve frekans analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "yapıldığı yıl" değişkenine göre dağılımı

Tezlerin yıllar	yapıldığı	N	%
2018		7	17,07
2017		4	9,75
2016		2	4,87
2015		4	9,75
2014		3	7,31
2012		5	12,19
2011		3	7,31
2010		6	14,63
2009		2	4,87
2007		2	4,87
2006		2	4,87
2002		1	2,43
Toplam		41	100

Tablo 3 incelendiğinde, akran zorbalığı ile ilgili yapılmış yüksek lisans tezlerinin "yapıldığı yıl" değişkenine göre dağılımını veren tezlerin %17,07'sinin 2018 ve %14,6'sının 2010 yıllarında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezlerinin genellikle 2018 ve 2010 yıllarında daha çok çalışıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Üniversite, Enstitü ve Anabilim Dalı Açısından Dağılımı Nasıldır?

Araştırma örneklemine dahil edilen akran zorbalığı ile ilgili olan 41 lisansüstü tezinin yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim değişkenine göre dağılımı Tablo 4, 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 4. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "yapıldığı üniversite" değişkenine göre dağılımı

Üniversite	Doktora		Yüksek Lisans	
	N	%	N	%
Marmara Üniversitesi	3	-	-	7,31
Gazi Üniversitesi	-	-	4	9,75
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	-	-	4,87
Ankara Üniversitesi	1	-	1	4,87
Mersin Üniversitesi	-	-	1	2,43
Hacettepe Üniversitesi	-	-	3	7,31
Selçuk Üniversitesi	-	-	1	2,43
Ege Üniversitesi	-	-	1	2,43

Gaziantep Üniversitesi	-	1	2,43
Bülent Ecevit Üniversitesi	-	1	2,43
Akdeniz Üniversitesi	-	1	2,43
Düzce Üniversitesi	-	1	2,43
Üsküdar Üniversitesi	-	1	2,43
Maltepe Üniversitesi	-	2	4,87
Avrasya Üniversitesi	-	2	4,87
Sakarya Üniversitesi	-	2	4,87
Çukurova Üniversitesi	-	1	2,43
Toros Üniversitesi	-	1	2,43
Haliç Üniversitesi	-	2	4,87
Cumhuriyet Üniversitesi	1	1	4,87
Erciyes Üniversitesi	-	1	2,43
İstanbul Üniversitesi	1	1	4,87
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	-	1	2,43
Beykent Üniversitesi	-	1	2,43
Kafkas Üniversitesi	-	1	2,43
İnönü Üniversitesi	1	-	2,43
Toplam	9	32	100

Tablo 4'teki akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "yapıldığı üniversite" değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, yayınlanan yüksek lisans tezlerinin %9,75'inin Gazi Üniversitesinde, %7,31'inin Marmara ve Hacettepe Üniversitesinde yapıldığı; toplamda 41 yüksek lisans tezinin 26 farklı üniversite tarafından çalışıldığı ve konunun üniversitelerce çalışılmaya değer bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "tezin yapıldığı enstitü" değişkenine göre dağılımı

Enstitü	N	%
Eğitim Bilimleri	12	29,26
Sosyal Bilimler	19	46,34
Sağlık Bilimleri	10	24,39
Toplam	41	100

Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "yapıldığı enstitü" değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, %46,34'ünün sosyal bilimlerde, %29,26'sının eğitim bilimlerinde ve %24,39'unun sağlık bilimleri enstitülerinde yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle akran zorbalığı ilgili yapılmış tezlerin yarısına yakınının sosyal bilimler enstitülerine bağlı bölümlerde çalışılmış olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "anabilim dalı" değişkenine göre dağılımı

Anabilim Dalı	N	%
Eğitim Bilimleri	8	19,51
Psikoloji	8	19,51
Eğitim Programları	2	4,87
Çocuk Gelişimi	2	4,87

İlköğretim	2	4,87
Orta öğretim sosyal bilgiler	1	2,43
Psikolojik danışma ve rehberlik	4	9,75
Hemşirelik	6	14,63
Eğitim yönetimi	2	4,87
Halk sağlığı	3	7,31
Adli tıp	1	2,43
İşletme	1	2,43
Toplam	41	100

Tablo 6 incelendiğinde, örnekleme alınan lisansüstü tezlerinin %19,51'inin eğitim bilimleri ve psikoloji, %14,63'ünün hemşirelik, %9,75'inin Psikolojik danışma ve rehberlik, %7,31'inin Halk sağlığı anabilim dallarınca yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle akran zorbalığı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çoğunlukla Psikoloji ve eğitim bilimleri anabilim dalına bağlı olarak yayımlandığı tespit edilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinin Örnekleminin Yaş Grubu Açısından Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamına alınan akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezlerinin örneklem grubunun yaş düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "örneklemin yaş grubu" değişkenine göre dağılımı

Örneklemin Yaş Grubu	N	%
Ortaokul Öğrencisi	26	64,41
Lise Öğrencisi	12	29,26
Okul öncesi	1	2,43
Öğretmen	1	2,43
Veli	1	2,43
Toplam	41	100

Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "örneklemin yaş grubu" değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, %64,41'inin ortaokul öğrencisi, %29,26'sının lise öğrencisi çocuklardan oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, akran zorbalığı ile ilgili Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerinin büyük bir çoğunluğunda örneklem grubu ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinde Kullanılan Araştırma Türü ve Analizler Açısından Dağılımı Nasıldır?

Çalışma kapsamına alınan lisansüstü tezlerin araştırma türü ve veri analizinde kullanılan analizler açısından dağılımları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "tezde kullanılan analiz tekniği" değişkenine göre dağılımı

Analiz Tekniği	N	%
T-testi	14	34,14
ANOVA	15	36,58
Korelasyon	10	24,39
Regresyon	5	12,19
Ki-kare	11	26,82
Faktör Analizi	1	2,43

Frekans	21	51,21
Kruskall-Wallis	11	26,82
Mann Whitney-U	13	31,70
Z-Testi	1	2,43
Manova	2	4,87
Wilcoxon	2	4,87
Kolmogrof Smirnow	4	9,75
Aritmetik Ortalama	12	29,26
Standart Sapma	7	17,07

Tablo 8 incelendiğinde, incelenen tezlerin %51,21'inde frekans, %38'inde korelasyon, %36,58'sinde Anova, %34,14'ünde t-testi, %31,70'inde Mann Whitney-U, %26,82'inde Kikare ve kruskall-wallis, %29,26'sında Aritmetik Ortalama, %24,39'unda korelasyon, %17,07'sinde Standart Sapma, %12,19'unda regresyon, %9,75'inde kolmogrof smirnow, %4,87'sinde Manova ve Wilcoxon, %2,43'ünde Z-testi ve faktör analizi testleri kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “tezde kullanılan yöntem” değişkenine göre dağılımı

Yöntem	N	%
Nicel	38	92,68
Nitel	2	4,86
Nicel + Nitel	1	2,43
Toplam	41	100

Tablo 9'daki akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “tezde kullanılan bilimsel yöntem” değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, tezlerin %92,68'inde nicel, %4,78'inde nitel ve %2,43'ünde ise karma teknik kullanılmıştır. Bir diğer ifadeyle, akran zorbalığı ile ilgili Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerinin neredeyse tamamında nicel tekniğin kullanıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinde Veri Toplanan İllere Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerinin verilerinin toplandığı illere göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin “verilerin toplandığı il” değişkenine göre dağılımı

Verilerin Toplandığı İl	N	%
İstanbul	9	21,95
Ankara	8	19,51
Konya	1	2,43
Karaman	1	2,43
Antalya	1	2,43
Erzurum	2	4,86
Urfa	1	2,43
Tokat	1	2,43
Kıbrıs	1	2,43
Artvin	1	2,43
İzmir	3	7,31
Malatya	1	2,43

Mersin	2	4,86
Kars	1	2,43
Rize	2	4,86
Kocaeli	3	7,31
Antep	1	2,43
Zonguldak	1	2,43
Sakarya	1	2,43
Ordu	1	2,43

Tablo 10 incelendiğinde, tezlerin %21,95'inin İstanbul, %19,51'inin Ankara, %7,31'inin Kocaeli ve İzmir, %4,86'sinin Mersin, Erzurum ve Rize, %2,43'ünün Konya, Zonguldak, Antalya, Urfa, Sakarya, Ordu, Kars, Malatya, Artvin, Tokat, Kıbrıs ve Antep illerinde yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile akran zorbalığı üzerine yapılan tezlerin çoğunlukla İstanbul ilinde sonrasında Ankara ilinde yapıldığı görülmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerinde Akran zorbalığı İle Karşılaştırılan Değişkenler Açısından Dağılımı Nasıldır?

İncelenen lisansüstü tezlerin akran zorbalığı becerisi ile karşılaştırılan değişkenlere göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Akran zorbalığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinde "akran zorbalığının karşılaştırıldığı değişkenlere" göre dağılımı

Karşılaştırılan Durumlar	N	%
Bazı değişkenler açısından	4	9,75
Akademik Başarı	1	2,43
Zorbalık eğilimi ve yönetimi	2	4,86
Baş edebilme	3	7,31
Psikolojik belirti	2	4,86
Arkadaşlık niteliği	1	2,43
Aile, kardeş ilişkileri	3	7,31
Okul kültürü	4	9,75
Yönetici tutumları	2	4,86
Yaşam kalitesi	2	4,86
Akran istismarı	1	2,43
Sınıf yönetimi	1	2,43
Siber zorbalık	1	2,43
Göçün etkisi	1	2,43
Özyeterlik	1	2,43
Benlik saygısı	1	2,43
Önleme programının etkisi	1	2,43
Onarıcı disiplin modeli	1	2,43
Atılganlık eğitimi	1	2,43
Sosyometrik statü	1	2,43
Algılanan sosyal destek	1	2,43
Şiddet algısı	1	2,43

Kaygı	1	2,43
Risk faktörleri	1	2,43

Tablo 11 incelendiğinde, akran zorbalığı ile ilgili tezlerin %9,75'inde okul kültürü ve bazı değişkenler açısından, %7,31'inde aile, kardeş ilişkileri ve zorbalıkla baş edebilme, %4,86'sında zorbalık eğilimi ve yönetimi, psikolojik belirti, yönetici tutumları, yaşam kalitesi konularıyla birlikte çalışılmıştır. Akran zorbalığı ile ilgili karşılaştırılan durumlar çeşitlilik göstermekle birlikte; akademik başarı, özyeterlik, benlik saygısı, kaygı, şiddet algısı, algılanan sosyal destek, sosyometrik statü, atılganlık eğitimi, onarıcı disiplin modeli, siber zorbalık, göçün etkisi, sınıf yönetimi, arkadaşlık niteliği ve önleme programının etkililiği konularında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye'de yapılmış akran zorbalığı ile ilgili lisansüstü tezlerinin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı; tezlerin büyük bir çoğunluğunda örneklem grubu ortaokul öğrencilerinden oluştuğu ve akran zorbalığı ilgili yapılmış tezlerin yarısına yakınının sosyal bilimler enstitülerine bağlı bölümlerce çalışıldığı ve yapılmış lisansüstü tezlerinin neredeyse tamamında nicel tekniğin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tezlerde akran zorbalığı ile karşılaştırılan konunun çeşitlilik göstermekle birlikte; yönetici davranışları (Kalafat, 2018), önleme programının etkisi (Albayrak, 2012), kardeş ilişkileri (Özman, 2018), psikolojik bulgular (Yazıcı, 2018), okula karşı tutum (Açıkgöz, 2017), atılganlık eğitimi (Avşar, 2016), sınıf yönetimi (Yaşar, 2016), benlik saygısı (Külcü, 2015), zorbalıkla baş etme (Çağırğan, 2014; Çayırdağ, 2006; Takış, 2007), okul başarı düzeyleri (Güner, 2009), benlik saygısı (Keskin, 2010), okul iklimi (Kılıç, 2010) vb konularda çalışıldığı tespit edilmiştir.

Akran zorbalığı, her yaşta çalışılan bir olgudur. İncelenen tezler ışığında akran zorbalığı süreci kontrol etme, gerekli değişiklikleri zamanında yapma ve strateji geliştirme gibi; 21.yy yaşam becerilerini de içeren bu becerilerin kazandırılması öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alan gelişimleri için önemlidir.

Yaklaşık 20 yıllık süreçte orta öğretim düzeyinde artışı; yapılan tez çalışmalarıyla ortaya konulan akran zorbalığı ile ilgili koruyucu tedbirlerin alınarak uygulanmasının gereğinin önemi ortadadır. Akran zorbalığına karşı bireylere sistematik olarak okullarda gerekli becerilerin kazandırılması önemlidir. Özellikle zorbalığın sıklıkla karşımıza çıktığı orta öğretim düzeyinde gerekli önlemlerin alınması elzemdir (Coşkun, 2018; Açıkgöz, 2018; Güven, 2015; Açıl, 2015; Çayırdağ, 2006; Güner, 2009; Takış, 2007; Ünalmiş, 2010). Okul öncesinden yükseköğretime kadar her süreçte yapılacak çalışmalarla uygun programlar oluşturularak uygulamalar yapılabilir. Daha yüksek fayda için ailelerin bilgilendirilmesi ve programa dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, T. (2017) *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Karteppe ilçesi örneği)*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Albayrak, S. (2012) *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi*, (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: A critical review of self-report instruments. *Procedia Social and Behavioral sciences*. 15. 3232-3238.

Avşar, F. (2016) *Okul çağı çocuklarına verilen atılganlık eğitiminin akran zorbalığı ve atılganlık üzerine etkisi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

Coşkun, A. (2018) *Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çağırğan, Z. (2014) *Ergenlerde akran zorbalığı, psikolojik belirtileri ve zorbalıkla baş etme tutumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çayırdağ, N. (2010) *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Elmacı, F. (2009). Çocukların Korunması ve Refahlarının Artırılmasında Okulun Rolü: İngiltere Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7 (1). s.69-84.
- Furniss, C. (2000). Bulling in schools: it's not a crime-is it?. *Education and The Law*. 12 (1). 9-29.
- Güner, F. (2009) *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Güven, F. (2015) *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne - baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Işık, H. (2009). Okul Güvenliğinin Boyutlarına İlişkin Kavramsal Bir Analiz. *İlk Öğretmen Dergisi*. s.26-31.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keskin, T. (2010) *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2010) *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi: Esenyurt ilçesi örneği*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Külcü, D. P. (2015) *Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özman, M. (2018) *Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile kardeş ilişkilerinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Takiş, Ö. (2007) *Ortaöğretim kurumları için geliştirilen zorbaca davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünalı, A. (2010) *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat örneği)*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yaşar, M. (2016) *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yazıcı, H. (2018) *Akran zorbalığı bağlamında psikolojik bulgular*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

2023 EĞİTİM VİZYONUNDAKİ TEMEL EĞİTİM HEDEFLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

HASAN AYDEMİR
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

YALÇIN KARALI
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Eğitim çevrelerinin dikkatle takip ettiği birçok yenilik ve hedefi içeren 2023 Eğitim Vizyonu, 23 Ekim 2018 günü kamuoyuna ilan edilmiştir. Felsefi ve politik dayanaklarıyla birlikte farklı başlıklar altında yayımlanan belgede, eğitimin tüm değişkenlerinin ve kademelerinin yer aldığı farklı başlıklar, ana hedefler ve alt hedefler şeklinde ifade edilmiştir. İnsan yetiştirme ve gelecek kuşakları oluşturma en kritik dönemleri arasında bulunan "Temel Eğitim" de 3 ana hedef, 21 alt hedeften oluşacak şekilde eğitim vizyon belgesindeki yerini almıştır. Temel Eğitim kapsamında ulaşılması amaçlanan hedeflerin başında ilkökulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması yer almıştır. Bunu, yenilikçi uygulamalara sağlanacak imkânlar ve okullar arası başarı farkının azaltılarak niteliğin artırılmasına ilişkin hedefler takip etmiştir. Temel eğitimde ortaya konan hedefler açısından ilkökulların öğretmenleri uygulayıcı rolüyle doğal olarak önemli bir faktördür. Çünkü vizyon belgesinde ortaya konan iradenin sonuca ulaşması ve başarı sağlanmasında, eğitim ve öğretimden sorumlu uygulayıcıların performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla teoriyi pratiğe dönüştürecek olan öğretmenlerin, ulaşılması amaçlanan hedeflerin niteliğine ve ne derecede gerçekleştirilebileceğine yönelik fikirlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, 2023 eğitim vizyonu olarak yayımlanan belgede yer alan Temel Eğitim alanındaki hedefleri öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir.

Metot: Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini Malatya Merkez Battalgazi ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan ilkökulların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik ve gerçekleştirilebilirlik düzeyi ile ilgili anket yoluyla öğretmen görüşleri alınarak elde edilen veriler; çalışma süresi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, bağımsız örneklemler için t-test ve One way Anova testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Sonuç olarak öğretmenlerin önemli bir kısmının vizyon belgesini okumadığı görülmüştür. Öğretmenler temel eğitim alanında belirlenen hedeflerin gerekliliğine yüksek düzeyde katılırken, gerçekleştirilebileceğine yönelik ortalamalar düşük düzeyde kalmıştır. Ayrıca kadın öğretmenler birçok hedefin gerekliliğine anlamlı düzeyde daha fazla katılmıştır. Elde edilen sonuçların, eğitimciler ve ilgili tüm çevreler için bilgilendirici bir çalışma olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim vizyonu, eğitim felsefesi, temel eğitim, ilkökulların öğretmeni

Abstract

Problem Statement: The 2023 Education Vision, which is closely followed by educational circles, was announced to the public on February 23, 2018. In the document, different issues including all variables and levels of education were referred to as main objectives and sub-objectives, with their philosophical and political basis. The primary education, which is one of the most critical periods of training people and creating future generations, is also included in the vision document in the form of 3 main objectives with 21 sub-objectives. The first and foremost of the targeted objectives related to primary education is the developmental reconstruction of primary and secondary schools, followed by increasing the educational quality by means of allowing innovative practices and decreasing achievement gaps among schools. As the performance of education and training implementers is of great importance in the success of a vision document, primary school teachers naturally play an important role in implementing the objectives specified in the 2023 Education Vision. Therefore, the opinions of the teachers who will put the theory into practice about the quality of the specified objectives and how well they can reach them need to be determined.

Purpose of Study: The purpose of the current study is to evaluate the objectives published in the 2023 Education Vision based on the opinions of primary school teachers.

Method: The model of the research is relational screening. The population of the study is composed of primary school teachers working in public and private schools located in Battalgazi district of Malatya province. The sample of the study was determined in accordance with simple random sampling method. A questionnaire related to level of necessity and feasibility of the primary education objectives was conducted with the primary school teachers, and the results were analyzed by 2 independent variables, year of experience and gender, using mean, independent samples T-Test and One Way ANOVA.

Finding and Results: In the end, it has been found out that a majority of the teachers didn't read the vision document. It has also been revealed that the teachers overwhelmingly believe in the necessity of the specified objectives, while the mean of the results related to the feasibility of these objectives are quite low. In addition, there is a significant difference between female and male teachers in terms of agreeing on the necessity of most objectives, with more female teachers believing in the necessity of the objectives. The results of the present study is expected to be informative for educators and all educational circles.

Key words: education vision, educational philosophy, primary education, primary school teacher

Giriş

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanlarındaki köklü değişim ve dönüşümle birlikte insanların günlük yaşamında birçok değişiklikler meydana gelmiştir. Bilgiye erişim, ulaşım, iletişim için ihtiyaç duyulan zaman azalırken, bilgi çağına uyum sağlamayı gerektiren davranışlar artmıştır. Değişen dünya düzeniyle birlikte toplumların gelişiminde refah seviyesi yüksek, sağlıklı kuşakların yetiştirilmesinde ve çağdaş yaşam normlarına uyum sağlama konusunda yeni gereksinimler ortaya çıkmıştır. Ancak bireylerin yenedünya düzenine ayak uydurmak için yeni şeyler öğrenmesi gerektiği kuralı değişmemiştir. Yaşanan büyük değişimlere rağmen insanların temel ihtiyaçları arasında yer alan eğitim ve öğretim faaliyetleri gelecek kuşakları yetiştirme açısından önemini korumaktadır. Ülkelerin varlığını sürdürerek geleceklerini inşa etme konusunda bilimsel ilke ve prensiplere dayalı olarak yapılandırılmış, sürdürülebilir, istikrarlı eğitim politikalarına olan ihtiyaçları artarak devam etmektedir.

Eğitim politikalarının öznesi olan insan birçok yönüyle kendisini özel yapan çeşitli özelliklere sahip sosyal bir varlıktır. Yaşamın her alanında karşılaşılan sorunlara çözüm üretmenin aracı, kasıtlı bir kültürleme süreci olan eğitim (Şahin, 2009) kültürel mirasın nesiller arası değer aktarımını içeren, sosyal bir varlık olan bireyde toplumsal hayata ve içinde bulunduğu çağa uygun olarak davranış değişikliği sağlamayı amaçlamaktadır (Özkan, 2016). Eğitimin niteliğini ve düzeyini artırmak hem eğitimin odağındaki bireyi hem de toplumun genelini kalkındırarak maddi ve manevi bir zenginliğe ulaştırmak anlamına gelmektedir (Başaran, 1994). Bunu genç nüfus oranı çoğu ülkeye göre fazla olan Türkiye'nin sahip olduğu potansiyeli göz önüne alarak çağın gereklerine uygun politikalar vasıtasıyla güçlü felsefi temellere dayandırarak gerçekleştirmek gelişimin ve refahın sürekliliğini sağlamak açısından önemlidir.

Yaşamın her alanında meydana gelen değişimle birlikte Türk Eğitim Sistemi'nin yapısında yer alan aksaklıklar kendini göstermeye başlamıştır. Eğitim sisteminin sınav başarısına odaklanarak bireysel farklılıkları dikkate almaması; öğrencide yaratıcılık, iletişim, eleştirel düşünce ve sosyal gelişimi sağlayamaması, sınıf ortamıyla sınırlı kalması gibi sorunlar toplumun geneli tarafından eleştirilmektedir. Ancak bu olumsuzluklara rağmen toplumun eğitimden beklentisi artarak devam etmektedir. Eğitim ve öğretim, sağlıklı gelişim ve gelecek inşasında umut vaat etmekte ve en güvenilir kavram olma özelliğini korumaktadır. Eğitim hayatı, çocukların en önemli dönemi olarak görülürken aileler tarafından uzun yıllar süren fedakarlıklar yapılmaktadır. Türkiye'de hane halklarının eğitime yatırım yapma konusunda OECD ülkelerine kıyasla daha fazla özveride bulunduğu görülmektedir (Yatmaz, 2019). Dolayısıyla eğitimde ulaşılan olumlu her aşama toplumun tümüne olumlu etki etmekte, harcanan kaynakların ve çabaların somutlaşarak anlam kazanmasını sağlamaktadır.

Her kesimden eğitimle ilgili çevrelerinin dikkatle takip ettiği birçok yeniliği hedefleyen 2023 Eğitim Vizyonu, 23 Ekim 2018 günü kamuoyuna ilan edilmiştir. Felsefi ve politik dayanaklarıyla birlikte farklı başlıklar altında yayımlanan belgede, eğitimin tüm değişkenlerinin ve kademelerinin yer aldığı farklı başlıklar, ana hedefler ve alt hedefler şeklinde ifade edilmiştir. Vizyon belgesinde insan ana öge ve baş özne olarak ifade edilmiştir. Hedeflenen insan profili ortaya konmadan ve Türkiye'nin eğitimde ihtiyaç duyduğu değerler dizisi belirlenmeden, ruhu, yönü, gayesi ve felsefesi olan evrensel bir pedagojinin yaratılmasının güçlüğüne değinilmiştir. Ders notlarının, sınav sonuçlarının, zekâ testlerinin ve mezuniyet sonrası çalışma hayatında edinilen gelirin eğitimde başarının tek ölçütü olamayacağı belirtilmiş; duygu, düşünce ve eylemi insanda birleştiremeyen, teoriyi ve uygulamayı uzlaştıramayan anlayış bir sorun olarak görülmüştür. Vizyon belgesinin felsefesi ahlak anlayışına dayalı, insan odaklı bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermek olarak temellendirilmiştir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018). 2023 Vizyon Belgesi, gelecek süreçte değişime ve gelişime dinamik biçimde açık olması koşuluyla eğitim sistemimizde yaşanan sorunların önemli noktalarına değinmektedir. Türkiye'de yürürlükte olan eğitim sisteminin sorunları kapsamlı olarak ele alınmakla birlikte, ortaya konan sorunların çözüme kavuşturulması tüm ilgili paydaşların yoğun çabasını gerektirmektedir.

İnsan yetiştirmenin ve gelecek kuşakları oluşturmanın en kritik dönemleri arasında bulunan "Temel Eğitim" 3 ana hedef, 21 alt hedeften oluşacak şekilde eğitim vizyon belgesindeki yerini almıştır. Temel Eğitim kapsamında ulaşılması amaçlanan hedeflerin başında ilkökul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması yer almıştır. Bunu, yenilikçi uygulamalara sağlanacak imkânlar ve okullar arası başarı farkının azaltılarak niteliğin artırılmasına ilişkin hedefler takip etmiştir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018). Temel eğitimde ortaya konan hedefler açısından ilkökul öğretmenleri uygulayıcı rolüyle doğal olarak önemli bir faktördür. Çünkü vizyon belgesinde ortaya konan iradenin sonuca ulaşması ve başarı sağlanmasında, eğitim ve öğretimden sorumlu uygulayıcıların performansı oldukça önemlidir. Dolayısıyla teoriyi pratiğe dönüştürecek olan öğretmenlerin, ulaşılması amaçlanan hedeflerin niteliğine ve bu hedeflerin ne derecede

gerçekleşebileceğine yönelik fikirlerinin belirlenmesi bu yönde yapılacak çalışmaların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin sistemin öngördüğü felsefi anlayışı içselleştirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Felsefi anlayışa uygun davranışlar sergilemeyen öğretmenlerle sistemin başarıya ulaşacağını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu gerekçeler ışığında araştırmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonu olarak yayımlanan belgede yer alan Temel Eğitim alanındaki hedefleri öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirerek alana katkı sağlamaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Konu ya da olaylara ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, tutum, yetenek, beceri gibi özelliklerinin belirlendiği, diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, çoğunlukla ilişkisel araştırmalar olarak adlandırılır. Bu tür araştırmalarda geçmişte yaşanan veya şu anda var olan bir durum, birey, nesne ya da olayın kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

Örneklem: Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Dolayısıyla bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Araştırmanın evreni Malatya Merkez Battalgazi ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 1047 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem 32 ilkokuldan rastgele belirlenmiş 67 kadın, 84 erkek olmak üzere toplam 151 öğretmenden oluşmaktadır. **Veri Toplama Aracı:** 2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik ve gerçekleştirilme düzeyi ile ilgili görüşler araştırmacı tarafından oluşturulan anket yoluyla toplanmıştır. Öğretmen görüşleri alınarak elde edilen veriler kıdem ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen verilerin analizinde ortalamalar en yüksek 10 puan, en az 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeninin analizinde bağımsız örneklem için t-test, kıdem değişkeninin analizinde ise One way Anova testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalar ise LSD testi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularında çalışma yılı daha az olan öğretmenlerle kadın öğretmenler birçok hedefi anlamlı olarak daha gerekli görmüştür.

Bulgular

Genel Bulgular

Tablo 1

2023 Eğitim Vizyonunun Okunmasına İlişkin Bilgiler

Okuma durumu	N	%
Evet	82	54,3
Hayır	69	45,7
Toplam	151	100

Tablo 1'de vizyon belgesinin öğretmenlerin önemli bir kısmı (N=69) tarafından okunmadığı görülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonunda temel eğitim alanındaki belirlenen hedefler sınıf öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde gerekli görülmüştür ($\bar{x}=8,74$). Ancak bu hedeflerin gerçekleşebileceğine yönelik görüş orta düzeyde kalmıştır ($\bar{x}=5,62$).

Temel eğitim alanında; şartları elverişsiz okulların, kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi en gerekli hedef ($\bar{x}=9,45$), Ders çizelgelerinin ilkokul ve ortaokul için ayrı düzenlenmesi en gerçekleştirilebilir hedef ($\bar{x}=7,17$), Okullar arası başarı farkı azaltılarak okulların niteliğinin artırılması en düşük gerçekleştirilebilir hedef ($\bar{x}=4,50$) olarak görülmüştür.

Çalışma Süresine İlişkin Bulgular

2023 Vizyon Belgesi Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik düzeyleri sınıf öğretmenlerinin çalışma sürelerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Temel Eğitim Hedeflerinin Gereklilik Puanlarının Çalışma Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Hedef	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark	
İlkokul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilecektir (1)	Gruplararası	50,028	3	16,676	7,164	,000	A-D, C-D	B-D,
	Gruplarıçi	337,542	145	2,328				
	Toplam	387,570	148					
İlkokul ve ortaokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak ders sayısı ve ders çizelgesi hafifletilip yeniden yapılandırılacaktır (2)	Gruplararası	53,514	3	17,838	3,262	,023	A-D, C-D	B-D,
	Gruplarıçi	803,956	147	5,469				
	Toplam	857,470	150					
Ders çizelgeleri ilkokul ve ortaokul için ayrı düzenlenecektir (3)	Gruplararası	30,970	3	10,323	2,748	,045	A-D, C-D	B-D,
	Gruplarıçi	548,523	146	3,757				
	Toplam	579,493	149					
Ortaokul, çocuğun somuttan soyuta geçtiği bir kademe olarak kavramsal öğrenmenin genişletileceği bir dönem olacaktır (4)	Gruplararası	23,102	3	7,701	3,600	,015	A-D, C-D	B-D,
	Gruplarıçi	310,200	145	2,139				
	Toplam	333,302	148					
Şartları elverişsiz okullar, kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilecektir (5)	Gruplararası	10,694	3	3,565	2,676	,049	A-D, C-D	B-D,
	Gruplarıçi	194,479	146	1,332				
	Toplam	205,173	149					
Okul Gelişim Planlarını izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır (6)	Gruplararası	18,133	3	6,044	2,693	,048	B-C	
	Gruplarıçi	327,760	146	2,245				
	Toplam	345,893	149					

A=1-10 yıl, B=11-20, C=21-30, D=30 ve üstü, $p<.05$

Tablo 2'de 21 alt hedefin 6 tanesinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Çalışma süresi 1 ila 30 yıl arasında değişen öğretmenlerden oluşan üç grup, temel eğitim alanında belirlenen alt hedeflerin 5 tanesini 30 yıl üstü çalışma yılına sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha gerekli görmüştür. Bu alt hedeflerden dördü ilkokul müfredatının çocukların özelliklerine göre iyileştirilmesi [$F(3, 145)=16.68, p<.05$], ders sayısı ve ders çizelgelerinin çocukların bütüncül gelişimi esasıyla hafifletilip yeniden yapılandırılarak [$F(3, 147)=17.84, p<.05$] ilkokul ve ortaokul için ayrı düzenlenmesi [$F(3, 146)=10.32, p<.05$] ve ortaokulun, çocuğun somuttan soyuta geçtiği bir kademe olarak kavramsal öğrenmenin genişletileceği bir dönem olarak ele alınmasıdır [$F(3, 145)=7.70, p<.05$]. Bu 4 hedef, ilkokul ve ortaokulların gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması ile ilgilidir. Beşinci hedef ise şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesidir [$F(3, 146)=3.57, p<.05$]. Ayrıca 11-20 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler hedeflenen başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanmasını 21-30 yıl çalışma yılına sahip öğretmenlere göre daha gerekli görmüştür [$F(3, 146)=6.04, p<.05$]. Beş ve altıncı hedefler başarı farkının azaltılarak okulların niteliğinin artırılması ile ilgilidir. Bu altı hedefe ilişkin bulgular çalışma yılı az olan sınıf öğretmenlerinin temel eğitimde hedeflenen değişimi daha gerekli gördüklerini göstermektedir.

Temel Eğitim alanında belirlenen hedeflerin gereklilik düzeyleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Temel Eğitim Hedeflerinin Gereklilik Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Hedef	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
İlkokul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilecektir	Kadın	57	9,33	1,27	139	2,38	,018
	Erkek	84	8,71	1,80			
Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen Tasarım- Beceri Atölyeleri kurulacak ve ulusal standartları oluşturulacaktır	Kadın	58	9,43	1,24	135	2,00	,047
	Erkek	84	8,96	1,51			
İlkokul ve ortaokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde, e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılacaktır	Kadın	59	8,64	1,51	140	2,41	,017
	Erkek	83	7,92	1,88			
Ortaokul, çocuğun somuttan soyuta geçtiği bir kademe olarak kavramsal öğrenmenin genişletileceği bir dönem olacaktır	Kadın	58	9,20	1,16	139	3,05	,003
	Erkek	83	8,48	1,64			
Yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacak	Kadın	45	9,44	1,05	113	2,63	,010
	Erkek	71	8,80	1,56			
Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyun ve folklorunu tanımasına derslerle bütünlük veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir	Kadın	58	9,27	1,24	138	2,50	,014
	Erkek	82	8,64	1,74			
Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri ve müzeleri, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır	Kadın	58	9,58	,77	128	3,37	,001
	Erkek	84	8,91	1,56			
Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır	Kadın	57	9,24	1,16	133	3,47	,001
	Erkek	84	8,26	2,16			
Öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir	Kadın	56	9,30	1,45	138	2,37	,019
	Erkek	84	8,65	1,66			
Okullar arası başarı farkı azaltılarak okulların niteliği artırılacak	Kadın	48	9,58	1,04	116	2,09	,038
	Erkek	76	9,13	1,34			
Şartları elverişsiz okullar, kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilecektir	Kadın	58	9,68	,75	132	2,34	,021
	Erkek	84	9,26	1,40			
Okul Gelişim Planlarını izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır	Kadın	58	9,36	,96	133	2,78	,006
	Erkek	84	8,71	1,78			
Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanacaktır	Kadın	58	9,44	1,27	138	2,57	,011
	Erkek	84	8,72	2,06			

 $P < ,05$

Tablo 3'teki bulgulara göre kadın sınıf öğretmenleri 3 ana hedeften ikisi olan yenilikçi uygulamalara imkân sağlanması [$t(113)=2.63, p<.05$] ve okullar arası başarı farkı azaltılarak okulların niteliği artırılmasını [$t(116)=2.09, p<.05$] erkek sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha gerekli görmüştür. Yine 21 alt hedeften 11 tanesinde gerekliliğe ilişkin bulguların anlamlı düzeyde kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Bu hedefler ise: müfredatların çocuğa göre iyileştirilmesi [$t(139)=2.38, p<.05$], çocukların çok yönlü gelişimini destekleyecek tasarım-beceri atölyelerinin ulusal düzeyde standart hale getirilmesi

[t(135)=2.00, p<.05], e-portfolio temelli değerlendirme [t(140)=2.41, p<.05], somuttan soyuta doğru öğrenme [t(139)=3.05, p<.05], bölgesel özellikler dikkate alınarak ders dışı etkinliklere ağırlık verilmesi [t(138)=2.50, p<.05], eğitimi ilgilendiren kurumlar arasındaki işbirliği [t(128)=3.37, p<.05], ödev uygulamalarının öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması [t(133)=3.47, p<.05], girişimcilik niteliğiyle toplumsal problem çözme motivasyonunun kazandırılması [t(138)=2.37, p<.05], şartları elverişsiz okullara kaynak önceliği verilmesi [t(132)=2.34, p<.05], beklenen düzeye ulaşamayan öğrencilere destek programlarının uygulanması [t(133)=2.78, p<.05], birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin eğitilerek öğrencilere materyal desteğinin sağlanması [t(138)=2.57, p<.05] olarak sıralanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, kendilerini doğrudan ilgilendiren 2023 Vizyon Belgesi'nin öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından okunmadığı görülmüştür. Türkiye'de toplumun geneli için sıkça dile getirilen ve yıllardır yeterli ilerleme sağlanamayan genel bir sorun olan okuma düzeyindeki yetersizlik eğitimcilerde de kendini göstermektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin sadece %18'i yeterince okuduğunu düşünürken, %25,6'sı bilgi edinmek için, %9'u ise bir görevi yerine getirmek için okuduklarını belirtmiş (Karaşahin, 2009), sınıf öğretmenlerinin kitap okumaya ayırdıkları zaman %15,7 olarak belirlenmiş (Sever, Karagül, & Güldenoğlu, 2017), ayrıca iyi okuyucular olmadıklarına dair sonuca da varılmıştır (Karaaslan, 2016). Sağlıklı gelişimin temeli eğitim-öğretim olduğu gibi öğrenmenin en önemli kaynağı okumadır. Bu nedenle topluma yön veren öğretmenler başta olma üzere okuma konusundaki yetersizlik eğitim, ekonomi ve sosyal alandaki istendik ilerlemeyi sağlama açısından aşılması zorunlu olan bir sorun haline almıştır. Böylesi temel bir alışkanlık öğretmenlerle birlikte toplum tarafından benimsenmeden izlenen felsefe, uygulanacak sistem ve program ne kadar iyi olursa olsun sonuç almak olanaksız görünmektedir.

Temel eğitim alanındaki belirlenen hedefler sınıf öğretmenleri tarafından büyük oranda gerekli görülürken gerçekleştirilebileceğine yönelik görüş orta düzeyde kalmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim politikalarında teorinin uygulamaya dönüşmesi konusundaki olumsuz bakış açısını ortaya koymaktadır. Benzer bir araştırmada öğretmenler 2023 vizyon belgesinin değişim ve dönüşümü sağlayacak yeniliklere açık olduğunu belirtirken, eğitim sisteminin sürekli yapboz gibi bozulup önceden yapılan değişikliklerin başarısız olarak algılanmasından kaynaklı önyargıların bulunduğu görülmektedir (Doğan, 2019). Böyle bir algı öğretmenlerin değişim ve dönüşüm motivasyonunu olumsuz etkilerken hedeflenen ilerleme ve yeniliğe ulaşmayı güçleştirmektedir. Bu nedenle vizyon belgesinin etkin biçimde uygulanmasında ve hedefe ulaşmasında öğretmenler üzerinde olumlu algı oluşturulması aşılması gereken önemli bir eşittir.

Araştırmada çalışma yılı daha az olan sınıf öğretmenleri temel eğitimde değişimi daha gerekli görmüştür. Bu değişimde ilk olarak müfredatın iyileştirilip ders çizelgelerinin hafifletilmesi gereği vurgulanmıştır. Bu konuda Sözer (2019), okulda geçen gün sayısının artırılması ve öğretmenlerin norm durumlarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak müfredat oluşturulurken öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalı ve ders sayıları azaltılırken çalışma şartları dikkate alınarak ücret, mesai süresi gibi konularda öğretmenlerin çelişki yaşayabileceği durumlara yer verilmemelidir. Diğer ise dönemsel özelliklerin dikkate alınıp somuttan soyuta doğru öğrenmeyi içermesidir. Gerek nesnelere kendisi gerektiğinde onu temsil eden model ya da görsellerin sağlanması günümüzde teknolojik araç gereçler aracılığıyla oldukça kolaylaşmıştır (Özkan, 2016). "Somuttan soyuta" kavramının temel eğitimde bir ilke olarak bilinmesine rağmen 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alması ve öğretmenler tarafından gerekliliğine işaret edilmesi geçmiş dönemlerde uygulamada bu ilkenin yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. Bir diğer gereklilik ise ilkökul ve ortaokulların yeniden yapılandırılmasıdır. Alpaydın (2018) okulların bilgi toplumuna ayak uydurabilecek bir gençlik yaratmada yetersiz kaldığını, bilgiyi aktarma görevinin el değiştirdiğini, günümüz ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kalan okulların yeniden yapılandırılması gereğinin tartışılmasına vurgu yapmıştır. Bu nedenle okulların yapılandırılmasında çağın gereksinimlerine uygun bir zihniyet dönüşümü gerekmektedir.

Çalışma yılı daha az olan sınıf öğretmenleri şartları elverişsiz okulların kaynak planlamasında öncelikli hale getirilmesinin yanı sıra akademik ve sosyal gelişim için destek programları uygulanmasını anlamlı olarak daha gerekli görmüştür. Bu hedefler okullar arası başarı farkının azaltılarak niteliğin artırılmasına yöneliktir. Araştırmalarda temel eğitimde finansman sorunu, sistem ve yapılanmadan sonraki en büyük sorun olarak görülmektedir (Deveci & Aykaç, 2019). Okullarda oluşturulan 2019-2023 stratejik planların çoğunda okullara kaynak aktarılmasında kullanılacak kriterlerin belirsiz olmasının bir risk olarak görülmesi de bu sorunun göstergesidir. Bununla birlikte Önder ve Güçlü (2014)'nün araştırmasında Türkiye'de kaynak dağılımında okul temelli bir planlama yapılmadığı, dezavantajlı öğrenci profiline sahip okullara daha fazla kaynak aktarımı yapılması gerektiği, genel eşitlik ilkesinden ziyade pozitif ayrımcılığa gidilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Yatmaz (2019), eğitime ayrılan kaynağın yanı sıra nereye, nasıl ve niçin harcandığının önemli bir unsur olduğunu belirterek Okul Gelişim Planı'nda yer alacak faaliyetlerin maliyetlendirilerek okul bazlı bütçelemeye geçişi önemli bir adım olarak öne sürmüştür. Okulları şartlar bakımından denk duruma getirmenin, okullar tarafından hazırlanan rutin raporların ötesinde somut adımları gerektirdiği açıkça görülmektedir. Bir başka araştırmada yöneticiler okulların finansman sorunlarının çözümünde en çok ilişki ağı kurmayı ve kişilerarası etkinin kullanımını vurgulamıştır (Altunay, 2019). Türk toplumunda kişisel ilişkilerin yapısı dikkate alındığında bu geçici çözümler doğal karşılanabilir. Ancak eğitimin kaynak sorununa kişisel ilişkiler düzeyinde çözüm aramanın bağımsız, bilimsel, sürdürülebilir ve eşitlik temelli bir eğitimi garanti etmeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca eğitim politikalarında geçmişten günümüze istenen düzeyde başarı elde edilememesinin en önemli nedenlerinden

birisi de programların öngördüğü standartların tüm okullarda sağlanamamasıdır. Dolayısıyla okullar arası kaynak eşitsizliği giderilip ulusal düzeyde istikrarlı politikalar üretilerek gelişimin izlenmesi esas alınmalıdır.

Kadın sınıf öğretmenleri eğitim vizyonundaki yenilik ve dönüşüme yönelik hedeflerin birçoğunu erkek öğretmenlere göre daha gerekli görmüştür. Buna benzer bulguları diğer araştırma sonuçlarıyla doğrulamak mümkündür. Öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme kapasitelerinin geliştirilmesini temele alan eleştirel pedagoji ve okulun işlevlerindeki dönüşüm konusunda kadın öğretmenlerin daha olumlu görüşe (Büyükgöze & Fındık, 2018) ve daha ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışına sahip oldukları (Ağdacı, 2018; Kahramanöğlü & Özbakış, 2018), bununla birlikte gelişim ve öğrenme konusunda erkek öğretmenlere göre daha istekli oldukları (Gökkyer & Cirit, 2018) görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin temel eğitim alanında ihtiyaç duyulan değişim ve dönüşümü daha gerekli görenek değer verdiği anlaşılmaktadır. Eğitim politikaları belirlenirken kadın öğretmenlerin bu sürece etkin ve somut biçimde katılımları sağlanmalıdır.

Kaynakça

2023 Eğitim Vizyonu. (2018). <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alındı

Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiyesinde Eğitim*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

Altunay, E. (2019). Okulların Finansman Yönetimi Açısından Okul Yöneticilerinin Politik Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Büyükgöze, H., & Fındık, L. Y. (2018). Eleştirel Pedagojinin Eğitim Sistemindeki Görünümü: Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 1336-1352.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2019). Temel Eğitimde Yaşanan Sorunları İnceleyen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir MetaSentez Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 277-301.

Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 571-592.

Gökkyer, N., & Cirit, D. K. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Turkish Studies Social Sciences*, 649-660.

Kahramanöğlü, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8-27.

Karaaslan, S. (2016). Türk Eğitim Politikasında Okuma Alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 104-119.

Karşahin, M. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Önder, E., & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 109-132.

Özkan, R. (2016). Eğitim-Öğretim İlkeleri, Eğitim Sisteminin Oluşmasına Etki Eden Faktörler ve Eğitimin İşlevleri. *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 34-52). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, R. (2016). Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-32). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Sever, S., Karagül, S., & Güldenoğlu, B. D. (2017). Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47-69.

Sözer, M. A. (2019). *2023 Vizyon Belgesinde Temel Eğitim*. Ankara: SETA.

Şahin, A. E. (2009). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. V. Sönmez (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yatmaz, A. (2019). *2030 Eğitim Vizyonunda Okulların Finansmanı*. Ankara: SETA.

MESLEKLER KONUSUNUN DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN PLANLANMASI, UYGULANMASI, DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ

HASAN COŞKUN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Almanca, Bologna Süreci kapsamında üniversitelerde seçmeli ders olarak da verilmektedir. Seçmeli Almanca derslerindeki başarı ile konu seçimi, dersin ayrıntılı planlanması ve uygun yöntemin uygulanması arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu uygulamalı araştırmada meslek konusu seçmeli Almanca dersleri bağlamında planlandı. Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde seçmeli ders olarak verilen Almanca dersinde meslek konusunu 13 aşamadan oluşan ders tasarım taslağına göre işleme olanaklarının tesbit edilmesidir.

Yöntem. Bu çalışma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Anılan araştırmada örnek olay inceleme tekniği kullanılmıştır. 2018 / 2019 eğitim ve öğretim yılında Almanca dersinde meslek konusu işlendi. Meslek konusu, daha önce araştırmacı tarafından geliştirilen, 13 aşamadan oluşan ders tasarım taslağına göre hazırlandı, uygulandı ve değerlendirildi. Derste kullanılan materyaller de bu taslağına göre geliştirildi.

Sonuç ve Öneriler. Yukarıda değinilen ders tasarım taslağına başarılı olduğu, daha önce gerçekleştirilen etkinliklerde de görüldü. Bologna Süreci kapsamında Almanca dersine katılan öğrencilerin; ders sorumlusu ve derse katılan diğer öğrencilerle iletişime geçmek için çaba harcadıkları izlendi. Katılımcıların, kendilerini tanıtmaları, üniversitede hangi branşta (alanda) öğrenim gördükleri, mesleklerinde başarılı olmaları için yurtdışında deneyim edinmeleri gibi konulara ilgi duydukları gözlemlendi. Bu ilginin devam ettirilmesinde işlenen konunun yanında derste izlenen yöntem ve dersin yönetime uygun planlanmasının önemli bir rol oynadığı görüldü. Bundan dolayı Almanca seçmeli dersler için etkili ders tasarlama taslakları, zamanla modelleri ve özgün yöntemler geliştirilmelidir.

Anahtar sözcükler: yabancı dil dersi, eğitim, öğretim, ilgi, materyal, yaygınlaştırma

Planning, Implementing, Evaluating and Development of the Subject of Language Teaching

Abstract

Aim. In connection with the Bologna process, German is also taught in Turkish universities as an elective lesson. There is an important relation between the selection of the subject in the elective German lessons, detailed planning of the lessons, and the implementation of the appropriate method. In this applied study, the subject of professions was planned in the context of elective German lessons.

The purpose of this research is to determine the possibilities of teaching the subject of professions taught as elective German course in the universities in accordance with the 13-stage lesson plan. The purpose of this mentioned study is the preparation, implementation and evaluation of a sample lesson to describe the selection of the subject of professions for the German lesson taught as an elective lesson in the universities.

Method. This study was conducted by qualitative research. The case-work technique was used in the study. During the 2018 / 2019 academic year the subject of professions was taught in elective German lessons. The subject of professions was prepared, implemented and evaluated according to the lesson planning draft which was previously developed. The materials used in this lesson were previously developed according to this draft.

Result and Conclusion. The success of the lesson planning draft mentioned above was also observed in the activities conducted earlier. It was also seen that the students who attended German lessons in connection with the Bologna process exerted efforts in establishing contact with the instructor and the students attending the class. It was observed that the participants introduced themselves, mentioned the field or the branch in the university where they were studying, and were interested to gain experience abroad in order to be successful in their professions. In addition to the subject discussed in the class, the method implemented in the lesson and the planning of the lesson according to the method, play an important role in the continuation of this interest. Therefore, effective lesson planning drafts and unique methods should be developed.

Keywords: foreign language teaching, instruction, interest, material, study, spread

Giriş: Yabancı dil öğrenmenin, başlangıçta farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle ilişki kurmak istediklerinden dolayı ortaya çıktığı tahmin edilmektedir (Hengirmen, 2006, p. 3). Dil öğrenmede zamanla değişik yöntemler geliştirilmiştir. Yabancı dil öğrenmede başlangıçtan itibaren en sık kullanılan yöntemlerden biri çeviri yöntemidir. Günümüzde ise iletişimsel yöntem önerilmektedir (Roche, 2005). Yabancı dil öğrenmenin önemini artıran bir dizi etken bulunmaktadır. Bunlar bilim, sanat,

teknoloji, eğitim, istihdam, hukuk, turizm, göç, ticaret gibi alanlardaki gelişmelerdir. Özellikle küreselleşme süreci yabancı dillere olan ilgiyi daha da arttırmıştır. Bu gelişmelerden gençler arasında işsizliğin yüksek olduğu Türkiye de etkilenmektedir. Çok dillilik her şeyden önce bireyin istihdam olanaklarını artırmaktadır. Bundan dolayı Türkiye'de aileler çocuklarının erken yaşta birden fazla dil öğrenmeleri için çaba harcamaktadırlar.

Türkiye'de yabancı dil öğrenmede Türkiye'nin Avrupa Birliğine üye olma isteği de önemli bir rol oynamaktadır. Bilindiği gibi Avrupa Birliğine üye olan ve üye olmak isteyen ülkelerde yaşayan dillerin eğitim ve öğretim programlarında yer almaları ve en az iki yabancı dilin öğretilmesi teşvik edilmektedir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı, iletişim alanındaki yenilikleri, kültürlerarası etkileşimi ve dünyadaki gelişmeleri göz önünde bulundurmaya özen göstermektedir (Coşkun, 2013, p. 151).

Türkiye'de özellikle özel eğitim kurumları, daha fazla öğrencinin ilgisini çekmek için tanıtım etkinliklerinde birden fazla yabancı dil öğrettiklerini belirtmektedirler. İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük kentlerin bazı semtlerinde ikinci yabancı dil öğretimini anaokullarına kadar indirdiği görülmektedir. Anadolu liselerinin eğitim ve öğretim programlarında iki yabancı dil yer aldığından dolayı klasik liseler, Anadolu liselerine dönüştürülmektedir. Öğrencilerin çok dillilikten yararlanmaları için din derslerinin ağırlıklı olduğu İmam Hatip liselerinde de Anadolu lisesi ismi kullanılmaktadır. Anadolu İmam Hatip liselerine devam eden öğrenciler, Arapça ve Osmanlıca'nın yanında İngilizce, Almanca gibi dilleri de öğrenmektedirler. Öğrencilerin eğitim kurumlarında İngilizcenin yanında Almanca, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Japonca, İtalyanca, Arapça gibi dilleri de öğrenmelerine yönelik önlemler alınmaktadır.

Türkiye'nin son yıllarda Doğu Avrupa, Asya ve Afrika'ya (Rusya, Çin, Türk, Arap dünyası ve İran) yönelmesi yabancı dil öğrenmede yeni gelişmeleri beraberinde getirecektir. Büyük bir olasılıkla gelecek yıllarda Doğu ve Batı bloklarda konuşulan diller arasında bir rekabet yaşanacaktır. Bunun en açık örneği okullarda Almanca haftalık ders saatlerinin dörtten ikiye indirilmesidir.

İstatistikler Türkiye'de yabancı dil öğrenmede istenilen düzeyde başarılı olunamadığını göstermektedir. Yerel dillerin de istenilen düzeyde öğrenildiği söylenemez. Büyük bir olasılıkla Anadolu'daki çok kültürlülük ve çok dillilik eğitim ve öğretim alanında teşvik edilmiş olsaydı, yabancı dil öğrenmede daha başarılı olunurdu. Çünkü Anadolu'da farklı dillerle olan deneyim artmış olacaktı. Bu konuda İsviçre, Kanada, Hollanda, Balkan ülkeleri ve Afrika ülkeleri örnek olarak gösterilebilir. Son yıllarda Afrika'dan gelen öğrencilerin çok dilliliği Türk öğrencileri için bir motivasyon kaynağı olabilir. Yukarıda belirtildiği gibi günümüzde Türkiye'de genelde birinci yabancı dil olarak İngilizce seçilmektedir. Almanca ve diğer diller ise ikinci yabancı dil olarak tercih edilmektedir. Eğitim kurumlarında klasik yabancı dillerden başka Rusça, Çince, Farsça, Japonca, Korece gibi Uzak Doğu ülkelerinde konuşulan dillere de ilginin arttığı izlenmektedir.

Yabancı dil derslerinde başarılı olmak için Türkiye'de de değişik önlemlerin alındığı izlenmektedir. Kuramsal alanda İngilizce, Almanca ve Fransızcadan çeviriler yapılmakta (Kocaman, 2014, pp. 29-32; Kocaman, 2018, pp. 53-54; Viau, 2009, çeviri Budak, 2015) ve eğitim kurumları yeni teknolojilerle donatılmaktadır (Öz, 2014, pp. 167-175). Öğretmenlerin çoğu kez aktif dil öğretimi için yeterli eğitim almamış olmaları ve eğitim kurumlarında fiziki olanaklarının yeterince uygun olmamasından dolayı kuramsal olarak edinilen bilgilerin uygulanması kolay olmamaktadır.

Bütün bu çabalara rağmen Türkiye'de yabancı dil öğretiminde başarılı olunamadığı ileri sürülmektedir (Bayraktaroğlu, 2014, pp. 1-7). Genelde, sınıfların kalabalık olması, klasik öğretmen eğitimi, ders kitaplarının güncel olmaması, ek materyal eksikliği, gramer ağırlıklı yöntemlerin kullanılması neden olarak gösterilmektedir. Literatürde yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için kuşkusuz bir dizi öneri bulunmaktadır (Hölscher vd. 2006; Roche, 2005; Brandhofer-Btyan, 2008). Deneyimlere göre en önemli yöntem, öğrencileri doğrudan ilgilendiren güncel konuların seçilmesi ve dersin ayrıntılı bir şekilde planlanması, ders materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve aktif öğrenme açısından değerlendirilmesidir. Bu çerçevede verilen bir dersin öğrencilerin motivasyonunu arttıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda meslekler konusunun gençlerin ilgisini çeken önemli bir konu olduğu varsayılmaktadır.

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de en güncel konulardan birisi meslek eğitimidir. Türkiye'de eski milli eğitim bakanı Dinçer (2012, p. 1) ülkemizin önemli sorun alanlarından birisinin mesleki ve teknik eğitim olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü gençlerin istihdamı en önemli konulardan biridir. Erziehung & Wissenschaft dergisi 10 / 2017 sayısını mesleki eğitime ayırmıştı. Bu sayıda mesleki eğitim ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Mesleki eğitim konusunun ders kitaplarına da yansdığı görülmektedir (Koithan, Schmitz, Sieber and Sonntag, 2014, pp. 88-105). Federal İş Ajansı (Bundesagentur für Arbeit) (2018) güncel meslekler ile ilgili kapsamlı bir ansiklopedi yayınlamıştır. Almanca öğretimi için yayınlanan kitaplarda meslek konusuna da yer verilmektedir. Çek Cumhuriyetinde gençlere mesleki eğitim bağlamında Almanca öğretmek için özgün bir ders kitabı hazırlanmıştır (Glowacka-Perlowska, 2007).

Özellikle son on yılda Alman ekonomisindeki istikrardan dolayı kalifiye elemanlara olan ihtiyaç artmaktadır. Buna paralel olarak Almanya'da çalışmak ve yaşamak isteyen yabancı gençlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu gelişme yabancıların Almanca öğrenmeye olan ilgisini beraberinde getirmiştir.

Bu gelişmenin Türkiye'de üniversite öğrencilerini de etkilediği izlenmektedir. Üniversite öğrencileri İngilizcenin evrensel bir dil olduğunun bilincindedirler. Üniversite öğrencileri Türkiye'deki kısıtlı istihdam olanaklarından dolayı Almanca derslerine de yoğun ilgi göstermektedirler. Doğal olarak beyin göçü gündeme gelmektedir. Bir makalenin sınırlarını aşmamak için burada

beyin göçü konusunun ayrıntılarına değinilmeyecektir. Bu çalışmada üniversitede seçmeli Almanca dersinde meslekler konusunun daha önce geliştirilen örnek ders planına göre işlenmesi hedeflenmiştir. Bu örnek ders planının diğer dillerde de kullanılabileceği düşünülmektedir. Meslekler konusu, 2018 / 2019 eğitim ve öğretim yılında verdiğim seçmeli Almanca derslerinde işlenmiştir (bkz. Coşkun, 2019).

Amaç: Bu çalışmada **Yabancı Dil Almancanın öğretiminde Bir Dersin** Planlanması, Uygulanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Nasıl Olmalıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Alt amaçlar:

1. **Yabancı Dil Almancanın öğretiminde Bir Dersin** Planlanması nasıl olmalıdır?
2. **Yabancı Dil Almancanın öğretiminde Bir Dersin** uygulanması nasıl olmalıdır?
3. **Yabancı Dil Almancanın öğretiminde Bir Dersin** değerlendirilmesi nasıl olmalıdır?
4. **Yabancı Dil Almancanın öğretiminde Bir Dersin** Geliştirilmesi nasıl olmalıdır?

Yöntem

Yukarıda da değinildiği gibi bu çalışma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir Yıldırım ve Şimşek, 2008, pp. 187-193. Anılan çalışmada örnek olay inceleme tekniği kullanılmıştır (Bilen, 1993, p. 117). "Örnek olay inceleme, örnek problem çözme ya da örnek olay isimleriyle tanınan ve anılan isimleriyle belli bir noktaya ağırlık verilerek uygulanan bir öğretim tekniğidir. Bu teknik, sosyal ilişkilerle ilgili durumu, bir problemi, bir olayı inceleme, olayın nedenlerini ortaya çıkararak, çözüm yolları önerilmek istendiğinde olayı kişiselleştirmeden genel bir hava içinde ve problem merkeze alınarak tartışılması amacıyla uygulanır. Örnek olay inceleme tekniğinin amacı, öğrencinin karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşantı geçirmesini sağlamaktır." (Bilen, 1993:117).

Araştırma deseni:

Çalışma grubu: Çalışma grubunu iki üniversitede toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 120 öğrencinin 40'ı bir devlet üniversitesinde ve 80'i ise özel bir üniversitede eğitim görüyordu.

Veri toplama: Günlük ders planının uygulanabilirliği ile ilgili fikir sahibi olmak için bireysel görüşmelerden başka on maddeden oluşan bir gözlem ve değerlendirme geliştirilip kullanıldı. Ders sürecinde bu form yardımı ile edinilen bilgiler ışığında gerekli düzenlemeler yapıldı.

Verilerin Analizi: Kapsamlı veri analizi, uygulama sayısı arttırdıktan sonra yapılmalıdır. İlk aşamada öğrencilerin taslağın uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri gözlemlenerek ve sınavdaki başarı düzeylerine dayanmaktadır. Derslere ve sınavlara katılan bütün öğrenciler başarılı olmuşlardır.

Son on yılda alandaki uzmanlarla işbirliğine gidilerek 13 maddeden oluşan ders tasarımı için bir taslak geliştirildi. Araştırmada dil öğretimi konusu ile ilgili literatür ve geliştirilen özgün dokümanlar kullanıldı. Ayrıca uzman kişi ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden de yararlandı. Daha önceki çalışmalarda yaygın kullanılan 24 meslek belirlenmişti (Coşkun, 2006, pp. 110-111). Derste bu sözcükler dışında aktüel sözcükler de kullanıldı. Mesleklerde zamanla olan değişime değinildi. Pedagojik formasyon programında Türkçe verilen eğitim bilimine giriş dersine güzel sanatlar fakültesi resim ve grafik anabilim dallarından katılan öğrenciler, anahtar sözcük için bir görsel (resim) hazırladılar ve 24 meslekle ilgili resimleri yenilediler. Aynı fakülteden bir öğretim üyesi de katkıda bulundu. Anahtar sözcük için bir şablon tasarlandı. Bu şablonda anahtar sözcükle ilgili 5 Türkçe, Almanca ve İngilizce kısa cümle yazıldı. 24 sözcük için üç dilli ve iki sayfadan oluşan bir tablo geliştirildi.

Bu çalışmalara paralel olarak derste kullanılan kitabın yapısına uygun materyaller geliştirildi (Coşkun ve Deveci, 2006). Bu ders materyalleri iki üniversitede 4 grupta 120 öğrenciye uygulandı. 80 öğrenci eğitim fakültesinde İngilizce öğretmenliğinde okumaktaydı. Bu öğrenciler Almanca dersini ikinci yabancı dil olarak almaktaydılar. 40 öğrenci ise diğer bir üniversitenin değişik fakültelerinde okuyan ve Erasmus programı çerçevesinde Almanca konuşulan ülkelere gitmek isteyen öğrencilerdi. Öğrencilerin Almanca bilgisi genelde A1 ve A2 düzeyinde idi. Belirli bir süre Almanya'da yaşayan öğrenciler tutorluk görevi de üstlendiler. Uygulanan ders materyallerinde gerekli görülen düzeltmeler, dört haftalık ders sürecinde edinilen deneyimler ışığında yapıldı.

Bu örnek ders planının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde araştırmacı tarafından daha önce tasarlanan ve 13 adımdan oluşan günlük ders planı hazırlama taslağı temel alındı (Coşkun, 2018, pp. 118 – 142).

Ders Tasarım Taslağının 13 Aşaması

Bir makalenin sınırlarını aşmamak için çalışmanın bu bölümde Ders Tasarım Taslağının 13 Aşamasına ayrıntıya girmeden yer verildi. Ayrıntılı taslak bu makalenin sonunda ve araştırmacının atıfta bulunduğu çalışmalarında bulunmaktadır. Taslak üzerindeki kuramsal ve uygulamalı çalışmaların devam ettiği burada ayrıca belirtilmelidir.

Özet: Bu aşamadaki özet ders tasarım taslağının uygulamaya yönelik açıklamalarla ilgilidir. Öngörülen günlük der planı ana hatlarıyla açıklandı. Katılımcılara dersin konusunun meslekler olduğu bildirildi. Katılımcılara daha önce yapılan çalışmalar kaynak olarak verildi. Söz konusu taslak üzerindeki çalışmaların devam ettiği belirtildi.

Genel Bilgiler: Yöntem kısmında belirtildiği gibi meslekler konusu iki üniversitede 4 grupta 120 öğrenciyle işlendi. Gruplar arasında doğal olarak Almanca bilgisi ve ilgi düzeyi açısından farklılıklar vardı. Çünkü İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğrenciler, Almanca dersini seçmeli zorunlu ders olarak alırken, rektörlüğe bağlı olarak açılan Almanca derslerine katılan öğrenciler ise genelde Almanya'da belirli bir süre okumak ve / veya çalışmak için Almanca derslerine katılıyorlardı. Gruplar arasındaki bu farklılıklar olanaklar çerçevesinde dersin planlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve materyallerin geliştirilmesinde göz önünde bulunduruldu.

Hedef grubu	: Üniversitede seçmeli Almanca dersine katılan öğrenciler
Dersin adı	: Seçmeli Almanca / Erasmus için Almanca / İletişim için Almanca
Dersin konusu	: Meslekler
Dersin süresi	: 160 dakika (4 ders saati)

Konu Seçiminin Gerekçesi: Bu bölümde konunun neden seçilip işlendiği belirtilmektedir. Türk milli eğitiminin amaçlarından biri bireyin meslek edinmesidir (Republic of Turkey MNE, 2010: 7-8). Daha önce de vurgulandığı gibi mesleki eğitim bir taraftan Türkiye'de, diğer taraftan yurtdışında istihdam olanaklarını arttırmaktadır. Örneğin Almanya Türkiye'deki genç nüfustan yararlanmak için Türkiye'de mesleki eğitim projelerini desteklemektedir (Aykır, 2018, pp. 7-51). Türkiye'de bulunan Bosch, MAN, Siemens ve Mercedes gibi Alman firmaları mesleki eğitim birimlerine önem vermektedirler. Bazı Türk işletmeleri de mesleki eğitim konusunda etkili adımlar atmayı hedeflemektedirler.

Türk eğitim sisteminde; genel, akademik ve mesleki eğitim arasında kabul edilebilir bir dengenin sağlanmadığı gözlemlenmektedir. Bu dengenin doğum oranı, sanayileşme ve istihdam alanlarında da sağlanmadığı görülmektedir. Bunun gelişmekte olan ülkelere özgü bir olgu olduğu söylenebilir. Özellikle gençler arasında işsizlik oranı yüksektir. Genel akademik eğitim alan gençler arasında işsizlik oranı arttıkça, mesleki eğitimin önemi belirginleşmektedir. Gelecek yıllarda mesleki eğitime daha çok önem verileceği tahmin edilmektedir. Bundan dolayı yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'de öğrencilerin geçerli bir meslek öğrenmelerine önem verilmektedir.

Bu araştırmada iki konu ön plana çıkmaktadır. Birincisi öğrencilerin bir meslek öğrenmeleri, ikincisi ise öğrencilerin bir veya iki yabancı dil öğrenmeleridir. Yabancı dilleri öğrenmenin nedenlerini aşağıda gösterildiği gibi özetlemek mümkündür:

- * Yurtdışında eğitimlerine devam etmek ve çalışmak
- * Türkiye'de bulunun yabancı bir şirkette çalışmak

Türkiye'de mesleki eğitim göç bağlamında yeni bir boyut kazanmıştır. Türkiye'de 4 -5 milyondan fazla göçmenin yaşadığı tahmin edilmektedir. Göçmenlerin kısa sürede iş dünyasına kazandırılması için bir taraftan memleketlerinde edindikleri kalifikasyonlardan yararlanılmalı ve diğer taraftan geçerli bir mesleği olmayanlara meslek edinme konusunda yardımcı olunmalıdır. Bu konuda Almanya'nın deneyimlerinden yararlanma olanağı bulunmaktadır. Almanya'da genel mesleki eğitim yanında dil öğretimi için geliştirilen kitaplarda da bu konuya yer verildiği görülmektedir. Burada 3 çalışmaya değinilecektir.

Yılmaz'ın (2011) Almanca ve Türkçe yayınlanan "Mein Sprach- und Deutschlandbegleiter (My language and Germany companion) (Konuşma ve Almanya Rehberim)" adlı eser önemli bir kaynaktır. Bu kitap toplumsal uyumu desteklemektedir. Bu eser daha sonra Arapçaya da çevrildi. Eserde günlük yaşam ile ilgili konular yer almaktadır. Türk kökenlilerin kendilerini ifade etmeleri ve günlük yaşama etkili katılmaları gerekli dil becerileriyle ilgili bilgiler ve konuşma kalıpları da verilmektedir. Eserde değişik alanlarla ilgili iki dilli sözcük listeleri bulunmaktadır. Okul ve meslek eğitimi için iki sayfalık bir sözcük listesine yer verilmiştir. Anılan eserde ayrıntılı hazırlanan konulardan biri sağlıktır. Dil öğretimi alanında çalışanlar da bu eserden yararlanabilirler.

Fearn ve Buhlmann'ın (2013) yazdıkları "Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf, Lehr- und Arbeitsbuch (Technical German for Education and Profession, Textbook and Workbook)" adlı eserin amacı, Alman ekonomisine kalifiye elemanların kazandırılmasına katkıda bulunmaktır. Alman ekonomisinde yaklaşık 70 mesleği barındıran ve kilit branşlar olan metal ve elektronik endüstrisinin genç kalifiye elemanlara ihtiyacı bulunmaktadır. Anılan eserde kalifiye eleman ihtiyacının karşılanmasında özellikle genç göçmenlerden yararlanılabileceği belirtilmektedir. Eserde ayrıca yenilik için sadece mesleki bilgi ve becerilerin yetmediğini, bireyin bağımsız düşünmesinin ve eylemde bulunmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eser aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. Eserin kullanımı ile ilgili bilgiler (To work with this book)
2. Teknoloji iletişimde okuma, duyma, konuşma ve yazma
(Reading, listening, speaking and writing in technical communication)
3. Üretim teknolojisi (Manufacturing engineering)
4. Malzeme Teknolojisi (Materials technology)
5. Elektro Tekniğe Giriş I (Fundamentals of electrical engineering I)
6. Elektro Tekniğe Giriş II (Fundamentals of electrical engineering II)
7. Almanya'da Eğitim ve Çalışma (Learning and working in Germany)

Häublein and Jenkins (2018, pp. 76-79) Schlaumeier empfiehlt: SchulWortschatz Englisch kompakt (Schlaumeier (açık göz) recommends: School vocabulary English compact) adlı eserlerini konulara bölmüşler. Konulardan biri de "Berufs- und Arbeitswelt" (Professional and working world)'dir. Bu bölümde önemli sözcüklerin İngilizce ve Almancası yer almaktadır.

Almanca derslerini veren öğretim elemanlarının yukarıda belirtilen veya benzeri kaynaklardan yararlanarak Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (GER) (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) The Common European Framework of Reference for Languages (GER)) bağlamında planlama, uygulama ve değerlendirme imkânları bulunmaktadır.

Dersin Hedefleri / Kazanımları: Hedef, bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istedik özelliklerdir. Hedefler, uzak hedefler (long-term goals), genel hedefler (general objectives / general goals) ve özel hedefler (fine goals) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu üç hedef grubunun birbirleriyle tutarlı olması gerekmektedir. Uygulamada özel hedeflere sadece hedef de denmektedir. Uzak hedefler genel eğitimle, genel hedefler eğitim kurumuyla, özel hedefler ise öngörülen dersle ilişkilidir. Bundan dolayı özel hedefler, bir ders ya da konu ile öğrenciye kazandırılması uygun bulunan bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi özelliklerdir. Bu özellikler, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç alana ayrılmaktadır. Özel hedefler, öğrenme yaşantılarının (konularının / learning experiences) seçilmesine, derste kullanılacak yöntem ile tekniklere, ayrıca ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ışık tutar (Bilen, 1993, pp. 2-3). Aşağıda meslekler konusu ile ulaşılması düşünülen hedefler yer almaktadır:

Bu derse katılar öğrenciler;

1. Meslekler konusunda edindikleri bilgileri hatırlamaya çalışırlar,
2. Güncel 24 mesleğin ismini bilirler,
3. Kendilerini tanıtırken aile bireylerinin mesleklerini söyleyebilirler,
4. Hangi branşta okuduklarını ve ileride hangi meslekte çalışmak istediklerini söyleyebilirler.
5. Mesleki eğitimin önemini kavrarlar.
6. Meslekler ile ilgili basit bir konuşmayı anlarlar.
7. Meslekler ile ilgili basit bir metni anlarlar.
8. Meslekler konusunda basit bir metin yazabilirler.

Meslekler Dersinde Kullanılan Anahtar Sözcük Ve 24 Sözcük İle İlgili Açıklama

Küreselleşme ile birlikte değişik kültürlerden gelen ve değişik diller kullanan insanlar arasındaki iletişimin önemi artmıştır. Türkiye'de de öğrencilerin en az iki yabancı dil öğrenmeleri teşvik edilmektedir. Diğer taraftan eğitim kurumlarındaki yabancı öğrenci sayısı da artmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin yabancı dillerle tanışmalarında yarar vardır. Sözcük öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar, dokuztaş oyunundan esinlenerek tasarlandı (Coşkun, 1996, pp. 14-34). Söz konusu taslağa göre hazırlanan konuların işlenmesi için geliştirilen özgün eğitsel oyunlarda ve alıştırmaya sayfalarında bir anahtar sözcük ve seçilen konuya ilişkin 24 sözcük kullanılmaktadır.

Anılan taslağa göre anahtar sözcük, seçilen konuyu sembolize etmeli ve 24 sözcük konuyla doğrudan ilişkili olmalıdır. Sözcükler öncelikle kolay anlaşılır ve resimlenebilir isimler olmalıdır. Anahtar sözcüğün Almanca ve İngilizce karşılığı da yazılmalıdır. Derste kullanılacak 24 sözcük, hedef grubunun en iyi kullandığı dilde alfabetik sıraya konmalıdır. Daha sonra diğer dillerdeki sözcüklerin karşılıkları üç dilli listede yerlerini almalıdır. Sözcük listesindeki dil sayısını, hedef grubunun yapısına; başka bir deyişle gereksinimlerine göre artırma olanağı bulunmaktadır. Anılan taslakta sözcük listelerinde en az üç dile yer verilmektedir.

Grafik, söz konusu çizim için beş cümle Türkçe, Almanca ve İngilizce olarak yazılmaktadır. Anahtar kelimedenden sonra, verilen üç dilli liste eklenmektedir. Daha sonraki aşamada, öğrencilerin listede yer alan kelimelerle cümleler yazmaları önerilmektedir. Ayrıca cümlelerden metinlerin yazılması teşvik edilmektedir.

Bu kısımda sözcük öğretimine ilk etapta sözcük listeleri oluşturularak başlanmaktadır. Daha sonra cümleler, diyaloglar ve okuma metinleri yazılmaktadır. Sözcük öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar, dokuztaş oyunundan esinlenerek tasarlanmıştır (Coşkun, 1996, pp. 14-34). Konuların işlenmesi için hazırladığınız özgün eğitsel oyunlarda ve alıştırmaya sayfalarında bir anahtar sözcük ve seçtiğiniz konuya ilişkin 24 sözcük kullanın.

Anahtar sözcük şablonunda ve sözcük listesinde örneğin eylem ve sıfatlar kullanılmamalı. Resimler İnternette alınacağına çizilmeli. Resimlerde arka fon almamalı.

Anahtar sözcüğün Almanca ve İngilizce karşılığı da yazılmalı. Derste kullanılacak 24 sözcük, hedef grubunun en iyi kullandığı dilde alfabetik sıraya konmalı. Daha sonra listeye Türkçe sözcüklerin diğer dillerdeki karşılıkları yazılmalı. Sözcük listesindeki dil sayısını, hedef grubunun yapısına; başka bir deyişle gereksinimlerine göre artırma olanağı bulunmaktadır. Sözcük listesinde en az üç dile yer verilmeli.

Yazılanların sık sık değiştirilmemesi için anahtar sözcük ile diğer 24 sözcük, çalışmanın başında belirlenmeli. Almanca ve İngilizce okutmanlardan yardım alınmalı, İnternette yararlanmalı ve yurtdışında çok dilliliğe ilgi duyanlarla ilişkiye geçilmelidir.

Tablo 1. Flaş Kart / Lernkarte / Flash Card

die Berufe

Meslekler



Professions

OO

Bu resim ile ilgili 5 Türkçe, Almanca ve İngilizce cümle yazınız.

Schreiben Sie über dieses Bild 5 Sätze auf Türkisch, Deutsch und Englisch.

Write down 5 sentences about this picture in Turkish, German and English.

No	Türkçe	Deutsch	English
01	Bir meslek öğrenmek önemlidir.	Es ist wichtig, einen Beruf zu erlernen.	It is important to learn a profession.
02	Meslek okulda ve bir firmada öğrenilir.	Der Beruf wird in der Schule und in einer Firma gelernt.	A profession is learned at school and in a company.
03	Meslek seçiminde bir danışman ile görüşünüz.	Besuchen Sie bei der Berufswahl einen Berater.	Meet a consultant when choosing a career.
04	Geçerli bir meslek ve yabancı dil istihdam olanaklarını artırır.	Ein guter Beruf und eine Fremdsprache erhöhen die Einstellungsmöglichkeiten.	A good job and a foreign language increase the employment options.
05	Güncel bilgi için hizmet içi eğitim kursları önemlidir.	Fortbildungskurse sind für aktuelle Informationen wichtig.	In-service training courses are important for up-to-date information.


<http://www.milliyet.com.tr/ekonomi/iste-gelecegin-gozde-meslekleri-1117742> Erişim tarihi:

7.9.2019

Coşkun, 2019, p. 101

Meslekler konusunun işlenmesinde kullanılan ders tasarım taslağında anahtar sözcüğünden başka 24 sözcük kullanılmaktadır. Bu 24 sözcüğün ilk 12'si (01-12) bir listede ve diğer 12 tanesi (13-24) ikinci bir listede yer almaktadır. Anılan 24 sözcük Türkçe alfabetik sıraya göre dizildi. 24 sözcük listesinin 2 sayfaı taşmamasına dikkat edildi.)

Tablo 2. Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Meslekler / Berufe / Professions (a)

Nr.	Resim/Bild/Picture	Türkçe	Deutsch	English
01		Asker	der Soldat	soldier
...				
12				

Tablo 3. Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Meslekler / Berufe / Professions (b)

Nr.	Resim/Bild/Picture	Türkçe	Deutsch	English
13		Kaptan	der Kapitän	Captain
...				
24				

Diyalog (rol sahipleri: Kerim, Derin, Karl, Marina, Helin, Olaf)

Meslekler konusu ile ilgili 30 aşamadan oluşan ve altı kişi arasında geçen bir diyalog yazıldı. Cümlelerin kısa olmasına özen gösterildi. Ayrıca anahtar ve 24 sözcüğün tamamını dengeli kullanılmasına özen gösterildi. Öğretmen için bir giriş cümlesinin yazılması ve diyalog ile soruların bir sayfaı geçmemesi önerilmektedir.

EIN DIALOG: BERUFE

Familie Schneider besucht die Arbeitsagentur

Lehrer	Familie Schneider hat zwei Kinder. Der Sohn hat den Realschulabschluss und die Tochter hat Abitur gemacht. Sie möchten sich für die Lehre und für das Studium beraten lassen. Familie Schneider ist deswegen bei der Arbeitsagentur.
Aufgabe	Bilden Sie Sechser-Gruppen und spielen Sie das Gespräch als Rollenspiel vor.
Rollenverteilung (Teilnehmer)	1. Vater (Bernd), 2. Mutter (Jutta), 3. Tochter (Helin), 4. Sohn (Kerim), 5. Berater (Holger) und 6. Freundin (Derin)
Teil 1	
01 Vater	Es ist schon 9:00 Uhr. Wir gehen zusammen zur Agentur für Arbeit.
...	
30	

Okuma Metni

Derste işlemek amacıyla seçilen meslekler konusu ile ilgili yaklaşık 200 sözcük ve 5 paragraftan oluşan bir okuma metni yazıldı. Metinde anahtar ve 24 sözcük dengeli kullanıldı. Öğretmen için bir giriş cümlesinin yazılması ve metin ile soruların bir sayfaı aşmaması önerilmektedir.

1. Es ist in Deutschland wichtig, dass junge Leute einen anerkannten Beruf lernen oder ein Fach mit Zukunft studieren. Deutsche Familien legen großen Wert darauf. Das ist auch von den Firmen erwünscht. Einen Beruf wie Sekretärin, Zimmermann und Mechaniker lernen Jugendliche in einer Berufsschule und in einem Betrieb. Arzt, Ingenieur und Architekt wird man durch ein Studium an einer Universität

.....

5.

Eğitsel Oyunun Önemi: Literatürden yararlanarak eğitsel oyunun eğitim ve öğretimdeki önemi iki paragraf, 100 sözcük kapsamında yazıldı. Oyun ile ilgili metin ve eğitsel oyunun kuralları bir sayfayı aşmasın.

Meslekler Eğitsel Oyunun Kuralları: Tasarlanan eğitsel oyunun adı yazıldıktan sonra 10 kural belirlendi. Eğitsel oyunun adının kısa olmasına özen gösterildi.

Tablo 4. Eğitsel Oyunun Kuralları

Nr.	Kurallar
01	Oyunun amacı, meslekler konusunda dil becerilerini geliştirmek ve etkinliği eğlenceli bir şekilde gerçekleştirmektir.
...	
10	

Eğitsel Oyunda Kullanılacak Materyaller: Eğitsel oyunda kullanılan materyaller, dersin akış şeması ile ilişkilendirilerek geliştirildi. Geliştirilen materyaller kullanım sırasına göre 200 sözcük kapsamında açıklandı. Gereklî resimlerin (görüntülerin), çizimlerin, çizelgelerin vb. bölümün ekine konulması önerilmektedir.

Dersin Akış Şeması: Öğrenme süreçlerinin mantıksal bir sırada yönlendirilmesi için 10 aşamadan oluşan bir ders akış şeması geliştirildi. Bu şemanın bir sayfayı geçmemesine özen gösterildi. Yapararak yaşayarak ilkesi temel alınarak öğrencilerin aktif olmalarına öncelik verildi. Bunun için değişik yöntem ve teknikler kullanıldı. PowerPoint kullanımını 5 dakika ile sınırlandırıldı.

Tablo 5. Ders Akış Şeması

Aşa- ma	Süre dk.	Öğretmenin davranışları	Katılımcıların davranışları	Yöntem / Teknik	Araç - gereç
01	4 dk.	Öğretmen derse kısa bir girişle başlar ve konunun meslekler olduğunu açıklar. Öğretmen bir örnek verir. Ich bin ein Lehrer. Und Sie?	Öğrenciler kendilerini tanıtır. Soruları cevaplandırır. Ich bin ein Student. Er ist ein Student. Sie ist eine Studentin. Wir sind Studenten.	Soru – cevap	
.....					
10					
Toplam süre 80 dakika					

Ödev: Öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla bir ödev verildi.

Değerlendirme: Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemini 50 sözcük kapsamında özetlendi. Ders planı taslağının geliştirme sürecinde altı kişi arasında geçen ve 30 adımdan oluşan bir diyalog ile yaklaşık 200 sözcükten (5 paragraf) oluşan bir okuma metni yazıldı. Eğitim ve öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi için 10 madde ve beş aralıktan oluşan bir Gözlem ve Değerlendirme Formu oluşturuldu.

Tablo 6. Gözlem ve Değerlendirme Formu

Nr.	Beceriler	Değerlendirme dereceleri				
		Yetersiz	Kabul edilebilir	Orta	İyi	Çok iyi
01	Meslekler konusuna etkin bir katılım oldu mu?					
...						
10						

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sürecinde yapılan gözlemlere ve edinilen sonuçlara göre **yabancı dil Almanca'nın öğretiminde başarılı olmak için dersler ayrıntılı bir şekilde planlanmalı, uygulanmalı, değerlendirilmeli ve geliştirilmeli.**

İngilizce öğretmenliği anabilim dallarında açılan zorunlu seçmeli Almanca derslerine öğrenciler sınıfça katılmaktadırlar. Bologna Süreci kapsamında ise söz konusu üniversitenin bütün bölümlerinden öğrenciler katılabilmektedir. "Erasmus için Almanca" ve "İletişim için Almanca" derslerine katılma şartı, daha önce en az A1 düzeyinde Almanca öğrenmiş olmaktır. Almanca derslerinde sık sık katılımcıların değişik düzeyde Almanca bilgisine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bunda katılımcıların yurtdışı deneyimleri, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede Almanca ve diğer yabancı dillerde aldıkları eğitimin kalitesi, önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda Almanca konuşulan ve diğer yabancı ülkelerden gelen katılımcıların sayısı artmaktadır. Çünkü Türkiye'de yüksek öğrenime ilgi duyan öğrenciler yabancı öğrenci statüsünde bir programa yerleştirilmektedirler.

Daha önce Erasmus değişim programı ile Almanca konuşulan ülkelerde bulunan öğrenciler de, edindikleri Almanca bilgilerini unutmamak için seçmeli Almanca derslerine katılmaktadırlar. Almanca derslerinin; değişik amaçlarla, farklı alanlardan ve farklı ülkelerden gelen, ayrıca değişik düzeylerde Almanca bilgisine sahip öğrencilerle etkili yürütülmesi için uygun bir yöntem geliştirilmelidir. Bu tür disiplinlerarası çalışmaların, aktif Almanca dersine bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makalenin giriş kısmında Türk eğitim sisteminin amaçlarından birinin gençlerin bir meslek öğrenmeleri olduğu vurgulanmıştı. Buna rağmen öğrencilerin büyük bir kısmı akademik eğitim veren okullara devam etmektedirler. Almanya'da ise meslek eğitiminin ve yüksek öğrenimin ikili (dual) sistem çerçevesinde yaygın bir şekilde yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Özellikle akademik eğitim veren okullardan mezun olan gençler arasında işsizlik oranı yükseldikçe, eğitim kurumları ve aileler istihdam konusunda yeni arayışlar içine girmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının "Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye" sloganıyla yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu adlı kitapta mesleki ve teknik eğitime geniş yer verilmiştir (Selçuk, 2018, pp. 109 - 113). Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, ülkelerin iktisadi ve sosyal kalkınmasında mesleki ve teknik eğitimin önemli bir rol oynadığını açıklamaktadırlar. Gelecekte mesleki ve teknik eğitim alanında alınacak önlemler aşağıda gösterildiği gibi belirtmektedir:

1. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının döner sermaye gelirlerinden alınan %15'lik hazine kesintisi %1'e düşürülecektir.
2. Mesleki ve teknik eğitimdeki müfredatlar esnek ve modüler olarak yapılandırılacaktır.
3. Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin, öğrenimleri devam ederken protokol ve işbirlikleriyle gerçek iş ortamlarında kalma süreleri artırılabilecek, sektörlere göre stratejileri farklılaştırılacaktır.
4. Türkiye'nin rekabet gücü yüksek milli savunma sanayi sektörüne ara eleman yetiştirilecektir.
5. Mesleki ve teknik eğitim okullarında üretilen (geliştirilen) başarılı projelere mikro kredi sağlanacaktır.
6. Türkiye'nin dış ticaretinde ihtiyaç duyulan nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere yurt dışında mesleki ve teknik eğitim olanakları sunulacaktır.

Özellikle altıncı önlemin gerçekleştirilmesi için meslek okullarına devam eden öğrencilerin en az bir yabancı dili ileri düzeyde öğrenmeleri gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde mesleki konulara yer verilmelidir. Anılan eserde (p. 66) yabancı dil öğretimine de değinilmektedir. Bu eserde ilkokuldan itibaren yabancı dil öğretiminde "Oyun Tabanlı Öğrenme" yaklaşımının benimseneceği belirtilmektedir. Meslekler konusunun bu yaklaşıma göre verilebilmesi için örnek ders planları hazırlanmalı ve

bu örnek ders planlarında kullanılacak materyaller geliştirilmelidir. Araştırmacı bu düşünceden yola çıkarak meslekler konusu için iki binli yıllardan itibaren çalışmalarını başlattı. Başlangıçta belirlenen konular için üç dilli sözcük listeleri hazırlandı. Daha sonra her konu için diyaloglar ile okuma metinleri yazıldı ve alıştırmalar tasarlandı. Sınıf ortamında edinilen deneyimlerden sonra her konu için bir anahtar sözcük belirlendi.

Araştırmacı beş yıldan beri her konu için örnek ders planları hazırlamaktadır. Bu örnek ders planlarından biri de bu makalede ele alınmıştır. Örnek ders planının başarıyla uygulanması için örnek ders planının hazırlık aşamasında ve daha sonra ihtiyaç duyulan materyalleri geliştirildi. Gözlem ve değerlendirme formu aracılığıyla derlenen bilgilere ve yapılan gözlemlere göre öğrenciler, mesleklerle ilgili konulara ilgi göstermektedirler. Geliştirilen eğitsel oyunlar ve oyunların uygulanması için tasarlanan materyaller derslerin eğlenceli geçmesini sağlamaktadır.

Almanca konuşulan ülkelere başlangıçta Erasmus programı çerçevesinde, daha sonra yüksek lisans veya doktora eğitimi, hatta uzun süre çalışmak için gitmek isteyen öğrencilerin Almanca öğrenmeye istekli oldukları gözlemlendi. Bu tür örnek derslerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Aşağıdaki öneriler, kuram ve uygulama alanlarında edinilen deneyimlere dayanmaktadır:

01. Orta öğretimde daha fazla başarılı öğrencinin meslek okullarını seçmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.
02. Meslek okullarında yabancı dil öğretiminin kalitesi artırılmalıdır.
03. Meslek okullarına devam eden öğrencilerin yabancı dil becerilerini iyileştirmeleri için yurtdışında staj olanakları araştırılmalıdır.
04. Türkiye’de bulunan yabancı firmalarda staj olanakları yaratılmalıdır. Bunun için ilk etapta MAN, Bosch, Siemens, Mercedes gibi firmalar önerilmelidir.
05. Meslek okullarında çalışan öğretmenler en az bir yabancı dili ileri düzeyde kullanabilmelidirler.
06. Her meslek ile ilgili örnek ders planları hazırlanmalıdır.
07. Her meslek ile ilgili çok dilli sözcük listeleri hazırlanmalıdır.
08. Örnek ders planlarında kullanılacak ve dört dil becerisini geliştirebilecek materyaller üretilmelidir.
09. Her örnek ders planı için eğitsel bir oyun geliştirilmelidir.
10. Meslek eğitimi alanında çalışan öğretmenler arasında bir iletişim ağı oluşturulmalıdır.
11. Edinilen deneyimler örneğin yayın yoluyla ilgi duyanlarla paylaşılmalıdır.

Kaynakça

- Aykır, Z. (2018). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Kullanılan Modüllerin Niteliğine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi* [Evaluation of Students and Teachers' views on the Quality of Modules Used in Vocational and Technical Education]. yayınlanmamış yüksek lisans tezi (unpublished master's thesis).
- Bayçu, Salih, Kocadağ, Tuğba ve Coşkun, Hasan (2014). *Masalların Dil Öğretiminde Kullanımı*, yer aldığı eser: Hasan Coşkun (Ed.), Eğitim ve Öğretimde Masalların Önemi – Planlama, Uygulama ve Değerlendirme / The Importance of Fairy Tales in Education – Planning, Practising and Evaluating. Berlin: Dagyeli Verlag.
- Bayraktaroğlu (2014). *Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz?* [Why can't we succeed in foreign language education?]. In: Arif Sarıçoban ve Hüseyin Öz (2014). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* [Trends What Should Turkey in Foreign Language Education]. Ankara: Hacettepe Yayınları.

- Bilen, M. (1993). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim* [Teaching from Theory to Practice]. Ankara: TAKAV.
- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Beruf Aktuell –Lexikon der Ausbildungsberufe* [Profession Aktuell -Lexicon of Apprenticeships]. Ausgabe (Edition) 2018 /2019: Nürnberg.
- Coşkun, H. (2006). *Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca*. Ankara: CTB Yayınları.
- Coşkun, H. ve Deveci, T. (2006). *Almanca Dil Bilgisi ve Testler* [German Grammar and Tests]. 3. Baskı, Ankara: Siyasal kitabevi.
- Coşkun, H. (2013): *The Importance of Educational Marble Games in Teaching German*. Eurasian journal of Educational Research, Ankara, 53, 151-174.
- Coşkun, H. (2018): *Description of a Model for Lesson Planning on Peace Education in Teacher Training*. In: Journal Education Culture Society, PSP Pro Scientia Publica / Poland, 118-142.
- Coşkun, H. (2019). *Planning, implementation, and evaluation of the subject of professions in the German courses*. In: Journal Education Culture Society, No 1 2019, PSP / Poland, 93-121.
- Diñçer, Ö. (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayında Yapılan Konuşma Metni* [Text of Speech in Vocational and Technical Education Workshop]. In: *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı* [Vocational and Technical Education Workshop], Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: Manavgat / Antalya.
- E&W Erziehung & Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft 10/2017. *Individuelle Wertschätzung Berufliche Bildung* [Education & Science, Journal of the Education Union 10/2017. Individual Appreciation Vocational training]: Frankfurt am Main.
- Glowacka-Perlowska v.d. (2007). *Ein Fach gut Deutsch für Alltag und Beruf, Band 1* [A subject good German for everyday life and occupation, Volume 1], Fraus & Goethe Institut Inter Nationes: Bratislava.
- Fearn, A. and Buhlmann, R. (2013). *Technisches Deutsch für Ausbildung und Beruf, Lehr- und Arbeitsbuch* [Technical German for Education and Profession, Textbook and Workbook] Europa Lehrmittel and Goethe – Institut: Haan-Gruiten.
- Häublein, G. and Jenkins, R. (2018) *Schlaumeier empfiehlt: Schul-Wortschatz Englisch kompakt* [Schlaumeier (wise guy) recommends: School vocabulary English compact] Stuttgart: Ernst Klett Vertrieb.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yönteme* [Foreign, Language Teaching Methods and TÖMER Methodology]. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hölscher, P. / Piepho, H.-E. / Roche, J. / Simic, M. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien -Kernfragen zum Spracherwerb* [Action-oriented teaching with learning scenarios -Core questions on language acquisition]. Oberursel: Finken Verlag.
- Kocaman, A. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi* [Foreign Language Teaching Method and Beyond]. In: Arif Sarıçoban ve Hüseyin Öz (2014). *Türkiye'de Yabancı Dil*

- Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Kocaman, A. (2018). *İkinci Dil Öğrenimiyle İlgili Kimi Yaygın Görüşlerden Seçmeler* [Selections from Some Common Opinions About Second Language Learning]. In: Öğreten Dünyası, Yıl. 39, Sayı 458, Şubat 2018, Ankara.
- Koithan / Schmitz / Sieber und Sonntag (2014). Aspekte. Lehrbuch mit DVD B1+. Neubearbeitung [Textbook with DVD B1 +. Revision]. Stuttgart: Klett.
- Öz, H. (2014). *Teknoloji ve Yabancı Dil Eğitimi* [Technology and Foreign Language Education]. In: Arif Sarıçoban ve Hüseyin Öz (2014). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Republic of Turkey Ministry of National Education (2010). *The Turkish Educational System*: Ankara: MEB.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik* [Foreign Language Acquisition Foreign Language Didactics]. UTB basics. A. Francke Verlag: Tübingen und Basel.
- Selçuk, Z. (2018). *Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye, 2023 Eğitim Vizyonu* [Happy Children Strong Turkey on the 2023 Education Forecast] Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- The Common European Framework of Reference for Languages (GER) Learning, Teaching, assessbent (2011). Council of Europe, Modern Languages Devision, Strasborg: Cambrige University Press.
- Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Viau, Rolland (2015). *Okulda Motivasyon, Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme* (Y. Budak, translation). Anı Yayıncılık: Ankara. (Orijinali 2009 yılında yayınlanmıştır.)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel Araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2011) *Mein Sprach- und Deutschlandbegleiter, Konuşma ve Almanya Rehberim*, München: Goethe-Institut.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982 – 2007)*, [Teacher Training and Faculties of Education] Yükseköğretim Kurulu (*Higher Education*), Ankara.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

HATİCE BÜŞRA YILMAZ
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

AYSEL TÜFEKÇİ AKCAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Duygu düzenleme, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme, olumsuz duygular ile baş etme ve olumlu duyguların sürekliliğini sağlama becerilerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönem duygu düzenleme becerisinin gelişiminde önemli bir dönemdir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine etki eden değişkenlerin ve bireysel farklılıkların bilinmesi çocuğun gelişiminin desteklenebilmesi bakımından önem taşır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 48-72 aylık 413 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucuna göre Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız çocukların ortalamalarının erkek çocukların ortalamalarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Duygu Düzenleme alt boyutu puanı anne eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların anne eğitim düzeyleri arttıkça duygu düzenleme becerilerinin arttığı, kardeş sayıları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin azaldığı görülmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma, örneklem grubunun sayısı ve çeşitliliği artırılarak yenilenebilir. Ebeveynlerin çocukların duygularını anlama ve duygu düzenleme becerilerini geliştirme açısından eğitilmeleri önerilebilir. Okul öncesi öğretmenleri, okul ortamını ve eğitim müfredatını çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek ve zenginleştirmek için imkanları doğrultusunda düzenlemelidir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Gelişim, Duygu, Duygu Düzenleme.

Abstract

Purpose: Emotion regulation includes the ability to understand and express one's own and others' emotions, to cope with negative emotions and to ensure the continuity of positive emotions. Preschool period is an important period in the development of emotion regulation skills. Knowing the variables and individual differences that affect the development of children's emotion regulation skills is important for supporting the development of the child. From this point of view, the aim of the study is to examine the emotion regulation skills of preschool children in terms of various variables.

Method: The study group of the study consisted of 413 children aged 48-72 months who attended pre-school education institutions in Keçiören district of Ankara province in 2018-2019 academic year. In the study, Personal Information Form was used to determine the demographic characteristics of children and Emotion Regulation Scale was used to measure the emotion regulation skills of children. The data were analyzed by Mann Whitney U-test and Kruskal Wallis test.

Findings: According to the results of the study, emotion regulation skills of the children increase as the education level of the mother increases, and emotion regulation skills decrease as the number of sibling increases. It is seen that boys tend to show negative emotions more than girls.

Implications for Research and Practice: The research can be renewed by increasing the number and diversity of the sample group. Parents may be advised to be educated to understand children's emotions and develop their emotion regulation skills.

Keywords: Preschool Period, Development, Emotion, Emotion Regulation.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

Duygu, bir his ve bu hisse yönelik olan bir takım düşünceler, biyolojik ve psikolojik haller ile hareket eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2011). Yaşamda her duyguyu bir düşünce başlatmaktadır. İnsanlar kendilerini belirli durumlara sürükleyen düşünceleri fark etmeye ve bu düşünce biçimlerini değiştirmeye başladıklarında duygusal durumlarında da kendiliğinden değişme başlamaktadır. (Yavuz, 2010). İnsanlar günlük yaşamda birçok farklı duyguyu deneyimlemektedir. Duygular yaşanırken içinde bulunduğu ortam ve çevresindeki kişilerden bağımsız değildir. Bu nedenle kişilerin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve uygun duygusal tepkilerde bulunma gibi önemli unsurları içeren duygu düzenleme becerisini kullanması oldukça önemli hale gelmektedir.

Duygu düzenleme, bireylerin duygusal yaşamlarını doğru biçimde yönetebilme becerisi olarak duygusal zekânın temelinde yer almaktadır (Yavuz, 2010). Thomphson'a (1994) göre duygu düzenleme kavramı, duygusal tepkileri gözlemleme, değerlendirme ve değiştirmeye birlikte amaca ulaşmayı sağlamakta sorumlu olan bütün içsel ve dışsal süreçleri içermektedir. Duygu düzenleme, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme, olumsuz duygular ile baş etme ve olumlu duyguların sürekliliğini sağlama becerilerini kapsamaktadır. Doğumdan itibaren kazanılan bir takım becerilerle birlikte zaman içerisinde aşamalı olarak gelişen bir yapıya sahip olan duygu düzenleme becerisi, yaşamın ileriki dönemleri için oldukça önemlidir ve büyük ölçüde okul öncesi dönemde şekillenmektedir (Yükçü ve Demircioğlu 2017).

İnsanların günlük yaşamda karşılaştıkları duygu düzenleme ihtiyaçlarına yönelik duygu oluşumunda yer alan bir dizi süreci belirlemek amacıyla bir duygu modeli oluşturulmuştur. Duygu düzenleme stratejilerini gösteren bu modelde; durum seçimi, durum değişikliği, dikkat dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olmak üzere beş noktaya vurgu yapılmaktadır. Durum seçimi, olayların özelliklerine göre beklenen duygusal tepkilerin seçimini gerektirmektedir. Durum değişikliği, fiziksel ortamları değiştirmekle ilgilidir. Dikkat dağıtımı çevreyi değiştirmeden bireyin durumunu şekillendirmeye yardımcı olmaktadır. Bilişsel değişim ise duygusal durumunu değiştirmek için içerisinde bulunulan durumun nasıl değerlendirilebileceğinin değiştirilmesidir. Son olarak tepki düzenleme duygunun davranışsal ve fizyolojik olarak düzenlenmesidir (Gross,1998; Thompson ve Gross, 2007).

Çocukların büyümeleriyle orantılı olarak duygusal tepkileri bebeklikten itibaren gelişmekte ve farklılaşmaktadır. Çocuklar büyüdükçe duygularını ifade etme becerisi de artmaktadır. Yaşın artması ve gelişimin ilerlemesi ile beraber çocuklardan kendilerine yöneltilen duyguları anlamaları ve ayırt edebilmeleri ve içsel yaşantılarını ve tepkilerini diğerlerine ifade edebilmeleri beklenmektedir (Başal ve Erden'den Aktaran Ertan, 2017). Okul öncesi dönem çocuklarında, sosyal ve bilişsel gelişim ile birlikte, duygu düzenleme becerilerinin de gelişiminde ilerlemeler görülmektedir. Sosyal çevreleri değişen çocuklar, ne düşündüklerini açık bir şekilde söylemekle birlikte diğerlerinin ne düşündüğünü de dikkate aldıklarından, duygu düzenleme becerilerini daha etkin kullanmaya başlamaktadır (Ersan, 2013). Whitebread ve Basilio (2012) tarafından erken çocuklukta duygu düzenlemenin gelişimine yönelik genel bir çerçeve sunulmuştur. 0-1 yaş arası çocuklar çevresindeki insanları, nesnelere ve faaliyetleri izleyerek anlamaya çalışmaktadır. İnsanlar ve nesnelere etkileşimini artırarak kendilerinin etkilerini fark etmeye çabalarlar. 1-3 yaş arası çocuklar rutinleri severler. Hedefe yönelik davranışlarda bulunurlar ve hedefe ulaşmak için strateji geliştirirler. Hataları fark etmeye ve düzeltmeye çalışırlar. 3-6 yaş arası çocukların düzenleme becerilerinde önemli ilerlemeler görülür. Dikkatlerini iyi kontrol ederek birkaç adım içeren faaliyetleri yürütürler. Çeşitli bilişsel etkinliklere katılırlar ve beceri düzeylerine uygun görevler seçebilirler.

Okul öncesi dönemde çocuklar yaşadıkları deneyimler ve sosyal ilişkiler ile duygularını tanımaya ve duygularının sonuçlarını tahmin etmeye çalışırlar. Bu dönem çocukların duygu düzenleme stratejilerini kullanmaları için imkan oluşturmaktadır. Duygu düzenleme becerisi gelişen çocukların sosyal ilişkileri güçlenmekte ve okula uyumları kolaylaşmaktadır. Bu sebeple duygu düzenleme becerisinin kazanımı okul öncesi dönemin kritik başarısı olarak görülmektedir (Calkins ve Hill, 2007; Bozkurt Yükçü, 2017).

Çocuklar içsel ve dışsal sebeplerden dolayı içinde bulunduğu duygu durumunun farkına vararak kendisini kontrol etmeyi zamanla öğrenmektedir (Kurbet, 2010). Bu öğrenme yolculuğuna pek çok değişken etki etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimine etki eden değişkenlerin ve bireysel farklılıkların bilinmesi çocuğun gelişiminin desteklenebilmesi için gerekli görülmektedir (Kolcu, 2014).

Çeşitli araştırmalarda, okul öncesi dönemdeki çocuklarda duygu düzenleme kavramının önemi belirtilmiş ve çocukların duygu düzenlemelerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Kurbet (2010)'un çalışmasında duygu düzenlemenin kişisel farklılıklar ve sosyal yeterliliklerle ilişkili olmasıyla büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Duygu düzenleme becerisi iyi olan çocukların sosyal olarak daha becerikli ve anneleriyle işbirliği içinde olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre annelerin empatik eğilim düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenlemeleri artmaktadır. Ayrıca annelerin tutumuna göre çocukların duygu düzenlemeleri değişmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme becerileri de farklılık göstermektedir. Ersan (2013)'in araştırmasında çocukların baş etme stratejileri ve duygusal düzenleme becerileri arasında bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının yüksek olduğu da bulunmuştur. Denham ve çalışma arkadaşları (2003)'nin yaptıkları çalışmada çocukların duygusal yeterliliğinin anaokulu sosyal yeterliliğine katkıda bulunduğu bulunmuştur. Duygu düzenleme duygusal yeterliğin bir alt boyutudur. Duygusal yeterliliğin okul öncesi dönemde sosyal yeterliliğe olan katkısının uzun vadeli etkileri olduğu

belirtilmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimine etki eden faktörlerin yaşam boyu süren etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu dönemde çocukların gelişimlerine etki eden değişkenlerin, çocukların hangi gelişim alanını ne düzeyde etkilediğinin araştırılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, çocukların duyu düzenleme becerilerinin çocukların devam ettikleri okul türü, çocuk yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısı, anne babanın yaşı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çalışmaya katılan çocukların duyu düzenleme becerileri ne düzeydedir?
2. Çalışmaya katılan çocukların duyu düzenleme becerileri çocukların devam ettikleri okul türü, yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısı ile anne-babanın yaşı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Duygusal becerilerin kazanılmasında en önemli dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğun duygusal beceri gelişimini etkileyen değişkenlerin bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların, okul öncesi dönem çocuklarında duyu düzenlemenin öneminin aileler, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel bir araştırma olan çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile mevcut durumun betimlenip açıklanarak ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim anasınıflarında öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 48-72 aylık 194 kız, 219 erkek olmak üzere toplam 413 çocuk oluşturmuştur. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve çocukların duyu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır, ölçekler çocukların anneleri tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Kişisel bilgi formunda okul türü, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı sorularına yer verilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, duygudaki yoğunluğu, değişkenliği, esnekliği ve aynı zamanda duygusal ifadenin ortama uygunluğunu değerlendiren 4'lü Likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilen Duygu Düzenleme Ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) alt boyutu, çocuktaki duyu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçmektedir. Duygu Düzenleme (DD) alt boyutu çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini ölçmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun duyu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında anne formu için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Ayrıca duyu düzenleme becerileri zayıf ve güçlü olan çocukları ayırt edebildiği için ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre, ölçeğin iç tutarlık katsayılarının oldukça yüksek olduğu, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir (Altan, 2006; Batum ve Yağmurlu, 2007). Araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve Cronbach alpha değerlerinin ölçek toplamı için 0.76, Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu için 0.75 ve Duygu Düzenleme alt boyutu için ise 0.58 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerilerinin ele alınan değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için öncelikle verilerin parametrik test koşullarını sağlanıp sağlamadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu nedenle, Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, iki farklı grubun (okul türü, çocuğun yaşı ve cinsiyeti) karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun (kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı) karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H- testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H- testinin anlamlı olduğu durumlarda, hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin okul türü, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı ve aile aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini incelemek için Duygu Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Faktörler	n	Min	Max	Ort.	Std.S	Çarpıklık	Basıklık
Olumsuzluk	413	19.00	54.00	30.51	5.931	0.701	0.765
Duygu Düzenleme	413	15.00	32.00	25.28	3.323	-0.294	-0.051
Ölçek Toplam	413	43.00	80.00	55.79	5.705	0.576	0.604

Tablo 1 incelendiğinde, DDÖ Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyut puan ortalamasının ($\bar{X} = 30.51$), Duygu Düzenleme alt boyut puan ortalamasının ($\bar{X} = 25.28$) ve ölçek toplam puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 55.79$) olduğu görülmektedir. Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutuna ilişkin alınabilecek minimum değer 19 ve maksimum değer 54 olduğu göz önüne alındığında, ortalama puanın yüksek olmadığı söylenebilir. Buna karşılık, Duygu Düzenleme alt boyutundan alınabilecek minimum değer 15 ve maksimum değer 32 olduğu göz önüne alındığında bu alt boyuta ilişkin ortalama puanın oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanına ilişkin alınabilecek minimum değer 43 ve maksimum değer 80 olduğu göz önüne alındığında, ölçek toplam puan ortalamasının yüksek olmadığı söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların devam ettikleri okul türü, yaşı ve anne baba yaşı ile baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Çocukların cinsiyetine göre Duygu Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Std.	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Olumsuzluk	Kız	194	30.00	6.05	194.65	37761.50	18846.50	0.04*
	Erkek	219	30.96	5.79	217.94	47729.50		
Duygu Düzenleme	Kız	194	25.47	3.33	215.64	41834.00	19567.00	0.16
	Erkek	219	25.10	3.31	199.35	43657.00		
	Kız	194	55.48	5.81	198.97	38599.50		
Ölçek Toplam	Erkek	219	56.07	5.60	214.12	46891.50	19684.50	0.19

* $p \leq 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutuna ilişkin elde edilen puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U = 18846.50$; $p \leq 0.05$). Çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalamaları ($\bar{X} = 30.00$) erkek çocukların ortalamasından ($\bar{X} = 30.96$) daha düşüktür. Çocukların Duygu Düzenleme alt boyutuna ilişkin elde edilen puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U = 19567.00$; $p > 0.05$). Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının da cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U = 19684.50$; $p > 0.05$).

Çocukların kardeş sayısına göre Duygu Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumsuzluk	(1) Kardeşi yok	88	29.32	5.71	183.10	4.56	0.20	
	(2) 1 kardeş	194	30.88	6.13	214.29			
	(3) 2 kardeş	91	30.68	5.54	210.84			
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	30.92	6.07	215.51			
Duygu Düzenleme	(1) Kardeşi yok	88	25.92	3.40	232.38	10.45	0.01*	1-3, 1-4, 2-4
	(2) 1 kardeş	194	25.45	3.16	211.65			
	(3) 2 kardeş	91	24.76	3.24	189.32			
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	24.20	3.75	168.83			
Ölçek Toplam	(1) Kardeşi yok	88	55.25	4.78	198.31	1.86	0.60	
	(2) 1 kardeş	194	56.34	5.91	215.47			
	(3) 2 kardeş	91	55.45	5.85	200.20			
	(4) 3 kardeş ve üstü	40	55.12	6.14	200.53			

*p ≤ 0.05

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanlarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=4.56$; $p> 0.05$). Duygu Düzenleme alt boyutu puanlarının ise çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=10.45$; $p \leq 0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, kardeşi olmayan çocuklar ile iki kardeşi olanlar arasında, kardeşi olmayan çocuklar ile üç kardeşi veya daha fazla kardeşi olanlar arasında ve bir kardeşi olanlar ve üç kardeşi veya daha fazla kardeşi olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kardeşi olmayan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 25.92$), bir kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 25.45$), iki kardeşi olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 24.76$) ve üç kardeşi veya daha fazlası olanların ortalaması ($\bar{X} = 24.20$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu düzenlemelerinin azaldığı yorumu yapılabilir. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1.86$; $p> 0.05$).

Çocukların anne eğitim seviyesine göre Duygu Düzenleme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Olumsuzluk	(1) İlkokul	49	31.93	6.29	231.94	3.14	0.37	
	(2) Ortaokul	54	30.96	6.00	216.19			
	(3) Lise	175	30.25	5.89	202.07			
	(4) Üniversite	135	30.14	5.78	200.66			
Duygu Düzenleme	(1) İlkokul	49	24.10	3.36	163.79	17.12	0.00*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	(2) Ortaokul	54	24.31	3.35	171.36			
	(3) Lise	175	25.34	3.45	211.52			
	(4) Üniversite	135	26.01	2.92	231.08			
Ölçek Toplam	(1) İlkokul	49	56.04	6.17	213.65	1.52	0.67	

(2) Ortaokul	54	55.27	5,94	193.54
(3) Lise	175	55.60	5,58	203.51
(4) Üniversite	135	56.16	5,62	214.50

*p ≤ 0.05

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanlarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=3.14$; $p > 0.05$). Duygu Düzenleme alt boyutu puanlarının ise anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2=17.12$; $p \leq 0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında, annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 24.10$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 24.31$), annesi lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 25.34$) ve annesi üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 26.01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, çocukların annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça duygu düzenlemelerinin arttığı yorumu yapılabilir. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2=1.52$; $p > 0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel istatistiksel hesaplamalarda çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek, değişkenlik olumsuzluk özelliklerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanlarının incelenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanlarının okul türü, çocukların yaşı, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, Duygu Düzenleme alt boyutu puanlarının ise okul türü, çocukların yaşı ve cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde çocukların duygu düzenleme becerileri yaşlarıyla birlikte gelişim göstermektedir. Küçük yaşlarda basit duyguları (mutluluk, kızgınlık, korkma vb.) anlayabilen çocuklar ilerleyen yaşlarda daha karmaşık duyguları (kıskançlık, şaşırma vb.) anlayıp yorumlayabilmektedir (Whitebread ve Basilio, 2012). Araştırma sonuçlarında alanyazın aksine yaş değişkenine göre ölçeğin iki alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin 48-72 aylık çocuklara uygulanması göz önünde bulundurulduğunda yaş aralığının dar olmasının çocuklarda doğumdan itibaren yaşa bağlı gelişen duygu düzenlemenin farklılaşmasının görülememesine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme alt boyutlarının çocukların anne ve baba yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucu alanyazında incelendiğinde, benzer şekilde Yükcü (2017) tarafından yapılan araştırmada da babanın yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerileri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annenin yaşına göre Duygu Düzenleme alt boyutu puanları farklılık göstermezken Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanlarının annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. 21-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanları, 41 yaş ve üzeri yaşlardaki annelerin çocuklarından daha yüksektir. Bir başka araştırmada ise yaşı 18-30 arasında olan annelerin çocuklarının diğer yaş grubundaki annelerin çocuklarına göre Duygu Düzenleme alt boyutundan aldığı puanların düşük olduğu görülmektedir (Akbaba,2017).

Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu puanının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Puan ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalamalarının (=30.00) erkek çocukların ortalamalarından (=30.96) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kurbet (2010) çalışmasındaki bulgular ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında çocukların cinsiyetine göre Duygu Düzenleme alt boyut puanları arasında anlamlı fark olduğu, kızların puanlarının erkeklerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Akbaba (2017) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutundan almış oldukları puanların çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde erkeklerin (31,57±5,84), kızlara (30,52±5,81) göre Değişkenlik-Olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar, erkeklerin kızlara göre olumsuz duygularını gösterme eğilimlerinin yüksek olduğunu ve değişken duygu halinde olduklarını göstermektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyutu puanlarının anne eğitim düzeyine ($\chi^2=17.12$; $p \leq 0.05$) göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocukların annelerinin eğitim düzeyleri arttıkça duygu düzenlemelerinin arttığı tespit edilmiştir. Kurbet (2010) çalışmasındaki bulgular ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, araştırma sonuçlarının aksine

anne eğitim düzeyine göre çocukların Duygu Düzenleme alt boyu puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yükü Bozkurt ve Demircioğlu (2017) çalışmasından elde edilen bulguların anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Duygu Düzenleme alt boyut puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Annelerin çocukların bakımını büyük oranda üstlenmeleri ve çocuklarıyla fazla zaman geçirmeleri, sahip oldukları özelliklerin çocuğun gelişimi üzerinde daha çok etkiye sahip olmasının bir göstergesidir.

Duygu Düzenleme Ölçeğinin Duygu Düzenleme alt boyutu puanlarına bakıldığında bir diğer anlamlı farklılık çocukların kardeş sayıları değişkeninde görülmektedir ($\chi^2=10.45$; $p \leq 0.05$). Çocukların kardeş sayıları arttıkça duygu düzenlemelerinin azaldığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısının arttıkça çocuğun sosyal ilişkilerinin artması dolayısıyla duygu düzenlemesinin gelişmesi beklenirken araştırma bulgusu bu noktada ilgi çekicidir. Alanyazında okul öncesi dönemde çocukların yaşadıkları sosyal ilişkiler duygularını tanıyarak duygularının sonuçlarının ne olacağını tahmin edebilmesini ve duygu düzenleme stratejilerini kullanabilmesi için imkan oluşturduğu ifade edilmektedir (Calkins ve Hill, 2007). Yükü Bozkurt ve Demircioğlu (2017) çalışması kardeş sayısı değişkenine göre elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında araştırmanın aksine Duygu Düzenleme puanları kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler verilebilir. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların duygularını anlama ve duygu düzenleme becerilerini geliştirme açısından eğitilmeleri önerilebilir. Bu anlamda ebeveynlere aile eğitim seminerleri düzenlenerek kitap tavsiyeleri verilebilir. Çocuğun ilk sosyal çevresi içerisinde yer alan anne ve babası gibi kardeş de sosyalleşme deneyimlerini yaşadığı önemli bir araçtır. Çocukları kardeşleri ile birlikte kaliteli zaman geçirmeleri için yönlendirme, ebeveynlerin kardeşler arasındaki ilişkiyi güçlendirecek sorumluluk verme ya da sosyal aktivite fırsatları oluşturması önerilebilir. Duygu düzenleme becerisinin önemli ölçüde okul öncesi dönemde geliştiği göz önünde bulundurularak, okul öncesi öğretmenleri, okul ortamını ve eğitim müfredatını çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek ve zenginleştirmek için imkanları doğrultusunda düzenlemelidir. Araştırma, örneklem grubunun sayısı ve çeşitliliği artırılarak yenilenebilir. Örneklem özel anaokullarına devam eden çocuklar dâhil edilerek özel ve devlet okulları arasındaki karşılaştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimi incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Batum, P. & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Calkins, S., & Hill, A. (2007). Care giver influences on emerging emotion regulation: biological and environmental transition: early development. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook Of Emotion Regulation* 229- 248. New York: Guilford Press.
- Denham A. S. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, January/February 2003, Volume 74, Number 1, Pages 238–256
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertan, N. (2013). *Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (34. Baskı). (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gross JJ, Thompson RA (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations*. New York: Guilford Press. p. 3-24.
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation. *Review Of General Psychology* 2, 271-299.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: a theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research In Child Development, 59 (2-3), 25-52.

Whitebread D, Basilio M. The emergence and early development of selfregulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2012;16(1):20

Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük ve sağlam adımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Yükçü Bozkurt Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.

Yükçü Bozkurt, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR**HATİCE COŞKUN****VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ****ENGİN KAYA****YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ****ÖZET**

Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. Çalışmanın alt amaçları programının uygulanabilirliği, programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların sosyoekonomik boyutu, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların teknik altyapı ile ilgili boyutu, programın getirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulayabilme, sürece dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarını yapabilme ve yaşanan sorunların çözümü ile ilgili öğretmen görüşlerini almaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ilinde dört farklı okulda aktif olarak ders veren kadın ve erkek olmak üzere 16 öğretmen oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçlayan bu çalışmada yazılı görüş formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı Türkçe öğretim programını kısmen uygulanabilir bulmaktadır. Öğretmenlerin yarıya yakını program hazırlanırken okul ve ailenin ekonomik durumunun göz önünde bulundurulmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını okulun ve sınıfların fiziksel koşullarını programın uygulanması için yeterli bulmamaktadır. Katılımcılar programın getirdiği farklı strateji, yöntem ve teknikleri genel olarak uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı bu konuda sorunlar yaşansa da gerekli uygulamaların yapılabildiğini belirtirken önemli bir kısmı özellikle sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı teknikleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını Türkçe öğretim programının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulayabildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların Türkçe öğretim programından kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri incelendiğinde ise bu önerilerin programın yapısı, öğretmen, öğrenci ve okulun altyapısı boyutlarında olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretim programı, Türkçe öğretmenleri, programı uygulama, öğretmen görüşleri

Problems in the Implementation of Turkish Curriculum

The aim of this study is to determine according to the teachers' opinions about the problems encountered in the implementation of Turkish curriculum. The sub-goals of the study are program applicability, socioeconomic dimension of the problems encountered in the implementation of program, the dimension of the problems encountered in the implementation of the program related to the technical infrastructure, to be able to apply the strategies, methods and techniques of the program, to be able to make process based assessment to get the opinions of teachers about the solution of the problems. The study was designed according to the qualitative research method. The study group consists of 16 teachers (male and female) actively participating in four different schools in Van. A written interview form was used in this study which aims to get the opinions of Turkish teachers. The data was analyzed according to the content analysis which was obtained from the interviews. According to the results of the research, an important part of teachers find the Turkish curriculum partially applicable. Nearly half of the teachers stated that the economic situation of the school and the family was not taken into consideration while preparing the program. In addition, almost half of the teachers do not find the physical conditions of schools and classes sufficient for the implementation of the program. The participants stated that they can apply different strategies, methods and techniques in general. Although a significant portion of the participants stated that they had problems in this regard, the necessary applications could be made, while a significant number of them stated that they could not apply some techniques especially because of the crowded classes. Nearly half of the teachers stated that they could apply the measurement and evaluation approaches required by the Turkish curriculum. When the solution suggestions of the participants for eliminating the problems arising from the Turkish curriculum are examined, it is seen that these suggestions are in the dimension of the structure of the program, teachers, students and the infrastructure of the school.

Keywords: Turkish curriculum, Turkish teachers, implementation of program, teacher opinions

Giriş

Toplumların gelişimi, değişimi de zorunlu hale getirmektedir. Çağa ayak uydurmak isteyen toplumlarda, gelişim ve değişimden payını alan eğitim sistemlerinden bahsetmek mümkündür. Eğitimin tanımları incelendiğinde eğitimin bireyi toplumun isteği ve ihtiyacı doğrultusunda şekillendirmesi (MEB; 2006: 34) yanı sıra bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesine yön veren lokomotif görevi üstlendiği ve toplumun geliştiğini gösteren önemli bir etken olduğu kabul edilir (Arslan, 2009: 144). Eğitim; bireylerde değişimi ve gelişimi zorunlu kılan, toplumların geleceğine yön veren ve ideal insanı

yetiştirmeyi amaçlayan bir sistemdir. Eğitim kavramı beraberinde öğretimi, dolayısıyla da öğretim programını akla getirmektedir.

Eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanan (Erçapan ve Erzen, 2008: 183) öğretim programları; toplumun gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, kullanılmakta olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi nedenlerle zaman zaman düzenlenir ya da bütünüyle yenilenir (Durukan, 2013:2). Türk eğitim sisteminde de program geliştirme alanında değişim ve yeniliklere her zaman ihtiyaç olmuştur ve geçmişten günümüze çeşitli yenilik ve değişiklikler yapılmıştır (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2009: 44). Ülkemizde yıllardır yaşanan öğretim programı kaynaklı sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan; çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yeni öğretim programı çalışmaları yapılandırıcılık temelinde 2004 yılından itibaren başlamıştır (Güven, 2011:122). Yeni yaklaşıma göre yapılandırılan Türkçe öğretim programı öğrenci gelişimini dikkate alma, bilgileri önceki öğrenmeler üzerine inşa etme, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulamaya, grupla çalışma gibi uygulamaları gerekli kılmıştır (Solak ve Yaylı, 2009:444). Yapılandırıcılık temelinde oluşturulan Türkçe öğretim programı son olarak 2019 yılında gözden geçirilerek güncellenmiştir. Bu programa göre öğretmenin görev ve sorumlulukları; öğrencilerin bireysel farklarını göz önünde bulundurarak yeni yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrencilere zengin öğrenme ortamları sağlamak ve sürece dayalı ölçme değerlendirme yapmaktır (MEB, 2019: 6).

Türkçe öğretim programının genel amaçlarına ulaşmak özelde de bireylerde beklenen becerileri kazandırmak görevi şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda programı uygulamak ve hedef kitleyi amaca ulaştırmakla sorumludur. Bu noktada öğretmenlerin, özelde de Türkçe öğretmenlerinin programı uygularken yaşadıkları sorunları ortaya koymak önem arz etmektedir. Programın sağlıklı uygulanması için eğitimin paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Aile, okul ve programın getirdiği yeniliklerin birlikte işleyişi programı başarıya ulaştıracak en önemli hususlar. Dolayısıyla bu çalışmada da öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları şöyledir:

- Türkçe öğretim programının uygulanabilirliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek,
- Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların sosyoekonomik boyutunu belirlemek,
- Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların teknik altyapı ile ilgili boyutunu belirlemek,
- Programın getirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulayabilme ile ilgili öğretmen görüşleri belirlemek
- Programın getirdiği sürece dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarını yapabileme ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek,
- Programın uygulanmasında yaşanan sorunların çözümü için Türkçe öğretmenlerinin önerilerini almaktır.

Yöntem

Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van ilinde dört farklı okulda aktif olarak derse giren kadın ve erkek olmak üzere 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bu öğretmenler bütün kademelerin (5, 6, 7, 8. Sınıf) derslerine giren ve bu kademelerde uygulanan program hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerdir. Görüşme yapılacak öğretmenler belirlenirken kolay ulaşılabilir olması dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini almayı amaçlayan bu çalışmada yazılı görüş alma formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması sürecinde soru havuzu oluşturulmuş, havuzdan seçilen sorulardan hareketle bir form geliştirilmiştir. Hazırlanan formla ilgili 3 Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında forma son hali verilmiş, pilot uygulama yapılmış, eksikler tamamlanarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Verilerin toplanmasında katılımcılarla yüz yüze görüşülmüş, araştırmanın amacından bahsedilmiş ve görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Yazılı olarak alınan görüşlerde anlaşılmayan hususlarda katılımcılarla yeniden görüşülmüştür.

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Veriler kodlama, kod birleştirme, temalaştırma ve yorumlama işlemlerinden sonra bulgu olarak sunulmuştur. Kodlama sürecinde güvenilirlik için kodlayıcı güvenilirliği yapılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için verilerin bir kısmı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlar

karşılaştırılmış ve tutarlılık sağlandıktan sonra veri analizine geçilmiştir. Verilerin tamamı iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri çalışmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden Türkçe öğretim programının uygulanabilirliği ile ilgili düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bir öğretmen bu konuda görüş belirtmemiştir. Diğer katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo1: Türkçe Öğretim Programının Uygulanabilirliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kod	n	Alt kod	f
Uygulanabilir	3	Öğrenci seviyesine uygun hazırlanma	1
		Öğretici olma	1
Uygulanabilir değil	4	Dört temel dil becerisini kazandırmada yetersizlik	2
		Teoride kalması, pratikte uygulanamaması	2
		Öğrenci profiline uygun olmama	1
		İmkânların yetersizliği	1
Kısmen uygulanabilir	8	Teoride kalma	1
		Yöresel farklılıkları dikkate almama	1
		Ders kaynaklarının yetersizliği	1
		Etkinliklerin karşılığının olmaması	1
		Öğrencinin çevresel koşullarını dikkate almama	1
		Günlük hayatta karşılığını bulamama	1
		Öğrencinin hazırbulunuşluğunun olmaması	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı Türkçe öğretim programını kısmen uygulanabilir bulmaktadır. Özellikle hedef kitleyle ilgili problemler programın uygulanmasındaki sorunlar olarak belirtilmiştir. Programın uygulanabilir olmadığını belirten öğretmenler ise programın dört temel dil becerisini kazandırmada yetersiz olduğunu, uygulamaya yansıtılmadığını, öğrenci profiline uygun olmadığını belirtmişlerdir. Üç katılımcı da programın uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretim programı hazırlanırken okul ve ailenin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı ile ilgili öğretmenlere soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: Program Hazırlanırken Okul ve Ailenin Sosyoekonomik Durumunun Göz Önünde Bulundurulması ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kod	n	Alt kod	f
Evet	4	Materyallere ulaşmada sorun yaşanmaması	1
		Materyal edinmeden okul ve ailelerin yetersiz kalması	5
Hayır	7	Öğrencinin teknolojik imkânlarının olmaması	1
		Programın düşük sosyoekonomik kitleye göre hazırlanmaması	1
Kısmen	5	Okuma materyallerini bulmada sorunlar yaşama	3
		Metinler hazırlanırken	1
		Materyalleri koruyamama	1
		Okulun fiziki koşullarının uymaması	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını program hazırlanırken okul ve ailenin ekonomik durumunun göz önünde bulundurulmadığını belirtmiştir. Bu noktada özellikle programın gerektirdiği materyalleri edinme noktasında okul ve ailenin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bir kısmı program hazırlanırken ekonomik durumun göz önünde bulundurulduğunu belirtirken bir kısmı da kısmen bu hususların dikkate alındığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere Türkçe öğretim programının uygulanabilmesi için okul ve sınıfların altyapısının yeterliği ile ilgili soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3: Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Okulun ve Sınıfların Altyapı Yeterliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kod	n	Alt kod	f
Yeterli	6	Gerekli altyapı ve fiziksel imkânların yeterliği	1
		Okul yapısının uygunluğu	1
		Teknik altyapı eksikliği (akıllı tahta, fotokopi, vb.)	4
		Sınıfların kalabalık olması	3
Yetersiz	7	Derse özel derslik sisteminin olmaması	2
		Sınıfı derse hazır hale getirememesi (görseller, ders materyalleri, vb.)	2
		Sınıfların farklı oturma düzenine uygun olmaması	2
		Sadece akıllı tahta olması	2
Kısmen yeterli	3	Sınıfların kalabalık olması	2
		Ders materyallerine ulaşamama	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını okulun ve sınıfların fiziksel koşullarını programın uygulanması için yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlere göre teknik altyapı eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, derse özel derslik olmaması gibi nedenler programın uygulanmasında sorunlara neden olmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin önemli bir kısmı da okul ve sınıfların programın uygulanması için gerekli altyapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bir kısım öğretmen ise bazı noktalarda eksiklikler olduğundan okul ve sınıfların altyapısını kısmen yeterli bulmaktadır.

Öğretmenlere Türkçe öğretim programının gerektirdiği farklı strateji, yöntem ve teknikleri uygulayıp uygulayamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler uygulama, uygulayamama kısmen uygulayabilme şeklinde üç balık altında ele alınabilecek cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4: Türkçe Öğretim Programının Gerektirdiği Farklı Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Uygulanabilirliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kod	n	Alt kod	f
Uygulayabilme	6	Sorun yaşamadan uygulayabilme	3
		Küçük sorunlar olsa da uygulayabilme	2
Uygulayamama	4	Sınıfların kalabalık olması	2
		Sınıfların fiziksel şartlarının uygun olmaması	2
		Öğrenci hazırbuluşunun yeterli olmaması	2
Kısmen uygulayabilme	6	Bazı teknikleri uygulayamama (sınıfların kalabalık olması)	5
		Daha çok sunuş yoluyla öğretimi kullanma	2

Çalışmaya katılan öğretmenler programın getirdiği farklı strateji, yöntem ve teknikleri uygulama noktasında genel olarak uygulayabilme ve kısmen uygulayabilme şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı bu konuda sorunlar yaşansa da gerekli uygulamaların yapılabildiğini belirtirken önemli bir kısmı özellikle sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı teknikleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Programın gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulayamayan öğretmenler ise sınıfların kalabalık olmasını, fiziksel koşulların uygun olmamasını ve öğrencilerin hazırbuluşluk düzeyinin düşük olmasını sorun olarak dile getirmişlerdir.

Öğretmenlere programın gerektirdiği sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama durumlarıyla ilgili soru yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5: Türkçe Öğretim Programının Gerektirdiği Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanabilirliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kod	n	Alt kod	f
Uygulayabilme	6	Gerekli uygulamaları yapabilme	6
		Uygun altyapının olmaması	2
		Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması	2
Uygulayamama	3	Sınıfların kalabalık olması	2
		Öğretmen yetersizliği	1
		Geleneksel yaklaşımlarla sınırlı kalma	1
		Sonuç odaklı sınav sistemi	1
Kısmen uygulayabilme	7	Kısmen yapılan uygulamalar(test, açık uçlu, proje, performans, vb.)	3
		Araçları muhafaza etme sorunu	1
		Sınıfların kalabalık olması	1
		Öğretmenin iş yükünün fazla olması	1
		Uygulamaya yönelik becerileri ölçememe (sınav odaklı sistem)	1

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını Türkçe öğretim programının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımların uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı da kısmen uygulayabildiklerini fakat zaman zaman yaşanan sorunları dile getirmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulayamayan katılımcılar ise öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olduğunu, uygun altyapının olmadığını ve sınıfların kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılara Türkçe öğretim programı uygulanırken yaşanan sorunların çözümü için önerileri sorulmuştur. Katılımcılardan 13'ü bu konuda görüş belirtmiştir. Görüşlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6: Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kod	Alt kod	f
	Uygulanabilirlik açısından geliştirilmeli	4
	Bölgesel farklar dikkate alınmalı	4
Programın yapısı	Dört temel dil becerisine daha fazla önem verilmeli	2
	Programda hedef kitleye göre esneklik olmalı	2
	Sınav sistemi kaldırılmalı	1
	Uygun örneklerle hizmet içi eğitim verilmeli	2
	Program hazırlamada görevdeki öğretmenlerin görüşleri alınmalı	2
Öğretmen	Sürece dayalı ölçme-değerlendirme için uygun altyapı hazırlanmalı	1
	Kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olunmalı	1
	Öğrenciye görelilik ilkesi dikkate alınmalı	2
Öğrenci	Öğrenciye uygun materyaller sunulmalı	1
	Öğrencinin kendi gelişimini görmesi sağlanmalı	1
	Öğrenciye farklı düşünme becerisi kazandırılmalı	1
	Her öğretmene ait derslik olmalı	2
Okul altyapısı	Okulların teknik altyapısı geliştirilmeli	1
	Sınıf mevcutları azaltılmalı	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde bu önerilerin programın yapısı, öğretmen, öğrenci ve okulun altyapısı koyutlarında olduğu görülmektedir. Programın uygulanabilirlik açısından geliştirilmesi gerektiği ve program hazırlanırken bölgesel farkların dikkate alınması gerektiği katılımcılar tarafından en çok ön plana çıkarılan çözüm önerileri olmuştur. Öğretmen açısından getirilen çözüm önerileri uygun örneklerle hizmet içi eğitim verilmesi, program hazırlanırken görev yapan öğretmenlerden de görüş alınması şeklinde devam etmektedir. Öğrenci açısından getirilen önerilere bakıldığında öğrenciye yönelik ilkesinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Okul altyapısı ile ilgili getirilen çözüm önerilerine bakıldığında ise her öğretmene ait derslik olması gerektiği, sınıf mevcutlarının azaltılarak okulların teknik altyapısının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmaya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı Türkçe öğretim programını kısmen uygulanabilir bulmaktadır. Özellikle hedef kitleyle ilgili problemler, programın uygulanmasındaki sorunlar olarak belirtilmiştir. Programın uygulanabilir olmadığını belirten öğretmenler ise programın dört temel dil becerisini kazandırmada yetersiz olduğunu, uygulamaya yansıtılmadığını, öğrenci profiline uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarıya yakını program hazırlanırken okul ve ailenin ekonomik durumunun göz önünde bulundurulmadığını belirtmiştir. Bu noktada özellikle programın gerektirdiği materyalleri edinme noktasında okul ve ailenin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bir kısmı program hazırlanırken ekonomik durumun göz önünde bulundurulduğunu belirtirken bir kısmı da kısmen bu hususların dikkate alındığını belirtmiştir. Engin ve Arslan'ın (2019) yaptığı çalışmada da 5. Sınıf Türkçe öğretim programında yer alan materyallerle ilgili hem olumlu hem olumsuz görüşler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin belirttiği olumsuz görüşlerde gerekli materyallerin olmaması, okul imkânlarının yetersiz olması, vb. nedenler vurgulanmıştır. Materyaller noktasında yaşanan sorunlar her iki çalışmada da vurgulanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını okulun ve sınıfların fiziksel koşullarını programın uygulanması için yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlere göre teknik altyapı eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, derse özel derslik olmaması gibi nedenler programın uygulanmasında sorunlara neden olmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin önemli bir kısmı da okul ve sınıfların programın uygulanması için gerekli altyapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bir kısım öğretmen iste bazı noktalarda eksiklikler olduğundan okul ve sınıfların altyapısını kısmen yeterli bulmaktadır. Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Dur (2014) araştırmasında Türkçe öğretim programındaki kazanımlara ulaşmada okullarda yeterli araç-gereç olmadığını belirtmiştir. Korkmaz (2006) da çalışmasında sınıfların kalabalık olmasının, materyal eksikliği ve okulların altyapısının yetersiz olmasının programın gerektirdiği kazanımlara ulaşılabilirliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Erçapan ve Erzen (2008) ve Çakmak (2010) okulların fiziki koşullarının yetersiz olduğunu vurgularken Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) programda yer alan materyallerin okullarda eksik olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar programın getirdiği farklı strateji, yöntem ve teknikleri uygulama noktasında genel olarak uygulayabilme ve kısmen uygulayabilme şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı bu konuda sorunlar yaşansa da gerekli uygulamaların yapılabildiğini belirtirken önemli bir kısmı özellikle sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı teknikleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Programın gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulayamayan öğretmenler ise sınıfların kalabalık olmasını, fiziksel koşulların uygun olmamasını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmasını sorun olarak dile getirmişlerdir. Kayhan ve Gürol'un (2019) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB tarafından önerilen yöntem ve tekniklerin genel olarak kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İş takviminden kaynaklanan sorunlara değinen öğretmenler; neden olarak öğrenci özelliklerinin birbirinden farklı olmasını, sınıf mevcutlarının fazla olmasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Taş ve Minaz'ın (2019) araştırmasında da program içeriğinin bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlandığı, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğu, öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlandığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinin, bireysel farklılıkları dikkate almadığını ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli olmadığını belirttikleri görülmüştür. Engin ve Arslan'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan yöntem ve tekniklere yönelik olarak olumsuz görüş belirten öğretmenler; bu düşüncelerinin nedenleri olarak öncelikle materyal eksikliğinin olması, teknolojik yetersizliklerin olması, sınıfların kalabalık olması ve çok fazla zaman almasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin nedenlerine baktığımızda programdaki yöntem ve teknikleri olumsuz bulmadıkları ancak bu yöntem ve tekniklerin uygulamasında yaşadıkları sıkıntıları ifade ettikleri görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını Türkçe öğretim programının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımların uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı da kısmen uygulayabildiklerini fakat zaman zaman yaşanan sorunları dile getirmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulayamayan katılımcılar ise öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olduğunu, uygun altyapının olmadığını ve sınıfların kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Kabapınar ve Ataman (2010) çalışmasında kalabalık sınıf mevcutları, çok fazla olan ölçme formları ve sınırlı ders sürelerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gereği gibi uygulamayı güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Ersoy'un (2006) çalışmasında ise

ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amacına uygun olarak yapılmasının önündeki önemli engellerden birinin zaman sorunu olduğu belirtilmiştir. Engin ve Arslan'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri yetersiz olması, kalıcılığı sağlayabilecek nitelikte olmaması, yüzeysel ölçme-değerlendirme yapması, öğrencinin bildiğini ifade etmesine uygun olmaması yanıtlarının daha önde olduğu yönündedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programından kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri incelendiğinde ise bu önerilerin programın yapısı, öğretmen, öğrenci ve okulun altyapısı boyutlarında olduğu görülmektedir. Programın uygulanabilirlik açısından geliştirilmesi gerektiği ve program hazırlanırken bölgesel farkların dikkate alınması gerektiği katılımcılar tarafından en çok ön plana çıkarılan çözüm önerileri olmuştur. Öğretmen açısından getirilen çözüm önerileri uygun örneklerle hizmet içi eğitim verilmesi, program hazırlanırken görev yapan öğretmenlerden de görüş alınması şeklinde devam etmektedir. Öğrenci açısından getirilen önerilere bakıldığında öğrenciye görelilik ilkesinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Okul altyapısı ile ilgili getirilen çözüm önerilerine bakıldığında ise her öğretmene ait derslik olması gerektiği, sınıf mevcutlarının azaltılarak okulların teknik altyapısının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri(Tokat ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 2-16.
- Engin, A. O. ve Arlan, A. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep ili örnekleme). *Disiplinlerarası eğitim araştırmaları dergisi*, 3(5), 19-39.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Ersoy, F. (2006). Öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 85-89.
- Güven, A.Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791,
- Kayhan, E. ve Gürol, M. (2019). Türkçe öğretimi programının (2017)Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye eğitim Dergisi*, 4 (1), 48-67.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431
- MEB (2006). *17. Milli eğitimşurası hazırlık dokümanıön hazırlık raporları*. Ankara.
- MEB (2019) *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: MEB
- Solak, M. ve D. Yaylı, (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 444-453.
- Taş, Halil veMinaz, M. B. (2019). Yeni ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 428-446.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YURT DIŞINDA KAYBOLMAK: YURT DIŞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİYLE YAŞADIĞI SORUNLAR

HATİCE GÜL
MEB

ASİYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma yurt dışında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticileri ile yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, yurt dışında görev yapan, yapacak olan öğretmenlere ve yurt dışında yaşayan vatandaşların eğitiminde yaşanan yönetsel sorunlara ilgisi olan tüm paydaşlara bilgilendirici ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Bu araştırma betimsel bir tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen 726 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise Almanya Fransa ve İsviçre'de halen çalışmakta olan 123 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin yabancı okul müdürleriyle yaşadıkları sorunlar; ön yargı, iletişim sorunu, uygun olmayan sınıf tahsisi, derslere gereken önemin verilmemesi, okul araç gereçlerinin tahsisi, ders duyurusunun yapılmaması ve üst makamlara şikâyet başlıkları altında incelenmiştir. Bu sorunların çözümünde öncelikli olarak ülkeler arasındaki kültürel, eğitimsel ve siyasal ilişkilerin geliştirilmesi, basın yayın yoluyla ülkemiz aleyhinde yapılan olumsuz haberlerin önüne geçilmesi sonrasında; dernekler, okul müdürü, öğretmen ve ataşelik arasında etkin bir iletişim, iyi bir koordinasyon ve ön yargıdan uzak kapsamlı bir bakış açısı gerekmektedir. Bu çalışma bu alanda yapılmış ilk çalışma olması bakımından yapılacak olan diğer çalışmalara temel teşkil edecektir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Yabancı okul müdürlerinin neden bu tür yaklaşımlar sergiledikleriyle ilgili sosyal, siyasal, vb. açılardan çalışmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen sorunları, yabancı öğretmenler, yurt dışında çalışmak, okul yönetimi

Disappearing Abroad: Problems Experienced by Teachers Working Abroad

Abstract

Purpose: This study aims to determine the problems that the teachers working abroad have with the administrators of the school where they work. It is thought that it will be informative and guiding at first for the Ministry of National Education and then for the teachers who are working and going to work abroad and also for the stakeholders who are interested in the administrative problems experienced in the education of the citizens living abroad.

Method: This research is a descriptive survey model. The target population of the study consists of 726 teachers who were assigned by the Ministry of National Education in Europe and the sample consists of 123 Turkish and Turkish Culture teachers who are currently working in Germany, France and Switzerland. An open-ended questionnaire was used to collect the data. Descriptive analyses method was used to analyze the data.

Findings: The problems that the teachers experience with the foreign school principals are examined as the following titles: prejudice, communication problems, allocating improper class, not giving enough importance to the lessons, allocation of the school equipments, not announcing the course and the complaints to the authorities. In order to solve these problems, primarily, cultural, educational and political relationships between the countries should be improved and negative news at the media should be prevented by means of press and publication; effective communication, good coordination and a comprehensive perspective away from prejudice is required between associations, the school principal, the teacher and the attaché. In terms of being the first study in this field, this study will be a basis for the other studies that will be done.

Implications for research and Practice: Social and political researchs may be studied to find out the reasons of why the foreign school principals behave like this.

Keywords: Teachers' problems, foreign teachers, working abroad, school management

Giriş

Tarihte bilinen ilk öğretmenler olan sofistler, aynı zamanda 'gezici' olmaları bakımından da ilk olma özelliğini taşımaktadırlar. Tarnas (2013) sofistlerin Avrupa'da ilk profesyonel eğitimcileri olduğunu belirtir. Antik Yunan'da polisten polise gezerek gittikleri yerlerde yeni kültürleri yayan gezici öğretmenler olan sofistler, bize öğretmenlik mesleğinin doğası gereği her yerde hayata geçirilebileceği göstermektedir. Böylece ilkçağdan günümüze birçok öğretmen ülkesinden bazen de çok uzağında çalışabilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları her yerde benzerdir. Nitekim Bell ve Purcell (1986) yurt dışında öğretmenlik yapmanın mesleğin sorumluluklarında bir değişikliğe neden olmadığını belirtmektedir. Aksine öğretmenler, farklı bir ülkede ve kültürde olmaktan kaynaklanan daha fazla iş yükü ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda söz konusu yazarlar yurt dışında öğretmenliğe yalnızca seyahat etmek amacıyla başvurulmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ülkelerinden uzakta çalışan öğretmenler iş yükünün yanı sıra her şeyden önce 'yurt özlemi' çekmektedir. Bu öğretmenler yabancı bir ülkede yaşamaktan dolayı mutsuz olmakta, bunu sonucunda da daha az başarılı olmaktadır. Geldikleri ülkede öğretmenlik yapmanın kendi ülkelerindeki gibi olmadığını fark ettiklerinde, kendilerini çeşitli sorunların içinde bulmaktadırlar. Örneğin farklı bir dil konuşmak, farklı bir kültürde bulunmak, farklı bir ülkenin bürokrasisi ile uğraşmak bir öğretmeni alt üst edebilir (Bell ve Purcell 1986; Frederiksen, 2014). Bu öğretmenler aileden ayrı olmanın yanı sıra, geldiği okulun ve eğitim programının farklılığına uyum sağlamada, farklı kültürlerle sahip öğrencilerle ve velilerle iletişim ve etkileşimde de zorluklar yaşayabilmektedir. Bu tür sorunlar yaşayan öğretmenlerin bu sorunlar karşısında uzun süre dayanması pek mümkün olamamaktadır.

Öğretmenlerin yurt dışında çalışırken karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunları aşabilmelerinde, görev yaptıkları okullardaki yönetimin önemli rolü vardır. Okuldaki süreçler ve bürokrasi konusunda okul yöneticilerinden yardım almak, öğretmenlere zorlukları aşmada destek sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticileri ile yaşadıkları sorunları, bu sorunların hangi alanlarda yoğunlaştığını ve nelerden kaynaklandığını ayrıntılı olarak tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu "Türkiye tarafından yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun yöneticileri ile yaşadıkları sorunlar nelerdir?" biçimindedir.

Çalışmanın genel olarak yurt dışında görev yapan eğitimcilerin karşılaştığı yönetsel sorunları ortaya koyması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın başta MEB olmak üzere, yurt dışı eğitimi yönetmede sorunları ortaya koyması bakımından bilgilendirici ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın yurt dışında görev yapmayı düşünen öğretmenlere de yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Son olarak yurt dışında yaşayan vatandaşların eğitiminde yaşanan yönetsel sorunlara ilgisi olan tüm ilgili paydaşlara da bilgilendirici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin okul yönetimiyle yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu araştırma, nitel betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Matthews ve Ross (2010) tarama araştırmalarında çeşitli yollarla hem nicel hem de nitel veri toplanabileceğini belirtir. Nitel veri toplandığında farklılıkları ortaya koymak için temalar tanımlanır ve ortaya çıkan gruplar ile veri içinde ortaya çıkan gruplar arasındaki ilişki araştırılır. Karasar (2006) tarama modellerinin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü veya örneklem üzerinde yapılan çalışmalar olduğunu belirtir. Toker-Gökçe (2018) de tarama yöntemini kullanan araştırmacıların evreni mümkün olduğunca temsil eden örneklemde geniş ölçekli veri toplanmaya çalıştığını vurgular.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini MEB tarafından Avrupa'da görevlendirilen 726 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmı Fransa, Almanya ve İsviçre'de görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 123 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni oluşturmaktadır. Keser-Özmantar (2018), kartopu örnekleme yönteminde araştırmacının süreç içinde etkileşimde bulunduğu kişiler arasında bağlantılar ortaya çıktıkça örneklem sayısının arttığını belirtir. Katılımcıların 45'i kadın, 78'i erkek olup, 66'sı Almanya'da, 48'i Fransa'da ve dokuzu İsviçre'de görev yapmaktadır. 84 katılımcı lisans mezunuyken, 39'u lisansüstü dereceye sahiptir. Dokuz katılımcı Türkçe, 18'i Almanca, 14'ü Fransızca, 43'ü İngilizce, 32'si sınıf öğretmenliği, 7'si Din K. ve Ahlak Bilgisi branşındadır. Katılımcıların 13'ü beş, 27'si dört, 21'i üç, 17'si iki ve 10'u bir yıldır yurt dışında görev yapmaktayken, 35'i ikinci görevini yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar veri toplamak için bir anket formu hazırlamıştır. Bu formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise katılımcılara yurt dışı görevi sırasında okul yönetimi ile yaşadıkları sorunların neler

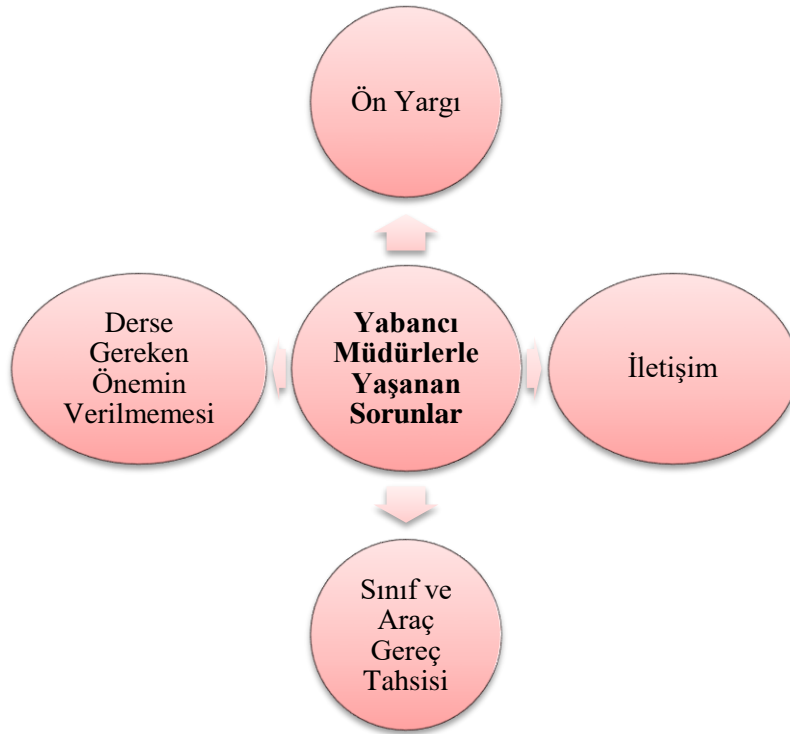
olduğu ile varsa bu makamlarla ilişkilerinde dile getirmek istedikleri konuları belirtmeleri istenmiştir. Veri toplama aracına yönelik uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Kendilerine ulaşılan 138 öğretmenden 15'ine ait veri analize uygun olmadığından, 123 öğretmenden gelen veri değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verinin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş konu başlıklarına göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan sonuçların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Katılımcılar katılımcı ve numara (K1,K2..) şeklinde kodlanmıştır. Güvenirliliği artırmak amacıyla, katılımcıların verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına ilişkin katılımcılardan toplanan verinin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları aşağıdaki başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır. Katılımcıların, yabancı okul müdürleriyle yaşadıkları sorunlara ait genel bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların Okul Müdürleriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yabancı okul müdürleriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin soruya verdikleri cevaplar; ön yargı, iletişim, sınıf ve araç gereç tahsisi, derslere gereken önemin verilmemesi, başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmaya, Almanya, Fransa ve İsviçre'den katılan öğretmenler ders verdikleri okullardaki müdürlerin, kendilerine karşı önyargılı yaklaştığını, onlarla iletişim kurmaktan kaçınarak soğuk ve mesafeli bir tavır takındıklarını belirtmektedirler. Okul müdürleri derslere gereken önemi vermeyerek, dersin öğrencilere duyurulması, uygun sınıf tahsisi ve gerekli malzemelerin sağlanması gibi konularda öğretmenlere zorluklar yaşatmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin yaşamış oldukları sıkıntılara dair görüşleri, aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

1. Ön Yargılar

Elde edilen veriye göre, öğretmenlerin görevleri boyunca müdürlerle yaşadığı sorunlardan biri, müdürlerin onlara karşı olan ön yargılarından kaynaklanmaktadır. Bu önyargılar ilgili ülkelerin basınında yer alan, Türkiye'ye veya Türklere yönelik olumsuz haberlerden dolayı ülkeler arası siyasi ilişkilerin sonucundan, Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlerin Türk hükümetini temsil ediyormuş gibi algılanmasından, ülkelerinin Türkiye ile olan ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısı ile bu önyargılar, onların öğretmenlere karşı tutumunu etkilemektedir. Okul müdürleri, yaşanan en küçük sorunda öğretmenlerle

iletişime geçmeden, onları üst makamlara şikayet etmektedirler. Yabancı makamların Türkçe dersine karşı olumsuz tavır sergilemesi, okul müdürlerinin öğretmenlere soğuk ve mesafeli davranmaları, dini ön yargı, ırkçı ve anlayışsız davranışlar öğretmenlerin görevleri boyunca devam etmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K1: "Bazı okullarda sizi fazlalık veya istenmeyen kişi olarak görüyorlar."

K2: "Özellikle öğrencilere verilen destek kurslarını Türkçe derslerinin olduğu gün yapıp, sayımızın azalmasına sebep olmaktadır. Bazen öğrenci velilerine Türkçe dersleri hakkında olumsuz görüş bildiriyorlar. Yani öğrencinin hem Türkçe hem de Fransızca öğrenememesi, başarısız öğrenci olacakları şeklindeki görüşleri bana iletilmiştir."

K3: "Gerek okul müdürü gerekse diğer öğretmenler okulda istenilmediğimizi tavırlarıyla belli ediyorlar. Kısacası ırkçılık yapmaktan da geri durmuyorlar."

K4: "Dil sorunu ve Türkçe derslerine karşı önyargı"

K5: "Okul sınırları içine girince istenmediğimi, fazlalık olduğumu düşündürüyorlar. Hemcinsim olan okul müdürü beni her gördüğünde önce kıyafetlerimi inceliyor. Hatta bir seferinde, takılarımı öğretmenin birisine göz kaş işaretiyle gösterirken gözlemledim. Kendi aralarında alaycı ifadelerle bakıyorlar."

K6: "Mesleki olarak diğer öğretmenlerle aynı konumda değiliz, her türlü ayrımcılığa maruz kaldığımızı düşünüyorum."

K7: "Öğrencimle kendi aramızda Türkçe konuştuğumuzu gören okul müdürünün tavırları değişiyor. Kendi dili dışında Almanca ya da İngilizce konuşunca o kadar sorun yok..."

K8: "Genellikle Almanlar ülkemiz hakkında basında duyduklarından etkilenmekte bu da bize karşı tutumlarında daha da mesafeli olmalarına yol açmaktadır."

K9: "Son dönemdeki hükümetler arası çekişmeler ister istemez polemige yol açmakta."

K10: "Bazı idareciler Türkçe ve Türk kültürü derslerine olumlu bakıyor."

K11: "Müdürler ders konusunda problem çıkarmakta."

K12: Geçmişte yaşanan sorunlar sebebiyle önyargılılar.

K13: "Genel olarak yaşadığım sorunlar, Türklere karşı ayrımcılık üzerine"

K14: "Bazılarının ırkçı tavırları rahatsız edici."

K15: "Müdürler genellikle bizimle muhatap değiller okullarında çalışmamıza pek memnun görünmüyor gibiler."

K16: "... bir okulda müdürün tutumundan dolayı sorun yaşadım. Gereksiz yere akademiye şikayette bulundu. Akademi aracılığıyla sorun çözüldü."

K17: "Haksız şikayet."

K18: "Sene başında derse başlamak için müdürden randevu istediğim halde türlü bahanelerle randevu vermedi. Hem dersin başlamasını geciktirdi, hem de Akademi sorunca suçlu benmişim gibi gösterip, öğretmen benimle görüşmedi diye şikayette bulundu."

K19: "Sınıf temizliğinden dolayı (temiz bırakmamıza rağmen) öğretmenler bizi müdüre şikayet ediyor, onlar da gelen müfettişlere aktarıyorlar. Hakkımızda olumsuz imaj oluşturuyorlar."

2. İletişim

Analiz sonucuna göre, öğretmenlerin buldukları ülkenin okul müdürleriyle yaşadığı bir diğer sorun da iletişim sorunudur. Yaşanan iletişim sorunlarının çoğu dil probleminde kaynaklanmakla birlikte, müdürlerin öğretmenlere olan ön yargıları da iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler görev yaptıkları ülkenin ana dilini bilmediklerinde müdürler tarafından hoş karşılanmamakta, öğretmenler soğuk ve mesafeli tavırlara maruz kalmaktadırlar. Birçok okul müdürü İngilizce bildiği halde, kendi ana dili haricinde başka bir dilde iletişim kurmayı reddetmektedir. Böylece iletişim olanağı daha başlamadan bitmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K20: "Yöneticiler çok ilgisiz ve isteksiz. Müdür her talebime olumsuz cevap verdiği için ben de kendisine gitmiyorum."

K21: "Lisan sorunu, sağlıklı iletişim kurabilmem yönündeki en büyük engel."

K22: "İlk iki yıl iletişim (dil) problemi yaşadım."

K23: "İlk aylarda Fransızca bilmemekten kaynaklanan iletişim problemi."

K24: "Okul müdürlerinin hepsi İngilizce bilse de Almanca iletişime geçilince daha sıcak yaklaşmaktadırlar. Çat pat bir Almanca çok iyi bir İngilizceden daha çok itibar görmekte."

K25: "...ülkeler arası diplomasiden kaynaklı soğuk tutum geliştiren okul idarecileri ile karşılaşılabilir.".

K26: "Bu bir sorun olarak addedilir mi bilmiyorum ama bazıları hissedilir derecede soğuk ve mesafeli davranıyor."

K27: "Bazı yöneticilerin kendi ana dilinde iletişim kurma ısrarı."

K28: "Okul personeliyle dil ve iletişim sorunu yaşadım."

K29: "Fransızca konuşmadığınız zaman farklı bir gözle bakabiliyorlar size."

K30: "Bir kısım okullarda en başta Almanca bilmediğimizi bahane ettiler. O dönem deneyimli Almanca öğretmen arkadaşlarımız da sağ olsun problemi çözmek yerine derinleştirmeyi tercih edince küçük sıkıntılar yaşadık."

K31: "Eğitim-öğretimi aksatacak bir sorun yaşamamakla beraber dil konusunda bazen serzenişleri oluyor."

K32: "Fransız öğretmen ve bazı okul yöneticilerinin ırkçı ve/veya yüksekten bakan tavırları Fransız meslektaşlarımızla kaynaşmamızın, bilgi alış verişinde bulunmamızın önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır."

K33: "ELCO ve anlaşmanın içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalar, öğretmene yardımda isteksiz davranmalarına neden oluyor."

K34: "Sadece yapmak zorunda oldukları şeyleri yapıyorlar başka da bir şey beklemeyin. Onlar için fazladan iş yükü olarak görünüyorsunuz."

3. Sınıf ve Araç Gereç Tahsisi

Veri analizi sonucunda, okul müdürlerinin, katılımcılara sınıf temin etme konusunda isteksiz davranarak, öğretmenleri çoğunlukla ders yapılmayan, donanımsız, teknik alt yapıdan yoksun, eğitime uygun olmayan atıl durumdaki mekanlarda ders yapmak durumunda bıraktıkları ortaya çıkmıştır. Diğer öğretmenlerle ortak kullanılan sınıflarda ise, sınıf öğretmenleri çeşitli sebeplerle problemler çıkarmaktadırlar. Okul müdürleri öğretmenin kullanacağı araç-gereç ve teknik alt yapılar konusunda sıkıntılar yaşatmakta, özellikle fotokopi kullanımı konusunda öğretmenlere büyük zorluklar çıkartılmakta, ücret talebinde bile bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okul anahtarının öğretmenlere verilmesi konusunda da sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K35: "Bize ders yapmak için normal sınıflar verilmiyor. Okulun kullanılmayan, derslik haricindeki diğer atölyelerinde ders yapıyoruz. Diğer sınıflarda olan bilgisayar, projeksiyon gibi teknik donanımlardan yoksun kalıyoruz. Sınıf ortamından dolayı öğrencinin gözünde Türkçe dersine karşı olumsuz bir algı oluşuyor."

K36: "... Bazen de başka bir öğretmenin sınıfını kullanmak zorunda kalıyoruz. Ama meslektaşlarımız bu durumdan pek hoşlanmadıklarından dolayı sınıfın kullanımıyla ilgili birçok sorun ortaya çıkıyor. Özellikle dikkat etmeme, aldığımızdan daha temiz bırakmama rağmen, sınıfa girdiğinizde tahtada, tahtayı temiz bırakmanız istenen bir notla karşılaşabiliyorsunuz. Hatta yetmiyor müdüre şikayet ediyorlar. Müdüre kararlı bir şekilde itiraz edince ses kesildi."

K37: "Özellikle bu sene bazı okullar sınıf tahsis etme konusunda isteksizlerdi."

K40: "Okul saatlerinin dışında ders yapıldığından özellikle çarşamba günleri ısıtma sorunu yaşıyoruz. Kış mevsimi boyunca soğukta pek de uygun olmayan bir salonda derslere devam ediyoruz."

K41: "Bazı okullarda depodan bozma sınıflarda ders yapıyorum. Çoğu malzemeyi (tebeşir /tahta kalem, fotokopi kağıdı) kendim götürüyorum. Sınıf tahtası bile o kadar eski ki üzerine bir şey yazmak mümkün olmuyor."

K43: "Verilen derslikler genelde kıyıda köşede kalmış iptidai yerler, malzeme sıkıntısı, okulda çalışmaya izin vermeyip belediye binalarından birinde bir küçük salon vermesi gibi."

K46: "Bazı okullarda okul müdürlerinin derslik olmadığı yönünde açıklama yapıp iş teknik atölyesinde ders yapmamızı istiyorlar. Donanımsız sınıflarda ders yapıyor olmamız."

K53: "Fotokopi çekmeye izin verilmemesi, soğuk tavırlar, sınıf vermekte isteksizlik."

K59: "Sınıflarımızı sadece öğleden sonra kullanmamıza izin veriyorlar. Keşke sabahtan akşama kadar bize tahsisli olsaydı. Yöneticiler kuşkulu gözlerle bakmakta..."

4. Derse Gereken Önemin Verilmemesi

Veri analizi sonucunda, okul müdürlerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersini okul programının dışında görenek sahiplenmediği; derse ve dersin öğretmenine gereken değeri vermediği ortaya çıkmıştır. Müdürler, öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayrı tutmakta okulun bir üyesi olarak görmemektedirler. Okulun etkinlik ve programlarından Türkçe öğretmenlerini haberdar etmemektedirler. Dersin duyurulması okul müdürünün görevi olduğu halde, müdürün olumsuz bakış açısından dolayı, dersi gerekli görmeyip, öğrenciye duyurulmasıyla ilgili çalışmaya gereken önemi vermemektedirler. Aynı zamanda öğrencilere Türkçe dersinin gereksiz olduğu algısını vermektedirler. Öğretmenler kendi çabalarıyla başvuru formunu ulaştırmaya çalışmaktadırlar. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

K61: "Sizi fazla önemsemiyorlar."

K62: "Çalıştığım birçok okuldan birinde Türkçe öğretmenine çok önem verilmediğini hissettim."

K63: "Yöneticiler ilgisiz."

K64: "Bazı okullarda sorun yok bazı okullarda istenmeyen gereksiz zararlı ders edası."

K67: "Müdürler ve öğretmenler bizi öğretmen olarak görmüyorlar."

K68: "Bizlere her an gidici gözüyle bakmaları. Türkçe dersi her an kalkabilir haberleri gazetelerde çıktığı için."

K69: "Okullarda kimse bize neyi nasıl yapacağımızdan kesinlikle bahsetmiyor örneğin okul tatil olduğunda haberimiz olmuyor (Okulun kendine ait düzenlemelerinde) diğer konularda bu şekilde gerçekleşiyor."

K71: "Okul müdürleri Türkçe dersini öğrencilere duyurmak konusunda son derece isteksizler. Başvuru formunu dağıtmayı angarya olarak görüyorlar."

K72: "Müdürler ve sınıf öğretmenleri Türkçe dersi için öğrencilere gerekli bilgilendirmeyi yapmıyorlar."

K73: "Türkçe dersinin gereksiz olduğu düşüncesini öğrencilere benimsetmeye çalışıyorlar. Bu da öğrenci sayısının azalmasına sebep oluyor."

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Yurtdışında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin yabancı okul müdürleriyle yaşadıkları sorunların incelendiği bu araştırmada, katılımcı öğretmenlerin görev süreleri boyunca yaşadıkları çeşitli sıkıntılar ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu sıkıntıların başında okul müdürlerin öğretmenlere olan önyargıları gelmektedir. Kültürel ve sosyal farklılık, dinsel farklılık, ülkeler arasındaki siyasi ilişki ve basında Türkiye hakkında yer alan olumsuz haberlerin etkisiyle böyle bir düşünce yapısı oluşmakta ve müdürler davranışlarıyla bunu öğretmenlere yansıtmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerde dışlanmışlık hissine yol açmakta ve çalışma motivasyonlarını bozmaktadır. Bu düşünce yapısının önüne geçebilmek için ülkeler arası kültürel, eğitimsel ve siyasal ilişkilerin artırılması, basın yayın yoluyla da olumlu yönde çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İletişimle ilgili elde edilen verilere bakıldığında dil konusu ön plana çıkmaktadır. Okul müdürleri anadilleriyle iletişim kurulmasından yana tavır sergilemekte ve bu konuda ısrarcı olmaktadır. Farklı bir dilde iletişim kurmayarak, öğretmenlere mesafeli davranmaktadırlar. Müdürlerin önyargısından kaynaklı olarak soğuk davranmaları öğretmenlerle iletişimlerinde kopukluklara sebebiyet vermektedir. Bulgular, Cevahir (2013) ve Gündoğdu'nun (2014) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, görevlendirildikleri ülkenin ana dilini en azından başlangıç seviyesinde bir dil eğitimine tabi tutularak gönderilmeleri uygun olacaktır. Öğretmenlerin yurt dışı görevlendirilme seçimleri yapılırken, iletişime açık ve etkili öğretmenlerin seçimine öncelik verilmelidir. Görev yerine yeni gelen öğretmene müdürlerle ilk tanışmasında Eğitim Müşavirlik

veya Ataşeliklerinden bir görevlinin eşlik etmesi müdürlerle daha uyumlu bir ilişkinin başlangıcına katkı sağlayabilir. Ayrıca müdürler ve öğretmenlerle eğitim ataşeliğinin koordinatörlüğünde sene başında tanışma ve kaynaşma toplantısı düzenlenebilir. Eğitim müşavirlik ya da ataşeliklerinin teşvikiyle, okul aile birlikleri 24 Kasım öğretmenler gününde yabancı okul müdürlerine ve öğretmenlere küçük hediyeler verip, ziyaretler yapılabilir.

Okul müdürleri öğretmenlere sınıf tahsis etmek istememekte, tahsis ettikleri yerlerde sınıf ortamından uzak, okulun kullanılmayan, atıl yerleri (derslik dışı mekan, yemekhane, anasınıfı, bilgisayar sınıfı, müzik sınıfı, laboratuvar, öğretmenler odası, bodrum, kalorifer odası...) olmaktadır. Zaman zaman bir başka öğretmenin sınıfı kullanıldığında ise sınıf öğretmeni bu durumdan hoşlanmamakta ve sorun çıkarabilmektedir. Güngör (2015)'ün ve Cevahir (2013)'in çalışmalarıyla da bulgular desteklenmektedir. Bu gibi sorunlar çözülmediğinde Okul Aile Birlikleri, Müşavirlik ve Ataşeliklerin desteği aranabilir.

Okul araç-gereçlerinin tahsisi konusunda okul müdürü, öğretmenlere gereken imkanları sağlamamakta, destek vermemektedirler. Bulgular Yıldız (2012)'in çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Müdürler, fotokopi kullanımı konusunda öğretmenlere ciddi anlamda sorunlar yaşatmaktadır. Okul anahtarını öğretmene vermekten kaçınmaktadırlar. Her eğitim-öğretim yılı başında okul müdürlerine materyallerin öğretmenler tarafından kullanılabileceğine dair, üst makamlardan yazılı bildirim yapılması gerekir. Ayrıca öğretmenler sene başında yaptıkları veli toplantısına müdürleri de davet edebilir; sorunların çözümünde veli desteğini de sağlayabilir.

Bulgulara göre, okul müdürleri Türkçe ve Türk Kültürü dersini gereksiz dolayısıyla da öğretmenleri fazlalık olarak görmektedirler. Bu sebeple onları okuldaki herhangi bir faaliyetten haberdar etmemektedirler. Randevu vermektense kaçınmaktadırlar. Bu da öğretmenlerde huzursuzluğa sebep olmaktadır. Ayrıca okul müdürleri, derslerin öğrencilere duyurulması konusunda isteksiz davranmakta, başvuru formunu öğrencilere ulaştırmamaktadırlar. Öğretmenler başvuru formunu sivil toplum kuruluşları aracılığıyla ve kendi çabalarıyla öğrencilere ulaştırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Elde edilen veriye göre, müdürler, Türkçe dersini öğrencilerin başka aktivitelerinin olduğu gün ve saatlere koyuyorlar. Bu durumda derse gelen öğrenci sayısında düşüşe sebep oluyor. Müdürler de bunun gibi çeşitli bahaneleri kullanarak sınıfı kapatmaya çalışıyorlar. Bulgular Arıcı ve Kırkkılıç (2017) ile benzerlik göstermektedir. Okul aile birlikleri başta olmak üzere Türk derneklerinin, dersin önemi ve duyurulması konusunda etkili rol alması sağlanabilir.

Son olarak, analiz sonucuna göre, okul müdürleri, okulda yaşanan en küçük sorunu büyütürken, konu hakkında öğretmenlerden bilgi dahi almadan direkt üst makamlara şikayet yolunu seçmektedir. Yukarıda ifade edilen müdür tutumlarıyla ilgili başlıkları göz önünde bulundurduğumuzda, haksız şikayetlerin olmasını da yaşanan doğal sürecin yansıması olarak görülebilir. Gerek öğretmenlerin gerekse Ataşeliklerin önceden bu konu hakkında genel bir fikir sahibi olması, sorunların çözümünde daha kapsamlı ve etkili bir yaklaşım sağlayacaktır. Yabancı okul müdürlerinin neden bu tür yaklaşımlar sergiledikleriyle ilgili ayrıca geniş çaplı sosyal, siyasal, vb. açılarından çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça:

- Arıcı, B. & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurtdışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41: 480-500. http://www.asosjournal.com/Makaleler/69085328_12043%20Bayram%20AR%c4%b0C%c4%b0.pdf
- Bell, J. ve Purcell, A. (1986). Sixteen years of teaching abroad: Reflections and insights. *English Journal*, 32-34.
- Cevahir, C. (2013). *Yurtdışında Görevlendirilen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Frederiksen C. P. (2014). Filipino EFL teachers working abroad:some benefits and downsides for english teachers working abroad. Malmö University: Student essay. <http://muep.mau.se/handle/2043/16749>
- Gündoğdu, Y. B. (2014). Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi* 201: 125 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/441984>
- Güngör, T. K. (2015) Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaştıran sorunları. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 2198, 26 62 - 26 68 <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/2.pdf>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser-Özmantar, Z. (2018). Örnekleme yöntemleri ve örnekleme süreci. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer & Yaşar Kondakçı (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (88-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Matthews, B. & Ross, L. (2010) *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences*. England: Pearson.
- Tarnas, R. (2013). *Batı Düşünce Tarihi I*. İstanbul: Külliyat Yayınları.

Toker-Gökçe, A. (2018). Tarama araştırma yöntemi. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer & Yaşar Kondakçı (Editörler) *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. 239-267. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Almanya Örneği*. Ankara: T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayınları.

YURT DIŞI EĞİTİMİN YÖNETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR: ÖĞRETMEN BAKIŞ AÇISI

HATİCE GÜL
MEBASİYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin ilgili ülkelerde kendileri ile ilgilenen yönetimle (Müşavirlik, Ataşelik) yaşadıkları sorunları, onların bakış açısından belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırma betimsel tarama modellerinden genel tarama modelinde düzenlenmiştir. Çalışmanın evrenini MEB tarafından Almanya ve Fransa'da görevlendirilen 697 öğretmen, örneklemini ise çalışmaya katılmayı kabul eden 53 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verinin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır.

Bulgular: Katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerle yaşanan sorunları; Uygulamada yapılan eksiklikler ve İdari eksiklikler olmak üzere iki ana başlık altında ortaya çıkmıştır. Müşavirlik ve ataşeliklerin uygulamada yaptıkları eksiklikler; görev dağılımında yapılan adaletsizlikler, öğretmenlere karşı tutum, ilgisizlik, iletişim eksikliği, rehberlik eksikliği ve müşavir ve ataşenin eğitimci kökenli olmaması başlıkları altında toplanmıştır. İdari Eksiklikler ise; izin kısıtlaması, gereksiz bürokrasi, müşavir ve ataşenin görevini eksik yapması, vekaletle yönetme, memur ve koordinatör kaynaklı sorunlar ve uzaklık başlıkları altında ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın yurt dışında görev yapan eğitimcilerin karşılaştığı yönetsel sorunları ortaya koyacağı; yurt dışında görev yapmayı düşünen öğretmenlere de yol gösterici olacağı ve ilgili paydaşlara bilgilendirici olacağı düşünülmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Müşavir ve Ataşelerin yurt dışında bulunması nedeniyle öğretmenlere karşı olan davranışlarının sosyolojik ve psikolojik açıdan irdelenmesi ve yurt dışındaki müşavir ya da ataşelerin öğretmene olan davranışıyla Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretmene olan davranışlarının karşılaştırılması çalışma konusu olarak düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen sorunları, yabancı öğretmenler, yurt dışında çalışmak, yurt dışı eğitimin yönetimi

Problems in the Management of Overseas Education: Teacher's Perspective**Abstract**

Purpose: The aim of this study is to identify the administrative problems (Consultancy, Attache) of the teachers assigned by the Ministry of National Education in Europe from their point of view.

Method: This research is organized in the general survey model of descriptive survey models. The population of the study consisted of 697 teachers assigned by the Ministry of National Education in Germany and France and the sample consisted of 53 Turkish and Turkish Culture teachers who agreed to participate in the study. A questionnaire consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. Content analysis method was used to analyze the data.

Findings: The problems of the participants with the Counseling and Attaché have emerged under the two main headings as deficiencies in practice and administrative deficiencies. The deficiencies of the consultancy and attaché in practice were emerged as inequalities in the distribution of tasks, attitudes towards teachers, lack of interest, lack of communication, lack of guidance and lack of educator origin of the counselors and attachés. The administrative were emerged as deficiencies were restriction of permits, unnecessary bureaucracy, missing duty of counselor and attaché, managing by proxy, problems arising from civil servants and coordinators and distance. This study will reveal the administrative problems faced by educators working abroad; It is also thought that it will guide the teachers who are considering to work abroad and inform the relevant stakeholders.

Implications for research and Practice: As the teachers are working abroad, the behaviours of the counselor and attaché towards them may be examined from sociologic and psychological aspects. And also a study comparing the behaviours of the counselor and attaché towards the teachers working abroad and the behaviours of the school principals towards the teachers working in Turkey may be studied.

Keywords: Teachers' problem, foreign teachers, working abroad, management of overseas education

Giriş

Öğretmenler, bir toplumdaki tüm iş gücünü yetiştiren insanlardır. Bireye ve dolayısıyla da bütün topluma şekil verirler. Bu nedenlerden ötürü öğretmenlik mesleği her toplumda önemini korumaya devam etmektedir. Ancak her meslekte olduğu gibi,

öğretmenlik mesleğinde de birçok değişik sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar okuldan okula, bölgeden bölgeye çeşitlilik göstermekle birlikte, birçok öğretmen benzer sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle Avrupa'da sanayi hızla gelişmeye başlamış bu da işçi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Buna karşılık Türkiye'de de maddi sıkıntı yaşayan insanlar Avrupa'nın birçok ülkesine yapılan göçün önemli bir kısmını oluşturmuşlardır. Vatandaşlarımız, özellikle ilk yıllarda para kazanıp ülkelerine geri dönmek amacıyla gitmiş olsalar da zamanla orada yerleşik hayata geçmişlerdir. Ancak bu süreç o kadar kolay olmamış birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Başkurt (2009), devletlerin çalışmak için gelen insanların bir gün döneceğini düşünerek uzun bir süre onlarla ilgili bir politika geliştirmeye çalışmış olduğunu belirtmektedir. Diğer yanda, çalışmak için başta Almanya olmak üzere Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç eden insanlar ait oldukları toplumunu bırakıp kendilerini bir anda bambaşka kriterleri olan sanayi toplumu içinde bulmuşlardır. Bu da insanların kültür şoku yaşmalarına sebep olmuştur (Gümüsel, 2013). Yeni bir hayata başlayan Türk vatandaşları, bir yandan yaşadıkları ülkelerdeki sosyal ve kültürel yapıya uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da kendi kültürel değerlerini korumaya çalışmışlardır. Yaşadıkları problemlerden en büyüğü de yanlarında getirdikleri çocuklarının eğitimi konusunda olmuştur. Okul sürecinin çocukların kimlik oluşumunda ve kültürelleşme sürecinde önemli bir etkisi vardır (Demirkan & Akgün, 2017). Dolayısıyla aileler, yabancı bir ülkeye, dolayısıyla kültüre adapte olmakta zorlanan çocuklarının ana dillerini ve kültürlerini öğrenmekten geri kalmamaları konusunda çabalamışlardır. Ancak, öğretmen bulmakta sıkıntı yaşamışlardır (Özdemir vd. 2009). Ülkeler arasında yapılan anlaşmalar yoluyla Milli Eğitim Bakanlığı gerekli görülen ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirmektedir. Bu öğretmenler ilgili mevzuata göre yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesinde, temel başvuru şartlarının karşılanmasının ardından; "Mesleki Yeterlilik Sınavı" ve "Temsil Yeteneği Mülakatında başarılı olan öğretmenler öncelikle yurtdışı uyum seminerine alınmakta ve ardından yurtdışına görevlendirilmeleri yapılmaktadır (MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi adıyla ana dil öğretiminin yapılabilmesi için, öncelikle yurtdışındaki okullarda öğrenci velilerinin okullara Türkçe dersi istek dilekçelerini vermesi gerekmektedir. Sınıf için yeterli öğrenci sayısı oluşursa ders açılır (Arıcı & Kırkkılıç, 2017). Belirlenen ihtiyaca göre Bakanlık öğretmen görevlendirmesi yapar. Bu derslerle; ana dili eğitimi alan öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını tam olarak anlamaları, kelime hazinelerini genişletmeleri, Türkçeyi düzgün ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca milli değerlerden haberdar olmaları, Türkiye'deki akrabalarıyla olan ilişkilerini devam ettirebilmeleri için yeterli dil bilgisine sahip olmaları istenmektedir. Yaşadıkları ülkenin insanları ile orada yaşayan Türkler arasındaki dil farklılığından kaynaklanabilecek iletişim zorluklarına çözüm yolu bulabilmeleri de amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin amaçlarına baktığımız zaman görünüyor ki yurtdışında görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri orada sadece eğitim yapmakla kalmayıp bununla birlikte Türk kültürünü muhafaza etme, gelecek kuşaklara aktarma ve yaygınlaşmasını sağlama anlamında da hizmet vermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler kültür elçisi rolünü üstlenmektedir (Akman, 2017).

Örneğin Güvendir'e (2017) göre öğretmenler görev yaptıkları bölge değişik bir kültür ve kısıtlayıcı bir sosyal ortama sahipse, kendilerini oraya ve o kuruma ait hissetmede zorluk yaşıyor. Bunlara ilaveten, iletişim, güvenlik ve maddi konularda olumsuzluklar söz konusuysa öğretmenler orada uzun süre görev yapmak istemiyorlar. Ayrıca görev bölgesinde öğretmenin veliler ve toplum tarafından gerektiği şekilde destek görememesi aksine üzerinde baskı hissetmesi, bir meslek olarak öğretmenliğin toplumdaki saygınlığı, yönetimdeki siyasetlerin öğretmenlerin sıkıntılarını duyarlı olmaması, yapılan politikaların birbirini desteklememesi gibi sorunlar da yine öğretmenlerin yaşadıkları sosyal sıkıntılar arasındadır (Demir ve Arı, 2013).

Yabancı bir ülkede görev yapan öğretmenler ise bu sorunların yanında bir de yurt özlemi çekmektedirler (Frederiksen, 2014, Halicioğlu, 2015). Öğretmenler alışkın oldukları sosyal ortamdan uzak oldukları için kendilerini yalnız hissetmektedirler (Akman, 2017). Alışkın olmadıkları bu yeni ortam bir anlamda onlara kültür şoku yaşatmaktadır (Halicioğlu, 2015). Her anlamda yeni olan bu ortama uyum sağlamak, öğretmenlerin görevlerini yapabilmesi için atlamaları gereken ilk basamaktır. Öğretmenlerin yeni görevlerine hazırlanması için MEB (2017) yurt dışında görevlendirilmeye hak kazanan öğretmenlerin görevlendirme öncesinde "Yurtdışına Uyum Seminerine" alınmakta olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmenler, aldıkları uyum seminerinin bu anlamda bilgileri içermediğini pratik bilgiler vermek yerine sadece teorik veriler üzerinde odaklandığını belirtiyorlar. Bu yüzden yapılan bu toplantının çok verimli olmadığı üzerinde duruyorlar (Akman, 2017).

Yine yurtdışında çalışan öğretmenler sağlık konusunda da sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler. Çünkü çalıştıkları ülkelerde sağlık ödemelerini kendi imkânları ile yapıp, daha sonra geri ödeme almaktadırlar. Ancak maddi dönüş uzun bir süreçte olup, devlet yapılan bütün harcamaları mevzuata göre değerlendirip, gerekli gördüğü kısmı karşılamaktadır (Gündoğdu, 2014). Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin yönetimle yaşadıkları sorunları, onların bakış açısından belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin müşavirlik ve ataşeliklerle yaşadığı problemlerin daha çok hangi noktalarda yoğunlaştığını ve hangi sebeplerden kaynaklandığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi MEB tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin yönetimle (Müşavirlik ve Ataşeliklerle) yaşadıkları sorunlar nelerdir biçimindedir. Çalışmanın yurt dışında görev yapan eğitimcilerin karşılaştığı yönetsel sorunları ortaya koyacağı; yurt dışında görev yapmayı düşünen öğretmenlere de yol gösterici olacağı ve ilgili paydaşlara bilgilendirici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'da görevlendirilen öğretmenlerin Müşavirlik ve Ataşeliklerle yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma betimsel bir tarama modelidir. Tarama modellerinin sınıflandırmasına baktığımızda ise çalışma "Genel tarama modeli" grubunda yer alacaktır. Karasar (2006) genel tarama modellerinin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Toker-Gökçe (2018) de tarama yöntemini kullanan araştırmacıların evreni mümkün olduğunca temsil eden örneklemden geniş ölçekli veri toplanmaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini MEB tarafından Almanya ve Fransa'da görevlendirilen 697 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, kartopu örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 83 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracının uygulanması sonunda veri analizine uygun olmayan anketler dışarıda bırakıldığında, 53 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni, çalışmanın örnekleme oluşturmuştur. Keser-Özmantar (2018), kartopu örnekleme yönteminde araştırmacının süreç içinde etkileşimde bulunduğu kişiler arasında bağlantılar ortaya çıktıkça örneklem sayısının arttığını belirtir. Katılımcılar, 36'sı Almanya'da 17'si Fransa'da görev yapmakta olan, 21 kadın ve 32 erkek öğretmendir. Katılımcıların 42'si lisans, 10'u lisansüstü mezunuyken biri doktora derecesine sahiptir. İki katılımcı Türkçe, 10'u Almanca, 6'sı Fransızca, 18'i İngilizce, 10'u sınıf öğretmenliği, altısı Din K. ve Ahlak Bilgisi, biri Sosyal Bilgiler branşındadır. Yedisi beş, sekizi dört, dokuzu üç, 12'si iki ve ikisi bir yıldır görev yapmaktayken, 15'i ikinci görevini yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

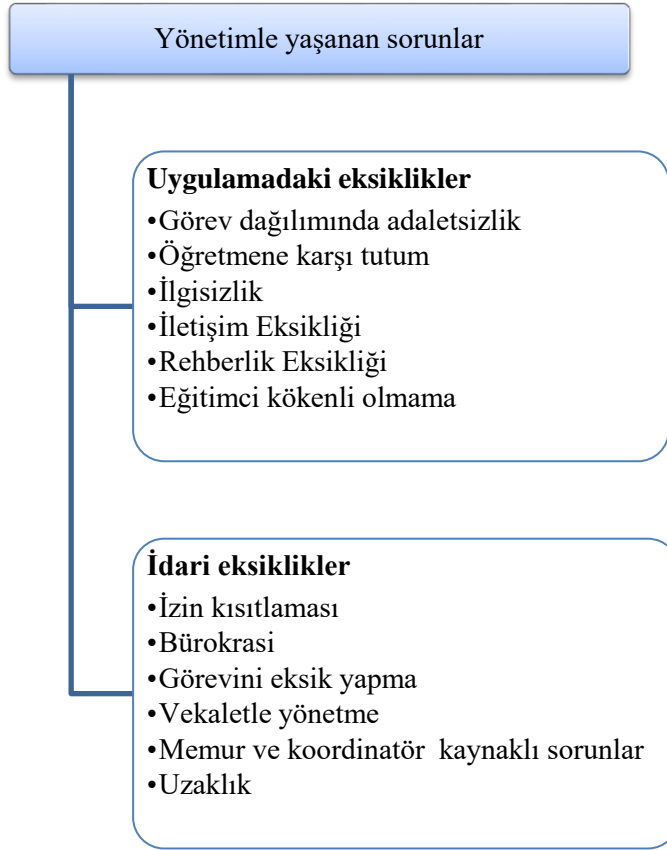
Araştırmacılar veri toplamak için bir anket formu hazırlamıştır. Bu formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgiler sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise katılımcılara yurt dışı görevi sırasında bölgelerindeki yönetim (Müşavirlik ve Ataşelikler) ile ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Veri toplama aracına yönelik uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Kendilerine ulaşılan 83 öğretmenden ancak 53'ü anketi analize uygun cevaplamıştır. Bu bağlamda 53 öğretmenden gelen veri değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verinin çözümlenmesinde içerik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Katılımcılara numara verilerek Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanmıştır. Güvenirliliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerle yaşanan sorunlar; uygulamada yapılan eksiklikler ve idari eksiklikler olmak üzere iki ana başlık altında ortaya çıkmıştır. Uygulamada yapılan eksiklikler; görev dağılımında adaletsizlik, öğretmene karşı tutum, ilgisizlik, iletişim eksikliği, rehberlik eksikliği ve eğitimi kökenli olmama şeklinde, idari eksiklikler ise; izin kısıtlaması, bürokrasi, görevini eksik yapma, vekâletle yönetme, memur ve koordinatör kaynaklı sorunlar, uzaklık biçiminde ortaya çıkmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcıların yönetimle yaşadıkları sorunlar

Katılımcıların uygulamada yapılan eksikliklere ilişkin görüşleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Müşavirlik ve Ataşeliklerin Uygulamada Yaptıkları Eksikliklere Dair Katılımcı Görüşleri

Uygulamadaki eksiklikler	Katılımcıların İfadeleri
Görev dağılımında adaletsizlik	<p>Ö33: “Eyaletler arasındaki farklı uygulamalar, farklı özlük durumları ve haftalık ders saati farklılıkları motivasyonumu etkiledi.”</p> <p>Ö41: “Aynı bölgede çalıştığım arkadaş benden az derse giriyordu, bunu belirttiğim halde duymamazlığa geldiler, biraz üsteleyince de suçlu ben oldum.”</p> <p>Ö47: “Bazen Türkiye’den Bakanlıktan yetkililer geliyor ama haberimiz olmuyor. Çoğumuz bunu sonrasında internette görüyoruz. Koordinatör öğretmenin seçtiği kişiler katılıyor bu toplantılara, neye göre seçtiği belli değil, bize kimse sende katılmak ister misin diye sormuyor.</p> <p>Ö48: “Bazı öğretmen arkadaşlar bütün seçimlerde görev alıyor, tabi ki bazı! öğretmenler, biz değil.”</p>
Öğretmene karşı tutum	<p>Ö37: “ Zaman zaman amirlerimizin negatif konuşmaları motivasyonumuzu kırdı.”</p> <p>Ö13: “Teknoloji ilerledikçe ve çalışanlar arasında iletişim geliştikçe sorunlar azalacaktır diye düşünüyorum. Aslında herhangi bir sorun da yaşamadım şimdye kadar. Belki biraz uzak oluşum (110 km) bu konuda artı bir durum oluşturuyor :)”</p> <p>Ö14: “Yeni gelen ataşemiz, ilk geldiğinde öğretmenlere karşı inanılmaz bir ön yargıya sahipti. Ancak buradaki sistemin işleyişi ve öğretmenlerin durumu ile ilgili fikir sahibi olduktan sonra sorunun ortadan kalktığını düşünüyorum.”</p>
İlgisizlik	<p>Ö25: “Öğretmenler genel olarak kendilerini yalnız hissetmekte.”</p>

	<p>Ö26: "Derneklerle yaşanan sorunlarda hep çalışan öğretmenlerin mağdur olması."</p> <p>Ö42: "Davet ettiğim halde, yaptığım hiçbir programa Ataşelikten bir yetkili gelmedi, gelenler de son on dakikasına ancak yetişti. Ama sorsan sene başı toplantılarında biz arkanızdayız diyorlar. Ama nerdeee..."</p> <p>Ö43: "Göreve geldiğimiz ilk gün toplantısından sonra bizi derneklere yönlendirip, hiç ilgilenmiyorlar. Bir sorun yaşadığımızda da öyle bir tavır sergiliyorlar ki insan pişman oluyor, kendi başının çaresine bakmaya çalışıyor."</p>
İletişim eksikliği	<p>Ö10: "Ataşemiz elimizi sıkarken yüzümüze bakmıyor. Bizi gördüğünde hiç mutlu olduğunu sanmıyorum."</p> <p>Ö11: "Maille iletişim konusunda gecikmeler, önemli konuların son anda bizlere haber verilmesi."</p> <p>Ö44: "Resmi yazışmalar haricinde hiçbir iletişimimiz yok. Zaten olmasını da istediklerini sanmıyorum."</p> <p>Ö51: "Ataşeyle görüşmek istedim, telefona çıkmadı. Yüz yüze görüşmek için randevu istedim ama vermedi. Birçok arkadaştan da randevu vermediğini duydum."</p>
Rehberlik eksikliği	<p>Ö32: "Yeterli derecede eğitimli rehber öğretmen ve görevlinin olmaması."</p> <p>Ö45: "Farklı branşlardan gelen öğretmenler olduğumuz için ilk geldiğimizde bize en azından dersler konusunda yol gösterici bilgiler verilmesi gerekir diye düşünüyorum. İnsan bocalıyor ilk haftalarda."</p> <p>Ö46: "Görev esnasında eğitim konusunda danışacağımız kimse yok."</p>
Eğitimci kökenli olmama	<p>Ö15: "Ataşelik makamı genellikle vekaleten yürütüldüğü ve eğitimci kökenli kişilerden oluşmadığı için uyumlu bir çalışma dönemi geçirebildiğimizi söyleyemem."</p> <p>Ö16: "Eğitim Ataşeliklerine liyakat veya sınava göre atama yapılmıyor, hak etmeyen insanların, eğitim yöneticiliğinden anlamayan insanların buralarda görev alması engellenmeli."</p> <p>Ö39: "Eğitimin dilinden anlayan ve bizlere eğitim anlamında da katkı sağlayacak kişilerin olmasını beklerdim."</p>

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerin Uygulamada Yaptıkları Eksikliklere dair görüşleri; görev dağılımında adaletsizlik, öğretmenlere karşı tutum, ilgisizlik, iletişim eksikliği, rehberlik eksikliği ve eğitimci kökenli olmama başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcılar, ilk görev bölgelerinin belirlenmesinde, okulların paylaşılmasında, ders saatlerinin ayarlanmasında ve diğer görevlendirmelerde öğretmenler arasında eşit davranılmadığını, bazı öğretmenlere ayrıcalık tanındığını ifade etmektedirler. Veri analizine göre, kendilerine yukarıdan bakan, mesafeli, önyargılı, motivasyon kırıcı tavırlar sergilenmekte bu da öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olmaktadır.

Analiz sonucuna göre, öğretmenler, görev bölgelerinde velilerle, derneklerle, diğer öğretmenlerle veya okul müdürleriyle herhangi bir problem yaşadığında yönetim tarafından yalnız bırakılmaktadır. Ayrıca, bölgelerinde gerçekleştirdikleri programlara Müşavirlik veya Ataşelikler tarafından gerekli katılım sağlanmayarak halkın gözünde öğretmenler sahipsiz bırakılmaktadırlar. Müşavirlik ve Ataşelikler zorunlu olmadıkça öğretmenlerle iletişim kurmak istememektedirler. İletişim ağında da eksiklikler yaşanmaktadır. Öğretmenler görev bölgesine geldikten sonraki ilk süreçte oryantasyon için gerekli yardımı alabileceği bir rehberlik hizmetine, ayrıca görev süresi boyunca eğitim alanında danışabilecekleri kişilere ihtiyaç duymaktadırlar. Katılımcılar Müşavir ve Ataşelerin öğretmenlik mesleğinin içinden gelen, sorunlarını daha iyi anlayabilecek ve çözüm üretebilecek, gerekli yetkinliğe ve etkinliğe sahip kişiler olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerin idari eksikliklerine dair görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Müşavirlik ve Ataşeliklerin İdari Eksikliklerine Dair Katılımcı Görüşleri

İdari eksiklikler	Katılımcıların İfadeleri
İzin kısıtlaması	<p>Ö36: "İzin almada yaşanan zorluklar."</p> <p>Ö12: "Görevli öğretmenlerin 30 gün izin kullanma hakkının çok az olmasıyla ilgili itirazlarımız sonuç vermedi."</p> <p>Ö21: "Türkiye'de kullandığımız izin süresinin kısa olması."</p> <p>Ö22: "Birebir herhangi bir sorun yaşamadım. Ama sorun yaşayan arkadaşlar oldu. Özellikle mazeret izinleri konusunda."</p> <p>Ö23: "Tatil günlerimizde başka bir ülkeye gitmemiz halinde iznimizden düşülmesi."</p> <p>Ö24: "Okulların tatil olduğu zamanlarda bizlerinde resmi olarak izinli sayılmamız konusunda sıkıntı yaşamaktayız."</p>
Bürokrasi	<p>Ö2: "Görev yeri gereği iki farklı konsolosluga bağlı çalışmaktayım. İki konsolosluğun da sekreteryaya isteklerini yerine getirmek çok yorucu. Bir eğitim öğretim yılında aynı bilgileri defalarca hazırlayıp yollamak bence çok gereksiz"</p> <p>Ö5: "Evrak isleri, istatistik bilgileri bitmek bilmiyor"</p> <p>Ö7: "Alman bürokrasi tarzını gördükten sonra Türk bürokrasi tarzını gereksiz kuralcı ve şekilci bulmaya başladım. Bu tarz kişilerle ilgili değil, yapı ile ilgili. Yaşadığım en büyük problemin bu olduğunu düşünüyorum."</p>
Görevini eksik yapma	<p>Ö3: "Ataşelik ya da müşavirlikler bölgelerde pek etkili olamıyorlar."</p> <p>Ö4: "Fazla destek göremiyoruz."</p> <p>Ö6: "İhtiyaç ve sorunlarımıza daha duyarlı yaklaşabilirler."</p> <p>Ö8: "İş yoğunluğu, düzensiz sistem, dayanak boşlukları"</p> <p>Ö9: "Bilgilendirme toplantıları iki yıldır yapılmıyor. Sene başı, sene sonu toplantıları da aynı şekilde iki yıldır yapılmıyor. Eğitimin planlanması, geliştirmeye açık noktaların saptanması, çözüm önerileri vb. konularda eksik kaldığımızı düşünüyorum."</p> <p>Ö35: "Ataşelikler öğretmenlere görev yükleme dışında pek destek olmuyorlar."</p>
Vekaletle yönetme	<p>Ö1: "Yurt dışı görevimiz sırasında bölgemizde Eğitim Ataşesi olmaması en temel sorundu."</p> <p>Ö17: "Müşavirin sık değişmesi, işleyişin oturmasına engel oluyor bu da verimliliği olumsuz etkiliyor."</p> <p>Ö18-Ö19: "Eğitim ataşemizin olmaması."</p> <p>Ö20: "Ataşelik makamının vekaleten yürütülmesi."</p>
Memur ve koordinatör kaynaklı sorunlar	<p>Ö30: "İdarede sadece bir memurun görev yapıyor olması bazen işlerimizin gecikmesine sebep oldu."</p> <p>Ö33: "Yoğunluk fazla çalışan personel az olduğu için işler ağır yürüyor."</p> <p>Ö34: "Geçen yıl burada görev yapan ataşelikte görevli koordinatör öğretmenin sınav görevlerini suistimal etmesi sebebiyle sorunlar yaşandı."</p> <p>Ö49: "Memurumuz kendisini ataşe zannedip, amirimiz gibi davranmaya çalışıyor."</p> <p>Ö50: "Koordinatör öğretmen de bizim gibi bir öğretmen olduğunu unutup, ders programlarını yaparken ya da başka konularda eşit davranmıyor. Kendi reklamını yapmak için bizi kullanıyor."</p>

Uzaklık	<p>Ö27: "Ataşelik bize çok uzak olduğu için çok fazla iletişim kuramıyoruz."</p> <p>Ö28: "Çalıştığım bölgeye daha yakın bir yerde ataşelik olabilir, uzaklık nedeniyle sorunlar yüz yüze çözümlenemiyor; örneğin ders programları ile ilgili gibi."</p> <p>Ö29: "Uzaklık diyebilirim."</p> <p>Ö38: "Müşavirlik/ Ataşeliklerin uzak olması dolayısıyla bilgi alışverişi ve yardımlaşmada zorluklar yaşadık."</p> <p>Ö31: "Bağlı olduğumuz ataşelik iki eyaletteki eğitim faaliyetlerini bir arada yürütmektedir. Bizim ataşeliğimiz Rheinland-Pfalz eyaletinde bulunmakta, bizim yaşadığımız Saarland eyaleti ise ataşeliğe 150 km. uzaklıktadır. Bu yüzden ulaşım ve işbirliği zor olmaktadır."</p>
---------	---

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların Müşavirlik ve Ataşeliklerin İdari Eksikliklerine dair görüşleri; izin kısıtlaması, bürokrasi, görevini eksik yapma, vekaletle yönetme, memur ve koordinatör kaynaklı, uzaklık başlıkları altında toplanmıştır. Analiz sonucuna göre, katılımcılar, izin kullanmak istediklerinde sorunlar yaşamakta, okul tatilleri izin sürelerine göre daha fazla olmakta, ancak izin süreleri kısıtlı ve yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler gereksiz birçok bürokratik işlemleri yapmak zorunda kalmakta, bu tarz lüzumsuz evrak işlerinin fazlalığı zaman kaybına yol açmaktadır. Planlı ve detaylı bir şekilde ön bilgilendirme ve ön çalışmalar yapılmamaktadır.

Analiz sonucuna göre, öğretmenler eğitimin hiçbir aşamasında yeterli desteği alamadıklarını ifade etmekte, Müşavirlik ve Ataşeliklerin daha duyarlı, daha etkili, daha destekleyici daha planlayıcı ve yönlendirici olmalarını beklemektedirler. Müşavir ya da Ataşenin sık sık değişmesi veya olmaması veya vekaleten olması öğretmenlerin başsız, sahipsiz ve ilgisiz kalmasına bunun da süreç içerisinde gelişen bir çok sorunun temelini oluşturduğunu söylemektedirler. Görevli koordinatör öğretmenlerin ve memurların kendilerini öğretmenlerin amiri zannedip yukarıdan bakan tavırlar sergilediklerini, koordinatör öğretmenlerin zaman zaman görev paylaşımlarında ayrımcılık yaptıklarını, iş yoğunluğundan dolayı bazen personel sayısının yetersiz kaldığını söylemektedirler. Uzaklığın öğretmenlerin çalışma psikolojisinde yalnızlık hissi doğurduğunu, iletişim ve iş birliği konularında sorunlara sebebiyet verdiğini, tam anlamıyla sağlıklı bir iletişim kurulmadığını, motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Ders saatlerinin ve sınav görevlerinin paylaşılmasında öğretmenler arasında adalet gözetilmemekte, bazı öğretmenler yoğun bir programa tabi olurken, bazılarının ayrıcalıklar sağlanmaktadır. Öğretmenler göreve gelir gelmez idari makamlardan ön yargılı davranışlarla karşılaşmakta, yeterli ilgi görmedikleri gibi, hoşgöründen ve yardımcı olmaktan uzak tavırlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenlerin görev bölgelerinde yalnız bırakılmaları, dernek ve çevre baskısı gibi çeşitli sorunların artmasına sebep olmaktadır. Bu da öğretmenlerin psikolojik olarak olumsuz yönde etkilenmelerine sebebiyet vermektedir. Müşavirlik ve ataşeliklerin öğretmenlerle yeterli düzeyde iletişim kurmayı, isteksiz olmaları ve aradaki teması asgari düzeyde tutmaları iletişimde sıkıntılara yol açmaktadır. Öğretmenler, bölgede eğitim konusunda danışıp yardım alabilecekleri rehber öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun yanında, öğretmenler göreve başladıkları ilk aylarda birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Her konuda yardım alıp danışabilecekleri, kendilerine bilgi verip yönlendirebilecek, rehber kişilere ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim Müşavirliği ya da Ataşeliğine bakan kişilerin mesleğin içinden gelmemesi, öğretmenin yaşadığı sıkıntıları anlamamasına sebep olmaktadır. Belirli bir liyakat sahibi olması yanında buradaki öğretmenlere katkı sağlayabilecek, onların dilinden anlayabilecek insanların görev alması sağlanmalıdır. Öğretmenler görev yerine ulaştığında belli bir süre oryantasyon eğitimine tabi tutulmalı, öncelikle ev, ulaşım, haberleşme gibi kişisel ihtiyaçları olmakla birlikte görev yapacakları ülkenin işleyişi, durumu, sosyal yapısı ve karşılaşabilecekleri sorunlar hakkında bilgilendirilmelidirler. Görev boyunca da bütün öğretmenlerin katılacağı aylık toplantılar yapılmalı, bu sayede hem eğitim hem de diğer konularda birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmalıdır. Her sene başında yapılacak planlamalarla, yıl içinde piknik, yemek, yarışma vb. sosyal etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlikler öğretmenlerin iletişimini artırarak, motivasyonlarını pekiştirecektir. Öğretmenler günü önemsenerek, coşkuyla kutlanmalı, öğretmenlere değerli oldukları hissettirilmelidir. Ders programları ve sınav görevleri gibi konularda adaletli davranılmalı, bu tür bilgiler bütün öğretmenlerin erişimine açık olmalıdır.

Gündoğdu'nun (2014) da belirttiği gibi öğretmenlerin izin süreleri yeterli değildir. İdare de izin konusunda toleranslı davranmamaktadır. Resmi evrak işlerinin gereksiz yoğunluğu öğretmenleri yormaktadır. Müşavirlik ve Ataşelikler sadece bu resmi evrakları takip ederek işlemleri yürütmekte, öğretmenlerin eğitim anlamında sahada yaşadığı sıkıntılara gereken özeni göstermemektedirler. Bulgular Arıcı ve Kırkılıç (2017) tarafından da desteklenmektedir. Vekaleten atamalarda da uzun vadeli planlamalar yapılamamakta yapılan plan, program ve organizasyonlarda yarım kalmaktadır. Koordinatör öğretmenler ve memurlar öğretmenlere eşit davranmamakta ve bazen amir davranışları sergilemektedirler. İş durumuna göre personel

sayısı az olduğu için, kendi yoğunlukları içerisinde yetersiz kalmaktadırlar. Uzaklık nedeniyle ataşeliklerle verimli iletişim kurulamamakta, sorunlara hızlı çözümler üretilmemekte, sağlıklı bir koordinasyon ve işbirliği oluşturulamamaktadır.

Okulların yıl içindeki dönem tatillerinde öğretmenlere izin konusunda inisiyatif gösterilebilir, evrak işleri asgari düzeye indirilebilir. Müşavirlik ve ataşelik, çalışanları sorunun bir parçası değil, çözümün bir parçası olarak görerek öğretmeni rahatlatan bir iletişim yolu izleyebilir. Ayrıca bu birimler, gerilimden uzak ve motivasyonu yükseltici tavır sergileyebilir. Müşavir ve Ataşelerin yurt dışında bulunması nedeniyle öğretmenlere karşı olan davranışlarının sosyolojik ve psikolojik açıdan irdelenmesi ve yurt dışındaki müşavir ya da ataşelerin öğretmene olan davranışıyla Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretmene olan davranışlarının karşılaştırılması çalışma konusu olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Arıcı, B. & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurtdışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41: 480-500. http://www.asosjournal.com/Makaleler/69085328_12043%20Bayram%20AR%c4%b0C%c4%b0.pdf
- Akman, Y. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin sorunları *Ege Eğitim Dergisi* 18: 345-375. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/324781>
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (2), 81-94. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/93120>
- Demir M. K. & Arı E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale İli örneği *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 (1), 107-126. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000035644/5000034567>
- Demirkan M. & Akgün A. (2017). Kültür(süz)leşme ve dil erozyonu sorunsalı: Fransa'daki Türklerin entegrasyon ve dilsel kimlik profilleri *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi* 4 (1): 62-75. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/354657>
- Frederiksen C. P. (2014). Filipino EFL Teachers Working Abroad: Some benefits and downsides for English teachers working abroad. *Malmö University: Student essay*. <http://muep.mau.se/handle/2043/16749>
- Gümüşel, O. (2013). Yurtdışında yaşayan Türk gençlerinin sosyo kültürel değerlendirilmesi *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 1(1) : 236-251 <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/genader/article/view/5000047047/5000044337>
- Gündoğdu, Y. B. (2014). Arabistan Türk okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi* 201: 125-148 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/441984>
- Güvendir, E. (2017). Göreve Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (51): 71-94 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/279347>
- Halicioğlu, M. (2015) Challenges facing teachers new to working in schools overseas Working Papers Series International and Global Issues for Research No. 2015/5 June <http://www.bath.ac.uk/education/documents/working-papers/challenges-facing-teachers-schools-overseas.pdf>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser-Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer & Yaşar Kondakçı (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (88-109). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2017). Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı başvuru kılavuzu https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/15180544_KYlavuz_-_SON.pdf
- MEB (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı. https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf
- Özdemir S. M., Benzer H., Akbaş O. (2009). Almanya'da yaşayan 15 – 19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (KuzeyRen Vestfalya Örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 10 (1):23-40 http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-24d68272d/Cilt10Sayi1/JKEF_10_1_2009_23_40.pdf
- Toker-Gökçe, A. (2018). Tarama araştırma yöntemi. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer & Yaşar Kondakçı (Editörler) *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. 239-267. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KARMA TESTLERE YÖNELİK GÜVENİRLİK KATSAYILARININ STANDART HATALARININ YENİDEN ÖRNEKLEME YÖNTEMİYLE KESTİRİLMESİ

HATİCE GÜRDİL EGE

MEB

ERGÜL DEMİR

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Karma testlerde güvenilirlik hesaplamalarında kullanılan Tabakalı-alfa, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju gibi güvenilirlik katsayılarının yakınsama formülleri bulunmadığından; bu katsayıların manidarlıklarının test edilmesinde yeniden örnekleme yaklaşımlarının kullanılması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı; karma testlere yönelik örneklem büyüklüğü ($n=113$) için ilgili güvenilirlik katsayılarının ve bu yöntemlere ait standart hataların neler olduğunu; örneklem büyüklüğünün yeniden örneklemeyle artırılarak 1000 defa tekrar edilmesi durumunda kestirimin standart hatasının ne olacağını ortaya koymaktır. **Yöntem:** Temel araştırma türünde yürütülen araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi olan 113 öğrenciden; psikometri testi kullanılarak elde edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 113 kişiyken ilgili güvenilirlik katsayıları ve bu yöntemlere ait standart hatalar hesaplanmıştır. Daha sonra yeniden örnekleme ile örneklem büyüklükleri sırasıyla $n=500$ ve $n=1000$ olarak artırılarak 1000 defa tekrar edildiğinde; ilgili güvenilirlik katsayıları ve bu yöntemlere ait standart hatalar hesaplanmıştır. **Bulgular:** Elde edilen bulgulara göre örneklem büyüklüğü 113 kişiyken hesaplanan ilgili güvenilirlik katsayıları ile yeniden örneklemeyle artırılan örneklem büyüklüklerinde ($n=500$ ve $n=1000$), 1000 tekrarda hesaplanan ilgili güvenilirlik katsayılarının ortalamasının aynı olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayılarının kestirimine yönelik standart hataların, örneklem büyüklüğü artışına bağlı olarak düştüğü görülmüştür. En düşük standart hata değeri Tabakalı alfa, en yüksek standart hata değeri Angoff-Feldt güvenilirlik katsayısında elde edilmiştir. **Sonuç ve Öneriler:** Örneklem büyüklüğünün, güvenilirlik katsayı değerleri üzerinde etkisi gözlenmemiştir. Yeniden örnekleme yöntemlerinin standart hata kestirimlerinde kullanılabilecek etkili bir çözüm olduğu görülmüştür. İleri araştırmalarda yeniden örnekleme yöntemlerinden Jackknife gibi başkaca yöntemler kullanılabilir, ikiden fazla boyut içerme durumu incelenebilir.

Anahtar sözcükler: Tabakalı Alfa, Angoff-Feldt, Feldt-Raju, Bootstrap Yöntemi

Abstract

Problem and Purpose of the Study: As the reliability coefficients such as Stratified-alpha, Angoff-Feldt and Feldt-Raju used in the calculation of reliability in composite tests do not have convergence formulas; resampling approaches to test the significance of these coefficients constitute the problem of this research. The purpose of this research is to determine the reliability coefficients and standard errors for sample size for mixed tests ($n = 113$); and determine the standard error of the estimation if the sample size is increased by re-sampling and repeated 1000 times. **Method:** The data of the study, which was conducted in the basic research type, was obtained by using psychometry test from 113 third year students of Ankara University Psychology Department in 2018-2019 academic year. When the sample size was 113, the relevant reliability coefficients and standard errors of these methods were calculated. Then, with resampling, when the sample sizes were increased by $n = 500$ and $n = 1000$ respectively, it was repeated 1000 times; the related reliability coefficients and standard errors of these methods were calculated. **Results:** According to the findings, the mean reliability coefficients calculated in 1000 replicates were found to be the same in the sample size increased by resampling ($n = 500$ and $n = 1000$). Standard errors for estimating reliability coefficients were observed to decrease due to increase in sample size. The lowest standard error value Stratified alpha, the highest standard error value was obtained in the Angoff-Feldt reliability coefficient. **Conclusion and Recommendations:** No effect of sample size on reliability coefficient values was observed. Resampling methods have been found to be an effective solution for standard error estimation. Further research methods such as Jackknife, which is one of the resampling methods, can be used and the case of involving more than two dimensions can be examined.

Keywords: Stratified Alpha, Angoff-Feldt, Feldt-Raju, Bootstrap Method

Giriş

Eğitim öğrenme ürünlerinin ortaya konduğu bir süreçtir. Bu sürecin ve süreci etkileyen faktörlerin ortaya konularak, hedeflenen seviyeye ne oranda ulaşıldığına dair kararlar verilebilmesi için geçerli ve güvenilir ölçmeler yapılması gerekir. Bu bağlamda Murphy ve Davidshofer'a göre (1994) en iyi ölçmeyi yapabilecek aracın yapılandırılması ya da elde edilmesi gerekir. Başarı testlerinde belirlenen kapsam dâhilindeki davranışların ölçülmesinde tek tür madde kullanılması ölçülmek istenen tüm özellikleri yansıtmada konusunda yetersiz kalabilir. Bir alanda ölçülmek istenen farklı türden davranışa yönelik en

uygun düşen maddeyi seçme titizliği, her birinden birkaç madde bulunan çok sayıda farklı madde tipinden oluşan bir testi, karma bir testi ortaya çıkarabilmektedir (Tekin, 1991). Ercikan ve arkadaşları (1998), yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre, karma testlerin tek madde türünün yer aldığı test puanlarına göre güvenilirlik ve geçerliği arttırdığını belirtmişlerdir. Berger (1998) tarafından farklı bir açıyla, iki kategorili (dichotomous) ve çok kategorili (polytomous) puanlanan maddeler olmak üzere farklı puanlama biçimi gerektiren madde tiplerinin bir arada kullanılması durumunda ortaya çıkan test olarak tanımlanmaktadır. Karma test bu bağlamda farklı madde tiplerinin bir arada kullanıldığı testler olarak tanımlanabilmektedir.

Güvenirlik; tüm testlerde olduğu gibi karma testlerde de bulunması gereken bir özelliktir. Turgut ve Baykul (2010) gibi birçok kaynakta ölçme araçlarından elde edilen puanların hatasızlık derecesi olarak tanımlanmıştır. Karma testlerin güvenilirlik kestiriminde de diğer testlerin güvenilirlik kestiriminde kullanılan eşdeğer testler yöntemi, test-tekrar test yöntemi ile iç tutarlılık anlamında güvenilirlik yöntemleri kullanılmaktadır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik kestiriminde, test ilgili gruba bir defa uygulanarak maddelere verilen yanıtların tutarlılığına bakılır. Kuder-Richardson formülleri ve alfa (α) katsayısı yöntemleri, iç tutarlılık anlamında güvenilirlik kestiriminde; bilinen ve yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Karma testlerde farklı madde türleri kullanıldığından, testin iki eşdeğer parçaya ayrıldığı bu yöntemler karma testlerde yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir. Puanların güvenilirliğini hesaplamak için en sık kullanılan katsayılarından biri olan α katsayısı dışında karma testlerde iç tutarlılık anlamında güvenilirlik kestirimi için; Tabakalı α , Raju, Angoff-Feldt, Feldt-Gilmer, Kristof, Feldt-Raju katsayıları önerilmektedir (Osborn, 2000). Karma testlerde test içerik ya da güçlük düzeyine bağlı olarak alt gruplara ayrılabilirse, elde edilen puanların güvenilirlik kestirimi için, Tabakalı α katsayısı α katsayısının kullanımından daha uygundur (He, 2011). Feldt ve Brennan (1989) tarafından Tabakalı α katsayısı için aşağıdaki formül verilmiştir:

$$\text{Tabakalı } \alpha = \frac{1 - \sum \sigma_i^2 (1 - \alpha_i)}{\sigma_x^2}$$

- σ_i^2 : i. alt testin varyansı
 σ_x^2 : Testin toplam varyansı
 α_i : i. alt testte hesaplanan α katsayısı

Angoff-Feldt katsayısı; farklı madde tiplerinden oluşan bölümler ya da alt testler olarak adlandırılan teste ait parçaların uzunluğu bilinmediğinde kullanılabilir. İki parça; işlevsel uzunluk bakımından eşit değilse ya da heterojen madde tiplerini içeriyorsa; α katsayısından daha az bilinen Angoff-Feldt katsayısı (r_{AF}) kullanılmaktadır. Feldt ve Brennan (1989) tarafından Angoff-Feldt katsayısı için aşağıdaki formül verilmiştir:

$$\rho = \frac{4\sigma_{12}}{\sigma_x^2 - \left(\frac{(\sigma_1^2 - \sigma_2^2)^2}{\sigma_x^2} \right)}$$

- σ_{12} : 1. ve 2. maddenin kovaryansı
 σ_x^2 : Toplam varyansı
 σ_1^2 : Birinci alt testin varyansı
 σ_2^2 : İkinci alt testin varyansı

Feldt-Raju katsayısı; Feldt ve Raju katsayısı katsayısının birleştirilmesiyle elde edilen bir katsayıdır. Osborn (2000) tarafından, bir testin farklı madde tiplerinden oluşan bölümlerine veya parçası olarak ifade edilen alt testlerine farklı sayıdaki madde yerleştirildiğinde, güvenilirliği tahmin etmek için geliştirilmiş olduğu belirtilmiştir. Angoff-Feldt katsayısı için aşağıdaki formülü vermiştir:

$$F - R_{\rho t t'} = \frac{(\sigma_t^2 - \sum \sigma_i^2)}{(1 - \sum \lambda_i^2) \sigma_t^2}$$

- σ^2 : i maddesinin varyansı
 σ^2 : Toplam puanın varyansı
 $\lambda_i = \sigma_i / \sigma^2$: Birinci bileşenin fonksiyonel katkısı

Karma testlerle ilgili alan yazın incelenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun; karma testlerin eşitlenmesi (Bastari, 2000; Cao, 2008; Gübeş, 2014; He, 2011; Kirkpatrick, 2005) ve karma testlerde yer alan maddelerin farklı yöntemlere göre ağırlıklandırılması üzerine yapılan araştırmalar (Gültekin, 2011; Saen-amnuaiphon, Tuksino ve Nichanong, 2012) olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı ağırlıklandırma yöntemlerinin karşılaştırıldığı (Ercikan ve diğ.,1998; Gültekin, 2011); karma testlerde farklı kalibrasyon yöntemlerinin, madde analiz yöntemlerinin ve ölçek dönüştürme yöntemlerinin karşılaştırıldığı (Kinsey, 2003; Kim ve Lee, 2004) ve karma testlerin puanlanması (Donoghue, 1993; Skyes ve diğerleri, 2001) üzerine yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Türkiye'de de karma testlerle ilgili benzer kapsamda çalışılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlar içerisinde çeşitli faktörlerin karma test eşitlenmesine etkisi, çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması ile karma testlerle diğer test türlerinin psikometrik özelliklerinin MTK'ya dayalı olarak değerlendirilmesi konularında çalışıldığı görülmektedir (Eren, 2015; Gübeş, 2014; Gültekin, 2011).

Alan yazın incelendiğinde karma testlerde güvenilirlik üzerine sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Karma testlere yönelik hesaplanan iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayılarının kestiriminin standart hatalarının hesaplamasına yönelik bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. Karma testlerde güvenilirlik hesaplamalarında Tabakalı-alfa, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju gibi güvenilirlik katsayıları kullanılmaktadır. Bilindiği gibi güvenilirlik katsayıları örneklem büyüklüklerinden etkilenmektedir. Elde edilen güvenilirlik katsayılarının ne derece anlamlı olduğunu tespit etmek üzere ilgili güvenilirlik katsayıları için manidarlık testlerinin yapılması gerekmektedir. Yakınsama formülleri ile manidarlık testleri yapılabilmektedir ancak Tabakalı-alfa, Angoff-Feldt ve Feldt-Raju katsayılarına ait yakınsama formülleri bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak bu katsayıların manidarlıklarının test edilmesi de güç olmaktadır. Manidarlık testlerinin yapılmasında genellikle kestirimin standart hatası hesaplanabilmektedir. Yakınsama formülleri bulunmadığında çözüm olarak yeniden örnekleme yaklaşımlarının kullanılması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, bir sınıf içi ölçme ve değerlendirme örneği üzerinden karma testlerde kullanılan güvenilirlik katsayılarının standart hatalarının yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap yöntemiyle kestirilmesi. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Karma testlerin güvenilirlik katsayıları ve yeniden örnekleme ile elde edilen standart hataları nelerdir?
2. Örneklem büyüklüğünün artırılması ile kestirimin standart hatası nasıl değişmektedir?

Bu araştırmada aynı madde tiplerinden oluşan alt madde grupları bulunmaktadır. Bu grupların ayrı alt testler olduğu varsayılmıştır. Bu araştırma Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju katsayıları ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, örneklemin özelliklerine ve belirlenmesine, veri toplama araçlarına ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada bir karma testin örneklem büyüklüğü ($n=113$) ve yeniden örneklemeyle artırılan örneklem büyüklüğünde; Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju katsayılarının elde edilmesinde kestirimin standart hatasının nasıl değiştiği incelenmesi amaçlanmıştır. Temel araştırmalar belirli bir uygulama ya da kullanım amacı olmaksızın, yeni bilgi elde etmek üzere yapılan teorik veya deneysel çalışmalardır (Karasar, 2012). Bu araştırma temel araştırma türünde bir araştırma olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi olan 113 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu çalışmada, psikometri becerilerini ölçmek üzere ikinci yazar tarafından geliştirilmiş bir başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Test 35 çoktan seçmeli madde ve 6 açık uçlu madde olmak üzere toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan testteki madde tipi sayısı ve toplam puan alma yöntemi için ilgili alanyazın dikkate alınmıştır. Madde tipi sayısında Tekin'in (1991) karma testlerde en fazla üç madde bir arada kullanımını tavsiye etmesi dikkate alınmıştır. Toplam puan alma yönteminde Wainer (1976) tarafından karma testlerde eşit ağırlıklandırma kullanılmasının önerilmesi dikkate alınmıştır. Buna göre çoktan seçmeli maddeler 1, açık uçlu maddeler 6 puan üzerinden puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi olan 113 öğrenciye uygulanan Psikometri testinden elde edilmiştir. Veriler üzerinde güvenilirlik kestirimleri yapılmadan önce, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine yönelik ön çalışmalar yapılmıştır. Madde ve test istatistikleri hesaplanmıştır.

Çoktan seçmeli maddeler. Maddelerin güçlük değerleri ve madde-toplam puan korelasyonuna dayalı olarak ayırıcılıkları hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları, nokta-çift serili korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1'de verilmiştir.

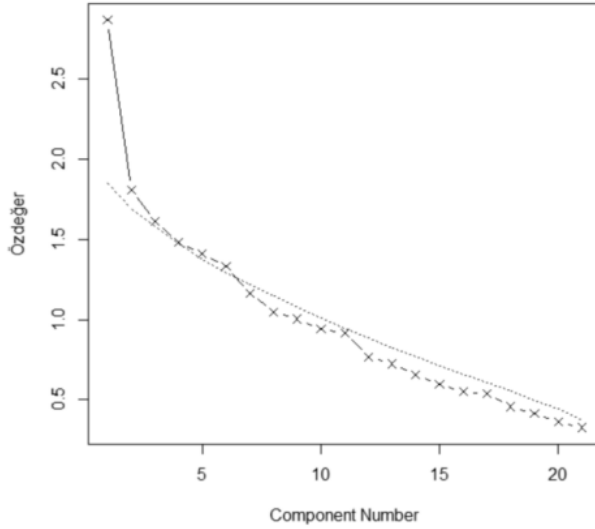
Tablo1.

Çoktan Seçmeli Maddeler için Madde Güçlükleri ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları

	p	rnç		p	rnç		p	rnç
m1	.50	0.19	m13	0.92	0.31	m25	0.76	0.37
m2	.21	0.29	m14	0.89	0.21	m26	0.89	0.09
m3	.70	0.28	m15	0.44	0.36	m27	0.87	0.28
m4	.72	0.13	m16	0.89	0.34	m28	0.74	0.37
m5	.89	0.26	m17	0.70	0.30	m29	0.83	0.22
m6	.57	0.27	m18	0.95	0.06	m30	0.67	0.20
m7	.65	0.11	m19	0.73	0.13	m31	0.20	0.10
m8	.86	0.32	m20	0.72	0.25	m32	0.83	0.34
m9	.78	0.29	m21	0.93	0.43	m33	0.56	0.33
m10	.89	0.44	m22	0.89	0.13	m34	0.75	0.26
m11	.71	0.42	m23	0.84	0.29	m35	0.55	0.24
m12	.90	0.29	m24	0.78	0.21			

Tablo 1 incelendiğinde 1, 4, 6, 7, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 30 ve 31 maddelerin ayırıcılıkları ve güçlükleri düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, madde güçlüğü çok düşük ve çok yüksek olan maddeler ile ayırt ediciliği çok düşük olan maddeler testten çıkarılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlamak amacıyla verilere temel bileşenler analizi (TBA) uygulanmıştır. TBA incelemelerinde R Shiny psych paketi (Revelle, 2018) kullanılmıştır. Tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmış ve döndürme yöntemi olarak promax kullanılmıştır.

Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda A ve B formlarına Barlett küresellik testi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem büyüklüğünün yeterliliği değeri incelenmiştir. Analizlerde, A formuna ait Barlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= .621$ $p<.000$] istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 573 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bağlı olarak, veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Benzer şekilde B formuna ait Barlett küresellik testi sonucunun [$\chi^2= .650$, $p<.000$] istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 528 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda veri setinin faktör analizi incelemesi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Çoktan seçmeli maddelere yönelik olarak, gözlenen ve paralel analiz sonucunda elde edilen faktörlerin özdeğerlerine göre saçılma grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Psikometri Testi Çoktan seçmeli Maddeler İçin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde özdeğerler arasındaki farkın ikinci faktörden sonra önemli oranda azaldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ikinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları, ilk iki faktörün katkılarıyla kıyaslandığında önemli oranda azalmakta ve birbirine yaklaşmaktadır. Ek olarak, döndürülmüş bileşen matrisi incelenmiş ve 21 maddeye ait en yüksek faktör yüklerinin bir ve ikinci bileşen altında toplandığı belirlenmiştir. Özdeğerler, yamaç-birikinti grafiği ve döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildikten sonra ölçeğin iki bileşenli olmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin iki faktörlü olmasına karar verildikten sonra açımlayıcı faktör analizi, yetersiz faktör yükü veya binişiklik gerekçesiyle herhangi bir madde çıkartılmadan dik döndürme yöntemlerinden promax kullanılarak tekrarlanmıştır. Buna göre tetrakorik korelasyon matrisi kullanılarak iki bileşenli çözümler denenmiştir. Elde edilen bulgular ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Psikometri Testi'ne Ait Özdeğerler ve Bileşenlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Faktör	Öz değer	% Varyans	%Kümülatif
1	4.97	%17	%17
2	3.59	%24	%41

Tablo 2'de Psikometri Ölçeği'nin yapısını oluşturan iki bileşenin özdeğerleri ve açıkladıkları varyansa ait bilgiler bulunmaktadır. Buna göre, iki bileşenli çözüme ait açıklanan varyansın birinci bileşen için %17, ikinci bileşen için %24 olduğu; iki bileşenin ölçeğe ait varyansın toplam %41'ini açıklamaktadırlar. İki kategorili puanlanan maddelere ait öğrencilerin 1-0 puanları üzerinde yürütülen temel bileşenler analizi sonucunda toplam 21 madde, iki bileşen altında toplanmıştır. TBA sonucu, Psikometri ölçeğinin son halinde yer alan maddelerin bileşen yükleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

TBA Sonucu Bileşenler Altında Yer Alan Maddeler

Maddeler	1.Bileşen	2.Bileşen
m 2	-0.08	0.55
m 3	0.49	-0.07
m 5	0.06	0.67
m 8	0.57	-0.15
m 9	0.36	-0.09
m 10	0.17	0.72
m 11	0.42	0.29
m 12	0.77	-0.15
m 13	0.34	0.79
m 14	0.27	0.51
m 16	0.76	-0.10
m 17	0.40	0.17
m 21	0.86	0.26
m 23	0.30	0.23
m 25	0.66	0.06
m 27	0.45	-0.01
m 29	0.28	-0.03
m 32	0.75	0.11
m 33	0.41	0.17
m 34	-0.31	0.73
m 35	-0.29	0.69

Tablo 3'te TBA sonucu, Psikometri ölçeğinin son halinde yer alan maddelerin bileşen yükleri verilmiştir. Birinci ve ikinci bileşen altında yer alan maddeler koyu renkle belirtilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde birinci bileşen altında 14 madde ve ikinci bileşen altında 7 madde yer aldığı görülmektedir.

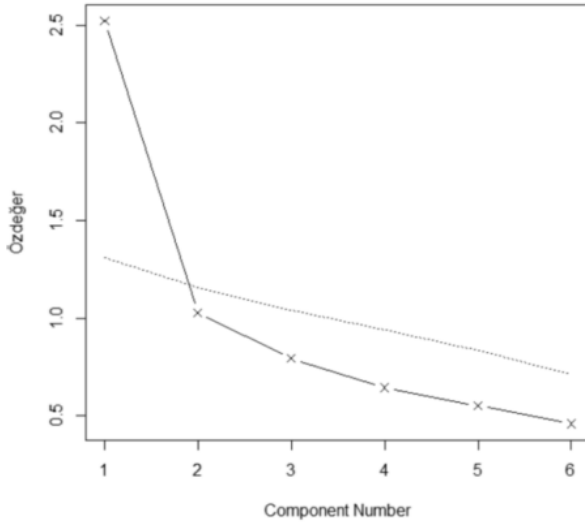
Açık uçlu maddeler. Açık uçlu maddelere yönelik olarak madde-toplam puan korelasyonları ve güçlükler hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4'de gösterilmiştir. Açık uçlu maddeler için madde-toplam puan korelasyonları Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 4.

Açık uçlu maddelere yönelik olarak madde-toplam puan korelasyonları ve güçlükler

	p	rs
m36	0.80	0.39
m37	0.76	0.57
m38	0.74	0.51
m39	0.45	0.65
m40	0.59	0.73
m41	0.50	0.67

Tablo 4'te maddelerin ayırıcılık ve güçlük değerleri verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde maddelerin ayırıcılıkları ve güçlükleri bakımından uygun olduğu görülmektedir. Açık uçlu maddelere yönelik olarak, gözlenen ve paralel analiz sonucunda elde edilen faktörlerin özdeğerlerine göre saçılma grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Psikometri Testi Açık Uçlu Maddeler İçin Saçılma Grafiği

Şekil 2'de görüldüğü gibi paralel analiz sonuçları tek bileşenli yapıyı desteklemektedir. Buna göre tetrakorik korelasyon matrisi kullanılarak tek bileşenli çözümler denenmiştir. 6 maddeden oluşan çok kategorili puanlanan maddeler üzerinde yürütülen temel bileşenler analizi sonucunda toplam 6 madde, tek bileşen altında toplanmıştır. TBA sonucu, Psikometri ölçeğinin son halinde yer alan maddelerin bileşen yükleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Tek Bileşen Altında Yer Alan Maddeler

Maddeler	1.Bileşen	2.Bileşen
m 36	0.59	0.34
m 37	0.59	0.35
m 38	0.65	0.42
m 39	0.58	0.34
m 40	0.77	0.59
m 41	0.69	0.47

Tablo 5 incelendiğinde çok kategorili puanlanan 6 maddenin de tek bileşen altında yer aldığı görülmektedir. Tek bileşenli çözüme ait açıklanan varyans % 42 olarak elde edilmiştir. Çoktan seçmeli maddelerin iki bileşen; açık uçlu maddelerin tek bileşen altında toplandığı görülmüştür. Çoktan seçmeli 21 madde ve açık uçlu 6 madde olmak üzere toplam 27 maddelik form elde edilmiştir. Bu çalışmada güvenilirlik kestirimine yönelik ileri analizler bu 27 maddeye yönelik veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Örneklem büyüklüğü 113 iken bu teste ait Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonrasında yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap yöntemi ile bu kestirimlerin standart hataları hesaplanmıştır. Daha sonra yine yeniden örnekleme ile örneklem büyüklükleri sırasıyla n=500 ve n=1000 olarak artırılarak 1000 defa tekrar edildiğinde; Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayıları ve bu yöntemlere ait standart hatalar hesaplanmıştır. Tüm örneklem büyüklüklerine ait hesaplanan değerler tablolastırılmıştır. Bu tablo değerleri, ortalama ve standart hatalar dikkate alınarak betimsel düzeyde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Karma testlerde örneklem büyüklüğü ($n=113$), yeniden örnekleme ile artırılan örneklem büyüklüklerinde ($n=500$, $n=1000$) güvenilirlik katsayı değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik kestirim değerlerine ait 1000 tekrar yapılmıştır. 1000 tekrarda hesaplanan güvenilirlik katsayı değerleri karşılaştırılmalı olarak Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6

Örneklem büyüklüğü ($n=113$) ve Yeniden Örnekleme ile Artırılan Örneklem Büyüklüğünde ($n=500$, $n=1000$), 1000 Tekrar İçin Güvenirlik Kestirimleri

Örn.* Büy.	Güvenirlik Katsayıları					
	Tabakalı α	Std. Hata	Angoff-Feldt	Std. Hata	Feldt-Raju	Std. Hata
113	0.78	0.0444	0.78	0.0619	0.76	0.0555
500	0.78	0.0198	0.79	0.0265	0.77	0.0242
1000	0.79	0.0143	0.79	0.0193	0.77	0.0174

*Tüm örneklem büyüklüklerinde 1000 tekrara ait ortalamalar verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde örneklem büyüklüğü dikkate alındığında; yeniden örnekleme ile örneklem büyüklüğü arttıkça, Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarından elde edilen güvenilirlik katsayılarının çok az arttığı görülmektedir. Buna ek olarak örneklem büyüklüğü arttıkça, farklı güvenilirlik kestirimlerinin daha da benzer değerler verdiği görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarının kestirimine yönelik standart hatalar dikkate alındığında; örneklem büyüklüğü arttıkça ilgili güvenilirlik katsayılarında standart hata değerlerinin düştüğü görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde ilgili güvenilirlik katsayılarına yönelik standart hata değerlerinin farklılaştığı görülmektedir. En düşük standart hata değerinin Tabakalı alfa yönteminde, en yüksek standart hata değerinin ise Angoff-Feldt yönteminde olduğu görülmektedir. Elde edilen standart hata değerlerinin farklı olmakla birlikte birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Tartışma bölümünde araştırma soruları alanda yapılmış benzer çalışmaların bulgu ve sonuçları ile tartışılarak cevaplanmıştır. Sonuç bölümünde temel görüşler belirtilerek öneriler bölümünde ortaya çıkan sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Örneklem büyüklüğü 113 kişi iken hesaplanan Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayıları ile yeniden örnekleme artırılan örneklem büyüklüklerinde ($n=500$ ve $n=1000$), 1000 tekrarda hesaplanan Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarının ortalamalarının çok az arttığı görülmüştür. Gay (1987) tarafından yapılan araştırmada da araştırma sonuçlarına benzer olarak örneklem büyüklüğünün fazla olmasının sonuçların güvenilirliğini arttırdığı belirtilmiştir. Doğan ve Kılıç (2018) da güvenilirlik katsayılarını örneklem büyüklüğü ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmışlar ve örneklem artışına bağlı olarak elde edilen güvenilirlik katsayılarında farklılaşmanın üçüncü ondalık basamaktan sonra başladığını bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda; örneklem büyüklüğü arttıkça, farklı güvenilirlik kestirimlerinin daha da benzer değerler verdiği görülmüştür. Charter (1999) da örneklem büyüklüğü arttıkça, farklı güvenilirlik katsayılarının benzer sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Bir diğer ifadeyle örneklem büyüklüğü arttıkça farklı güvenilirlik katsayıları benzer çalışma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarının standart hatalarının yeniden örnekleme ile kestirilmesinde; örneklem büyüklüğü arttıkça standart hata değerinin azaldığı görülmüştür. Güvenirlik katsayılarının kestirimine yönelik standart hataların azalması; örneklem büyüklüğü arttıkça daha titiz ölçümler yapılabileceğini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle örneklem büyüklüğünün artırılmasının gerçek güvenirlige yakın kestirimler elde edilmesini sağladığı sonucuna

ulaşmıştır. Benzer şekilde Lord ve Novick (1968) güvenilirlik katsayısının ve hata varyanslarının hesaplanmasında birey sayısının artmasının hesaplamaların doğruluğunu arttıracaklarını belirtmiştir. Gürtan (1982) da yeterli büyüklükte örneklem alınmasının standart hatayı düşüreceğini belirtmiştir.

En düşük standart hata değeri Tabakalı alfa, en yüksek standart hata değeri Angoff-Feldt güvenilirlik katsayısında elde edilmiştir. Feldt ve Brennan (1989) ise farklı madde tiplerinden oluşan bir karma testte Angoff-Feldt katsayısının daha doğru kestirimde bulunacağını belirtmiştir. Bununla birlikte elde edilen standart hata değerleri incelendiğinde üç yöntemin de standart hata değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak standart hata değerleri arasındaki farklılığın giderek azalması daha büyük örneklem kullanıldığında farkın giderek daha da azalacağını ve belli bir örneklem büyüklüğünden sonra dört güvenilirlik değerinin de benzer doğrulukta kestirim yapacağı şeklinde yorumlanabilir görülmektedir. Bu diğer ifadeyle her üç yöntemin de benzer düzeyde etkili olduğu değerlendirilebilir.

Sonuç

Örneklem büyüklüğünün artırılmasıyla Tabakalı Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarında da az da olsa artış gözlenmiştir. Yine yeniden örnekleme ile örneklem büyüklüğü artışına bağlı olarak; ilgili güvenilirlik katsayı değerleri arasındaki fark azalma eğilimindedir. Yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem büyüklüğü artırılmasıyla; Tabakalı Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayıları benzer sonuçlar verme eğilimindedir.

Yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem büyüklüğü artırılmıştır. Tabakalı Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarına ait standart hata değerlerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Bir diğer ifadeyle kestirimlerinin standart hataları örneklem büyüklüğü artışına bağlı olarak daha hassas olarak kestirilmiştir.

Güvenirlik katsayılarının kestirimlerinin standart hatası sonuçların anlamlandırılmasında oldukça önemlidir. Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarını için kestirimin standart hatasını hesaplama formülleri bulunmamaktadır. Yeniden örnekleme yöntemlerinden Bootstrap yönteminin güvenilirlik katsayılarının manidarlıklarını test etmede kullanılabileceği görülmektedir. Sonuç olarak yeniden örnekleme yöntemlerinin standart hata kestirimlerinde kullanılabilecek etkili bir çözüm olduğu görülmektedir.

Öneriler

Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarının manidarlıklarını test etmede yakınsama formülleri bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucunda yeniden örnekleme yöntemi; Tabakalı α , Angoff-Feldt ve Feldt-Raju güvenilirlik katsayılarının standart hatasını kestirmede kullanılabilecek bir yöntem olarak önerilmektedir. Bu çalışmada yeniden örnekleme yöntemlerinden Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Yapılacak ileri çalışmalarda yeniden örnekleme yöntemlerinden Jackknife gibi başkaca yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerin ilgili katsayılarının manidarlıklarını test etmede kullanılıp kullanılmayacağı araştırılabilir. Bu çalışmada iki boyutlu bir yapı ele alınmıştır. Yapılacak başka çalışmalarda farklı boyut içermeye durumunu incelemek adına ikiden fazla boyut içermeye durumu incelenebilir.

Kaynakça

- Bastari, B. (2000). *Linking MCQ and CR Items to a Common Proficiency Scale* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts Amherst, USA.
- Berger, M. P. (1998). Optimal design of tests with dichotomous and polytomous items. *Applied Psychological Measurement*, 22(3), 248-258.
- Cao, Y. (2008). *Mixed-format test equating: Effects of test dimensionality and common item sets*. University of Maryland: College Park.
- Donoghue, J. R. (1993). An empirical examination of the IRT information in polytomously scored reading items. *ETS Research Report Series*, 1993(1).
- Doğan, N., & Kılıç, A. F. (2018). The Effects of Sample Size, Correlation Technique, and Factor Extraction Method on Reliability Coefficients. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 697.
- Ercikan, K., Schwarz, R., Julian, M.W., Burket, G.R., Weber, M.W., & Link, V. (1998). Calibration and scoring of tests with multiple-choice and constructed response test item type. *Journal of Educational Measurement*, 35(2), 137-154.
- Eren, B. (2015). *Çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci başarıları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Feldt, L. S., & Brennan, R. L. (1989). *Reliability*. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement*. New York: Macmillan, 3.baskı, 105-146.
- Gübeş, N. Ö. (2014). *Testlerin boyutluluğunun, ortak madde formatlarının, yetenek dağılımının ve ölçek dönüştürme yöntemlerinin karma testlerin eşitlenmesine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, S. (2011). *Çoktan seçmeli, açık uçlu ve karma testlerin psikometrik özelliklerinin madde tepki kuramına dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürtan, K. (1971). *İstatistik ve araştırma metotları*. İstanbul Üniversitesi.
- He, Y. (2011). *Evaluating equating properties for mixed-format tests* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City.
- Kim, S., & Lee, W. C. (2004). IRT Scale Linking Methods for Mixed-Format Tests. *ACT Research Report Series 2004* (5). ACT Inc, Iowa City, IA.
- Kinsey, T. L. (2003). *A comparison of IRT and rasch procedures in a mixed-item format test* (Doctoral dissertation). University of North Texas, Denton.
- Kirkpatrick, R. K. (2005). *The effects of item format in common item equating* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City.
- Murphy, K. R., David, C. O. (1994). *Psychological Testing: Principles and Applications* (3rd Edition). NJ: Prentice Hall.
- Osborn, H.G. (2000). Coefficient α and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5, 343-355.
- Saen-amnuaiaphon, R., Tuksino, P., & Nichanong, C. (2012). The Effect of Proportion of Mixed-Format Scoring: Mixed-Format Achievement Tests. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1522-1528.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınevi.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Wainer, H. (1976). Estimating coefficients in linear models: It don't make no nevermind. *Psychological Bulletin*, 83(2), 213.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

HATİCE MEMİŞOĞLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

UĞUR KÜMÜR

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan coğrafya konularının öğretimine ilişkin görüşleri doğrultusunda, yaşanan sorunlar ve önerilerini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin görüşlerini değerlendirebilmek için nitel araştırma modellerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler analiz edilmiştir.

Bulgular: Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin sosyal bilgiler müfredatında yer alan coğrafya konularının çoğunu öğrenmede sorun yaşamadıkları, coğrafya konularına ilgi duydukları, öğrendikleri coğrafya konularının önemli bir kısmını gerçek yaşamda uygulama fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri coğrafya konuları içerisinde yer alan ölçek, harita bilgisi ile coğrafi konum, paralel ve meridyen gibi bazı konuları öğrenmede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde öğretmenlerin derste daha fazla etkinliğe yer vermeleri, bununla birlikte konuların işlenişinde somutlaştırmalara yer verilmesinin etkili bir öğrenme için oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca programda yer alan ve alt kademelerde öğretilen bazı konuların daha ileri kademelerdeki programlara alınmasının yararlı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Eğitim, Öğretim, Coğrafya, Ortaokul

Opinions of Secondary School Students on Teaching Geography Subjects in Social Studies Course

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the problems and suggestions of the secondary school students in line with their views on teaching geography subjects with in the scope of social studies course.

Method: In this study, case study method, one of the qualitative research models, was used to evaluate the views of secondary school students on the teaching of geography subjects.

Findings: In the light of the findings, they stated that they do not have any difficulty in learning most of the geography subjects in the curriculum of social studies, also they have interest in geography subjects and found the opportunity to apply the most of the geography subjects in real life. However, a certain number of students also stated that they had problems in learning some subjects such as scale, map information and geographical location, paralel and meridian in geography subjects.

Implications for Research and Practice: Based on the results obtained in the study, it is concluded that it is highly important for effective learning to include concretizations and activities in the teaching of the geography subjects in social studies course. In addition, it is thought that some of the subjects included in the program and taught at lower levels may be useful in advanced levels.

Keywords: Social Studies, Education, Teaching, Geography, Secondary School

Giriş

İnsanoğlu ilköğretimden itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerini önemseyerek ve yatırım yaparak böylece geleceğini sağlam temeller üzerine inşa etmeye çabalamıştır. Söz konusu faaliyetleri belli bir sistematik üzerinde inşa eden toplumlar da bugün pek çok konuda amaçlanmış oldukları hedeflere ulaşmışlardır. Bireyde kendi yaşantıları yoluyla, kalıcı izli ve istedik davranış meydana getirme süreci olarak tasvir edilen eğitim sayesinde birey kişisel olarak bir takım bilgi, beceri, tutum ve değerler edinir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eğitim faaliyetleri kendi içinde öğrenme ve öğretme olmak üzere iki ana unsurdan oluşmaktadır. Bu kavramlardan biri olan öğrenme, ilköğretimden itibaren üzerinde durulan ve çok farklı bilim adamı ve düşünürlerin farklı biçimlerde tanımlamaya çalıştıkları bir kavram olup, bugün ise eğitimci ve psikologların neredeyse tamamı öğrenmeyi, yaşantı ürünü olan kalıcı izli davranış değişikliği olarak ifade etmektedir (Akinoğlu ve Akarsu, 2003).

Gerek dünyada gerekse ülkemizde eğitim sistemleri kendi içinde çeşitli kademelere ayrılmıştır. Buna göre eğitim kademeleri; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere ayrılmaktadır. Söz konusu kademelerin eğitim süreleri ve yaş aralıkları da ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. İlköğretim kademesi ülkemizde 6-14 yaş grubunu kapsamakta olup, öğrencilere temel bir takım bilgi ve becerileri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Sagay, 2007). Kazanımlar ilköğretim kademesinde okutulmakta olan birden fazla disiplinin katkısıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu kademedeki okutulan disiplinlerden biri de Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005). İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Erden, 2008; Memişoğlu ve Öner, 2013).

Disiplinler arası bir anlayışa sahip olan sosyal bilgilerin bünyesinde pek çok sosyal bilim veya disiplin bulunmaktadır. Söz konusu sosyal bilimlerin başlıcaları ise; tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, ekonomi vb. şeklindedir. Böyle olmakla birlikte sosyal bilgilerde ağırlık bakımından tarih, coğrafya ve vatandaşlık disiplinleri diğer sosyal bilimlere göre daha fazla yer kaplamaktadır. Üzerinde durduğumuz coğrafya disiplini ise sosyal bilgiler içerisinde tarihten sonra ikinci ana unsuru oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi içerisinde bu derece öneme sahip olan coğrafya eğitim ve öğretiminin esas amacı, insanların yaşadıkları çevre ile olan ilişkilerini inceleyerek, toplumun kalkınmasını ve ilerlemesini sağlamaktır (Sagay, 2007).

Coğrafya, insan ile doğal ortam arasındaki karşılıklı etkileşimleri, bu etkileşimler sonucunda gelişen faaliyetlerle durumları dağılışı, ilişki kurma, karşılaştırma, nedensellik ilişkilerine bağlı kalarak ve çeşitli araştırma yöntemlerini uygulayarak araştırıp inceleyen, elde ettiği sonuçları bir sentez halinde ortaya koyan, kendi içerisinde çok sayıda bilim dalından oluşan bir bilimler topluluğudur (Özçağlar, 2000). Coğrafya, insan mekân ilişkisini doğal ve beşeri olayların dağılışını, nedensellik ilkesi çerçevesinde inceleyen bilimdir. Coğrafya, formel (matematik, mantık), beşeri (tarih, arkeoloji, felsefe, antropoloji, psikoloji...), ve doğa (kimya, biyoloji, astronomi, jeoloji...) gibi bilimler arasında en güzel bağı kurar bunlardan faydalanır ve aynı zamanda bu bilimlere de fayda sağlar (Ünlü, 2014).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere; coğrafya, insan-mekân etkileşimine odaklanan bir disiplin olarak ön plana çıkmakta olup aslında insanın çevresini ve çevresinde gelişen doğal ve beşeri oluşumları fark etmesini ve bu sayede yaşamını geliştirmeler paralelinde düzenlemesine katkı sağlar. Bu anlamda coğrafya hem insanın doğayı nasıl etkilediğini hem de doğadan nasıl etkilendiğine odaklanır.

Sosyal Bilgiler çatısı altında yer alan coğrafya disiplini aracılığıyla öğrencilere pek çok coğrafi bilgi kazandırılmaktadır. Doğal ve beşeri sistemleri oluşturan dağlar, ovalar, akarsular, göller, denizler, ekonomik faaliyetler, nüfus, yerleşme, iklim, bitki örtüsü, dünyanın yapısı ve özellikleri bu bilgiler içerisinde yer almaktadır. Coğrafyadan sağlanan bilgilerle toplumsal yaşam ve kültürle ilgili çok çeşitli genellemelere ulaşmak mümkündür. Öğrenciler bu genellemeleri öğrenerek çeşitli bölge ve ülkelerin ekonomisi, siyasi ilişkileri ve toplumsal yaşamları hakkında hipotezler kurabilir böylece çeşitli sorunlara çözüm yolları üretebilir (Sagay, 2007). Coğrafya bilgisi sayesinde öğrenciler kendi çevreleri hakkında bilgi toplarlar. Böylece öğrenciler yaşadıkları çevre ile ekonomik etkinlikleri, yaşam tarzları arasında bağlantı kurabilir, çevresini tanıyabilir; deniz, nehir, göl, akarsu gibi coğrafi yapıların önemini kavrayarak onları korur (Erden, 2000).

Coğrafya, yaşanılan alan ve dünya ile ilgili olması bakımından, insanların yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle geçmişten beri her ülkenin eğitim programlarında önemli bir yer almıştır. Sosyal bilgiler dersinde de öğrencilere günümüz Türkiye'sinin ekonomik ve sosyal hayatını, tarihi ve kültürel değerlerini, turizm potansiyelini, doğal güzelliklerini ve yaşadığı doğal afetleri bütüncül bir yaklaşımla anlatabilmek için coğrafya disiplininden yardım alınması gerekir. Bu anlamda Sosyal Bilgiler öğretim programının "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ile "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanları olmak üzere hemen hemen tüm öğrenme alanlarında coğrafya ile ilişkili kazanım ve konulara yer verilmiştir (Karatekin, Sönmez, 2016).

İlköğretimden itibaren verilmeye başlanan coğrafya eğitiminin temel amacı, öğrencilere dünyayı ve ülkesini tanıtmak, ülkesinin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştirmektir. Bu sayede, yaşadığı çevreyle uyumlu ve çevre sorunlarının çözümüne aktif bir şekilde katılan bireylerin yetişmesi sağlanacak olup, aynı zamanda ilerde ülke yönetiminde görev alacak kişilerin doğru kararlar alabilmeleri için, küçük yaşlardan itibaren coğrafya eğitiminin verilmesi önemlidir (Ünlü, 2001).

Coğrafya, insanla doğal çevre arasındaki bağlantıları inceler. Bu sebeple, coğrafya Sosyal Bilgiler içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Buna göre gerek yurdumuzda gerekse dünyada yaşanan bir takım sorunlara çözüm bulabilmek için belli bir seviyede coğrafya bilgisine ihtiyaç vardır. Edinilen bu coğrafya bilgisi ile öğrenciler; yaşadıkları ülkenin sınırlarını, doğal ve beşeri kaynaklarını, geçim yollarını, ekonomik güçlerini, ulaşım koşullarını, sanayi-ticaret-turizm-tarım ve hayvancılık gibi faaliyetlerin nerelerde yoğunlaştığı gibi durumlardan haberdar olup, böylece yaşadıkları ülkenin sorunlarını bilen, anlayan ve çözüm noktasında katkı sunan bireyler haline gelirler (Çelikkaya, 2002).

Coğrafya genellikle iklim, bitki örtüsü, yeryüzü şekilleri, su kaynakları gibi bir takım doğal unsurlarla ilgilenen bir bilim dalı düşüncesi mevcut iken, değişen yaşam şartları ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak bu kısıtlayıcı algı günümüzde değişmiştir. Bununla birlikte, coğrafya bugün insanoğlunun günlük yaşamında çeşitli nedenlerle sık sık başvurduğu ve yararlandığı bir bilim dalıdır. Çünkü, coğrafya derslerinde üzerinde durulan konular çoğunlukla öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bilgilerden oluşmaktadır. Bu anlamda coğrafya, insanın yaşadığı ortamı en iyi şekilde tanımasını ve insana ondan en doğru şekilde fayda sağlamaları için gerekli kılavuz bilgiyi sunmaktadır (Ünlü, 2014).

Planlı ve etkili bir şekilde sürdürülecek olan coğrafya dersleri ile öğrenciler, yeryüzünde bulunan her nesne ve olayın, meydana geldiği yerin ve çevresinin fiziki ve beşeri özelliklerinden etkilendiğini öğrenir. Bu sayede öğrenciler, çevrelerindeki nesne ve olayları değerlendirirken, bunları münferit olarak değil, mekânlarına ve birbirleri ile olan ilişkilerine bağlı olarak ele alırlar (Demirci ve Üçışık, 2002). Coğrafya, öğrencilerin yaşadığı mekânı ve dünyayı anlama ve anlamlandırma için sağlar. Çünkü insanların mekânsal algıları, yaşadıkları alanın konum özellikleri ile doğrudan ilgilidir. 21.yüzyıl Türk insanının siyasal, ekonomik ve kültürel sistem ile ekolojik gelişmeleri anlaması, bunlarla etkileşimde uyumlu ve bilinçli adımlar atabilmesi için planlı ve verimli bir coğrafya eğitimine ihtiyaç vardır (Ünlü, 2014).

Ülkemizde ilköğretim kademesinde 1- 3. sınıflarda Hayat Bilgisi, 4- 7. sınıflarda ise Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla bireylere coğrafya ile ilişkili birçok bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılmaya çalışılmaktadır. 4, 5, 6 ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında coğrafya disiplini ile ilgili kazanım ve etkinliklerin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya disiplini ile ilişkili olan birden çok beceri ve değer söz konusudur. Belli başlı beceriler; Çevre Okuryazarlığı, Gözlem, Harita Okuryazarlığı, Konum Analizi, Mekânı Algılama, Sosyal Katılım, Zaman ve Kronolojiyi Kavrama ve Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama şeklinde iken, değerler işe; Duyarlılık, Barış, Estetik, Saygı, Sorumluluk, Tasarruf ve Vatansızlık şeklinde sıralanabilir (MEB, TTKB, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018).

Sosyal Bilgileri oluşturan Coğrafya disiplini ile öğrencilerin; herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunma, günlük yaşamda kullandığı mekânların krokisini çizme, yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt etme, yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özelliklerini hakkında çıkarımda bulunma, ailesi ve yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri tanıma, sorumluluk sahibi ve bilinçli tüketici olma, çevresindeki kaynakları tasarruflu bir şekilde kullanma, dünya üzerindeki ülkeleri tanıma ve tanıtmaya, Türkiye'nin komşuları ve Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkileri kavrama, farklı kültürlerle saygı gösterme, yaşadığı çevrede etkili olan iklimlerin insan faaliyetlerine etkisi, çevrede yaşanan doğal afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenleri ve toplum hayatı üzerindeki etkisini açıklama, yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlerden haberdar olup insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz etme, temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz etme, turizm faaliyetlerinin ulusal ve uluslararası ilişkilerdeki önemini kavrama, ortak miras öğelerinin farkına varma, ülkemizin beşeri coğrafya özelliklerini haritalar üzerinde gösterme, ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirme, kaynakların bilinçsiz kullanımının canlı yaşamına etkilerinin farkında olma, ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz etme, göçlerin neden ve sonuçlarını tartışma, üretim ve yönetimde toprağın geçmişten günümüze önemi ile dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağlarında meydana getirdiği değişimleri analiz etme, üyesi olduğumuz uluslararası kuruluşlar ile ilişki içinde olduğumuz ekonomik bölge ve kuruluşları tanıma gibi kazanımları edinerek böylece sorumluluk sahibi, bilgili, tasarruf bilinci gelişmiş, çevresinde gelişen doğal ve beşeri süreçlerin farkında, etkili ve duyarlı vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, TTKB, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018).

Ülkemizde alan yazın incelendiğinde ilköğretim sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimi, öğretmen veya öğrenci görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi, coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan problemler, ilköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algıları, ilköğretim coğrafya konularının öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya ve tutuma etkisi, öğrencilerin coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları şeklinde çeşitli çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Ünlü, 2001; Çelikkaya, 2002; Akınoğlu ve Bakır, 2003; Karakoç, 2006; Sagay, 2007; Memişoğlu ve Öner, 2013; Gökçe ve Öztürk, 2013).

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri ele alınarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin,
 - 1.1. Coğrafya kavramına,
 - 1.2. Sosyal Bilgilerin içerdiği coğrafya konularına,
 - 1.3. Coğrafyanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.4. Coğrafya konularını günlük hayatta kullanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin coğrafya konularının öğretiminde,
 - 2.1. Kullanılan yöntemlere,
 - 2.2. Yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Ortaokul Öğrencilerinin,
 - 3.1. Sosyal Bilgiler dersinde ilgisini çeken coğrafya konularına,
 - 3.2. Öğrenmede güçlük yaşadıkları coğrafya konularına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul Öğrencilerinin,
 - 4.1. Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlara,
 - 4.2. Sorunlara yönelik önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin görüşlerini değerlendirebilmek için nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgubilim araştırma deseninin amacıdır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir. Olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Şırnak ili Cizre ilçesi merkez ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Cizre merkez ortaokullarından seçilen 6 ortaokul oluşturmaktadır (Vatan Ortaokulu, Vali Kamil Acun Ortaokulu, Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu, 15 Temmuz Demokrasi Ortaokulu, Artukoğlu Ortaokulu ile İsmail Ebul-iz Ortaokulu). Örneklem olarak seçilen okullardan Vatan Ortaokulu'ndan 10 öğrenci diğer okulların her birinden ise 8'er öğrenci tespit edilmiş olup, anket toplamda 50 öğrenciye uygulanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri ile Frekans ve Yüzde Dağılımları

Katılımcılar	f	%	
Cinsiyet	Kız	24	46.7
	Erkek	26	53.3
	Toplam	50	100
Okullar	Vatan Ortaokulu	10	
	Vali Kamil Acun Ortaokulu	8	
	Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu	8	
	15 Temmuz Ortaokulu	8	
	Artukoğlu Ortaokulu	8	
	İsmail Ebul-iz Ortaokulu	8	
	Toplam	50	
Sınıf Düzeyleri	5.Sınıflar	14	28.3
	6.Sınıflar	12	23.3
	7.Sınıflar	12	23.3
	8.Sınıflar	12	25.0
	Toplam	50	100

Tablo 1 incelendiğinde, 50 ortaokul öğrencisinin 24'nün (%46.7) kız öğrencilerden, 26'sinin (%53.3) ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğrencilerden 14'nün (%28.3) 5. sınıf, 12'sinin (%23.3) 6. sınıf, 12'sinin (%23.3) 7. sınıf ve yine 12'sinin (%25) ise ortaokul 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Verileri Toplama Aracı

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılarak veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılıma ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, önemli bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2004). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların oluşturulmasında ilgili alan yazın dikkate alınmıştır. Görüşme formu sorularının birbirini desteklemesi ve istenilen bilgiye ulaşılması bakımından yeterli olup olmadığı hususunda 3 uzman tarafından incelenmiştir. Araştırma için hazırlanan görüşme formu, kişisel bilgiler ve konu ile ilgili soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen dönütler ile sorulara son şekli verilmiş ve 2 öğretmen adayı ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen olumlu sonuç ile görüşme formuna son şekli verilmiş ve esas uygulamaya geçilmiştir.

Anketin ilk bölümü ile araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Anketin ikinci bölümü ile de öğrencilerin coğrafya disiplini ve coğrafya konularına ilişkin bilgi seviyeleri, coğrafya konularının öğrenilmesinin gerekliliği, ilgi duydukları coğrafya konuları, coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler, coğrafya konularının gündelik hayata uyarlanıp uyarlanmadığı, hangi coğrafya konularını öğrenmekte zorlandıkları ve coğrafya konularının öğreniminde yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz ile veriler analiz edilmiştir. Betimsel analizde görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir ve bu tür bir analizin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verilerinin analizinde öğrencilere uygulanmış görüşme formları kontrol edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda oluşan kategoriler yüzde (%) ve frekans (f) değerleri ile birlikte tablolar halinde verilmiştir. Tabloların hemen altında ise tablodaki bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerini detaylandıran doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulgular bölümünde bazı sorulara katılımcıların birden fazla farklı cevap vermeleri nedeniyle çalışma grubunun sayısı (n) ile kategorilerdeki sıklık sayısı (f) farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda katılımcılara kodlar verilmiştir.

Görüşme formlarının katılımcılara uygulama aşamasından sonra Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerinin sorulara cevapları hem araştırmacı hem de bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından ayrı olarak analiz edilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan temalarda "görüş birliği" ve "ayrılığı" olan noktalar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik hesaplaması amacıyla güvenlik formülü kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları saptanarak araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) baz alınarak hesap edilmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik % 85 olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın %70 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen seviyede bir güvenilirlik sağlanmış sayılmaktadır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin coğrafya konularının öğretimi ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin coğrafya kavramı, sosyal bilgilerdeki coğrafya konuları ve coğrafyanın önemine ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 2:Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Yer şekillerini inceleyen bir bilim dalı	18	36
Yaşadığımız yer ve dünyayı araştıran bir bilim dalı	7	14
Nüfus ve ekonomik faaliyetleri inceleyen bir bilim dalı	5	10
Doğal afetleri inceleyen bir bilim dalı	5	10
İklim ve bitki örtüsünü inceleyen bir bilim dalı	4	8
Dünya üzerindeki göl, akarsu, nehir ve denizleri inceleyen bilim dalı	3	6
Coğrafi Konum, paralel ve meridyen gibi konuları inceler	3	6
Yer altı ve yerüstü kaynaklarını inceleyen bir bilim dalı	1	2

Diğer	4	8
Toplam	50	100

Tablo 2'ye göre, ortaokul öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin görüşlerine bakıldığında, 18 görüş yer şekillerini, 7 görüş yaşadığımız yer ve dünyayı araştıran bilim dalı, 5 görüş nüfus ve ekonomik faaliyetleri, yine 5 görüş doğal afetleri, 4 görüş iklim ve bitki örtüsünü, 4 görüş diğer başlığı altında toplanan bir takım tanımlamalar yaparken, 3 görüş su kaynaklarını, yine 3 görüş de coğrafi konum ile ilgilenen bir bilim dalı olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlarda önemli bir kısmının coğrafyayı yer şekillerini inceleyen bir bilim dalı olarak ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bunun dışında coğrafyayı yaşanılan yer ve dünyayı araştıran bilim dalı, nüfus ve ekonomik faaliyetler ile doğal afetleri inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlayan öğrenciler de çoğunluktadır. Öğrencilerin coğrafya nedir? sorusuna verdiği bazı yanıtlar ise şu şekildedir: "Çevremizde gördüğümüz dağları, ovaları ve denizleri inceleyen derstir." (Ö2). "Coğrafya doğal afetler sonucu oluşan yeryüzü şekillerini inceler." (Ö5). "Coğrafya yeryüzü şekilleri ve tüm çevreyi konu alan bir derstir." (Ö6). "Coğrafya yeryüzü şekilleri ile ilgilenen bir bilim dalıdır." (Ö7). "Bana göre coğrafya nerede yaşadığımız ve hangi bölgeye ait olduğumuzla ilgilenen bir bilim dalıdır." (Ö3). "Coğrafya üzerinde yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayan bir konudur." (Ö4). "Dünyanın oluşumunu inceleyen bir bilim dalıdır." (Ö11). "Dünyanın yapısı ile yeryüzü şekillerini inceler." (Ö12). "Tarım ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetler ile nüfus konusunu inceleyen bir bilim dalıdır." (Ö18). "Madenler, nüfusun dağılışı ve yeryüzü şekillerini inceler." (Ö21). "Bir ülkenin nüfus özelliklerini inceler." (Ö46). "Ülkelerin tarım, hayvancılık ve turizm gibi faaliyetleriyle ilgilenen bir bilim dalıdır." (Ö48). "Doğal afetleri inceleyen bir bilim dalıdır." (Ö16). "İnsan hayatını etkileyen doğal afetleri ve oluşum şekillerini inceler." (Ö20). "Yeryüzünde çeşitli şekillerde oluşan doğal olayları inceler." (Ö21). "Coğrafya iklim ve bitki örtüsü gibi unsurları inceler." (Ö22). "İklimler ve bitki örtüleri gibi doğal oluşumları inceler." (Ö23). "Dünya üzerindeki iklim türleri ve bitki örtülerini inceler." (Ö14). "Dünya üzerindeki nehir, göl ve akarsu gibi oluşumları inceler." (Ö1). "Coğrafya insanların yeryüzünde hangi enlem ve boylamlarda yaşadıklarını belirleyen bir derstir." (Ö9). "Meridyen ve paralel gibi konular üzerinde durur." (Ö13).

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin İçerdiği Coğrafya Konularıyla İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin İçerdiği Coğrafya Konularına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%	
İklim, bitki örtüsü ve yeryüzü şekilleri	11	22.0	
Coğrafi konum, matematik ve özel konum	10	20.0	
Ekonomik faaliyetler(Tarım, sanayi, ticaret ve turizm)	7	14.0	
Dünya üzerindeki kıtalar, ülkeler	5	10.0	
Ölçek, haritalar ve yeryüzü şekilleri	5	10.0	
Beşeri Unsurlar	5	10.0	
Doğal Unsurlar		5	10.0
Akarsular, göller, denizler	2	4.0	
Toplam	50	100	

Tablo 3'e göre, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinin içerdiği coğrafya konularına ilişkin görüşleri incelendiğinde 11 görüş iklim, bitki örtüsü ve yeryüzü şekilleri gibi konuları içerdiğini, 10 görüş coğrafi konum, matematik ve özel konum gibi konuları içerdiğini, 7 görüş tarım, sanayi, ticaret ve turizm gibi konuları içerdiğini, 5 görüş kıtalar, ülkeler gibi konuları içerdiğini, 5 görüş beşeri unsurlar, 5 görüş ise doğal unsurlara ilişkin konuları içerdiğini 5 görüş ölçek, haritalar ve yeryüzü şekilleri gibi konuları içerdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi hangi coğrafya konularını içermektedir? sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin önemli bir kısmının iklim, bitki örtüsü, yeryüzü şekilleri ile coğrafi konum, enlem ve boylam gibi konuları içerdiğini ifade etmişler. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinin ekonomik faaliyetleri, kıtalar, ülkeler ve bölgeler, kara parçalarını, doğal ve beşeri faaliyetleri ile nüfus ve göç gibi konuları içerir diyenlerin sayısı da bir hayli fazladır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler hangi coğrafya konularını içerir sorusuna verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir: "Yer şekilleri, iklim ve bitki örtüsü gibi konuları içerir" (Ö14). "İklim ve yer şekilleri gibi konuları içerir." (Ö15). "Haritalar, yükselti ve yer şekilleri gibi konuları içerir." (Ö16). "Doğal afetler, iklim ve yeryüzü şekilleri gibi konuları içerir." (Ö17). "İklim, yer şekilleri ve doğal afetler gibi konuları içerir." (Ö21). "Yer şekilleri, iklim ve bitki örtüsü gibi konuları içerir." (Ö22). "Sosyal Bilgiler matematik ve özel konum gibi coğrafya konularını içerir." (Ö12). "Paralel, meridyen gibi matematik konum unsurlarını içerir." (Ö24). "Ekvator, paralel, meridyen gibi coğrafi konum ile ilgili konuları içerir." (Ö25). "Ülkelerin yeryüzündeki konumuna ilişkin konuları içerir." (Ö28). "Tarım, hayvancılık ve sanayi gibi ekonomik faaliyetleri

içerir.” (Ö18). *Başta tarımsal faaliyetler olmak üzere pek çok ekonomik faaliyeti içerir.* (Ö19). *“Sanayi, ticaret ve tarım gibi ekonomik faaliyetleri içerir.”* (Ö20). *“Tarım ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetleri içerir.”* (Ö8). *“Ülkeler ve bölgelere ilişkin bilgileri içerir.”* (Ö9). *“Dünya üzerindeki kıtalar ve okyanusları içerir.”* (Ö1). *“Kıtalar ve ülkelere ilişkin bilgileri içerir.”* (Ö26). *“Ölçek ve harita bilgisi gibi konuları içerir.”* (Ö6). *“Ölçek, harita bilgisi ve yer şekilleri gibi konuları içerir.”* (Ö5). *“Ölçekler ve harita türlerini içerir.”* (Ö2).

Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafyanın Önemine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 4: Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Konularının Öğretiminin Önemine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1. Günlük faaliyetlerimizi belirler	10	20.0
2. Ülkelerin ve şehirlerin coğrafi özellikleri ve iklimleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar	8	16.0
3. Yaşanılan bölgenin doğal ve beşeri özelliklerinden haberdar olmayı sağlar	8	16.0
4. Dünya üzerindeki konumumuzu belirlememizi sağlar	8	16.0
6. Doğal afetlerden korunma konusunda bilgi sahibi olmayı sağlar	5	10.0
7. Giyim kuşamımızı belirler	5	10.0
8. Dünyadan haberdar olmayı sağlar	3	6.0
9. Genel kültür seviyesini artırır	2	4.0
10. İnsanların yapmış olduğu doğal ve beşeri faaliyetlerden haberdar olmayı sağlar	1	2.0
Toplam	50	100

Tablo 4'e göre, ortaokul öğrencilerinin coğrafya konularının öğretiminin önemine ilişkin görüşlerine baktığımızda; 10 görüş günlük faaliyetleri, 8 görüş ülkelerin ve şehirlerin coğrafi özellikleri ve iklimleri hakkında bilgi sahibi olmayı, 8 görüş yaşanılan bölgenin doğal ve beşeri özelliklerinden haberdar olmayı sağlar, yine 8 görüş dünya üzerindeki konumumuzu belirlememizi sağlar, 5 görüş doğal afetlerden korunma konusunda bilgi sahibi olmayı sağlar, 5 görüş giyim-kuşamımızı belirler, 3 görüş dünyadan haberdar olmayı sağlar, 2 görüş genel kültür seviyesini artırır şeklinde ifade ederken, 1 görüş ise insanların yapmış olduğu doğal ve beşeri faaliyetlerden haberdar olmayı sağlar şeklinde yanıtlamıştır. Öğrencilerin size göre coğrafya konularını öğrenmek neden önemlidir? sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle, öğrencilerin ağırlıklı olarak günlük faaliyetleri belirleme, yaşadıkları bölgenin doğal ve beşeri özelliklerinden haberdar olma, ülkelerin ve şehirlerin coğrafi ve iklimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve dünya üzerindeki konumumuzu belirlememizi sağlar şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin coğrafya konularını öğrenmek neden önemlidir sorusuna verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir: *“Günlük hayatta işimize yarayacak bilgileri edinmemizi sağlar.”* (Ö21). *“Yaşadığımız yerin coğrafi özelliklerinden haberdar olmamızı sağlar.”* (Ö22). *“Yaşadığımız yerin özelliklerinden haberdar olmamızı sağlayarak, günlük faaliyetlerimize yön verir.”* (Ö24). *“Ülkemizi ve bölgemizi tanımamızı sağlayarak hayatımıza yön verir.”* (Ö25). *“Yaşadığımız yerin coğrafi ve iklimsel özelliklerinden haberdar olmayı sağlar.”* (Ö26). *“Dünyamızın ve ülkemizin pek çok özelliği hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar.”* (Ö27). *“Dünyadan haberdar olmamızı sağlar.”* (Ö34). *“Dünyayı daha iyi tanımamızı ve ülkemizin coğrafi özelliklerinden haberdar olmamızı sağlar.”* (Ö28). *“Dünya üzerindeki konumumuzu belirlememize yardımcı olur.”* (Ö35). *“Ülkemizin doğal ve beşeri özellikleri bilip, bunları kullanmamızı sağlar.”* (Ö37). *“Herhangi bir doğal afet karşısında ne tür önlemler almamız gerektiği noktasında bize yardımcı olur.”* (Ö23). *“Dünyada yaşanan veya yaşanabilecek doğal afetler hakkında fikir sahibi olmamıza yardımcı olur.”* (Ö36).

Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Konularını Günlük Hayatta Kullanmalarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrendiği Coğrafya Konularını Günlük Hayatta Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1.Yaşanılan bölgenin iklimi, yer şekilleri ile yaşanabilecek doğal afetler konusunda bilgi sahibi olma ve uygulama	13	26.0
2.Yaşanılan bölgede yapılabilecek ekonomik faaliyetlerden haberdar olma	13	26.0
3.Giyim-kuşam ve yerleşmeyi belirleme	9	18.0
4.Bölgelerin yer şekilleri ve ulaşım koşullarından haberdar olma	4	8.0
5.Yaşanabilecek doğal afetlere karşı önlem alma	4	8.0
6.Çevre konusunda duyarlı olma	3	6.0
7.Paralel ve meridyenlerden yararlanarak ülkelerin ve şehirlerin yerlerini belirleyebilme	2	4.0
8.Diğer	2	4.0
Toplam	50	100

Tablo 5'e göre, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen coğrafya konularını günlük hayatta kullanma durumlarına ilişkin görüşlerine baktığımızda, 13 görüş yaşanılan bölgenin iklimi, yer şekilleri ile yaşanabilecek doğal afetler konusunda bilgi sahibi olma ve uygulama, 13 görüş yaşanılan bölgede yapılabilecek ekonomik faaliyetlerden haberdar olma, 9 görüş giyim-kuşamı belirleme, 4 görüş bölgelerin yer şekilleri ve ulaşım koşullarından haberdar olma, 4 görüş yaşanabilecek doğal afetlere karşı önlem alma, 3 görüş çevre konusunda duyarlı olma, 2 görüş ise paralel ve meridyenlerden yararlanarak ülkelerin ve şehirlerin yerlerini belirleyebilme gibi konularda coğrafya konularını günlük hayatta kullandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan da anlaşılacağı üzere çoğu öğrenci coğrafya konularını yaşadığı bölgenin iklim ve yer şekilleri ile yaşanabilecek doğal afetlerden haberdar olma, yaşanılan bölgede yapılabilecek ekonomik faaliyetler, giyim-kuşam, ulaşım koşulları, yaşanabilecek doğal afetlere karşı önlem alma noktasında yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Sorulara muhatap olan öğrencilerin soruya vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir: "Öğrendiğim coğrafya konularını iklim ve yer şekilleri gibi doğal unsurlardan haberdar olma ile deprem gibi doğal afetlerden korunma noktasında yararlanıyorum." (Ö1). "Yaşadığım ülkenin yeryüzü şekilleri hakkında bilgi sahibi olup, gerektiğinde kullanabiliyorum." (Ö2). "Hayvancılık başta olmak üzere yapılabilecek ekonomik faaliyetleri belirlememizi sağlar." (Ö37). "Bölgemizde yapılabilecek ekonomik faaliyetler noktasında bizi bilgi sahibi yapar." (Ö38). "Yaşadığımız yerin özelliklerinden haberdar olmayı sağlayıp, yapılabilecek ekonomik faaliyetlerin türünü belirler." (Ö38). "Evlerimizi uygun koşullara sahip olan yerlere inşa etmemize yardım eder." (Ö41). "İklimden haberdar olmamızı sağlayarak, kılık-kıyafetimizi belirler." (Ö40). "Yaşadığım bölgenin iklimini öğrenip ona göre giyiniyorum." (Ö46). "İklim ve hava olaylarını öğrenip, giyim-kuşamımı belirlemede yardımcı olur." (Ö48). "Bölgelerin ulaşım koşulları konusunda fikir sahibi oluyoruz." (Ö49). "Yaşadığımız bölgenin ulaşım koşullarından haberdar olup, hayatımıza yön veriyoruz." (Ö50). "Haritaları yorumlayıp, yer ve yön bulmada kullanıyoruz." (Ö45).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntemler ile yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda tabloleştirilerek belirtilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1.Düz anlatım yöntemi	13	26.0
2.Soru-cevap yöntemi	8	16.0
3.Haritalardan yararlanarak	6	12.0
4.Akıllı tahta ve görsellerden yararlanarak.	6	12.0
5.Ders kitabını takip etme, okutma	5	10.0

6.Beyin fırtınası ve tartışma yöntemi	5	10.0
7.Yazdırma yöntemi	3	6.0
8.Öğrencileri gruplara ayırarak	2	4.0
9.Diğer (çevre gezileri ve test çözme)	2	4.0
Toplam	50	100

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerin coğrafya konularının öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerine baktığımızda; 13 görüş düz anlatım yöntemi kullanılarak, 8 görüş soru-cevap yöntemi, 6 görüş haritalardan yararlanarak, yine 6 görüş akıllı tahta ve bir takım görsellerden yararlanarak, 5 görüş ders kitabını takip etme ve okutma, yine 5 görüş beyin fırtınası ve tartışma yöntemi, 3 görüş yazdırma yöntemi, 2 görüş öğrencileri gruplara ayırarak ve yine 2 görüş diğer başlığı altında toplanan çevre gezileri ve sınavlara yönelik testler çözerek ders işlediğini ifade etmişlerdir. Buna göre öğrencilerin coğrafya konularının öğretiminde öğretmeniniz ne tür yöntemler kullanıyor sorusuna vermiş oldukları bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla düz anlatım, ders kitabı eşliğinde soru-cevap yöntemini kullanarak, haritalardan yararlanıp öğrenciyi derse katarak ve akıllı tahta ile ders ile ilgili bir takım görsellerden yararlanarak ders işler şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin söz konusu soruya vermiş olduğu yanıtların bazıları ise şu şekildedir: "Genellikle ders kitabı ve öğretmenin anlatımı şeklinde bir yöntemle ders işleriz." (Ö24). "Doğrudan öğretmenin anlatımıyla ders işleriz." (Ö25). "Öğretmenimizin anlatımıyla ders işliyoruz." (Ö31). "Konuları genellikle öğrencilerin yaptığı bir takım canlandırmalar ve öğretmen anlatımıyla işleriz." (Ö29). "Dersi öğretmenin anlatımıyla işleriz." (29). "Genellikle soru-cevap yöntemini kullanarak ders işler." (Ö32). "Öğretmenimiz dersi haritalardan yararlanarak işler." (Ö35). "Derste haritalardan ve birtakım görsellerden yararlanarak işliyoruz." (Ö37). "Genellikle haritalardan yararlanarak ve etkinlik yaparak işliyoruz." (Ö38). "Ders kitabını öğrencilere okutup çeşitli grup çalışmaları yaptırarak ders işler." (Ö27). "Dersi akıllı tahtadan yararlanarak işliyoruz." (Ö41). "Akıllı tahta merkezli birtakım etkinlikler ile görsellerden yararlanarak ders işliyoruz." (Ö42). "Genellikle ders kitabını okuyup, kitaptaki soruları çözüyoruz." (Ö30). "Genellikle dersi ders kitabından işleriz." (Ö32). "Öğretmenimiz ders kitabını okutturup, kitaptaki soruları çözdürüyordu." (Ö33). "

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 7: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konuları İşlenirken Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1. Münazara ve beyin fırtınası	13	26.0
2. Grup çalışmaları	8	16.0
3. Akıllı tahta merkezli etkinlikler	8	16.0
4. Konularla ilgili küçük tiyatrolar	5	10.0
5. Araştırma ödevleri	4	8.0
6. Görsellerden yararlanma	4	8.0
7. Çevre gezileri	3	6.0
8. Sınava yönelik testler	3	6.0
9. Diğer	2	4.0
Toplam	50	100

Tablo 7'ye göre, ortaokul öğrencilerinin coğrafya konuları işlenirken yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, 13 görüş konularla ilgili münazara ve beyin fırtınası gibi etkinlikler, 8 görüş öğrenciler arasında grup çalışmalarına yönelik etkinlikler, 8 görüş konularla ilgili akıllı tahta merkezli etkinlikler, 5 görüş konularla ilgili küçük tiyatrolar, 4 görüş araştırma ödevleri, yine 4 görüş görsellerden yararlanma, 3 görüş çevre gezileri, 3 görüş sınava yönelik testler yapma, 2 görüş ise diğer başlığı altında yer alan bir takım etkinliklerle ders işlendiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan hareketle öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını işlerken genellikle konularla ilgili münazara ve beyin fırtınası, öğrenciler arasında konularla ilgili grup çalışmaları, akıllı tahta merkezli etkinlikler, araştırma ödevlerine yönelik sunumlar, konuların kalıcılığını sağlamaya dönük küçük tiyatrolar, çevre gezileri ve diğer şeklinde sıralayabileceğimiz etkinliklere ağırlık verdiklerine ulaşıyoruz. Bununla birlikte öğrencilerin söz konusu soruya vermiş oldukları yanıtların bazıları

şu şekildedir: “Münazara ve beyin fırtınası gibi yöntemlere başvurur.” (Ö34). “Öğrenciler arasında işlediğimiz konularla ilgili beyin fırtınası yapıyoruz.” (Ö47). “Öğrenciler arasında çeşitli gruplar oluşturarak ders işleriz.” (Ö46). “Öğretmenimiz sınıfı birkaç gruba ayırıp, farklı konulardan sorumlu tutarak ders işler.” (Ö44). “Konularla ilgili akıllı tahtadan çeşitli görseller gösterir.” (Ö37). “Akıllı tahtayı kullanarak ders işleriz.” (Ö44). “Konularla ilgili küçük tiyatrolar yaptırıyor.” (Ö32). “Sınıfta bütün öğrencilerin içerisinde yer alabileceği bir takım etkinlikler eşliğinde ders işleriz.” (Ö40). “İşlediğimiz konularla ilgili bir takım araştırma ödevleri yapıyoruz.” (Ö41). “Derste işlediğimiz konularla ilgili ve sınava yönelik testler çözdürüyor.” (Ö33). “Haritalardan yararlanarak çeşitli etkinlikler yapar.” (Ö40).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde ilgilerini çeken coğrafya konuları ile öğrenmede güçlük yaşadıkları coğrafya konularına ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde İlgili Duydukları Coğrafya Konularına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 8: Sosyal Bilgiler Dersinde Daha Çok Hangi Coğrafya Konuları İlginizi Çekiyor Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	f	%
1. İklim türleri ve bitki örtüleri	15	30.0
2. Hepsi	10	20.0
3.Coğrafi konum ve harita bilgisi	8	16.0
4. Ekonomik faaliyetler ve doğal güzellikler	6	12.0
5. Doğal afetler ve çevre sorunları	6	12.0
6. Nüfus ve göç	3	6.0
7. Yeraltı ve yerüstü kaynakları	2	4.0
Toplam	50	100

Tablo 8'e göre, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde ilgilerini çeken coğrafya konularına ilişkin görüşlerine baktığımızda, 15 görüş iklimler ve bitki örtülerinin ilgilerini çektiğini, 10 görüş bütün coğrafya konularına ilgi duyduklarını, 8 görüş coğrafi konum ve harita bilgisi konularına, 6 görüş doğal afetler ve çevre sorunlarına, 6 görüş ekonomik faaliyetler ve doğal güzelliklere, 3 görüş nüfus ve göçlerle ilgili konulara, 2 görüş ise yer altı ve yerüstü kaynakları gibi konulara daha fazla ilgi duyduğunu belirtmiştir. Verilmiş olan yanıtlardan hareketle öğrencilerin ilgi duydukları coğrafya konuları arasında ilk sırayı iklimler ve bitki türlerinin, daha sonra ise sırasıyla coğrafi konum ve harita bilgisi, ekonomik faaliyetler ile ülkemizin doğal güzellikleri, doğal afetler ve yeryüzü şekilleri gibi konuların yer aldığını görmekteyiz. Bununla birlikte ankete katılan öğrencilerin 10'u coğrafyanın tüm konularına ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söz konusu soruya vermiş oldukları yanıtlardan bazıları şu şekildedir: “Dünya üzerindeki iklim tipleri.” (Ö1). “İklim çeşitleri.” (Ö2). “İklim türleri ve yeryüzü şekilleri.” (Ö40). “İklimler ve bitki örtüleri.” (Ö49). “İklim ve hava olayları gibi konular.” (Ö50). “İklim, hava olayları ve mevsimler ilgimi çeker.” (Ö4). “İklim konusu başta olmak üzere bütün coğrafya konuları ilgimi çeker.” (Ö6). “Öğretmenimiz sayesinde coğrafyanın tüm konularını seviyorum.” (Ö9). “Coğrafyadaki birçok konu ilgimi çekiyor.” (Ö10). “Bütün konular ilgimi çekiyor.” (Ö13). “Coğrafi konum konusu ilgimi çekiyor.” (Ö15). “Paralel, meridyenler ile coğrafi konum gibi konular.” (Ö3). “Ekonomik faaliyetler.” (Ö4). “Ekonomik faaliyetler ve doğal güzellikler ilgimi çekiyor.” (Ö16). “Doğal afetler konusu.” (Ö11). “Deprem, heyelan ve volkanizma gibi konular ilgimi çekiyor.” (Ö11). “Deprem ve tsunami gibi afetler ilgimi çekiyor.” (Ö12).

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Güçlük Yaşadıkları Coğrafya Konularına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 9: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmede Güçlük Yaşadıkları Coğrafya Konularına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1. Öğrenmekte güçlük çektiğim konu yok	15	30.0
2. Ölçek ve harita bilgisi	14	28.0
3. Coğrafi Konum, paralel ve meridyen konusu	7	14.0
4. Diğer (su kaynakları, doğal ve beşeri afetler vb).	5	10.0

5. Yeryüzü şekilleri	4	8.0
6. Kıtalar ve ülkeler	3	6.0
7. İklim Tipleri	2	4.0
Toplam	50	100

Tablo 9'a göre, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmede güçlük yaşadıkları konulara ilişkin yanıtlarına baktığımızda; öğrenciler 15 görüş ile öğrenmede güçlük yaşadıkları herhangi bir konunun olmadığını, 14 görüş ölçek ve harita bilgisi ile ilgili konularda sıkıntı yaşadıklarını, 7 görüş coğrafi konum paralel ve meridyenlerle ilgili konularda zorlandığını, 5 görüş diğer (su kaynakları, doğal ve beşeri afetler vb) başlığı altında bir takım konuları sıralarken, 4 görüş yeryüzü şekilleri ile ilgili konuları öğrenmede zorluk yaşadıklarını, 3 görüş kıtalar ve ülkeler konusu, ve yine 2 görüş de iklim tipleri konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişler. Öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları coğrafya konularına ilişkin vermiş oldukları yanıtların önemli bir kısmı ölçek ve harita bilgisi konusu, coğrafi konum (paralel-meridyen konusu), yeryüzü şekilleri ve diğer başlığı altında toplanan çok farklı konular yer almaktadır. Bununla birlikte 15 öğrenci de öğrenme noktasında sorun yaşadığı herhangi bir coğrafya konusunun olmadığını beyan etmiştir. Öğrencilerin söz konusu soruya vermiş oldukları yanıtların bazıları ise şu şekildedir: "Öğrenmekte zorlandığım herhangi bir konu yok." (Ö25). "Hiçbir konuda sorun yaşamıyorum" (Ö26). "Öğrenmekte zorlandığım bir konu yok." (Ö16). "Ölçek ve coğrafi konum konusunda sorun yaşıyorum." (Ö17). "Ölçek hesaplamaları." (Ö24). "Ölçek konusu." (Ö27). "Ölçek ve yer şekilleri konusunda sıkıntı yaşıyorum." (Ö15). "Ölçek ve coğrafi konum konusunda sorun yaşıyorum." (Ö19). "Meridyen ve paralel konusunu anlamakta güçlük çekiyorum." (Ö28). "Coğrafi konum, matematik ve özel konum konusu." (Ö30). "Coğrafyanın pek çok konusunu anlamada sorun yaşıyorum." (Ö18). "Yer şekilleri konusunda zorlanıyorum." (Ö14). "Dünyanın yapısı ve şekli." (Ö32).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunlara yönelik önerilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda tablolandırılarak belirtilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 10: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1. Ders süresinin yetersizliği	15	30.0
2. Derslerde konularla ilgili yeteri kadar materyal kullanılmaması	11	22.0
3. Sorun yok.	9	18.0
4. Sosyal bilgiler dersine ait bir sınıfın olmaması	8	16.0
5. Konuların yüzeysel bir şekilde anlatılması.	3	6.0
6. Derslerde yeteri kadar etkinlik yapılmaması	2	4.0
7. Coğrafya konularına diğer derslere göre daha az yer verilmesi	2	4.0
Toplam	50	100

Tablo 10'a göre, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yanıtlarına baktığımızda; öğrencilerin sırasıyla 15 görüş ile genel olarak ders süresinin yetersiz olduğunu, 11 görüş ile derslerde konularla ilgili yeteri kadar materyal kullanılmadığını, 9 görüş ile coğrafya konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını, 8 görüş ile sosyal bilgiler dersine ait bir sınıfın olmamasını bir sorun olarak görürken, 3 görüş ile konuların yüzeysel bir şekilde anlatıldığını, 2 görüş ile derslerde coğrafya konuları işlenirken yeteri kadar etkinliğe yer verilmediğini, yine 2 görüş ile de diğer derslere nazaran coğrafya konularına daha az yer verildiğini ifade etmiştir. Verilen yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerden sayıca önemli bir çoğunluk ders süresinin yetersiz olması, derslerde konularla ilgili olarak yeteri kadar materyal kullanılmaması ve sosyal bilgiler dersine ait bir sınıfının olmayışını coğrafya konularının öğretiminde bir sorun olarak ön plana çıkarmışlardır. Yine belli sayıda öğrenci de konuların yüzeysel bir şekilde ele alınması, konulara ilişkin yeteri kadar etkinlik yapılmaması ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya konularının yetersiz olması gibi konuları bir sorun olarak ön plana çıkarmışlardır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde sorunlar nelerdir sorusuna vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir: "Ders saati

yetersiz.” (Ö16). “Sosyal bilgiler dersinin haftada 3 saat olması bence çok az.” (Ö18). “Hem sosyal bilgilere ait bir sınıfımız yok hem de ders saati çok az.” (Ö21). “Bence sosyal bilgiler dersinin ders saati artırılmalı.” (Ö48). “Okulda ders saati en az olan derslerden biri sosyal bilgiler, bence bir sorun.” (Ö23). “Öğretmenimiz derste yeteri kadar görsel materyal kullanmıyor.” (Ö19). “Öğretmenimizin derslerde yeteri kadar materyal kullanmaması.” (Ö22). “Hocamız dersi gayet güzel ve anlaşılır bir şekilde işlediği için herhangi bir problem yok.” (Ö47). “Bence herhangi bir sorun yok.” (Ö29). “Öğretmenimiz kitaptan okutup, yazı yazdırıyor ve etkinliklere yer vermiyor.” (Ö13). “Derslerde öğretmen akıllı tahta kullanmıyor bu da dersin sıkıcı olmasına neden oluyor.” (Ö17). “Hocamızın herhangi bir etkinliğe yer vermemesi dersin sıkıcı geçmesine neden oluyor.” (Ö20). “Öğretmenimizin derslerde yeteri kadar etkinliğe yer vermemesi.” (Ö24). “Sınıfta ders esnasında gürültü olması, yani bazı öğrencilerin dersi dinlememesi.” (Ö28).

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 11: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
1. Derslerde görsel unsurlara daha fazla yer verilmeli	16	32.0
2. Etkinliklere daha fazla yer verilmeli	11	22.0
3. Sosyal Bilgiler ders saati artırılmalı	9	18.0
4. Dersler öğrenci merkezli işlenmeli	6	12.0
5. Akıllı tahta, projektör ve harita gibi unsurlardan yararlanılması	5	10.0
6. Sekizinci sınıfta da coğrafya konularına yer verilmeli	3	6.0
Toplam	50	100

Tablo 11'e göre, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yanıtlarına baktığımızda; öğrenciler 16 görüş ile coğrafya konularının öğretiminde görsel unsurlara daha fazla yer verilmesi, 11 görüş ile derslerin etkinlik merkezli işlenmesi, 9 görüş ile sosyal bilgiler ders saatlerinin artırılması, 6 görüş ile derslerin öğrenci merkezli işlenmesi, 5 görüş ile akıllı tahta, projektör ve harita gibi unsurlardan yararlanılması, 3 görüş ile coğrafya konularına 8. sınıflarda da yer verilmesi yönünde fikir beyan etmişler. Öğrencilerin sizce sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde nelere dikkat edilmelidir? sorusuna vermiş oldukları yanıtların yüzdelik oranlarına dikkat edildiğinde öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun derslerde görsel unsurlara daha fazla yer verilmesi, derslerin etkinlik ve öğrenci merkezli işlenmesi ve derslerde akıllı tahta, harita ve projektör gibi teknolojik araç-gereçlerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlar. Söz konusu soruya öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir: “Coğrafya konularını anlamak kolay olmadığı için derslerde akıllı tahta ve harita gibi görsel araç-gereçler kullanılmalı.” (Ö35). “Sınıfta görsele daha fazla yer verilmeli ve coğrafya ile ilgili konuların öğrencilerin kafasında somutlaşması için öğrencilere bir takım etkinlikler yaptırılmalı.” (Ö36). “Bana göre coğrafya konuları işlenirken sınıfta harita, dünya küresi, ve diğer bir takım araç-gereçler olmalı.” (Ö37). “Derslerse akıllı tahta ve diğer birtakım görseleler kullanılmalı.” (Ö35). “Bence sınıflarda görsele ve etkinliklere daha fazla yer verilmeli.” (Ö36). “Derslerde konularla ilgili testler çözülmeli ve ders eğlenceli bir şekilde işlenmeli.” (Ö38). “Bana göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla etkinliğe yer verilmeli.” (Ö25). “Sosyal Bilgiler dersinin ders saatleri artırılmalı.” (Ö16). “Sosyal bilgiler dersinin haftada 3 saat olması yetersiz ve bu artırılmalı.” (Ö18). “Derslerde öğrencilere daha fazla görev vererek böylece dersler öğrenci merkezli işlenmeli.” (Ö32). “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin kafasını karıştıracak gereksiz ayrıntılara girilmeden ve öğrenci merkezli etkinliklerle dersler işlenmeli.” (Ö39). “Bence 8. sınıflarda da coğrafya konularına yer verilmeli.” (Ö26).

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğrenciler genel olarak coğrafyayı yer şekilleri, yaşadığımız yer ve dünya, doğal afetler, nüfus ve ekonomik faaliyetler, iklim ve bitki örtüsü gibi unsurları inceleyen bir bilim olarak ifade etmişler. Ortaokul öğrencilerinin coğrafya disiplini ile ilgili belli bir ön bilgiye ve coğrafyanın ne olduğu veya nelerle ilgilendiğine ilişkin belli bir farkındalık seviyesine sahip oldukları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin içerdiği coğrafya konularına ilişkin bulgulara bakıldığında ise, öğrenciler genellikle iklim, bitki örtüsü, yeryüzü şekilleri, coğrafi konum, matematik ve özel konum, tarım, sanayi, ticaret ve turizm gibi ekonomik faaliyetler ile nüfus ve göç hareketleri ile doğal ve beşeri faaliyetler gibi konuları içerdiğini belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan ve coğrafya disiplini ile ilişkili konuların önemli bir kısmından haberdar oldukları görülmektedir.

Coğrafya konularını öğrenmenin önemine ilişkin bulgulara göre, öğrenciler coğrafyayı ve coğrafya konularını ağırlıklı olarak gündelik yaşamla ilişkilendirmişler. Buna göre öğrenciler coğrafya konularını öğrenmenin başta günlük faaliyetler olmak üzere, giyim-kuşam, coğrafi konum, ülkelerin coğrafi özellikleri ve iklimleri, yaşanan bölgenin doğal ve beşeri özellikleri, doğal afetlerden haberdar olma ve korunma ile dünyadan haberdar olma noktasında önemli sayılabilecek bilgi, tutum ve beceriler kazandırdığını ifade etmişler.

Coğrafya konularının öğretiminde öğretmenlerinin tercih ettiği yöntemlere ilişkin bulgulara göre, öğrenciler öğretmenlerinin düz anlatım, soru-cevap, haritalardan yararlanma, akıllı tahta ve birtakım görsellerden yararlanma, ders kitabını takip etme ve okutma, beyin fırtına ve tartışma gibi yöntemler ile öğrenciler arasında oluşturulan grup çalışmalarına dayalı yöntemleri kullanarak böylece öğrenciyi de eğitim-öğretim sürecine katmaya çalıştıklarını ifade etmişler. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıflarda coğrafya konularını işlerken ağırlıklı olarak geleneksel yöntemler olarak bilinen öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettiklerini, az sayıda öğretmenin ise öğrencinin aktif katılımını sağlamaya dönük olan yöntemleri tercih ettiğini görüyoruz.

Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin tercih etmiş olduğu etkinliklere yönelik bulgulara göre, öğrenciler genellikle konularla ilgili münazara ve beyin fırtınası, öğrenciler arasında grup çalışmaları, yine konularla ilgili akıllı tahta merkezli etkinlikler ile kalıcılığı sağlamak amacıyla konularla ilgili küçük tiyatro türü etkinlikleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Ayrıca, belli sayıda öğrenci de öğretmenlerinin derste herhangi bir etkinlik yapmadıkları ve ders kitabı ekseninde ve sadece düz anlatım yöntemini tercih ederek ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenilen coğrafya konularının günlük hayatta kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin genel olarak olumlu olarak değerlendirilebilecek bir takım ifadeler kullanarak, sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrenmiş oldukları coğrafya konuları sayesinde yaşadıkları bölgenin iklim ve yer şekilleri koşulları ile yaşanabilecek doğal afetler ve onlara karşı alınması gereken önlemler noktasında belli bir farkındalık seviyesine sahip olduklarını dile getirmişler. Bunun dışında, yaşadıkları bölgede yapılan veya yapılabilecek ekonomik faaliyetler, giyim-kuşam, ülkelerin ve bölgelerin yer şekilleri ve ulaşım koşullarından haberdar olma noktasında coğrafyadan istifade ettiklerini belirtmişler. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin öğrenmiş oldukları coğrafya konularının önemli bir kısmını günlük hayatta kullandıkları ve yine öğrenmiş oldukları coğrafi bilgilerle günlük yaşamlarına yön verdikleri sonucuna varılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenemedikleri ve öğrenmede güçlük yaşadıkları coğrafya konularında ise; öğrenciler genel olarak ölçek ve harita bilgisi, coğrafi konum, paralel ve meridyenler konusu, diğer başlığı altında (su kaynakları, doğal ve beşeri afetler) gibi konular, kıtalar ve ülkeler, yeryüzü şekilleri ile ilgili konular ile dünyada görülen iklim tipleri gibi konuları ön plana çıkarmışlardır. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandıklarını belirttikleri konulara baktığımızda genellikle bir takım matematiksel işlemler gerektiren soyut konular ile iklim ve yeryüzü şekilleri gibi konu başlıklarını ön plan çıkardıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersinde ilgi duydukları coğrafya konularına yönelik bulgulara göre, iklim türleri ve bitki örtüleri, coğrafi konum ve harita bilgisi, ekonomik faaliyetler ve ülkemizin doğal güzellikleri, doğal afetler ve çevre sorunları gibi konuların ön plana çıkarıldığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerde, öğrenciler ders saatlerinin yetersiz olmasını vurgulamıştır. Sağay (2007), Aktaş (2010) ve Memişoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmalar sonuçları destekler niteliktedir. Derslerde konularla ilgili yeteri kadar materyal kullanılmamasını, yine derslerde yeteri kadar etkinlik yapılmamasını, müfredatta coğrafya konularına az yer verilmesini, konuların yüzeysel bir şekilde anlatılmasını ve sosyal bilgiler dersine ait bir sınıfın olmamasını coğrafya konularının öğretiminde yaşanan temel sorunlar olarak belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde, coğrafya konularının öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin olarak öğrenciler, öncelikli olarak derslerde görsel unsurlara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Memişoğlu ve Öner (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğrenciler araç-gereç ve materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, derslerin etkinlik ve öğrenci merkezli işlenmesi, akıllı tahta, projeksiyon ve harita gibi unsurlardan daha fazla yararlanılması, 8. sınıfta da coğrafya konularına yer verilmesi ve sosyal bilgiler ders saatlerinin artırılması gibi öneriler de belirtilmiştir.

Öneriler

1. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularını işlerken geleneksel ve öğretmen merkezli tek tip yöntemlerden ziyade yapılandırmacı anlayışa uygun ve öğrenci merkezli yöntemleri tercih etmelidir.
2. Derslerde öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye katkı sunacak sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yer verilmelidir.
3. Öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği veya seviyelerini aşan coğrafya konuları ya öğretim programından çıkarılmalı ya da müfredat güncel ve seviyeye uygun hale getirilmelidir.
4. Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konuları işlenirken görsel materyallere ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Akınoğlu, O. ve Akarsu, R. S. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularını Öğrenmeleriyle İlgili Durum Analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 83-104.
- Sagay, N. (2007). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Coğrafya Konularının Öğretimi: Problemler ve Öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2005) 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.
- Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara, Alkım Yayınevi.
- Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Coğrafya Konularının Öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 347-366.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Karatekin, K. ve Sönmez, Ö. F. (2016). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (Editör: Dursun Dilek) Ankara, Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). EAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demirci, A. ve Üç ışık, S. (2002). 21.Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı 5.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çeviren:Prof. Dr. Selahattin Turan). Ankara, Nobel Yayıncılık,
- TTKB, (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*.

TEKNOLOJİ İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETMENLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**HATİCE YILDIZ DURAK**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ARİF MUZAFFER KUL**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Teknolojinin hızlı gelişimi ve küreselleşmesi giderek daha çok artmakla beraber günlük hayatlarımızın önemli parçası haline gelmesine neden olmuştur. Güncel hayat şartlarına uyum sağlamamız için teknolojinin her alanda kolaylığından yararlanılması gelişime bağlı olarak artmaktadır. Bu kullanım eğitim hayatımızın da önemli kısmını kapsamaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından FATİH projesi kapsamında teknoloji entegrasyonu uygulamaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. FATİH projesiyle bilişim teknolojilerinin sınıf ortamına entegrasyonu sürecinde ortaöğretimden kademeli şekilde ilkokula kadar tüm okullarda etkileşimli tahta, internet ağ altyapısı sağlanması amaçlanmıştır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleriyle ilişkisi üzerine alanyazında çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada FATİH Projesi kapsamında teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin eğitimde teknoloji kullanılan sınıflarda sınıf yönetimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmanın yöntemi betimsel tarama yöntemidir. Mevcut araştırmada uygulama 2018-2019 eğitim – öğretim yılı bahar döneminde 126 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunun seçiminde amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubu FATİH projesi kapsamında teknoloji ile zenginleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir. **Bulgular:** Öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımlarının sınıf yönetimine etki düzeyleri puanlarının da orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre sınıfta teknoloji kullanımlarının sınıf yönetimine etki düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterliklerinin farklılaştığı görülmektedir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Bakanlık bünyesinde görev yapan öğretmenlerle daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabileceği gibi bu araştırmalardan elde edilecek sonuçların verileri doğrultusunda öğretmenler hizmet içi eğitimlere alınabilir. Özel okullarda çalışan öğretmenler ile devlet okullarında çalışan öğretmenler ile yapılacak çalışmaların sonuç verileri karşılaştırılarak eğitim kurumlarının düzeyleri, eksiklikleri için uygulamalar hayata geçirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji ile zenginleştirilmiş sınıflar, sınıf yönetimi, hayat boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme yeterlikleri.

Abstract

Purpose: The rapid development and globalization of technology has been increasing, and it has become an important part of our daily lives. In order to adapt to the current life conditions, the ease of use of technology in all areas is increasing depending on the development. This use also covers a significant part of our educational life. Use of technology in education; Ministry of National Education [MONE] carried out within the framework of FATİH project within the framework of technology integration practices. In the process of integration of information technologies with the FATİH project into the classroom environment, it was aimed to provide interactive board and internet network infrastructure in all schools from secondary education to primary school gradually. There are no studies on the relation of classroom management skills with teachers' lifelong learning competences in technology enriched classes. In this study, it was aimed to investigate the effects of teachers' lifelong learning competencies on classroom management in the classrooms using technology in education within the scope of FATİH Project. **Method:** The method of the research is descriptive screening. In the present study, the practice was conducted with the participation of 126 teachers in the spring semester of 2018-2019 academic year. For the selection of the research group, purposeful and appropriate sampling method was used. Therefore, the working group is the teachers working in classrooms enriched with technology within the scope of FATİH project. **Findings:** It was also understood that the effect of technology usage of teachers on classroom management was moderate. It is seen that the effect of technology usage on classroom management and lifelong learning competencies of teachers vary according to demographic variables such as age and gender. **Implications for Research and Practice:** A broader research can be conducted with the teachers working in the Ministry, and teachers can be taken in-service trainings in line with the data obtained from these researches. By comparing the results of the studies to be carried out with teachers working in private schools and teachers working in public schools, practices can be implemented for the levels and deficiencies of educational institutions.

Keywords: Classroom with enhanced technology, classroom management, lifelong learning, lifelong learning competence.

Giriş

21. yüzyılda bilişim teknolojilerinin kullanımı günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir. Günlük hayatta yapmamız gereken birçok iş ve işlem teknoloji kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bilişim teknolojilerinin bu yoğun kullanımı eğitim alanına da yansımıştır (Durak & Saritepeci, 2017). Bu bağlamda sınıflar teknolojiyle zenginleştirilerek 21. Yüzyılın gerektirdiği yeterlikler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yıldız, Saritepeci, & Seferoğlu, 2013).

Prensky (2001) için eğitim içerisinde kullanılan araç ve gereçlerin teknolojiye yaşanan gelişmeler doğrultusunda yenilenerek değişmesi beklenen bir sonuçtur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bilgi toplumu içerisinde bireyi tanımlarken bireyin yaşanan gelişmeleri ve değişimleri takip edebilen ve bunları yaşama uygulayabilen, hayata geçiren, gelişime ve gelişmelere açık, sorgulayan, teknolojiyi aktif olarak kullanabilme yeterliğine sahip kişiler olarak ifade etmektedir (MEB, 2008). Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin sınırları ve tanımlarını tespit edebilmek adına birçok standart oluşturulmuştur (Dalton, 2009).

MEB (2017)'ye göre ülkemizdeki öğretmen yeterliklerinin yenilenmesi ihtiyacı ulusal ve uluslar arası gelişmelerin eğitim alanına yansımından dolayı ortaya çıkmıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından FATİH projesi kapsamında teknoloji entegrasyonu uygulamaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2013). FATİH projesiyle bilişim teknolojilerinin sınıf ortamına entegrasyonu sürecinde ortaöğretimden kademeli şekilde ilkökula kadar tüm okullarda etkileşimli tahta, internet ağ altyapısı sağlanması amaçlanmıştır.

Eğitim/öğretim teknolojisi eğitim öğretim sürecinin sistematik bir biçimde düzenlenmesini ve yöntem teknik ve yardım açısından desteklenmesini ve planlanmasını sağlamaktadır (Demirel, Seferoğlu, ve Yağcı, 2001). Eğitimde teknoloji kullanımı hem etkin öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleşmesi hem de 21. yüzyıl toplumunun ihtiyaçlarına yönelik ilgili yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmek için önem arz etmektedir (Yıldız-Durak & Saritepeci, 2017). Bununla birlikte eğitimde teknoloji kullanımını etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin en önemlileri öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlilikleri, hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerisidir (Durak & Seferoğlu, 2017; Muir-Herzig, 2004; Yıldız, Saritepeci, & Seferoğlu, 2013).

Öğretmenler sınıf ortamında bulunan tüm kaynakları yönetmek durumundadır ve sınıf yönetimi, eğitimin etkinliğinin artırılması, etkileşimin sağlanması, öğretimsel hedeflere ulaşılması konusunda en önemli unsurlardan biridir (Başar, 2003). Teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleriyle ilişkisi üzerine alan yazında çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada FATİH Projesi kapsamında teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin eğitimde teknoloji kullanılan sınıflarda sınıf yönetimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

21. yüzyılda bilişim teknolojilerinin kullanımı günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir. Günlük hayatta yapmamız gereken birçok iş ve işlem teknoloji kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bilişim teknolojilerinin bu yoğun kullanımı eğitim alanına da yansımıştır (Durak & Saritepeci, 2017). Bu bağlamda sınıflar teknolojiyle zenginleştirilerek 21. Yüzyılın gerektirdiği yeterlikler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yıldız, Saritepeci, & Seferoğlu, 2013).

Bu çalışmada FATİH Projesi kapsamında teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin eğitimde teknoloji kullanılan sınıflarda sınıf yönetimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetimi yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyete göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin yaşı ile hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın yöntemi betimsel tarama yöntemidir. Betimsel tarama yöntemi araştırma amacı doğrultusunda mevcut durumu belirlemek ve değişkenler arası ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Grubu

Mevcut çalışmada uygulama 2018-2019 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde 126 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunun seçiminde amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubu FATİH projesi kapsamında teknoloji ile zenginleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir. Çalışmada devlet

okullarında çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Çalışma grubunun %65.9'u erkek, % 34.1'i ise kadındır. Katılımcıların en çok 30-40 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "kişisel bilgi formu" geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda dereceli ve açık uçlu olmak üzere toplamda beş madde bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaşadıkları yer, branş bilgilerin toplanması amacıyla oluşturulmuştur.

Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeği

Kişisel bilgi formunun yanısıra "Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeği" de kullanılmıştır. Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri Ölçeği Yıldız-Durak ve Sarıtepeci (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı 3 alt boyut ve 9 maddeden oluşmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği

Çalışmada kullanılan bir diğer ölçek "Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği" dir. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Uzunboyulu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı 6 alt boyut (Öz yönetim yeterlikleri, Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği) ve 51 maddeden oluşmaktadır. Uygulamada gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama öncesi araştırmacının amacına dair bilgi ve yönergeler katılımcılar ile paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi için betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada araştırma problemlerinin sunuluş sırasına göre bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri düzeylerine yönelik bulgular

Araştırmacının birinci alt problemi "Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetimi yeterlikleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin yapılan betimsel analizler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri düzeyleri

	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri	80.00	255.00	210.23	34.67
Öğretmenlerin teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetimi yeterlikleri	9.00	40.00	26.32	4.18

Tablo 1'e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalamaları 210.23'tür (SS=34.67). Öğretmenlerin teknolojiyle zenginleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetimi yeterlikleri puan ortalamaları 26.32'dir (SS=4.18).

Öğretmenlerin cinsiyete göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterliklerinin farklılaşmasına yönelik bulgular

Araştırmacının ikinci alt problemi "Öğretmenlerin cinsiyete göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin yapılan betimsel analizler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Hayat Boyu Öğrenme ve Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Farklılaşması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Sınıf yöntemi	Kadın	43	26,93	4,9	124	1,18	,237
	Erkek	83	26,00	3,7	67,7		
Hayat boyu öğrenme yeterlikleri	Kadın	43	207,11	30,3	124	,724	,470
	Erkek	83	211,84	36,7	100,49		

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(124)=1,18$; $p>0,05$). Kadın öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri ($\bar{x}=26,93$; $SS=4,9$), erkek öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerine ($\bar{x}=26,00$; $SS=3,7$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermektedir ($t(124)=,724$; $p>0,05$). Erkek öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ($\bar{x}=36,7$; $SS=30,3$), kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ($\bar{x}=30,3$; $SS=36,7$) göre daha olumludur.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterliklerinin farklılaşmasına yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin yapılan betimsel analizler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterliklerinin farklılaşması

	Eğitim düzeyi	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Sınıf yöntemi	Lisans	111	26.28	4.13	124	.212	.832
	Lisansüstü	15	26.53	4.64	17.13		
Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri	Lisans	111	209	33.34	124	1.04	.298
	Lisansüstü	15	219	43.60	16.28		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(124)=0,212$; $p>0,05$). Lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri ($\bar{x}=26,28$; $SS=4,13$), lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliklerine ($\bar{x}=26,53$; $SS=4,64$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri eğitim düzeyine göre önemli bir farklılık göstermektedir, ($t(124)=1,04$; $p>0,05$). Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerine ($\bar{x}=43,60$; $SS=16,28$), lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ($\bar{x}=33,34$; $SS=16,28$) göre daha olumlu farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin Yaşı ile Hayat Boyu Öğrenme ve Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmamasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin yaşı ile hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu probleme ilişkin yapılan betimsel analizler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşı ile Hayat Boyu Öğrenme ve Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasında İlişki

	1	2	3
1- Yaş	1		
2- Sınıf Yönetimi	,250**	1	
3. Hayat Boyu	-,271**	-,115	1

Tablo 4'e göre öğretmenlerin yaşı ile hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin yaşı ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=-,250$; $p<0,01$); hayat boyu öğrenme ve sınıf yönetimi yeterliliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki bulunmazken ($r=-,115$; $p>0,05$); öğretmenlerin yaşı ve hayat boyu öğrenme arasında ise anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,271$; $p<0,01$).

Tartışma ve Sonuç

Eğitimin kilit taşı olan öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler yeni yetişecek nesillerin niteliğini ve kalitesini belirlemede önemli bir etkidir. Yapılan bu çalışmada Teknoloji İle Zenginleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlişkinin İncelenmesi durumlarının birbiri ile ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmada sonunda ulaşılan sonuçlara göre sınıf içi ilişki, davranış yönetimi ve sınıfın düzeninin ve öğretimin yönetimi alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımlarının sınıf yönetimine etki düzeyleri puanlarının da orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre sınıfta teknoloji kullanımlarının sınıf yönetimine etki düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterliklerinin farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımlarının sınıf yönetimine etki düzeyi puanlarında hayat boyu öğrenme yeterliklerinin tüm alt boyutlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu algının genel itibarıyla; etkileşimli tahta, tablet vb. teknolojik araçların derste kullanılmasında yeterliklerin önemli olduğu yönündeki alan yazındaki sonuçlardan hareketle kaynaklanacağı söylenebilir. Bunun tersi yönde, öğretmenler sınıfta teknoloji kullanımının zaman yönetimi, olumsuz öğrenci davranışları ve yaşanan erişim problemlerine neden olduğu algısı farklı araştırma sonuçlarının elde edilmesine neden olabilir.

Şahin ve Arcagök (2014) tarafından öğretmenler ile yapılan araştırmada öğretmenlerin genel olarak hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum hizmet-içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinde farklılaşmalar olabileceğine işaret etmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve tutumunun kazandırılması için öncelikle mevcut durumun tespit edilmesi, bu yöndeki tutum ve yeterliklerinin geliştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmacılar konuyla alakalı nitel olarak çalışma yapabilirler, araştırmacılar tarafından bu konuya deneysel olarak bakılabileceği gibi gözlem yoluyla da teknoloji ile zenginleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi incelenebilir.

Kaynakça

Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dalton, E., M., (2009). The Relationship between Assistive Technology State Standards for Teachers, Assistive Technology Implementation, and Student Performance in the Context of Evidence-based Practice. *Master's Theses, Dissertations, Graduate Research and Major Papers Overview. Paper 13*.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2001). *Instructional technology and material development*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diker Coşkun, Y., (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durak, H., & Saritepeci, M. (2017). Investigating the Effect of Technology Use in Education on Classroom Management within the Scope of the FATİH Project. *Çukurova University. Faculty of Education Journal, 46(2)*, 441-457.

Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliklerinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bir İnceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (29. Bölüm, ss. 537-556). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.

MEB (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. [Çevrim-içi: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf, Erişim tarihi: 22.08.2019.]

MEB (2013). *FATİH Projesi Öğretmen Eğitimi-FATİH Projesi bilişim teknolojilerinin ve internetin bilinçli, güvenli kullanımı semineri*. [Çevrim-içi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=5>, Erişim Tarihi: 20.04.2016.]

MEB (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri [Çevrim-içi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf, Erişim tarihi: 22.08.2019.]

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education, 42(2)*, 111-131.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon, 9(5)*, 1-6

Saritepeci, M., & Durak, H. (2016). Examining Different Variables of TPACK level of Teachers Attending the FATİH Project Interactive Classroom Management Course. *Participatory Educational Research, 161-170*.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S., (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 394-417.

Usluel, Y. K., Özmen, B., & Çelen, F. (2015). BİT'in öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeline eleştirel bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1)*, 34-54.

Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının İSTE Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel Sayı (1), 375-392 [2013].

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ORİGAMİNİN MATEMATİK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA İLİŞKİN İNANÇLARININ VE ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**HAYRUN NİSA CEYLAN**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**FİLİZ AYDIN**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Öğrencilerin matematik konularını hangi yöntemle öğrenecekleri, öğretmenin oluşturduğu öğrenme-öğretme etkinlikleri ile belirlenmektedir. Bu bağlamda bu süreçte aktif olarak rol alan öğretmenlerin origami hakkında inançlarının ve öz-yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançlarını ve öz yeterlik algılarını belirlemek, bu inançları ile öz yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından (*cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim durumu*) incelemektir.

Araştırma Yöntemi: Bu çalışmada nicel yaklaşım esas alınmıştır. Bu araştırma için veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 107 matematik öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Arslan (2012) tarafından geliştirilen Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeği ve Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Araştırmada matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve öz yeterlik algı ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *cinsiyet mezun olduğu lise türü, öğrenim durumu* değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yaş ve mesleki hizmet süresi değişkenleri ile matematik eğitiminde origami inanç ölçeği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin öz yeterlik algıları ile yaş, hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Tartışma ve Öneriler: Araştırmada matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öz yeterlik algılarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin origaminin kullanılmasına ilişkin öz-yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretimi, origami, inançlar, öz-yeterlik algıları

Examination of the Faiths of Mathematics Teachers in Using Origami in Mathematics Education and Their Self-Efficacy Perceptions**ABSTRACT**

Problem Statement and Purpose: By which methods the students will learn the mathematics topics is determined by the teaching-learning activities designed by the teacher. In this content, it is considered that determining the faiths and self-efficacies of the participating teachers about origami is important. The aims of this research are determining the faiths in using origami in mathematics education and self-efficacy perceptions of mathematics teachers and examining these faiths and self-efficacy perceptions with regard to various variables (*gender, graduated high school type, educational background*) Also it is examined if the teachers' faiths in using origami in mathematics education and their self-efficacy perceptions are related to the teachers' occupational periods of service and their ages.

Method: In this research, quantitative approach is used. As research method, descriptive and correlational survey models are used. The data are collected from 107 mathematics teacher during 2018-2019 educational season for this research. As data collection tool, Faith in Mathematics Education Scale and Origami-Based Mathematics Learning Self-Efficacy Scale which are developed by Arslan (2012) are used. During the analysis of the data SPSS 20 statistics software is used and thus it is taken advantage of the descriptive and predictive statistical techniques.

Findings and Results: In the research there is not much statistical difference between the points that teachers received from faith in using origami in mathematics education scales and self-efficacy perception scales and the variables of *gender, graduated high school type, educational background*. As a result of correlation analyses, meaningful positive connection has arisen between the faiths of the teachers in using origami in mathematics education and their self-efficacy perceptions. However, it is found there is a negative connection between the variables of age and occupational periods of service and the

faith in mathematics education scale. It is not found any meaningful connection between origami-based mathematics education self-efficacy scale and the variables of age and period of service.

Discussion and Recommendations: It is found that the faiths of mathematics teachers about using origami in mathematics education are high in this research. On the other hand, it is found that their self-efficacy perceptions are low. In this research, studies can be conducted to increase teachers' self-efficacy regarding the use of origami.

Keywords: Mathematics education, origami, faith, self-efficacy perceptions

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin, toplulukların ve medeniyetlerin ilerlemelerine katkı sağlamaktadır. Bireyler eğitim sürecinde öğrenmek için görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç yolu kullanırlar. Çocukların anlamlı bir şekilde öğrenebilmeleri için bu üç yolu da kullanmaları gerekmektedir. Bilgiyi aktarırken ve çocukların öğrendiklerini ifade edebilmesinde ne kadar çok duyu organını sürece katarsan öğrenciler bilgiyi o kadar derinlemesine öğrenebilecek ve öğrenme sürecinde de motive olabileceklerdir (Bozkurt & Akalın, 2015; Tuğrul & Kavici, 2002). Öğrenme ürünleri göz önüne alındığında, matematik dersinde etkinlik temelli bir öğretimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin tümüne hitap edeceği aşikârdır (Özçelik, 2014). Küçük yaşlardan itibaren eğitim ve öğretime uygun materyaller ve somut deneyimlerle başlansa da matematik, zihinsel bir etkinlik gerektirmektedir. (Dağdelen, 2012)

Matematik eğitiminde matematiksel bilgi ve becerilerin kazanılması oldukça değerlidir. Çünkü dünyanın düzeni için gerekli olan en güçlü araç matematiktir (Bindak, 2005). Matematik öğretiminde, öğrencilerin kendilerinin ulaştığı genelleme, kural, formül ve tanımlar daha kalıcı olmaktadır. Bu kapsamda, uygun etkinliklerle öğrencinin bilgiye kendi yaşantısı yoluyla ulaşmasını sağlayacak ortamlara ihtiyaç vardır (Özçelik, 2014). Özellikle de öğrenme nesnelere ile beraber sınıfta ortaya konulan etkinliklerin genel anlamıyla uzun ve sıkıcılıktan uzak olan yarışma veya oyun biçiminde uygulanabilen etkinlikler olması öğrencilerin keyif almasını sağlayacaktır (Çakıroğlu & Baki, 2016).

Öğrencilerin matematiği daha anlamlı öğrenebilmesi için matematik dersi öğretim programlarında yenilikler getirilmiştir (Dağdelen, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009) matematik dersi öğretim programında matematik öğretiminde öğretmenlerin origamiden faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Origami yaparak yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme, yaratıcı öğrenme, aktif öğrenme, proje tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi çağdaş öğrenme yöntemleriyle ilişkili etkinlik temelli bir yöntemdir (Koçluhisar, 2012). Bu sayede origami, etkili bir öğretim aracıdır (Boakes, 2009). Çakmak (2009) origami tabanlı öğretimin matematikle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Origami, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına ve en önemlisi onları güdülemede ve matematiksel becerilerini arttırmada önemli rol oynamaktadır (Chen, 2006).

Matematikte kavramların ya da özelliklerin aktarılmasında kullanılan origami (Masal, Ergene, Takunyacı, & Masal, 2018) Japonca bir kelime olup, "katlanmış kâğıt" anlamındadır. Aynı zamanda origami, kâğıdı yapıştırıcı ve makas kullanmadan sadece katlayarak farklı figürler oluşturma sanatıdır. Origaminin üç çeşidi vardır: Klasik origami, modüler origami, ıslak katlamadır (Gür, 2015). Klasik origami çoğunlukla tek parça kâğıttan yapılmaktadır. İki veya üç parçanın kullanılmasıyla da çeşitli hayvan ya da eşya figürleri yapılır. "Modüler origami" ise aynı zamanda "parçalı origami" olarak da adlandırılır. Modüler origami birbirinin benzeri parçaların birleştirilmesiyle oluşturulur ve klasik origamideki gibi hayvan ya da eşya gibi somut figürlerin aksine, üç boyutlu geometrik nesnelere yapılmaktadır. Modüler origami de parça sayısında sınırlama olmadığından tak çıkar oyuncaklara benzer ve aynı parçalar kullanılarak da birden fazla değişik figür üretilebilir (Tuğrul & Kavici, 2002). Islak katlama ise daha doğal görünen hayvan figürlerini elde etmek için kullanılmaktadır. Kâğıdın ıslak olması şekil vermemize yardımcı olmakta ve bu sayede gerçeğe uygun figürlerin oluşturulması daha kolay olmaktadır (Gür, 2015). Öğretim programlarında etkinlik temelli bir öğretimin benimsenmesi ve origaminin yer alması, matematik açısından origaminin daha etkili kullanılabileceği konusunu gündeme getirmiştir.

Özçelik (2014) ve Takıçak (2012) origami etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve öğrencilerin origami etkinlikleriyle matematik öğrenme sürecinden zevk aldıklarını tespit etmiştir. Yuzawa ve arkadaşları (1999), origami etkinliklerini yapan öğrencilerin diğerlerine nazaran daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim matematik dersi öğretim programı (2011) incelendiğinde, origaminin eğitsel ve gelişimsel faydaları olan bir etkinlik olduğu üzerinde durulduğu ve matematik konularının origami etkinlikleri ile işlenmesinin öğrencilerin psikomotor ve ilişkilendirme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (MEB, 2011). Bununla beraber, origami, öğrencilerde problem çözme becerisi, çok boyutlu ve soyut düşünebilme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Fakat öğretmenler bu süreçte origami etkinliklerinde matematiksel hedefleri ele almadıkları takdirde origami eğlenceli bir aktivite dışına çıkamayacaktır (Georgeson, 2011).

Programlardaki yenilikler, eğitimin niteliğini artırma ve var olan eğitim sistemindeki problemleri çözme hedefinde birçok yol katetmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim sürecinin; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç bileşen arasında bağ ne kadar kuvvetliyse o denli kaliteli ve aktif bir eğitimden söz edilebilir. Böylece hedeflenen nitelikte bireyler yetiştirilebilir. Eğitim programının hedef ve içerikleri ne derece dikkatlice hazırlanmışsa da

etkinliği ortaya koyacak olanlar şüphesiz öğretmenlerdir (Arslan & Özpinar, 2008). Öğretmen, eğitim ve öğretimin sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlayan, bireyin kişiliğini yönlendiren önemli bir kişiliktir (Yılmaz, Gökçurt-Özdemir, & Aklar, 2016).

Öğrencilerin matematik ile nasıl bir ilişki içerisinde olacağı, öğretim programları dâhilinde öğretmenin oluşturduğu öğrenme-öğretme etkinlikleri ile belirlenmektedir (Kirez, 2018). Origami tekniğinin kullanıldığı etkinliklerde öğrenci, derse etkin katılım sağlar, sorgular, düşünür, grup çalışmaları yapar ve en önemlisi de matematikte soyut olan yapıları kendi zihninde oluşturup somutlaştırarak anlamlı hale getirir (Dağdelen, 2012). Bununla beraber öğrencilerin matematik dersinde eğlenmelerini, dersten keyif almalarını ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir (Polat, 2013). Origami etkinlikleri ile öğrenciler geleneksel yöntemle sunulan bir derste ezberlemek zorunda kaldıkları ve soyut algıladıkları bilgileri, daha aktif hale gelerek, eğlenerek öğrenebilirler (Özçelik, 2014).

Alanyazındaki çalışmalarda görüldüğü üzere, origaminin matematik eğitimindeki faydaları üzerinde yoğunlaşmakta, fakat origamiye yönelik duyuşsal konuları temel alan çalışmalara yeterince yer verilmemiştir. Oysaki matematik eğitiminde duyuşsal konular oldukça önemlidir (McLeod, 1994). Duyuşsal konular, içerisinde duyguları, tutumları, öz-yeterlik algıları ve inançları barındırmaktadır. İnanç ise bunlardan değişmesi en uzun zaman alan duygudur (Philipp, 2007). Öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançlarını ve öz-yeterlik algılarını belirlemek, onların ileriki zamanlarda origamiden matematik öğretiminde ne derecede yararlanacaklarını öğrenmek açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı ve alt problemleri detaylı olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançlarını ve öz yeterlik algılarını belirlemek, bu inançları ile öz yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından incelemektir.

1. Matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik öz yeterlik algıları, *cinsiyet mezun olduğu lise türü, öğrenim durumu* değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. Matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları, *cinsiyet mezun olduğu lise türü, öğrenim durumu* değişkenlerine göre değişmekte midir?
4. Matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik öz-yeterlik algıları ile inançları arasında ilişki var mıdır?
5. Matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ile *mesleki hizmet süresi, yaş* değişkenleri arasında ilişki var mıdır?
6. Matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik öz-yeterlik algıları ile *mesleki hizmet süresi, yaş* değişkenleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında olan değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleme amaçlandığından (Akman, 2019) bu yöntem kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde ise matematik öğretmenlerinin origamiye ilişkin inanç ve öz-yeterlik algı düzeylerini incelemek amaçlandığından (Tuncer, 2018) bu yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı illerden seçilen 107 matematik öğretmeniyle yürütülmüş ve öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırmacı kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, yakın ve ulaşılması kolay olanı tercih etmektedir (Bastık, 2018).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Arslan (2012) tarafından geliştirilen Origaminin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin İnanç ve Öz-Yeterlik Ölçekleri kullanılmıştır. Origaminin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin İnanç Ölçeği (Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeği), "Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz katılmıyorum, Biraz katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum" şeklinde 6'lı likert tipindedir. Ölçek, iki faktörlü yapıda olup, bu faktörler sırasıyla matematik eğitiminde origaminin faydaları (19 madde) ve matematik eğitiminde origami kullanılmasının sınırlılıkları (7 madde) olarak toplam 26 madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iki boyutu için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla 0.95 ve 0.66 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ölçeğin güvenilirliği açısından kabul edilebilir ölçüde olduğu belirlenmiştir (Vaske 2008'den akt.

Shelby 2011). Geliştirilen bu ölçek, öğretmen adaylarının origaminin matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik inançlarını belirlemede kullanılabileceği gibi, öğretmenlerin bu konuda nasıl inançlara sahip olduğunu belirleme amacıyla da kullanılabilir (Arslan, Işıksal-Bostan, & Şahin, 2013). Bu nedenle, bu araştırma öğretmenler ile yürütülmüş ve uzman görüşü de alınarak ölçeğin öğretmenler için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Origaminin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz-Yeterlik Ölçeği) de benzer şekilde öğretmen adaylarının origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlama aralığı 1-9 arasında olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 72'dir. Ölçeğin güvenilirlik yüzdesi 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin maddeleri matematik eğitimi alanında bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve ölçeğin öğretmenlere uygulanması uygun görülmüştür. Ayrıca bu araştırma için ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları yeniden hesaplanmış, öz yeterlik ölçeği için 0.968, inanç ölçeği için de 0.921 bulunarak ölçeklerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçekler öğretmenlere iki araştırmacı tarafından birebir ulaştırılarak öğretmenlerin ölçek maddelerine cevap vermesi sağlanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin istekli olması göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama, toplamda 115 öğretmenle gerçekleştirilmesine rağmen, bazı öğretmenlerin ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakması, demografik bilgilerini eksik bırakması ve ölçek maddelerini okumadan doldurmaları nedeniyle 8 öğretmenin ölçeği çalışmanın dışında tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciencies) paket programı kullanılarak betimsel ve kestirimsel istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait veriler ile ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların hangi seçeneklerde daha yoğun olduğunu ortaya koyabilmek için soruların yanıtlarına ait frekanslar, aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit etmek için normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılıma sahip veriler için parametrik, normal dağılıma sahip olmayan veriler için non-parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin matematik eğitiminde origami inanç ve origami temelli matematik öğretimi öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Matematik Eğitiminde Origami İnanç ve Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeği	107	26	156	119.37	16.729
Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz- Yeterlik Ölçeği	107	8	72	35.28	16.032

Tablo 1 incelendiğinde, betimsel istatistik sonuçlarına göre, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin inançlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öz yeterlik algılarının ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Normallik Test Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov		
İstatistik	N	p
Toplam Öz-Yeterlik	107	.000

Tablo 2 incelendiğinde $p < .05$ olduğundan öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puanları normal dağılmamaktadır. Bu kapsamda, origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları

puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

Öğretmenlerin Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	69	53.29	3677.00	1262.000	.749
Erkek	38	55.29	2101.00		

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde [$U=1262, p>.05$] olduğundan cinsiyete göre öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	x^2	p
Düz Lise	38	49.50	3	4.626	.201
Anadolu Lisesi	34	51.09			
Öğretmen Lisesi	25	57.88			
Fen Lisesi	10	71.30			

$p < .05$

Tablo 4'te Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre $p>.05$ olduğundan lise türü değişkenine göre öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	76	48.37	4063.00	493.000	.574
Lisansüstü	31	53.08	690.00		

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde [$U=493, p>.05$] öğretmenlerin mezun oldukları öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 6.

Kolmogorov-Smirnov			
	İstatistik	N	p
Toplam İnanç Puanları	.070	107	.200

Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Normallik Test Sonuçları

Tablo 6 incelendiğinde $p > .05$ olduğundan öğretmenlerin matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları toplam puanları normal dağılmaktadır. Bu nedenle cinsiyet değişkenine göre matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız t testi yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7.

Öğretmenlerin Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kadın	69	121.28	15.755	105	1.606	.111
Erkek	38	115.86	18.064			

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde cinsiyet açısından bağımsız t testi sonuçlarına göre kadınların matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=121.28$), erkeklerin matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasından daha yüksektir ($\bar{X}=115.86$). Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız t testi sonucuna göre [$t_{(105)}=1.606$; $p > .05$] cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanların lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Lise Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplarası	382.085	3	127.362	.448	.719
Gruplarıç	29281.583	103	284.287		
Toplam	29663.668	106			

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanların lise türü değişkenine etkisini incelemek için Anova testi yapıldı. Anova testi sonuçlarına göre [$F_{(3,103)}=.448$, $p > .05$] olduğundan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Matematik Eğitiminde Origami İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Lisans	76	120.55	16.606	105	-.577	.565
Lisansüstü	31	123.38	15.613			

p < .05

Tablo 9 incelendiğinde öğrenim durumu değişkeni açısından bağımsız t testi sonuçlarına göre lisans mezunu olan öğretmenlerin matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=120.55$), öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin matematik eğitiminde origami inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasından daha düşüktür ($\bar{X} = 123.38$). Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız t testi sonucuna göre [$t_{(105)} = .577$; $p > .05$] öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10.

Origami Temelli Matematik Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile Matematik Eğitiminde Origamiye İlişkin İnançları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler r ve p değerleri	Öz-yeterlik	İnanç
Öz-yeterlik	Spearman Correlation:r	
	1.000	.419**
	Sig.(2-detailed): p	.005

p < .01

Tablo 10 incelendiğinde korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ile öz yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 11.

Origaminin Matematik Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin İnançları ile Öğretmenlerin Yaşları-Mesleki Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler r ve p değerleri	Yaş	İnanç
Yaş	Pearson Correlation:r	
	1.000	-.382**
	Sig.(2-detailed): p	.000
	Hizmet Süresi	İnanç
Hizmet Süresi	Pearson Correlation:r	
	1.000	-.398**
	Sig.(2-detailed): p	.000

p < .01

Tablo 11 incelendiğinde, korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin matematik eğitiminde inançları ile yaş-mesleki hizmet süresi değişkenleri arasında istatistiksel açıdan negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 12.

Origaminin Matematik Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğretmenlerin Yaşları-Mesleki Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler r ve p değerleri	Yaş	Öz-Yeterlik
Yaş	Spearman Correlation:r	
	1.000	-.022
	Sig.(2-detailed): p	.828
	Hizmet Süresi	Öz-Yeterlik
Hizmet Süresi	Spearman Correlation:r	
	1.000	-.027
	Sig.(2-detailed): p	.792

p < .01

Tablo 12 incelendiğinde, origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin öz yeterlik algıları ile yaş, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde literatürde öğretmen adaylarının origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin inançlarının yüksek olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Arslan, 2012; Georgeson, 2011; Olson, 1989). Diğer sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin origami temelli matematik öğretimi öz yeterlik algılarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Mehmetlioğlu'nun (2010) öğretmen adaylarının origamiyi etkili bir şekilde kullanmada kendilerini yeterli görmemeleri sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonucun aksine, Arslan (2012), öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin origamiye ilişkin öz-yeterlik algılarının düşük olması sebebi olarak, öğretmenlerin origamiyi derslerinde kullanmamaları ve origami hakkında bilgilerinin eksik olması gösterilebilir. Öğretmenler, derslerinde origamiyi bir öğretim aracı kullanarak origami etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına yer verilerse, öz-yeterlik algılarında olumlu artış olabilir. Örneğin Kandil ve Işıksal-Boston (2019), yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, origami etkinlikleriyle zenginleştirilmiş sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin geometri öz-yeterlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin de origamiye ilişkin öz-yeterlik algılarının gelişmesi için hizmet öncesinde origaminin matematik derslerinde kullanılmasına yönelik etkinlik hazırlama becerilerinin kazanılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer sonuçlar incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve öz yeterlik algı ölçeklerinden aldıkları puanlar ile *öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, cinsiyet* değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Li (1999), yaptığı çalışmada kadın ve erkeklerin matematik öğretimine yönelik benzer inançlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde, pek çok araştırma kadınların ve erkeklerin matematik inançları arasında büyük farklılıklar olmadığını göstermektedir (Bulut & Baydar, 2003; Duatepe-Paksu, 2008; Kayan, 2011). Yaman, Cansüğü-Koray ve Altunçekiç (2004), çalışmasında lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Diğer taraftan Arslan (2012), origaminin matematik eğitiminde kullanılması konusunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek inanç ve öz-yeterlik algılarına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inançları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Akay ve Boz (2011), öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ile öğretmen öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin origaminin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin öz-yeterliklerinin artırılmasıyla birlikte, inançlarının olumlu yönde değişeceği aşikârdır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin origaminin kullanılmasına ilişkin öz-yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin origamiyi kullanma konusunda kendilerini neden yeterli görmediklerine ilişkin nitel çalışmalara yer verilebilir.
- Öğretmenlerin origami konusunda donanımlı birer öğretmen olabilmeleri için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde üniversitelerde matematik eğitimiyle ilişkili derslerin içeriklerinde origami ile etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma daha geniş örneklem üzerinde çalışılabilir.
- Ayrıca okullarda okutulan matematik dersi öğretim programlarında da origaminin kullanılmasına ilişkin etkinliklere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, H. & Boz, N. . (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2) , 281-312.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların benimsedikleri örgütsel değerler ile öğretmenlerin okul imajına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Arslan, O. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, O., Işıksal-Bostan, M., & Şahin, E. (2013). Origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 44-57
- Bastık, U. (2018). *Hayat bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *F. Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Boakes, N. J. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *Richard Stockton College of New Jersey Pomona*, 32(7), 1940-4476.
- Bozkurt, A. & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 47-56.
- Bulut, S. & Baydar, S. C. (2003). Prospective mathematics teachers' beliefs about the teaching of mathematics. *Education and Science*, 28(128), 58-64.
- Chen, K. (2006). Math in motion: origami math for students who are deaf and hard of hearing, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 262-266 .
- Çakıroğlu, Ü. & Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesneleri kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının etkisi: deneysel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 134-153
- Çakmak, S. (2009). An investigation of the effect of origami-based instruction on elementary students' spatial ability in mathematics. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağdelen, M. G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf geometri öğretiminde özel dörtgenlerin kavratılmasında origaminin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Duatepe-Paksu, A. (2008). Öğretmenlerin matematik hakkındaki inançlarının branş ve cinsiyet bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 87-97.
- Georgeson, J. (2011). Fold in origami and unfold math. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 16(6), 354-361
- Gür, H. (2015). *Matematik ve origami*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kandil, S. & Işıksal-Bostan, M. (2019) Effect of inquiry-based instruction enriched with origami activities on achievement, and self-efficacy in geometry. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(4), 557-576.
- Kayan, R. (2011). *Construction of a mathematics related belief scale for elementary preservice mathematics teachers*. (Unpublished master's thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kirez, B. (2018). *Öğretmen ve öğretim programı açısından matematik eğitimi değerlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koylahisar, T. (2012). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinde özdeşlikleri modelleme becerilerinin incelenmesi: Origami ile modellenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41(1), 63-76.
- Masal, M., Ergene, Ö., Takunyacı, M., & Masal, E. (2018). Öğretmen adaylarının origaminin matematik derslerinde kullanımı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 5(2) , 56-65.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647.
- Mehmetlioğlu, D. (2010). *Investigating the readiness of preservice mathematics teachers towards teaching profession*. (Unpublished master's thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). *İlköğretim matematik dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2011). *İlköğretim matematik dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Olson, A. T. (1989). *Mathematics through paper folding*. National Council of Teachers of Mathematics. Reston: Virginia.
- Özçelik, B. (2014). *6.sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında origami etkinliklerine yer verilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Polat, S.(2013). Origami ile matematik eğitimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 15-27.
- Shelby, L. B. (2011). Beyond cronbach's alpha: Considering confirmatory factor analysis and segmentation. *Human Dimension of Wildlife*, 16, 142-148
- Takıcak, M. (2012). *Origami etkinliklerine dayalı öğretimin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin üçgenler ünitesindeki akademik başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Tuğrul, B. & Kavici, M. (2002). Kâğıt katlama sanatı origami ve öğrenme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17
- Tuncer, H. (2018). *Sosyal bilimler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yaman, S., Cansüğü-Koray, Ö., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3) , 355-366
- Yılmaz, M., Gökkurt-Özdemir, B., & Aklar, S. (2016). Öğretmen olmanın standartları, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 65-79.
- Yuzawa, M., Bart, W., Kinne, L.J., Sukemune, S., & Kataoka, M. (1999). The effect of "origami" practice on size comparison strategy among young japanese and american children. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 133-143.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER UYUMLULUĞU VE İYİMSERLİĞİ: KARIYER KARARI VERME YETKİNLİĞİ VE PROAKTİVİTE**HAZEL DURU****ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ****FİLİZ GÜLTEKİN****ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Önemli bir genç nüfusa sahip olan bir ülke olarak günümüzde üniversite öğrencilerinin mezuniyetlerinden sonra istihdam edilmeleri en önemli konulardan biridir. Benzer şekilde eğitim fakültelerinde artan öğrenci sayısı, öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra MEB'e bağlı kurumlara atanma ihtimallerinin gittikçe zorlaşması, özel kurumlarda çalışma şartlarının ağır olması bu bireylerin mezuniyet sonrası kariyerleri ile ilgili sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültesi öğrencilerin kariyer uyumu ve iyimserliklerini belirleme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada da birçok olumlu özelliği içinde barındıran proaktivite özelliğinin ele alınması ve kariyer kararı verme sürecinde bireyin yeterliliğini ifade eden yetkinlik beklentisinin belirlenmesi faydalı olabilir.

Yöntem: Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserliği; kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ve proaktivite kişilik özellikleri açısından ele alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan 349 kişiye "Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği", "Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" ve "Proaktivite Kişilik Özelliği Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ile proaktivite kişilik özelliği ölçek puanlarının kariyer uyumu ve iyimserliği ölçek puanını yordadığı bulunmuştur.

Araştırma ve Uygulam İçin Öneriler: Eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserliğini artırmak için öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinlik beklentilerini artıracak çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: istihdam, mesleki gelecek endişesi, kariyer gelişimi, yeterlilik.

Career Adaptability and Optimism of Faculty of Education Students: Career Decision Making Efficacy and Proactivity**Abstract**

Purpose: Today, employment of university students after graduation is one of the important issues. When the students of the faculty of education are taken into consideration, the issue of employment becomes more important. After the graduation of the faculty of education students become more difficult to be assigned to institutions affiliated to the Ministry of National Education, the hard working conditions in private institutions reveal the necessity of determining the career adaptation and optimism of these students.

Method: In this study, career adaptation and optimism of education faculty students; career decision-making efficacy expectations and proactivity personality traits. In order to collect the data, Career Adaptation and Optimism Scale, "Career Decision Making Efficacy Expectation Scale" and "Proactivity Personality Trait Scale" were applied to 349 students who were studying at a faculty of education at a state university. Pearson product moment correlation and multiple regression analysis were used to analyze the data.

Finding: As a result of the analysis, a significant relationship was found between the variables. On the other hand, it was found that the efficacy expectancy to make a career decision and the proactivity personality trait scale scores predict the career adaptation and optimism scale score.

Implications for Research and Practice: In order to increase the career adaptation and optimism of the students of the faculty of education, studies can be carried out that will increase the efficacy expectations of the students to make career decisions.

Keywords: employment, vocational future, career development, efficacy.

Giriş

Eğitim fakültesi öğrencilerinin mezuniyetlerinden sonra istihdamlarının zorlaşması, öğretmen atama sayılarının azalmış olması, mezun öğrencilerin mezun oldukları bölüm dışındaki istihdam alanlarına yönelmesi, öğrencilerin kariyerlerine yönelik beklentileri ile iş koşullarının farklılaşması, kariyerlerine yönelik uyumluluklarının azalmasına ve olumlu düşünmemelerine sebep olabilmektedir. Nitekim Bilgin (2000) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada “mesleki gelecek endişesi”ni öğrencilerin yaşadığı problemlerden biri olarak belirlemiştir. Üniversite öğrencilerinin kariyerlerine ilişkin yapılan benzer nitelikteki çalışmalarda da öğrencilerin geleceklerinden umutsuz, kariyer gelişimleriyle ve gelecekleriyle ilgili kaygılı oldukları, akademik sorunlar yaşadıkları bulunmuştur (Yazıcı, 2003; Türküm, Kızıldaş ve Sarıyer, 2004; Karagüven, 2000; Aluede, Imhonde ve Eguavoen, 2006; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012). Üniversite dönemi öğrencilerin okul yaşamından iş yaşamına geçiş yaptığı kritik yaşam süreçlerinden biridir. Öğrencilerin kariyerlerine uyum sağlamaları ve kariyerlerine ilişkin iyimser oluşları, bu kritik süreçte başarılı olmalarına yardımcı olacaktır.

Ele alınması gereken bir kavram kariyer uyumudur. Kariyer uyumu; bireylerin değişimlerle baş edebilmesini, var olan değişimlerden yararlanabilmesini, işle ilgili sorumlulukları karşısında rahat olabilmeye düzeyini ve beklenmedik olayların kariyer planlarını etkilemesi karşısında kendini iyileştirebilmesini ifade eder (Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005; Kalafat, 2012). Başka bir şekilde ifade edilirse kariyer uyumu; bireyin kariyeriyle ilgili süreçlere ilişkin bilgi toplamasını ve kariyerine ilişkin hedefler oluşturması ve oluşturduğu hedeflere ulaşmaya çalışmasını içerir (Zikic ve Klehe, 2006). Tanımlara bakıldığında kariyer uyumunun bireylerin meslek ve kariyer süreçlerini etkileyen unsurları barındırdığı anlaşılmaktadır. Beklenmedik iş ve meslek olayları karşısında güçlü olabilmenin, değişimlere ayak uydurmanın, olumsuz değişimleri fırsata çevirebilmenin, yapılan planların değişmesi durumunda toparlanabilmenin, öğrencilerin içinde buldukları dönem düşünüldüğünde gerekliliği anlaşılabilir. Elbette bireyin kariyer hedefleri oluşturması ve bunlara ulaşmaya çalışması, kariyerine ilişkin olumlu bakışa sahip olmasını, yani kariyer iyimserliği kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

Ele alınması gereken diğer bir kavram ise kariyer iyimserliğidir. Kariyer iyimserliği, bireyin gelecekteki kariyerine ilişkin iyi ve olumlu sonuçlar elde edebileceğine ilişkin düşüncelerini içerir (Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005; Kalafat, 2012; Erdoğan-Zorver, 2011). Farklı bir ifadeyle bireyin kariyerine ilişkin beklentilerinin gerçekleşme olasılığının düşük olduğu şartlar altında dahi olumlu sonuç beklentisi içerisinde olması şeklinde ifade edilebilir. Kariyer uyumu ve iyimserliği, bireylerin kariyer gelişimlerini olumlu yönde etkileyen, bireyi bu anlamda güçlendiren kavramlardır. Ülkemizde üniversite mezunlarının işsizlik oranının Ocak 2018’de 11,3 (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018); Ocak 2018-Ocak 2019 arasında %13,9 olduğu, 15-64 yaş grubunda işsizlik oranının %15,0 (TÜİK, 2019) olduğu göz önünde bulundurulduğunda üniversite öğrencilerinin mezuniyet öncesi ve sonrası için kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği gibi kariyer gelişimlerini olumlu etkileyecek özellikleri üzerinde durulması gerektiği söylenebilir. Bu noktada kariyer uyumu ve iyimserliğini olumlu yönde etkileyebilecek, uyum ve iyimserlik düzeylerini artıracak değişkenleri belirleyebilenin bu değişkenler doğrultusunda kariyer uyum ve iyimserlik düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar yapmak için önemli bir husus olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada proaktif kişilik ve etkinlik beklentisinin, kariyer uyumu ve iyimserliği ile ilişkisi araştırılacaktır.

Proaktivite özelliği içerdiği nitelikler bakımından dikkat çekici bir kavramdır. Proaktivite özelliği; bireyin herhangi bir yönlendirmeye gerek kalmadan gerekli gördüğü değişimi başlatılabile özelliklerine sahip olması durumudur ve bireyin amaçlarını gerçekleştirebilmek için aktif olmasını ifade eder (Bateman ve Crant, 1993; Uncuoğlu-Yolcu ve Çakmak, 2017). Proaktif kişilerin girişken, fırsatları önceden fark eden ve amaçlarına ulaşana kadar azim ve kararlılık gösteren, karşılaştıkları problemleri çözebilen, yenilikleri takip eden ve dış dünyalarında etkili olabilmek için bireysel sorumluluklar alabilen kişiler oldukları açıklanmaktadır (Crant, 1996; Akdoğan ve Cingöz, 2006; Altuntaş ve Dönmez, 2010; Naktiyok, 2004). Literatür incelendiğinde bilgiler doğrultusunda proaktif kişiliğin içinde olumlu unsurları barındırdığı anlaşılmaktadır. Yılmazlık gösteren, fırsatları yakalayabilen, amaçları için çaba sarf eden, problem çözme becerileri yüksek bireyleri ifade eden proaktivitenin, kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile ortak özelliklere sahip olduğu boyutlar olduğu görülmektedir. Bu sebeple proaktivite, kariyer uyumu ve iyimserliğini kariyer uyumu ve iyimserliğini artırıcı bir faktör olduğu düşünülebilir.

Kariyer uyumu için faydalı olabileceği düşünülen diğer bir kavram ise kariyer kararı verme yetkinlik beklentisidir. Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ise; bireyin kariyer kararı verme hususunda kendi yeterliliklerine ilişkin düşüncelerini ifade etmektedir (Taylor ve Betz, 1983). Farklı bir tanımda ise kariyer kararı verme yetkinliği, içinde bulunulan mesleki gelişim döneminin, gelişim görevlerine uygun davranışları gerçekleştirebilmeye yeterliliğine ilişkin düşünceleri olarak ele alınmaktadır (Öztemel, 2012). Tanımlardan yola çıkarak kariyer kararı verme yetkinliğinin bireyin kendine yönelik değerlendirmelerde bulunabilmesini, amaçları doğrultusunda geleceğine ilişkin kurgular yapabilmeye ve karşılaştığı zorluklar karşısında problem çözme becerisine sahip olmasını içerdiği anlaşılabilir. Bu özelliklerin de bireyin kariyerine uyum sağlama sürecinde ve kariyerlerine yönelik olumlu sonuç beklentisi oluşturmalarında gerekli olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmanın amacı kariyer uyumu ve iyimserliğini, proaktivite özelliği ve kariyer kararı verme yetkinlik açısından incelemektir. Yurt içi literatür incelendiğinde bireylerin kariyer uyumu ve iyimserliği ile proaktivite özelliği ve kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi birlikte ele alan çalışma olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle çalışmanın özgün olduğundan bahsedilebilir. Bunun yanında özellikle Türkiye’de son dönemde kariyer gelişimi üzerindeki yoğunlaşma düşünüldüğünde ve ülkemiz şartlarında eğitim fakültesi öğrencilerinin istihdam edilmesinin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda kariyer uyumu ve iyimserliğinin ele alınması ve bu kavramı etkileyebilecek unsurların belirlenmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu

noktada çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin kariyer uyumu ve iyimserliğini artırmaya yönelik çalışılabilir. Bu yönden çalışmanın işlevsel ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserlikleri ile kariyer kararı verme yetkinliği ve proaktif kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyonel model kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuca ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla yapılan araştırmalara korelasyonel araştırma denmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin sınıf, ilköğretim matematik, okul öncesi, İngilizce, bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşan 349 kişi oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş aralığı 18-36 ve yaş ortalaması ise 21,7'dir. Bölümlere göre öğrenci dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin bölümlere göre dağılımı

	N	%
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	55	15.8
Sınıf öğretmenliği	12	3.4
Okul öncesi öğretmenliği	97	27.8
İlköğretim matematik öğretmenliği	27	7.7
İngilizce öğretmenliği	17	4.9
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği	58	16.6
Müzik öğretmenliği	23	6.6
Özel eğitim öğretmenliği	60	17.2
TOPLAM	349	100

Veri Toplama Araçları

Kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeği (KUİ). Erdoğan Zorver ve Korkut Owen (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin kariyer uyum ve iyimserliklerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır, tek boyutludur ve ölçekten toplam puan alınmaktadır. 5'li likert tipi ölçekten alınan yüksek puan, bireylerin gelecekteki kariyerleriyle ilgili olarak, kariyer geçişlerinde daha kolay uyum sağlayabilecekleri ve kariyer geleceklerine ilişkin iyimser bir bakış açısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Çalışmada ölçeğin cronbach alpha güvenirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur.

Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ölçeği (KKVYBÖ). Ulaş ve Yıldırım (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinlik beklentilerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 45 maddeden oluşmaktadır, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan da alınabilmektedir. 5'li likert tipi ölçekte 1 "hiç yeterli değilim", 5 "oldukça yeterliyim" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek; iş ve meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer tercihi, kariyer planı oluşturma yolları ve mesleki konuları takip etme alt boyutlarından oluşmaktadır. Çalışmada ölçeğin tamamının cronbach alpha güvenirlik kat sayısı .95, alt boyutların güvenirlik kat sayıları ise sırasıyla iş ve meslek bilgisi .85, kendini tanıma .88, kariyer tercihi .82, kariyer planı oluşturma yolları .90, mesleki konuları takip etme .78 olarak bulunmuştur.

Proaktivite kişilik özelliği ölçeği (PAKÖ). Akın ve Özcan (2015) tarafından bireylerin proaktivite özelliklerini belirlemek adına Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 10 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde proaktivite özelliğini göstermektedir. 7'li likert tipi ölçekte 1 "kesinlikle katılmıyorum", 7 "kesinlikle katılıyorum" olarak puanlanmaktadır. Çalışmada ölçeğin cronbach alpha güvenirlik kat sayısı .86 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler hatalı kodlama açısından incelenmiş ve formları boş bırakan katılımcıların ölçekleri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu doğrusal bağlantı açısından incelenmiştir. Aykırı değer analizinde Mahalanobis uzaklık değerine bakılmış bakılmıştır. Son aşamada çoklu doğrusal bağlantı için VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı bulunmamıştır. Yapılan incelemeler sonucunda analiz için gerekli sayıtları karşılayan 349 veri ile analizler yapılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için pearson momentler çarpım korelasyonu; kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ve proaktivite kişilik özelliklerinin, eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyum ve iyimserliğini açıklama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin; kariyer uyum ve iyimserliği ölçeği toplam puanı, kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ölçeği ve alt ölçek puanları ve proaktivite ölçeğinin toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>		
İş ve Meslek Bilgisi	349	40.46	5.81	.04	.13	-.02	.26
Kendini Tanıma	349	24.55	3.30	-.45	.13	.12	.26
Kariyer Planı Oluşturma Yolları	349	50.71	7.98	-.11	.13	.27	.26
Mesleki Konuları Takip Etme	349	12.89	3.20	-.13	.13	-.50	.26
Kariyer Tercihi	349	39.10	5.38	-.21	.13	.68	.26
KKVYBÖ TOPLAM	349	164.83	20.76	-.11	.13	.49	.26
KUİ TOPLAM	349	71.32	10.79	-.40	.13	.20	.26
PAKÖ TOPLAM	349	54.73	8.11	-.46	.13	.12	.26

Tablo 2 incelendiğinde tüm ölçeklerin ve alt ölçek puanlarının skewness ve kurtosis değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında değiştiği görülmektedir. Buradan hareketle ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğinden bahsedilebilir.

Öğrencilerin kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Kariyer Uyumluluğu ve İyimserliği ile Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Beklentisi Arasındaki Korelasyon Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Kariyer Uyumu ve İyimserliği Toplam Puan</i>	
İş ve Meslek Bilgisi	<i>r</i>	.51**
	<i>p</i>	.00
	<i>N</i>	349
Kendini Tanıma	<i>r</i>	.49**
	<i>p</i>	.00
	<i>N</i>	349
Kariyer Planı Oluşturma Yolları	<i>r</i>	.62**
	<i>p</i>	.00

	<i>N</i>	349
Mesleki Konuları Takip Etme	<i>r</i>	.44**
	<i>p</i>	.00
	<i>N</i>	349
Kariyer Tercihi	<i>r</i>	.61**
	<i>p</i>	.00
	<i>N</i>	349
Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Beklentisi Toplam Puan	<i>r</i>	.67
	<i>p</i>	.00
	<i>N</i>	349

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde KUI'nin toplam puanı ile KKVYBÖ'nün toplam puanı arasında ($r=.67$), iş ve meslek bilgisi ($r=.51$), kendini tanıma ($r=.49$), kariyer planı oluşturma yolları ($r=.62$), mesleki konuları takip etme ($r=.44$) ve kariyer tercihi ($r=.61$) alt ölçek puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir ($p < .01$).

Öğrencilerin kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile proaktivite özelliğiarasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Kariyer Uyumu ve İyimserliği ile Proaktivite Özelliği Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler		KUI Toplam
	<i>r</i>	.543**
PAKÖ Toplam	<i>p</i>	.00
	<i>N</i>	349

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde KUI'nin toplam puanı ile PAKÖ'nün toplam puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.54$, $p < .01$).

Kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ile proaktivite özelliğinin, kariyer uyumu ve iyimserliğini yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Kariyer Uyumu ve İyimserliğinin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Model	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	VIF
İş ve Meslek Bilgisi	-.02	.10	-.01	-2.21	.03	.43	2.31
Kendini Tanıma	.37	.16	.11	2.27	.03	.56	1.76
Kariyer Planı Oluşturma Yolları	.31	.09	.23	3.46	.00	.32	3.09
Mesleki Konuları Takip Etme	.22	.15	.06	1.43	.15	.66	1.51
Kariyer Tercihi	.47	.11	.23	4.06	.00	.42	2.33
PAKÖ TOPLAM	.32	.06	.24	5.27	.00	.65	1.51

Bağımlı değişken: KKVYBÖ $p < .05$ $R=.71$ $F=53.6$ $R^2=.50$, Adjusted $R^2=.49$

Tablo 5 incelendiğinde PAKÖ' nün toplam puanı ile KKVYBÖ'nün kendini tanıma, kariyer planı oluşturma yolları ve kariyer tercihi alt ölçek puanları KUI' ye ilişkin toplam varyansın %49'unu açıklamaktadır ($R=0.71$, $R^2=0.50$, $F=53.6$, $p<0.01$). Kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeği toplam puanına ilişkin standardize edilmemiş regresyon katsayısı incelendiğinde, kariyer uyumu ve iyimserliği ölçek puanındaki bir birimlik artışın KKVYBÖ'nün kendini tanıma ($\beta=.37$) alt ölçeğinde .37 puanlık, kariyer planı oluşturma yolları ($\beta=.31$) alt ölçeğinde .31 puanlık, kariyer tercihi ($\beta=.47$) alt ölçeğinde .47 puanlıkve PAKÖ'nün toplam puanında ($\beta=.32$) .32 puanlık anlamlı bir artışla ilişkili olduğu belirlenmiştir ($p<.05$, $p<.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Literatür incelendiğinde çalışma bulgularını destekler nitelikte sonuçların olduğu görülmektedir. Hou, Wu ve Liu (2014) proaktif kişilik özelliğinin, kariyer uyumluluğunu etkilediğini ve kariyer kararı verme yetkinlik beklentisinin bu ilişkide aracılık rol üstlendiğini belirlemiştir. Cai ve arkadaşları da (2015) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada proaktivitenin ve öz saygının kariyer uyumunu pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Eryılmaz ve Kara (2018) kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer engellerinin kariyer uyumluluğunu anlamlı düzeyde açıkladığını tespit etmiştir. Guan, Capezio, Restubog, Read, Lajom ve Li (2016) kariyer karar verme yetkinliğini, kariyer uyumluluğunun anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olarak bulmuştur. Benzer şekilde Douglas ve Duffy (2015) kariyer uyumluluğu ile kariyer karar verme yetkinliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Chatterjee, Afshan ve Chhetri (2015) kariyer iyimserliğinin; hedef, yetenek inançları, duygular ile kariyer kararı verme beklentisi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalarda kariyer uyumu ve iyimserliği, yetkinlik beklentisi ve proaktivite özelliğinin farklı değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalara paralel olarak bu çalışmada kariyer uyumu ve iyimserliği; kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi ve proaktif kişilik özelliği ile ilişkili bulunmuştur. Bunun sebebi proaktif kişiliğin kariyer uyumluluğu ve iyimserliği için gerekli olan olumlu özellikleri içinde barındırması ve bunun yanında kariyer kararı verme yetkinliğinin, bireyin kariyer süreçlerindeki görevlerini yerine getirebileceğine ilişkin yeterlilik inançlarını kapsaması olabilir. Bireyin kariyer uyumunu sağlayabilmesi için kendi yeteneklerini ve ilgilerini fark edebilmesi, farkına vardığı özelliklerinden hareketle bilinçli bir şekilde kendi için uygun kariyer yollarını belirleyebilmesi ve bu doğrultuda kariyer tercihi yapması, kariyer gelişimi süreci içinde karşılaştığı zorluklarla baş etmesini sağlıyor olabilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğin gerektirdiği nitelikler açısından iletişim becerileri iyi olmalıdır. Bu gereklilik dolayısıyla öğrenciler girişkenliklerini geliştirmiş olabilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin staj derslerinde MEB'e bağlı okullarda farklı gelişim dönemlerindeki öğrencilerle çalışmaları, çalıştıkları öğrencilerin sorumluluklarını almaları, bir ders sürecini yönetebilmeleri, geliştirdikleri etkinlikler ve uygulamalar doğrultusunda hareket etmeleri ve çaba göstermeleri, proaktif kişilik özelliklerinin artmasına katkı sağlamış olabilir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo ekonomik durumunun diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir (Bahar, 2002). Bu durum öğrencileri etkili kariyer kararı verebilmek adına kariyer yollarını daha fazla araştırmaya, mantıklı kariyer tercihi yapmaya ve dolayısıyla da yetkinliklerini artırmaya itmiş olabilir.

Sonuç

Çalışma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer uyumu ve iyimserlikleri ile proaktif kişilik özellikleri ve kariyer kararı verme yetkinlik beklentisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. KUI'nin toplam puanı ile KKVYBÖ'nün toplam puanı, iş ve meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer planı oluşturma yolları, mesleki konuları takip etme ve kariyer tercihi alt ölçek puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bunun yanında KUI'nin toplam puanı ile PAKÖ'nün toplam puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca PAKÖ' nün toplam puanı ile KKVYBÖ'nün kendini tanıma, kariyer planı oluşturma yolları ve kariyer tercihi alt ölçek puanları KUI'ye ilişkin toplam varyansın %49'unu açıklamaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin proaktivite kişilik özelliği ve kariyer kararı verme yetkinlik beklentileri arttıkça kariyer uyum ve iyimserliği de artmaktadır. Kariyer kararı verebilmeye yönelik yetkinlik beklentisinin ve birçok olumlu özelliği içinde barındıran proaktivitenin, bireylerin kariyer uyumluluğu ve iyimserliğini anlamada ve uyumluluk ile iyimserlik düzeyini artırmada önemli olduğu görülmektedir.

Öneriler

Üniversite öğrencilerinin okul yaşamından iş yaşamına geçiş sürecinde bulunmaları sebebiyle kariyer uyumluluklarını sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinlik beklentilerini artıracak psikoeğitim çalışmaları yapılabilir, seminerler düzenlenebilir. Çalışma proaktivitenin kariyer uyumu ve iyimserliğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu noktada proaktivitenin içinde barındırdığı girişkenliği artırma, amaçlar için mücadele etme, baş etme becerilerini artırma ve yılmazlık gibi özellikleri geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları hazırlanabilir. Öğrencilerin proaktivite özelliği düzeyi belirlenerek artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında bu çalışmada kariyer uyumu ve iyimserliğini açıklayacağı düşünülen iki çalışma ele alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda kariyer uyumu ve iyimserliğini etkileyebilecek beş faktör kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile ele alınabilir.

Kaynakça

- Akdoğan, A. & Cingöz, A. (2006) İç girişimciliğe verilen önem düzeyi ve iç girişimciliği etkileyen örgütsel faktörlerin belirlenmesine yönelik Kayseri ilinde bir araştırma. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Uluslararası Girişimcilik Kongresi, Bildiriler Kitabı*, 86(11), Bişkek.
- Akın, A., & Arıcı, N. (2015). Turkish version of proactive scale: A study of validity and reliability. *Mevlâna International Journal of Education (MIJE)*, 5(1), 165-172.
- Altuntaş, G. & Dönmez, D. (2010). Girişimcilik yönelimi ve örgütsel performans ilişkisi: Çanakkale bölgesinde faaliyet gösteren otel işletmelerinde bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39 (1),1303-1732.
- Aluede, O., Imhonde, H. & Eguavoen, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian university students. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (1), 50-57.
- Bahar, H. H. (2002). Eğitim fakültesi, tıp fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bazı sosyoekonomik özellikleri ile fakülte tercihleri arasındaki ilişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 125-144.
- Bateman, T., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Bilgin, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin sorunları ile değerleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 18-25.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Korelasyonel araştırmalar. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı) içinde (ss. 184 189). Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, V., Guo, K., Liu, Y., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 86-94.
- Chatterjee, S., Afshan, N. & Chhetri, P. (2015). Exploring the linkage between the components of motivational systems theory and career decisiveness: The mediating role of career optimism. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 597-614.
- Coon, K. L. (2009). *Predicting career decision-making difficulties among undergraduate students: the role of career decision making self efficacy, career optimism and coping.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Southern Illinois University Carbondale, Illinois.
- Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34, 42-49.
- Douglas, R. P. & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65.
- Erdoğan- Zorver (2011). *Kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeğinin geliştirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan- Zorver & Korkut- Owen (2014). Kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 314-331.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Eryılmaz, A. & Kara, A. (2018). Pre-Service teachers' career adaptabilities: It's relationships with career decision making self-efficacy and career barriers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 235-244.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L., Read, S., Lajom, J. A. & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123.
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among Chinese graduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42, 903-912.
- Kalafat, T. (2012). Kariyer geleceği ölçeği (KARGEL): Türk örneklemini için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (38), 169-179.
- Karagüven, M. H. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Sorunlarını İncelemeye Yönelik Bir Araştırma, VI. Ulusal Pdr Kongresi, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları. No.8, 94.
- Naktiyok A. (2004). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *GEFAD*, 32 (2), 459-477.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2000, August). The Career Futures Inventory: A measure of adaptability and optimism. Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Yazıcı, E. (2003). *Türk üniversite gençliği araştırması: Üniversite gençliğinin sosyokültürel profili*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Erişim adresi:
http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27693&utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+tuikbulten+%28T%C3%9C%C4%B0K-Haber+B%C3%BCltenleri+%28Son+1+Ay%29%29
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İşsizlik Oranı. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=30691>
- Türküm, A.S., Kızıldaş, A. & Sarıyer, A. (2004). Anadolu üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21(3), 15-27.
- Ulaş, Ö. & Yıldırım, İ. (2016). Kariyer kararı verme yetkinliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 77-90.
- Uncuoğlu-Yolcu, İ. & Çakmak, A.F. (2017). Proaktif kişilik ile proaktif çalışma davranışı ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirmenin etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(2), 425-438.
- Zikic, J. & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 391-409.

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNE DEVAM EDEN OKUL ÖNCESİ YAŞTAKI İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞA SUNULAN DESTEK HİZMET SÜRECİNİN İNCELENMESİ**HÜLYA CEREN TUTUK**
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ**HASAN GÜRGÜR**
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ**ÖZET****Problem Durum ve Amaç**

Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara destek hizmetlerin sunulması noktasında ÖERM’lerin önemli bir rol oynadığı ve okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocukların destek hizmet gereksinimlerinin büyük oranda ÖERM’ler tarafından karşılandığı söylenebilmektedir. Öte yandan, ÖERM bünyesinde okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocukların destek hizmet sürecinin nasıl gerçekleştirildiği henüz bir araştırmaya konu olmamıştır. ÖERM bünyesinde okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuklara sunulan destek hizmet sürecinin derinlemesine incelenmesi üzerine desenlenen bu araştırmanın, alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Yöntem: Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; okul öncesi yaşta işitme kayıplı bir öğrenci, öğrencinin bireysel eğitim öğretmeni, birincil bakıcılar (dede ve babaanne) ve odak ÖERM’in eğitim koordinatörüdür. Araştırma verileri; gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma sürecinde ve sonunda tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Odak ÖERM’de planlama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin alanyazında önerildiği gibi yürütülemediği, diğer taraftan okul öncesi yaştaki işitme kayıplı öğrencinin destek hizmet sürecinin öğretmen tarafından uygun ve özellikle çocuğun gereksinimlerini karşılama boyutunda nitelikli bir şekilde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca aile beklentilerinden kaynaklanan sorunların kurumda aile katılımı çalışması olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü bilgilendirmeler yoluyla önlenmeye çalışıldığı ortaya çıkmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamalar İçin Öneriler: İleriki araştırmalara yönelik; araştırma amacıyla benzer çalışmaların farklı özelliklerdeki katılımcılarla ve farklı illerde gerçekleştirilmesi ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçların sahaya yansımaları sağlayacak uygulamalı, eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir. ÖERM’lerde okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini yansıtan uygun BEP’lerin hazırlanmasına yönelik uygulama odaklı kurum geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Destek hizmet, Okul öncesi özel eğitim, Erken çocuklukta özel eğitim, Durum çalışması

Examining Support Service Process Presented a Preschool Aged Child with Hearing Loss who Attends to Special Education and Rehabilitation Center**Abstract**

Problem Statement and Purpose: It can be said that Special Education and Rehabilitation Center (SERC)s play an important role in presenting support services to children with special needs and the SERCs meet, to a large extent, the needs of preschool aged children with hearing loss in Turkey. On the other hand, there is not any study about how support service process is presented to children with hearing loss in a SERC. It is thought that this study, of which aim is to examine deeply the support service process presented to preschool aged children with hearing loss in a SERC, may contribute to literature.

Method: This study was designed as a case study and a preschool aged child with hearing loss, special education teacher of the student, caregivers (grand mother and father) and education coordinator of the focus SERC participated in this study. The data of this study was collected via observations, semi-structured and unstructured interviews, documents and researcher journal. The collected data was analyzed inductively during and at the end of the study.

* Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonunca kabul edilen 1709E551 nolu proje kapsamında desteklenen tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

Results: It has been found that planning, monitoring and assessment activities are not implemented in the SERC as suggested in the literature. On the other hand, the special education teacher implements the support service process for

preschool aged child with hearing loss suitably and especially about meeting the child's needs with quality. Also, it is found that in the focus SERC, the problems arising from family expectations are prevented via written and oral information which are presented to family as a family participation activity.

Implications for Research and Practice: It may be recommended that similar studies with different participants from different cities can be designed and the results of these studies can be used in action researches to reflect the area. Furthermore, workshops can be done to inform the SERCs about preparing Individualized Education Programs which are suitable for and reflecting the needs of preschool aged special needs children.

Keywords: Support service, Pre-school special education, Early childhood special education, Case study.

Giriş

Destek hizmetler, özel gereksinimli çocukların bireysel gereksinimlerini destekleyerek, gelişimlerini ve öğretim deneyimlerinden yararlanmalarını sağlamak amacıyla sunulan gelişimsel, önleyici ve diğer destekleyici hizmetleri içermektedir (Bock ve Bordes, 2015; Bowe, 2008; Howard, Williams ve Lepper, 2011; Spiker, Hebbeler ve Mallik, 2005). Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmetlerin türleri, yapısı ve içeriklerinin ülkelere göre değişiklik gösterdiği görülebilir. Örneğin ABD'de IDEA (2004) yasası altında okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin sağlanması tüm eyaletlerde zorunlu olup (Fowler, Yates ve Ostrosky, 2011), özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları okullar tarafından sağlandığı belirtilmektedir (Cullatta, Tompkins ve Werts, 2003; Fowler vd., 2011; Heward, 2013). Avrupa ülkeleri incelendiğinde farklılaşan yasal düzenlemelerden dolayı okul öncesi yaşta destek hizmetlerin okul içinde ve okul dışında sunulduğu söylenebilir. Bu anlamda Norveç, İtalya, İrlanda, İsveç gibi ülkeler okul içinde, Çek Cumhuriyeti, Kıbrıs gibi ülkeler ise okul dışı destek hizmetlerin sunulduğu ülkelere örnek gösterilebilir (Meijer, Soriano ve Watkins, 2003).

Uluslararası boyut ile birlikte Türkiye'de de destek hizmetlerin sunulmasıyla ilgili yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Buna göre, okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara destek hizmetler; devam ettikleri eğitim ortamlarında (özel eğitim anasınıfı, genel eğitim okulu) ve okul dışında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) sunulmaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018; MEB, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği [ÖEKY], 2012). Ancak okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırmalar, bu ortamlarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmadığı (Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Varlır ve Vuran, 2006) ya da kalitesinin yetersiz olduğu (Rakap, 2015), öğretmenlerin destek eğitim odası ve özel eğitim danışmanlığına gereksinim duydukları (Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Özaydın ve Çolak, 2011), özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmediği, bunun okul dışında ÖERM'ler tarafından sağlandığını göstermektedir (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özen, Ergenekon, Kürkçuoğlu ve Genç, 2013).

ÖERM'ler MEB'e bağlı özel kurumlarıdır (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). MEB, ÖEKY (2012) hükümlerine göre ÖERM'lerde Bakanlık tarafından onaylanmış destek eğitim programları uygulanmakta ve yine bakanlık tarafından atanan zorunlu eğitim personeli tarafından destek hizmetler sağlanmaktadır. Bahsi geçen zorunlu eğitim personeli; a) işitme, görme ve zihin sınıf öğretmeni, b) çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, c) okul öncesi öğretmeni, d) odyoloji uzmanı, e) dil ve konuşma bozuklukları uzmanı, f) fizyoterapist, e) rehber öğretmen veya psikologdan oluşmaktadır. ÖERM'lerde, Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından hazırlanan özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda bireysel, bireysel ve grup ya da grup eğitimi verilmektedir. Bireysel eğitimler ayda toplam 8 saat, grup eğitimleri ise 4 saat olarak sunulmaktadır. Bu bilgilerle birlikte ebeveynlerin, ÖERM bünyesinde oluşturulan BEP geliştirme biriminin üyesi olması ve destek hizmet sürecine aktif katılımlarının sağlanması için ebeveynlere aile eğitimi ve danışmanlığının sağlanması yasal düzenlemeler ile güvence altına alınmıştır.

Türkiye genelinde ÖERM'lere ilişkin Milli Eğitim İstatistikleri incelendiğinde 2016-2017 verileri, ülke genelinde ÖERM sayısının 2074, destek hizmet alan öğrenci sayısının 373.042 olduğunu, 2017-2018 verilerine göre ise ÖERM sayısının 2.437'ye, öğrenci sayısının 403.104'e yükseldiği görülmektedir. Her ne kadar hizmet alan çocukların yaş ve yetersizlik türlerine ilişkin somut bilgiler bulunmasa da, güncel istatistikler, yukarıda tanımlanan araştırma sonuçlarıyla (Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011; Özen vd., 2013) birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de ÖERM'lerin gerekli destek hizmetlerin sunulmasında büyük rol oynadığı ve okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocukların destek hizmet gereksinimlerinin büyük oranda ÖERM'ler tarafından karşılandığı ileri sürülebilir (Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi [DESÖP], 2013).

Bu noktada, ÖERM'lerde sunulan destek hizmetler odağında gerçekleştirilmiş bir dizi araştırmanın varlığından söz etmek gerekir. Konuya ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda araştırmacıların, yönetici, uzman ve ebeveynlerin ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlere ilişkin görüşlerine, beklentilerine, gereksinimlerine ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine odaklandığı görülmüştür (Altınkurt, 2008; Arslan, 2014; Azap, 2011; Çetin, 2004; Korucu, 2005; Mutlu, 2015; Sağıröğlu, 2006; Şanlı, 2012; Yıkılmış ve Özbey, 2009). Ancak işitme kayıplı çocuklara sunulan destek hizmetler üzerine sınırlı araştırma vardır. İşitme kayıplar öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak destek hizmet sürecini inceleyen birkaç araştırma; RAM

raporlarının öğrenci performansına uygun olmadığını, hizmet süresinin sınırlı olduğunu, BEP'lerin hazırlanmasında, aile eğitimi ve işbirliğinde problem yaşandığını bildirmiştir (Atmaca, 2019; Gürgür vd., 2016). Büyükköse (2019) dil ve konuşma terapisi hizmetini geliştirmeye odaklandığı araştırmasında ise yapılan uyarlamalara rağmen yoğun çalışma temposundan dolayı BEP sürecinin sistematik gerçekleştirilemediğini ve aile katılımının yeterli olmadığını deneyimlemiştir. İlgili araştırmalar, ÖERM'lerde işitme kayıplı çocuklara destek hizmetlerin sunulmasında önemli sorunlara işaret etmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda doğrudan okul öncesi yaştaki çocuklar ele alınmamıştır. Halbuki, erken çocukluk özel eğitimi, mevcut ve takip eden süreçteki okul başarısı için ön koşul olan gelişimsel becerilere odaklanması ve aile katılımına yaptığı vurgu ile okul çağındaki hizmetlerden farklılaşmaktadır (Mahoney ve Nam, 2011; Odom ve Wolery, 2003). Bu gerekçelerle bu araştırma, ÖERM bünyesinde okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuklara sunulan destek hizmet sürecinin derinlemesine incelenmesi üzerine desenlenmiştir.

Bu doğrultuda, MEB'e bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden okul öncesi yaştaki işitme kayıplı bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini derinlemesine incelemek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖERM'de destek hizmetler nasıl planlanmaktadır?
2. ÖERM'de destek hizmetler nasıl sunulmaktadır?
3. ÖERM'de destek hizmetlerin izleme ve değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?
4. ÖERM'de destek hizmet sunma süreçlerinde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi yaştaki işitme kayıplı bir çocuğun destek hizmet sürecini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasının, özellikle olgu ve olaylar ile bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirgin olmadığında, araştırmacının durum üzerindeki etkisi sınırlı olduğunda ve güncel bir duruma kendi bağlamı içinde odaklanıldığında tercih edildiği belirtilmektedir (Yin, 2009).

Katılımcılar

Bu araştırmanın gönüllü katılımcıları; odak ÖERM'in eğitim koordinatörü, odak kurumdan hizmet okul öncesi yaştaki işitme kayıplı bir öğrenci, öğrencinin birincil bakıcıları (dede ve babaanne) ve bireysel destek eğitim öğretmeni. Etik ilkeler gereği katılımcı öğrenciye kod isim verilmiş, diğer katılımcılar için unvanları kullanılmıştır. Odak kurumun eğitim koordinatörü, ÖERM'de beş yıllık deneyime sahiptir ve üç yıldır eğitim koordinatörü olarak çalışmıştır. Bireysel destek eğitim öğretmeni ise işitme engelliler öğretmeni ÖERM'de altı yıllık deneyime sahiptir ve üç buçuk yıldır odak öğrencinin bireysel eğitim derslerini yürütmektedir. Odak öğrencinin birincil bakıcısı olan dede işçi emeklisi, babaanne ise ev hanımıdır. Odak öğrenci Dağhan, 28.07.2014 doğumlu, üç yaş iki aylıktır. Dağhan'a, altı ay 15 günlükken her iki kulakta çok ileri derecede (sağ kulak ort. 120 dB/sol kulak ort. 110 dB) işitme kaybı tanısı konulmuştur. İşitme kaybı dışında ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Her iki kulakta da aktif olarak geleneksel işitme cihazı kullanılmaktadır. Dağhan'ın RAM'da yapılan değerlendirmesi doğrultusunda, ÖERM'de 23.05.2017-22.05.2018 tarihleri arasında işitme kaybı ve dil ve konuşma güçlüğü alanlarında bireysel ve grup eğitimi alabilmesi için rapor hazırlanmıştır. RAM raporunda işitme engelli bireyler destek eğitim programı doğrultusunda Dağhan'ın işitme eğitimi, dil eğitimi ve sosyal iletişim alanlarında destek eğitim alması önerilmiştir. Dağhan, ÖERM'de Salı ve Cuma günleri birer seans olmak üzere haftada iki seans işitme engelliler sınıf öğretmeninden bireysel destek eğitim derslerini almaktadır.

Araştırma Ortamı

Destek hizmet sürecinin nasıl gerçekleştiği sorusunu yanıtlayan bulgular, Eskişehir Odunpazarı merkez ilçesinde bulunan bir ÖERM'den elde edilmiştir. Odak ÖERM, dört katlı bir binadan oluşmakta, kurumun birinci katında odak öğrencinin bireysel eğitim sınıfı (BES) bulunmaktadır. (1. Saha notu, 12.09.2017).

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma verileri; saha notu ve ses kaydı ile yapılan gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belge toplama ve araştırmacı günlüğü teknikleri ile 12.09.2017-09.02.2018 tarihleri arasında toplanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2013; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2009).

Veri Analizi

Çeşitli veri toplam teknikleri kullanılarak elde edilen araştırma verileri, süreç içerisinde eş zamanlı olarak ve süreç sonunda bütüncül biçimde ele alınarak tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2012). Araştırma süreci boyunca her bir gözlem ve görüşme sonrasında düzenlenen analiz formları ve araştırmacı günlüğü düzenli olarak danışman ile paylaşarak ve belirli aralıklarla yüz yüze görüşülerek veriler doğrulanmıştır ve takip eden süreçteki gözlem odağı üzerine uzlaşmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra kendi içinde değerlendirilen veri setleri tutarlılığı desteklemek adına veri setleri kodlanmış olarak iki alan uzmanına verilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Tema ve alt temaları oluşturmak içinse araştırmacı bir alan uzmanı ile bağımsız olarak çalışılmıştır. Ardından danışman temaları yeniden gözden geçirildikten sonra araştırmacılar, her bir veri seti için ayrı olarak oluşturulan tema ve alt temaları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmada geçerlik, güvenilirlik ve etik unsurlara uygunluğu sağlamak adına; araştırmaya hazırlık aşamasında Anadolu Üniversitesi rektörlüğü ile odak kurum arasında yapılan yazışmalarla araştırma izni ve Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır. Veri toplama sürecinde farklı veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Toplanan tüm veri çeşitleri hemen sonrasında betimlenip, analiz edilmiştir ve amaçlara ilişkin elde edilen veriler yeterli doygunluğa ulaşılan kadar süreç devam ettirilmiştir. Tüm veri kaynaklarından toplanan veriler, nitel araştırma yöntemleri ve işleme kayıplı çocukların eğitiminde uzman olan ikinci yazar tarafından düzenli olarak doğrulanmıştır. Gözlemler, görüşmeler ve araştırmacı ve danışmanın yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler ses kayıt cihazı ve telefon ile ses kaydına alınarak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen kodlar üzerine iki alan uzmanı, temalar üzerine ise bir alan uzmanı ile çalışılarak tutarlık sağlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2013).

Bulgular

Çeşitli veri toplama teknikleri ile odak ÖERM'de yürütülen destek hizmet sürecine yönelik elde edilen bulgular; İlk kayıt ve değerlendirme süreci, derslerin planlanması ve işleniş, izleme ve değerlendirme faaliyetleri ve yaşanan sorunlar boyutları ile ele alınmıştır.

İlk Kayıt ve Değerlendirme Süreci

ÖERM'de destek hizmet süreci ebeveynlere, kurum eğitim koordinatörü ya da psikoloğu tarafından kurumun işleyişiyle ilgili standart bilgilerin verildiği ilk görüşme ile başladığı, görüşme sonrasında ÖERM'e kaydı yapılan öğrencinin ilk dersinde eğitimsel değerlendirmesinin yapıldığı belirlenmiştir. Örneğin, ilk görüşmeye ilişkin eğitim koordinatörünün cevabı:

"Görüşmede bütün kuralları ve hizmetlerin hepsini detaylı bir şekilde anlatıyorum. Standart bir formu var...yasal haklarını, bizim çalışma prensiplerimizi, iletişim defterinin takibinden servisin kullanımına kadar her şeyi aileye anlatıyoruz. Gözlem camı da orada, gözlem yapabilirsiniz ..." (7/243-248).

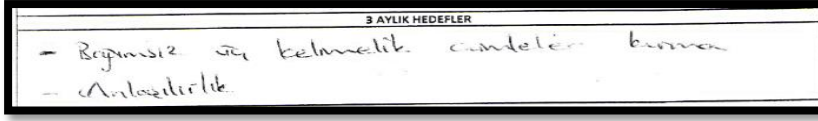
Eğitimsel değerlendirmeye ilişkin ise öğretmen; *"İlk biz öğretim yapmıyoruz. İlk ders değerlendirme. Neleri yapıyor, neleri yapamıyor?"* (2/42-43) açıklamalarında bulunmuştur. Ayrıca eğitimsel değerlendirmede, yarı yapılandırılmış bir değerlendirme raporu tutulduğu, bu rapor üzerinden eğitim koordinatörü aracılığıyla öğrenci ile ne çalışılacağına ilişkin ebeveyne bilgilendirme yapıldığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, eğitim koordinatörü; *"...ilk değerlendirme raporu geldiğinde yazıyor. Şunları eksik gördüm şu şekilde çalışacağım diyor öğretmen. Onları aktarıyorum"* (7/256-258) açıklamasında bulunmuştur.

Bu alt temayla ilgili önemli bir bulgu da, öğrenci planları ele alındığında, odak ÖERM'de öğrenci planına ilişkin hazırlanan tek dokümanın Performans Takip Çizelgesi (PTK) olarak adlandırılan evrak olduğudur. PTK'nın ilk olarak ilk değerlendirmenin gerçekleştirildiği ayın sonunda hazırlandığı ve sonrasında takip eden her ay çizelgenin doldurularak eğitim koordinatörüne teslim edildiği anlaşılmıştır. Buna göre öğretmen; *"Aylık sadece her ayın 25 ile 5 i arası hazırlıyoruz."* (3/104), eğitim koordinatörü ise *"...Öğretmen ilk değerlendirmeyi yaptıktan sonra o ayın sonunda üç aylık planını bana yazıp iletiyor. Öbür ay sonunda tekrar yazıyor."* (2/70-71) açıklamalarında bulunmuştur. Her ay sonu düzenli olarak hazırlandığı tespit edilen PTK'lar; öğrencinin performansı ve gereksinimleri, ders içinde yapılan etkinlikler, öğrencinin performansındaki gelişmeler, üç aylık amaçlar, talepler ve aile bilgileri bölümlerinden oluşmaktadır (PTK, Eylül; Ekim; Kasım; Aralık).

Derslerin Planlanması ve İşleniş

Öğretmen derslerin planlanmasında öncelikli olarak dil gelişimi alanından amaçlara yer verdiğini, bunun nedeninin ise kendi uzmanlık alanıyla ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu durumu öğretmen; *"Dil, işitme... Bana genelde yazılan çocuklar, beceri alanım bu olduğundan dolayı ..."* (4/36-38) şeklinde açıklamıştır. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenin dil becerilerinden amaçlara yer verdiği görülmüştür (6-22; Saha notu, 29.09.2017-08.12.2017). Örneğin, öğretmen bir derste yer verdiği amaçları; *"Amaçlarımız, çevre seslerini taklit etme, sözcük dağarcığını genişletme, üç kelimele cümleleri tekrar etme. Alıcı dil becerileri üzerine üç kelimele yönergeyi anlama, yerine getirme"* olarak sıralamıştır (18. Saha notu, 21.11.2017). Diğer taraftan derslerde çalışılan amaçların tümünün PTK'lara yansıtılmadığı görülmüştür. Örneğin; Kasım ayı içerisinde gözlenen bir derste; *"Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını tanıma"* amacı çalışılmıştır (19. Saha notu, 24.11.2017). Gözlemi destekler nitelikte öğretmen ders sonu yapılandırılmamış görüşmede; *"...Bu ders yeni amaç olarak ince ses kalın ses yani"*

amacım sesin benzerliklerini ve farklılıklarını tanıması, ayırt etmesi...” (20/791-792) açıklamasında bulunmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 24.11.2017, s. 42). Ancak bu amaca ilişkin, ekim ve kasım ayına ait PTK'larda bir ifade olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Ekim ayı PTK'da yer alan üç aylık amaçlar



Şekil 2. Kasım ayı PTK'da yer alan üç aylık amaçlar

Bu bulguyla örtüşür şekilde PTK'lara ilişkin durumu eğitim koordinatörü; “...Bir plan yapıyor ama onu da çok yapılandırmıyoruz... Burada öğretmenlerden beklediğimiz bütün hedeflediklerinin tamamını gerçekleştirmek değil. Bu en azından bize bir yol belirliyor. Birebir uyamadığımız durumlarda oluyor...” (5/151-153) sözleriyle dile getirmiştir.

Derslerin planlanmasının bir boyutunun da etkinliklerin belirlenmesi olduğu, gözlem bulgularıyla örtüşür şekilde etkinliklerin çalışılan amaçlar doğrultusunda belirlendiği, bu etkinliklerin seçiminde ise öğrencinin ilgisinin dikkate alındığı ortaya çıkmıştır (10-17. Saha Notu, 17.10.2017-17.11.2017). Bu konuyu öğretmen; “... bu dönem çok fazla sözcükleri yuvarlamaya başladı. Anlaşılabilirlikte gerileme olduğunu düşünüyorum. O yüzden dil tekrarı daha yoğun olsun diye ağırlıklı olarak kişisel çalışmalar yapıyorum. Tek kart bakma, hikaye bakma gibi.” (6/205-208) sözleriyle örneklemiştir. Konuyu destekler nitelikte gözlenen bir derste; “...Çevre sesleri, üç kelimelek cümle tekrarı bir de sözcük dağılımını genişletme. Sözcüklerimiz ayı, olta, kurbağa...” amaçlarına yer verilmiştir. Amaçlar doğrultusunda ilk olarak “Balık yakalamaya giden ayı” adlı sıralama kartı bakma etkinliği, ardından “Kurağa yakalama oyunu” ve son olarak “Ayı resmi boyama çalışması” yapılmıştır (17. Saha notu, 17.11.2017).

Öğretmenin derslerde Dağhan'ın ilgisini çeken etkinliklere sıklıkla yer verildiği ve ders sonu veli bilgilendirme görüşmelerinde bu etkinlikler ile ilgili ebeveyne bilgi verdiği görülmüştür (1. 4. 15. 16. 19. 20. Saha notu, 12.09.2017; 22.09.2017; 10.11.2017; 14.11.2017; 24.11.2017; 01.12.2017). Örneğin, bir veli bilgilendirme görüşmesinde öğretmen; “Bugün taşıt tamiri oyunu oynadık. Araba ve uçak tamir ettik... Çok seviyor zaten. ...Sıklıkla ben matkap, çekiç kullanabileceği oyunları eklemeye çalışıyorum programa. Çünkü çok fazla ses taklidi duyuyorum bu oyunlarda” sözleriyle Dağhan'ın ilgisi doğrultusunda sıklıkla derslerde taşıt tamiri oyununa yer verdiğini belirtmiştir (15. Ses kaydı, 24.11.2017).

Derslerin planlanmasının bir diğer boyutunun da materyal seçimi olduğu, gözlem bulgularıyla örtüşür şekilde öğretmenin geniş sohbet aralığı sunmasından dolayı mümkün olduğunca olaylı resimleri tercih ettiği, olaylı resimlerin seçiminde ise öğrencinin yaş düzeyi ve ilgisini dikkate aldığı belirlenmiştir (8-14. 16, 17. 19. Saha notu, 06.10.2017-03.11.2017; 14.11.2017; 17.11.2017; 24.11.2017). Buna ilişkin olarak öğretmen; “...Daha rahat sohbet edebilelim, geniş bir sohbet aralığımız olsun diye mümkün olduğunca olaylı resimler tercih ediyorum. Çocuğun hoşuna gidebileceği, yaş düzeyine göre canlı resimleri bulunan keyif alabileceği resimli materyalleri seçmeye çalışıyorum.” (4/43-47) açıklamasında bulunmuştur. Ek olarak öğretmen, Dağhan'ın destekleyici materyalleri sevdiğini, bu nedenle etkinliklerde kullandığını yapılandırılmamış bir görüşmede; “Dağhan destekleyici materyalleri çok seviyor... Bende etkinliklerde ne varsa birebir onu pekiştirecek, destekleyecek materyaller oluşturuyorum. Onlardan hoşlanacağını bildiğim için ağırlıklı olarak kullanıyorum etkinliklerde” (3/93-99) sözleriyle belirtmiştir ve derslerde sıklıkla destekleyici materyalleri kullanmıştır (8. 11-14. 16-18. 21. Saha Notu, 06.10.2017; 20.10.2017-03.11.2017; 14.11.2017-21.11.2017; 05.12.2017).

Derslerin işleniş ele alındığında ise derslerin; selamlaşma rutini, dil becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler ve geçiş etkinliklerini içerdiği belirlenmiştir. BES'teki dersler, Dağhan ve öğretmenin fasulye masaya karşılıklı oturarak selamlaşma rutinini gerçekleştirmesi ile başlamıştır (1-22. Saha notu, 12.09.2017-08.12.2017). Öğretmen Dağhan'ın karşısına oturma nedenini öğrencinin sınırlı göz ilişkisi kurmasından dolayı bu oturma düzeninde daha fazla verim almasıyla açıklamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05.09.2017, s. 4).

Gözlenen dersler boyunca selamlaşma rutininin ardından dil becerilerini desteklemeye yönelik; söyleşi etkinlikleri, oyun etkinlikleri ve dinleme çalışmaları gerçekleştirildiği görülmüştür. Söyleşi etkinlikleri; hikaye kitabı, sıralı kart ve tek kart etkinlikleri, oyun etkinlikleri; sembolik oyunlar (çiftlik kurma, taşıt tamiri, doktorculuk, yiyecek hazırlama vb.) dinleme çalışmaları; şarkı dinleme/söyleme, ses taklitleri, nesne kartları ile dinle -göster etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Öğretmen ilk günlerde daha çok oyun temelli etkinliklere yer verirken (1-9. Saha Notu, 12.09.2017-10.10.2017), ilerleyen süreçte hikaye kitabı bakma (8. 11. 13. 14. 16. 18. 21. Saha Notu, 06.10.2017; 20.10.2017; 31.10.2017; 03.11.2017; 14.11.2017; 21.11.2017; 05.12.2017), tek kart bakma (10. 19. 20. Saha Notu) ve sıralı kart bakma etkinliklerine (12. 17. Saha Notu,

27.10.2017; 17.11.2017) daha sık yer vermiştir. Öğretmen bunun nedenini öğrencinin uyumunun artması olduğunu “*Hikaye bakma, tek kart bakma gibi etkinlikleri ertelemiştik yapmak istemediği için. Bu etkinlikleri biraz arttırdım açıkçası. Çünkü bu dönem gözlemediğim kadarıyla derslerde daha uyumlu...*” sözleriyle ifade etmiştir (9. Ses kaydı, 31.10.2017). Ayrıca etkinlik arası geçişlerde öğretmenin öğrencinin ilgisi doğrultusunda geçiş etkinliklerine yer verdiği de gözlenmiştir (1. 3. 15. Saha Notu, 12.09.2017; 19.09.2017; 10.11.2017). Örneğin, bir derste öğretmen gerçekleştirilen alıcı dil etkinliğini sonlandırdıktan sonra öğretmen “*Çok güzel ders yaptığın için ödül kazandın. Baloncuk oynayacağız*” diyerek baloncuk oyuncağını kutudan çıkarmıştır. Kısa bir süre baloncuk oyuncağı ile oynadıktan sonra öğretmen oyuncağı kaldırarak “*Şimdi sana yeni şarkı öğreteceğim*” diyerek takip eden etkinliğe geçmiştir (3. Saha Notu, 19.09.2017).

Gerçekleştirilen gözlemlerde etkinliklerin öğrencinin ilgisi doğrultusunda ya da öğretmen tarafından sonlandırıldığı gözlenmiştir. (2-22. Saha Notu, 15.09.2017-08.12.2017). Bu doğrultuda öğretmen tarafından sonlandırılan etkinliklere örnek olarak bir derste ilk olarak “*Balık pişirme oyunu*” oynanmıştır. Öğretmen etkinliği yaklaşık 30 dakika devam ettirdikten sonra öğrenciye “*Bugün seninle balık yedik, balık pişirdik. Şimdi sana sürpriz yapacağım*” diyerek etkinliği sonlandırmıştır. Sonrasında materyal kutusundan iki tane köpük tabak çıkararak öğrenciye “*Seninle balık yapacağız. Bu tabaklara balık yapıştıracamız*” diyerek takip eden etkinlik ile ilgili bilgi vermiştir (10. Saha Notu, 17.10.2017). Öğrencinin ilgisi doğrultusunda sonlandırılan etkinliklere örnek olarak ise bir derste ilk olarak “*Hikaye bakma etkinliği*” yapılmıştır. Öğretmen etkinlik sırasında öğrencinin kitap ile ilgilenmemesi üzerine öğrenciye “*Kitaba bakmak istemiyor musun? Yağmur bitsin mi?*” sorularını yöneltmiştir. Öğrencinin “*Bitsin*” cevabını üzerine öğretmen “*Su damlaları ile ilgili puzzle yapalım o zaman sesinle*” diyerek puzzle yapma etkinliğine geçmiştir (14. Saha Notu, 03.11.2017).

İzleme ve değerlendirme faaliyetleri

Destek hizmet sürecinde izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin çoğunlukla ders içi değerlendirmeler ile yürütüldüğü, bunun yanında birebir görüşmeler ile aile görüşlerinin alındığı belirlenmiştir. Bu durumu öğretmen; “*... tamamen ders içi değerlendirme oluyor. Aile ile birebir görüşmeler oluyor, soruyorum evde nasıl, neleri yapabiliyor. Hepsinin toplamı... Ağırıklı olarak sınıf içi ama*” (7/226-233) ifadeleri ile açıklamıştır. Diğer taraftan ders sonu veli bilgilendirme görüşmelerinde birincil bakıcılara Dağhan’ın performansına ilişkin soru yöneltmediği (1-18. Ses Kaydı, 26.09.2017-08.12.2017), ancak birincil bakıcıların Dağhan’ın ev ve devam ettiği diğer kurum olan İÇEM’deki performansı hakkında bilgi paylaştığı görülmüştür (1. 2. 4. 6. 8. 9. 11. 12. 16. Ses Kaydı, 26.09.2017; 29.09.2017; 06.10.2017; 27.10.2017; 31.10.2017; 10.11.2017; 14.11.2017; 01.12.2017). Örneğin; veli bilgilendirme görüşmesinde birincil bakıcı; “*...Genel olarak bu dönem özellikle çok fazla şey anlatmak istiyor. Performansı çok iyiydi.*” ifadesiyle Dağhan’ın ev ortamındaki performansına (8. Saha notu, 27.10.2017), “*Salı günü aile eğitimimiz vardı İÇEM’de. Onlarda çok memnun. Çok harika, dikkati çok iyi diyorlar*” açıklamasıyla İÇEM’deki performansına ilişkin bilgi paylaşmıştır (11. Ses Kaydı, 10.11.2017).

Yaşanan Sorunlar

Odak ÖERM’de yaşanan sorunların kaynakları; RAM raporu ile öğrenci performansının uyumsuzluğu, öğrenci devamsızlığı ve öğrenci performansı ile ebeveyn beklentisinin uyumsuzluğu olarak belirlenmiştir. RAM raporların ilişkin eğitim koordinatörü; “*... öyle bir RAM raporu geliyor ki bize böyle şaşırıyorsunuz. Bu kadar geri değil bu çocuk oluyor... çoğunda hiç kullanamıyoruz bile*” (3-4/118-133) açıklamasında bulunmuştur. Öğretmen ise; “*Düzenli gelinmemesi... Bir düzen oluşturuyorsunuz. Her hocanın bir sistemi var. Ama bir bakıyorsunuz çocuk tatile gidiyor, sonrası sıfırlanıp geliyorlar, tekrardan çalışmanız gerekiyor.*” (5/174-180) sözleriyle öğrenci devamsızlığını sorun kaynağı olarak göstermiştir. Yaşanan sorunlara yönelik eğitim koordinatörü ve öğretmenin ortak ifadesi ise öğrenci performansı ile ebeveyn beklentisinin uyumsuzluğudur. Örneğin, bu durumu yönelik öğretmenin cevabı:

“*Bizim bir kolumuzda aile bazen bizimle ortak kaniya sahip olmuyor. Onu ikna etmemiz gerekebiliyor... Mantiği olmayan isteklerle de gelinebiliyor, ince motor becerileri çok zayıf ama çok daha üst düzey bir beceri bekleyen aile oluyor... Hocam zaten bunu yapabiliyor evde diye geliyorlar. Halbuki çocuk bir yapıyor bir yapamıyor. Burada da çatıştığımız noktalar oluyor aileyi ikna etme açısından.*” (4-5/162-172).

Ebeveyn beklentisinin öğrencinin performansı ile uyumlu olmadığı durumlarda ebeveynin ikna edilmeye çalışıldığı, ikna edemediği durumlarda ise ebeveynin eğitim koordinatörüne yönlendirildiği belirlenmiştir. Örneğin, bu duruma yönelik eğitim koordinatörü; “*Bazen diyor ki aile sadece konuşma çalışsın istiyoruz. O zaman ona şu şu olmadan zaten konuşma çalışamayacağımız gibi bir bilgiyi vermem gerekiyor.*” (8/229-300) açıklamasında bulunmuştur. Diğer taraftan, her zaman bu görüşmelerin sorun çözmede etkili olmadığını öğretmen; “*Eğer yine ikna edemiyorsak programda o isteklere de yer veriyoruz*” (8/229-300) sözleriyle dile getirmiştir.

Ek olarak, Dağhan’ın birincil bakıcılarının beklentilerine ilişkin bilgilerde elde edilmiştir ve birincil bakıcıların öncelikli olarak dil becerinin, bununla birlikte akademik becerilerin desteklenmesi yönünde beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen birincil bakıcılarla aynı görüşte olduğunu; “*Haklı olarak konuşmasını istiyor... Anlaşılabilirliğinin artmasını istiyorlar ki bende aynı fikirdeyim onlarla...*” (7/262-267) sözleriyle açıklamıştır. Akademik becerilerin desteklenmesi yönündeki beklentiyi ise

derslerde doğal dil ile sağladığını; "...Akademik becerilerinde desteklenmesini istiyorlar. Renktir, şekildir, kavramlar bunları da zaten doğal dille sağlıyoruz" (8/269-270) ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadesiyle örtüşür şekilde ders gözlemlerinde zıt kavramlar, geometrik şekiller, renkler gibi kavramlara vurgu yaptığı görülmüş ve yapılandırılmamış bir görüşmede; "Kavramları çalışmıyorum, amaçlarımda yok... Ama dil girdisi sağlamak ve farkındalık oluşturmak için uygun bağlamlarda kullanıyorum." (20/797-799) sözleriyle planında yer almamasına rağmen uygun bağlamlarda farkındalık yaratmak için akademik becerilere yer verdiğini belirtmiştir (12. 15. 16. 17. 19. 20. Saha notu, 27.10.2017; 10.11.2017; 14.11.2017; 17.11.2017; 24.11.2017; 01.12.2017; Araştırmacı Günlüğü, 24.11.2017, s. 42). Ayrıca birincil bakıcılarda öğretmen ile benzer ifadelerde bulunarak, Dağhan'ın dil becerilerinin desteklenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin babaanne; "Daha iyi konuşmasını istiyorum. Konuşulanları anlasın istiyorum..." (1/8-9) sözleriyle beklentisini dile getirmiştir.

Öğrenci performansı ile ebeveyn beklentisinden kaynaklanan sorunları önlemek adına yapılan çalışmaların ise; ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri ve bilgilendirme notu paylaşımları olduğu belirlenmiştir. Buna göre ebeveyn beklentilerinden kaynaklanan sorunları önlemek adına bu çalışmaların yapıldığını öğretmen; "Ders sonrası aile bilgilendirmeleri oluyor... Aile bilgilendirme notları yazıyoruz. Küçük çocuklarda defter tutuyorum birebir. Süreci hem planlıyoruz. İşte bunları yapıyor, iki kelimele cümle kuruyordu. Şimdi üç kelimele cümle kuruyor." (9/347-353) sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca eğitim koordinatörü bu çalışmaları ebeveyn beklentisinin uyumlu olmadığı durumlarda ebeveynle gerçekleştirdiği görüşmelerde kullandığını; "Aile diyor ki bizim çocuk hiç ilerlemiyor. Diyorum ki iletişim defterinizle beraber gelin bir bakalım..." (7/234-235) sözleriyle ifade etmiştir. Eğitim koordinatörü ve öğretmen görüşleri ile örtüşür şekilde yapılan gözlemlerde yazılı ve sözlü bilgilendirmelerin yapıldığı görülmüştür (1-22. Saha notu, 17.10.2017-08.11.2017; 1-18. Ses kaydı, 26.09.2017-18.12.2017; Araştırmacı günlüğü, 12.09.2017-26.09.2017).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre odak ÖERM'de, Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanmadığı, bunun yerine hazırlanan tek dokümanın Performans Takip Çizelgesi (PTK) olarak adlandırılan evrak olduğu görülmektedir. Bu bulgunun tam tersine ÖERM'lere odaklanarak gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda Altinkurt (2008), ÖERM'lerde öğrencilere yönelik BEP'lerin düzenli olarak hazırlandığı ve kullanılmasında herhangi bir sorun yaşanmadığını ifade etmiştir. Diğer yandan BEP hazırlama ve uygulama konusunda sorunlar yaşandığını ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçlarından bahsedilebilir (Çetin; 2004; Yıkılmış ve Özbey, 2009). Özetle ÖERM'lerde BEP hazırlama ve uygulama konusunda önemli sorunlar olduğu sonucuna varılabilir. Diğer yandan BEP konusunda odaklanılan kurumda PTK kullanılarak bir çözüm bulunduğu bahsedilmesi gerekir. Bu noktada alanyazınla birlikte düşünüldüğünde ÖERM'lerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle öğrencilere yönelik BEP hazırlamak yerine planlama ile ilgili kendilerine özgü çözüm yolları ürettikleri sonucundan bahsedilebilir. Bu çalışmada odaklanılan ÖERM'de BEP yerine PTK kullanılıyor olduğu görülebilir. Öte yandan, PTK'ların yol gösterici olmasına rağmen, her zaman çizelgelerde yer alan plana uyulmadığı belirlenmiştir. Bu anlamda, PTK'larda yer alan amaçların öğrenci gereksinimlerini tam olarak yansıtmadığı ve bazı amaçların süreç içinde günlük kararlarla belirleniyor olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen, odak öğrencinin gereksinimlerine yönelik olarak derslerin planlanmasında dil gelişimi alanından amaçlara yer vermekte ve odak öğrencinin dil gelişimini desteklemek üzere söyleşi, oyun ve dinleme etkinlikleri gerçekleştirmektedir. İşitme kayıplı çocukların işitme kaybından dolayı erken çocukluk döneminde dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Gürgür, 2013; Moeller, 2000). Ayrıca alanyazında dil becerilerini destekleyici etkinlikler olarak rutin etkinlikler, öğrencinin başlattığı etkinlikler, şarkılar ve tekerlemeler, oyun etkinlikleri, hikaye kitabı, sıralı kart, tek kart gibi söyleşi etkinlikleri gösterilmektedir (Dunst vd., 2001; Girgin, 2001; 2005). Bu noktada planlamadaki sorunlara rağmen odak öğrencinin destek hizmet sürecinin öğretmen tarafından uygun ve özellikle çocuğun gereksinimlerini karşılama boyutunda nitelikli gerçekleştirilmiş olduğunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Destek hizmet sürecinde ilişkin elde edilen bir bulguda izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi ile ilgilidir. Bu faaliyetlerin ders içi değerlendirmeler ve ders sonu birebir görüşmeler yoluyla ailelerden alınan görüşlerle yürütüldüğü saptanmıştır. Alanyazında öğrenci performansına ilişkin bilgi kaynaklarının çeşitlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bilgi kaynaklarının çeşitliliği gerçekleştirilecek olan planlama faaliyetlerinin etkililiğinin artmasına hizmet edecektir (Özyürek, 2015). Bu iki durum ayrı ayrı ele alındığında ders sonu veli bilgilendirme görüşmelerinde aileye öğrenci performansına ilişkin herhangi bir sorunun yöneltilmediği, velinin öğrencinin ev ve devam ettiği diğer kurum olan İÇEM'deki performansına ilişkin bilgi paylaşımında bulunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu bulgular izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde kullanıldığı ifade edilen bilgi kaynaklarının yetersiz olduğu, var olan bilgi kaynaklarının ise etkili kullanılmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Başka bir araştırma sonucu ise destek hizmet sürecinde RAM raporu ile öğrenci performansının uyumamasından kaynaklı sorun yaşandığıdır. Alanyazına bakıldığında, Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) çalışmalarında, araştırma bulgularıyla benzer şekilde RAM değerlendirmelerinin çocukların düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Destek hizmet sürecinde dikkat çeken bir diğer sorun kaynağı ise veli beklentileri ve öğrenci performansı arasındaki uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Bu sorunu önlemek adına ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yapıldığı ve veli bilgilendirme notu hazırlandığı belirlenmiştir. Bilgilendirme görüşmeleri ve notlarının alanyazında aile katılımı kapsamında, aile-uzman işbirliğini gerçekleştirmek adına

yapılması önerilen etkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Heward, 2013; Sönmez, 2010). Bu doğrultuda aile katılımı çalışmaları aracılığıyla kurumda yaşanan sorunların önlenmeye çalışıldığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak ele alındığında; odak ÖERM'de planlama ve izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin alanyazında önerildiği gibi yürütülemediği, diğer taraftan okul öncesi yaştaki işitme kayıplı öğrencinin destek hizmet sürecinin öğretmen tarafından uygun ve özellikle çocuğun gereksinimlerini karşılama boyutunda nitelikli gerçekleştirildiği söylenebilir. Bununla birlikte aile beklentilerinden kaynaklanan sorunların kurumda aile katılımı çalışması olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü bilgilendirmeler yoluyla önlenmeye çalışıldığı belirtilebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik; ÖERM'lerde okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini yansıtan uygun BEP'lerin hazırlanmasına yönelik uygulama odaklı kurum geliştirme çalışmaları yapılabilir. İleriki araştırmalara yönelik; araştırma amacıyla benzer çalışmaların farklı özelliklerdeki katılımcılarla ve farklı illerde gerçekleştirilmesi ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçların sahaya yansımaları sağlayacak uygulamalı, eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

- Arslan, İ. G. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde müşteri memnuniyeti: Muğla-Menteşe örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Atmaca, U. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Azap, S. (2011). *Özel eğitim merkezlerinin amaç, yapı ve süreç açısından veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Bock, S. J. and Borders, C. (2015). Roles of related professionals in special education. J. P. Bakken and F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: Important aspects to consider (Advances in special education, volume, 30A)* içinde (s. 119-129). Emerald Group Publishing Limited.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (5th. Ed.). USA: Pearson.
- Bowe, F. G. (2008). *Early childhood special education birth to eight*. (4th ed.). NY: Thomson.
- Büyükköse, D. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulma süreci: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th. Ed.) USA: Pearson.
- Cullata, R. A., Tompkins, J. R. and Werts, M. G.(2008). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (2nd Ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(1), 35-46.
- Dikici-Sığırtmaç, A. D., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., and McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early childhood special education*, 21(2), 68-92.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Fowler, S. A., Yates, T. and Ostrosky, M. M.(2011). Professional development for early childhood intervention: Current status and future directions. S. Eidelman (Ed.), *Early childhood intervention shaping the future for children with special needs and their families* içinde (s. 95-122). California: Praeger.
- Girgin, Ü. (2001). Dil gelişim etkinlikleri. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 245-283). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi, U. Tüfekçiöğlü (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 119-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip bireyler. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 253-286). Ankara: Maya Akademi.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253.
- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners introduction to special education*. (9th ed.). Boston: Pearson.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10. Baskı). Boston: Pearson.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Howard, V. F., Williams, B. and Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimli olan küçük çocuklar, eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç*. (Çev. A. D. Kesiktaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Mahoney, G. and Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *In International review of research in developmental disabilities*, 41, 73-125, Academic Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/05112207_YZEL_EYYTYM_KURUMLARI_YNETMELYYY_05.07.2018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri (2016-2017)*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri (2017-2018)*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.) (2003). *Special education in Europe: Thematic publication*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th. Ed.). USA: John Wiley & Sons Inc.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), 1-9.
- Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Odom, S. L., and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü. ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sönmez, M. (2010). Okul-öğretmen-aile işbirliği. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 195-216). Ankara: Maya Akademi.
- Spiker, D., Hebbeler, K., & Mallik, S. (2005). Developing and implementing early intervention programs for children with established disabilities. M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* içinde (s. 305-349). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Education Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 553-585.

Yıkılmış, A. ve Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. Y. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.

ORTA DERECELİ OKULLARDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANNE-BABALARININ HELİKOPTEREBEVEYN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**İLKNUR ŞENETÇİ****BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ****ALİ KEMAL AYHAN****MEB****ÖZET**

Poblem Durumu ve Amaç:Helikopter anne baba kavramının 30 yıllık bir geçmişi vardır. Bu çocuk yetiştirme tutumu; anne babanın çocuğu üzerinde aşırı kontrol sağlama çabası, ortada somut sebepler bulunmasa dahi çocuğunun başına gelebilecek herhangi olası bir zarar veya başarısızlığı önlemek için abartılı bir telaş ve çocuğa ihtiyaçlarının ötesinde özveri ile kendini gösterir. Bu araştırmanın amacı, algılanan helikopter ebeveyn tutumunu; anne ve baba düzeyinde etik konular, güven-temel yaşam, akademik yaşam ve duygusal yaşam boyutlarında analiz etmektir.

Yöntem:Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ili Mustafakemalpaşa ilçesi Çaltılıbük Ortaokulu, 11 ve 13 yaş grubundan 50 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada ebeveyn tutumlarını belirlemek için "Kısa Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gerekli olan verileri elde etmek için anket oluşturulmuştur.

Bulular:Analizlere bakıldığında;bireylerin yaşamında ailenin rolü oldukça büyük olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin en belirleyici özelliklerinin, aşırı ilgili olmaları olduğu görülmektedir. İlgisi ise koruma konusunda yoğunlaşmaktadır. Çoğu zaman çocuklarının hayatını kolaylaştırmak adına mükemmel insan olmalarını sağlamaya çalıştıkları gözlenmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin bu tutum ve davranışları helikopter ebeveyn tutum ve davranışlarına örnek oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik, Helikopter anne-baba, Ölçek geliştirme

ABSTRACT

Purpose:The concept of helicopter parents has a history of 30 years. This child growing attitude shows itself as effort of parents to gain control on their child, exaggerated hastiness to possible damage or failure that can be happen to their child even that there is no perceptible reasons and with self denying beyond the child's needs. The aim of this research is to produce valid and reliable tool that can measure perceived parental attitude, ethical subjects at mother and father level, trust-basic life, academical life and emotional life dimensions.

Method:The sample of the study consisted of 50 participants in the 11-13 age group from Çaltılıbük Secondary School in Mustafakemalpaşa county in Bursa province in 2018-2019 academic year. "Short Percieved Helicopter Parent Attitude Scale " was used to determine parent attitude. Prescriptive statistics were used in analysis of the data.Quantative research techniques were used in this study. Surveys were conducted to gather the necessary data.

Findings:When looked into analysis, it can be seen that family's role is considerably high in individual's life. The most decisive characteristic of the parents in the excessive attention and the attention is mainly focused on protecting their children. Parents usually attempt to turn their children into perfect individuals in favor of making their lives easier. This attitude and behaviour exemplify the helicopter parent's attitude and behavior.

Keywords:Parenting, Helicopterparent, Scaledvelopmen

GİRİŞ

Çocuk yetiştirmekte farklı anne baba / ebeveyn tutumları yer almaktadır. Bunlar arasında baskıcı, otoriter, aşırı hoşgörülü, güven verici, destekleyici tutumlar yer almaktadır. Aşırı korumacı tutuma hakim olan ailelere helikopter ebeveyn denmektedir. Psikoterapist Haim Ginott'un 1969 yılında ortaya attığı bir kavram olan "Helikopter Ebeveyn", küçük bir çocuğun annesini bu şekilde tanımlaması sonucu ortaya çıkmıştır (Padilla-Walker ve Nelson, 2012). Ebeveyn tutumları konusunda günümüzün en önemli sorunları arasında kabul edilen helikopter anne babaların en belirgin özelliği çocuklarından yüksek başarı beklentileri ve abartılı olarak çocuklarını hayatlarının yegâne ilgi odağı yapmalarıdır. (Odenweller, BoothButterfield ve Weber, 2014).

Helikopter ebeveyn çalışmalarının toplumumuzda yaygın olarak yapılmadığı göz önüne alınarak; algılanan helikopter ebeveyn tutumunun da, yapılan çalışmalara bakıldığında, anne-baba eğitimi ve aile danışmanlığı çalışmalarında, çocuklarını kendi uzantılarıymış gibi gören anne babaların davranışları dikkat çekmektedir.Bu anne babalar özellikle çocuklarının "farklılaşmasına" müsaade etmeyerek onların "birey" olmalarına engel olduklarının farkında değillerdir. Yakından incelendiğinde çocuklarına aşırı şekilde bağlanmış oldukları, çocukların yapabilecekleri işleri kendilerinin yaptıkları, çocuklara ilişkin tüm kararları kendilerinin aldığı ve sürekli etraflarında helikopter gibi döndükleri görülmektedir.

Howes'e göre çocuk, varoluşundan saygıyı hak eden, doğuştan iyi olan, kendi öğrenmesini gerçekleştirebilecek güce ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma hakkına sahip, yapmak istediklerini yapma konusunda inisiyatif kullanabilen bireydir. (Howes, 1974; Kohl, 1969; Rousseau,2008).

Gelecekte ve hayatın her alanında belirleyici olacak olan gençler, geleceğin anne-babaları, yöneticileri, eğiticileri, sanatçıları ve hatta bilim insanları olmaktadır. Bu yüzden yakın gelecekte ülkemizi yönetecek gençlerin değer sistemlerini ve hayata bakış açılarını anlamak önem taşımaktadır. Dünyanın her yerinde yaygınlaşan helikopter ebeveyn tutum ve davranışları, nesiller arası iletişimi zayıflattığı gözlemlenmektedir. Ebeveynlerin sıklıkla eleştirdiği gençlerin ise, yaşamda sosyal sorumluluk ve sosyal beceri anlamında zorlandıklarını görülmektedir.

Çelik ve Kütük (2016) araştırmasında; sorumluluk duygusu öğretilen ve kazandırılan bir beceridir. Çocuğun hayatındaki her beceriyi öğreten ve geliştirmesine yardım eden anne-baba, sorumluluk duygusunun gelişiminde de başrole sahiptir.Sorumluluk duygusunu geliştirmek için anne-babanın çocuğun yaşına,cinsiyetine ve kişisel özelliklerine uygun görevleri çocuğun yapmasına fırsat vermesi, istenilen davranışlar için model oluşturması ve olumlu davranışları pekiştirmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Aile kavramı bireylerin sosyalleşme süreçlerini anlamak konusunda da büyük önem taşır. Çünkü "aile, insanın gelişiminde birinci düzeyde önemlidir." Çocuklar bir ailenin parçası olarak dünyaya gelirler ve Çocukların toplumsal değerleri ve hayat tarzlarını öğrenecekleri ilk yer aile içidir.

Eğitim ailede başlar ve çocuk nasıl bir ortamda büyürse o ortama göre şekillenir. Anne ve babanın kişilik yapıları, çocuk yetiştirme tutumları, çocuğa yaklaşım tarzları çocuğu birinci planda etkiler. (Aydın, 2014). Bilindiği gibi, İnsan bulunduğu kabın şeklini alan sıvı gibidir.

Aile ve ebeveynler, kişilerin toplumsallaşması ve toplumun bir parçası olması konusunda en büyük role sahiptir.Ebeveynlerin çocukların sosyalleşme süreçlerindeki etkileri, çocuklarına yönelik davranışları ne kadar destekleyecek şekilde davrandıkları, onlara ne kadar ilgi gösterdikleri ve çocuklarından beklentilerinin düzeyleri ile başlayıp onlar için çizdikleri eğitim hayatına kadar sürmektedir. Bu nedenle çalışma öncelikle ebeveyn yapısını inceleyecek ve helikopter ebeveyn özelliklerini analiz edecektir.

Araştırma toplam üç bölümden ve sonuç kısmından oluşmaktadır. Birinci bölümde, çalışmanın kapsamına ilişkin araştırmanın konusu, amacı, önemi, ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci bölüm, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Aileyle ilgili temel kavramlar, ebeveyn tipleri ve önemleri, helikopter ebeveyn, helikopter ebeveyn davranışları ve helikopter ebeveyn çocuklarının yaşadığı sıkıntılar gibi konular araştırma bağlamında ele alınarak çalışmanın alt yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde, analiz ve bulgular yer almaktadır. Bu bölümde ilk olarak katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, Katılımcıların Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Düzeyleri ve ebeveynlerinin demografik özellikleri ve ebeveynlerin katılımcılara karşı davranış ve tutumları temalar üzerinden incelenerek analiz edilmiştir.

Sonuç ve değerlendirme kısmı araştırmanın sonuçlarına ilişkin genel bilgiler ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler, araştırma sırasında oluşturulan kategori ve temalar bağlamında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada helikopter ebeveynlerin korumacı ve rekabetçi davranış ve tutumlarının akademik başarılar üzerinde olumlu etkileri olsa da aile iletişimi ve yaşam becerileri konusunda olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmiştir..

1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

1.1.ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE ÖNEMİ

1.1.1. Araştırmanın Konusu

Araştırmanın konusu orta dereceli Okullardaki Öğrenci görüşlerine göre anne-babalarının helikopter ebeveyn davranışlarının incelenmesi ve bu davranışların çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

Helikopter ebeveyn konusundaki çalışmalara bakıldığında, iş bulma konusunda rekabetin arttığı tüm toplumlarda helikopter ebeveynlerin çocuklarını korumacı ve başarı odaklı olarak yetiştirdiği ve yetişkinlik döneminde çocuklarının hayatında söz sahibi olmaya devam ederek başarı odaklı ve korumada olma halini sürdürmek istedikleri görülmektedir. Örneğin, çocuklarını çeşitli kurslara ve en iyi olduğu düşünülen okullara göndermeleri veya çocuklarının evlenene kadar ebeveynleri ile aynı evde yaşamayı sürdürmelerini desteklemek gibi özellikler Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmış araştırmalarda da helikopter ebeveynlerin ortak özellikleri arasında yer almıştır (Hershatter ve Epstein, 2010; Kwon, Yoo ve E.Bingham, 2015).

Helikopter ebeveynlerin çocuk yetiştirirken aşırı korumacı ve rekabetçi eğilimleri onları çocuklarının problemlerini onlar adına çözmeye ve oldukça geç başladıkları yetişkinlik hayatlarına da müdahil olmaya itmektedir. Yapılan araştırmalarda bu

tutumun çocukların ergenlikten yetişkinliğe geçişini ve buna bağlı olarak hayatta karşılaştıkları problemleri çözmekteki becerilerini olumsuz etkilediği görülmüştür (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014).

H.Schiffirin ve arkadaşları tarafından Helikopter ebeveyn davranışlarının birden fazla boyutunun mevcut olduğunu ve çocukların kendi ihtiyaçlarını yapabilmemesinin göz ardı edilmesi, sorumluluklarının üstlenilmesi, çocukların ihtiyaçları konusunda aşırı duyarlılık ve çocukların yerine herşeyin düşünülmesi gibi durumlarda çocuğun psiko-sosyal gelişimini zayıf bırakan durumlar ortaya çıkmaktadır. Çocuklar kendi kararlarını alamaz duruma gelmektedirler. Ebeveynlerin sorun çözme, yol açma ve çizme konusundaki ısrarlarının çocukların iş ve yaşam mutluluklarına ve iyi olma hallerine olumsuz etki ettiği, bu tip ebeveynlerin çocukları üzerine yapılan araştırmalarda dile getirilmiştir (H.Schiffirin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchul ve Tashnerl, 2013) ortaya koymaktadırlar.

Reed ve arkadaşları, psikolojik kontrol uygulayan ailelerin çocuklarının öz yeterliliğe sahip yetişkinler olmadıklarını, stresli durumlara başa çıkmakta zorluk yaşadıklarını ve genellikle kaçınmacı davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır (Reed, Duncan, Lucier-Greer ve Fixelle, 2016). Örnek verecek olduğumuzda "Dikkat et düşeceksin" yada "Köpeğe dikkat et yoksa ısırır" gibi cümleler kullanıldığında çocuğun duyduğu sadece dünyanın tehlikeli olduğudur. Bu yüzden hiçbir şey yapmanın daha doğru olduğunu düşünmektedirler. Bunun yerine anne babalar çocuğuna dikkatli ol ve ya kendine dikkat et demeleri daha doğru olmaktadır.

Çırakoğlu (2017) yaptığı araştırmasında bu tür davranışların çocukların "tehdit altındayım" algısını pekiştirmek, yetersizlik hissini ve kaygısını artırmaktan başka bir amaca hizmet etmeyeceğini açıklamaktadır. Çocuklarımızın hata yapmasına müsaade etmeli ve onların bu hataların sonuçlarını kendilerinin görmesini sağladığımızda herhangi bir zorlukla baş edebilme becerisine sahip oldukları gözlenmektedir. Helikopter ebeveynler çocuklarına iyi niyetli yaklaşıyor ve kısa vadede onları rahatsız olabilecekleri durumlardan koruyorlarsa da uzun vadede fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini engelliyor olmaları (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014), bu olguya dikkat çekilmesinin önemli nedenlerin arasındadır.

Açıklamalar baktığımızda anlaşıldığı gibi, çocuğun pek çok davranışlarında, anne babanın izleri bulunmaktadır. Bu izler olumlu olduğu takdirde çocuğa yansımaları da olumlu, aksi takdirde olumsuz görülmektedir. Çocuklar dünyayı anne ve babasının gözüyle görmeye başlar. Bu nedenle anne babanın tutumları, değer yargıları ve inançları, çocuğa olduğu gibi yansımaktadır.

1.1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mills, sosyal bilimlerin konusu içerisinde sıkıntılar ve sorunlar olarak iki farklı kavramdan söz eder. Buna göre "sıkıntılar, bireyin kişiliği çevresinde ortaya çıkar ve başkalarıyla dolaysız ilişkileri kapsamında yer alır. Kişinin benliğiyle ve doğrudan doğruya farkında olduğu kısıtlı toplumsal yaşam alanlarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla kişisel sıkıntıların ifade edilip çözüme kavuşturulması, tamamıyla biyografik bir varlık olan birey ile içinde yaşadığı birincil muhit çerçevesinde gerçekleşir.", "sorunlar ise bireyin bu sınırlı çerçevesini ve iç yaşamının menziliini aşan meselelerle ilişkilidir." (Yaşın, 2018)

Araştırmanın amacı, günümüzde sıklıkla bahsedilmekte olan helikopter ebeveyn kavramının Türk toplumundaki yansımalarının ne olduğudur. Ebeveynlerin özelliklerinin ve bununla beraber helikopter ebeveynler tarafından büyütülmüş bireylerin gelişim düzeylerini gözlemleyerek yakın gelecekte nelerle karşılaşabileceklerinin analizini yapmaktır.

1.1.3. Araştırmanın Kapsamı

Anne-baba tutumları, çocuğun sosyalleşme ve büyüme sürecinde anne babaların rolünü anlamak ve bu rolün çocuğun psiko-sosyal gelişimindeki etkilerini incelemek amacıyla ortaya çıkmış bir kavramdır. Ebeveyn tutum ve davranışlarına baktığımızda ise, bireyin hayatın etkilediği görülmektedir. Birey, öncelikle anne-babasının gözünden hayatı tanımaya başlamakta ve daha sonra başkalarıyla ilişkileri şekillenmektedir (Özkafacı, 2012). Özyürek'e göre; anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, çocukların uyum ve davranış sorunları, sosyal yaşamı, iletişim biçimi, akademik başarısı gibi durumlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bozyiğit, 2013; Caspi et al, 2003; Connolly ve O'Moore, 2003; İkiz, 2015; Kabasakal, 2012; Liyanage et al, 2003; Özkan, 2014; Rodriguez, 2003). (Özyürek 2017)

Helikopter ebeveyn tutumu son çeyrek yüzyılda her kültürde artış göstermekte ve bu duruma sosyoekonomik düzeyi ortalamasının üzerinde olan ailelerde daha sık rastlanmaktadır (Kwon, Yoo ve De Gagne, 2017). Asya ve Amerika toplumlarının karşılaştırılmasını içeren araştırmalarda bu fark belirgin şekilde gözlenmiştir (Kwon ve Bingham, 2016). Her fırsatta çocuklarından söz etme, çocuğun her anını etkinliklerle doldurmaya çalışma, çocuğun yapabileceği işleri ve sorumlulukları onun yerine yapma, sorunları çocuğun yerine çözmeye çalışma, çocuğun okul hayatı ve problemleri ile öğretmene rahatsızlık verecek ölçüde ilgilenme (Fingerman, Cheng, Wesselmann, Zarit, Furstenberg ve Birditt, 2012; Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014) bu tutuma sahip ebeveynlerde en sık gözlenen davranışlardır.

Helikopter anne babalar başarı odaklıdır ve çocuğun okul hayatı başta olmak üzere her anına müdahale etmektedir (Kwon, Yoo ve Bingham, 2016; Schiffirin ve Miriam, 2017). Bu ailelerde çocuğun kendi inisiyatif ve istekleri ya çok az dikkate alınmakta ya da hiç dikkate alınmamaktadır (Hesse, Mikkelson ve Saracco, 2017). Dikkatle incelendiğinde helikopter anne babaların ebeveynlik davranışlarının altında kendi egoları bulunmaktadır (Odenweller vd., 2014). Anne babaların çocukları ile ilgili konularda kullandıkları kelimeler de helikopter ebeveyn tutumuna sahip oldukları konusunda ip uçları içermektedir

(Segrin, Woszidlo, Givertz, Bauer, Murphy, 2012). Bu tür ebeveynler genellikle çocuklarının adına konuşmayı; “bugün çok çalıştık”, “bugün biraz hastaydık” gibi, cümlelerinde çoğul özne kullanmayı tercih etmektedir (Kelly vd., 2017).

Algılanan anne baba tutumları ölçülerek yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalarda da çocukluğunda helikopter ebeveyn tutumu ile büyütülen bireylerde, daha fazla sağlık problemi (Nelson, Padilla-Walker ve Nielson, 2015; McGinley, 2018) gözlenmiştir. Araştırmacılar bu durumu helikopter ebeveynlerin çocuklarının sağlığı konusunda gereğinden fazla endişelenmelerine ve sağlıklı çocuk büyütme kaygısı ile sağlıksız beslenme ve ilaç kullanma tutumlarına bağlamışlardır. Benzer bir araştırmada ise; helikopter anne babaya sahip bireylerin bencilliğe, egosantrik düşünceye narsis kişilik özelliğine daha yakın oldukları saptanmıştır (Findley ve Ojanen, 2013). Araştırmacılar bu durumu; çocuğun anne babalarından, “her şeye hakkı olduğu” mesajını alarak büyümeleri ile açıklamışlardır. Helikopter ebeveynin çocuklarının ileriki yaşamlarında daha fazla duygusal sorunlar yaşadıkları da rapor edilmiştir (Schiffrin vd., 2014; Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki ve Sunderland, 2017).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, çocuğun pek çok davranışının kökeninde, anne babanın izleri bulunmaktadır. Bu izler olumlu olduğu takdirde çocuğa yansımaları da olumlu, aksi takdirde olumsuz olmaktadır. Çocuk yaşamının ilk yıllarında dış dünyayı anne ve babanın gözüyle görmeye başlar. Bu nedenle anne babanın dünya görüşü, değer yargıları, tutum ve davranışları, çocuğa olduğu gibi yansır. Çocuklarına sağlıklı bir model oluşturamayan anne ve babalar, çocuklarının sosyo-gelişim düzeylerinin yanlış şekillenmesine zemin hazırlamaktadırlar.

Anne ve babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırabilmeleri; kendi kendini denetleyebilen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci birer birey olmalarını sağlayabilmeleri için, öncelikle onları tanımalı, çocukları bir birey olarak kabullenmeleri ile mümkün olduğu görülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. AİLE KAVRAMI VE EBEVEYN TİPLERİ

2.1.1. Aile Kavramı

Aile, toplum hayatını her anlamda düzenleyen, kuşakların devamını sağlamak için yasal anlamda tasarlanan, sosyal anlamda iş birliğine dayalı ve sosyal ilişkileri kuvvetlendiren bir kurumdur.

Aile kavramı bireylerin sosyalleşme süreçlerini anlamak konusunda da büyük önem taşır. Çünkü “aile, insanın gelişmesinde birinci düzeyde önemlidir.” Giddens ise aile kavramını, “birbirine doğrudan akrabalık bağları ile bağlı olan, erişkin üyelerin çocuklara bakma sorumluluğunu üstlendiği bir insan topluluğudur” (Giddens, 2005:173) şeklinde tanımlamıştır.

Bilindiği gibi, İnsan bulunduğu kabın şeklini alan sıvı gibidir. Görüyoruz ki sosyal deneyimler ailede başlar ve çocuk nasıl bir ortamda büyürse o ortama göre şekillenir. Anne ve babanın kişilik yapıları, çocuk yetiştirme tutum ve davranışları, çocuğa yaklaşım tarzları çocuğu birinci planda etkiler ve çocuğun gelecekteki sosyal gelişim ve sosyal ilişkilerinin temelini oluşturur.

2.1.2. Anne Baba Tutumları

Aile kavramının tarihsel süreç içerisinde baktığımızda tüm toplumlarca önem ifade etmiştir. Toplum değerlerinin korunduğu kurum olan aile, içinde bulunduğu kültürün bir parçasıdır ve içinde bulunduğu toplumun her durumundan etkilenmektedir. Örneğin; zaman içerisinde sanayileşmenin gelişmesi ve teknolojiye yeni yaklaşımlar topluma ve aileye de yansımıştır.

Ebeveyn tutumu, ailenin çocuklarına yaklaşım biçimidir. Ailenin bu yaklaşımı şekli çocukların aile bireyleri ile olan etkileşimini aile dışında yer alan yaşam koşullarına bakış tarzını geleceğini ve sosyal hayatına yön verir. Bunun yanında öfke, kaygı, kıskançlık, mutluluk vb. duygularının nasıl ifade edeceğinin belirlenmesinde de etkilidir. Ozensel (2004), Kişilik kuramları, kişilik gelişiminde çok çeşitli öğelerin etkin olduğunu öne sürse de, pek çoğunun birleştiği nokta, çocuğun kişilik gelişiminde anne baba tutumlarının önemli rolü olduğu görüşüne vurgu yapmaktadır.

Baumrind yaptığı araştırmalar sonucunda ebeveynleri dört ana ve dört alt kategoriye ayırmıştır. Bu ana kategoriler: Demokratik, ihmalkâr, izin verici ve otoriter ebeveynlerdir. Kategorilerdeki belirleyici değişkenler ise ebeveynlerin çocuklarına cevap verme ve duyarlı olma düzeyleri ile çocuklardan ne kadar fazla talep ve beklentileri olduğudur. Ebeveyn tiplerinin etkileri ise çocuklarının uyum sağlama becerileri ve akademik başarıları üzerinde gözlemlenmiştir (Baumrind, 2005). Özellikle çocuklar üzerinde bu kadar etkili olan tutumların anne baba tarafından benimsenmesinde etkili olduğu düşünülen unsurlarla ilgili nedenleri de bilmek önemlidir.

Bu tutum ve davranışlar, daha çok helikopter ebeveyn tipinde gözlemlenir ve çocukların kişisel özelliklerinin gelişmesini engellemektedir. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken takındıkları tutum ve davranışlar, çocuğun kişilik ve sosyal gelişimini iyi yada kötü yönde belirleyen önemli faktörler arasında görülmektedir. Ailelerin çocuklarına gösterdikleri ilgi, sevgi yaklaşımı bireyin geliştirdiği güven duygusunu oluştururken, çocuğuna karşı demokratik, aşırı koruyucu, otoriter ve ya sert bir şekilde davranması çocukların kişiliklerinin farklılaşmasına neden olmaktadır.

2.1.3. Aile Çocuk İlişkileri

Günümüzde, ailenin çocuğa verdiği değer yaşam standartlarının değişmesi, kültürel özelliklerin değişmesi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte olumlu etkilenmeye başlamıştır. Ebeveyn-çocuk etkileşimi çocuğun gelişimini desteklemede başarılı bir erken eğitim için, çocuğun gelişimine değişen derecelerde katkıda bulunan, pek çok kişinin içinde bulunduğu çevrenin farkına varılmaktadır. Çocuk ile birlikte yaşadığı aile içerisinde ele alınması gerekmektedir. Ailelerin içinde bulunduğu çevresel şartlar ve bu çevredeki ilişkiler, ebeveynlik davranışlarını ve tutumlarını etkilediği gibi ebeveyn çocuk ilişkilerini de etkilediği gözlemlenmektedir.

Bronfenbrenner (1979), ebeveyn-çocuk etkileşiminin, çevre ve sosyal ilişkiler bağlamında oluştuğunu ileri sürmektedir. Buna göre bireyin çevresi, gelişimini etkileyen ve ailelerin çevreleriyle karşılıklı etkileşimde bulunduğu ilişkilerle çevrilidir. Yani ebeveynler hem çevrelerini etkilemekte hem de çevrelerinden etkilenmektedirler; dolayısıyla çocuklarına yaptıkları ebeveynlik de oturdukları çevre ve sistemden etkilenmektedir.

Sosyoekonomik faktörler, kültür, ebeveynin sağlıklı bir psikolojisinin olması, çocuğun kişiliği ve toplumun özellikleri davranış biçimlerini etkileyebilecek önemli faktörlerden sayılmaktadır (Osofsky ve Thompson, 2000).

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği, davranışları tahmin etmede güçlü belirleyicilerdir. Yüksek nitelik, gelişimsel olarak uygun anne dili, çocuklardaki dil gelişimiyle yüksek düzeyde ilişkilidir. Anne dilinde ortak dikkatin kullanımı, deneyimlerle bağlantılı dil ve çocuğun iletişimine bağlı yanıtlayıcılık, sosyal iletişimin gelişimini kolaylaştıran davranışlar olarak görülmektedir (Hancock, Kaiser ve Delaney, 2002), (Diken 2009).

Chen, Chen, Wang ve Liu'nun (2002) çalışmasında, anne babaların ebeveyn gücüne inanması ile çocuktaki saldırganlık davranışı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ebeveynin çocuğuna karşı sıcak ve destekleyici davranışlarının, çocuğun saldırgan davranışlarını kontrol etmesini ve sosyalizasyon sürecinde uygun davranışları öğrenmesini sağladığı saptanmıştır.

Anne babaların tavırlarını oluşturan nedenler incelendiğinde, tüm vaziyet alışlarda olduğu gibi, anne babaların çocuklarına karşı takındıkları tavrın da bir öğrenme ürünü olduğu görülmektedir. Anne babaların çocuklarına karşı tavırlarını etkileyen etmenler incelendiğinde başlıca faktörler arasında, anne babanın beklentilerine uygun çocuğa sahip olmamaları, çocukların sayısı, cinsiyet ve karakteristik özelliklerinden memnun olup olmamaları sayılabilir.

Bütün bunların dışında anne ve babanın çocukluk yıllarında kendi anne babalarıyla olan deneyimleri, şimdiki tutumlarında etkili olabilmektedir. Ayrıca eşlerin kendi aralarında iletişimlerinin sağlıklı olup olmaması, çocuklarına yöneltecekleri tutumlarını etkileyen önemli bir diğer etkidir.

Şimşek (2017) davranışçı kuramlar hem de psiko-dinamik kuramlar; anne baba tutumlarının ve davranışlarının çocuğun kişilik yapısını, doğasını, sosyalliğini en çok etkileyen yapı olduğunu söylediğine vurgu yapmaktadır.

Çocuk, sosyal hayata uyum sağlayacak davranışları küçük yaşlarda öğrenir ve öğrenmeler davranışlarına yerleşmektedir. Günlük hayatta "huy" dediğimiz karakterlerin pek çoğunun temeli çocuklukta aile içi etkileşim ile atılmaktadır. Çocuk sadece insanlarla değil, eşya ile olan ilişkilerinin esasını da burada öğrenir. Cömertlik, cimrilik, temizlik, düzenlilik, dağınıklık, çekingenlik ve sosyallik gibi alışkanlıkların kazanılması hep çocuklukta eğitime bağlıdır. Baskı altında büyüyen çocuk, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, çekingen, başkalarının etkisiyle kolay kanabilen, aşırı hassas bir yapıya sahiptir. Suçlayan, cezalandıran ve sürekli karışan anne babaların çocuklarının kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülür. Baskı altında büyüyen çocuklarda, genellikle isyankar tutumlarla birlikte, aşagılılık duygusu gelişebilmektedir.

Sürekli reddedilmek; çocuklarda, bir anlamda çocuğun sağlık hizmetlerini aksatarak, ona karşı kötü duygular başlamak şeklinde tanımlanabilir. Bu ortamda yetişen çocuk, yardım duygusundan uzak, sinirli, duygusal kırıklıkları olan, diğerlerine özellikle kendisinden küçüklere karşı düşmanca duygulara sahip bir birey olmalarına sebep olabilmektedir. Anne babaların çocuklarına, " uygun olan davranış " öğretebilmeleri ya da neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretebilmeleri için, gerek kendi aralarında gerekse çocuklarına yönelttikleri davranışlarında dengeli, tutarlı ve kararlı olmaları gerekmektedir.

Çocuğun, taklit yoluyla her türlü davranış kalıbını öğrenmesi söz konusu olduğunda, anne baba " istenen-uygun davranış " örneğini geliştirmelidir. Anne baba, önce kendi içlerinde barışık, huzurlu birer birey ve sağlıklı birer özdeşim modeli olmalıdırlar. Ebeveynlerin güvenli bir çocuğa sahip olabilmeleri için, önce kendilerine, sonra birbirlerine, ardından da çocuklarına güvenmeleri gerekmektedir.

Gazali'ye göre bilgi, beceri ve kişilik kazanmada çevrenin rolü büyüktür. Çocuk önce farkında olmadan taklit eder, zamanla bu davranışlar alışkanlık haline gelir; böylece bilgi dağarcığı ve kişiliği oluşur. Gazali, "İnsan bulunduğu kabın şeklini alan sıvı gibidir." benzetmesiyle kişiliğin oluşmasında çevrenin önemine dikkat çeker.

Çocukta kişiliğin gelişmesinde, objelere oranla, kişilerin daha çok etkisi vardır. Özellikle çocuğun, aile üyeleriyle, anne babası veya kardeşleriyle sıkı ve sürekli teması, değerlerinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Etkisi en derin ve en kalıcı izlenimler, hayatın çocukluk yıllarında aile hayatında yaşanan ilk izlenimler olduğu görülmektedir. Bu nedenle, tutum ve

davranış edinme süreci anne baba ile başlamaktadır. Çocuklar ebeveynler arasındaki iletişim şeklini ve davranışlarını gözlemleyerek taklit eder ve içselleştirmektedirler.

Her ailenin, çocuğun eğitimiyle ilgili mutlaka doğru bilgilere sahip olması gerekir. Bu husus hiçbir şekilde ihmal edilmemelidir. Anne babaların çoğu, ebeveynlerinin kendilerini yetiştirme tarzından şikâyet ederken kendi çocuklarını nasıl yetiştirmek istedikleri konusunda çok fazla kaygıya kapıldıkları görülmektedir. Genelde ben yapamadım çocuğum yapsın düşüncesi hakimdir ve en üst başarı beklemektedirler. Çocukların, hayatı, anne babalarıyla birlikte yaşayarak öğrenmeye, tanımaya ihtiyaçları vardır ve onlardan ayrı olarak, pasif bir şekilde bu, mümkün değildir.

Aydın (2014) yaptığı çalışmasında; çocuğun bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimi sevgi dolu sıcak bir ortamda yetişmesine bağlıdır. Böyle bir ortamı sağlayan ilk ve temel topluluk kuşkusuz ailedir. Herkes, ailesinin bedensel özellikleri gibi, düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını da taşır. Çünkü bütün bunları çoğu zaman bilinçsizce, ailenin hayatından, uygulamalarından aldığından bahsetmektedir.

2.2.HELİKOPTER AİLE NEDİR?

Helikopter Aile (HelicopterParents) terimi ilk defa Foster W. Cline ve Jim Fay tarafından 1990 yılında "ParentingwithLoveandLogic: TeachingChildrenResponsibility" kitabında kullanılmış ve Batı ülkelerinde öğretmenler ve diğer profesyoneller tarafından kullanımı yaygınlaşmıştır.

Bu terimin ilk çıkış hikayesi, Psikoterapist HaimGinott'un 1969 yılında ortaya attığı bir kavram olan "Helikopter Ebeveyn", bir çocuğun "annem başımda helikopter gibi dönüyor" şikayetiyle başlamış(Padilla-Walker ve Nelson, 2012). "Helikopter Anne-Babalar; çocuklarının başından ayrılmayan, etrafında pervane olan, her şeylerine yetişmeye çalışan, hayatlarına ve kişiliklerine müdahale eden, yorulmak bilmeyen anne babalardır " diye tanımlanmaktadır.

LeMoyn ve Buchanan'a (2011), göre helikopter ebeveynlik çağımızın teknolojik olanaklarının sonuçlarından biridir. Eskiden ebeveynlerinin sokakta ya da arkadaşlarıyla oynayan çocuklarına ulaşması oldukça zorken artık ebeveynler cep telefonları, sosyal medya siteleri gibi teknolojik olanaklar sayesinde çocuklarının nerede olduklarını ve ne yaptıklarını takip edebilmektedirler görüşündedir.

Günümüzde "helikopter aileler", çocuklarının sosyal ve öğrenim hayatlarında onları çok yakından takip eden, çocuklarının üstlenmesi gereken sorumlulukları büyük bir hevesle üstlenen, evlatlarını tamamen kendilerinin uzantısı olarak gören, her sorunu onlar adına çözmekten mutlu olan ailelerdir. Helikopter anne babalar başarı odaklıdır ve çocuğun okul hayatı başta olmak üzere her anına müdahale etmektedir (Kwon, Yoo ve Bingham, 2016; Schiffrin ve Miriam, 2017). Bu tür anne babalar genellikle eğitilmiş, orta ve üst sınıf ailelerden gelmektedirler ve çocuklarından akademik olarak beklentileri çok yüksektir.

Daha yakından incelendiğinde, çocuklarına aşırı şekilde odaklanmış oldukları, onların yapabileceği işleri onların yerine yaptıkları, onlara ilişkin tüm kararları kendilerinin aldığı ve adeta bir antrenör gibi davrandıkları görülmektedir. Örneğin, kendisi yapabilecekken anne çocuğa yemek yedirir, ayakkabısını giydirir, onun yerine konuşur,okula giderken çantasını götürür ve hatta onun yerine ödevini yapmaktadırlar.

Pehlivan (2013), yaptığı araştırmasında; Texas Üniversitesi'nden Patricia Somers, yaptığı bir çalışmada helikopter aile yaklaşımının sadece orta ve üst sınıfın gösterdiği bir davranış olmadığını, bu tür davranışların tüm gelir düzeylerindeki ailelerde, her iki cinsiyette ve tüm etnik kökenlerdeki bireylerde değişik biçimlerde görüldüğünü belirtmektedir.

Yılmaz'ın (2019), yaptığı araştırmasına göre ise; anne babaların çocukları ile ilgili konularda kullandıkları kelimeler de helikopter ebeveyn tutumuna sahip oldukları konusunda ip uçları içermektedir (Segrin, Woszidlo, Givertz, Bauer, Murphy, 2012). Bu tür ebeveynler genellikle çocuklarının adına konuşmayı; "bugün çok çalıştık", "bugün biraz hastaydık" gibi cümlelerinde çoğul özne kullanmayı tercih etmektedir (Kelly vd., 2017).

Bu ailelerde çocuğun kendi inisiyatif ve istekleri ya çok az dikkate alınmakta ya da hiç dikkate alınmamaktadır (Hesse, Mikkelsen ve Saracco, 2017). Helikopter anne ve babaların tüm bu tutum ve davranışlarının çocukluk yıllarında kendi anne babalarıyla olan yaşamsal deneyimleri, çocukluktan kalma davranışları,şimdiki tutumlarında etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca eşler arasında iletişimin sağlıklı olup olmaması, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın eğitim seviyesi, çevresel faktörler çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen etkenler arasında görülmektedir.

Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn tutumları konusunda günümüzün en önemli sorunları arasında kabul edilen helikopter anne babaların en belirgin özelliği çocuklarından yüksek başarı beklemeleri ve abartılı olarak çocuklarını hayatlarının yegâne ilgi odağı yapmalarıdır.

2.2.1.Helikopter Anne Babaların En Belirgin Özellikleri

- Sürekli çocuğu izler ve yönlendirir.

Onlara göre bu çocuğun iyiliği içindir.Çocuklarının ihtiyaçları konusunda aşırı duyarlı oldukları görülmektedir.

- Çocuklarının yalnız kalmasına izin vermezler.

Gözlerinin önünden ayrılmasına müsaade etmeyerek çocuklarına karşı “ sen hala benim bebeğimsin “ algısı mevcuttur. Yalnızca çocuklarına odaklıdır.

Çocuklarının kendilerine her an ihtiyaç duyabileceğini düşünürler. Örneğin arkadaşlarıyla oynamak isteyen çocuğa, “ Sen onlara uyma çocuğum “ diyerek yanlarında tutabilmektedirler.

- Çocuklarının sorumluluklarını üstlenirler.

Bu davranış çocuğun sorumluluklarının bilincinde olmasını ve neleri yapamayıp neleri yapabileceklerinin farkında olmasını ve kendini geliştirmesini engellemektedir. Araştırmamı yaptığım helikopter ebeveyne sahip orta öğretim bireylerini gözlemlediğimde, herhangi bi konuda bile olsa “ anneme bir sorayım onun dediğini yapmam gerek “ cevabını aldığım sorumluluklarından kaçındıkları izlenimi vermektedirler.

- Çocuklarını düşünerek kaygıya kapılırlar.

Her an çocuklarının tehlike içerisinde olabileceklerini düşünürler. Helikopter ebeveynlerin kaygıya kapılıp aşırı koruyuculuğu, çocuğun okul başarısını ve okula uyumunu da etkiler.

- Çocuğun yerine herşeyi düşünürler.

- Çocuğunun mutlu olmayacağı bir tercihte bulunmasından korkar ve bu nedenle çocuğun tercihlerine sıklıkla müdahale eder.

Çalışlar (2018) bu durumu şu şekilde açıklamıştır; çocuk basketbol takımına girmek istiyorsa, ebeveyni sakatlanma ihtimalini düşünerek çocuğu satranç kursuna yönlendirmeye çalışabilir.

Özyürek (2017) yaptığı araştırması çocuk yetiştirme tutumları, çocukların uyum ve davranış sorunları, sosyal yaşamı, iletişim biçimi, akademik başarısı gibi durumlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bozyiğit, 2013; Caspi et al, 2003; Connolly ve O'Moore, 2003; İkiz, 2015; Kabasakal, 2012; Liyanage et al, 2003; Özkan, 2014; Rodriguez, 2003) konusuna vurgu yapmaktadır.

Helikopter ebeveynler çocuklarına iyi niyetli yaklaşıyor ve kısa vadede onları rahatsız olabilecekleri durumlardan koruyorlarsa da uzun vadede fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini engelliyor olmaları (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014), bu olguya dikkat çekilmesinin önemli nedenlerindedir. Çünkü bu durum, bireylerde daha yüksek depresyon seviyelerine ve daha düşük yaşam tatmini düzeylerine yol açmaktadır (Schiffrin, Liss, Miles-Mclean, Geary, Erchull ve Tashner, 2014).

Pehlivan (2013) bunun nedenini şöyle açıklıyor; Grose, doğrudan medyayı işaret ederek, “kötü haberlerle ilgili günlük bombardıman nedeniyle, ailelerin dünyanın tehlikeli bir yer olduğunu düşündüklerini ve doğal olarak çocuklarını koruma tepkisi verdiklerini” söylemektedir

Açıklamalar baktığımızda anlaşıldığı gibi, çocuğun pek çok davranışlarında, anne babanın izleri bulunmaktadır. Bu izler olumlu olduğu takdirde çocuğa yansımaları da olumlu, aksi takdirde olumsuz görülmektedir. Uzun ve Baran (2015) araştırmasında; çocuğun ilk çocukluk döneminde aileden almış olduğu eğitim, kültürel özellikler, davranış biçimleri onun bütün yaşamı boyunca kişiliğinin bir parçası olarak kalabildiğine vurgu yapmaktadır. Çocuklar dünyayı anne ve babasının gözüyle görmeye başlar. Bu nedenle anne babanın tutumları, değer yargıları ve inançları, çocuğa olduğu gibi yansımaktadır.

2.2.2. Helikopter Ebeveyne Sahip Çocukların Karşılaştıkları Problemler

Helikopter ebeveynliğin uzun vadede yarattığı etkileri incelendiğinde, çocukların büyüdüklerinde yaşadıkları en büyük beş problemin şunlar olduğunu söylenebilir;

1. Daha fazla sağlık ve kişisel ihtiyaçlarında problem yaşarlar.
2. Her şeye hakları olduğunu düşünürler.
3. Duygusal sorunlar yaşarlar.
4. İlaç kullanımına yönelirler.
5. Otokontrol becerileri yoktur.

Ayrıca Aşırıcı korumacı çevrede büyüyen, her sorunu anne babası tarafından çözülen, kendi kararlarını kendi alamayan çocukların en belirgin özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Şişirilmiş bir egoya sahip
- Düşük öz saygı ve yeterlilik duygusu
- Bastırılmış kişilik

- Sağduyudan yoksun
- Karar vermekte zorlanan
- Problem çözme becerisi gelişmemiş
- Daha iyiyi yapma ve çabalama isteği düşük
- Çok güçlü aile bağına sahip ve aileye bağımlı olmaktadır.

Bunlar bu çocukların sadece en belirgin özellikleri, bu liste daha artırılabilir. Çünkü aşırı koruyucu anne baba olmak, çocuğun normal gelişimine müdahale eden bir yaklaşımdır. Helikopter ebeveynler çocuklarının başlarına gelebilecek zarar verici bir olayı engellemek için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Bütün engelleri yok eden anne-babalar çocuklarının hatalarından bir şeyler öğrenme fırsatını ellerinden aldıklarının farkında değildirler. Aslında kendi geçmişlerine dönüp baktıklarında görecektirler ki en kalıcı öğrenimleri bu deneyimler sayesinde oluşmaktadır.

Helikopter çocukların tüm davranışlarına anne babaları müdahale ettiği için becerileri genellikle sınırlı olduğu görülmektedir. Örnek verecek olursak ayakkabılarının bağcıklarını bağlama, bıçak ve makas kullanımında, kalem tutmakta ve hatta herhangi nesne taşımakta zorlanmakta oldukları görülmektedir. Tüm bunlar çocukların motivasyonunu kırmakta olup, başarılı olmaları için gereken psiko-motor becerilerinden de yoksun bıraktığı için işlerinde başarmak konusunda bir engelle karşılaştıklarında çabuk pes etmektedirler.

Helikopter anne babaların çocuklarına aşırı yardımı zarara yol açabilmektedir. Bu durum, gençleri; insanları, kendilerini tanımaları ve hayatlarını şekillendirip sürdürebilmeleri için ihtiyaçları olan beceri, istek ve karakterin gücünden yoksun bırakabilmektedir.

Bugün bir korku kültüründe yaşıyoruz: Acı korkusu, kayıp korkusu, yabancı korkusu, hata korkusu. Çocuklarımızı her şeyden korumak istiyoruz, güvende tutmak ve onların harika olmalarını bekliyoruz. Halbuki “ çocuklara hiplama zıplama koşma tırmanma “ demek nefes alma demek gibi olduğunun farkına varamıyoruz.

Helikopter anne-babaların kullandığı “ dikkat et düşeceksin ” yada “ köpeğe dikkat et yoksa ısırır ” gibi cümleler kullandığımızda çocuğun duyduğu aslında sadece dünyanın tehlikeli olduğudur. Bu yüzden hiçbir şey yapmanın daha doğru olduğunu düşünebilmektedir. Bunun yerine anne babalar çocuğuna dikkatli ol ve ya kendine dikkat et gibi cümleler kullanmalıdırlar. Çocuklarımızın hata yapmasına müsaade etmeli ve onların bu hataların son uçlarını kendilerinin görmesini sağlamalıdır. Kılınç ve Aral (2015) Anneler çocuklarının gelişimsel gereksinimlerine karşı duyarlı ve bilgi sahibi olduklarında, çocuklarına olumlu davranışlar sergilemekte ve çocukların gelişimlerinde yüksek düzeyde ilerleme sağlayacağını açıklamaktadırlar.

Aşırı koruyucu olmadan nasıl korumalı? Sorusuna baktığımızda çocuklarımıza;

- Güvenli bir alan yaratmadan, güvenli bir alanın nasıl olması gerektiğini anlatmamız gerekmektedir..

-Hareketlerinin sonucunda olacakları açıklayın.Örneğin, “sobaya dokunma” gibi deilde “ sobaya dokunursan sıcak olduğu için elin yanabilir” dememiz gerekmektedir.

-Çocuklara güvenli ve tehlikeli ortamın ne olduğunu anlatırken sonuçlarında neler ile karşılaşabileceklerini ve ortaya çıkan sonuçlar ile nasıl baş edebileceklerini anlatmamız gerekmektedir.Parkta salıncağa binmek isteyen çocuğumuza; “Bence bunu kendin yapabilirsin, sadece dikkatli ol çünkü salıncağ sana çarpabilir “ gibi cümleler ile motive edebiliriz.

- Korkutmadan bilgilendirin. Çocuklarımıza yabancılar ile konuşmaması ve yanlarına yaklaşmaması gerektiğini anlatırken, her yabancından aşırı korkutulmamalıdır. Çocuklarımıza gerçekten tehlikeli yerde nasıl davranması gerektiği öğretilmelidir.

-İletişim araçlarını kullanmayı öğretilmelidir. Şentürk (2006) Ailenin çocuğa ve gence vermek istediği değer ile televizyon başta olmak üzere kitle iletişim araçlarının kişiye verdiği mesaj bir birinden farklı olmaktadır görüşünü vurgu yapmaktadır.

- Başarısız olmalarına izin verin. Başarısız olduklarında kızmak yerine, neyi nasıl yaptığına bakması gerektiğini ve neyi eksik yaptığını kendisinin görmesine fırsat verilmelidir.

Kendini güven ortamında gören bir çocuk;kendini değerli görür ve fikirlerine önem verildiğinde kendi kişiliğini hisseder. Bulduğu ortamdan emniyet duyar.Bir gruba ait olduğunu hissedip kendini orada kabul görür. Sorumluluk duygusuna sahip olan çocuk ise güvenildiği için huzurlu olur ve başarılarını hisseder

Çocuklarımızın beğenilecek, takdir edilecek yönlerini bulalım ve bu davranışlarını övelim.Böylece kendilerine güvenleri, kendilerine verdikleri değer artmaktadır ve kendilerini önemli hissedip daha üretken olmaktadır.

2.2.4.Sağlıklı Davranışlar İçin Neler Yapılabilir?

Çocuklarımıza iyilik yaptığımızı düşünürken, onların hayatta kalabilmek için gerekli olan becerilerini ve kendi koruyucu kalkanlarını geliştirmelerine engel olmamalıyız. Bizler, çocuğumuzun hayat boyu eli, ayağı, beyni ve koruyucusu olamayacağına göre, onların kendi ayakları üzerinde durmalarını sağlayacak deneyimleri yaşamalarına imkan tanımalıyız.

Eğer siz de birer helikopter anne babaysanız bunun farkına varmanız ve çocuğunuzun kendi hatalarını yaparak-yaşayarak öğrenmesine, hayal kırıklıkları yaşamasına ve bununla başa çıkmayı öğrenmesine, hayatla mücadele etmesine izin vermeliyiz.

Çocuğunuzun akademik başarısına takılıp, kişiliğini bastırmayın. Çünkü sadece okulda başarılı olması mutlu ve sağlıklı bir hayat sürmesinin, hayatta başarılı olmasının hiç bir zaman garantisi değildir.

Hayatta başarılı olmasının garantisi sağlıklı bir kişiliğe sahip olması, normal gelişim aşamalarından geçerek sağlıklı bir anne baba tutumuyla büyümüş olmasına bağlıdır. Bunun için nereye kadar koruyacağız nerede aşırıya kaçıyoruz bu çizginin çok iyi belirlenmesi gereklidir. Bunu nasıl belirleyeceğiz?

Fuller, bunu belirlemenin basit bir kuralı bulunduğunu belirtmektedir. "Çocuğunuz için sürekli birşeyler yapmaya çalışmayın, onlar kendileri için birşeyler yapabilirler" demektedir.

Karar verebilmek için kendinizi sağlam bilgilerle desteklememiz gereklidir. Bilmediğiniz konularda korkular geliştirirsiniz. Örneğin çocuğunuz internette gezinirken sürekli oralardan gelebilecek tehlikeleri ararsınız. Bunun yerine oradan gelebilecek tehlikelerin bilinmesi konusunda çocuğunuza yardımcı olmalıyız.

Çocuğunuzun ihtiyaçlarında gözönünde bulundurmanız gereken gerçekler onun huylarına ve olgunluk seviyesine göre belirlenmelidir. Çizginizi nereye kadar sınırlandıracağınız buna bağlıdır.

Çocukların zaman zaman hata yaparak, deneme yanılma yoluyla bazı davranışları kazandığı unutulmamalıdır. Örneğin yeni emekleyen bir çocuk gördüğü bir sobaya mutlaka dokunmak isteyecektir. O sobanın yanıp yanmadığını elini yakıp yakmayacağını düşünemez. Ne kadar cısss desek de dinlemez. İllaki tecrube etmek isteyecek ve dokunacaktır. Eli yandığında ise bir daha soba yanmasa dahi artık sobaya dokunmayacaktır. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi çocuklarımızın her dönemde bu tip davranış örnekleri olacaktır.

Anne babalar olarak çocuklarımızın ısrar ettiği davranışları engelleyemeyebiliriz. Çocuğunuzun yapmış olduğu yanlış davranışın sonucunu görmesini, yaptığı hatayı anlamasını sağlayabiliriz.

Son olarak, başarı ile ilgili bazı kavramları ve düşüncelerimizi yeniden gözden geçirmemiz gerekmektedir. Ölçülebilir sonuçları olan yaratıcı etkinlikleri yapmamız bizim için çok daha değerli olabilir. Belki de anne babaların, çok başarılı bir çocuk yerine, mutlu ve keyifli bir çocuğa sahip olmaları gerektiğini akıllarından çıkarmamaları gereklidir.

3. ANALİZ VE BULGULAR

3.1. Problem Durumu

Helikopter anne baba kavramının 30 yıllık bir geçmişi vardır. Bu çocuk yetiştirme tutumu; anne babanın çocuğu üzerinde aşırı kontrol sağlama çabası, ortada somut sebepler bulunmasa dahi çocuğunuzun başına gelebilecek herhangi olası bir zarar veya başarısızlığı önlemek için abartılı bir telaş içerisinde olup çocuğa ihtiyaçlarının ötesinde özveri ile kendini gösterir.

Bireyin kişiliği doğumdan başlayarak tüm yaşamı süresince toplumsal kurumlardaki yaşantılarla şekillenir. Anne babanın çocuk yetiştirme tutumları birçok sosyal ve çevresel etkenden daha önemli olup çocuğunuzun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini etkiler. (Grusec ve Davidov, 2007)(Şanlı ve Öztürk, 2015)

Bu derleme makale, helikopter ebeveyn tutumları üzerine hazırlanmıştır. Helikopter ebeveyn tutumları ile ilgili önemli kavramlara yer verilerek, anne baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerine değinilmiştir.

3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mills, sosyal bilimlerin konusu içerisinde sıkıntılar ve sorunlar olarak iki farklı kavramdan söz eder. Buna göre "sıkıntılar, bireyin kişiliği çevresinde ortaya çıkar ve başkalarıyla dolaysız ilişkileri kapsamında yer alır.

Kişinin benliğiyle ve doğrudan doğruya farkında olduğu kısıtlı toplumsal yaşam alanlarıyla ilişkilidir. Dolayısıyla kişisel sıkıntıların ifade edilip çözüme kavuşturulması, tamamıyla biyografik bir varlık olan birey ile içinde yaşadığı birincil muhit çerçevesinde gerçekleşir (Yaşın, 2018).

Araştırmanın amacı, günümüzde sıklıkla bahsedilmekte olan helikopter ebeveyn kavramının Türk toplumundaki yansımalarının ne olduğudur. Helikopter Ebeveynlerin özellikleri, tutum ve davranışları, bununla beraber helikopter ebeveynler tarafından büyütülmüş bireylerin beklentilerini, duygu ve düşüncelerini önemseyerek, yakın gelecekte nelerle karşılaşabileceklerinin analizini yapmaktır.

3. Araştırmanın Yöntemi

3.3.1. Araştırmanın Evreni

Bu çalışma tarama modeli bir araştırma olup var olan durumu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ayrıca çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ili, Mustafakemalpaşa ilçesinde 11 ve 14 yaş grubundan 50 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada ebeveyn tutumlarını belirlemek için “ Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ankete gönüllü olarak cevap veren 50 üyenin cevapları dikkate alınmıştır.

3.3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi 11 ve 14 yaş grubundan oluşan 50 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaş ve cinsiyete göre ayırdığımızda; 11 yaş grubunun 5 tanesi kız, 7 tanesi erkek. 12 yaş grubunun 4 tanesi kız, 9 tanesi erkektir. 13 yaş grubunun 6 tanesi kız, 8 tanesi erkektir. 14 yaş grubunun 5 tanesi kız, 6 tanesi erkektir.

Aşağıda Tablo 1’de örneklemi oluşturan katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Kişi sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	20	40,0
	Erkek	30	60,0
Sınıf	5.Sınıf	12	24,0
	6.Sınıf	13	26,0
	7.Sınıf	14	28,0
	8.Sınıf	11	22,0

Katılımcıların demografik özelliklerinin yer aldığı Tablo 2’den de görüleceği üzere araştırmaya katılan 50 öğrenciden 30’unun (%60,00) erkek, 20’sinin kız (%40,00) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %28’inin (n=14) 7.sınıf, %26’sının (n=13) 6.sınıf, %24’ünün (n=12) 5.sınıf ve %22’sinin (n=11) ise 8.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.3.3. Verilerin Toplanma Aracı ve Uygulaması

Araştırmada veri toplama araçları olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış, Yılmaz (2019) tarafından ebeveynlerin çocukları ile etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan 21 maddelik Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum (AHETO) Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında öncelikle konuyla ilgili bilimselliteratür taraması yapılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler ışığında katılımcılara konunun amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat ifade etmelerini sağlamak amacıyla görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Katılımcılara helikopter ebeveyn tutumunu yansıtan çalışmanın amacına uygun olarak 21 sorudan oluşan Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği, formu katılımcılara uygulanmıştır.

Ankete, gönüllü olarak cevap veren 50 katılımcının cevapları dikkate alınmıştır. Ankete yer alan maddeler ve dikkate alınan değerler şu şekildedir:

- Her gün giyeceğim kıyafetleri seçmek ister.
- 2- Ne zaman üzgün olsam ısrarla “neyin var” diye sorar.
- 3- Arkadaşlarımla oyun oynarken oyunumuza müdahale etmeden duramaz.
- 4- Akşam eve geldiğimde ilk soruları genellikle okul hayatım ile ilgili olur.
- 5- Dünyanın ve çevremizin kötü insanlarla dolu olduğuna inanır.
- 6- Okula başladığım günlerde saatlerce okul dışında veya evin önünde beni bekler
- 7- Suratımın asık olmasına hiç katlanamaz.

- 8- Sınav sonuçlarımın açıklanacağı zamanı sabırsızlıkla bekler.
- 9- Çok sık nasihat eder.
- 10- Benim özel bir hayatım olabileceğini kabul etmek istemez.
- 11- Okul notlarım için benden daha çok o kaygılanır.
- 12- Yüz kızartıcı bir davranışta bulunmamam konusunda çok nasihat eder.
- 13- Parkta ve sokakta gezerken asla elimi bırakmak istemez.
- 14- Duygularımı her zaman merak eder.
- 15- Öğretmenim ile çok sık görüşmek ister.
- 16- Kötü huy ve alışkanlıklar edinmemden çok korkar.
- 17-Bana yemek yedirmek için arkamdan koşturur.
- 18- Çantamın içeriğini ve ceplerimi sık sık kurcalamaktan hoşlanır.
- 19- Karşı cinsten bir arkadaşımın olması ihtimali onu endişelendirir.
- 20- Okul ödevlerim için benden çok o çaba gösterir.
- 21- Mükemmel bir insan olmamı ister.

Dikkate alınan değerler; Annem – babam “ Hiç böyle davranmaz”, “ Arada sırada böyle davranır”, “ Çoğu zaman böyle davranır “, “ Hiç böyle davranmaz “ şeklindedir.

Bu bölümde Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum (AHETÖ) Ölçeğinin Güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Aşağıda Tablo 2’de ölçeğe ve alt boyutlarına ait Cronbach’ salpha güvenirlik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum (AHETÖ) Ölçeğinin Güvenirliği

	Cronbach’s Alpha
Anne -Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	,715
Anne - Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	,799
Anne -Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	,649
Anne - Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	,689
Anne Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	,916
Baba - Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	,603
Baba - Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	,696
Baba - Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	,632
Baba - Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	,534
Baba Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	,880

Araştırmada *Cronbach' salpha* güvenilirlik testi uygulanmıştır, Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği Anne Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği $\alpha=,916$ ($.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir), Baba Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği $\alpha=,880$ ($.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir) olarak bulunmuştur.

3.4.Bulgular

3.4.1.Verilerin Analizi

İlk olarak, istatistiksel analiz için Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum (AHETÖ) Ölçeğinin Güvenirliğine bakılmış sonrasında örneklem büyüklüğünün uygunluğu kontrol edilmiş ve araştırmanın örnekleminin, ölçekteki madde sayısının en az iki katı olması sağlanmıştır ve Katılımcıların ebeveynlerininAlgılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutuma (AHETÖ) yönelik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Düzeyleri

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği	Ortalama (X)	Standart Sapma (ss)
Anne- Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	12,94	3,57
Anne- Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	12,64	4,16
Anne- Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	11,76	3,18
Anne- Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	13,82	3,66
Anne Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	53,04	13,48
Baba - Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	11,64	3,26
Baba - Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	11,40	3,50
Baba - Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	9,96	2,75
Baba - Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	12,62	3,29
Baba Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	47,44	11,77

Tablo 3'de öğrencilerin algılanan helikopter ebeveyn tutum düzeyleriverilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerinanneden Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumdüzeylerinin "Helikopter tutum (Helikopter tutum: 56 puan ve üzeri)" düzeyinde olduğu, babadan Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum düzeylerinin ise normal ilgi (Normal ilgi sınırları: 32 – 55 puan arası) sınırlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Cinsiyet Durumlarına Göre Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplamına İlişkin Tutum Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Anne- Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	Kız	20	12,83	3,63	-,256	,799
	Erkek	30	13,10	3,56		
Anne- Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	Kız	20	12,60	3,82	-,082	,935
	Erkek	30	12,70	4,72		
Anne- Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	Kız	20	11,66	3,17	-,251	,803
	Erkek	30	11,90	3,27		
Anne- Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	Kız	20	13,90	3,59	,187	,852
	Erkek	30	13,70	3,86		
Anne Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	Kız	20	52,83	12,77	-,131	,896

	Erkek	30	53,35	14,81		
Baba - Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	Kız	20	11,66	3,18	,070	,945
	Erkek	30	11,60	3,47		
Baba - Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	Kız	20	11,53	3,27	,326	,746
	Erkek	30	11,20	3,90		
Baba - Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	Kız	20	10,16	2,76	,646	,522
	Erkek	30	9,65	2,77		
Baba - Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	Kız	20	12,63	3,40	,035	,972
	Erkek	30	12,60	3,20		
Baba Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	Kız	20	47,76	10,97	,238	,813
	Erkek	30	46,95	13,17		

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre algılanan helikopter ebeveyn tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin anneden algılanan helikopter ebeveyn tutum düzeylerinin "Helikopter tutum" düzeyinde, babadan algılanan helikopter ebeveyn tutum düzeylerinin ise normal ilgi sınırlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Sınıf Düzeyi Durumlarına Göre Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplamına İlişkin Tutum Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Anova Sonuçları

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği	Sınıf Düzeyi	n	X	ss	F	p	Farklılık
Anne- Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	5.Sınıf	12	12,50	4,18	,488	,692	
	6.Sınıf	13	12,30	3,54			
	7.Sınıf	14	13,85	3,30			
	8.Sınıf	11	13,00	3,49			
Anne- Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	5.Sınıf	12	13,08	3,72	,944	,427	
	6.Sınıf	13	11,84	3,73			
	7.Sınıf	14	13,92	4,23			
	8.Sınıf	11	11,45	4,96			
Anne- Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	5.Sınıf	12	11,83	3,35	,904	,446	
	6.Sınıf	13	11,46	3,07			
	7.Sınıf	14	12,78	3,28			
	8.Sınıf	11	10,72	3,03			
Anne- Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	5.Sınıf	12	13,41	3,84	1,115	,353	
	6.Sınıf	13	14,23	3,37			
	7.Sınıf	14	14,92	3,45			
	8.Sınıf	11	12,36	4,00			
Anne Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	5.Sınıf	12	52,83	13,86	1,092	,362	
	6.Sınıf	13	51,46	12,09			
	7.Sınıf	14	57,57	13,83			
	8.Sınıf	11	49,36	14,42			
Baba - Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH)	5.Sınıf	12	11,66	3,36	3,024	,039*	1-3
	6.Sınıf	13	11,92	3,42			

	7.Sınıf	14	12,50	3,61			1-4
	8.Sınıf	11	10,18	2,31			
Baba - Akademik Yaşam Alanında Helikopter Tutum (AOYKH)	5.Sınıf	12	12,41	3,17			
	6.Sınıf	13	11,61	3,66			
	7.Sınıf	14	12,35	4,12	,227	,877	
	8.Sınıf	11	8,81	,98			
Baba - Temel Güven ve Yaşam Becerileri Konusunda Helikopterlik (TGYBKH)	5.Sınıf	12	10,25	2,92			
	6.Sınıf	13	10,15	3,18			
	7.Sınıf	14	10,00	3,18	2,671	,058	
	8.Sınıf	11	9,36	1,36			
Baba - Duygusal-Kişisel Yaşam Alanında Helikopter Tutum (DYKH)	5.Sınıf	12	13,16	3,66			
	6.Sınıf	13	12,76	3,51			
	7.Sınıf	14	13,78	2,96	,852	,472	
	8.Sınıf	11	10,36	2,06			
Baba Toplam Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum	5.Sınıf	12	49,66	12,36			
	6.Sınıf	13	47,92	11,18			
	7.Sınıf	14	50,71	13,81	1,981	,130	
	8.Sınıf	11	40,27	5,95			

*p< 0,05

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırma grubunun sınıf düzeyi değişkenine göre algılanan helikopter ebeveyn tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Baba - Etik ve Ahlaki Konularda Helikopterlik (EAKH) tutum düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). 8.sınıf öğrencilerin ananeden algılanan helikopter ebeveyn tutum düzeylerinin normal ilgi sınırlarında olduğu, 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin anneden algılanan helikopter ebeveyn tutum düzeylerinin "Helikopter tutum" düzeyinde olduğu görülmektedir. 5., 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin babadan algılanan helikopter ebeveyn tutum düzeylerinin normal ilgi sınırlarında olduğu görülmektedir.

Sonuç

Yapılan çalışmada analizlere bakıldığında; bireylerin yaşamında ailenin rolünün oldukça büyük olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin en belirleyici özelliklerinin, aşırı ilgili oldukları görülmektedir ve anneler üzerinde yoğunlaşmaktadır. İlgisi ise koruma konusunda yoğunlaşmaktadır. Aynı zamanda annelerin bu tutum ve davranışları helikopter ebeveyn tutum ve davranışlarına örnek oluşturmaktadır.

Tartışma

Aile, çocuğun doğduğu andan itibaren yaşamı, kendini ve diğer bireyleri ilk tanımaya başladığı, ilk deneyimlerini edindiği, bir başka deyişle ilk eğitimi aldığı temel kurumdur. Çocuğun yetişkin bir insan olduğunda sahip olacağı kişilik örüntüsü, kuşkusuz yaşamın daha sonraki yıllarında devreye giren kurumlardan etkilenmekle birlikte, öncelikle aile içinde oluşmaya başlar. Ailede çocuk eğitimi bu nedenle ihmal edilmeyecek kadar önemli bir konudur (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı [T.C.A.A.K.], 1995, s. 1). Aile içi uyum, ailenin çocuğuna karşı gösterdiği tutum ve yaklaşım çocuğun çevresine karşı göstereceği davranışların, hayata bakış açısının temelini oluşturur. Devamlı olumsuzlukların yaşandığı, güven duygusunun olmadığı bir ailede yetişen çocukla, saygı sınırları içerisinde sevgi ve huzurla büyüyen bir çocuğun dünyaya bakışı farklı olacaktır.

Helikopter ebeveyn tutumları, çocukların problem çözme becerisinin gelişmesini engellediği gibi, çocukların ebeveynleri olmadan karar almalarını ya da girişimde bulunmalarını engelliyor. Bu şekilde yetişen çocuklarda ilerleyen dönemlerde, tanıştıkları kişilerin kendilerine çok yardımcı olacaklarını, kendileri için en uygun koşulların hazır olarak sunulacağını düşünerek büyümektedirler.

Çocuklar her zorlandıkları ya da sıkıldıkları dönemde, içinde buldukları durumun onlar için uygun olmadığını ve değiştirilmesi gerektiğini düşünürler. Aslında yaşamda başarmak başaramamak, bir işten zevk almak ve sıkılmak gibi çeşitli durumlar iç içedir. Çocuklarımız çeşitli durumların başlarına gelebileceğini ve yılmadan bu durumların üstesinden gelebileceklerini öğrenmelidir. Hayatın doğal akışındaki inişli çıkışlar onları hayal kırıklığına uğratar, çabuk vazgeçmelerine yol açar. Mücadele etmeyi bırakabilirler.

Bu yüzden çocuklarımızın kendilerini objektif olarak değerlendirebilmeleri, gerçekçi bir benlik algısına sahip olabilmeleri için aileler olarak dikkatli olmalıyız. Davranışlarının sorumluluklarını almaları gerektiğini unutmayıp bağımsızlığına destek olmalıyız. Çocuğumuzun hata yapmasına, yaşayarak öğrenmesine, hayal kırıklıkları yaşamasına ve bununla başa çıkmayı öğrenmesine, hayatla mücadele etmesine izin vermeliyiz. Kendine güvenen, hayattan ne beklediğini bilen, başarının sadece akademik değil hayata karşı kazanılması gereken bir mücadele olduğunu bilen ve olumlu düşünen çocuklar yetiştirmeliyiz.

İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara bağlı kalınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çalışmamızda elde edilen sonuçlar ve literatür taramasından elde edilen bulgular ile araştırmacılar için ülkemizde helikopter anne baba tutumlarını, farklı örneklerde farklı sonuçlar çıkabileceği düşünülerek, bu farklılıkların temel nedenlerini belirlemek amacı ile bu konu üzerine derinlemesine nitel çalışma yapılması önerilebilir.
- Konuyla ilgili Ölçek geliştirilip kullanılarak, helikopter anne baba tutumlarının farklı boyutlarının açığa çıkarılabileceği, ayrıca farklı yaş guruplarına uygulanıp anne baba tutumlarının yaşlara bağlı olarak değişimi gözlemlenebileceği önerilebilir.
- Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) ile Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) maddeleri arasındaki ilişkilere bakılarak normal gelişim gösteren ebeveyn-çocuk çiftleri ile karşılaştırılıp analiz edilebilir..

KAYNAKÇA

Helicopter Parenting and Related Issues: Psychological Well Being, Basic Psychological Needs and Depression on University Students/ Curr Res Educ (2016), 2(3) · 165-173/ Zihniye OKRAY, European University of Lefke, North Cyprus/ This study was presented as oral presentation at 7th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance (WCPCG-2016).

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi Cilt 3· Sayı 1· Nisan 2019 / İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması / Hasan Yılmaz

Helikopter Ebeveyn Sahibi y Kuşağının İş ve Yaşam Tatmini Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Çisil Okant Yaşın / Yüksek Lisans Tezi Ankara, 2018

Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi/International Journal Of Early Childhood Educaiton Studies Şubat 2017 Cilt: 2 Sayı: 1 / Okul Öncesi Çocuğa Sahip Anne-Babalara Yönelik "Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği" ve "Anne-Baba Tutum Ölçeği" Geliştirme Çalışması / Arzu Özyürek

Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Özlem Diken Doktora Tezi ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı Eskişehir, Temmuz 2009

Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi Yıl: 16 Sayı: 36 Ocak - Haziran 2016 Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi / Erdoğan Özel - Hikmet Zelyurt

Değerler Eğitimi Dergisi, 2 (6), 77-96. / Selçuk. Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi / Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği ; Brtan OZENSEL

29 MAYIS 2013 / Değerlendirme, Mem Notları / Zeki Pehlivan

EĞİTİM /* Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN; EKİM 2014 Çocuğun Eğitiminde Ailenin Önemi

Modern Dünyada Ebeveyn Yaklaşımları.Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü. Oral ÇALIŞLAR 15.09.2008 tarihli Radikal Gazetesi yazısı http://en.wikipedia.org/wiki/Helicopter_Parents

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2009, 10 (2) 41-60. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) ile Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Özlem Diken, Seyhun Topbaş, İbrahim H. Diken

Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi ,DEUHFED 2015,8 (4),240-246. Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Kültür Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi /Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi, Deniz ŞANLI, Candan ÖZTÜRK

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı / Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Oduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulaması) ; Doktora Tezi - Ünal ŞENTÜRK , MALATYA – 2006

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması ; Fatma YAŞAR EKİCİ (Doktora Tezi) , İstanbul, 2013

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Yüksek Lisans Tezi / 7-19 Yaş Aile eğitim Programının Aile Tutumlarına Etkisi ; Bayram ŞİMŞEK , İzmir – 2017

Türk Toplumunda Aile-Çocuk İlişkilerine Genel Bir Bakış / Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Meslekî Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü. Beşevler/Ankara-TÜRKİYE, TEZEL ŞAHİN, Fatma ve Arş. Gör. Uzm. Dr., Gazi Üniversitesi, Meslekî Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü. Beşevler/Ankara-TÜRKİYE, CEVHER, Fatma Nilgün

Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırma Aileye Öneriler/ Ayşe ÇELİK ,Ergenlik ve Sorumluluk Nuriye KÜTÜK / Alanya RAM – Kasım / 2015-2016

INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi ,Yıl: 2, Sayı: 3, Haziran 2015, s. 30-40 / Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği' nin Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Babalar için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması , Halil UZUN ve Gülen BARAN

Aile ve Toplum Dergisi Yıl: 1 Cilt: 1 Sayı: 2 Haziran 1991 ISSN: 1303-0256 / Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü; Doç.Dr. Orhan ÇİFTÇİ

Çocuğumuzun Ruh Sağlığında Önemli Aktörler / Gen, Anne, Baba, Arkadaş, Öğretmen ve Toplum / Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü , İlk Basım Eylül 2017, Ankara; Doç. Dr. Okan Cem ÇIRAKOĞLU

Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" 11-13 Mayıs 2015, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara/ Erken Müdahale İçin Bir Model: Anne Çocuk Etkileşim Programı; 1 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi , Fatma Elif KILINÇ ve Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Neriman ARAL

Meğer Annem Haklıymış – Truva yayın, Birinci baskı. Zeki Kayahan Coşk

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği Hasan Yılmaz,(2019)

ANNEM					Arkadaşlar aşağıda yazılan davranış ve tutumları hem anneniz hem de babanız için ayrı ayrı değerlendirerek cevaplayınız.	BABAM			
Hiç Böyle Davranmaz	ARADA SIRADA Böyle Davranır	ÇOĞU ZAMAN Böyle Davranır	HEP BÖYLE Davranır			Hiç Böyle Davranmaz	ARADA SIRADA Böyle Davranır	ÇOĞU ZAMAN Böyle Davranır	HEP BÖYLE Davranır
				1-	Her gün giyeceğim kıyafetleri seçmek isterdi				
				2-	Ne zaman üzgün olsam ısrarla "neyin var" diye sorardı.				
				3-	Arkadaşlarımla oyun oynarken oyunumuza müdahale etmeden duramazdı.				
				4-	Akşam eve geldiğimde ilk soruları genellikle okul hayatım ile ilgili olurdu				
				5-	Dünyanın ve çevremizin kötü insanlarla dolu olduğuna inanırdı.				
				6-	Okula başladığım günlerde saatlerce okul dışında veya evin önünde beni beklerdi				
				7-	Suratımın asık olmasına hiç katlanamazdı.				
				8-	Sınav sonuçlarımla açıklanacağı zamanı sabırsızlıkla beklerdi.				
				9-	Çok sık nasihat ederdi.				
				10-	Benim özel bir hayatım olabileceğini kabul etmek istemezdi.				
				11-	Okul notlarım için benden daha çok o kaygılanırdı.				
				12-	Yüz kızartıcı bir davranışta bulunmamam konusunda çok nasihat ederdi.				
				13-	Parkta ve sokakta gezerken asla elimi bırakmak istemezdi.				
				14-	Duygularımı her zaman merak ederdi				
				15-	Öğretmenim ile çok sık görüşmek isterdi.				
				16-	Kötü huy ve alışkanlıklar edinmemden çok korkardı				
				17-	Bana yemek yedirmek için arkamdan koştururdu				
				18-	Çantamın içini ve ceplerimi sık sık kurcalamaktan hoşlanırdı.				
				19-	Karşı cinsten bir arkadaşımın olması ihtimali onu endişelendirirdi				
				20-	Okul ödevlerim için benden çok o çaba gösterirdi.				
				21-	Mükemmel bir insan olmamı isterdi.				

2011-2018 YILLARI ARASINDA UYGULAMADA OLAN ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**İLKNUZ ZAMIR KHAN**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**ESİN ATAV**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma 2011-2018 yılları arasında 9-12. sınıflarda uygulanan Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programlarını analiz ederek, değişiklikleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında biyoloji dersi öğretim programları (a) yapıma gerekçeleri, (b) temel amaçları, (c) temel bilgi, (d) temel beceriler ve (e) duyuşsal boyut bakımından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada, Ortaöğretim Biyoloji Dersi öğretim programlarında son sekiz sene içerisinde meydana gelen değişiklikler değerlendirilerek Türkiye'de yapılan program geliştirme faaliyetleri ile ilgili fikir sahibi olmak ve elde edilen veriler doğrultusunda ileride hazırlanacak biyoloji dersi öğretim programları ile ilgili olarak program geliştirme uzmanları ve diğer paydaşlara katkı sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem: ÇİREN GÜRGAHalışmada 2011- 2018 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Programlarda yapılan değişiklikleri ortaya koymak amacıyla nitel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yazılı belgeleri analiz ederek karşılaştırma olanağı sağlayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: 2011 biyoloji dersi öğretim programının yapıma gerekçeleri somut değişikliklere dayanırken, diğer üç programda, program değişikliğine gidilmesini gerektirecek somut gerekçeler yoktur. 2011 biyoloji dersi öğretim programının genel amaçlarında biyoloji okuyazarı birey vurgusu varken, 2013'te bilimsel okuyazarlığa vurgu yapılmıştır. 2017 programında vurgu teknoloji ve inovasyon yapabilecek bireylerin yetiştirilmesine kayarken 2018'de bu vurgu sosyo-bilimsel konular ve etik değerlere yapılmıştır. Programlar temel bilgiler bakımından karşılaştırıldığında, konuların dört programda da farklı yerlerde olup, ortak hiyerarşik bir düzen içerisinde yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum programlarda içerik düzenlenmesinde dikkate alınması gereken aşamalılık ilkesine uymamaktadır. Programlarda yer alan temel beceriler bakımından tespit edilen en dikkat çekici nokta, 2018 programından bilimsel araştırma ve süreç becerilerinin çıkarılmış olmasıdır. Ayrıca, 2017'den itibaren biyoloji ile direkt ilgili olmayan temel becerilerin programlara eklenmiş olmasıdır. Benzer bir durum duyuşsal boyutun karşılaştırılmasında da tespit edilmiştir. 2017'den itibaren biyoloji ile direkt ilgili olmayan değerlere yer verilmiştir. Hatta 2018 programında, biyoloji ile ilgili duyuşsal boyuta ait hiçbir değere yer verilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Program değişikliğine gidilmesinin hangi ihtiyaçtan kaynaklandığı program gerekçelerine bakıldığında anlaşılamamaktadır. Bu kadar kısa aralıklarla programlarda değişikliğe gidilmesini açıklayacak bilimsel bir yaklaşıma rastlanmamıştır. Hatta program değişikliğine gidildikten sonra yeni programın tüm sınıflarda uygulanması tamamlanmadan tekrar yeni bir program değişikliğine gidilmesi, program geliştirme sürecinde değerlendirme aşamasının ihmal edildiğini göstermektedir. Uygulamada olan programların program değerlendirme çalışmaları ile aksayan yönleri belirlenerek güncel gelişmeler doğrultusunda tamamen yenilenmektense sadece güncellenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Biyoloji Öğretim Programları, Program Analizi, Biyoloji Dersi

SUMMARY

Problem Status and Aim: This study was conducted in order to analyze the biology curricula used between the years 2011 and 2018 for classes 9 to 12. Within the study, biology curricula were comparatively analyzed in terms of (a) purpose of the curriculum (b) basic goals, (c) basic knowledge, (d) basic skills and (e) affective dimension. In this study, it is intended to gain information about the curriculum development activities in Turkey by analysing the changes made to the Secondary School Biology Curricula in the past eight years, and, through the information gathered in the course of this project, contribute to the future development of biology curricula.

Method: In this study, the Biology Curricula used between the years 2011 and 2018 for classes 9 to 12, were examined. A qualitative study was carried out to reveal the changes made in the curricula. In this research, the document analysis method, which allows the analysis and comparison of written documents, was used to collect data.

Findings and Conclusion: While the changes made to the 2011 biology curriculum are based on solid reasons, the other three curricula have no basis for the changes made. In the 2011 biology curriculum an emphasis was made on biology literacy, in 2013 scientific literacy was emphasized. While the emphasis in the 2017 program shifted to the training of individuals who could create technologies and innovations, in 2018 this emphasis was placed on socio-scientific issues and ethical values. When the programs were compared in terms of basic knowledge, it was found that the subjects were in different places in all four programs and were not in a common hierarchical order. This situation does not comply with the principle of graduality that should be considered in content regulation of curricula. The most remarkable point determined in

terms of basic skills included in the curricula is that scientific research and process skills were removed from the 2018 curriculum. Moreover, since 2017, basic skills which are not directly related to biology have been added to the curriculum. A similar situation was found in the comparison of affective dimensions. Since 2017, values not directly related to biology have been included in the biology curriculum. In fact, the 2018 curriculum did not include any affective dimensions related to biology.

Discussion, Conclusions and Recommendations: The rationale of the curriculum does not necessitate a curriculum change. No scientific approach has been found to explain changes in curricula at such short intervals. In fact, after the curriculum change has been made, the curriculum is modified again before the previous changes were implemented in all classes. This attitude indicates that the changes have not been made in accordance with the curriculum evaluation process. The shortcomings of the curricula in practice should be determined and rather than being completely renewed, they should be updated in line with current developments.

Keywords: Secondary Education, Biology Programs, Program Analysis, Biology Course

Giriş

Sanayi devrimi sonrası toplumsal ve ekonomik alanlarda yaşanan hızlı değişikliklere bilimsel ve teknolojik gelişmeler de eklenince toplumların kültürel yapısı da dahil olmak üzere birçok alanda değişiklikler yaşanmıştır (Bakır, 2011). Bu değişimler karşısında bireyleri hayata hazırlamak oluşturma zorlaşmış ve okullara büyük görev ve sorumluluklar yüklenmiştir (Demirel, 2012). Bugün geldiğimiz noktada özellikle bilginin baş döndürücü bir hızla meydana gelen değişim ve dönüşüme ayak uydurma çabası kendini iyice hissettirmeye başlamıştır. Bilginin yaşanan bu değişiklikler ışığında, bilginin günün koşullarına göre güncellenerek bireylere aktarılması eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında hazırlanan öğretim programlarıyla yapılmaktadır (Düzgünoğlu, 2018). Öğretim programının uygulayıcısı konumundaki öğretmen için öğretim programı bir yol göstericidir (Tutkun, 2010). Yeni nesillerin yetişmesinde ve dolayısıyla ülkelerin geleceği bakımından çok etkili bir role sahip olan öğretim programlarının bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere paralel olarak güncellenmesi gerekmektedir (Koçakoğlu, 2016). Eğitim sisteminin diğer temel öğelerini oluşturan öğretmen ve öğrenci ile öğretim programı arasında güçlü ve uyumlu bir ilişki olması gerekmektedir (Sözer, 1991).

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de program geliştirme faaliyetlerine büyük önem verilmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile ülkemizde en büyük değişikliğin yaşandığı eğitim alanında 1924 yılında çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile programlarda yenilikler yapılmıştır (Kalkan, 2017). Program geliştirme çalışmaları kurulan komisyonlar tarafından yürütülürken, 20. yüzyılın ilk yarısında ülkemize davet edilen John Dewey, Kate V. Wofford gibi yabancı uzmanların hazırladığı raporlar çalışmalara yön vermiştir (Düzgünoğlu, 2018). 1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in raporu daha çok ilköğretim programları çalışmalarına yön verirken, 1952 yılında ülkemize davet edilen Wofford'un raporları doğrultusunda program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir yaklaşım kazanmıştır (Kayfeci, 2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze biyoloji programlarını incelediği çalışmasında Kayfeci (2010), programları iki döneme ayırarak değerlendirmektedir. Bu dönemler, program çalışmalarının daha çok ders ve konu listesi hazırlamak şeklinde yürütüldüğü 1924 ile 1960 yılları arasında kapsayan ilk dönem ve modern biyoloji öğretim programı üzerinde çalışmaların başlatıldığı 1960 sonrası ikinci dönemdir. Ayrıca Cumhuriyetten 2000 yılına kadar yedi biyoloji öğretim programının yapıldığını ifade eden Kayfeci (2010) bu programları, 1924 Biyoloji Öğretim Programı, 1933 Biyoloji Öğretim Programı, 1938 Biyoloji Öğretim Programı, 1957 Biyoloji Öğretim Programı, 1967 Biyoloji Öğretim Programı, 1985 Biyoloji Öğretim Programı ve 1997 Biyoloji Öğretim Programı şeklinde sıralamaktadır.

İyi bir öğretim programının birey, toplum ve konu alanının ihtiyaçlarına göre değişebilir yani dinamik olması gerekmektedir (Varış, 1996). Çağın gereklerini yerine getirmede yetersiz kalması ya da yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi gibi nedenler öğretim programlarında düzenleme ve değişikliklerin yapılmasının ana nedenlerini oluştursa da (Güzel ve Karadağ, 2013) ülkemizde programlarda yapılan güncellemeler ülkenin siyasi hayatındaki gelişmelere paralel olarak değişen eğitim politikaları doğrultusunda yapılmaktadır (Koçakoğlu, 2014). Bu nedenle öğretim programlarında yapılan değişiklik ve düzenlemelerin hangi nedenlerle ve ne doğrultuda yapıldığı iyi analiz edilmelidir çünkü yapılan reform ve değişiklikler her zaman olumlu ve istendik sonuçlar vermemektedir (İrez ve Yavuz, 2009). Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilgili olarak Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin hazırladığı 2016-2017 Eğitim İzleme Raporunda önemli noktalara dikkat çekilmektedir. Bu hususlardan bazıları şu şekildedir:

- *Yeni öğretim programlarının hangi modele dayandığı belirsizdir. Bu nedenle bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesi sorunlu, karmaşık ve ucu açık olabilir.*
- *Programların genel amaçları, gelecekte ülkemizin ihtiyaç duyacağı özelliklere ilişkin ifadeler içermiyor. Amaçların, Endüstri 4.0 ve Sürdürülebilirlik hedefleri gözden geçirilerek yapılandırılması, ülkemizin yakın gelecekte karşılaştığı teknolojinin kullanıcısı olmanın ötesinde teknoloji üreten ve sürdürülebilir bir toplumun inşasında yer alacak bireye olan ihtiyacın karşılanabilmesi için gereklidir.*

- Yenilenen öğretim programlarında, bir arada yaşama kültürü oluşturma, toplumsal cinsiyet eşitliği, teknoloji ve yeniliklerin yerleştirilmesi, doğa, enerji, üretim ve verimlilik gibi temalara ilişkin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları ortaya koyacak analizlere yer verilmediği görülüyor.
- Üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirecek, bilişsel alanın bilme basamağının üstüne çıkan kazanım ifadeleri sayıca azdır. Özellikle ortaöğretim programları bu açıdan daha da zayıftır.

Yukarıda belirtilen hususlar dikkate alındığında, öğretim programlarında yapılan güncelleme ve değişikliklerin her zaman birey ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yetmediği hatta bazen eski programların yeni programlardan daha iyi olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle geriye gidiş söz konusu olabilmektedir. Bu durumun yaratılmasındaki nedenlerin başında, yapılan değişikliklerin bilimsel yenilik ve gerekliliklerden daha çok siyasilerin görüşleri doğrultusunda yapılması gelmektedir (Sönmez, 2018). Farklı hükümetlerin farklı eğitim politikaları izlemesi hatta aynı hükümet içerisinde farklı eğitim bakanları döneminde bile ülkenin eğitim politikalarının değişiklik göstermesi yapılan reformların sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Kodal, 2018).

Amaç

ERG'in yayımladığı raporda da belirtildiği gibi öğretim programlarında yapılan düzenleme ve değişikliklerin toplumu oluşturan bireyleri dolayısıyla ülkenin geleceğini etkileyecek olması, bu çalışmaların ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de öğretim programlarında yapılan değişiklik ve düzenlemelerin kapsamlı analizinin yapıldığı çalışmalara rastanmamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin yeni programları nasıl değerlendirdiği ya da içerik karşılaştırmaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim programlarında yapılan değişiklik ve düzenlemelerin daha net anlaşılması, programlara nelerin eklendiği, programlardan nelerin çıkartıldığının belirlenmesi amacıyla bu çalışmada 2011 ve 2018 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim 9-12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programları karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir.

Alt Amaçlar

1. 2011-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim 9-12. sınıflar biyoloji öğretim programlarının yapıma gerekçeleri bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. 2011-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim 9-12. sınıflar biyoloji öğretim programlarının temel bilgi bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. 2011-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim 9-12. sınıflar biyoloji öğretim programlarının temel amaçlar bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. 2011-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim 9-12. sınıflar biyoloji öğretim programlarının temel beceriler bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. 2011-2018 yılları arasında uygulanan ortaöğretim 9-12. sınıflar biyoloji öğretim programlarının duyuşsal boyut bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2011- 2018 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Biyoloji Dersi Öğretim Programlarında yapılan değişiklikleri ortaya koymak amacıyla yapılmış ve nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yazılı belgeleri analiz ederek karşılaştırma olanağı sağlayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesiyle bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

- (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinaliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193).

Çalışmada kullanılan dokümanların orijinal ve güvenilir olması amacıyla Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada 2011, 2013, 2017 ve 2018 Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programları alanyazın incelenerek belirlenen kategoriler altında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir: Alanyazın incelendiğinde Biyoloji Öğretim Programlarında kategorileri belirleyen temel yapıların şu şekilde öne çıktığı belirlenmiştir:

- (a) Yapılma Gerekçesi

- (b) Ünite ve konuların yer aldığı Temel Bilgi
(c) Temel Amaçlar
(d) Biyoloji dersi vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmak istenen Temel Beceriler ve
(e) Duyuşsal Boyut

Belirlenen bu kategoriler kapsamında 2011-2018 Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programları ayrı ayrı incelenmiş ve birbirine karşılaştırılmıştır. Belirlenen benzerlik ve farklılıklar raporlanarak sunulmuştur.

Bulgular

2011-2018 yılları arasında uygulanan Ortaöğretim Biyoloji Dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Tablo 1'de öğretim programlarının yapıma gerekçeleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretim Programlarının Yapılma Gerekçeleri Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
1. 2004 yılında yapılandırılmaya başlanılan ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında yapılan değişiklikler,	Bilimin işleyişi ve bilimin ortaya koyduğu temel fikirler hakkında yeterli bilgiye sahip, bilimin ortaya koyduğu bilgi ve tartışmalara eleştirel yaklaşabilen bireylere, yani bilimsel okur-yazar bireylere duyulan ihtiyacı dikkate alarak hazırlanmıştır.	Biyolojinin temel teorileri ve kavramları ışığında, biyolojiyle günlük hayat arasındaki ilişki ve uygulamalara daha fazla yer verecek şekilde güncellenmiştir.	Biyolojinin yasa, teori, uygulama ve kavramları ışığında yenilik ve değişimler yapma, araştırma ve sorgulama, bilişim teknolojilerini kullanma, biyoloji ile günlük hayat arasında ilişki kurma, sosyal farkındalık oluşturma, vb. uygulamalara daha fazla yer verecek şekilde güncellenmiştir.
2. Biyoloji alanındaki hızlı gelişmeler, eğitim bilimleri, bilişsel psikoloji, ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikler;			
3. Ortaöğretim kurumlarının üç yıldan dört yıla çıkarılması			

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2011 programının gerekçeleri somut değişikliklere dayanmaktadır (örneğin; bir alt program değişikliği, eğitim alanında yaşanan yenilikler ve liselerin 4 yıla çıkarılması gibi). Diğer programlarda 2011 yılı programında olduğu gibi somut değişikliklere rastlanmamış, ihtiyaç duyulan birey profili üzerinden ve programa yeni beceriler eklemek amacıyla program değişiklikleri açıklanmıştır. 2013 yılı programında bilimsel okur-yazar bireylere duyulan ihtiyaç gerekçe olarak sunulmuştur. 2017 programında biyoloji ile günlük hayat arasındaki ilişki ve uygulamalar gerekçeyi oluştururken 2018 programında 2017 yılı gerekçesine ek olarak araştırma, sorgulama, bilişim teknolojilerini kullanma, sosyal farkındalık oluşturma, vb. uygulamalara daha fazla yer verme gerekçe olarak yer almıştır.

Programlar temel amaçlar bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir. 2011 yılı programının temel amaçları, bilimin doğasını anlayan, bilimsel bilgi ve bilimsel değerlere sahip bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. 2013'ten itibaren bilimsel bilgi ve bilimin doğasına yapılan vurgu azalmıştır. 2017 programında vurgu teknoloji ve inovasyon yapabilecek bireylerin yetiştirilmesine kayarken 2018'de bu vurgu sosyo-bilimsel konular ve etik değerlere yapılmıştır.

Tablo 2

Öğretim Programlarının Temel Amaçları Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
1. Bilimin doğasını ve bilimin kültüre katkısını anlayan	1. Biyolojide yer alan temel teoriler, kavramlar, süreçler ve uygulamalar konusunda yeterli	1. Biyolojide yer alan temel teoriler, kavramlar, süreçler ve uygulamalar konusunda bilgisi olan	1. Biyolojide yer alan yasa, teori, süreç hakkında bilgisi olan
2. Biyolojiye ilişkin çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olan ve bu değerleri kullanabilen	bilgi, beceri ve anlayışa sahip, 2. Biyoloji ve bilimle ilgili tartışmalara etkin olarak katılabilen ve bu tartışmaları	2. Biyoloji bilgisi ve uygulamalarını günlük hayatta kullanma becerisine sahip	2. Biyoloji bilgisini günlük hayatta kullanabilen
3. Bilimsel değerlerin birey, toplum ve çevre açısından önemini fark eden ve özümseyen	değerlendirebilen, 3. Günlük hayatta karşılaşılan bilimsel bilgi ve uygulamaların bilinçli tüketicisi olan	3. Biyoloji alanına katkısı olan bilim insanları tanıyan	3. Biyoloji alanına katkı sağlayan bazı bilim insanlarını tanıyan
4. Günlük hayatla ilgili sorunların çözümünde biyoloji bilgisini ve bilimsel metodu kullanabilen	4. Hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.	4. Biyoloji ve bilimle ilgili tartışmalara katılan	4. Biyoloji ve bilimle ilgili tartışmalara katılabilen
5. Biyoloji ile ilgili meslekler için gerekli bilişsel ve duyuşsal temellere sahip		5. Biyoloji dersinde edindikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri kullanarak yeni fikir ve özgün çalışmalar üreten	5. Biyoloji dersinde edindikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri kullanarak yeni fikirler ve özgün çalışmalar üretebilen
6. Sahip olduğumuz biyolojik zenginliklerin tanınmasına ve korunmasına yönelik gerekli bilince sahip bir birey olarak farklı etkinliklere katılabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.		6. Canlılar dünyasından ilham alarak geliştirilen teknolojilerin farkına vararak benzer inovasyonlar geliştirebilen	6. İşlevsel projeler, kapsamlı ve özgün tasarımlar ve buluşlar yapabilen
		7. Bilim ve teknolojinin canlıların yaşamlarına olan etkilerini anlayan	7. Canlılardan esinlenerek geliştirilen teknolojilerin farkına vararak benzer yenilikler yapmak için istekli olan
		8. Bilimsel çalışmalarda ve toplumsal yaşamda etik değerlere sahip olmanın ve bu değerlere uygun davranmanın gerekliliğini ve önemini kavrayan	8. Bilim ve teknolojinin canlıların yaşamlarına olan etkilerini değerlendirebilen
		9. Araştıran, düşünen, sorgulayan, üretken, hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.	9. Bilimsel çalışmalarda ve toplumsal hayatta etik değerlere sahip
			10. Sosyobilimsel konuları değerlendirebilen
			11. Araştıran, eleştirel düşünen, iş birliği yapan, etkili iletişim becerisine sahip, problem çözen, sorgulayan, üreten, hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Bir sonraki aşamada programlar sınıf düzeyinde temel bilgiler bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 3

9. Sınıf Öğretim Programlarının Temel Bilgiler Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
<p><i>1. Hücre, Organizma ve Metabolizma</i></p> <p>a. canlıların ortak özellikleri</p> <p>b. canlıların yapısını oluşturan organik ve inorganik bileşikler</p> <p>c. hücrenin yapısı</p> <p>d. hücre zarından madde geçişi</p> <p>e. prokaryot ve ökaryot hücreler</p> <p>f. hayvan ve bitki hücreleri</p> <p>g. tek hücreli organizmalar</p> <p><i>2. Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik</i></p> <p>a. Sınıflandırmanın önemi</p> <p>b. Canlıların sınıflandırılma kriterleri</p> <p>c. Sınıflandırma hiyerarşisi</p> <p>d. Canlı alemlerinin özellikleri</p> <p>e. Canlı alemlerinin biyolojik ve ekonomik önemi</p> <p>f. Canlı alemlerinin insan sağlığı üzerindeki etkisi</p> <p>g. Biyolojik çeşitlilik ve türlerin korunması</p> <p>h. Türkiye'nin biyoçeşitliliği</p> <p><i>3. Bilinçli Birey - Yaşanabilir Çevre</i></p> <p>a. Güncel çevre sorunları</p> <p>b. Güncel çevre sorunlarının çözümü</p> <p>c. Çevre sorunları ve sağlık</p> <p>d. Atatürk'ün çevre ve doğaya anlayışı</p>	<p><i>1. Yaşam Bilimi Biyoloji</i></p> <p>a. bilimsel bilgi, bilimsel çalışma süreçleri</p> <p>b. canlıların ortak özellikleri</p> <p>c. canlıların yapısındaki temel organik ve inorganik bileşikler</p> <p><i>2. Canlılar Dünyası</i></p> <p>a. Hücre ve hücre teorisi</p> <p>b. hücreye ilişkin bilgilerin tarihsel gelişimi ve katkı sağlayan bilim insanları</p> <p>c. hücresel yapılar</p> <p>d. prokaryot ve ökaryot hücreler</p> <p>e. hücre zarından madde geçişi</p> <p>f. tek ve çok hücreli organizmalar</p> <p>g. hücre çalışmalarının tıp alanına katkısı</p> <p>h. sınıflandırmanın önemi; sınıflandırma yaklaşım ve modellerinin tarihsel gelişimi</p> <p>i. sınıflandırma hiyerarşisi</p> <p>j. Canlılar alemi ve özellikleri Canlı alemlerinin biyolojik ve ekonomik önemi</p> <p>l. Virüslerin özellikleri etkileri</p> <p><i>3. Güncel Çevre Sorunları</i></p> <p>a. Güncel çevre sorunları</p> <p>b. Doğal kaynaklar ve sürdürülebilirlik kavramı</p> <p>c. biyolojik çeşitlilik</p> <p>d. Türkiye'nin biyoçeşitliliği</p> <p>e. Biyoçeşitliliğin korunması</p>	<p><i>1. Yaşam Bilimi Biyoloji</i></p> <p>a. Bilim, bilimsel bilgi ve biyoloji</p> <p>b. biyolojinin tarihsel gelişimine katkı sağlayan bilim insanları</p> <p>c. bilim insanlarının ortak kişisel özellikleri</p> <p>d. canlıların ortak özellikleri</p> <p>e. canlıların yapısında bulunan organik ve inorganik bileşikler</p> <p><i>2. Hücre</i></p> <p>a. Prokaryot ve ökaryot hücreler</p> <p>b. hücresel yapılar</p> <p>c. hücre zarından madde geçişi</p> <p><i>3. Canlılar Dünyası</i></p> <p>a. Canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması</p> <p>b. Sınıflandırmanın önemi</p> <p>c. Sınıflandırma hiyerarşisi</p> <p>d. Canlı alemleri ve özellikleri</p> <p>e. Canlı alemlerinin biyolojik süreç, ekonomi ve teknolojiye katkıları</p> <p>f. virüslerin özellikleri ve insan sağlığı üzerine etkisi</p>	<p><i>1. Yaşam Bilimi Biyoloji</i></p> <p>a. Canlıların ortak özellikleri</p> <p>b. Canlıların yapısında bulunan organik ve inorganik bileşikler</p> <p><i>2. Hücre</i></p> <p>a. Hücre teorisi</p> <p>b. b. hücreye ilişkin bilgilerin tarihsel gelişimi ve katkı sağlayan bilim insanları</p> <p>c. prokaryot ve ökaryot hücreler</p> <p>d. hücresel yapılar</p> <p>e. hücre zarından madde geçişi</p> <p>f. biyoloji laboratuvarında kullanılan temel araç-gereçler ve laboratuvar güvenliği</p> <p><i>3. Canlılar Dünyası</i></p> <p>a. Sınıflandırmanın önemi</p> <p>b. Sınıflandırma hiyerarşisi</p> <p>c. Canlı alemleri ve özellikleri</p> <p>d. Canlı alemlerinin biyolojik süreç, ekonomi ve teknolojiye katkıları</p> <p>e. Virüslerin genel özellikleri ve insan sağlığına etkisi</p> <p>f. Virüslerin genetik mühendisliği alanındaki çalışmalarda kullanımı</p>

Tablo 3'de görüldüğü gibi 9. sınıf düzeyinde tüm programlarda hücre konusu, sınıflandırmanın yer aldığı canlılar dünyası ve canlıların yapısında bulunan biyolojik moleküller ortak konular olarak yer almaktadır. Türkiye'nin biyoçeşitliliği ve güncel

çevre sorunları 2017 yılından itibaren 9. sınıf programından çıkartılıp 10. sınıf programına dâhil edilmiştir. Atatürk'ün çevre ve doğa anlayışı 2013 yılından itibaren programlardan tamamen çıkartılmıştır.

Tablo 4

10. Sınıf Öğretim Programlarının Temel Bilgiler Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
1. Canlılarda Enerji Dönüşümü	1. Üreme	1. Hücre Bölünmeleri	1. Hücre Bölünmeleri
a. solunumun canlılar için önemi	a. Mitoz bölünme	a. Mitoz bölünme	a. Mitoz bölüne
b. oksijenli solunum	b. Eşeysiz üreme	b. Eşeysiz üreme	b. Eşeysiz üreme
c. oksijensiz solunum	c. Mayoz ve eşeyli üreme	c. Mayoz ve eşeyli üreme	c. Mayoz ve eşeyli üreme
d. fotosentez	d. Mayoz ve canlılarda çeşitlilik	2. Kalıtımın Genel İlkeleri	2. Kalıtımın Genel İlkeleri
e. kemosentez	e. İnsanda üreme sistemi ve sağlığı	a. Kalıtımın genel esasları	a. Kalıtımın genel esasları
2. Hücre Bölünmesi ve Üreme	f. İnsanda embriyonik gelişim süreci	b. genetik varyasyon ve biyolojik çeşitlilik	b. Genetik varyasyon ve biyolojik çeşitlilik
a. Mitoz bölünme	2. Kalıtımın Genel İlkeleri	3. Ekosistem Ekolojisi	3. Ekosistem Ekolojisi
b. Eşeysiz üreme	a. Kalıtımla ilgili kavram, model ve teorilerin tarihsel gelişimi	a. Ekosistemin canlı ve cansız bileşenleri	a. Ekosistemin canlı ve cansız bileşenleri
c. Mayoz ve eşeyli üreme	b. Kalıtımın genel esasları	b. Canlılarda beslenme şekilleri	b. Canlılarda beslenme şekilleri
d. Partenogenez	c. Genetik varyasyon ve biyolojik çeşitlilik	c. Ekosistemde madde döngüleri ve enerji akışı	c. Ekosistemde madde döngüsü ve enerji akışı
3. Ekosistem Ekolojisi	d. Genetik mühendisliği uygulamaları	d. Güncel çevre sorunları	4. Güncel Çevre Sorunları ve İnsan
a. Ekosistemin canlı ve cansız bileşenleri	e. Biyoteknoloji uygulamaları	e. ülkemizde ve dünyada çevre kirliliği	a. Güncel çevre sorunları ve canlılar üzerindeki etkileri
b. Canlılarda beslenme şekilleri	3. Dünyamız	f. doğal kaynaklar ve biyolojik çeşitliliğin korunması	b. Çevre sorunlarının ortaya çıkmasında bireylerin rolü
c. Beslenme zinciri ve ağları	a. Ekosistemin canlı ve cansız bileşenleri	g. Biyoçeşitliliğin önemi	c. Yerel ve küresel bağlamda çevre kirliliği ve çözüm önerileri
d. Madde döngüleri	b. Canlılarda beslenme şekilleri	h. Gen bankaları	d. Doğal kaynaklar ve biyolojik çeşitliliğin önemi
	c. Beslenme zinciri ve ağları		e. Biyoçeşitliliğin korunması
	d. Ekosistemde madde döngüleri ve enerji akışı		
	e. Ekosistem ve biyomlar arasındaki ilişki		
	f. iklim ve yükseltinin biyomların dağılımına etkisi		

Tablo 4'de görüldüğü gibi 10 sınıflar düzeyinde hücre bölünmesi ve ekosistem ekolojisi tüm programlarda ortak olarak verilirken, mayoz bölünmenin devamında verilen üreme sistemleri 2017 ve 2018 programlarında 10. sınıftan 11. sınıfa kaydırılmıştır. 10. sınıf konusu olan solunum, 2013'te 11. sınıfa daha sonra 2017 yılından itibaren de 12. sınıf konularına eklenmiştir. Kalıtımın genel ilkeleri 2011 programında 11. sınıfa verilirken 2013 programında 10. sınıfa, 2017 yılından itibaren 12. sınıfa kaydırılmıştır.

Tablo 5

11. Sınıf Öğretim Programlarının Temel Bilgiler Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
1. Bitki Biyolojisi	1. Canlılarda Enerji Dönüşümleri	1. İnsan Fizyolojisi	1. İnsan Fizyolojisi
a. Bitkilerin yapısı	a. Canlılık ve enerji	a. Sinirler, hormonlar ve homeostazi	a. Sinir sistemi
b. Bitkilerde taşıma, beslenme, büyüme ve hareket	b. Fotosentez	b. Destek ve hareket sistemi	b. Destek ve hareket sistemi
c. Bitkilerde eşeyli üreme ve çimlenme	c. Kemosentez	c. Sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım, üreme sistemi ve embriyonik gelişim	c. Sindirim, dolaşım, solunum, üriner, üreme sistemi ve embriyonik gelişim
2. Kalıtım, Gen Mühendisliği ve Biyoteknoloji	2. İnsan Fizyolojisi	2. Komünite ve Popülasyon Ekolojisi	2. Komünite ve Popülasyon Ekolojisi
a. Mendel genetiği	a. Dokular	a. Komünite ekolojisi	a. Komünite ekolojisi
b. Modern genetik	b. Sinirler, hormonlar ve homeostazi	b. Popülasyon ekolojisi	b. Popülasyon ekolojisi
c. DNA'nın yapısı ve replikasyonu	c. Destek ve hareket sistemi		
d. Biyoteknoloji ve gen mühendisliği	d. Sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım sistemi		
3. Komünite ve Popülasyon Ekolojisi	3. Davranış		
a. Komünite ekolojisi	a. Doğuştan gelen ve öğrenilen davranışlar		
b. Popülasyon ekolojisi	b. Sosyal davranışlar		
c. Biyomlar			

Tablo 6

12. Sınıf Öğretim Programlarının Temel Bilgiler Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
1. Hayvan Biyolojisi ve İnsan	1. Genden Proteine	1. Genden Proteine	1. Genden Proteine
a. Sindirim	a. Nükleik asitlerin keşfi	a. Nükleik asitlerin keşfi	a. Nükleik asitlerin keşfi
b. Gaz alışverişi	b. Genetik şifre ve protein sentezi	b. Genetik şifre ve protein sentezi	b. Genetik şifre ve protein sentezi
c. Dolaşım ve vücudun savunulması	c. Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamaları	c. Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamaları	c. Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamaları
d. Boşaltım	2. Bitki Biyolojisi	2. Canlılarda Enerji Dönüşümleri	2. Canlılarda Enerji Dönüşümleri
e. destek ve hareket	a. Bitkilerin yapısı, büyüme ve hareket	a. Canlılık ve enerji	a. Canlılık ve enerji
f. sinir ve hormonal sistem, homeostazi	b. Bitkilerde madde taşınımı	b. Fotosentez	b. Fotosentez
g. Üreme	c. Bitkilerde eşeyli üreme	c. Kemosentez	c. Kemosentez
h. Davranış	3. Komünite ve Popülasyon Ekolojisi	d. Hücresel solunum	d. Hücresel solunum
2. Hayatın Başlangıcı ve Evrim	a. Komünite ekolojisi	3. Bitki Biyolojisi	3. Bitki Biyolojisi
a. Hayatın başlangıcı ile	b. Popülasyon ekolojisi	a. Bitkilerin yapısı	a. Bitkilerin yapısı

İlgili hipotezler	4. Hayatın Başlangıcı ve Evrim	b. Bitki gelişiminde hormonlar ve bitki hareketi	b. Bitki gelişiminde hormonlar ve bitki hareketi
b. Evrime ilişkin görüşler			
3. Çevrenin Korunması ve Rehabilitasyon	a. Hayatın başlangıcı ile ilgili hipotezler	c. Bitkilerde madde taşınımı	c. Bitkilerde madde taşınımı
a. Madde ve besin kaynaklarının sürdürülebilirliği	b. Evrime ilişkin görüşler	d. Bitkilerde eşeyli üreme	d. Bitkilerde eşeyli üreme
b. Biyolojik çeşitliliğin korunması		4. Canlılar ve Çevre	4. Canlılar ve Çevre
c. Çevrenin rehabilitasyonu ve çevre duyarlılığının oluşturulması		a. Çevre şartlarının genetik değişimlerin sürekliliğine etkisi	a. Çevre şartlarının genetik değişimlerin sürekliliğine etkisi
		b. Tarım ve hayvancılıkta yapay seçilim uygulamaları	b. Tarım ve hayvancılıkta yapay seçilim uygulamaları

Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde 11. ve 12. sınıflar düzeyinde tüm programlarda ortak bir konu bulunmadığı görülmektedir. Hayatın başlangıcı ve evrim konularının ise 2017 yılından itibaren programlardan çıkartıldığı tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının temel beceriler bakımından karşılaştırılmalı analiz sonuçlarına ait bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretim Programlarının Temel Beceriler Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
<i>Temel Beceriler</i>	<i>Temel Beceriler</i>	<i>Temel Beceriler ve Yeterlilikler</i>	<i>Yetkinlikler</i>
-Bilimsel Bilgiyi Anlama	-Bilimsel Bilgiyi Anlama ve Uygulama	-Bilimsel Okuryazarlık	<i>Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)</i>
-Bilimin ve Teknolojinin Doğasını Anlama	-Bilimsel Süreç Becerileri	-Çevre Okuryazarlığı	-Anadilde İletişim
-Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkisi	-Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi	-Eleştirel Düşünme	-Yabancı Dillerde İletişim
-Bilimsel Araştırma ve Süreç Becerileri	-Bilime Yönelik Tutum ve Değerler	-Sağlık Okuryazarlığı	-Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
-İletişim	-Bilimsel Bilginin Doğasını Anlama	-Sorgulama	-Dijital Yetkinlik
-Biyoloji Okuryazarlığı	-21. Yüzyıl Becerileri (Analitik ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, problem çözme, bilişim, takım çalışması, girişimcilik ve sorumluluk).	-Bilimsel Araştırma	-Öğrenmeyi Öğrenme
-Çevre Okuryazarlığı		-Bilişim Teknolojilerini Kullanma	-Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
-Girişimcilik		-Medya Okuryazarlığı	-İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
		-İletişim	-Kültürel Farkındalık ve İfade
		-İş Birliği	
		-Kişisel ve Sosyo- Kültürel Farkındalık	

Tablo 7 incelendiğinde 2011, 2013 ve 2017 programlarında yer alan Bilimsel Araştırma ve Süreç becerileri, 2018 programında yer almamaktadır. Aynı şekilde bilimsel bilgi ve bilimsel okuryazarlıkla ilgili beceriler 2018 yılında programdan çıkartılarak, yerine sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme ve matematiksel yetkinlik gibi yeni "yetkinlikler" getirilmiştir. Biyoloji okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı becerileri 2011 yılından sonra programlardan çıkartılmış, sonrasında çevre okuryazarlığı 2017 yılında tekrar programa dahil edilmiş ancak bir yıl sonra tekrar kaldırılmıştır. Bilim-teknoloji becerileri her dört programda da yer alırken, iletişim becerileri 2013 programı hariç, diğer tüm programlarda yer almaktadır.

Öğretim programlarının duyuşsal boyut bakımından karşılaştırılmalı analiz sonuçlarına ait bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Programlarının Duyuşsal Boyut Bakımından Analizi

2011	2013	2017	2018
Empati	Doğaya Yönelik Değerler	Değerler Eğitimi	Değerlerimiz
İnsani Değerler ve Tutumlar	Bilime Yönelik Tutum ve Değerler	Bik, Azim, Sevgi, Vatanseverlik, Fedakârlık, Hoşgörü, İş Ahlakı, Diğerkâmlık, Sorumluluk, Çalışkanlıksel Tutum,	Kök Değerler; Adalet
Canlılara Sevgi			Dostluk
Çevreye Saygı			Dürüstlük
Sorumluluk		Bilimsel Etik	Öz denetim
Merak		İnsani Değerler ve Tutumlar	Sabır
Özgünlük		Çevreye Saygı	Saygı
Yaratıcılık		Toplumsal Değerler	Sevgi
		Doğruluk, Dürüstlük, Saygı, Merak, Açık Fikirlilik, Alçak Gönüllülük, Yardımseverlik,	Sorumluluk
		Sabır, Duyarlılı	Vatanseverlik
			Yardımseverlik

Tablo 8'de görüldüğü gibi 2011 ve 2013'te duyuşsal boyut kapsamında biyoloji alanı ile ilgili olan canlılara sevgi, çevreye saygı, doğaya ve bilime yönelik tutum ve değerler yer alırken, 2017 programına bunlara ek olarak biyoloji ile direkt ilgili olamayan vatanseverlik, diğerkâmlık, fedakârlık, yardımseverlik, iş ahlakı gibi değerlerin eklendiği tespit edilmiştir. 2018 programında ise biyoloji ile ilgili değerlerin yer almadığı görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programlarda, yapıma gerekçeleri, temel amaçları, temel bilgiler ve beceriler ile duyuşsal boyut bakımından sürekli değişikliğe gidildiği, ancak bu değişikliklerin program değerlendirme yaklaşımlarına ve süreçlerine dayalı olarak sistematik biçimde gerçekleştirilmediği tespit edilmiştir. Program değerlendirmenin temel amacı programların aksayan yönlerinin belirlenerek eksikliklerinin giderilmesi ve düzeltilmesi, güncel gerekliliklere paralel olarak geliştirilmesi ve tüm bunların sonucunda programlara süreklilik kazandırmaktır. Bu çalışmada incelenen 2011-2018 yılları arasında uygulamada olan 4 ortaöğretim biyoloji programının, program değerlendirme aşama ve süreçlerine uygun olarak yenilenmediği ve bunun sonucu olarak nihai amaç olan programa süreklilik kazandırmanın sağlanamadığı görülmüştür. Benzer şekilde Özdemir (2009)'de Türkiye'de Cumhuriyet döneminden itibaren öğretim programlarını değerlendirdiği çalışmasında, program değerlendirme sürecinin tüm aşamalarının sistematik biçimde yerine getirilmeden ülke çapında programların uygulanmasına karar verilmesinin, program geliştirme ve program değerlendirmenin temel ilkelerine uygun olmadığını ortaya koymuştur.

2011-2018 yılları arasında uygulanan programların yapıma gerekçeleri incelendiğinde, ihtiyaç duyulan birey profili üzerinden programa yeni beceriler eklemek amacıyla program değişiklikleri açıklanmıştır. 2013 yılı programında bilimsel okur-yazar bireylere duyulan ihtiyaç gerekçe olarak sunulmuştur. 2017 programında biyoloji ile günlük hayat arasındaki ilişki ve uygulamalar gerekçeyi oluştururken 2018 programında 2017 yılı gerekçesine ek olarak araştırma, sorgulama, bilişim teknolojilerini kullanma, sosyal farkındalık oluşturma, vb. uygulamalara daha fazla yer verme gerekçe olarak yer almıştır. Önceki programların aksayan yönlerinin belirlenerek giderilmesini sağlayacak program geliştirme çalışmalarından ziyade yeni baştan program yapmak eğitimde istenilen düzeye ulaşmada da en büyük engeli teşkil etmektedir (Koçakoğlu, 2016).

Programların temel bilgi bakımından incelenmesinden elde edilen bulgular ışığında 9-12. sınıflar arasında bir çok konunun yer değiştirdiği tespit edilmiştir. 10 sınıflar düzeyinde hücre bölünmesi ve ekosistem ekolojisi tüm programlarda ortak olarak verilirken, mayoz bölünmenin devamında verilen üreme sistemleri 2017 ve 2018 programlarında 10. sınıftan 11. sınıfa kaydırılmıştır. 10. sınıf konusu olan solunum, 2013'te 11. sınıfa daha sonra 2017 yılından itibaren de 12. sınıf konularına eklenmiştir. Kalıtımın genel ilkeleri 2011 programında 11. sınıfta verilirken 2013 programında 10. sınıfa, 2017 yılından itibaren 12. sınıfa kaydırılmıştır. 2000 ile 2013 yılları arasında uygulanan biyoloji dersi öğretim programlarını incelediği

çalışmasında aynı bulgulara ulaşan Koçakoğlu (2016), bu durumu genel olarak olumlu bir değişiklik olarak değerlendirirken, gen ve kalıtımla ilgili olan ünite ve konuların sınıflar arası kaydırılmasının tartışılması gerektiğini ifade etmektedir.

Programların temel beceriler bakımından karşılaştırılmasından elde edilen bulgular 2011, 2013 ve 2017 programlarında yer alan Bilimsel Araştırma ve Süreç becerilerinin 2018 programında yer almadığını göstermektedir. Aynı şekilde bilimsel bilgi ve bilimsel okuryazarlıkla ilgili beceriler 2018 yılında programdan çıkartılarak, yerine sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme ve matematiksel yetkinlik gibi yeni "yetkinlikler" getirilmiştir. Biyoloji okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı becerileri 2011 yılından sonra programlardan çıkartılmış, sonrasında çevre okuryazarlığı 2017 yılında tekrar programa dahil edilmiş ancak bir yıl sonra tekrar kaldırılmıştır. Bilim-teknoloji becerileri her dört programda da yer alırken, iletişim becerileri 2013 programı hariç, diğer tüm programlarda yer almaktadır. Biyoloji öğretim programlarını incelediği çalışmasında Koçakoğlu (2016) programlarda temel beceriler olarak yer alan bazı "becerilerin" bu başlık altında değerlendirilmesinin uygun olmadığını belirtmektedir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda çok çeşitli olan program değerlendirme yaklaşım ve modellerinden yola çıkılarak mevcut programın etkililiğini değerlendirecek en uygun yaklaşım ve değerlendirme modelinin ne olduğunun araştırılması önerilebilir. Ayrıca program geliştirme en önemli aşaması olan fakat ülkemizde ihmal edilen program değerlendirme aşamasının atlanmasını engelleyecek bir program geliştirme anlayışının yerleştirilmesi için daha kapsamlı yapıtıma yönelik uygulamaların devreye sokulması gereklidir.

Kaynakça

- Bakır, K. (2011). *Demokratik Eğitim - John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Düzgünoğlu, H. (2018). *Cumhuriyet dönemi ilkököl ve ortaokul fen öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. sınıflar) na eleştirel bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt:1 Sayı:1, 45-52.
- İrez, S. Y. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30:137-158.
- Kalkan, Ö. (2017). *Cumhuriyetten günümüze ortaokul fen bilimleri programlarının karşılaştırılması incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Kayfeci, H. (2010). *Cumhuriyet döneminden günümüze lise 1 biyoloji müfredatının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçakoğlu, M. (2016). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 2, 65-91.
- Kodal, T. (2018). Hükümet programları ve TBMM'deki tartışmalar bağlamında Turgut Özal dönemi (1983-1993) eğitim politikası. *Ejer Congress 2018 Conference Proceedings*, 835-852
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: VI, Sayı: II, 126-149.
- Sönmez, S. (2018). Türkiye'de ortaöğretimde biyoloji öğretiminde yapılan ders içerikleri çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl:6, Sayı: 69, 128-144.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programlarının felsefi boyutları. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30 Sayı: 3, 993-1016.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık .
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EBEVEYNLER VE KÜÇÜK ÇOCUKLARIN EVDEKİ ETKİLEŞİMLERİ SIRASINDA KULLANDIKLARI MATEMATİK KAVRAMLARI**İREM GÜRGAH OĞUL**
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**YAŞARE AKTAŞ ARNAS**
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**ŞULE SARIBAŞ**
ÇUKUROVA ÜNİ.**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: İlkokula başlayan çocuklara bakıldığında çocukların matematik beceri düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların önemli kaynaklarından biri çocuğun evde ailesiyle birlikte yaşadığı deneyimlerdir. Ancak ebeveynlerin sağladığı girdilerin ve matematik içeren etkileşimlerin niteliği ile ilgili bilinenler daha sınırlıdır. Daha önce yapılan çalışmaların çoğu ebeveynlerin beyanlarından ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yaşadığı doğal deneyimler incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla olan etkileşimleri sırasında yer verdikleri matematik kavramlarının niteliğini ortaya çıkarmaktır. **Yöntem:** Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenen bu çalışmanın katılımcıları 13 anne ve onların okul öncesi dönemdeki çocuklarından oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla evdeki konuşmaları ses kayıt cihazı ve kamera kaydı ile ebeveynler tarafından kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar, yazıya dökülerek içerik analizine tabi tutulmuştur. **Bulgular:** Anneler ve çocukların etkileşimlerinde sırasıyla en sık uzamsal algı, zaman, sayı, karşılaştırma, ölçme, sıralama, geometrik şekil, eşleştirme ve örüntüye dair matematiksel kavramlar kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, annelerin konuşmalarında, çocuklardan daha fazla matematik kavramı kullandıkları bulunmuştur. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Daha sonraki çalışmalarda, babaların çocukları ile etkileşimleri sırasında ortaya çıkan matematiksel deneyimler de incelenebilir. Bunun yanında, farklı yaşlardaki çocuklar ve ebeveynleri tarafından kullanılan matematik kavramlarının niteliği daha sonra yapılacak olan çalışmalarda irdelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Konuşmaları, Matematik Öğrenme Deneyimleri, Anne Çocuk Etkileşimi, Ev Öğrenme Ortamı, Okul Öncesi Dönem

Abstract

Purpose: The mathematical skill levels of the primary school children are different from each other at the beginning of the school. One of the important sources of these differences is the experiences which the child have with his family at home. However, the knowledge about the quality of parental input and mathematical interactions is limited. Most of the previous studies are based on data from parents' self-reports and interviews with parents. In this study, the natural experiences of parents with their children at home were examined. The aim of this study is to reveal the quality of mathematics concepts used by parents during their interaction with their preschool children. **Method:** This study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The participants of this study consist of 13 mothers and their preschool children. Parents' conversations with their children at home were recorded by parents with voice recorder and camera. The recordings obtained were transcribed. Then, the content analysis was conducted. **Findings:** It was found that mathematical concepts related to spatial perception, time, numeracy, comparison, measurement, ordering, geometric shapes, matching and patterns were used frequently during the interaction of the mothers and their children. Moreover, the mothers used more mathematics concepts than children. **Implications for Research and Practice:** In further studies, mathematical experiences of children during the interactions with their fathers might also be examined. In addition, it might be possible to investigate the quality of math concepts used by the different ages of children and their parents.

Keywords: Math Talk, Math Learning Experiences, Mother Child Interactions, Home Learning Environment, Early Childhood

Giriş

Okul öncesi dönem, gelişimin çok hızlı olduğu ve bu nedenle gelişimin çevresel etkenlerden oldukça fazla etkilendiği bir dönemdir. Bu dönemde çocukların birincil çevresi, zamanlarının çoğunu geçirdikleri ev çevresidir. Okul öncesi dönemden sonra çocukların ilk karşılaştıkları formal eğitim ilkokuldur. İlkokula başlayan çocuklara bakıldığında çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir (Sarama ve Clements, 2009). Bu farklılıkların en önemli kaynaklarından biri çocuğun evde ailesiyle birlikte yaşadığı deneyimlerdir (Anders, Rossbach, Weinert, Ebert, Kuger, Lehl ve von Maurice, 2012). Ebeveynlerin, çocukların bilişsel becerilerinin gelişiminde önemli role sahip olması, bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmalar (Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Wade, Jenkins, Venkadasalam, Binnoon-Erez ve Ganea, 2018) çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerinin, ebeveynleriyle gerçekleşen etkileşimlerle geliştiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan, matematikle ilgili ebeveyn-çocuk etkileşiminin de çocuğun matematik becerilerinde katkısının olduğu çalışmalar (LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar, Bisanz, 2009;

Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher ve Gunderson, 2010; Napoli ve Purpura, 2018; Ramani, Rowe, Eason, Leech 2015) mevcuttur. Ancak matematik içeren etkileşimlerin niteliği ve ebeveynlerin sağladığı girdilerin çocuğun matematiği anlamasına ne derece yansıdığı ile ilgili bilinenler daha sınırlıdır.

Günlük yaşam, çocuklara matematiğe dair farklı deneyimler sunmaktadır. Küçük çocuklar ebeveynleriyle birlikte zaman geçirirken pek çok matematik kavramına maruz kalmaktadırlar (Niklas ve Schneider, 2014). Örneğin alışveriş yaparken, yemek pişirirken, gündelik ev işleri yaparken ebeveyn çocuğuna matematikle ilgili bilgiler sağlayabilir (Saxe, 2004). Böylece çocuklar duydukları sayılar ya da matematiksel kavramlar ile somut deneyimler yaşama fırsatına sahip olabilmektedirler.

Ebeveyn-çocuk etkileşimi sırasında yapılan farklı etkinliklerin, matematik kavramlarına dair konuşmada farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Bjorklund, Hubertz ve Reubens (2004) beş yaşındaki çocukları ebeveynlerinden biriyle bir masa oyunu oynarken ve bir matematik problemi çözerken gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin oyun oynarken ve matematik problemi çözerken farklı davranışlar sergilediğini ve matematik problemi çözerken daha fazla bilişsel yönergeler verdiğini bulmuşlardır. Başka bir çalışmada ise Vandermaas-Peeler, Nelson, Bumpass ve Sassine (2009) dört yaşında çocuğa sahip olan anneleri, çocuklarına alışveriş hakkında bir kitabı okurken ve sonrasında para ve yiyecekler gibi oyuncaklar vererek oyun oynamasını sağladıkları bir zamanda yapılandırılmış olarak gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerin, verilen materyallerin günlük kullanımından bahsettikleri ancak paranın sayısal değerinden çok fazla bahsetmedikleri bulunmuştur.

Daha önce yapılan çalışmaların çoğu ebeveynlerin beyanlarından ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Ebeveynlerin beyanları ve görüşmelerden elde edilen veriler, annelerin çocuklarıyla yaptıkları formal etkinlikler ile ilgili bilgi sağlamasına rağmen, annelerin farkında olmadan gerçekleştirdiği matematikle ilgili konuşmalarına dair verileri ortaya koyamamaktadır (Levine vd., 2010). Bu nedenle, ailelerin günlük yaşamda yaptıkları matematikle ilgili etkileşimlerin daha net olarak açığa çıkarılması için, bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yaşadığı doğal deneyimler incelenmiştir.

Bunun yanında, gerçekleştirilen çalışmalar genellikle batı kültürünü yansıtan ebeveyn-çocuk etkileşimleri sırasındaki matematik kullanımını açığa çıkarmaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin, içinde yaşanan kültürden de etkilendiği düşünüldüğünde diğer kültürler hakkında bilinenlerin derinleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, ülkemizde yaşayan anne ve çocuklarının etkileşimlerine bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışma ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla olan etkileşimleri sırasında yer verdikleri matematik kavramlarının niteliğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimleri sırasında hangi matematik kavramlarına yer vermektedir?
2. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimleri sırasında ne sıklıkla matematik kavramlarına yer vermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmasında bir ya da birkaç olay derinlemesine incelenebilir. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2007).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuğuna sahip 13 ebeveyn ve çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen aileler arasından gönüllülük esasına dayanarak uygun örnekleme yolu ile çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklardan sekizi kız, beşi ise erkektir. Çalışmaya katılan çocukların yaş aralıkları 48- 66 aydır. Çalışmanın yapıldığı sırada çocuklar herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmemektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, ses kaydı veya kamera kaydı kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden aileler ile ön görüşme yapılarak araştırma ve kayıt süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynlerden, ebeveyn ve çocuk evdeyken birlikte gerçekleştirdikleri herhangi bir etkinlik sırasında konuşmalarını ses veya kamera kaydına almaları istenmiştir. Ebeveynler, çocuklarla etkileşimde bulunduğu yemek masası hazırlama, yemek pişirme, oyun oynama, sohbet etme gibi zamanlarda çocukları ile etkileşimlerini kaydetmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen kayıtların toplam süresi 178 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, video kayıtları izlenerek ve ses kayıtları dinlenerek bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Elde edilen yazılı dokümanlara içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde ebeveynlerin ve

çocukların konuşmaları, matematiksel ifadeler bakımından incelenmiş ve okul öncesi dönem matematiksel becerileri göz önüne alınarak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken konuşmalar yalnızca matematik ifadesi olarak kullanıldığında kodlanmıştır. Örneğin “bir” sözcüğü matematiksel anlamı dışında kullanıldığında kodlamaya dahil edilmemiştir. Bir ifade birden fazla matematik becerisine işaret ettiğinde ise tüm matematik becerileri için birer defa kodlanmıştır. Katılımcıların konuşmalarında ortaya çıkan matematiksel kavramlar ve hangi sıklıkta ortaya çıktığı raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Annelerin ve çocukların günlük yaşam sırasında kullandıkları matematiksel kavramları ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular, annelerin ve çocuklarının arasında gerçekleşen diyaloglarda ortaya çıkan matematiksel kavramlar ve bu kavramların kullanım sıklığı başlıkları altında sunulmuştur.

Anne ve Çocukların Konuşmalarında Ortaya Çıkan Kavramlar

Çalışmaya katılan anneler ve onların çocukları arasında gerçekleşen konuşmalar incelenmiş ve matematiğe dair kullandıkları kavramlar tespit edilmiştir. Günlük yaşam sırasında gerçekleşen bu konuşmalarda kullanılan kavramlar, okul öncesi dönem matematik becerileri göz önüne alınarak kategoriler altında toplanmıştır. Anne ve çocuklarının konuşmalarında ortaya çıkan kavramlardan bazıları ve yer aldığı kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Annelerin ve Çocuklarının Günlük Yaşam Konuşmalarında Yer Verdikleri Matematik Kavramları

Matematik Kavramları	
Uzamsal Algı	“Yanında”, “önünde”, “dışarıda” gibi
Zaman	“Şimdi”, “bir dakika”, “sabah” gibi
Sayı	“1, 2, 3”, “bir tane” gibi
Karşılaştırma	“Daha çabuk”, “küçük sandalye” gibi
Ölçme	“Bir kaşık bundan (kabartma tozu)” gibi
Sıralama	“Önce”, “sonra”, “en sonda” gibi
Geometrik Şekil	“Yuvarlak”, “kare”, “üçgen” gibi
Eşleştirme	“O senin, o benim” gibi
Örüntü	“Sarıнын üstüne hangi renk gelecek? Kırmızı. Kırmızının üstüne ne gelecek? Mavi.”

Tablo 1 incelendiğinde annelerin ve çocukların günlük yaşam sırasında pek çok matematiksel beceriye yönelik kavram kullandıkları görülmüştür. Annelerin ve çocuklarının uzamsal algı, zaman, sayı, karşılaştırma, ölçme, sıralama, geometrik şekil, eşleştirme ve örüntüye ilişkin matematiksel kavramlara konuşmalarında yer verdiği tespit edilmiştir. Örneğin bir anne çocuğuyla pasta yaparken konuşmasında uzamsal algı ve sıralamaya ilişkin kavramlar kullanmıştır. Benzer şekilde çocuk da ona uzamsal algı sözcükleri içeren bir cümle ile karşılık vermiştir. Aralarındaki diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir:

Anne: Onların içine krema koyacağız. Sonra çikolata sosu dökacağız. (*uzamsal algı*) (*sıralama*)

Çocuk: Bunun içine su dökacağız. (*uzamsal algı*)

Bir başka anne ve çocuk oyun oynarken sayı ve zamana ilişkin kavramlar kullanmıştır. Annesi ile aralarında gerçekleşen diyalog aşağıdaki gibidir:

Çocuk: Bu bilgisayarı getir. 1, 2, 3, 4, 5. Beş bilgisayarımız var. (*sayı*)

Anne: Ama ben şimdi bunu saklıyorum. (*zaman*)

Anne ve Çocukların Konuşmalarında Ortaya Çıkan Kavramların Kullanım Sıklığı

Katılımcı annelerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri günlük etkinliklerin kayıtları analiz edilmiştir. Annelerin ve çocukların konuşmalarında yer verdikleri matematiksel kavramlar ayrı ayrı hesaplanmıştır. Annelerin ve çocuklarının konuşmaları sırasında kullandıkları matematiksel kavramların sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Annelerin ve Çocuklarının Günlük Yaşam Konuşmalarında Yer Verdikleri Matematik Kavramlarının Sıklığı

Yer verilen kavramlar	matematiksel Anneler f	Çocuklar f	Toplam f
Uzamsal Algı	106	79	185
Zaman	111	50	161
Sayı	83	66	149
Karşılaştırma	86	58	144
Ölçme	52	19	71
Sıralama	43	19	62
Geometrik Şekil	27	9	36
Eşleştirme	5	1	6
Örüntü	2	0	2
Toplam	515	301	

Tablo 2 incelendiğinde annelerin ve çocukların birbirinden farklı sayıda matematiksel kavram kullandıkları görülmüştür. Anneler toplamda 515 matematiksel kavram kullanırken, çocukları toplamda 301 matematiksel kavram kullanmıştır. Analiz sonucunda annelerin her matematik becerisinde çocuklardan daha fazla sayıda kavram kullandığı saptanmıştır.

Anne ve çocukları arasında gerçekleşen konuşmalar incelendiğinde konuşmalarında en çok *uzamsal algıya* ilişkin kavramlara yer verildiği tespit edilmiştir. “Burada”, “yanında”, “üstünde”, “altında” gibi uzamsal algı ifadeleri hem anneler hem de çocuklar tarafından günlük konuşmaları sırasında en sık kullanılan matematiksel kavramlar olmuştur. Uzamsal algının yanında, zaman, sayı ve karşılaştırmaya ilişkin kavramlar anne ve çocukların sıklıkla kullandığı kavramlar arasında yer almıştır. Annelerin ve çocuklarının, “dün”, “bugün”, “şimdi”, “akşam” gibi *zaman* sözcüklerini konuşmalarında kullandıkları bulunmuştur.

Sayı sözcükleri anneler ve çocuklarının konuşmalarında en sık kullandığı sözcükler arasındadır. Anne ve çocukların “üç tane”, “kaç tane”, “1, 2, 3” gibi saymaya ilişkin sözcükleri sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Birlikte vakit geçirirken anne ve çocuklarının *karşılaştırmaya* ilişkin sözcükler kullandıkları görülmüştür. “Küçük masa”, “senden küçük kardeşlerin” gibi karşılaştırmaya dair sözcükler, anne ve çocukların sıklıkla kullandıkları ifadeler arasında yer almıştır.

Ayrıca, anne ve çocuklarının günlük konuşmalarında ölçme, sıralama ve geometrik şekillerle ilgili sözcüklere de yer verdikleri görülmüştür. *Ölçmeye* dair anneler ve çocuklar, “ne kadar süt”, “bir kaşık” gibi sözcükleri kullanmışlardır. Bunun yanı sıra, “önce”, “sonra” gibi *sıralama* bildiren sözcükleri konuşmalarında sıklıkla kullandıkları bulunmuştur. Analizler sonucunda, anneler ve çocuklar diyaloglarında “yuvarlak”, “üçgen”, “kare” gibi *geometrik şekillere* dair sözcükleri az da olsa kullandığı tespit edilmiştir. Anneler ve çocuklarının konuşmaları incelendiğinde *eşleştirme* ve *örüntü* içeren sözcüklere çok az yer verdiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla olan etkileşimleri sırasında yer verdikleri matematik kavramlarının niteliğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak iki ana soruya dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan birincisi, anneler ve çocuklarının yaşadıkları günlük etkileşimler sırasında pek çok matematiksel kavram kullanılmaktadır. Anneler ve çocuklar konuşmaları sırasında uzamsal algı, zaman, sayı, karşılaştırma, ölçme, sıralama, geometrik şekil, eşleştirme ve örüntüye ilişkin matematiksel kavramlar kullandıkları bulunmuştur. Susperreguy ve Davis-Kean (2016) çalışmasında bu bulguya paralel olarak çocukların evdeki etkileşimler sırasında farklı alanlarda matematiksel sözcüklere maruz kaldığını bulmuştur. Çocuklar böylece matematiksel kavramları günlük hayatında kullanarak bunları somutlaştırma fırsatına sahip olmaktadır. Tudge, Li ve Stanley (2008) ebeveynlerin beyanına bağlı olarak elde edilen sonuçlar, evdeki etkileşimler sırasında neler gerçekleştiğini tam olarak yansıtamadığını vurgulamıştır. Bu bakımdan, mevcut çalışma çocukların anneleriyle birlikte evde gerçekleşen doğal etkileşimleri sırasında hangi matematiksel kavramların ortaya çıktığına dair gerçekçi bir bakış açısı sunmuştur.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu ise hem annelerin hem de çocukların birbirleriyle etkileşimleri sırasında en sık uzamsal algı, zaman, sayı ve karşılaştırmaya yönelik kavramlara yer vermiş olmalarıdır. Rudd, Lambert, Satterwhite ve Zaier (2008) çalışmalarında uzamsal algı ve sayı gibi kavramları çocukların kolaylıkla anlayabileceği düşük düzey matematik kavramları olarak nitelendirmiştir. Buna ek olarak mevcut çalışmada katılımcıların konuşmalarında, Rudd ve diğerleri (2008) tarafından yüksek düzey diye adlandırılan ölçme, sıralama ve örüntüye ilişkin matematik kavramlarına daha az yer verdikleri bulunmuştur. Bunun yanında, katılımcıların konuşmalarında işlem ve parça-bütün ilişkisine dair de herhangi bir konuşmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmaya katılan çocukların ev matematik çevresinin niteliğinin yeterince yüksek olmadığına dair işaretler sunmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma ebeveynlerin çocuklarıyla ev ortamında yaşadığı doğal deneyimler sırasında ortaya çıkan matematik konuşmalarını açığa çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma dahilinde ailelerden elde edilen ses kayıtları, ülkemizde yaşayan annelerin ve çocuklarının günlük yaşamı sırasında matematiği nasıl kullandıklarına dair bir bakış açısı sunmuştur. Anneler ve çocukları günlük yaşamda pek çok matematik kavramına yönelik konuşma yapmasına rağmen, bu konuşmaların çoğunluğu düşük düzeyde matematiksel kavramlardan oluşmaktadır.

Bu çalışma, yalnızca çocukların anneler ile olan etkileşimleri incelenerek gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda, babaları ile etkileşimleri sırasında ortaya çıkan matematiksel deneyimler de incelenebilir. Ayrıca, çocukların yaşlarına göre kullanılan matematik kavramlarının niteliği daha sonra yapılacak olan çalışmalarda irdelenebilir. Diğer yandan, çocuk ve aile etkileşiminin matematik deneyimleri bakımından daha zengin bir kaynak olarak değerlendirilebilmesi ve bu süreci verimli bir şekilde geçirmelerini sağlamak amacıyla ailelerin farkındalıklarını artıracak yollar aranmalıdır.

Kaynaklar

- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Bjorklund, D., Hubertz, M., & Reubens, A. (2004). Young children's arithmetic strategies in social context: How parents contribute to children's strategy development while playing games. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 347-357. <https://doi.org/10.1080/01650250444000027>
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319. doi: 10.1037/a0019671.
- LeFevre, J., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(2), 55-66. doi: 10.1037/a0014532
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93. doi: 10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Napoli, A. R., & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 581-603. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.002>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: The importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 327-345. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0201-6>
- Ramani, G. B., Rowe, M. L., Eason, S. H., & Leech, K. A. (2015). Math talk during informal learning activities in Head Start families. *Cognitive Development*, 35, 15-33. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.11.002>
- Rudd, L., Lambert, M., Satterwhite, M., & Zaier, A. (2008). Mathematical language in early childhood settings: What really counts? *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 75-80. doi: 10.1007/s10643-008-0246-3
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883785>
- Saxe, G.B. (2004). Practices of quantification from a sociocultural perspective. In K. A. Demetriou, & A. Raftopoulos (Eds.), *Developmental change: Theories, models, and measurement* (pp. 241-263). New York, NY: Cambridge University.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417

Susperreguy, M. I., & Davis-Kean, P. E. (2016). Maternal math talk in the home and math skills in preschool children. *Early Education and Development*, 27(6), 841-857. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148480>

Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/09669760802699910>

Wade, M., Jenkins, J. M., Venkadasalam, V. P., Binnoon-Erez, N., & Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 45, 125-140. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.01.005>

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2007). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FİZİKSEL AKTİVİTE REHBERLERİ VE UYGULAMALARI

IRMAK HÜRMERİÇ ALTUNSÖZ
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde fiziksel aktivite (FA) ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki FA rehberlerinin ve uygulamalarının araştırılması ve analiz edilmesidir.

Yöntem: Çalışmada temel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır ve alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Veri tabanlarından Tübitak ULAKBİM Dergipark, EBSCOhost Online Research Databases (Academic Search Complete gibi), Web of Science, ve PubMed kullanılmıştır. Ayrıca çeşitli ulusal ve uluslararası resmi ve sivil toplum kuruluşlarının bilimsel yayınları, raporları ve web siteleri incelenerek okul öncesi dönem için yayımlanan FA rehberlerine ulaşılmıştır. Tarama için kullanılan anahtar kelimeler ise okul öncesi çocukları, erken çocukluk, FA rehberleri ve bu kelimelerin kombinasyonlarıdır.

Bulgular: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Birleşik Krallık, Kanada, ve Türkiye'nin FA rehberlerine ulaşılmıştır. Buna ek olarak Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (NASPE), Amerika Kalp Sağlığı Birliği ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) rehberleri incelenmiştir. Rehberlerdeki ortak öneriler; okul öncesi çocuklar için günlük FA'nin en az 60 dakika olması gerektiği, çok çeşitli, orta ve yüksek şiddette ve farklı çevrelerde (örneğin, suda, buzda vb) gerçekleştirilmesi gerektiği, bir saatten fazla hareketsiz kalmamaları gerektiği ve medyaya ayrılan zamanın en aza indirgenmesi olarak bulunmuştur. Ayrıca; FA rehberlerinin bilimsel veriler ışığında hazırlandığı ve yeni hazırlanan rehberlerin uyku için de öneriler sunduğu görülmektedir. Bazı rehberler 24 saat için öneri sunarken, bazıları oturma zamanını veya sedanter davranış durumlarını vurgulamıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Ülkeler kendi ulusal politikaları çerçevesinde FA rehberlerinin amacına ulaşmasını sağlamak için okul öncesi kurumlarda kaliteli temel hareket eğitimi programları oluşturmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Çocuk Sağlığı, Egzersiz, Alanyazın taraması

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to investigate the national and international physical activity (PA) guidelines for preschool children.

Method: This study was a descriptive study and used the literature review methodology. The following databases were examined: Tübitak ULAKBİM Dergipark, EBSCOhost Online Research Databases (e.g. Academic Search Complete), Web of Science, and PubMed. In addition, scientific publications, official reports, and websites of national and international organizations were examined. Keywords used for the literature review were preschool children, early childhood, PA guidelines, and their combinations.

Findings: Physical activity guidelines of Australia, Canada, Germany, Turkey, United Kingdom, and United States of America were gathered. In addition, the guidelines of the United States National Association for Sport and Physical Education (NASPE), the American Heart Association, and the World Health Organization (WHO) were reviewed. The common points of the guidelines were as follows; a) preschool children should engage in at least 60 minutes of physical activity with different intensities, and in different environments (e.g. water or ice, etc.) and children should not stay inactive for more than one hour. In addition, it is seen that PA guidelines are prepared in the light of scientific research and newly prepared guidelines include recommendations for sleep time. Some of the guidelines provide sleep advice for 24 hours and some of them include guidelines for sitting time or sedentary behaviors.

Implications for Research and Practice: High-quality movement programs should be developed for preschoolers to meet PA guidelines in the countries.

Key words: Early childhood, Child health, Exercise, Literature review

Giriş

Kronik hastalıklardan korunmak ve oluşmadan önlenmesinde tavsiye edilen yollardan biride fiziksel aktiviteye (FA) katılımdır. Amerika Birleşik Devletleri Sağlık ve İnsan Biriminin yayınladığı raporlara göre aktif bir yaşam sürdüren bireylerin kalp hastalıkları, yüksek tansiyon yada kanser gibi kronik hastalıklara yakalanma riskleri, hareketsiz bireylere göre daha azdır (U.S. Department of Health and Human Services, 1995, 1996, 2002). Konu ile ilgili farklı ülkelerde gerçekleştirilen birçok güncel çalışma da bu raporları doğrulamakta ve fiziksel aktiviteye katılımın kronik hastalık risklerini önemli ölçüde azalttığını

vurgulamaktadır (Booth, Roberts, & Laye, 2012; Durstine, Gordon, Wang, Luo, 2013; Warburton, Nicol, & Bredin, 2006). Ancak, farklı yaş gruplarındaki bireylere bakıldığında zaman FA düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Hallal et al., 2012). Her alışkanlık gibi, fiziksel aktiviteye katılım alışkanlığının da küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereklidir. Çocuk yaşlardan itibaren fiziksel aktiviteye katılan bireylerin gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde de aktif bir yaşam tarzına sahip olma ihtimallerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Cowell, 2011). Fiziksel aktiviteye katılan çocukların daha sağlam iskelet ve kas sistemine sahip oldukları, obezite risklerinin daha düşük olduğu ve buna paralel olarak vücut yağ oranlarının düşük olduğu güncel bir alanyazın taramasında bulunmuştur (Janssen & LeBlanch, 2010). Bu bağlamda okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yılları bu alışkanlığın kazandırılması için önem taşımaktadır.

Bireylerin FA düzeylerini artırmak için dünyada bir çok bilimsel çalışma yürütülmektedir ve sağlıklı toplumların oluşturulabilmesi için çalışmalardan elde edilen veriler temel alınarak FA rehberleri oluşturulmaktadır. Fiziksel aktivite rehberleri topluma aktif ve sağlık yaşam becerileri konusunda yön vermektedir. Fiziksel aktivite rehberleri belirli bir yaş grubu için haftada ve günde yapılması gereken egzersizin şiddeti, türü, sıklığı ve süresi hakkında bilgiler içermektedir. Bu bilgiler sürekli olarak bilimsel çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre güncellenerek bireylerin sağlıkları için yapmaları gereken minimum aktivite düzeyi hakkında bilgiler sunmaktadır. Kahlmeier ve arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilen alanyazın taramasında 37 Avrupa ülkesinin FA rehberlerini analiz etmiştir. Yapılan çalışma sonucunda 21 Avrupa ülkesinin ulusal FA rehberine sahip olduğu ve bunlardan sadece 14'ünün çocuklar için önerileri olduğu bulunmuştur. Çocuklar için sunulan rehberlerinde çok benzer olduğu bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Rehberlerde çocukların günde en az 60 dakika orta şiddette aktiviteye katılması gerektiği belirtilmektedir.

Uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan FA rehberlerinin araştırılması bireysel, kültürel ve sosyal boyutu olan fiziksel aktiviteye katılım hakkında daha derinlemesine bilgiler sağlamamıza yarayacaktır. Ayrıca, FA rehberlerinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında zaman daha çok yetişkinler için hazırlanmış rehberlerin analiz edildiği görülmektedir. Ancak, ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi çocuklara yönelik güncellenmiş rehberlerin incelendiği çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bundan yola çıkılarak, bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde fiziksel aktivite ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki FA rehberlerinin ve uygulamalarının araştırılarak analiz edilmesidir. Çalışmanın alt amaçları ise FA rehberlerindeki aktivite önerilerinin benzerliklerinin, farklılıklarının ve uygulamalarının ortaya konulmasıdır. Çalışmanın temel araştırma soruları; a) Ülkemizde ve farklı ülkelerde okul öncesi dönem için önerilen güncel fiziksel aktivite rehberleri nelerdir?, b) Fiziksel aktivite rehberlerindeki aktivite önerilerin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? ve c) Rehberlerdeki farklı yaş grupları için belirtilen temel motor beceri, uyku ve ebeveyn önerileri nelerdir? olarak sıralanabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma bir alanyazın taramasıdır. Çalışmanın amacına yönelik olarak temel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır ve alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

İlk olarak, çeşitli ulusal ve uluslararası bilimsel veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. Bu veri tabanları Tübitak ULAKBİM Dergipark, EBSCOhost Online Research Databases (Academic Search Complete gibi), Web of Science, PubMED olarak sıralanabilir. Buna ek olarak çeşitli ulusal ve uluslararası resmi ve sivil toplum kuruluşlarının bilimsel yayınları, raporları ve resmi web siteleri de incelenerek yayımlanan farklı FA rehberlerine ulaşılmıştır. Ayrıca, Dünyadaki FA politikalarını etkileyen ülkelerin ve kuruluşların listesi çıkarılarak güncel FA rehberlerine ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan anahtar kelimeler ise okul öncesi çocukları, erken çocukluk, FA rehberleri ve bu kelimelerin kombinasyonlarıdır. Bu tarama sonucunda FA rehberlerine ulaşılan ülkeler Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Birleşik Krallık, Kanada, ve Türkiye olarak sıralanabilir. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği'nin (NASPE), ABD Kalp Sağlığı Birliği'nin ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) okul öncesi dönem için sundukları öneriler bu alanyazın taramasının içine dahil edilmiştir.

Alanyazına tipik okul öncesi çocuklar için hazırlanmış aktivite rehberleri dahil edilmiştir. Çocukların yaş aralığı 0-6 olarak belirlenmiştir. Ancak, özel gereksinimli veya kronik hastalıklara sahip çocuklara yönelik oluşturulan FA rehberleri bu taramanın içine dahil edilmemiştir.

Analiz

Alanyazın taraması sonucu elde edilen FA rehberleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve önerilerdeki yaş kategorileri okul öncesi dönem ele alınarak ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Rehberlerdeki farklı yaş grupları için hazırlanan FA önerileri, temel motor beceri (TMB) önerileri, uyku önerileri, çevresel öneriler ve ebeveynler için sunulan öneriler karşılaştırılarak rehberlerdeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Buna ek olarak, rehberlerdeki farklı yaş grupları için hazırlanan FA önerileri yaş kategorisi, aktivitenin türü, sıklığı ve şiddeti başlıkları altında incelenerek Tablo 1 oluşturulmuştur.

Bulgular

Okul öncesi yaş grubu için farklı ülkelerde oluşturulan FA rehberleri hakkında detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Almanya

Almanya'nın FA rehberinde (Rutten et al., 2016) üç yaş grubu bulunmaktadır: 0-3, 4-6 ve 6-11. İlk yaş grubu için güvenli çevrelerde çocukların aktiviteye teşvik edilmesi gerektiği, 4-6 yaş grubu için en az günlük 180 dakika aktiviteye katılımın gerçekleştirilmesi gerektiği ve 6-11 yaş grubu içinde en az 90 dakika orta şiddetten yüksek şiddette doğru aktivite yapılması rehberde önerilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (NASPE) Aktif Başlangıç Rehberi (Active Start Guidelines)

Bu rehber ilk kez 2002 yılında basılmış ve 2. baskısı 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. Rehber üç ana bölümden oluşmaktadır. Bebekler (0-1 yaş), küçük çocuklar (1-3 yaş) ve okul öncesi dönem çocukları (3-5 yaş) için FA önerileri bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler ışığında hazırlanmıştır. Bu rehberde göre okul öncesi çocukları (3-5 yaş) (Clark et al., 2002);

1. Her gün en az 60 dakika yapılandırılmış fiziksel aktiviteye katılmalıdır.
2. En az 60 dakika – hatta daha fazla- süren yapılandırılmamış fiziksel aktiviteye katılmalıdırlar ve uyku dışında 60 dakikadan fazla hareketsiz kalmamalıdırlar.
3. Gelecek dönemlerdeki fiziksel aktiviteye ve motor beceri yeterliliğine temel oluşturan temel motor becerilerde yeterlilik kazanmalıdırlar.
4. Büyük kas motor gelişimleri için güvenlik standartlarına uyan iç ve dış mekanlara erişimlerinin olması gerekmektedir.
5. Çocuklarının sağlıklarından sorumlu olan ebeveynlerin veya yasal sorumluların fiziksel aktivitenin önemini ve motor becerilerin desteklenmesi için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış fiziksel aktivitenin sağlanmasının önemini anlamaları gerekmektedir.

Amerikan Kalp Sağlığı Birliği (American Heart Association, 2018)

Amerikan Kalp Sağlığı Birliği 2 ve 2 yaş üstü tüm çocukların her gün en az 60 dakika orta şiddette eğlenceli ve gelişimsel olarak uygun fiziksel aktivitelere katılmaları gerektiğini önermektedir. Ancak, çocuklar 60 dakikalık kesintisiz aktivite zamanına sahip değillerse, 30'ar dakikalık iki ayrı zaman diliminde veya 15'er dakikalık 4 zaman diliminde kendi yaş düzeylerine, cinsiyet özelliklerine, fiziksel veya duygusal gelişimlerine göre yüksek şiddetli aktiviteye katılmaları gerektiği rehberde belirtilmektedir.

Avustralya (The Department of Health, 2019)

Avustralya 2019 yılında yayımladığı rehberde FA, sedanter davranış ve uyku önerileri sunmaktadır. Yaş grupları, 1 yaş altı, 1-2 yaş ve 3-5 yaş olarak sınıflandırılmaktadır. Bu rehberde; sağlıklı bir gelişim için ilk yıl (sıfır-1 yaş) yer tabanlı güvenli bir çevrede hareketli olunması önerilmektedir. İkinci yaş grubu (1-2 yaş) için ise günlük en az 180 dakika çeşitli şiddetlerde aktiviteye katılmaları önerilmektedir. Özellikle enerji oyunlarının gün içine yayılması önerilmektedir. Sedanter davranış önerilerinde ise 2 yaştan küçük çocukların televizyon izlememeleri veya herhangi bir elektronik medya kullanmamaları gerektiğini vurgulamaktadır. İki ve 5 yaş arası çocuklar için bu zamanın (tv & elektronik medya) 1 saat olarak sınırlandırılması gerekmektedir. Genel olarak 0-5 yaş arası çocukların uyku dışında 1 saatten fazla hareketsiz kalmamaları gerektiği rehberde vurgulanmaktadır. Üç-beş yaş arası çocukların günde 180 dakika fiziksel aktivite yapmaları ve bunun en az 1 saatinin enerji oyun içermesi gerektiği söylenmektedir.

Birleşik Krallık

Birleşik Krallık Baş Sağlık Ofisi'nin (UK Chief Medical Office) 2019 yılında küçük yaş grubu için oluşturduğu rehber 2011 yılında yayınladıkları rehberi merkeze alarak yaş gruplarını: 0-1, 1-2 ve 3-4 şeklinde gruplamıştır.

Rehberdeki önerileri aşağıda sunulmuştur.

1. Fiziksel aktivitenin doğumdan itibaren teşvik edilmesi, yürüyemeyen çocuklar için her gün en az 30 dakika karın üstü (tummy time) hareketlerin çocuklara sağlanması gerekmektedir. Yürüyebilen küçük çocukların ise her gün yer tabanlı aktivitelere katılması önerilmektedir.
2. 1-2 yaş grubu ve 3-4 yaş grubu çocukların her gün en az 180 dakika gün içine yayılmış aktivitelere iç ve dış mekanlarda katılmaları gerekmektedir. Bu 180 dakikanın 60 dakikası yüksek şiddette fiziksel aktivite olmalıdır.
3. Uyku dışında tüm 5 yaş altı çocukların hareketsiz olarak geçirdikleri zamanların en az olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Kanada

Kanada FA rehberi'nde (Tremblay et al., 2016) çocukların yaş grupları üçe ayrılmaktadır: 0-4, 5-11 ve 12-17. İlk grup için (0-4 yaş) öneriler şu şekildedir;

1. Bir yaştan küçük bebeklerin günde birçok kez etkileşimli yüzey oyunlarında vakit geçirmeleri gerekmektedir.
2. 1-2 ve 3-4 yaş arası çocuklar günde en az 180 dakika farklı çevrelerde gerçekleşen fiziksel aktiviteye katılmaları gerekmektedir. Motor beceri geliştirici aktivitelerinde olması ve bu aktivitelerin en az 60 dakikasının enerjik oyunlar içermesi beklenmektedir.
3. 5-11 yaş grubunun ise günde en az 1 saat orta şiddetten yüksek şiddete doğru fiziksel aktiviteye katılmaları, haftada en az 3 kere yüksek şiddette aktivite ve en az 3 kere kas ve kemik sağlığını destekleyici aktiviteler yapmaları gerekmektedir.

Kanada'nın diğer ülkelerden farklılığı 2016 yılında dünyada ilk kez 24 saati yani bütün günü kapsayan ve kanıta (bilimsel çalışma sonuçlarına) dayanan FA rehberi oluşturmalarıdır. Bu rehber genel olarak 5-17 yaşı kapsamakta ve sloganı ise şu şekildedir: Terle, Adım At, Uyu, Otur (Sweat, Step, Sleep, Sit). Bu rehberin içeriği şu şekildedir;

1. 5-13 yaş grubu çocukların kesintisiz günde 9 ile 11 saat uyumaları gerektiğini, 14-17 yaş grubu çocukların ise 8 ile 10 saat arasında uyumaları gerekmektedir.
2. 5-13 yaş grubu için en az 60 dakika orta şiddetten yüksek şiddette doğru aerobik egzersiz ve en az hafta 3 kez kas ve kemik kuvvetlendirici aktivite yapmaları önerilmektedir.
3. Uzun süreli yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çeşitli hafif şiddette fiziksel aktiviteye katılmaları gerekmektedir.
4. Çocukların iki saatten fazla ekran karşısında zaman geçirmeleri zararlıdır.
5. Çocukların hareketsiz olarak saatlerce oturmaması gerekmektedir.

Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (2014)

Türkiye FA Rehberi'nde çocuklar için yaş grupları 1-4 ve 5-17 olarak ayrılmıştır. İlk grup için FA rehberi'nde öneriler şu şekildedir;

1. Çocuklar her gün farklı şiddetlerde (orta-yüksek) toplam 180 dakika fiziksel aktiviteye katılmalıdır.
2. Çocuklar motor becerilerini desteklemek için iç ve dış ortamlarda en az 60 dakika, şiddetti giderek artan fiziksel aktiviteler yapılmalıdır.

Rehberdeki 5-11 yaş arası çocuklar için öneriler DSÖ'nün rehberi ile aynıdır.

1. Günde en az 60 dakika-hatta daha fazla- şiddetti giderek artan FA yapılmalıdır.
2. Haftada en az üç kez yüksek şiddetli FA yapılmalıdır.

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

Dünya Sağlık Örgütü 2010 yılında yayımladığı Evrensel FA Rehberi'nde en küçük yaş grubu 5-17 olarak belirlenmiştir. Beş yaş öncesi çocuklar için herhangi bir öneri içermemektedir. Bu rehber çocukların ve ergenlerin ne az 60 dakika orta şiddetten yüksek şiddete doğru günlük FA yapmalarını ve en az hafta 3 kere kas ve kemik sağlığını destekleyici aktivitelere katılmaları gerekliliğini vurgulamaktadır. Günlük olarak yapılan FA türünün aerobik (koşu, yürüyüş gibi dayanıklılık aktiviteleri) olmasını ve yüksek şiddetli aktivitelerin entegre edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Aşağıdaki Tablo 1'de farklı ülke ve kurumların çocuklar için sunduğu rehberlerin kısa özetleri bulunmaktadır. Rehberlerde ortak noktalar ve bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 1

Fiziksel Aktivite Rehberleri'nin Özeti

FA Rehberi	Yaş Grubu	Aktivitenin Türü	Süresi	Sıklığı	Şiddeti
Almanya	0-3	Yapılandırılmış yapılandırılmamış FA*	&	Her gün	Farklı şiddet
	4-6			Her gün	Orta-yüksek
	6-11			Her gün	
Amerika Birleşik Devletleri (NASPE)	0-1	Yapılandırılmış yapılandırılmamış FA / TMB**	&	60 dk	Farklı şiddet
	1-3			Her gün	
	3-5			Her gün	
Amerikan Kalp Sağlığı Birliği	2 yaş ve üstü	Gelişimlerine uygun FA	60 dk 30x2 ^a	Her gün	Orta

			15x4 ^b		
Avustralya	0-5	FA	180 dk	Her gün	Orta-Yüksek
	5-12	Aerobik Kas-kemik güçlendirici		3 gün	
Birleşik Krallık	0-1	Karın üstünde aktivite	30 dk	Her gün	
	1-2	FA	180 dk	Her gün	
	3-4	FA	180 dk	Her gün	Farklı şiddet
Dünya Sağlık Örgütü	5-17	Aerobik Kas-kemik güçlendirici aktiviteler	60dk	Her gün	Orta-Yüksek
				3 gün	
Kanada	0-4	FA	180 dk	Her gün	Orta-Yüksek
	5-11	TMB geliştirici enerji oyunlar	60 dk		
Türkiye Sağlık Kurumu	1-4	FA	180 dk	Her gün	Farklı şiddet
	5-17	Motor beceri geliştiren aktiviteler	60 dk		Yüksek

*FA: Fiziksel Aktivite, **TMB: Temel Motor Becerileri, a: Günde 2 kere 30 dk, b: Günde 4 kere 15 dk

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hastalıklardan korunmak ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek için yapılabilecek en basit yöntemlerden biri hareketli olmak ve fiziksel aktiviteye katılmaktır. Fiziksel aktivitenin türü, sıklığı, şiddeti ve çeşidi, aktiviteden elde edeceğimiz yararlar etki etmektedir (Kesaniemi et al., 2001). Bundan dolayı oluşturulan FA rehberlerin içeriklerinin takip edilmesi önem taşımaktadır. Fiziksel aktiviteye katılımın desteklenmesi ve toplumdaki tüm bireylerin konu ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması için FA rehberlerinin oluşturulması 1972 yılından itibaren görülmektedir (Troiano, 2016). Bu çalışmada incelenen FA rehberlerinin orta noktası aktivitenin türü, sıklığı, süresi ve şiddeti hakkında benzer bilgiler vermesi ve farklı yaş grupları için çocukların gelişimlerine uygun öneriler sunmasıdır.

Rehberlerdeki yaş grupları farklı kategorilendirilse de okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Fiziksel aktivite rehberlerinin bilimsel veriler ışığında hazırlandığı ve yeni hazırlanan rehberlerin uyku vakti için de öneriler sunduğu görülmektedir. Genel olarak bu çalışmada analiz edilen FA rehberlerinin DSÖ'nün Evrensel FA rehberi ile paralel öneriler sundukları bulunmuştur. Rehberlerde günlük fiziksel aktivitenin en az 180 dakika olması ve bu zamanın 60 dakikasının yüksek şiddette olması önerilmektedir. Buna ek olarak bu aktivitelerin çok çeşitli, orta-yüksek şiddette ve farklı çevrelerde (örneğin, karada, suda, buzda vb.) gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Daha fazla sağlıklı ilgili kazanımların olabilmesi için rehberlerde önerilen sürelerin aşıp hareketli olarak geçirilen zamanın fazla olması tüm rehberlerde belirtilmektedir.

Rehberlerde 0-5 yaş arası çocukların uyku dışında 1 saatten fazla hareketsiz kalmamaları ve hareketsiz olarak saatlerce oturmanın sağlık açısından zararları belirtilmektedir. Bundan dolayı oturma zamanlarının parçalara ayrılması gerektiği özellikler vurgulanmaktadır. İki yaştan küçük çocukların televizyon izlememeleri veya herhangi bir elektronik cihaz (tablet, bilgisayar, cep telefonu gibi) kullanmamaları bir başka kritik öneridir. Ayrıca, çocukların büyük kas motor gelişimleri için güvenlik standartlarına uyan, gelişim özelliklerine göre dizayn edilmiş, enerji oyunlar oynayabilecekleri iç ve dış mekanlara erişim imkanlarının olması gerekmektedir.

Bazı ülkelerin rehberleri bir tam gün (24 saat) için öneri sunarken (Kanada ve Avustralya), bazıları oturma zamanını veya sedanter davranış önerilerini rehberinde vurgulamışlardır. Özellikle bir öğretmen yada rehber eşliğinde yapılandırılmış aktivitelere ve motor becerilere katılımın rehberlerde yer aldığı görülmektedir. Yapılandırılmamış etkinlikler bir başka deyişle serbest zaman etkinlikleri ön plana çıkarılarak öğretmenlerin veya ebeveynlerin çocuklara hareket etme fırsatları tanımları ortaya koyulmaktadır.

Sonuç olarak, ülkeler kendi ulusal politikaları çerçevesinde FA rehberlerinin amacına ulaşmasını sağlamak için okul öncesi kurumlarda kaliteli hareket eğitimi programları oluşturmak için çaba sarfetmelidirler. Bu programları bilimsel metotlara dayalı olarak çocuklara sunarak daha aktif ve sağlıklı bir toplum oluşturmak için uzun vadeli stratejiler oluşturmalıdırlar. Böylece fiziksel aktivite rehberlerin önerilerine ulaşan sağlıklı toplumlar oluşturulabilir.

Fiziksel aktivite rehberlerinin etkinliğinin daha derinlemesine araştırılabilmesi için ileriki çalışmalar için rehberlerin içeriklerinde bulunan a) temel motor beceri önerileri, b) çevresel koşullar ile ilgili öneriler, c) uyku önerileri, d) ebeveynlere

özel önerilerin ülkeler bazında detaylı incelenerek çocukların bu önerilere ne derecede ulaştıkları araştırılmalıdır. Çocukların rehberlerde önerilen aktivite düzeyine ulaşması için ulusal ve yerel düzeyde stratejiler belirlenerek çocukların daha aktif bir yaşam biçimine sahip olmaları sağlanmalıdır. Bunun için okul yöneticilerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması sağlanmalıdır (Brian, Pennell, Sacko, & Schenkelburg, 2018). Buna ek olarak okul çağı çocuklarında sağlık beslenme ve düzenli fiziksel aktiviteye katılım bilincinin artırmak için okullarda gerekli eğitimler alan uzmanları tarafından verilmelidir. Ayrıca bu çalışmada tüm okul öncesi yaş grubu için önerilen uluslararası rehberlere ulaşılamamıştır. İleriki çalışmalarda belirli bölgeler seçilerek (örneğin; Avrupa kıtası veya Asya kıtası gibi) FA rehberlerinin farklılıkları veya benzerlikleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Brian, A., Pennell, A., Sacko, R., & Schenkelburg, M. (2018). Preschool teachers' preparedness for knowing, enabling, and meeting the active start guidelines for physical activity. *Journal of Motor Learning and Development*, 6(2), 333-344.
- Booth, F. W., Roberts, C. K., & Laye, M. J. (2012). Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. *Comprehensive Physiology*, 2(2), 1143-1211.
- Clark, J. E., Clements, R. L., Guddemi, M., Morgan, D. W., Pica, R., Pivarnik, J. M., ... & Virgilio, S. J. (2002). Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years. AAHPERD Publications, PO Box 385, Oxon Hill, MD 20750-0385 Stock no. 304-10254.
- Cowell, H. A. (2011). *Physical activity guidelines for Americans and a review of scientific literature used*. Nova Science Publishers.
- Durstine, J. L., Gordon, B., Wang, Z., & Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 2(1), 3-11.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.
- Kahlmeier, S., Wijnhoven, T. M., Alpiger, P., Schweizer, C., Breda, J., & Martin, B. W. (2015). National physical activity recommendations: systematic overview and analysis of the situation in European countries. *BMC Public Health*, 15(1), 133.
- Kesaniemi, Y. A., Danforth, E., Jensen, M. D., Kopelman, P. G., Lefebvre, P., & Reeder, B. A. (2001). Dose-response issues concerning physical activity and health: an evidence-based symposium. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33(6), S351-S358.
- The Department of Health (2019). Australian 24-Hour Movement Guidelines for the Early Years (birth to 5 years): An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. Retrieved from [https://www1.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/F01F92328EDADA5BCA257BF0001E720D/\\$File/Birthto5years_24hrGuidelines_Brochure.pdf](https://www1.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/F01F92328EDADA5BCA257BF0001E720D/$File/Birthto5years_24hrGuidelines_Brochure.pdf)
- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., ... & Janssen, I. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311-S327.
- Troiano, R. P. (2016). History of physical activity recommendations and guidelines for Americans. Retrieved from <https://health.gov/paiguide/second-edition/meetings/1/History-of-Physical-Activity-Recommendations-and-Guidelines-for-Americans.pdf>.
- Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (2014). Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Sağlık Bakanlığı Yayın No 940, Ankara.
- Rütten, A., Pfeifer, K., Banzer, W., Ferrari, N., Füzéki, E., Geidl, W., ... & Vogt, L. (2016). National Recommendations for physical activity and physical activity promotion.
- UK Chief Medical Office (2019). UK Chief Medical Officers' Physical Activity Guidelines. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/829841/uk-chief-medical-officers-physical-activity-guidelines.pdf.
- U.S. Department of Health and Human Services (1995). Healthy People 2000: Mid-course review and 1995 revisions. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service.

U.S. Department of Health and Human Services (1996). Physical activity and health: A report of the surgeon general. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

U.S Department of Health and Human Services (2002). Physical Activity Fundamental to Preventing Disease. Retrieved from <https://aspe.hhs.gov/system/files/pdf/72836/physicalactivity.pdf>.

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ ÖZELLİKLERİ VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

İSMAİL OKATAN

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Sosyal beceri kişinin diğer insanlarla duruma uygun şekilde, belirli bir hedefe yönelik olan ve birbiriyle ilişkili ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler sosyal yeterliğin bileşenlerinden biri olarak ele alınmakla birlikte sosyal yeterlik uyumsal davranışları ve sosyal becerileri içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli ya da tipik gelişim gösteren tüm bireylerin toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde yaşayabilmeleri öğrendikleri sosyal becerilerle ilişkilidir. Buna karşın otizm spektrum bozukluğu olan çocukların en çok güçlük yaşadığı beceri alanlardan birisi sosyal becerilerdir. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olması, toplumun birer parçası haline gelebilmesi, bireylerin ve ailelerinin daha kaliteli bir hayat sürebilmesi açısından sosyal beceri öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal beceri öğretimi yapmak için bilimsel dayanaklı uygulamalardan fırsat öğretimi, akran aracılı öğretim, video modelle öğretim, sosyal öyküler ve temel tepki öğretimi başlıca öğretim yöntemleri olarak sayılmaktadır.

Anahtar kelimler: Otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal beceri öğretim yöntemleri

Abstract

Social skills are defined as the measurable and observable behaviors that are related to each other and related to each other in accordance with the situation. While social skills are considered as one of the components of social competence, social competence is defined as a concept that includes adaptive behaviors and social skills. The ability of all individuals with special needs or typical development to live healthily in society is related to the social skills they have learned. However, social skills are one of the most challenging skills for children with autism spectrum disorder. Social skills teaching has an important place in terms of having independent life skills of individuals with autism spectrum disorder, becoming a part of the society, and leading a better quality of life for individuals and their families. Incidental teaching, peer-mediated teaching, video model teaching, social stories and pivotal response treatment are considered to be the main teaching methods for scientific skills teaching.

Keywords: Autism spectrum disorder, social skills, social skills teaching methods

Giriş

İnsana dair tüm anlatımlarda insanın sosyal bir varlık olduğuna değinilir. Birey doğduğu andan itibaren sosyal hayatın bir parçası olmaya başlar. Aile ile başlayan sosyal etkileşimler bireyin okula başlamasıyla birlikte artmaktadır. Bu etkileşimler, bireyin doğumundan ölümüne kadar farklı ortam ve durumlarda artarak varlığını sürdürür. Bireyin içinde yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde katılması, uyum sağlaması ve uygun sosyal etkileşimlerde bulunabilmesi için o toplumun inançlarını, tutum ve değerlerini, sosyokültürel özelliklerini öğrenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle bireyin içinde yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde katılabilmesi için bireyin sosyalleşmesi gerekmektedir. Bireyin sosyalleşebilmesi içinde bulunduğu toplumla sosyal etkileşime girmesi; sosyal etkileşimler yoluyla da sosyal becerileri öğrenmesi gerekmektedir (Olçay-Gül, 2018).

Bireylerin içinde bulunduğu toplumda aktif rol oynayabilmeleri, bağımsız bir hayat sürebilmeleri ya da yaşam kalitelerini arttırabilmeleri genellikle diğer insanlarla kurdukları iletişime bağlıdır. Özel gereksinimli ya da tipik gelişim gösteren tüm bireylerin toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde yaşayabilmeleri öğrendikleri sosyal becerilerle ilişkilidir. Sosyal beceri açısından yeterlik gösteren bireyler daha uyumlu bir hayat yaşayabilmekte; bu da onların daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Sosyal beceri açısından yeterli olan bireyin akademik başarısı artmakta; buna bağlı olarak iş yaşamındaki verimi de artmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012).

Tipik gelişim gösteren bireyler sahip oldukları zihinsel işlevlerini kullanarak gereken sosyal becerileri model alarak ve taklit ederek (Dağseven-Emecen, 2011) kazanmakta ve kazandıkları bu sosyal becerileri günlük hayatlarında kullanarak toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmektedirler (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Buna karşın özel gereksinimli öğrencilerin toplum içerisinde uygun sosyal etkileşimlerde bulunabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri kazanmada birtakım sınırlılıklar yaşamakta ve bu sınırlılıklar için kişiye uygun özel eğitim hizmeti gerekmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2003).

Özel gereksinimli birey kategorisine giren otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların en çok güçlük yaşadığı beceri alanlardan birisi de sosyal becerilerdir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurarak toplumda daha bağımsız yaşayabilmeleri ve aktif rol oynayabilmeleri sosyal becerilerdeki yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerileri ile ilgili özelliklerinin ve sınırlılıklarının ortaya koyulması ve ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerin edindirilmesi gerekmektedir (Bozkurt-Sani, 2016).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı yerli ve yabancı araştırmalardan elde edilen bilgilerin derlenerek otizm spektrum bozukluğunun tanımı, kısa tarihçesi, sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının tanımı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin belirlenmesi, sınırlılık yaşanan sosyal becerilerin tespit edilmesi ve sosyal beceri öğretimi için bilimsel dayanaklı başlıca öğretim yöntemlerinin tanımlanmasıdır. Bu araştırma otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin belirlenmesiyle sınırlılık yaşadıkları alanların tespitini yapma ve yapılan tespit sonucunda ihtiyaç duyulan becerilerin öğretimi konusunda önem arz etmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır. Bu sorular:

- 1) Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri nedir?
- 2) Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde kullanılacak yöntemler nelerdir?

Sosyal beceri ve sosyal yeterlik

Sosyal becerilerin farklı disiplin alanlarında birden çok tanımına rastlamakla birlikte literatürde kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Sosyal becerinin, insanlarla olumlu ve uyumlu etkileşime girme becerisi olarak tanımlanması ise farklı disiplin alanlarında kabul görmüş bir tanımdır. Sosyal becerilerin çeşitli tanımlarının olması ise sosyal becerilerin kazanılması ve sergilenmesinde gerekli olan davranış ve çevre etkileşiminin karmaşıklığı ile açıklanmaktadır (Merrell, Gimpel, 1998).

Argyle (1981) sosyal beceriyi, etkileşimde bulunan kişilerin hedeflerini gerçekleştirmede etkili olan sosyal davranışların tümü olarak tanımlarken (Aktaran Merrell, Gimpel, 1998); Hargie, Saunders ve Dickson (1987), sosyal beceriyi kişinin diğer insanlarla duruma uygun şekilde, belirli bir hedefe yönelik olan ve birbiriyle ilişkili ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlamaktadır. Gresham ve Elliot (1987) ise sosyal beceriyi, verilen durumlarda önemli sosyal sonuçları öngören davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) ise farklı disiplin alanlarında yapılan çeşitli tanımlara rağmen sosyal becerilerin tüm disiplin alanlarında ortak yedi bileşenin olduğunu öne sürmüş ve bu bileşenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır.
2. Sosyal beceriler sözel ve sözel olmayan becerileri içerir.
3. Sosyal beceriler bağlama uygun iletişim başlatmayı ve uygun cevaplamayı içerir.
4. Sosyal beceriler etkileşim kuran kişiler arasındaki olumlu etkiyi maksimum düzeye çıkarır.
5. Sosyal beceriler doğası gereği etkileşimlidir.
6. Bireyin sosyal beceri performansı bulunduğu çevreden etkilenir.
7. Bireyin sosyal performansındaki eksiklikler ve aşırılıklar uygun müdahale yöntemleri ile giderilebilir.

Her ne kadar sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da farklı disiplin alanlarındaki uzmanlar iki kavramın birbirinden farklı olduğunu kabul etmişlerdir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarını birbirinden ayırmak kolay olmamakla birlikte birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Merrell, Gimpel, 1998). Gresham ve Elliot (1987) sosyal becerileri sosyal yeterliğin bileşenlerinden biri olarak açıklamış ve sosyal yeterliği uyumsal davranışları (bağımsız işlev, kendini kontrol, fiziksel gelişim, akademik beceriler ve ekonomik aktiviteler) ve sosyal becerileri (kişilerarası davranış, özdenetim, akran kabulü, iletişim becerileri) içeren bir kavram olarak ele almıştır. Greenspan (1981) ise sosyal yeterliliği sonuç, içerik ve beceri odaklı olmak üzere üç farklı kavramla ele almıştır. Belirli bir ortamda sergilenen sosyal becerilerin çıktılarını üzerinde odaklanılmasını sonuç odaklı olarak ele alırken; etkileşim kuranlar arasındaki pozitif ilişkiyi içerik odaklı olarak ele almıştır. Etkileşim kuranlar arasındaki süreçlere ve bu süreçte kullanılan becerilere yaptığı vurguyu ise beceri odaklı kavramı ile ele almıştır (Aktaran Olçay-Gül, 2018).

Otizm spektrum bozukluğu tanımı

Modern otizm kavramı ilk olarak Leo Kanner tarafından "duygusal etkileşimde otistik rahatsızlık" olarak tanımlanmıştır (Winter, 2014). İlk olarak Kanner (1943) tarafından tanımlanmasından günümüze kadar uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) etiolojisi tam olarak belirlenmiş değildir (Hebert ve Koulouglioti, 2010). Otizm spektrum bozukluğu, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayımladığı Ruhsal Bozukluklar Tanı ve İstatistik Kitabı 5'e göre (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 -DSM-5) sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılık, tekrarlayan davranışlar, rutinlere bağlılık, duygusal uyaranlara karşı aşırı duyarlı olma ya da duysuz olma gibi özellikler ile kendini gösteren belirtilerinin daha çok 24 ay ve sonrasında görüldüğü nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (DSM-5, 2013). Ekinci, Sabuncuoğlu ve Berkem (2009) ise Otizm Spektrum Bozukluğunu (OSB), belirtilerinin çoğunun 3 yaşa kadar görüldüğü sınırlı sosyal iletişim ve etkileşim becerileri, basmakalıp davranışlar, etkinliklere karşı sınırlı ilgi, rutinlere bağlılık gibi özellikler ile kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlamıştır.

Otizm spektrum bozukluğu ileri düzey ve anlaşılması güç olan nörolojik bir bozukluktur. Sosyal ortamda iletişim başlatma ve sürdürme, olumlu etkileşim kuramama, ilgi ve etkinliklerde sınırlılık gibi davranış örüntülerini içermektedir. Toplumsal iletişim durumunda kullanılan dil ya da imgesel oyun becerilerinin en az birinde anlamlı düzeyde gerilik ya da olağandışı bir işlevselliğin görüldüğü ve genellikle üç yaş öncesi ortaya çıkan gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2010).

Yöntem

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri özellikleri hakkında bilgi vermek ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi vermek amaçlı bu çalışmanın yöntemi, derleme çalışmasıdır. Bu derleme çalışması kapsamında otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri, sosyal beceri öğretim yöntemleri anahtar kelimeleri ile Google Akademik, Yök Tez, ERIC, EBSCO veri tabanlarında yerli ve yabancı makale ve tezler incelenmiştir. Derleme, belirlenmiş bir konudaki bilgilerin özeti üzerinden sonuçlar hakkında sentez yapmamıza olanak sağlayan ve ileriye yönelik araştırma gereksinimi olan alanları ortaya çıkarmaya yarayan bir araştırma modelidir (Dörtbudak, 2006). Literatürde derleme çalışmalarının üç farklı şekilde yapıldığı görülmektedir. Bunlar; geleneksel derleme, sistematik derleme ve meta-analizdir (Gerrish ve Lacey, 2009 aktaran Karaçam, 2013).

Geleneksel derleme: Belirli bir konuda yayımlanmış iki ya da daha çok çalışmanın üzerinde inceleme yaparak belirlenen konu hakkında sonuçların ve bulguların değerlendirilmesi ve sentezinin yapılmasına imkan tanıyan derleme çeşididir. Alanda yetkin kişi tarafından incelenen çalışmaların derlendiği çalışmalar olarak da tanımlanmaktadır (Burns ve Grove, 2012).

Sistematik derleme: Daha önceden belirlenen bir araştırma sorusuna cevap ya da probleme çözüm oluşturmak için o alanda yapılan tüm çalışmaların sistemli bir şekilde incelenmesi esasına dayanmaktadır. Araştırmacı çalışmaları neye göre dahil edip etmediğinin kriterlerini önceden belirlemeli ve araştırmanın kalitesini değerlendirmelidir. Seçilen araştırmaların ışığında araştırmacı sistematik derlemede bulguların sentezini doğru bir şekilde yapabilmelidir (Burns ve Grove, 2010).

Meta-analiz: Sistematik derlemeye dahil edilen çalışmaların bulgularını birleştirmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Meta-analiz belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın bulguları birleştirilerek araştırma bulgularının istatistiksel olarak analizinin yapılması esasına dayanmaktadır (Burns ve Grove, 2012).

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin en çok sınırlılık yaşadığı alanlardan bir tanesi sosyal beceri alanıdır. Bu sınırlılık kapsamında otizm spektrum bozukluğu olan bireyler göz kontağı kurma, etkileşim başlatma ve sürdürme, iletişim kurmada güçlük ya da motivasyon eksikliği, etkinliklere ve nesnelere sınırlı ilgi ve kişilerle ortak dikkat kurma gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşadıkları bu sınırlılıklar ise sosyal beceri yetersizliklerine yol açmaktadır (Boyd ve Shaw, 2010).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde görülen sosyal beceri yetersizliklerinin başında selamlaşma, göz kontağı kurma, akranlarıyla ya da yetişkinlerle sosyal etkileşime girme, etkinliğe katılma, bağlama uygun jest ve mimikleri kullanma becerileri gelmektedir (Macintosh ve Dissanayake, 2006). Aynı zamanda otizmliler kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama, kendisini bir başkasının yerine koyma ve sözel olmayan iletişimi anlama ve yorumlama da çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Laursen, Moore, Yazdgerdi ve Milberger, 2013). Bu nedenle otizmliler arkadaşlık ilişkileri kurmakta zorlanmakta; bu durum ise otizmliler sınıf içerisinde düşük sosyal kabulüne ve yalnızlığına sebep olmaktadır (Bauminger ve Kasari, 2000).

Aynı zamanda otizm spektrum bozukluğu olan bireyler sosyal iletişim ve etkileşime girmekten pek zevk almazlar buna bağlı olarak iletişimin sosyal olarak kullanımına çok önem vermezler. İletişim sırasında jest ve mimikleri kullanmaktan kaçınırlar; iletişim partnerlerinin de kullandıkları yüz ifadelerini, jest ve mimiklerini anlamada zorluk yaşarlar. Sosyal bağlama uygun olamayan tonda bazen çok yüksek bazen de çok alçak sesle konuşabilmektedirler (Wing, 2005 aktaran Özgönenel, 2012).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde görülen bu sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal bağlama uygun olmayan davranışları, stereotipik hareketleri ve doğal ortamda oluşan diğer davranış problemleri, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini ve hayat standardını olumsuz yönde etkilemektedir (Töret, 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri sınırlılıkları ve davranış problemleri doğal ortamda akranları ve ailesiyle iletişim ve etkileşim gücüne sebep olmaktadır. Bu durum ise hem otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin hem de ailesinin ve yakın çevresinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olması, toplumun birer parçası haline gelebilmesi, bireylerin ve ailelerinin daha kaliteli bir hayat sürebilmesi açısından sosyal beceri öğretimi önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt-Sani, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler

İnsan toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanların toplum içerisinde varlığını sürdürebilmesi ve gerektiğinde diğer insanlarla sosyal bağlamda etkileşime girmesi gerekmektedir. Bu durum sadece tipik gelişim gösteren bireyler için değil gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler için de geçerlidir. Gelişimsel yetersizliği bulunan bireyin de toplum içerisinde bir yer edinebilmesi ve varlığını sürdürülmesi için diğer bireylerle etkileşime girmesi ve bulunduğu ortamın gerektirdiği sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir. Tipik gelişim gösteren bireyler sosyal becerileri kendiliğinden öğrenebilirken; gelişimsel yetersizliği bulunan bireyler için sistematik bir sosyal beceri öğretimi gerekmektedir (Çolak, 2018).

Farklı disiplin alanlarındaki uzmanlar otizm spektrum bozukluğunun temelinde sosyal beceri alanındaki sınırlılıklarının olduğu yönünde görüş birliği sağlamışlardır (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal iletişim, oyun ve diğer temel becerileri de kapsayan sosyal beceri alanında sınırlılık gösterdiği görülmektedir (Dykstra, Boyd, Watson, Crais ve Baranek, 2012). Bu nedenle otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde hedefin öncelikli olarak

sosyal beceri olduğu konusuna da vurgu yapmışlardır (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal beceri alanındaki sınırlılıklarının en aza indirgenmesi için sistematik ve düzenli bir eğitim almaları gerekmektedir (Turhan ve Vuran, 2015). Sosyal beceri problemleri sergileyen bireylerin sosyal yeterliliklerinin geliştirilmesinde en çok kullanılan yöntem sosyal beceri öğretimidir (Warger ve Rutherford, 1996 aktaran Özdemir, 2015). Sosyal beceri öğretimi yapmak için bilimsel dayanaklı uygulamalardan fırsat öğretimi, akran aracılı öğretim, video modelle öğretim, sosyal öyküler ve temel tepki öğretimi başlıca öğretim yöntemleri olarak sayılmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015).

Fırsat öğretimi: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere öğretimi hedeflenen beceri ve davranışların doğal şekilde oluşan öğrenme fırsatlarının içine gömen bir yaklaşım olarak tanımlanan bilimsel dayanaklı uygulamalar arasındadır (Cowan ve Allen, 2007).

Sosyal öyküler: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek, sosyal ipuçlarını öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla belirli bir formatla bireyin kendi ağzıyla yazılmış öyküleri içeren bilimsel dayanaklı bir uygulamadır (Barry ve Burtlew, 2004).

Video modelle öğretim: Daha önceden belirlenen bir model tarafından sergilenen becerinin yer aldığı videoların öğretim yapılan kişi tarafından izlenmesi ve kişinin beceriyi yerine getirmesi şeklinde gerçekleştirilen teknoloji temelli öğretim yöntemidir (Bellini ve Akullian, 2007).

Akran aracılı öğretim: Tipik gelişim gösteren akranlara özel gereksinimli öğrencilerle olumlu sosyal etkileşim içinde bir arada olmalarını öğreten bilimsel dayanaklı uygulamalar arasındadır. Sosyal açıdan yeterli tipik gelişim gösteren bir akranın sosyal becerilere model olarak özel gereksinimli öğrencinin beceriyi sergilemesi durumunda pekiştirmesi esasına dayanan uygulamalardır (DiSalvo ve Oswald, 2002).

Temel tepki öğretimi: Davranışçı yaklaşımın ilkelerine dayalı olup bireylere doğal ortamlarında öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan, delile dayalı doğal öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Simpson, 2005). Temel tepki öğretiminde amaç, bireylerin edindiği becerilerin genellemesini sağlamak, beceriyi ortaya çıkaracak motivasyona sahip olmasını sağlamak ve ipucu bağımlılığını azaltmaktır (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Bolduc ve Schreibman, 2010).

KAYNAKÇA

- Barry, L. M., & Burtlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, 71(2), 447-456.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287.
- Boyd, B. A., & Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 211-219.
- Bozkurt-Sani, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde teknoloji destekli etkileşimli ortam tasarımı ve etkililiği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44(7), 701-715.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök
- Çolak, A. (2018). Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler. İ. Çifci-Tekinarslan ve N. Öncül. (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde (40-97)*. Ankara: Ayrıntı
- Dağseven Emecen, D. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational sciences: theory and practice*, 11(3), 1414-1420.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (2013). American Psychiatric Association.
- Diken, İ. H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (411-444)*. Ankara: Pegem Akademi
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(4), 198-207.
- Dörtbudak, Z. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Koç üniversitesi hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi*, 3(1), 2-4.

BİR BİLİM VE TEKNOLOJİ MÜZESİNDE GÜRÜLTÜ DÜZEYİ TESPİTİNE YÖNELİK PİLOT İNCELEME*

JONİDA TUNCAL

ÖZEL 3 MART AZİZOĞLU İLKOKULU

CEM ÖZKAN

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

MIZRAP BULUNUZ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

MELİKE HİLAL ERBULGU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç. Bu çalışmanın amacı okul dışı öğrenme ortamlarından bilim ve teknoloji müzelerinde gürültü düzeyini incelemektir.

Yöntem. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Veri setini Bursa İlinde bulunan bir Bilim müzesinde yapılan gürültü ölçümleri oluşturmaktadır. Gürültü ölçümleri Brüel & Kjaer 2250-A-D00 el tipi analizör ile gerçekleştirilmiştir. Gürültü ölçümleri için BZ-7222 ses ölçüm modülü kullanılmıştır. Bilim ve teknoloji merkezinde iki ölçüm yapılmıştır.

Bulgular. Bilim ve Teknoloji Merkezi'nin farklı bölümlerinde yapılan ölçümlerde ortalama gürültü düzeyi 70dB civarındadır. Bu bulgular yönetmelikte belirlenen üst limitlerin üzerindedir [BGKKHY], 2017). Yönetmelikte A, B ve C akustik performans sınıfı için arka plan gürültü üst sınır değerleri 32, 36 ve 40 dB(A) olarak belirlenmiştir. Ortamda öğrenciler faaliyet halindeyken kabul edilebilecek gürültü düzeyi arka plan gürültüsünün 10-15 dB(A) üzerinde yani 47-55dB(A) aralığında olmalıdır. Yetmiş desibellik gürültü düzeyi eğitim tesisi için oldukça yüksektir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama Önerileri. Bu çalışmada seçilen bilim ve teknoloji merkezindeki gürültü düzeyi oldukça yüksektir. Bu sonuç ülkemizdeki diğer bilim ve teknoloji merkezlerindeki gürültü düzeyinin tespit edilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle bilim ve teknoloji merkezlerinde gürültü düzeyini düşürmeye yönelik fiziksel yani akustik iyileştirmeler yapılmalıdır. Öte yandan eğitim yönetimi ve denetim çerçevesinde ziyaretçilerin davranışlarından kaynaklı gürültünün azaltılmasına yönelik kurallar getirilebilir. Örneğin bilim merkezi içerisinde koşurma çılgın atma gibi davranışlar yasaklanabilir.

Anahtar sözcük: Bilim müzesi, gürültü kirliliği, okul dışı öğrenme ortamları, gürültü kontrolü

Abstract

Purpose. The aim of this study is to investigate the noise level in science and technology museums from out-of-school learning environments.

Method. This study was designed in a descriptive research design which is one of the quantitative research methods. The data set consists of noise measurements performed in a Science Museum in Bursa. Noise measurements were performed with Brüel & Kjaer 2250-A-D00 handheld analyzer. BZ-7222 sound measurement module is used for noise measurements. Two measurements were made at the science and technology center.

Findings. The average noise level is around 70dB in measurements made in different parts of the Science and Technology Center. These findings are above the upper limits set by the regulation [BGKKHY], 2017). In the regulation, the background noise upper limit values for the acoustic performance class A, B and C are determined as 32, 36 and 40 dB(A). In the environment, the acceptable noise level for students should be 10-15 dB(A) above the background noise, ie 47-55dB(A). The noise level of seventy decibels is quite high for the training facility.

Implications for Research and Practice: In this study, the noise level in the selected science and technology center is quite high. This result shows that there is a need to determine the noise level in other science and technology centers in our country. Based on this finding, physical and acoustic improvements should be made to reduce noise levels in science and technology centers. On the other hand, within the framework of educational management and supervision, rules may be introduced to reduce noise caused by visitors' behavior. For example, behaviors such as running and screaming within the science center may be prohibited.

Keywords: Science museum, noise pollution, informal learning environments, noise control

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K738 nolu "Okulda Gürültü Kirliliği Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı projenin cihazları kullanılarak ve söz konusu projenin yaygın etkisini tüm eğitim kurumlarına aktarmak amacıyla yapılmıştır. Söz konusu çalışma kongrede (VIth International Eurasian Educational Research Congress, 19-22 June 2019, Ankara) sözlü bildiri olarak sunulmuş, daha sonra kongre kitabında tam metin olarak basılmıştır.

Giriş

Okul dışı öğrenme ortamı, eğitim-öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünlük veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerlerdir (MEB, Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu, 2019). Okul dışı öğrenme ortamları, okulda verilen eğitim ve öğretim faaliyetlerine göre daha esnek, eğlenceli, farklı deneyimler kazanmalarını sağlayan, değişik aktivitelerle; bireylerin ilgi alanı ve bireysel öğrenme hızlarına göre eğitim imkânı tanıyarak, okulda sağlanan eğitim ve öğretim faaliyetini desteklemektedir (Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bu tür öğrenme ortamları içerisinde televizyon, radyo, internet, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçları, hayvanat bahçeleri, spor merkezleri, ormanlık araziler, müzeler, açık hava laboratuvarları, bilim müzeleri, kütüphaneler, mağaralar, akvaryumlar, sahil alanları, akarsular, göller vs. gibi doğa merkezleri, kampları, evleri v.b. birçok toplumsal alan bulunmaktadır. Bu ortamlarda bireyler öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibidir ve bilinçli şekilde kendi öğrenme stillerine uygun içeriği tercih ettikleri için öğrenme daha etkili ve kalıcı olmaktadır (Altıntaş, 2014).

Okul dışı öğrenme ortamları alanında daha çok fen bilimleri dersine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Bozdoğan & Kavcı, 2016; Çavuş, Umdu Topsakal & Öztuna Kaplan, 2013; Okur Berberoğlu, Güder, Sezer & Yalçın Özdilek, 2013; Şahin & Sağlamer Yazgan, 2013) Bu çalışmalarda ise yoğun olarak müzeler ve bilim merkezleri kullanılmaktadır. Bilim Merkezleri, ilk defa 1683 yılında kurulan Ashmolean Bilim Müzesiyle başlayan bilim merkezleri serüveni, sanayi devrimi, II. Dünya savaşı, pedagojik gelişmeler ve Sputnik başarısı gibi olaylar sonucu günümüzde post modern kültürün de etkisiyle toplumsal olarak çok önemli işlevi olan yerler haline gelmiştir. İlk kurulduğunda müze mantığında olan bilim merkezleri, 1980'li yıllardan sonra öğrencilerin sadece izleyici olarak katılabileceği müze mantığından çıkıp, öğrencinin etkileşime girdiği, bizzat kendilerinin deneyler yaptığı merkezler haline gelmiştir. Bilim müzeleri, her yaş grubu, kültür ve eğitim düzeyinden insanlara hitap eden, onların merakını gideren, sorularına yanıt veren, deneylere katılabilmelerini sağlayan merkezlerdir (Görkemli & Solmaz, 2012). Sessiz ortamlarda, cam vitrinlerin arkasında sergilenen ve dokunulması yasak objelerden oluşan klasik müzelerden farklı olarak bilim müzeleri, aktif olarak gezilebilen, ziyaretçilerin dokunabileceği ve deneyebileceği sergiler ve dinamik ortamlardan oluşmaktadır (TÜBİTAK, 2017).

Bilim müzeleri, bilimsel bilgiyi görsel, işitsel ve duylara yönelik etkileşimli düzenekler, sergiler, bilgisayar programları, mekanik ve elektronik düzenekler ve bazen basit ahşap oyuncaklar aracılığıyla ziyaretçilerin tecrübe etmelerini sağlar. Bilim müzelerinde etkileşimli bilimsel sergilerin yanı sıra ziyaretçilerin ilgisini çekmek amacıyla planetaryumlar, dinlenme mekânları, kafeterya ve restoranlar ile bilimsel oyuncak, deney setleri, bilimsel kitaplar ve hediyelik eşya gibi ürünlerin satıldığı dükkânlar da içerebilmektedir (TÜBİTAK, 2017). Bilim müzeleri, bilimin temel prensiplerini ziyaretçilere tanıtmak, sevdirmek, deney yaparak gözlemlerde bulunmalarını sağlamak, eğlendirmek, merak ve heyecan uyandırmak ve de yaygın eğitime katkı sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. Yaygın eğitimin, bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırmak, boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırma aşamasında, bilim ve teknoloji müzelerinin önemi daha da artmaktadır (Bozdoğan, 2007).

Okul ortamında verilen derslerin tamamlayıcı rolü bulunan bilim merkezleri, fen öğretimi açısından değerlendirildiğinde, fen-teknoloji-eğitim arasında bir köprü oluşturarak fen öğretiminin hedeflerine ulaşılmasının sağlanmasında ilköğretim çağındaki öğrencileri fen dersine karşı güdüleme, olumlu tutumlar edinmeleri sağlamak ve fen dersindeki başarılarını yükseltmek amacıyla yapılan öğrenmeyi verimli kılan çeşitli etkinlikler bütünü oluşturmaktadır (Bozdoğan & Yalçın, 2006: Akt.Bozdoğan, 2008). Fen eğitiminde okul dışı alanlarda yapılan etkinliklerle, öğrencilere okul ortamında karşılaşmadıkları gerçek olayları gözlemlene ve bilimsel çıkarımlar yapmaları konusunda fırsatlar sağlanmaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme alanlarının eğitim programıyla ilişkilendirilmesiyle etkili öğrenme, kalıcı kavram edinimi, tutum ve beceriler anlamında olumlu yönde kazanımlarla, öğrencilere üst düzeyde katkı sağladığı görülmektedir (Çiğrik, 2016). Okul dışı öğrenme ortamlarının kalitesini yani bu alanlarda öğrenmeyi etkileyen birçok neden vardır. Bu nedenlerin başında öğrencilerden kaynaklı bireysel nedenler, öğretme yöntemi ile ilgili nedenler, öğretim materyali ile ilgili nedenler ve ortamın fiziksel yapısı ile ilgili nedenlerdir. Kuşkusuz ki eğitim, birçok faktörün etkisi altında gelişen çok boyutlu bir olgudur. Bu faktörlerden biri olan eğitim ortamlarının fiziksel yapısı da eğitim kalitesi üzerinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada bilim ve teknoloji müzelerinin fiziksel yapısı incelenecektir. Fiziksel yapının öğrenme üzerinde önemli etkiye sahip olduğuna dair birçok çalışma bulunmaktadır (Lackney, 1999; McGregor, 2004; Edwards, 2006). Fiziksel yapıların üç temel bileşeni vardır. Görsel konfor, ısısal konfor ve işitsel konfor. Görsel konfor, renk-doku özellikleri, doğal/yapay ışık, yüzeylerdeki malzeme; ısısal konfor, havalandırma, ısıtma, dengeli ısı, nem vb. unsurlar; işitsel konfor ise gürültü denetimi ve akustiktir. Bu çalışmada bilim ve teknoloji merkezlerinde gürültü denetimi ve akustik ele alınmıştır.

Gürültü Denetimi ve Akustik

Akustik konfor, konuşmaların anlaşılabilir olduğu, gerektiğinde konuşmanın kişiselliği korunabilen, seslerden ötürü sıkıntı yaratmayan ve zihni oyalamayan, uygun bir konsantrasyona imkân veren çevre olarak tanımlanmaktadır (Roy, 2011). Okul dışı eğitim ortamlarında özellikle müzeler, planetaryum, konferans salonları tiyatro salonları sinemalar sağlıklı yaşam alanı olması için, tasarımından işletilmesine kadar olan tüm adımlarda akustik konfora önem verilmelidir. Çünkü öğrenme sadece okulda değil bazen büyük bir kısmı okul dışı alanlarda gerçekleşir. Roy'a göre (2011) çocuklar yetişkinlere göre gürültüye

karşı daha savunmasızdır. İşitsel konforun yetersizliği öğrenmeyi olumsuz etkileyeceği gibi insan sağlığı üzerinde de olumsuz etkileri vardır. İşitsel konforu etkileyen gürültü, insanların işitme sağlığını ve duygusunu olumsuz yönde etkileyen, fizyolojik ve psikolojik dengesini bozan, iş verimini azaltan, çevreyi olumsuz yönde etkileyerek sakinliğini azaltan, yok eden ve niteliğini değiştiren, istenmeyen seslerden oluşan önemli bir çevre kirleticisidir (Bulunuz, M., Bulunuz, N. ve Kelmendi Tuncal, J., 2017). Gürültü kirliliği, işitmek istenilen seslerin duyulmasını engelleyerek rahatsızlık veren, dikkat dağıtan, fizyolojik ve psikolojik sağlığı olumsuz etkileyen fiziksel mekândaki çeşitli sesler olarak tanımlanmaktadır (Arı & Saban, 1999; Ener, 2006, Güney, 1998; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2007; Schlittmeier, Hellbrück & Klatt, 2008). Gürültü sesleri örtük işitsel algılamayı engellediği için öğrenmeyi ve yaşamı olumsuz etkilemektedir (Bilal, 2009). Anlaşılabileceği gibi gürültü sadece okulda değil okul dışı eğitim ortamlarında da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.

Okul dışı eğitim ortamlarında gürültüler genel hatlarıyla yapı içi veya yapı dışından kaynaklanır. Yapı içi gürültüler yüksek sesli konuşmalar, bağırma, koşmalar, eşya sürme veya düşürme sesleri, anonslar, mekanik cihaz ve donanım sesleri, ısıtma-soğutma-havalandırma sistemleri, elektriksel sistemler, jeneratörler, asansörlerin makine daireleri ve donatıları, yürüyen merdivenler ve platformlar, transformatörler sıhhi tesisat sistemleri şeklinde sıralanabilir. Yapı içi gürültü kaynakları sadece yapı içerisinde bulunan kişiyi etkiler. Yapı dışı gürültüler ise daha geniş bir kitleyi etkileyen ulaşım, endüstri, yapı-yıkım ve insan kaynaklı eğlence veya ticari amaçlı seslerdir.

Problem Durumu

Ergonomi bir işyerinde çalışanların biyolojik ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak insan ve çevre uyumunu inceleyen çok disiplinli bir bilim dalıdır (Şahin, 2003). Bu bilim dalı işin insana, insanın işe uyum sağlaması için gereken koşulları oluşturmaya çalışır. Öğrenme ortamlarında ergonomik tedbirler eğitici ve öğrencilere ideal eğitim-öğretim ortamı sunmayı hedeflemektedir. Cohen, Manion ve Morrison'a (1996) göre fiziksel çevre öğrenmenin bir temelini oluşturduğu için, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyip artırabileceği gibi aynı zamanda olumsuz yönde etkileyip engelleyebilmektedir. Gürültü, günümüzde öğrenme ortamını etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergonomik tedbirler denilince ilk olarak sınıfın görsel çekiciliği, sınıf mevcudu, ışık, hijyen, koku, kullanılan materyaller akla gelmektedir. Ancak gürültü kirliliği öğrenme ortamını bozmasına rağmen, çoğunlukla gözden kaçırılmaktadır. Gürültü kirliliği görünmez, kokmaz, kalıntısızdır; toprağı ve suyu kirlilemez. Ancak etkileri küçük adımlarla ve sinsi gerçekleşir (Lumpur, 1984). Nobel Ödüllü Alman Bakteriolog Robert Koch 1910 yılında gürültüyü duman gibi yavaş yavaş öldüren ölüm aracı olarak tanımlamıştır ve "bir gün gelecek insanlar, kolera ve veba gibi gürültüye karşı da amansız bir mücadele verecekler" demiştir (Koch, 1910, aktaran Vijayalakshmi, 2003). Dr. Koch'un yüzyıl önce ileri sürdüğü bu öngörü ne yazık ki günümüzde yaşanan bir gerçek olmuştur Okullarda yapılan gürültü ölçüm verileri sınır değerlerin oldukça üzerinde olduğunu göstermektedir (Bilal, 2009; Özbiçakçı, Çapık, Aydoğdu, Ersin & Kissal, 2012; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2007; Tamer, Küçükçifçi & Şan, 2011; Tüzel, 2013; Bulunuz, M., Bulunuz, N. ve Kelmendi Tuncal, J., 2017). Ancak ülkemizde 1990'lı yıllardan başlayarak kurulan ve sayıları giderek artan bilim ve teknoloji müzelerinde gürültü düzeyini inceleyen tek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı bilim ve teknoloji müzelerinde gürültü düzeyi tespit etmek ve yönetmelikte belirlenen sınır değerlerle karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın cevaplamayı hedeflediği sorular aşağıda sunulmaktadır.

- Bilim ve teknoloji müzesinde gürültü seviyesi ne düzeydedir?
- Bilim ve teknoloji müzesinde farklı zaman aralıklarında yapılan ölçümler ile sınır değerler arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel verilere dayalı betimsel bir araştırmadır. Betimsel çalışmalarda daha çok verilen bir durumda herhangi bir değişim yapmadan var olan mevcut durumu ortaya koymak, durum hakkında değerlendirmeler yapmak ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanır (Çepni, 2012).

Veri Toplama Aracı

Gürültü ölçümleri Bruel & Kjaer 2250-A-D00 el tipi analizör ve BZ-7222 ses ölçüm modülü yapılmıştır. Bursa Bilim ve Teknoloji Müzesi'nde toplam 103 noktadan, desibel metre ile yapılan gürültü ölçümler, araştırmacının veri setini oluşturmaktadır.

Veri Analizi:

Desibel metre ile yapılan ortalama gürültü ölçüm verileri sütun grafiği ve tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Elde edilen bu verilerin yönetmelikte belirlenen sınır değerlerle karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Gürültü Ölçüm Cihazından (Desibelmetre) elde edilen veriler dikkatle kaydedilip genel gürültü değerleri (tablo1), ilk ölçüm değerleri (grafik 1), ikinci ölçüm değerleri (grafik 2) ve tüm ölçümlerin karşılaştırmaları (grafik 3) şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1

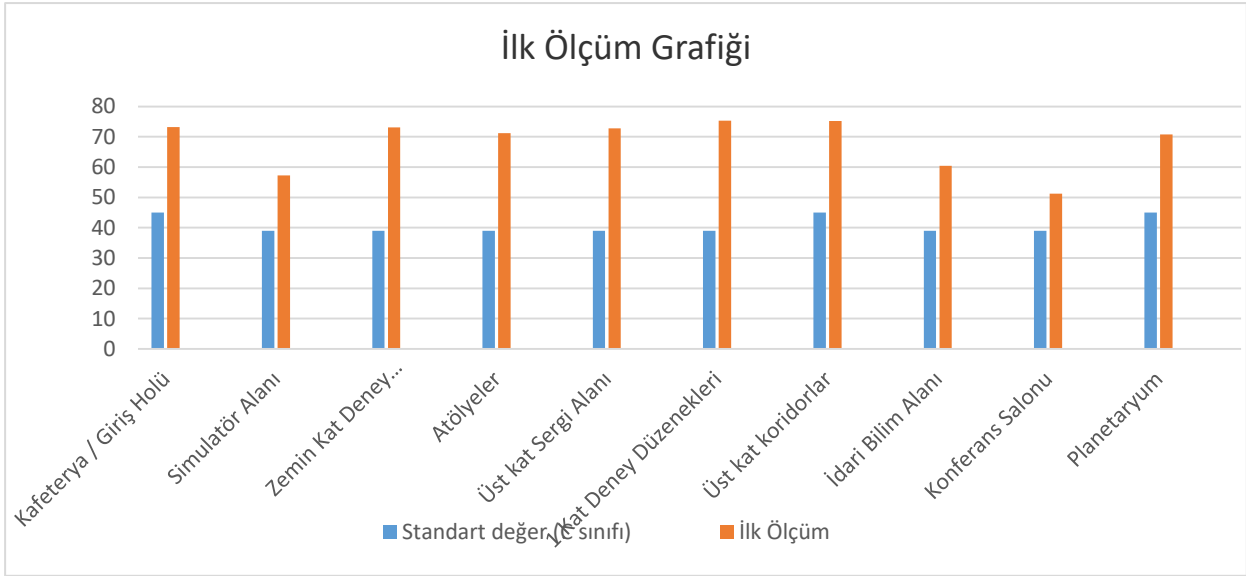
Genel gürültü değerleri

			Ortalama	En az	En yüksek
Genel	1.	Ölçüm	71,32 dB(A)	51,26 dB(A)	84,68 dB(A)
1-103	2.	Ölçüm	66,85 dB(A)	46,15 dB(A)	85,18 dB(A)
1.ölçüm yapılırken bir süre bilim şovu gösterildi.					
Giriş holü	1.	Ölçüm	73,16 dB(A)	57,23 dB(A)	84,67 dB(A)
1-17	2.	Ölçüm	66,25 dB(A)	62,46 dB(A)	69,61 dB(A)
Ölçümler sırasında dinazor tanıtım filmi gösteriliyordu					
Dinazor sergisi	1.	Ölçüm	71,16 dB(A)	67,13 dB(A)	73,99 dB(A)
20-26	2.	Ölçüm	68,67 dB(A)	63,93 dB(A)	74,37 dB(A)
1.ölçüm esnasında salonda yaklaşık 30 ziyaretçi vardı, 53.ölçüm noktasından sonra bu salonda bilim şovu başladı.					
Alt Ana salon	1.	Ölçüm	73,09 dB(A)	68,24 dB(A)	79,27 dB(A)
31-59	2.	Ölçüm	71,45 dB(A)	65,70 dB(A)	81,70 dB(A)
Üst küçük salon	1.	Ölçüm	78,54 dB(A)	76,99 dB(A)	79,89 dB(A)
62-66	2.	Ölçüm	68,76 dB(A)	66,60 dB(A)	72,47 dB(A)
Üst sergi alanı	1.	Ölçüm	72,74 dB(A)	68,38 dB(A)	77,50 dB(A)
67-80	2.	Ölçüm	68,37 dB(A)	64,50 dB(A)	73,15 dB(A)
1.ölçümde 79.ölçüm noktasında alt ana salondaki bilim şovu tamamlanıp giriş holünde yeni bilim şovu başlamıştır.					
Fısıltı deney düzeneği	1.	Ölçüm	80,76 dB(A)	80,06 dB(A)	81,72 dB(A)
81-83	2.	Ölçüm	69,18 dB(A)	67,12 dB(A)	71,91 dB(A)
Planetaryum çevresi	1.	Ölçüm	70,80 dB(A)	67,33 dB(A)	77,58 dB(A)
100-103			59,59 dB(A)	50,52 dB(A)	65,57 dB(A)

Tablo 1 'de çalışma kapsamında yapılan ölçümlerin genel bir tablosu sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi yapılan gürültü ölçümleri olması gereken değerinin oldukça üstündedir. Bilim merkezinde deney yapılırken ortam gürültü seviyeleri oldukça yükselmektedir. Alt Salonda yapılan 53. ölçümden sonra gürültü seviyesi 65 dB(A) den 81 dB(A)'e yükselmiştir. Fısıltı deney düzeneği sırasında yapılan 81,82 ve 83.ölçümlerin değerleri 80 dB(A)'in üzerindedir.

Grafik 1

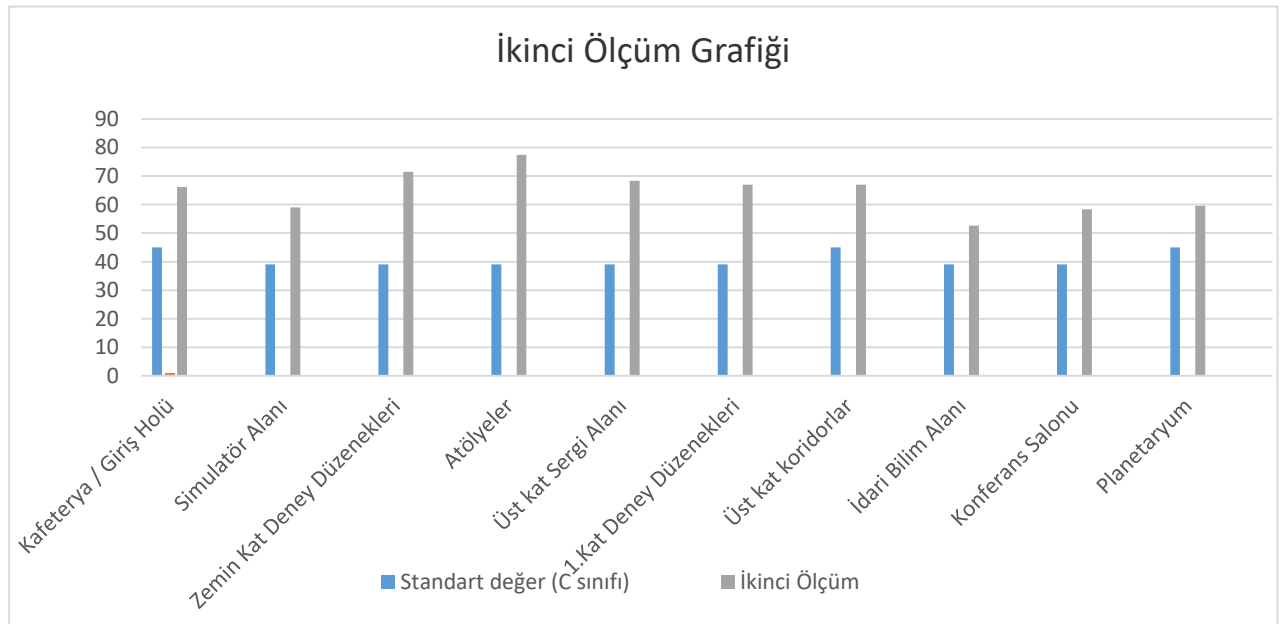
İlk Ölçüm Değerleri



Yapılan ilk ölçümlerde ortamdaki gürültü seviyesi 2017 yılında yayınlanan Gürültü Yönetmeliğine göre çok üst sınırlarda olduğu görülmektedir. Deney düzeneklerinde ölçülen gürültü seviyesi 70 dB(A)'lere çıkarken, koridorlardaki gürültü seviyesi 80 dB(A)'e yakındır. Bunun yanında öğrenci yoğunluğunun fazla olduğu planetarium alanındaki gürültü seviyesi 70 dB(A)'i görmektedir.

Grafik 2

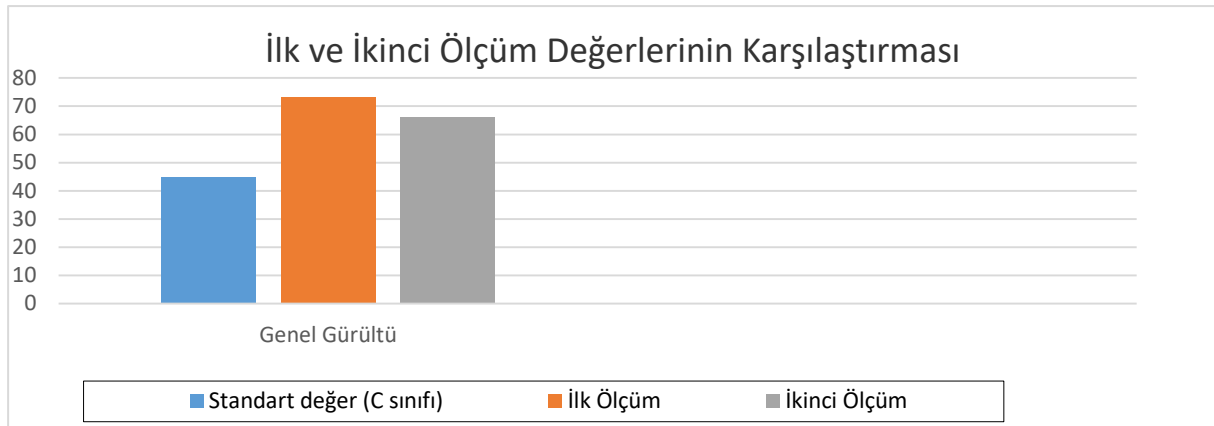
İkinci Ölçüm Değerleri



İkinci ölçümler sırasında Bilim Müzesindeki deney ve atölyelerdeki katılımcı sayısı ilk ölçümlere nazaran daha azdır. Bu azlık gürültü seviyelerine de yansımaktadır. Deney düzeneklerinde ölçülen gürültü seviyesi 65 dB(A) ile 70 dB(A) arasında değişirken, atölyelerdeki gürültü seviyesi 75 dB(A) ile 80 dB(A) arasındadır. Öğrenci sirkülasyonunun yoğunluklu olduğu kafeterya ve giriş holünde ölçülen gürültü seviyesi de 65 dB(A) seyrindedir.

Grafik 3

Tüm Ölçümlerin Sınır Değer ile Karşılaştırılması



Yapılan her iki ölçümde de gürültü seviyeleri olması gereken değerlerinin çok üstünde çıkmıştır. Farklı zamanlarda 103 noktada yapılan gürültü ölçümleri Grafik 4'te ideal gürültü ölçümlerini de dikkate alarak karşılaştırılmaya çalışılmıştır. 2017 yılında yayınlanan gürültü yönetmeliğine göre C sınıfı bir eğitim ortamının ideal gürültü seviyesi 39-45 dB(A) arasında olması gerekmektedir. Alınan ölçümler sonucunda ilk ölçümler 70 dB(A) ile 80 dB(A) arasında değişirken, ikinci ölçümlerin ortalamaları 70 dB(A) 'in altındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilim ve Teknoloji Merkezi'nin farklı bölümlerinde yapılan ölçümlerde ortalama gürültü düzeyi 70dB(A) civarındadır. Bu bulgular yönetmelikte belirlenen üst limitlerin üzerindedir [BGKKHY], 2017). Yönetmelikte A, B ve C akustik performans sınıfı için arka plan gürültü üst sınır değerleri 32, 36 ve 40 dB(A) olarak belirlenmiştir. Ortamda öğrenciler faaliyet halindeyken kabul edilebilecek gürültü düzeyi 47-55dB(A) aralığında olmalıdır. Yetmiş desibellik gürültü düzeyi kültürel tesis için oldukça yüksektir.

Bilim ve teknoloji müzesinde ölçülen gürültü düzeyinin sınır değerlerin yaklaşık iki katına yakın olması acil önlemler alınması gerektiğinin göstermektedir. Bu konuda ilk yapılabilecek işlem, bina içinde akustik iyileştirmeler yapmaktan geçmektedir. Gerekli ölçümlerin yapılarak, bu alanda çalışan uzmanlardan destek alınması gereklidir. İkinci aşamada ise, müze ziyaretçilerinin gürültücü davranışlarından kaynaklı sesleri azaltmaktır. Bunun için müze girişinde gelen guruplara kısa bir tanıtım yapmak ve müze kuralları arasında gürültücü davranışlardan uzak durulması mutlaka hatırlatılmalıdır.

Kaynakça

Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve Toprağa Yönelik Hazırlanan İnfomal Öğrenme Ortamının*

İlköğretim Öğrencileri Üzerine Etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, R. & Saban, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Günay Ofset.

Bilal, F. (2009). Okullarda Akustik Düzenleme ve Gürültü. *Yalıtım Dergisi*, 78, 66-67.

Bozdoğan, A. E., ve Kavcı, A. (2016). Sınıf Dışı Öğretim Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1).

Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 19-41

Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2006). Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fen'e

Karşı İliği Düzeylerinin Değişmesine ve Akademik Başarılarına Etkisi: Enerji Parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.

Bulunuz, M., Bulunuz, N., Kelmendi Tuncal, J. (2017) Akustik İyileştirme

Yapılmış Bir Okulda Gürültü Düzeyinin Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve*

Uygulama, 13 (4), 637- 658.

Çavuş, R., Umdu Topsakal, Ü., Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal Öğrenme Ortamlarının

Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Geliştirilmiş 6. Baskı. s 76.

Ankara

Çığrık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 79-97.

Edwards, N. C. (2006). *School facilities and student achievement: student perspectives on the connection between the urban learning environment and student motivation and performance*. Doctorate Thesis, Philosophy Department of the Ohio State University, Ohio, America.

Ener, G. 2006. *Köprülü Kavşakların Çevresel Trafik Gürültü Seviyelerine Etkilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Çevre Bilimleri, Ankara, 122 s.

Görkemli, H. N., & Solmaz, B. (2012). Bilim merkezlerinin kent markalaşmasındaki rolü ve Konya örneği. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi*, 34, 98-109.

Güney, E. (1998). *Çevre sorunları*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Lumpur, K. (1984). Some background reading on noise and noise pollution.

New Traits Times (Editorial).

Lackney, J. A ve diğerleri (1999). Why Optimal Learning Environment Matter. *Mississippi: Mississippi State University, Mississippi State Educational Design Institute*.

MEB,(2019) *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu*, 3

McGregor, J. (2004). *Space, power and the classroom*. Forum, 46, 1, 13–18.

Okur Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B., & Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Sınıf Dışı

Hidrobiyoloji Etkinliğinin Öğrencilerin Duyuşsal Bakış Açılıarı Üzerine Etkisi, Örnek Olay İncelemesi: Çanakkale Bilim Kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1177-1198

Özbıçakçı, Ş., Çapık, C., Aydoğdu, N., Ersin, F., & Kissal, A. (2012). Bir Okul Toplumunda Gürültü Düzeyi Tanılaması ve Duyarlılık Eğitimi, *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 223-236.

Polat, S. & Buluş-Kırıkkaya, E. (2007). İlk ve ortaöğretim okullarındaki ses düzeyleri.

İzasyon Dergisi, 66, 78-82.

Roy, K. P. (2011)“Acoustics Codes, Standards, and Design Guidelines: A Primer Track.

Codes and Standards in the HVAC&R Industry”. *Ashrae Winter Conference*, 2nd February, 2011.

Schlittmeier, S. J.Hellbrück, J., & Klätte, M. (2008). Does irrelevant music cause an irrelevant sound effect for auditory items? *European Journal of Cognitive Psychology*, 20(2): 252-271.

Şahin, F. & Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.

Tamer-Bayazıt, N., Küçükçiğçi, S:& Şan, B. (2011). Assessment of **noise** annoyance in elementary **schools** according to field studies. *ITU Journal Series A: Architecture, Planning, Design*, 10 (2), 169-181.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K.E. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.

Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.

Vijayalakshmi, K.S. (2003). "Noise Pollution" In Martin J. Bunch, V. Madha Suresh and

T. Vasantha Kumaran, (Eds.), Proceedings of the Third International Conference on Environment and Health, (pp. 597 – 603). *Department of Geography, University of Madras and Faculty of Environmental Studies, York University. Chennai: India.*

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ CANLILAR-HAYAT BAĞLAMLI SOSYOBİLİMSEL KONULARDAKİ
PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ

KADRIYE BAYRAM

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Günümüz eğitim sisteminde gerçek yaşam sorunların çözümüne yönelik öğretmen ve öğrenci yetilerinin kazandırılması hedefinin gerçekleştirilmesinde, sosyobilimsel konuların (SBK) öğretimi önemlidir. Dinamik ve karmaşık doğası gereği öğretmenlerin SBK'a özgü pedagojik alan bilgilerinin (PAB) tespit edilmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu alandaki çalışmaların sınırlı olması belirtilen hedeflere ulaşılmasını güçleştirmektedir. Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerin "Canlılar-Hayat" öğrenme alanına ait SBK'a özgü PAB'in tespit edilmesidir.

Yöntem: Nitel araştırma yaklaşımında durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırma, fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 29 katılımcı ile yürütülmüştür. SBK'a ait PAB bileşeninden üçü (*öğretim stratejileri, öğrenci anlayışları ve değerlendirme bilgisi*) araştırma kapsamında geliştirilen açık-uçlu PAB formuyla, *fen öğretimi amaç-hedefleri bilgisi (fen yönelimleri)* bileşenindeki yeterlikleri SB konularına uyarlanan kart gruplama etkinliği kullanılarak belirlenmiştir. PAB formuna verilen öğrenci yanıtları, uzman görüşleri ve alanyazın incelemesi doğrultusunda geliştirilen beş-dereceli analitik rubrik ile değerlendirilmiştir. PAB formu ve kart gruplama etkinliğinden elde edilen verilerin analizi, betimsel istatistik kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarına ait açık uçlu sorular için sürekli karşılaştırmalı analizden yararlanılmıştır. Analiz güvenilirliği, bağımsız kodlayıcıyla sağlanmıştır.

Bulgular: Fen Bilgisi öğretmen adaylarının SBK'daki PAB bileşenleri yeterlikleri incelendiğinde, en yüksek puanın öğretim stratejileri bilgisi, en düşük değerlendirme bilgisi bileşeninde sahip oldukları görülmüştür. SBK öğretiminin hedef ve amaçlarına yönelik kart gruplama etkinliğinden elde edilen bulgulara göre, adayların en fazla tercih ettikleri ilk üç yönelim türünün sırasıyla "kavramsal değişim", "probleme dayalı" ve "informal öğrenmeye dayalı" yönelimler olduğu görülmektedir.

Araştırmacı ve Uygulamacılar için Öneriler: Bulgular ışığında, araştırma kapsamında geliştirilen PAB formu ve kart gruplama etkinliği aracının SBK'a özgü PAB yapılarının geçerli-güvenilir tespitine yönelik kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Amaç ve hedefler bilgisi, Öğrenci anlayışları bilgisi, Öğretim stratejileri bilgisi, Değerlendirme bilgisi, Kart gruplama etkinliği, PAB formu.

Pre-Service Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Socio-Scientific Issues with Living Things-Life Context

Abstract

Problem Statement and Purpose: Teaching socio-scientific issues (SSI) is of importance in today's educational system especially in achieving the goal to acquire teacher and student skills for solving real life problems. Due to its dynamic and complex nature, detection and development of teachers' pedagogical content knowledge (PCK) for SSI is significant. Limited number of studies in this area obstructs reaching above-mentioned goals. The purpose of this study is to determine the PCK for SSI in "Living Things-Life" context among students at fourth year of science teaching program.

Method: Current study featuring case study method in qualitative research approach was conducted with 29 senior students of science teaching program. Three components (*instructional strategies, learner understanding, assessment knowledge*) of PCK for SSI were determined using the open-ended PCK form developed in scope of this study, and their competency in *science teaching goals-objectives knowledge (science orientations)* component by means of card grouping activity adapted to SS issues. Students' responses to PCK form was assessed using five-scale analytic rubric developed in line with expert opinions and literature review. The analysis of data collected from PCK form and card grouping activity was carried out using descriptive statistical. For measuring instruments open-ended questions, constant comparative analysis method was used. Reliability was achieved by independent coders.

Findings: When pre-service science teachers' PCK component competency for SSI was assessed, it was found that they had the highest scores in instructional strategies knowledge, and assessment knowledge the lowest. According to findings from card grouping activity designed for goals and objectives of SSI teaching, the most preferred orientation types by pre-service teachers were "conceptual exchange", "problem-based" and "informal learning based" orientations, respectively.

Implications for Research and Practice: In light of these findings, the PCK form and card grouping activity instrument developed in scope of the study are believed to be useful in determining validity-reliability of PCK resources peculiar to SSI.

Key Words: Knowledge of goals and objectives, Knowledge of learner understanding, Knowledge of instructional strategies, Knowledge of assessment, Card sorting activity, PCK form.

2. Giriş

Bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesine yönelik fen eğitimi vizyonunun gerçekleştirilmesinde, yenilenen fen bilimleri öğretim programının (2017) öğrenme alanlarından biri olan sosyobilimsel konular (SBK) ve öğretimi önem arz etmektedir. Fen, mühendislik, teknoloji, toplum ve çevre bağlamının alt boyutu olarak yer alan SBK'nın, fen kazanımlarında bütünleştirilerek kullanılması ile bilimsel tartışma, muhakeme, bilimsel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu üst düzey beceriler, bilimsel okuryazarlığın gerçekleştirilmesinde önemli role sahiptir. Bu kapsamda, sosyobilimsel konular hakkında alan bilgisinin pedagojik bilgiye dönüşümünde (Baxter ve Lederman, 1999) yani sınıf ortamına etkin bir şekilde entegre edilmesi sürecinde pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramına ulaşılmaktadır. Nitekim her geçen gün gelişerek değişen çağın gereksinimleri ile birlikte öğrenci niteliklerindeki değişimin öğretmen yeterliklerine de yansması, eğitim sistemi açısından son derece önemlidir (Kabakçı Yurdakul, 2011). Öğretmen yeterliklerini oluşturan (MEB, 2017) konu alan bilgisi kavram bilgisini içerirken, pedagoji bilgisi öğrenci öğrenmeleri, öğretim yaklaşımları, sınıf yönetimi, değerlendirme metotları ve eğitimin amaç ve hedefleri gibi süreçlerle ilişkilidir (Baxter ve Lederman, 1999; Shulman, 1986). Gerçekleştirilen araştırmalarda, konu alanı ve pedagoji bilgisinin öğretmen eğitimindeki rolüne ek olarak, pedagojik alan bilgisinin (PAB) üçüncü bilgi alanı olarak varlığı ve önemi vurgulanmaktadır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Doğru, 2018). Shulman'ın (1986), alan bilgisi ve pedagojik bilginin özel bir karışımı olarak betimlediği PAB modeli alanyazında yerini, PAB'in sadece bu iki bileşenden oluşmadığına yönelik dönüştürücü ve çoklu PAB modellerine bırakmıştır. Alana ve konuya özgü doğası (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004; Shulman, 2015, Schneider, 2013) ile dinamik yapısı (Mellado, 1998) dolayısıyla PAB'in kompleks yapısının zamanla farklı açılardan incelenmesi gereği doğmuştur (Alkış Küçükaydın, 2018).

İlgili alanyazında öğretim sürecine SB konularını entegre etmenin güç olduğu yönünde öğretmen uygulamaları ve görüşlerine dair bulgular içeren araştırmalar mevcuttur (Han Tosunoğlu ve İrez, 2017; Pitipomtapin ve Topcu, 2016; Sadler vd, 2006; Sadler vd. 2017). Sosyobilimsel konuların öğretimi, yeni bir pedagoji reformu olarak düşünüldüğünde, SBK öğretimi hakkında öğretmen bilgisi kapsamında SBK-PAB hakkında çalışanlar henüz çok sınırlıdır (Bayram-Jacobs vd, 2019; Han Tosunoğlu, 2018; Tidemand ve Nielsen, 2017). Buradan hareketle, SBK'a özgü PAB yapısının tespitine odaklanılması gerekliliği doğmaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından SBK'nın fen sınıflarındaki öğretim güçlükleri dikkate alındığında, öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim programlarına katılması ve SBK-PAB hakkında öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılmasına temel teşkil etmesi bakımından fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin PAB ve alt bilgi bileşenlerin tespitinin gereği öncelik taşımaktadır. Dolayısıyla doktora çalışmasının bir boyutu olarak yürütülen bu çalışma, Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) fen öğretimine yönelik önerdikleri PAB modeli dikkate alınarak, canlılar ve hayat bağlamı sosyobilimsel konulara özgü PAB yapısının, PAB formu ve kart gruplama etkinliği kullanılarak derinlemesine incelenmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'a yönelik PAB bileşenleri konusundaki yeterliliklerinin detaylı olarak tespit edilmesi yönüyle alan yazına katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının canlılar ve hayat bağlamı sosyobilimsel konulara özgü PAB yapısı nasıldır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel soru çerçevesinde PAB bileşenleri dikkate alınarak incelenen araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının;

- 1) Sosyobilimsel konulardaki fen öğretiminin amaçları ve hedefleri bilgileri hangi düzeydedir?
- 2) Sosyobilimsel konulara ilişkin öğretim stratejileri bilgileri hangi düzeydedir?
- 3) Sosyobilimsel konuları öğrencilerin anlama bilgileri hangi düzeydedir?
- 4) Sosyobilimsel konulardaki değerlendirme bilgileri hangi düzeydedir?

3. Method

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ile uygulanması ve verilerin analizi temalarına ayrı başlıklar halinde yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuya özgü PAB yapılarını değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımına ait durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak bütüncül çoklu durum çalışma deseninde gerçekleştirilmiştir. Sosyobilimsel konular ve öğretimi hakkında herhangi formal bir eğitim almayan ancak benzer

pedagojik eğitim derslerini tamamlayan öğretmen adayları, SBK'a özgü pedagojik alan bilgisi ve alt bilgi bileşenleri bakımından bütüncül yaklaşımla incelenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya, fen bilgisi öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci (K=26 ve E=3) gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Konuya özgü PAB temasında çalışılmasına imkân sunan amaçlı örneklem için elverişlilik faktörü dikkate alınmıştır (McMillan ve Schumacher, 2001). Bu kapsamda alan, alan eğitimi ve pedagoji bilgisini kapsayıcı nitelikteki dersleri büyük oranda tamamlamış olmaları dolayısıyla araştırma, 4. sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırma kapsamında konuya özgü geliştirilen PAB formu ve konu bağlamına uyarlanan kart gruplama etkinliği (Friedrichsen ve Dana, 2003; 2005) oluşturmaktadır. PAB formu, "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanında yer alan "Biyoteknoloji" konusuna ait örnek bir senaryo üzerinden "öğrenici anlayışları, öğretim stratejileri ve değerlendirme bilgisi" kapsamında üç PAB bileşenini ölçen 25 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Kart gruplama etkinliği ise, katılımcıların sosyobilimsel konuları öğretmedeki amaç ve hedeflerini yani sosyobilimsel yönelimlerini yansıtan, fen öğretimi programı ile uyumlu senaryolara yönelik hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kart gruplama etkinliği uygulamasında, öğretmen adaylarından kendi yönelimlerini yansıtan, yansıtmayan, ilgili hususta emin olmadıkları senaryoları üç grupta sıralamaları ve yaptıkları gruplamanın nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. PAB ve kart gruplama etkinlik formlarının güvenilirlik, geçerlik ve uygulanabilirliği, çalışma grubunda yer almayan fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ve uzman görüşlerini içeren bir pilot çalışmayla test edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulaması araştırmacıların gözetiminde tek oturumda eş zamanlı olarak tamamlanmıştır. PAB formu, öğretmen adaylarına ortalama iki ders saati ve kart gruplama etkinliği ortalama bir ders saati süresince uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının PAB formuna verdiği yanıtlar, uzman görüşleri ve alanyazın doğrultusunda hazırlanan beş dereceli analitik rubrik ile değerlendirilmiştir. Formun her bir PAB bileşeninin farklı sayıda sorudan oluşması dolayısıyla bileşenler arasında geçerli ve güvenilir karşılaştırma gerçekleştirmek amacıyla, standartlaştırılmış puan hesabı yapılmıştır. PAB formu ve kart gruplama etkinliğinden elde edilen verilerin analizi, betimsel istatistik kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca etkinliğe ait açık uçlu nitelikteki sorular için sürekli karşılaştırmalı analiz metodu kullanılmıştır. Analiz güvenilirliği, verilerin iki uzman tarafından değerlendirilerek bağımsız puanlama/kodlamalar arasındaki uyum yüzdesinin hesaplanması ile sağlanmıştır.

4. Bulgular

Hedef kitleye uygunluk, anlaşılabilirlik, amacı karşılama ve gerekli uygulama süresi bakımından PAB formunun pilot uygulaması, akademik başarı düzeyi ve SBK deneyimi benzer olan dördüncü sınıf iki fen bilgisi öğretmen adayı (E=1, K=1) ile yapılmıştır. Bu öğretmen adaylarının her bir PAB bileşenine ait birbirine yakın puanlar aldıkları (71 ve 66), ancak bu bilgi bileşenlerinde tam puana ulaşamadıkları belirlenmiştir. Pilot uygulamanın analiz güvenilirliği, hesaplanan puanlayıcılar arası uyum katsayısı (%89) ile sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Benzer hazır bulunuşluğa sahip bu öğretmen adaylarının puanlarının da benzerlik göstermesi dolayısıyla, araştırma kapsamında hazırlanan formun, fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'a özgü PAB düzeylerinin belirlenmesi için güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Veri toplama araçlarının gerçek uygulamasında, öğretmen adaylarının PAB formuna verdikleri cevaplara ilişkin bağımsız puanlayıcılar arasındaki iç-tutarlılık katsayısı %89 olarak hesaplanmış olup, analiz güvenliğinin yüksek düzeyde sağlandığı belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). PAB formu ile elde edilen öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi puanlarının ortalaması 27,48 ve standart sapması 15,39'dur. PAB'a ait puanların basıklık (-,530) ve çarpıklık katsayıları (-,688) -1 ile 1 arasında değişmekte (Schutz ve Gessaroli, 1993) olup, çalışma grubu verileri normal dağılım göstermektedir. PAB formuna ait farklı sayıda sorudan oluşan PAB bileşenleri puanları arasında geçerli ve güvenilir bir karşılaştırma yapmak üzere formdan elde edilen puanlar standartlaştırılmış puanlara dönüştürülmüştür. Bu standart puanlar üzerinden PAB alt boyutları çerçevesinde adayların yeterlikleri, öğretim stratejileri bileşeninde %31; öğrenici anlayışları bileşeninde %26; değerlendirme bileşeninde %23 düzeyindedir. Dolayısıyla, fen bilgisi öğretmen adaylarının, SBK'a özgü en yüksek yeterlik düzeylerinin öğretim stratejileri bilgisi bileşenine, en düşük yeterlik düzeylerinin ise değerlendirme bilgisi bileşenine ait olduğu belirlenmiştir.

Kart gruplama etkinliği ile sosyobilimsel konuların öğretimi hedef ve amaçlar bilgisine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, adayların sırasıyla "kavramsal değişim, probleme dayalı, informal öğrenmeye dayalı" yönelimleri tercih ettikleri belirlenmiştir. SBK bağlamındaki konuların öğretiminde kendilerini yansıtmadığını düşündükleri yönelimlerin sırasıyla "sunuş, teknoloji destekli, drama/rol oynama", yüksek düzeyde emin olmadıkları yönelimin ise "FeTeMM, proje tabanlı, sorgulayıcı ve argumantasyon" olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının, kendi SBK öğretimlerinin amaç ve hedeflerini sıklıkla yansıtan ilk üç yönelim ortak özellikleri bakımından analiz edildiğinde, "problem çözme, kavram yanılıklarını azaltma,

uzman desteği" kategorileri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini yansıtmayan yönelimler ortak özellikleri bakımından incelendiğinde "fırsat eşitliğini sağlayamama, öğrencilerin pasif olması, uzun zaman gerektirme, dikkat dağınıklığına neden olma" kategorileri belirlenirken; emin olmadıkları yönelimlerde ise "uzun zaman gerektirme, öğrenci düzeyine uygun olmama, kaynağa ulaşmada zorluk, öğrencinin araştırma yapmaya alışkın olmaması, sınıfta kaos ortamına neden olma" kategorilerinin sıklıkla belirtildiği tespit edilmiştir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve sonuçları ilgili alanyazın kapsamında tartışılarak ele alınmaktadır. Ulaşılan çıkarımlardan görüş ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Tartışma

PAB formundan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK'a özgü her bir PAB bileşeninde farklı yeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Yüksek düzeyden düşüğe doğru sırasıyla "öğretim stratejileri, öğrenci anlayışları ve değerlendirme bilgisi" bileşenlerinde PAB'a sahip olan öğretmen adaylarının, bu bilgi bileşenlerinde yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer araştırma bulgularına alanyazında ulaşmak mümkündür. Örneğin; farklı fen bilimleri konularında öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi dolayısıyla sınırlı öğretim stratejileri bilgisinin tespit edildiği araştırma sonuçları mevcuttur (Açıksöz, 2017; Alkış Küçükaydın, 2017; Bardak, 2017; Hanuscin, Cisterna ve Lipsitz, 2018; Han Tosunoğlu, 2018). Aynı zamanda alanyazında, fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrencilerin ön bilgisi olarak kendi kavram yanlışlarını ifade ettikleri, yaşadıkları güçlük alanlarını ise öğrenci zorlukları olarak belirttikleri tespit edilmiştir (Canbazoğlu, 2008; Taşdere, 2018). Bu kapsamda, öğrenci zorlukları ile kavram yanlışları hakkında yetersiz öğrenci anlayışları bilgisine sahip öğretmen ve aday öğretmenlere ait araştırma bulguları mevcuttur (Bahçivan, 2012; Halim ve Mohd, 2010; Han Tosunoğlu, 2018; Sande, 2010; Taşkın, 2018). "Değerlendirme bilgisi" bileşeninde ise düşük yeterliliğin tespit edilmesi bakımından, fen konularını değerlendirme sürecinde zorluk yaşandığı ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiği araştırma sonuçları bulunmaktadır (Alkış Küçükaydın, 2017; Çaylak, 2017; Han Tosunoğlu, 2018; Taşkın, 2018; Uşak, Özden ve Eilks, 2011). Ayrıca bu araştırma kapsamında, fen bilgisi öğretmen adaylarının birbirine yakın ve yetersiz PAB puanı eldesine dair ulaşılan sonuç ile alanyazındaki araştırma bulguları tutarlık göstermektedir (Bozkurt ve Kaya, 2008; Hanuscin, Cisterna ve Lipsitz, 2018; Karamustafaoğlu, Bardak ve Doğan Erkoç, 2018; Okanlawon, 2010; Öktem, 2015). Bu bulguların aksine, ilgili alanyazında sınıf içi öğretim deneyiminin vurgulanarak konuya özgü yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin tercih edildiği, biçimlendirici değerlendirme tekniklerinin benimsendiği (Lankford, 2010), öğrenci zorluklarının dikkate alınarak öğretimin yapılandırıldığı araştırma sonuçları da mevcuttur (Dreschler ve van Driel, 2008; Davidowitz ve Rollnick, 2011).

Bu çalışmada ikinci veri toplama aracı olan kart gruplama etkinliğine ait verilerin analiz sonuçlarına göre ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının sıklıkla *kavramsal değişim, probleme dayalı ve informal öğrenmeye dayalı* yönelimleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu ile benzerlik ve farklılık gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, bilimin doğası konusunda sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada etkinliğe dayalı yönelimlerin tercih edildiği belirlenirken (Hanuscin, Lee ve Akerson, 2011), aynı konuya yönelik fen bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirilen diğer bir çalışmada dolaylı öğretim yöneliminin benimsendiği (Faikhamta, 2012) tespit edilmiştir. Bu bağlama ait alanyazında öğretmenlerin öğretiminde çoğunlukla didaktik yönelimi tercih ettiği bulgusu mevcuttur (Aydın ve Boz, 2013; Park ve Chen, 2012) Tercih edilen didaktik yönelimin aksine (Özel, 2012) farklı tecrübeye sahip öğretmenlerin fen öğretiminde yapılandırmacı yönelim sergilediklerine dair araştırma sonucu da mevcuttur.

5.2. Sonuç/Çıkarım

Alanyazında, farklı fen bilimleri konularına özgü öğretmen/öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda, PAB ve bileşenlerine ait yeterliklerin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBK'a özgü gerçekleştirilen bu çalışmada PAB formu bulgularına göre, öğretmen adaylarının PAB ve PAB'ın "öğrenci anlayışları, öğretim stratejileri ile değerlendirme bilgisi" bileşenlerinde yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç için, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkında herhangi bir eğitim almamış olmaları dolayısıyla farkındalıklarının düşük olması önemli bir etken olarak düşünülmektedir. Adayların öğretim stratejileri bilgisi bileşeninde daha yüksek yeterlik göstermelerinin nedeni ise, alan eğitimi ve pedagoji kaynaklı dersleri yüksek oranda tamamlamış olmaları düşünülebilir. Ancak bu bileşende adayların, öğretim yöntem ve tekniklerini SBK'a uyarılma hususunda yetersiz kaldıkları dikkat çekmektedir.

Kart gruplama etkinliği bulguları gözönüne alındığında, öğretmen adaylarının kendilerini birden fazla SBK öğretim yönelimi ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Adayların didaktik bir yönelim olan sunuş ile birlikte teknoloji destekli ve drama/rol oynama yönelimlerini yüksek düzeyde kendi SBK öğretim amaçlarına uygun olarak görmemeleri diğer dikkat çekici bir husustur. Bu bulgunun kaynakları arasında, teknoloji destekli ve drama/rol oynama yönelimlerinin *her SB konusunun öğretim amacına adapte edilmesinin zorluğu, uzun zaman gerektirmesi, dikkat dağınıklığına yol açması* etkenleri yer almaktadır. Adayların, kendilerini yansıtmama hususunda sıklıkla emin olmadıkları "FeTeMM" yönelimine dair sonuç, fen bilimleri öğretim programına yeni entegre edilmesi dolayısıyla *bu disiplinler-arası yaklaşıma alışık olmama ve SBK öğretimine etkin şekilde*

yansıtamama faktörlerinden kaynaklanmaktadır. Okul dışında daha fazla uygulama zamanı gerektirmesi dolayısıyla “proje ve sorgulayıcı tabanlı yönelimlerde” adayların kaygı duyduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, sınıf ortamında kaos ortamı oluşturduğu algı dolayısıyla, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular için uyumlu olan bilimsel tartışma (argümantasyon) yöneliminde de emin olmadıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında hedef kitlesi fen bilgisi öğretmen adayları olarak geliştirilen üç bileşenli PAB formu ve tek bileşenli kart gruplama etkinliğinin SBK’a yönelik PAB yapısının geçerli ve güvenilir şekilde belirlenmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının SB konusuna özgü PAB yeterliklerinin her bir bileşen bazında fen bilimleri öğretimi programı ile entegre şekilde geliştirilmesine yönelik yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Adayların en düşük düzeyde SBK’a yönelik değerlendirme bilgisine sahip olmaları dolayısıyla, mevcut fen bilimleri öğretim programında SB konularına özgü alternatif değerlendirme tekniklerine dayalı daha fazla uygulamalara yer verilmesi gereği öngörülmektedir. Benzer şekilde, adayların kendilerini yansıtmadığını düşündükleri ya da emin olmadıkları yönelim türleri odağında hazırlanan SBK öğretim modüllerinin uygulanması ile adayların fen yönelimlerinde meydana gelen değişim gözlemlenebilir. Aynı zamanda SB konularına yönelik kavram yanılgılarına dayalı lisans dersleri ile adayların konuya özgü öğrenici anlayışları hakkında bilgi, beceri ve farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

Benzer araştırmalar, farklı öğrenme alanlarındaki SB konularına yönelik gerçekleştirilebilir. Gözlem, görüşme ve yansıtıcı yazılar kullanılarak veri çeşitlemesi yolu ile uygulamadaki PAB’in tespiti sağlanabilir. Benzer çalışmalar, fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilerek öğretmen adaylarına ait bulgular ile karşılaştırılabilir. Bu bağlamda SBK’a yönelik “öğretim programı” bilgisinin de yer aldığı farklı PAB bileşenleri arasındaki etkileşim düzeyi araştırılabilir. Ayrıca bu araştırma kapsamında, geçerli ve güvenilir nitelikte hazırlanan SBK temelli PAB formu, Canlılar ve Hayat öğrenme alanı dışındaki diğer bağlamlarda, farklı konular ve farklı PAB bileşenleri (öğretim programı bilgisi vb.) için uyarlanarak kullanılabilir.

6. Kaynakça

- Açıksöz, A. (2017). *Deneyimli fen bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alkış Küçükaydın, M. (2017). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin fen konularındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alkış Küçükaydın, M. (2018). Pedagojik alan bilgisinin değerlendirilmesi. (s.86-121). Ed. Şafak Uluçınar Sağır, Ş. (2018). *Teoriden Uygulamaya Pedagojik Alan Bilgisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2013). The nature of integration among PCK components: A case study of two experienced chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 615-624. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlehtml/2013/rp/c3rp00095h> sayfasından erişilmiştir.
- Bahçivan, E. (2012). *Assessment of high school physics teachers' pedagogical content knowledge related to the teaching of electricity*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bardak, Ş. (2017). *Bir fen bilimleri öğretmen adayının elektrik konusundaki pedagojik alan bilgisinin didaktiksel dönüşüm kuramına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. Gess-Newsome, J. & Lederman, N. G. (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge*. London: Kluwer Academics Publishers.
- Bayram-Jacobs D, Henze I, Evagorou M, & Dagan, E. (2019). Science teachers' pedagogical content knowledge development during enactment of socioscientific curriculum materials. *J. Res. Sci. Teach.* 1–27. Retrieved from researchgate.net
- Bozkurt, O., & Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: Pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17, 261–276. Retrieved from researchgate.net
- Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cochran, K.F., De Ruiter, J.A., & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272. DOI:10.1177/0022487193044004004. Retrieved from <https://eric.ed.gov>
- Çaylak, B. (2017). *Examination of topic-specific nature of pedagogical content knowledge: a case of science teacher of gifted students*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Davidowitz, B., & Rollnick, M. (2011). What lies at the heart of good undergraduate teaching? A case study in organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 12, 355-366. Retrieved from https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/3350/CHED_article_undergraduateteaching_Davidowitz_2011.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Drechsler, M., & van Driel, J. (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry. *Research in Science Education*, 38(5), 611-631. Retrieved from researchgate.net
- Doğru, M. (2018). Öğretmen yetiştirme ve pedagojik alan bilgisi. (s. 2-12). Ed. Şafak Uluçınar Sağır, Ş. (2018). *Teoriden Uygulamaya Pedagojik Alan Bilgisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Faikhamta, C. (2012). The development of in-service science teachers' understandings of and orientations to teaching the nature of science within a PCK-based NOS course. *Research in Science Education*, 43(2), 847-869. Retrieved from researchgate.net
- Friedrichsen, P. M., & Dana, T. M. (2003). Using a card-sorting task to elicit and clarify science teaching orientations. *Journal of Science Teacher Education*, 14(4), 291-309. Retrieved from <https://www.tandfonline.com>
- Friedrichsen, P. M. & Dana, T. M. (2005). Substantive-level theory of highly regarded secondary biology teachers' science teaching orientations. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 218-244. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com>
- Halim, L., & Mohd, S. (2010). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 215-225. DOI: 10.1080/0263514022000030462. Retrieved from researchgate.net
- Han Tosunoğlu, Ç. (2018). *Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Han Tosunoğlu, C., & Irez, S. (2017). Biyoloji Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konularla İle İlgili Anlayışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 833-860. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388020> sayfasından erişilmiştir.
- Hanuscin, D. L., Cisterna, D., & Lipsitz, K. (2018). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching structure and properties of matter. *Journal of Science Teacher Education*, 29(8), 665-692. Retrieved from <https://www.tandfonline.com>
- Hanuscin, D. L., Lee, M. H. & Akerson, V. L. (2011). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, 95(1), 145-167. Retrieved from researchgate.net
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408. <https://dergipark.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karamustafaoğlu, O., Bardak, Ş. & Doğan Erkoç, S. S. (2018). Investigation of pedagogical content knowledge of a science teacher based on the metacognitive awareness of her students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 119-154. Retrieved from researchgate.net
- Lankford, D. (2010). *Examining the pedagogical content knowledge and practice of experienced secondary biology teachers for teaching diffusion and osmosis*. (Doctoral Dissertation). University of Missouri the Faculty of the Graduate School, Columbia, Missouri.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 370-391. Retrieved from researchgate.net
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th Ed). New York: Longman.
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science Education*, 82, 197-214. Retrieved from researchgate.net
- MEB. (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Okanlawon, A. E. (2010). Teaching reaction stoichiometry: Exploring and acknowledging Nigerian chemistry teachers pedagogical content knowledge. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(2), 107-129. Retrieved from <https://www.academia.edu>.
- Öktem, Ö. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay araştırmaları konusunda pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özel, M. (2012). *Farklı öğretim deneyimine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin kimyasal tepkimeler konusundaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Park, S., & Chen, Y. C. (2012). Mapping out the integration of the components of PCK: Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922–941. Retrieved from researchgate.net
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- Pitpiorntapin, S., & Topcu, M. S. (2016). Teaching based on socioscientific issues in science classrooms: A review study. *KKU International Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(1), 119–136. http://www.resjournal.kku.ac.th/social/PDF/6_1_7.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353–376. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.20142> sayfasından erişilmiştir.
- Sadler, T. D., Foulk, J. A., & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socioscientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75–87. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124931> sayfasından erişilmiştir.
- Sande, M. E. (2010). *Pedagogical content knowledge and the gas laws: A multiple case study*. (Doctoral Dissertation). University of Minnesota Faculty of the Graduate School, Minneapolis, Minnesota.
- Schneider, R. (2013). Opportunities for teacher learning during enactment of inquiry science curriculum materials: Exploring the potential for teacher educative materials. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 323–346. Retrieved from <https://link.springer.com>
- Schutz, R. W., & Gessaroli, M. E. (1993). Use, misuse and abuse of psychometrics in sport psychology research. *Handbook of research on sport psychology*, 901-917.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4 –14. Retrieved from researchgate.net
- Shulman, L. (2015). PCK: Its genesis and exodus. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 3–13). New York: Routledge.
- Taşdere, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik pedagojik alan bilgisi gelişimlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkın, N. R. (2018). *Biçimlendirici değerlendirme tasarlama etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının modern genetik öğrenme progresyonu temelli modern genetik öğrenme progresyonu temelli alan bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tidemand, S., & Nielsen, J. A. (2017). The role of socioscientific issues in biology teaching: From the perspective of teachers. *International Journal of Science Education*, 39(1), 44–61. Retrieved from <https://www.tandfonline.com>
- Uşak, M., Özden, M., & Eilks, I. (2011). A case study of beginning science teachers' subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey. *European Journal of Teacher Education Aquatic*, 34(4), 407-429. Retrieved from researchgate.net

REKLAM FOTOĞRAFLARINDA ESTETİK AÇISINDAN KLASİK RESMİN İZLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

KANI ÜLGER
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Günümüzde fotoğrafın medyada kullanımı yaygındır ve haliyle fotoğrafı oldukça en çok kullanan alan reklam sektörüdür. Bu yolla kullanılan fotoğrafların artmasıyla birlikte bir nitelik arayışı belirmiş, reklam fotoğraflarında *estetik* sorunu ortaya çıkmıştır. Toplumun bu denli çok reklam fotoğraf imgelerine maruz kalmasına karşın, bu görsellik içinde estetik yani “güzel” olarak nitelenebilenler ise azdır. Bununla birlikte, güzel olarak niteleyebileceğimiz bazı reklam fotoğraflarında gözlemlenen estetiğin bazı klasik resimlerden esinlenilerek oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Buna göre araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Reklam fotoğraflarında kullanılan görsel dilin klasik resim geleneğinde sergilenen estetikten esinlenmesinin temelleri nelerdir?” İlgili alan yazın incelendiğinde, reklam fotoğraflarında sunulan estetiğin klasik resimlerden esinlenmesinin birçok örneğini görebilmek mümkün olabilmekle birlikte, bu çalışmanın amacı mevcut durumu inceleyerek bu durumun olası nedenlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma betimsel tarama yönteminde *doküman inceleme* tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı; görsel sanat dallarından fotoğrafın reklam alanındaki kullanımında klasik resmin izlerini estetik bağlamında araştırmaktır. Bu amaçla çalışmadan elde edilen veriler betimlenerek analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, reklam ürününü hedef kitleye tanıtmaya ve beğendirmeye adına reklam fotoğrafçılığında farklı bir üslubun yağlı boya resim geleneğinde sergilenen estetikten beslendiği ve bu estetik anlayıştan kopmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geniş kesimlerce yüzyıllardan bu yana benimsenmiş klasik resimlerde sergilenen estetik anlayış ve sembolizm dilini, reklam fotoğrafçısının bu denli açık kullanma nedeni olarak, reklamın hedef kitleye vermek istediği mesajı ulaştırmada reklamcının işini şansa bırakmama kaygısı gösterilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, belli tarihsel periyotlarda reklam fotoğraflarında sergilenen estetiğin ele alındığı doküman analizine dayalı bir çalışmanın ileride yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım elemanları, tasarım ilkeleri, kompozisyon, hedef kitle

A Review on the Advertising Photos in Terms of Classic Paintings' Aesthetics**Abstract**

Today, the use of photography in the media is widespread and the advertising sector uses photography mostly. With increasing of the photographs used in the advertisement, a quality problem as the aesthetic appeared in some photos. Although the society is exposed to such a lot of photographs, less of them possesses aesthetic. However, it has been observed privilege aesthetic in some advertisement photographs which seem that they are fit into art elements and rules, but, it is possible, they have provided this aesthetic from some classical paintings. Accordingly, the research question was determined as: “What is the basis of the used aesthetic in the advertising photographs, which is exhibited in the classic painting tradition?” When one review the related literature, it is seen that there can be possible many reasons for like this inspiration, but this study was analyzed just present condition. This study was carried out literature survey method and analyzed the data collected by document review. The aim of this study is to analyze the advertising photographs in terms of the tracings of classic paintings' aesthetic. By this aim, the data obtained from the literature was analyzed. As the result, it was reached that advertising photography cannot detach from the aesthetics used in the oil painting tradition regarding the target market. Accordingly, it was suggested that a study based on document analysis in which aesthetics exhibited in advertising photographs in certain historical periods are handled, should be done in the future.

Keywords: Design elements, design principles, composition, target market

Giriş

Günümüzde görsellik yazıdan daha ön planda olduğu için fotoğrafın medya mecrasında kullanımı daha yaygındır. Bununla birlikte Grill ve Scanlon'un (2003, s.8) belirttiği gibi yirminci yüzyıl insanı fotoğrafın görsel olanaklarına sözlü ve yazılı kelimeleri anladığı kadar aşına değildir. Bunun sonucunda Grill ve Scanlon'a göre, fotoğrafı etkin biçimde kullanamayan çok sayıda fotoğrafçı ile fotoğrafın güzelliklerini takdir edemeyen bir kitle ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak yazarlar, görsel biçimlerin öneminin hızla sözel biçimlerininkine yaklaşmasına karşın, görsel cehaletin ağır basmakta olduğunu göstermektedir.

Sonuçta görselliğin belki de insanlık tarihinin hiçbir evresinde olmadığı kadar ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Günümüzde fotoğraf yazıdan daha çok yer verilerek kullanılmakta, özellikle reklam sektörü bu kullanımda ön plana çıkmaktadır. Görsel dayalı reklam ürünlerin sözel okumadan daha çok baktırmaya yönelik ürünler olması nedeniyle geniş kitlelerin ilgisini

çekebilmekte, fotoğraf gibi görsel öğeleri baskın reklam ürünleri daha çok üretilmektedir. Göçmen'in (2016, s.94) de belirttiği gibi reklamların gerçekçi mesajlar verebilmek için başvurduğu en etkili araçlardan biri fotoğraftır. Grill ve Scanlon (2003, s.16) reklamcılıkta ticari değeri olan fikirleri iletmek için yararlanılan görselliği kullanma becerisinin, aynı zamanda fotoğrafın ya da fotoğrafçının amacı ne olursa olsun görsel iletişimin de temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda söz konusu temelin sağlıklı biçimde oluşturulmasının gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Buna karşın oldukça ön planda olan fotoğrafın bu alanda kullanımının artmasıyla birlikte bir nitelik arayışı da belirmiş, yaşamın hemen her alanında karşılaştığımız reklamlardaki görsel fotoğraf ürünlerin estetik özelliklere sahip olanları dikkat çekmekte, estetik içermeyenler ise bir nevi *görsel kirliliğe* neden olmaktadır. İşlek (2009, s.89) bu bağlamda fotoğrafın estetik açıdan değerinin halen tartışma konusu olduğunu belirtmektedir.

Buna karşın yaşadığımız kentlerde her gün karşımıza çıkan yüzlerce fotoğraf içeren reklam imgesi görmekteyiz. Tarihte başka hiçbir toplum yoktur ki bu denli çok reklam imgesine maruz kalmış olsun. Sonuçta insanlar bu yüzlerce iletilen mesajları aklında tutamamakla birlikte gene de onlara bakmadan kendini alıkoyamamaktadır (Berger, 2005 s.129). Sonuçta geniş halk kesimleriyle kolaylıkla buluşabilen bu tür fotoğraf içeren reklam ürünlerin yaygınlaşmasıyla birlikte bir estetik sorunu da ortaya çıkmıştır. Reklam fotoğrafları toplumdaki her yaşta insanı etkilemekte özellikle, çocukların çok daha ilgisini çekmektedir. Reklam fotoğrafları kendilerince bir beğeni temeli oluşturmaya çalışmaktadır ancak, bu beğeni temelinin sanat bağlamında estetik değeri sorgulanmalıdır. Sonuçta, her gün yüzlerceyle karşılaştığımız reklam fotoğraflarının geniş kitlelerce *estetik* açısından bir tür beğeni aracı olarak kullanılmaya meyilli olması, bu ürünlerin estetik temelinde sanatçılar, sanat eğitimcileri ve sanat eleştirmenleri tarafından incelenmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Estetik

Estetik, dilimizdeki karşılığıyla "güzel" kavramıdır. Platon *güzel* olanı salt geometrik formlar olarak tanımlamıştır. Aristoteles ise "güzel"i orantı ve matematik olarak belirlenebilen bir kavram olarak açıklamıştır. Tunalı (2001, s.2-10) bu bağlamda güzelliğin temel formlarını düzen ve sınırlılık olarak ifade etmiştir. İşte bu düzenin bazı kuralları vardır ki, özellikle resim sanatında bu kurallar eserin kompozisyonunu belirler. Bigalı (1984, s.361) resim sanatında, kompozisyonu meydana getiren beş temel yapıdan söz ediyor. Bunlar; *geometri, sayı ve oran, valör, renk ve alan*'dir. Buna göre resim sanatında "güzel" yani *estetik* kavramını bir nevi kompozisyon sorunu olarak da ifade edebiliriz. Fotoğraf sanatçının kompozisyon açısından fotoğraftaki kaygısı ressamın tuval karşısındaki serüveninden farklı değildir.

İnsanoğlu var olduğu günden günümüze kadar diğer insanlarla ya da kendinden sonra gelecek kuşaklarla iletişim kurabilmek amacıyla önce resimlerden sonraki gelişim evrelerinde sembollerle başkalarına aktarmak, anlatmak ihtiyacı duymuştur. Grill ve Scanlon'un (2003, s.10) vurguladığı gibi; Yazı dilinin ortaya çıkmasından önce resim sınırlı bir iletişim aracıydı ve bu durumun sonucu olarak ilkyazı dilleri de resimsi sembollerin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Kasım'ın (2005, s.69) belirttiği gibi bu yolla çizilen bu ilk resim ve semboller aynı zamanda resim sanatının başlangıcını oluşturmuş, resim sanatı da fotoğraf sanatının başlangıcını oluşturmuştur. 18 yüzyılın sonu, 19. yüzyılın başlarında fotoğraf makinesinin icadıyla birlikte günlük yaşamda cereyan eden görsel iletişim büyük oranda artmıştır (Grill ve Scanlon, 2003, s.12). Böylece, 1800'lerin sonlarına doğru geliştirilen fotoğraf makineleriyle birlikte geniş halk kesimlerinde her isteyen fotoğraf makinesine sahip olmuş, fotoğrafın büyüğü görüntüsünü elde edebilme olanağına kavuşmuştur (Kılıç, 2003, s.1). Fotoğrafın ortaya çıkışıyla birlikte bu durumun resim sanatına bazı etkileri de söz konusu olmuş, resim sanatında önemli bir yeri olan *portre* çalışmaları fotoğrafla birlikte neredeyse yok olmuştur (Kılıç, 2003, s.2). Bu durum, resamlara yaptıkları resimleri sorgulattırken, aynı zamanda fotoğrafın sanat alanında bir araç olarak kullanılmasının da yolunu açmıştır. August Sander ve Man Ray gibi kişiler fotoğrafa estetik kaygılarla yaklaşarak onun kendine özgü teknolojisinden yeni bir sanat alanı ortaya koymuşlardır (Kılıç, 2003, s.3). Bununla birlikte, fotoğrafta günümüzde de devam etmekte olan dualist anlayış "Sanat fotoğrafçılığı" ve "Hatıra fotoğrafçılığı" olarak ortaya çıkmıştır (Kılıç, 2003, s.9). Diğer taraftan, özellikle sanayileşen toplumlarda, fotoğraf yeni iş olanaklarını da beraberinde getirmiştir. Ürünlerini tanıtmak isteyen iş insanlarının reklam sektörüne ilgisi bu yeni buluşla daha da artmış, reklamcılar fotoğrafı bu alanda kullanmaya başlamasıyla birlikte *reklam fotoğrafçılığı* iş alanı doğmuştur. Bu bağlamda fotoğraf bir nevi sözel ile görsel arasındaki ilişkide güçlü bir etkiye sahip olmuştur. İşte bu noktada yazar Sullivan (2002, Akt: Kasım, 2005, s.81) reklam fotoğrafçılığının gücünü bizlere çarpıcı örneklerle anlatmaktadır. O'na göre, okuyucuya ürünün nitelikli olduğunu sözlerle anlatmanın yanında bunu göstererek anlatmanın etkisi daha büyüktür. Örneğin bir elektrik süpürgesinin ne kadar iyi olduğunu salt sözcüklerle anlatmak yerine, onun işlevselliğini kanıtlayan fotoğraf(lar) gösterildiğinde izleyici daha çok etkilenecektir.

Bu bağlamda reklam fotoğrafı bir nevi görsel iletişimde güçlü bir etkiye sahip olmaktadır. Bu durum Öztürk Göçmen'e (2016) göre 1920'lerden sonra reklamcılarının ürünü merkeze almaktan vazgeçmeleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum günümüzde de süregelmekte, fotoğraf içeren reklamlarda ürünün ikinci planda, fotoğrafın ön planda düzenlemeler daha çarpıcı olmaktadır. Pragmatik anlamda etkileyici bir sunumu olan reklam fotoğrafı, ilgili alan yazında Berger'in (2005, s.130) görsel imgenin estetik bağlamda fotoğrafta sergilenmesinde kullanılan yöntemle getirdiği eleştirel bakış ile açılan tartışmanın henüz bir uzlaşmaya varılamaması nedeniyle reklam fotoğraflarının sanat veya ticaret bağlamındaki değerlendirilmelerinin geçerliliği bilimsel bir temel üzerine oturtulamamıştır. Berger'e göre, reklam fotoğrafında sergilenen görsel dil, Avrupa'da dört yüzyıl boyunca süregelen klasik resimde sergilenen estetik dil ile ortak özellikler taşımaktadır. Bu durum görsel iletişimin temelini oluşturan fotoğrafın yirmi birinci yüzyıl insanının fotoğrafın görsel olanaklarına sözlü (ya da yazılı) anlatıma hâkim olduğu kadar aşına olmamasından dolayı, reklam fotoğrafının estetik bağlamdaki değerinin sorgulanmasını gerektirmektedir.

Berger'in ilgili savına göre, reklam fotoğrafçılığı estetik bağlamda yaşadığı çözümsüzlüğü, klasik resmin estetik kazanımlarına dayanarak bir çıkış yolu aramaktadır. Buna göre, çalışmanın araştırma sorusu şu şekilde düzenlenmiştir: "Reklam fotoğraflarında kullanılan görsel dilin klasik resim geleneğinde sergilenen estetikten esinlenmesinin temelleri nelerdir?"

Amaç

Bu çalışmanın amacı, reklam fotoğraflarında estetik açısından klasik resmin izlerinin dayandığı temelleri incelemektir. Bu amaçla, reklam sektöründe fotoğraf kullanımının estetik bağlamda ilgili alan yazına dayalı betimlemesi yapılmış ve bazı reklam fotoğraf örnekleri analiz edilmiştir. Bu çalışmanın önemini; reklam fotoğraflarının geniş halk kesimlerin görsel beğenisini oluşturmada belli bir yere sahip olduğu varsayımına dayalı olarak, özellikle hiç sergi ve müze gezmeyen insanlar için görsel estetik algısının farkındalığını oluşturmak olarak açıklanabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, fotoğrafın görsel estetik düzleminde reklam amaçlı kullanım örneklerinde klasik resimde sergilenen estetik açılarından incelenmesine dayalıdır. Bu nedenle bu çalışma, betimsel tarama yönteminde *doküman analiz* araştırma tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme araştırma tekniği, araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin analizini içerir (Cansız Aktaş, 2014, s.363). Film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir (Yıldırım ve Simsek, 2018, s.190). Araştırmacı araştırma probleminin niteliğine göre, doküman incelemesinde veriye bağlı olarak yorumlayabilir (Yıldırım ve Simsek, 2018, s.194). Buna göre, çalışmanın modeli tarama yöntemlerinden *doküman analiz*'dir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Ne tür dokümanların incelenmesine araştırma problemi doğrultusunda karar verilir ve bu yöndeki dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılır. (Cansız Aktaş, 2014, s.363; Yıldırım ve Simsek, 2018, s.189). Dokümanlar tek başına araştırmanın veri setini oluşturabilir. Bu durumda dokümanların araştırmanın amacına göre bir içerik analizine tabi tutulabilir. Araştırmacının bir doküman setini nasıl kullanacağı ve dokümandaki veriyi nasıl analiz edeceği, önceden belirlediği problem yoluyla zaten bellidir. Bu doğrultuda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, yanıltıcı veya alternatif açıklamalara olanak tanıyacak bölümleri araştırma raporunda kullanabilir (Bailey, 1982, Akt: Yıldırım ve Simsek, 2018, s.197). Dokümanlardan elde edilen verinin araştırmacının saptadığı kategorilere göre "Var" ise (1), "Yok" ise "0" değeri vererek ilgili kategorilerin farklı dokümanlarda kaç kez tekrarlandığını karşılaştırmak mümkün olacaktır. Yüzde dağılımı da benzer şekilde işler ve araştırmacıya bu yolla daha kesin bir yargıya ulaşabilmesinde yardımcı olur (Yıldırım ve Simsek, 2018, s.200). Buna göre, araştırma problemi doğrultusunda çalışmadan elde edilen veriler özetlenmiş, betimlenerek analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında bazı reklam fotoğraf ve klasik resim örneklerine de yer verilerek analizi yapılmıştır.

Bulgular

Fotoğraf makinesinin bulunuşu ile klasik resme bakış değişmiştir. Fotoğraf makinesinden önce başlangıçta klasik resimler süslemek amacıyla sergilenen yapıların bütünleyici birer parçasını oluşturmaktaydı. Bu anlamda resmin anlamı, her resmin biricikliği, bir zamanlar bulunduğu yerin biricik olmasından kaynaklanıyordu. Fotoğraf makinesi, resmin fotoğrafını çekerek resmin imgesinin taşıdığı biricikliği ortadan kaldırmasıyla bu resmin anlamı da değişti ve çok anlamlılık meydana geldi (Berger, 2005, s.19). Böylece fotoğraf görsel imgelerin başlıca kaynağı olarak yağlıboya resmin yerine geçti (Berger, 2005, s.84). Bununla birlikte yağlıboya resim geleneğinde resmedilecek nesne ya da objelerin tuvale aktarılmasında oluşturulan özel bir kurallar dizgesi de kendine özgü bir görme biçimini de oluşturmuş olduğunu belirtmeliyiz (Berger, 2005, s.108-109). İşte bu görme biçimlerini ister kompozisyon ister figür bağlamında olsun, estetik açıdan kanıksanmış bir beğeniyi de yanında taşımış olduğunu ve klasik resim geleneğinden sonra bir devam niteliğindeki fotoğrafta da bu durumun devam ettirilmiş olduğunu gözlemliyoruz. Bu geçiş dönemi, fotoğrafın değerlendirilmesinde klasik resimlerde bulunan öğeler açısından ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum, fotoğrafta belli bir estetik temeli oluşturma adına fotoğrafta kompozisyon, ışık-gölge, mekân-form (biçim) ve sanat eleman ve ilkeler açısından incelenmesini gerektirmektedir.

Fotoğrafta Kompozisyon

Görsel sanatlarda "kompozisyon" görsel bir çalışmada kullanılan unsurların kontrollü şekilde düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Grill ve Scanlon, 2003, s.8). Bir fotoğrafın kompozisyonu, kendini ilk aşamada heyecanlandıran bir düşünceye doğru bir başkasını da yönlendirmek için fotoğrafçının kullanımında olan bir araçtır. Bu anlamda kompozisyon insanı etkiler ve yönlendirir. İzleyicisini bedensel, duygusal ve zihinsel olarak etkilemesine olanak verecek şekilde fotoğrafçının etkinliğini artırır (Grill ve Scanlon, 2003, s.18). Buna göre, resimde olduğu gibi fotoğrafta da kompozisyonun önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumu (Grill ve Scanlon, 2003, s.30) fotoğraf sanatçısının fotoğraftaki nesnelere belli bir şekil kalıbına

uyacak biçimde düzenleyebilirse, izleyici zihninde belli bir düzen duygusu algılabileceğini belirterek, ekliyor: “Eğer görüntüde tanımlanamayan bir düzen varsa, zihin ya kendi düzenini oluşturacak ya da bir şeylerin eksikliğini hissedecektir.”

Fotoğrafta kompozisyonu gözün çerçeve içinde ne tür bir düzenle algıladığını en çok ışığın koşullandığı durum, ışığın nesnelere tek tek ortaya çıkardığı durumdan daha çok soyut şekiller yarattığı durum belirler. Işık, mekândaki çeşitli nesnelere üzerindeki dağılımları bazı nesnelere birbiri ile birleştirirken bazı nesnelere herhangi bir kısmını ayırarak soyut bir tasarım ortaya çıkarır. Böyle bir ışık huzmesinde nesnelere bütününden çok ışıkla oluşan farklı tonlardaki şekiller ön plana çıkar. Bu şekiller aynı zamanda nesnelere anlamamızı sağlayacak şekilde aydınlatılmışlarsa siyah beyaz fotoğrafın önemli özelliklerinden olan soyut ve somut birlikteliği sağlamış demektir (Erzen, 2004, s.25). Fotoğrafta ışık o denli önemlidir ki, bu durumu Grill ve Scanlon (2003, s.72) şu şekilde ifade eder: “Işığa karşı hassas olmayan bir kimse iyi fotoğraf çekmeyi beklememelidir.” Grill ve Scanlon’a (2003, s.94) göre, fotoğrafçı ışığı kompozisyonunu oluştururken etkin bir biçimde kullanabilmelidir. Sanat tarihçisi Heinrich Wölflin resim sanatında sağ tarafın soldan daha güçlü olduğunu, soldan başlayarak sonuna sağa ulaşma geleneğiyle açıklar. Arnheim da resimdeki üç görsel güç olarak sol taraf ve merkezden ziyade sağ taraf olarak açıklar. Kompozisyonda sağ taraf belirgin biçimde sol taraftan güçlüdür (Kılıç, 2003, s.45). Bunun yanında hiç kuşkusuz fotoğrafta alan derinliği de kompozisyonda önemlidir. *Alan derinliği*, üzerine odaklama (netlik) yapılan konunun ön ve arka kısmında net olarak görülen alandır. Alan derinliğini etkileyen üç temel faktör vardır, bunlar diyafram açıklığı, objektif odak uzunluğu ve konuya olan uzaklıktır (Kasım, 2005, s.31). Bu yolla sanatçı çekeceği fotoğrafta çerçeve içindeki görsel düzenlemede kompozisyon özelliklerini kullanarak izleyici için bakmaktan vazgeçemediği belli bir görsel izlek ve estetik bir beğeni temeli oluşturabileceğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda oluşturulacak kompozisyonun görselliğini yanı sıra zihinsel bir süreci de içerdiğini belirtmeliyiz.

Denge

Fizikte olduğu gibi her belirli görsel düzenlemenin bir dayanak noktası ve bir çekim merkezi vardır. Görsel düzenlemelerde bu denge noktasına deneme-yanılma yöntemiyle ulaşmak mümkündür. Arnheim, fiziksel ve algısal denge arasındaki farktan söz ederken bir dansçının fotoğrafını örnek olarak gösterir. Böyle bir fotoğraf görsel açıdan dengesiz olarak algılanabilirken, dansçı fizik kurallarına göre denge durumundadır. Tersine bir durum da söz konusu olabilir; model fizik kurallarına göre dengesiz durabilir ancak fotoğraf görsel algılama açısından dengede olabilir. Arnheim’e göre resimsel denge vazgeçilmezdir; çünkü fiziksel ve görsel olarak denge, her şeyin durma noktasına geldiği bir dağılım durumudur. Dengeli bir kompozisyonda; *şekil*, *yön* ve *mekân* gibi bütün öğeler karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek hiçbir değişikliğe olanak sağlamayacakmış gibi görünürler. Böylesi bir durumda öğelerin meydana getirdiği *bütün*, kendine ait parçaları içinde zorunluluk niteliği göstermeye başlar. Dengesiz bir görsel kompozisyon ise şans eseri ortaya çıkmış gibi görünür (Kılıç, 2003, s.45). Fotoğrafta kompozisyonu etkileyen önemli unsurlardan bir diğeri de alan derinliğidir.

Fotoğrafta Mekân ve Form / Biçim

Fotoğrafta mekân ve biçim hem rastlantısal hem de kurgusal olabilir. Erzen’e (2004, s.12) göre fotoğrafta üslup oluşturan en önemli öğe mekânın kurgusudur. Mekânı tanımlamak, nesnelere mekân içinde uzak ve yakın olduklarının algılanmasını algı psikologları 13 farklı görsel niteliğe bağlarlar. Örneğin, aynı cinsten olduğunu bildiğimiz nesnelere birbirlerine kıyasla ebatları, birbirine paralel olan çizgilerin ufka yakınlıkla kesilmesi. Ayrıca, yakında bulunan nesnelere üzerindeki ışık dağılımı daha büyük zıtlıkla (kontrast) görülürken, uzaktaki nesnelere ton farklılıklarının giderek azalması, silikleşmesi, önde olan yani yakın olan nesnelere daha çok bütün olarak görülmesi buna karşın arka planda yer alan nesnelere genellikle öndeki nesnelere tarafından kapatılarak parçalanması gibi özellikler bunlardan en önemlileridir. Buna ek olarak, iki boyutlu resim yüzeyini genellikle kendi vücudumuza paralel olarak algıladığımız için, mekânı algılayarak gördüğümüz gibi üst kısımdaki nesnelere daha uzak, alttakileri kendimize daha yakın görürüz. Nesnelere resim yüzeyi üzerindeki yerleri de önde ve arkada olarak algılanmalarını etkiler. Bu konularla ilgili olarak her birinde farklı bir mekân tanımlama unsurunun ön planda olduğu mümkün olan sayıda değişik fotoğraf çekilebilir. Mekân algısı resimde görülen nesne ve figürlerin simgeselliğini etkiler. Kısacası, biçimsel ve teknik olarak yapılan bütün müdahaleler ve kontroller aynı zamanda anlamın yorumlanması için değişik durumlar yaratır (Erzen, 2004, s.66). Her fotoğraf içindeki mekânı kendi görselliğiyle anlatır. Bu anlatımda kullandığı ışık ve form belli bir kompozisyonda son bulur. Bu nedenle fotoğrafta kompozisyonu mekân ve ışık ki, belli bir form (biçim) oluşturur, birlikte belirler. Her nesne kendine has bazı özelliklerle varlığını sergiler. Doğadaki bazı nesnelere biçimlerini ezberler ancak, sanat ürününün üretiminde, mekân içinde biçim öğesi başlı başına bir sorun olarak karşımıza çıkar.

Biçim mekân algısıyla birlikte kompozisyonda önemli öğelerdir. Erzen (2004, s.17) tasarımcıların *biçim*’i algılamasında mekândaki yatay ve dikey ilişkilerin dinamiğini dikkate almasından söz eder. Biçim dediğimizde akla gelen görsel nitelikler ilk planda görebilme, ayırt edebilme, okuyabilme ve anlayabilme ile ilgilidir (Erzen, 2004, s.23). Biçim dediğimiz vakit fotoğraf üzerinde gördüğümüz nesnelere mekân içindeki yerleri ve mekân içinde kütlelerinin yayılımı, mekânın bu nesnelere göre uzantısı, sınırları, yaygınlığı ve bütün bunların yanılmalı algılamaları akla gelir; fotoğrafın iki boyutlu kartonu üzerinde gördüğümüz üç boyutlu imgeler yanılması. Fakat aynı zamanda, tüm görsel sanatlarda bu üç boyutlu yanılmanın ötesinde iki boyutlu şekiller olarak ne gördüğümüz ve fotoğrafın çerçeve sınırları içinde alt, üst, yan, orta gibi yönelme ilişkileri içinde bu şekillerin birbirlerini görsel olarak nasıl koşullandırdıkları kompozisyonun başka bir boyutunu oluşturan niteliklerdir (Erzen, 2004, s.24). Fotoğrafta biçimin ne derece vurgulanacağı fotoğraf sanatçısının bilinçli kararlarına dayanmalıdır. Fotoğrafçı nesnelere gerçek dünya ile olan bağlarını ne ölçüde koparacağına ya da bunları muhafaza

edeceğine karar vermelidir. Aynı ölçüde önemli olan bir başka konu da fotoğraf sanatçısının biçim ya da formu vurgulamak istediğinde ortaya çıkan sonucu izleyiciyi bir anlam kargaşasına yöneltmemesine dikkat etmesidir (Grill ve Scanlon, 2003, s.51). Buna göre içerikten bağımsız olarak biçimden söz etmek zordur (Erzen, 2004, s.22). Klasik resim açısından biçim özellikle, 19. yüzyılda *sembolizm*, *romantizm*, *oryantalizm*, *neo-klasisizm* ve *izlenimcilik* akım resimlerinde farklı biçimler batı düş gücünün dünyayı yorumlamasında çok etkili olmuştur. Örneğin *izlenimciler* nesnelere oldukları gibi nesnel ve bilimsel bir şekilde görmeyi amaçladıkları için fotoğraf makinesini daha iyi görmek için kullandılar; böylece "görme"yi gösterebilmeye dönüştürdüler ve fotoğraf sürekli bir belge ve referans işlevi gördü (Erzen, 2004, s.28). Sonraki dönemde Avant-Garde Rus ressamları, Dadaistler ve Sürralistler yeni biçimler bulmak için fotoğrafı kullandılar. Foto ya da Hiper-realizm tarafından izlenen Pop-art akımları da fotoğrafa bağımlı sanat yaklaşımları olarak yer aldılar (Erzen, 2004, s.36). Bu bağlamda üç boyutlu dünyanın iki boyutlu bir düzleme aktarılma çabası sonucunda *biçim* yeniden keşfedildi. Sanatçı için bu durum üslup oluşturmanın başlangıcını oluşturmuştur. Fotoğraf sanatında doğaya müdahale edilsin ya da edilmesin, fotoğraf sanatçısının objektifini bir tuval gibi kullanabilmesinin bu aşamada başladığını söyleyebiliriz.

Fotoğrafta Işık

Fotoğrafta kompozisyonu belirleyen diğer önemli bir unsur da hiç kuşkusuz ışıktır. Hava, su ve toprak gibi ışık da yaşamın temel öğelerinden biridir. Doğadaki çoğu şeyin var olması ve büyümesi için ışık gerekir. Yaşam için ortam hazırlayan ışık, yaşamı ortaya çıkartan bir öğe olarak görsel algılamayı, mekâna ve zamana uyumu sağlar. Çevremize baktığımızda beynimiz, göz aracılığıyla çeşitli ışık sinyallerini algılar. Bunlar nesnelere üzerine düşen ve nesnelere gözümüze yansıyan ışıklardır (Kılıç, 2003, s.11). Kompozisyonu öğrenme sürecinin bir bölümü de hem ışığı tanımayı, hem de çarpıcı bir görsel etki yaratabilmek için doğrudan ya da dolaylı olarak bir görüntüde yer alan ışığı değiştirebilme becerisini geliştirmeyi içerir (Grill ve Scanlon, 2003, s.13). Çevremizdeki her nesneden yansıyan ışık, farklı yoğunluk ve içeriktedir. Nesnelere yansıyan ışığın yoğunluğu, aydınlık ve karanlık alanları yani ışığı ve gölgeyi, yansıyan ışığın içeriği ise rengi ortaya çıkarır. Sanat kuramcısı Rudolf Arnhem, sanatçının ışık anlayışının insanın genel tutum ve davranışlarını iki biçimde etkilediğini belirtiyor. *Birincisi*, ışığın nesnelere gerçek ortamı içinde fark edilir duruma getirmesidir. Örneğin ani bir ateş parlamasına dikkatle bakıldığında bu duygu yaşanabilir. Yani ışık bir öğe olarak seçici dikkati oluşturur. Ayrıca bir nesne üzerindeki ışığın meydana getirdiği aydınlık, karanlık ve gölge o nesnenin zihnimize oluşmasını sağlar. *İkincisi* ise, sanatçının bakış açısıyla nesnelere bilim adamlarının fiziksel gerçeğinden kurtarılmasıdır. Bilimsel olarak bir nesnenin aydınlığı, nesnenin bulunduğu mekânda ışık yansıtma miktarına bağlıdır. Siyah bir kadife parçası ışığı emdiğinden yansıtması çok azdır, oysa beyaz bir ipek çok daha fazla ışık yansıtır (Kılıç, 2003, s.11-13). Fotoğrafta görsellikle ilgili tüm ifadelerin temelinde ışık olduğu için en büyük sorun ışığın kesin ve ölçülü bir şekilde kontrolü olmaktadır (Erzen, 2004, s.9). Çünkü fotoğrafta ışık aynı zamanda renk demektir (Kılıç, 2003, s.26). Fotoğrafta ışık fotoğrafın var olma biçimini belirler, öyle ki ışığın şiddeti veya yoğunluğu fotoğrafın vermek istediği görsel sunum hakkında bize fikir verir. Bu yolla fotoğrafta kompozisyonu ışığın kontrolü olarak da görebiliriz. Fotoğrafta ışığın mekânsal bir çerçeve içinde ne derece fotoğraf kompozisyonunu belirleyeceği ise mekânın sınırı ile ilgilidir.

Kontrast ve Renk

Kontrast ve renk sanat tasarım elemanları olarak önemli bileşenlerdendir. Grill ve Scanlon 2003 (Akt: Kasım, 2005, s.88) fotoğrafta ışığa bağlı olarak diğer önemli unsur olarak zıtlık ve rengi vurguluyor. Usta bir sanatçı, böylece izleyicinin bakışını eseri üzerinde nasıl dolaştırması gerektiğine tam anlamıyla hâkimdir. İzleyicinin bakışlarını çelerek öngörülen noktalara yönelmesi için çizgiler, şekiller ve renkler kullanır. İzleyici de farkında olmadan ancak, isteyerek kendini bu yönlendirmeye bırakır. Örneğin keskin kenarlı ve kaba şekiller hareket ve gerilimi çağrıştırırken, yumuşak şekiller dinginlik ve huzuru algılatır. Fotoğrafa bakan izleyicinin gözü ilk bakışta hemen en zıt (kontrast) noktaya çekilir. Bundan dolayı fotoğraf sanatçısı fotoğrafın kompozisyonunu oluştururken görüntüdeki en kontrast oluşturan noktanın ilgi merkeziyle çakışmaması halinde izleyicinin dikkatinin başka yere yöneleceğini bilmelidir (Grill ve Scanlon, 2003, s. 98). Diğer taraftan fotoğrafta renk bir sanat tasarım elemanı olarak kontrast ile birlikte ele alınabilir. Böylece kompozisyon oluşturmada bu elemanların hem ayrı ayrı hem de birbirleri etkili ve uyumlu alış-verişinde sanatçının görme biçiminin ne denli işin içine bilinçli bir şekilde müdahale ettiğini göstermesi bakımından kayda değerdir. Grill ve Scanlon (2003, s. 117) fotoğrafçılıkta rengin resimdeki kadar önemli olduğunu belirterek, birçok fotoğrafçının renk vurgusunu hafiften kuvvetliye doğru olmak üzere yaygın bir etki alanı olan rengi kullanmanın çok da bilincinde olmadığı söylemektedir. Hatta yazarlar, çok az sayıda fotoğrafçının rengin bir kompozisyon unsuru olarak kullanılabileceğinin farkında olduğunu ileri sürmektedirler. Bu durum, fotoğrafta görme biçimi açısından fotoğraf sanatçısının kendini geliştirmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymasına bakımından kayda değerdir.

Fotoğrafta Görüş Açıları

Göz seviyesi: Göz seviyesi açısından yapılan çekimlerde çerçevemize giren görüntüler gözümüzün görebileceği seviyededir. Göz seviyesi açısı belirlenirken orta boy bir insanın görüş açısı ölçü olarak alınır. Varlıkların olağan görüntüsüne bir anlam kazandırılmak istenmiyorsa, olaylar nesnel bir bakışla isteniyorsa göz seviyesindeki açı kullanılır. Göz hizasında yapılan çekimler, dramatik sahnelerin birleştirilmesinde kullanılır. Dramatik ve psikolojik etkisi azdır (Yolcu, 2001, Akt: Kasım, 2005, s.82).

Üst açı: Bu tür çekimlerde kamera göz seviyesinden yukarıdadır. Nesnellikten ayrılış, üst ve alt açıdan konunun görüntülenmesiyle başlar. Üst açı konuya estetik, teknik ve psikolojik boyut katar. Estetik olarak derinlik oluşturulabilir, nesnelerin görüntüsünün gerçektekenden farklı olacağı için daha görsel bir görüntü çıkartılabilir. Teknik olarak olayları anlama, kavrama ve olaylar hakkında daha detaylı görüş sahibi olabilmek için elverişlidir (Yüksel, 1994, Akt: Kasım, 2005, s.82). İzleyici üst açıyla konuya yukarıdan bakar. Konu küçülür ve güçsüzleşir. Üst açıyla oluşturulan görüntü boyutu izleyiciyi yukarıdan baktığına inandırarak üstünlük duygusuna girmesini sağlar (Kılıç, 2003, s.54).

Alt açı: Göz seviyesinin altından yayılan alıcı açıdır (Yolcu, 2001, Akt: Kasım, 2005, s.82). Yani kameranın konuya göz seviyesi altından, aşağıdan yukarıya doğru bakmasıdır. *Alt açı* kameranın üst açıya göre ters konumudur (Kılıç, 2003, s.54). Bu açının kullanılması durumunda nesnelere gerçek görüntülerinden daha büyük görünürler. Nesne ya da oyuncuyu izleyicinin gözünde büyütmek, gökyüzü ile ilişkilendirmek ve görüntü içine sokulmak istenmeyen öğelerden ayırmak için kullanılır. Üst açıdan yaratılan etkinin tersi etki yaratır. Varlıklar olduklarından daha görkemli gözükürler. Konu üzerinde büyüklük, güçlülük, üstünlük, kazanmak, yücelmek, coşku gibi aktif duygular dile getirilebilir (Yolcu, 2001, Akt: Kasım, 2005, s.82). Alt açı konuyu abartılı şekilde büyütmek ve güçlü perspektif etki yaratmak için kullanılır ve sonuç olarak görüntü izleyene egemen olur (Kılıç, 2003, s.55). Fotoğraftaki bu görüş açılarının alan derinliği açısından özellikle manzara türü fotoğraflardaki karşılığı olarak *ufuk çizgisi*'ni gösterebiliriz. Grill ve Scanlon (2003, s. 69) bu bağlamda bir fotoğrafçının çekeceği fotoğrafta ufuk çizgisi bulunması halinde oluşacak görüntünün haliyle yeryüzü ve gökyüzü olarak ikiye bölüneceğini daima göz önünde bulundurması gerektiğinden söz eder. Bu durumda fotoğrafçının, izleyici gözünde fotoğrafta her iki bölümden hangi bölüm büyük ise onun daha önemli olacağını varsayacağından yola çıkarak, ufuk çizgisinin yerleştirilmesini sağlık verir zira çekilecek fotoğraftaki görüntünün görsel etkisinin belirlenmesinde ufuk çizgisi önemli bir rol oynayacaktır. Buna göre fotoğrafçı ağırlığı ne derece ön plana vermek istiyorsa ufuk çizgisi o oranda yükseğe yerleştirecek, gökyüzüne önem verirse ufuk çizgisini o derece aşağıya çekmelidir. Bu durumda en kolay kural; ufuk çizgisinin fotoğrafta 3 te 1 kuralına göre yerleştirilmesidir.

Reklam

Çağımızın üretici-tüketici olgusu üzerine kurulu büyük bir pazara dönüştürülen bir ekonomi çağı olduğu söylenebilir. Böylesi bir büyüklükte üretici-tüketici arasında bir iletişim yolu bulunmalıydı ve bu yol reklam olarak ortaya çıktı. Cereci (2004, s.11) reklamın bu özelliğini insanın yüreğini ve beynini kavrayıp orada egemenlik kurmaya iddialı bir mesaj üretme olarak tanımlamaktadır. Batra, Myers ve Paker (1996, s.73) reklamı, karmaşık görsel ve duygusal malzemelerin kullanıldığı, verdiği mesajın inanırılığını artırarak, karmaşık iletişim yollarını kullanan biricik bir alan olduğunu söylemektedir. Kleppner (1966, s.73), reklamın tanıttığı ürünün kullanımına dair verilmiş bir söz olduğunu, ürünün kullanımında da bu sözü yerine getirmesinin önemine değinmektedir. Kocabaş ve Elden (2004, s.11) reklamın pazarlama iletişiminin diğer elemanları gibi hem işletmeler hem de tüketiciler açısından vazgeçilmez bir olgu olmasının üzerinde durmaktadır. Tayfur (2004, s.5) da reklamı iletişimin en görülebilir olan biçimi olarak ifade etmektedir. Sonuçta üretici-tüketici dengesi üzerinde önemli bir işlev üstlenen reklamı çağımızın bir olgusu olarak görmeli, bu alanın kullandığı grafik sanat ürünleri açısından her zaman sorgulanabilir olacağını da belirtmek durumundayız.

Fotoğrafta Grafik Unsurlar

Reklam fotoğrafı da aynı resimdeki gibi tasarım kurallarından bağımsız olarak hareket edemez. Bu nedenle reklam fotoğrafında grafik öğeler bulunması hiç de şaşırtıcı değildir. Buna göre, Grill ve Scanlon'nun (2003, s.13) da belirttiği gibi grafik unsurlar -noktaların, çizgilerin, şekillerin ve fotoğraf çerçevesinin birbirleriyle karşılıklı ilişkisi- fotoğrafın adeta kalbine kadar işlemiştir. Grill ve Scanlon, grafik öğeler doğrudan izleyicinin tepkisini kontrol ettiği için fotoğraf sanatçısının mesajını ilettiği yegâne araçlar olarak açıklamaktadır. Yazarlara göre grafiğe dayalı ilişkiler doğruysa, fotoğrafçının istediği mesajı desteklemek ve güçlendirmek için itinayla seçilip tasarlanmışlarsa, o takdirde hassas bir izleyici fotoğrafçının söylemeye çalıştığını kolaylıkla anlayacaktır. Bunun tersine eğer grafik öğeler uygun değilse, mesaj karmaşıklaşacak ve belki de anlamsızlaşacaktır.

Reklamın görsel yönü açısından tasarım ürün üzerinde odaklaştırılırken, ürünü kullanım halinde gösterebilen düzenlemeler tercih edilmelidir. Örneğin fotoğrafta görsel öğe hangi ürünün satılmak istendiğini ilk bakışta gösterecek özellikte olmalıdır. Görsel öğeye çekicilik, çarpıcılık kazandırma çabası, ürünün reklamdaki önemini göz ardı etmemelidir. Fotoğraf yazılı metinlerden daha inandırıcı ve daha kolay anlaşılır olduğu için, genel ilke olarak ilan büyüklüğü içinde resme en az üçte bir, logo ve yazılı metne de üçte birlik bir pay ayrılmalı, kalan üçte birlik alan ise boş bırakılmalıdır (Gürgen 1990, Akt: Kasım, 2005, s.115). Bu bağlamda üç boyutlu dünyanın iki boyutlu bir düzleme aktarılma çabası sonucunda *biçim* yeniden keşfedilir ve vizör penceresini bir tuval gibi görebilmek bu aşamada başlar. Reklam Fotoğrafı belli bir estetik içinde hedef kitleye iletmek istediği mesajı verir.

Reklam Fotoğrafı

Fotoğraf makinesinin icadıyla birlikte ortaya çıkan ürün resim sanatını olduğu kadar başka alanları da oldukça etkilemiştir. Berger (2015, s.70) sanayinin gelişmesine uygun biçimde fotoğraf kullanım olanaklarının da arttığından söz eder. Gelişen sanayi ile birlikte üretim fazlası ortaya çıktı ve bu üretim fazlasının pazarlanması sorunu reklam sektörünü doğurdu. İşte bu alanın ürünün pazarlanmasında fotoğrafın olanaklarını keşfetmesiyle fotoğrafın reklamlarda kullanımını da artmış oldu.

1920'lerden sonra reklamcılar, ürünü merkeze almaktan vazgeçerek, reklamlar da ürünü değil, ürüne dair sembollere yer vermeye başlamışlardır (Göçmen, 2016, 2016, s.96). Böylece fotoğrafta sembollere dayalı imgelerin önü açılmıştır. Reklam fotoğrafı belli bir estetik anlayış içinde hedef kitleye iletmek istediği mesajı vermeye çalışır. Görsellik, yazıdan daha hızlı biçimde bu mesajın verilmesinde önemli bir rol oynadığı için görsel estetik verilmek istenen mesaj ile harmanlandığında genellikle klişe görüntüler ortaya çıkar. Bu durum reklam fotoğrafçılığının en büyük sorunlarından biridir. Berger (2005, s.134) bu noktada geliştirilen bir teknikle yağlıboya resim dilini reklam klişelerine çevirmenin kolaylaşmış olduğundan söz ediyor ve bu gelişmeyi renkli fotoğrafların bulunmasına bağlıyor. Bu yolla belli nesnelere rengi, dokusu, canlılığı fotoğrafa geçirilebildiğinden yağlıboya resim neyse, seyirci-alıcı için de renkli fotoğrafın aynı şey olduğunu belirtiyor: "Bunların ikisinde de imgelerdeki gerçek nesneyi ele geçirebileceği duygusunu alıcıya vermek için büyük ölçüde dokunabilirlik yaratma yoluna başvurulur. Her iki durumda da alıcıda uyanan bu imgelere neredeyse dokunulacakmış duygusu, ona gerçek nesneyi ele geçirebileceğini ya da gerçekten ele geçirdiğini düşündürür olmuştur böylece".

Reklam fotoğrafında kişi veya nesnelere genellikle doğada buldukları veya gördükleri şekliyle değil, hedef kitlenin beğeneceği, etkilenecek satın almaya ikna olacağı türde görüntülenmesi istenir. Bu nedenle, reklam fotoğrafları büyük bir çoğunlukla ön hazırlık gerektiren fotoğraflardır. Bu hazırlıklar, reklam ve çekim senaryosunun hazırlanması, çekim mekânlarının ve oyuncuların seçimi, dekorlar ve uygun ışık şartlarının oluşturulması, makyaj vb. unsurlardan oluşur (Kasım, 2005, s.102). Son kertede tüm bu hummalı hazırlık aynı bir klasik yağlıboya ressamın tuvale fırçasını deşirmeden önceki hazırlığına benzer; ideal olan figürü ideal olan kompozisyonda betimlemek gibi süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Reklamcılar da izleyicinin bir televizyon ya da gazete reklamında görsel ögenin etkisinde kalırken görsel sanatlarla ilgili bilgilere pek başvurmadığının farkındadırlar. Bu nedenle reklamcılar toplumun algılamasını istediği mesajı iletmek için görsel betimlemenin nasıl kullanılacağını bilirler. Reklamcılıkta ticari değeri olan fikirleri iletmek için yararlanılan görselliği kullanma becerisi, aynı zamanda fotoğrafın ya da fotoğrafçının amacı ne olursa olsun görsel iletişimin temelini de oluşturmaktadır (Grill ve Scanlan, 2003, Akt: Kasım, 2005, s.103). Bu nedenle, reklam fotoğraflarında esteteziye yaşam görüntüleri sunulur. Bu görüntüler hedef kitlenin yaşam biçimi ve yapmak istedikleri üzerine kuruludur. Kimi zaman tüketiciyle kendi yaşam tarzı üzerinde buluştuğu gibi, kimi zaman da tüketicinin özendiği, düşlediği yaşam tarzı ve istekleri üzerinde buluşulabilir (İmançer, 1998, Akt: Kasım, 2005, s.107). Böylece izleyicinin reklam fotoğrafında görmek istediği alışkın görsel sunularak ürün ikinci planda mesajını verir.

Tartışma

Fotoğraf kendi mecrasında belli tasarım ve teknik kurallara bağlı bir sanat dalıdır. Fotoğrafın tasarım bağlamında belli bir kompozisyona sahip olması gerekir. Tunçel (2017, s.202) sanatçının biçim ve öz bütünlüğü içinde sunma kaygısından dolayı, kompozisyonda biçimsel öğeleri en etkin biçimde kullanmayı amaçlar. Kompozisyonun yanı sıra fotoğraf aynı zamanda fotoğraf sanatçısının bilinci, algılaması, yaratıcılığı ve bilinçaltı çerçevesinde oluşmaktadır (Görgülü, 2016, s.60). Bununla birlikte, grafik tasarımın önemli elemanlarından olduğu için fotoğraf belli bir tasarım dili çerçevesinde icat olduğu dönemden günümüze kadar Dadaizm, Kübizm, Sürealizm gibi birçok resim akımının etkisinde kaldığı da bir gerçektir (Kızıldemir ve Eryılmaz, 2016 s.72). Esasında, fotoğrafın başvuracağı tek kaynak olan resim ile ilişkisi 1839 yılından bu yana süregelmekte, sanatsal gelişmeler ve teknolojik yenilikler ekseninde devam etmektedir (Görgülü ve Odabaş, 2018, s.71). Fotoğrafın keşfinden sonraki dönemde göze çarpan gelişme ise resmin sadece renge dair çalışmalara yönelirken, fotoğrafın biçime yönelik çalışmalar üstlendiği şekilde belirmiştir (Birinci, 2017, s.686). Diğer taraftan, reklam alanında fotoğrafın kullanımında kompozisyonu oluşturmanın bir yaratıcılık olarak ortaya çıktığını, bu nedenle fotoğrafın güçlü bir anlamla donatılması gerektirdiğini belirtmeliyiz (Aydoğan, 2019, s.24-31). Göçmen (2016, s.102) bu noktada, reklam fotoğrafında reklamın ana hedefi olan "ürün satışının" gerçekleşmesi için, fotoğraf donanım açısından kültüre ilişkin tüm değerlere başvurmadan çekinmez.

Yukarıdaki alan yazına baktığımızda, fotoğrafın hem resim sanatı ile ilişkisi, hem de kültürel değerleri kullanma iştahının reklamın hedef kitleye ulaşma amaçları çerçevesinde kullanımının mümkün olduğunu göstermektedir. Bu durum aynı zamanda reklam fotoğrafının klasik resimlerden, tarihi ve kültürel değerlerden estetik ve sembolik dil ekseninde yararlanmasının belli bir temele dayandığını göstermektedir. Her ne kadar fotoğraf, reklam alanı içinde hedef kitleye vereceği mesaj için bir araç olarak çokça kullanılıyor olsa da fotoğraf, sanat bağlamında, geniş halk kesimlerince izlendiği için estetik bir değer taşıması gerekliliği bir başka gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Bu durum ilgili alan yazında sıklıkla tartışılmaktadır. Grill ve Scanlan (2003, Akt: Kasım, 2005, s.93) reklamcıların izleyiciyi etkilemek için görsel beğeniye kendi ürünlerine çekmek adına özellikle fotoğrafı kullanmalarına dikkat çekerken, Cappel (2003, Akt: Göçmen, 2016, s.102) reklamın hedef kitleyi ikna etme zorunluluğundan reklam fotoğrafçısının işini şansa bırakamayacağını belirtmektedir. Buna göre, şu an yaşanan süreçte reklam fotoğrafında tasarımcı mesajı vermek istediği hedef kitleyi ortak estetik beğeni ve sembollerle kullandığı fotoğrafla buluşturarak, uzlaştırmayı bir gereklilik olarak görüyor olabilir.

Diğer taraftan fotoğraftaki tasarım açısından da bazı kurallar geçerli olduğunu, bunların göz ardı edilemeyeceğini söylemeliyiz. Örneğin simetrik olan formlar her zaman düzeni gösterir. Bir alan ne kadar simetrik ise şekil olarak algılanması da o kadar kolaylaşır. Simetri çizgilerde, tonda, biçimde, renkte olabilir. Benzerlik ve simetri bir arada kullanılarak fotoğrafta

ritim ögesi oluşturulabilir (Alptürk, 1987, Akt: Kasım, 2005, s.109). Bununla birlikte, sadece tasarım kurallarına uygun bir fotoğrafın kullanımı reklam alanında hedef kitleye ulaşmada her zaman işe yaramayabilir. Bu kurallara harfiyen uyulsa da hedef kitleye mesajını daha net verebilmek için yukarıda açıklanmaya çalışılan tarihi ve kültürel temellerden dolayı fotoğrafta sembollerin ustaca yerleştirilmesi gerekir. Bu durumda ideal bir reklam fotoğrafının hem tasarım kurallarına uyması hem de sembollerle taçlandırılması süreci başlar ki, bu başlı başına rutin dışı bir problem olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte, reklam fotoğrafında hem tasarım (eleman ve ilkeleri) kurallarına uyumlu elde edilen estetik hem de kullanılacak sembolizm dil bazı klasik resimlerde hale hazırda mevcuttur ve geniş kitleler açısından tanınırlığı yüksek olduğu için bazı reklam fotoğrafları için pragmatik bir esin kaynağı oluşturabilmektedir. Reklam fotoğraflarında, Berger'in (2005, s.130) vurguladığı gibi Avrupa klasik resimde sergilenen estetik dile uzanan çizgiler görülmesindeki asıl neden, bu çalışmanın vardığı sonuç olarak; yeni bir estetik anlayış ile sembollerin aynı görselde izleyiciye tanıdık gelecek biçimde harmanlama işleminin meşakkatli sürecinden ve hedef kitle tarafından kabul görmeme riskinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Göçmen (2016, s.102) bu sonucu destekler biçimde, reklam fotoğrafında anlatılan görselliğin hedef kitle deneyimi ile örtüşmesi halinde, ürünün göze çarparak, dikkat çekmesini sağlayacağını belirtmektedir. Yani, reklam fotoğrafında sergilenen estetik, geniş halk kesimlerinin aşına oldukları klasik resmin estetiğine ve sembollerine benzer biçimde kurgulandığında, ürünün hedef kitle deneyimi ile buluşmasında iş şansa bırakılmamış olacaktır. Bu çerçevede, reklam fotoğraflarında estetik açıdan klasik resmin izlerinin olası görülme nedenlerinin alana katkı açısından araştırmamızın bulgularına dayalı bir açıklamasına ulaşılmış olduğu söylenebilir.



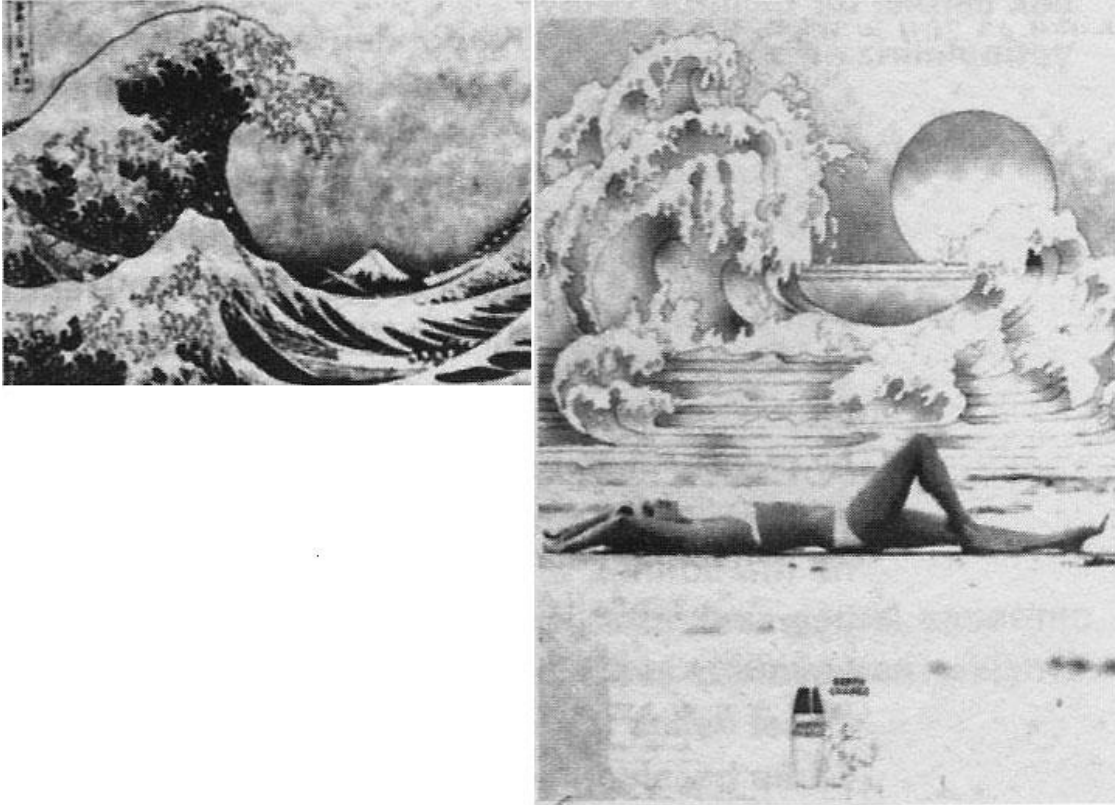
Resim-1: Claude Manet'in *Kırda Kahvaltı* Adlı Eseri (1832-1883) ve İlgili Reklam Fotoğrafı (Berger, 2005, s.134).

Resim-1'de görülen reklam fotoğrafı sağda, Manet'in "Kırda kahvaltı" adlı eseri de sol tarafta görülmektedir. Reklam fotoğrafındaki görsellik ile Manet'in eserindeki imgenin benzerliği şaşırtıcı boyuttadır. Figürler ve duruş hareketleri neredeyse birebir aynıdır. Reklam fotoğrafçısı klasik eserdeki kompozisyonun esinlenerek estetik kurguyu bu kompozisyon üzerine oluşturduğunu söyleyebiliriz. Diğer taraftan reklamda tanıtımı yapılan ürünün ikici planda olduğu görülmektedir. Göçmen'in (2016, 2016, s.96) vurguladığı gibi, 1920'lerden bu yana reklamcılar, ürünü merkeze almaktan vazgeçmiş, ürüne dair sembollerini ön plana almaya başlamışlardır. Buna benzer durum yukarıdaki reklam fotoğrafında da görülmektedir. Bu reklamda klasik resim ile reklam fotoğrafı arasındaki figür bağlamında tek değişiklik, resimde arka plandaki figürün reklam fotoğrafında yer almamasıdır. Reklam fotoğrafçısı bunu bilinçli bir tercihle yapmıştır. Bu yolla, klasik resimdeki arka planda bulunan figürün yerine tanıtımı yapılan ürün fotoğrafının sol alt köşesine yerleştirilmiştir. Böylece izleyiciye klasik resmin sembollerini sunulup ilgisi çekilirken, resimdeki eksik parçayı araması için dikkatini o ürüne yöneltmesi amaçlanmıştır. Bu arayışta izleyicinin gözü ister istemez tanıtılan ürün üzerinde karar kılacak ve bu durumdan etkilenenecektir. İzleyici ilgisinin fotoğraf üzerine çekilmiş olması, aslında reklamın mesajının verilmiş olması anlamına gelmektedir.



Resim-2: Klasik Bir Yağlı Boya Resim ve İlgili Reklam Fotoğrafı (Berger, 2005, s.137).

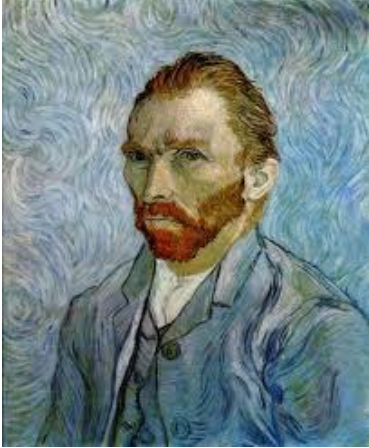
Resim-2'de görülen klasik resim solda, reklam fotoğrafı da sağ tarafta görülmektedir. Reklam fotoğrafındaki erkek figürün kompozisyondaki yeri ve hareketi klasik eserdeki erkek figürün hareketiyle benzer olduğu görülmektedir. Reklam fotoğrafındaki kadın figür aynı klasik resimdeki kadın figür gibi diyagonal yönde ve izleyiciyle göz temasını kuran asıl ana figür olarak belirlenmiştir. Kompozisyon açısından reklam fotoğrafçısının sahneyi kurgularken klasik resimdeki kadınının diyagonal yöndeki hareket ve dinamizmini biraz daha vurgulama gayreti içinde olduğu söylenebilir. Böylece tasarım kurallarının dâhil edildiği *estetik* biçim kotarılmış, klasik resimde kullanılan kadın, erkek ve çocuktan oluşan bilindik aile üçlemesiyle sembolizm dili kullanılmıştır. Yalnız reklam fotoğrafçısı usta bir dokunuşla klasik resimdeki çocuk figürünü reklam fotoğrafında sloganla değiştirmiştir. Böylece reklam fotoğrafçısı hedef kitle olan izleyici çocuk figürünü reklam fotoğrafında aratırken, tanıtılan ürünle ilgili yazı ve sloganı okutacak, istediği mesajı da vermiş olacaktır. Bu kurgu çerçevesinde Resim-2'de Resim-1'dekine benzer bir durum söz konusudur. Yetişkin kadın ve erkeğin olduğu bir resimde izleyici açısından üçüncü bir figür olarak çocuk figürünün aranması sembol dili çerçevesinde uygun bir yaklaşımdır. Seyirci bu bağlamda reklam fotoğrafında aşına olduğu üçüncü figürü ararken reklama ilgisi artacak ve mesajı da ister istemez (iş şansına bırakmadan) almış olacaktır. Bu örnekte diğerinde olduğu gibi, figürler birinci planda, ürün ise ikinci planda kalma kuralı etkili biçimde uygulanmıştır.



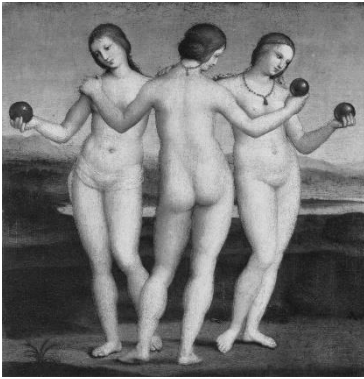
Resim-3: Bir Resim ve İlgili Reklam Fotoğrafı (Berger, 2005, s.137).

Yukarıda (Resim-3) sol tarafta görülen klasik resimde figür yoktur. Bununla birlikte, bu eserden derinlik algılaması bağlamında esinlendiği düşünülen reklam fotoğrafında figür bulunmaktadır. Reklam fotoğrafında bundan başka bir bikinili kadın figürü bulunmaktadır. Bu figürün reklam fotoğrafında bulunmasının nedeni tanıtılan ürün ile ilgili bir sembol niteliği taşımasıdır. Buna göre, fotoğraftaki figürlü ön plan klasik resimden farklı olarak reklam fotoğrafçısının yaratıcı bir kurgusu olarak görülmektedir. Estetik bağlamda derinlik algılamasında deniz dalgalarıyla verilen fotoğrafın arka plandaki dinamizm, ön plandaki figürün durağanlığıyla dengelenmekle beraber, kompozisyon bağlamında figürün yatay pozisyonu ile espasta deniz dalgasının dikey hareketiyle belli bir zıtlığı da içermektedir. Bu durum, fotoğrafta dinamizm ile durağanlık arasında denge kurarak, tasarım kurallarına bağlı belli bir estetiğin kurgulandığını söyleyebiliriz. Yine ürün ikinci planda tutularak, deniz, kum, güneş sembolleri ile tatile yapılan çağrışım bikinili kadın figürüyle güçlendirilerek, fotoğrafın birinci planı belirgin sembollerin üzerine kurgulanmıştır. Bu fotoğrafta reklam fotoğrafçısı, bilinçli bir kurguyla, izleyiciye şu soruyu sordurmaya amaçladığını söyleyebiliriz; fotoğraftaki ürün nerede? Ürün bir reklam kuralı olarak ikinci plandadır ancak verdiği mesajın gücü oranında da başrolde olduğunu söyleyebiliriz. İzleyici reklam fotoğrafında tanıtımı yapılan ürünü keşfettikten sonra gerilimden kurtulup, görsel tamamlamayı bitirme hissiyle rahatlayacak ve bu yolla mesaj da verilmiş olacaktır.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi reklam fotoğraflarının ürün tanıtımında izleyici açısından ortak beğeni oluşturmak için klasik resimlerdeki belli bir estetikten yararlanılması, verilmek istenilen mesajı şansa bırakmama adına girişilen, tarihi ve kültürel temelleri olan bir çaba olarak niteleyebiliriz. Bu durum aynı zamanda reklam fotoğrafında klasik resimden hem estetik hem de sembol olarak esinlenmesinde, hedef kitleye verilmek istenen mesaj bağlamında reklam alanı açısından ne denli önemli bir rol oynadığını göstermesi bakımından kayda değerdir. Bu duruma örnek olarak, Leonardo da Vinci'nin ünlü eseri *Mona Lisa* adlı portre çalışmasını gösterebiliriz. *Mona Lisa* adlı eserde kadının gülümseme imgesi reklam çalışmalarına esin kaynağı olmasını bu bağlamda değerlendirebiliriz. Benzer biçimde Van Gogh'un kendi portresi sembol (Resim-4), Raffaell'in "Üç Güzeller" (Resim-5) adlı resmi ise figürel kompozisyon bağlamında estetik kurgu açısından reklam çalışmalarına esin kaynağı olmuşlardır, bundan sonraki süreçte de olacaklardır.



Resim-4: Van Gogh'un Kendi portresi (Self-Potrait) (1889). (<https://www.wqa.hu/index1.html>)



Resim-5: Raffaell'in "Üç Güzeller" (The Three Graces) Adlı Eseri (1504-1505). (<https://www.wqa.hu/index1.html>)

Yorum

Bu araştırmanın sonucunda, geniş halk kesimlerine ticari ürünü tanıtmaya ve beğendirme adına reklam fotoğrafçılığında tarihi ve kültürel temellere dayanan gelişen bir arayışın, Avrupa'da Rönesans döneminde başlayan ve dört yüzyıl boyunca süregelen yağlı boya resim geleneğinde sergilenen estetikten beslendiği ve bu estetik anlayıştan vazgeçemediği söylenebilir. Bu duruma neden olarak ise, reklam fotoğrafçılığında hedef kitleye verilmek istenen mesajı iletmeye yeni bir estetik üslup arayışına girme riskinin göze alınamaması gösterilebilir. Bu bağlamda ele alınan reklam fotoğraflarında görülen estetiğin, reklamcılarının tanıttıkları ürünü geniş kitlelere beğendirme ve onları etkileme amaçları devam ettiği sürece, klasik resimlerde sergilenen estetikten yararlanacağı ancak bunun uygulama biçiminin her zaman tartışmaya açık olacağı söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, kronolojik olarak belli on yıllık periyotlarda, örneğin 50'li, 60'lı ve 70'li yıllarda reklam fotoğraflarında ne tür bir estetik kullanıldığına yönelik bir doküman inceleme, analiz çalışması önerilebilir. Diğer bir öneri olarak, klasik resmin estetiğine dayalı ne tür izlerin reklam fotoğraflarında sergilendiğine dair, özellikle reklam fotoğraflarını kullanabilme açısından daha verimli olacağı düşünülen 1940-1950'li yıllar arasında yayınlanan reklam fotoğrafları üzerine bir içerik analiz çalışması yapılabilir.

Kaynaklar

Aydoğan, D. (2019). Reklam Fotoğraflarında Metafor Yaratmak: Kavramsal Fotoğrafçılık, *Egemia*, 4: 23-40. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/705470> Adresinden alındı.

Batra, R., Myers, J.G. & Parker, D. A. (1996). *Advertising Management*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Berger, J. (2015). *Bir fotoğrafı anlamak* (Çev.: Beril Eyüboğlu), (1. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları

Berger, J. (2005). *Görme Biçimleri* (Çev.: Y. Salman). İstanbul: Metis Yayınları.

- Bigali, Ş. (1984). *Resim Sanatı*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Birinci, G. (2017). Deneysel bir yaklaşım olarak kolaj ve karışık teknik uygulamasının fotoğraf sanatına yansımaları. *Art-e Dergisi*, 9(17). 666-690 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/395414> Adresinden alındı.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Metin, M. (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırmalar yöntemleri*. (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Cereci, S. (2004). *Reklam Sanatı*. İstanbul: Metropol Yayınları.
- Erzen, J. N. (2004). *Fotoğraf Notları*. İstanbul: Say Yayınları.
- Grill, T. & Scanlon, M. (2003). *Fotoğrafta Kompozisyon*. (Çev.: N. Sipahi). İstanbul: Homer Kitapevi.
- Görgülü, E. (2016). Fotoğraftaki gerçeklik olgusu ve ölüm-ölümsüzlük karşıtlığı, *Art-e Dergisi*, 9(17). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduarte/article/view/5000185851/5000170387> Adresinden alındı.
- Görgülü, E. ve Odabaş, O. (2018). Fotoğraf resim ve yeniden üretim ilişkisi bağlamında American gothic. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 12(22). 71-81 <https://dergipark.org.tr/akdenizsanat/issue/37844/437183> Adresinden alındı.
- İşlek, N. (2009) *Görsel kültür ve toplumsal bellek bağlamında sayısal fotoğraf estetiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/9724> 13.07.2019 Adresinden alındı.
- Kasım, M. (2005). *Reklam Fotoğrafçılığı*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Kleppner, O. (1966). *Advertising Procedure*. (Fifth Edition). New York: Prentice Hall Inc.
- Kocabaş, F. ve Elden, M. (2004) *Reklamcılık* (7. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kılıç, L. (2003). *Görüntü Estetiği* (4. Baskı). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Kızıldemir, D. ve Eryılmaz, H. (2016). Grafik Tasarımda Fotoğraf ve Tipografinin Önemi, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(4), 56-80.
- Öztürk Göçmen, P. (2016). Görsel hikâye anlatımı bağlamında basılı reklamlarda fotoğraf kullanımı, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, sayı:17, 91-105. <https://dergipark.org.tr/sanavetasarim/issue/24693/261113#author521534> Adresinden alındı.
- Tunalı, İ. (2001). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tayfur, G. (2004). *Reklamcılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tunçel, O. (2017). Resim ve Sinema Bağlamında "Mr. Turner" Filmi, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 199-205. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/317200> Adresinden alındı.
- Yıldırım, A ve Simşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

GRAFİK TASARIMDA YENİ YÖNELİMLER: FOTOĞRAFIN KULLANIMI

KANI ÜLGER

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Grafik tasarımın bir kompozisyon sorunu olarak öne çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda başarılı bir tasarımın izlerini tasarımı oluşturan öğelerin birbiriyle ahenkli ilişkisinde arayabiliriz. Buna göre tasarımın, bireyin kendini ifade edemedeki gücünü yansıtmışından dolayı, aynı zamanda insanlar arasındaki sanat yoluyla iletişimi de sağladığını söyleyebiliriz. Günümüzde resim ve fotoğraf gibi görsel sanat ürünleri, tarihsel süreçteki rollerine benzer biçimde, teknolojik araçların geliştirilmesiyle birlikte toplumsal iletişim görevlerini grafik sanatı aracılığıyla sürdürmektedirler. Bununla birlikte, sanatçının "düzen verme" isteğini canlı tutan *fotoğraf* da grafik tasarımda sıklıkla kullanılan bir görsel öge olarak önemli bir rol üstlenmiştir. Bu bağlamda grafik tasarımcısının günümüzde "doğa"nın ahengini arayan sanatçı kişiliğinde, fotoğraf ve fotoğraf üzerine bilgisayar destekli çalışmalar ile tasarımını oluşturmada teknik bilgi ve becerisinin yanında çalışacağı fotoğrafın sınırlılıklarının da bilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Grafik tasarımcısının özgün bir tasarım oluşturmak için aynı zamanda bu sınırlılığı aşması bir zorunluluktur. İşte bu noktada "Nasıl bir tasarım?" sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı; "Grafik tasarımda fotoğraf kullanım bağlamında yeni bir yönelim olabilir mi?" sorusuna yanıt aramak olacaktır. Bu çalışma tarama yönteminde, *doküman inceleme* tekniğinde, araştırma konusuyla ilgili materyallerin incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerin yorumlandığında ortaya çıkan sonuç; grafik tasarımda bilgisayar destekli farklı yöntemler denemenin yeni yönelimlere neden olabileceği ve bu yolla özgün tasarımların üretilebileceği biçimindedir. Buna göre ileriye dönük çalışmalar için tek bir kare fotoğraf üzerinde farklı tasarımcıların uyguladıkları yöntemlerin ürün üzerinde sonuncun özgünlük açısından karşılaştırıldığı deneysel bir çalışma önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Tasarım ilkeleri, kompozisyon, ahenk, imgelem

New Trends in Graphic Design: Use of Photography

Abstract

We can put forward that graphic design is a composition problem. In this context, we can find traces of a successful design in the relationship of the elements that make up the design. While the design reflects the power of the individual's expression, but also enables communication among people through art. Today, photography plays an important role as a visual element in the graphic design. Hence, graphic designer should know the limitations of a photograph on which s/he works. Because, the designer uses her/his technical knowledge upon these limitations during the design. The computer in this study aids the designer in terms of technique. At this point, the question "What kind of design?" arises.

The purpose of this research is to answer to this question: Can there be a new orientation in the use of photography in graphic design? This study was carried out by document analysis method. This method includes document review research technique and examination of materials related to the research subject. The data obtained from the document analysis method and analyzed. According to the results, it was reached that trying new trends in graphic design may lead to new and original designs. Accordingly, an experimental study can be proposed for future researchers in terms of comparing with the originalities of the artwork designed by designers who works upon the same photograph.

Keywords: Design principles, composition, harmony, imagination

Giriş

Herhangi bir grafik sanat ürünü tasarım açısından bazı kurallara tabi olması kaçınılmazdır. Güre ve Güre (2004, s.101-193) bir sanat ürününün tasarımında olması gereken ilkeleri ve bunların aralarındaki ilişkiyi önemsemekte, "tasarım ilkeleri"ni önemli bir konu ve çalışma alanı olarak görmektedir. *Tasarım ilkeleri* parçadan bütüne geçişte ve yapılan uygulamalar açısından önemli bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Çeşitli sınıflama veya sıralamalarla belirtilebilen bu temel ilkeler şunlardır; *tekrar, harmoni düzen - kontrast, koram, egemenlik denge ve birlik*. Herhangi bir tasarım, bu tasarımı oluşturan öğeler ve bu öğelerin aralarındaki ilişkilerin çevre ile karşılıklı etkileşiminin belirlenmesini gerektirir. Bigalı (1984, s.361) resim sanatında, kompozisyonu oluşturan temel yapıları *geometri, sayı ve oran, valör, renk, ve alan* olarak sıralıyor. Buna göre tasarımda *ahenk* kavramını bir kompozisyon ve kurgu sorunu olarak öne çıktığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda başarılı bir tasarımı, tasarımı oluşturan öğelerin birbiriyle ahenkli ilişkisi olarak tanımlayabiliriz. Örneğin; "Zıtlık içinde belli bir denge kurulabilmiş midir?" veya "Açık-koyu/sıcak-soğuk renk dengesi nasıldır?" biçiminde sorular sorarak tasarımı inceleyebiliriz. Herhangi bir tasarımda bu ilkelerden en az bir veya birkaçı birlikte uyum içinde izleyiciye görünmesi tasarımın gücünün göstermesi

açısından önemlidir. Hali hazırda doğada belli bir düzen vardır ve insan bu sergilenen ahenge belli oranda da hayranlık duyar. Ancak, bu ahengin bozulmasıyla birlikte bireyi kaybolan düzeni yeniden kurmaya, yani eşyayı yeniden tasarlamaya götüren süreç de başlamış olur. Bu durum aslı varken surete hayran olmak olarak da görülebilir. Ancak suret bağlamındaki tasarıma hayran olmanın anlamsal açılımını; “doğada bozulan ahengin yeniden kurulmasına duyulan özlem” olarak açıklayabiliriz. Duyarlı tasarımcı, tasarımı yoluyla, doğadaki ahengi koruma adına suret bağlamında eşyaya müdahalesi bir düzen verme ihtiyacı olarak kısmi bir biçimde de olsa bozulan doğayı onarmayı gerçekleştirmiş olur.

Düzensizlik bir zihin için yokluk ifade eder. Düzen ise insanın kendi varlığını anlamasının ana koşulu olarak görülebilir. Bu açıdan baktığımızda sanat bir *düzen* koyma işidir (Ersoy, 2002, s.6). Eğer görselde tanımlanamayan bir düzen var ise, zihin ya kendi düzenini oluşturmaya çalışacak ya da bir şeylerin eksikliğini hissedecektir. Bu açıdan bakıldığında “kompozisyon” görsel bir çalışmada kullanılan tüm unsurların kontrollü şekilde düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. (Grill ve Scanlon, 2003, s.8-30). Hali hazırda zihnimizde var olan düzen-*ahenk* görüntüsü doğaya dayalı bir görüş olarak kabul ettiğimizde, tasarlamanın ilk başta doğayı taklit edici-öykünücü bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre, *tasarım*'ı doğayı ölçüt olarak yapılan bir öyküleme ile doğada bozulan ahengi yerine koyma işi olarak tanımlayabiliriz.

Eski yunan filozoflarının sanat hakkındaki görüşlerine bakacak olursak, Platon'un güzel olanın salt geometrik formlar olduğunu ileri sürdüğüne tanık oluruz. Aristoteles ise güzel olanı belli orantı ve matematik olarak belirlenebilen bir kavram olarak ele almıştır (Tunalı, 2001, s.2-10). *Yansıtmacı* sanat kuramının temelini oluşturan bu görüşler, filozofların sanat üzerine ilk düşüncelerinin sonucunda ortaya çıkmış ve yüzyıllar boyunca sanatçılar bu görüşlerden etkilenerek eserlerini üretmiştir. Antik çağ düşünürlerin bu görüşleri kısmen de olsa günümüz sanatına sanat kuramları bağlamında yansımaları olmuştur.

Diğer taraftan insanoğlu tarihsel gelişim sürecinden bu yana kendini başkalarına anlatmak amacıyla şekil veya sembollere başvurmuş, bu durum da resim sanatının başlangıcını oluşturmuştur (Kasım, 2003, s.3). İşte bu kendini ifade etme aracına dönüşen şekil veya sembollerdeki tasarım gücü aynı zamanda kendini daha iyi ifade edebilmenin ölçüsünü de oluşturmuş olduğunu söyleyebiliriz. Böylece tasarım ilkeleri ve bunların birbiri arasındaki ilişkiyi düzenleyen kompozisyon ile birlikte figür, şekil, resim ya da sembollerin diğer insanlara anlatmak istediğini iletilebilme gücü artmış, insanlar arasındaki sanat yoluyla iletişim de sağlanabilmiştir. Bu bağlamda oluşturulan bir tasarım izleyicisini zihinsel olarak etkiler (Grill ve Scanlon 2003, s.18). Tasarımda gözlemleyebildiğimiz en önemli unsur; izleyici ile ürün arasında kurulan güçlü etkileşimdir. Günümüzde resim, grafik, illüstrasyon ve fotoğraf gibi görsel sanat ürünleri, tarihsel süreçteki rollerine benzer biçimde hatta bu rollerini, bazı teknolojik araçların geliştirilmesiyle birlikte, zenginleştirerek toplumsal iletişim görevlerini sürdürmektedirler. Bu teknolojik araçlardan en önemlisi olan bilgisayar sunduğu olanaklar ile sanatçının fırça ve tuvali gibi oldukça önemli bir işlevi üstlendiğini gözlemliyoruz. Günümüzdeki bu teknolojik avantajın yanı sıra bazı dezavantajları da yaşıyoruz. Bunlardan biri de saf halindeki biçimini kaybettiğimiz “doğa”dır. Bununla birlikte bu olumsuzluk sanatçının “düzen verme” isteğini canlı tutan yanıyla bir nevi sanatçı için tasarım oluşturmada itici bir güç oluşturduğunu da söyleyebiliriz. Bu durumda grafik tasarım sanatçısı açısından, saf halindeki biçimini kaybettiğimiz doğanın korunmuş hallerinin yani cansız yansımaları olan fotoğrafların önemi ortaya çıkmaktadır. Burada atf yaptığımız doğaya insan doğasının da dâhil olduğunu belirtmemiz gerekir.

Grafik tasarımcının bu çağda, doğanın ahengini arayan sanatçı kişiliğinde, fotoğraf ve fotoğraf üzerine bilgisayar destekli çalışmalar ile tasarımını oluşturmada teknik bilgi ve becerisinin yanında çalışacağı fotoğrafın sınırlılıklarının da önemli olduğunu gözlemliyoruz. Bununla birlikte grafik tasarım sanatçısının tasarlayacağı üründe belli bir estetik anlayışına sahip olmasına karşın tasarıma yön veren kendine özgü belli başlı kuralların da farkında olması gereklidir. Bunun yanında bakış açısını geliştirmek ve bir tasarım problemine yeni yaklaşımlar getirip kullanma zorunluluğu da vardır (Cennamo, 2016a, s.154). İşte bu noktada Duer (2016, s.172), etkili bir tasarımcının hem teknik becerisi hem de dijital (bilgisayar) becerisini harmanlayarak kullanması gerektiğini belirtmektedir. Cennamo (2016b, s.256) da tasarıma birçok çözüm yolu içeren rutin dışı bir problemle başlanması gerektiğini belirtiyor. Buradaki rutin dışı problemi estetik bağlamda ahengi bozulan saf doğa olarak ele almak durumundayız. Buna göre birçok rutin dışı problemle karşılaşmamız mümkündür. Gibbons (2016, s.147) bu durumda tasarımın gerçek dünyadan görünür ve kıskırtıcı bir konu bağlamında bir tasarım problemi olarak ele alınmasının tasarımın gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Tasarım alanına sanat ve teknolojiden başka yakın alanlar olan mimarlık, mühendislik ve bilgisayar gibi dalların da kaynak oluşturması, tasarım alanında “*Nasıl bir tasarım?*” sorusunun sıklıkla giderek artan biçimde tartışılmasına neden olmaktadır (Gibbons, 2016, s.142). Buraya kadar, tasarım alanının günümüzde yaşanan en önemli sorunları olarak yeni ifade biçimleri ve ahengi sayabiliriz. Bu sorunların çözümünde ise, denenmiş yöntemlerden başka yeni yöntem ve yönelimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Buna göre bu çalışmanın araştırma sorusu şöyle belirlenmiştir: “Grafik tasarımda fotoğraf kullanım bağlamında yeni bir yönelim olabilir mi?”

Amaç

Bu çalışmanın amacı grafik tasarımın ana problematiğini oluşturan; *nasıl bir tasarım* sorusuna fotoğraf kullanımı açısından yeni bir yönelim bağlamında yanıt aramaktır. Yeni yöntemler denemek sanatın tüm dallarında olduğu gibi grafik tasarım alanının da sıklıkla başvurduğu bir yoldur. Fotoğrafın grafik tasarımda yoğun olarak kullanılması da bu yollardan biridir. Bu amaçla, ilgili alan yazına dayalı olarak grafik tasarım konusu betimlenmiş ve bundan elde edilen veriler analiz edilerek, araştırmasına bir yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modelindedir. Tarama türü araştırmalar geçmişte ya da hali hazırda var olan bir durumu var olduğu haliyle kendi koşulları içinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanabilir. Tarama modellerinde araştırmanın amacını ifade etme şekli genellikle soru cümleleri ile olur. Tarama araştırmacısı araştırılacak konu ile ilgili yazılı belge, resim ya da kayıtları doğrudan kendisi inceleyebilir. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda veri bulma ve kontrol güçlükleri belli sınırlılıklar oluşturmasından dolayı, çalışmada elde edilen sonuç, gerçek "neden-sonuç" ilişkisi biçiminde yorumlanamaz ancak, bu konuda bir veri ya da ipucu sayılabilir (Karasar, 20002, s.77). Buna göre, çalışma tarama yönteminde, *doküman inceleme* araştırma tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilen *doküman inceleme* yazılı ya da görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez & Alacapınar, 2011, s.83). Büyükoztürk ve diğerlerine (2009, s.264) göre bu tür bir analizin amacı; araştırılacak konu ile ilgili problemlerle baş etmeye yönelik bilgiler toplamak, konu hakkında betimleyici bilgi sağlamak ve bu betimleyici bilginin anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmaktır. Bu tür bir araştırmada araştırılan konu hakkında her türlü bilgi içeren materyale *doküman* denir. Ne tür dokümanların inceleme kapsamına gireceğine araştırma sorusu doğrultusunda belirlenir (Cansız Aktaş, 2014, s.363; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Doküman inceleme, çalışma konusuyla ilgili bilgiye dayalı belge ve materyallerin incelemesini içerir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Bu çalışma doküman inceleme sonucunda elde edilen veriler betimlenerek analiz edilmiştir. Doküman incelemede araştırma konusuyla ilgili belgelerin incelemesine bağlı olarak bu amaçtaki dokümanlar veri toplama aracını oluşturur (Cansız Aktaş, 2014, s.363). Bu tür bir analiz önceden belirlenmiş tema üzerine elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumuna dayanır, böylece araştırma konusu hakkında bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.197). Buna göre araştırma konusu ile ilgili incelenen dokümanlardan elde edilen veriler özetlenmiştir.

Bulgular

Grafik Tasarım

Grafik sözcük olarak yazmak, çizmek, görüntülemek ve çoğaltmak anlamına gelmektedir. Grafik sanat çalışmalarında çok geniş bir kapsama sahiptir. Kısaca sonuna *graf* gelen sözcüklerin, örneğin fotoğraf, serigraf, litograf gibi, grafik sanatları tanımladığı söylenebilir (Tepecik, 2002, s.17). Grafik tasarım ise grafik ile ilgili tüm bu sanat kollarının bir veya birkaçını içeren, bütünleşik ya da ayrı ayrı olarak kendi içinde ele alan düzenleme veya kompozisyonlara verilen genel ad olarak ifade edebiliriz. Tepecik (2002, s.62-74) grafik tasarımda özgünlüğün aranması gerektiğini belirtiyor. Grafik tasarımda önemli noktalardan biri yapılan tasarımın anlamını açıklayabilen bir kurgudur. Bu kurguyu inceleyerek tasarımı değerlendirebiliriz. Davies'in (2000, Akt: Giloi ve du Toit, 2013, s.261) belirttiği gibi, *yaratıcılık*, *orijinallik* (özgünlük) ve *imgelem* tasarımı değerlendirmede, tasarıma belli bir değer vermede önemli önemi ölçütler olarak kabul edilmektedir. Örneğin, görsel düşünme elemanlarından olan *imgelem* sanatsal bir tasarımda eserin üretilmesinde önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır (Smith, 2018). Bu tür sanatsal bir özellik de tasarımda bize yaratıcılığımızı geliştirme olanağı sunar (*Creativity..*, 2009). Araştırmalar görsel düşünmeyi destekleyen bu tür görsellerin izleyici tarafından rahatlıkla anlama kolaylığı sağladığını göstermiştir (Tomasi, Schuff, & Turetken, 2018). Bu önemli bir çıkarsamadır zira, toplumun %40'ı görsellerle öğrenmeyi yapılandırmaktadır (*Creativity..*, 2009). Diğer taraftan, Lindström'ün (2007 Akt: Giloi and du Toit, 2013, s.264) nihai ürün olarak tasarımı değerlendirme ölçütlerine göre, resim eleman ve ilkelerinin yanı sıra el becerisi (teknik), eserin araştırılıp bir nevi icat edilmesi ve sanatçının kendi yetenek kapasitesini kullanabilmesi de önemlidir. Buna göre, bir grafik tasarım üründe *yaratıcılık*, *orijinallik* ve *imgelem*'in yanı sıra *teknik beceri*, *icat*, *kapasite* ve *tasarım eleman-ilkeleri*'nin düzenlenmesinin birlikte ele alınması yerinde olacaktır.

Grafik Tasarım Açısından Fotoğraf

Grafik tasarım açısından fotoğrafın ne denli önemli olduğu ilgili alan yazını dikkatle inceldiğimizde karşımıza oldukça güçlü biçimde çıkmaktadır. Bu bağlamda Berger (2015, s.35) günümüzde ve gelecekte fotoğrafın düşünülmenin aksine Rönesans'tan bu yana resim ve heykel sanat ürünlerinden daha uzun ömürlü olacağını belirtiyor. Buna neden olarak da fotoğraftaki imgenin çoğaltılabilme olanağında görüyor. Yazar ve Yalçın (2018, s.615) da günümüzde fotoğrafın grafik tasarım sanatının olmazsa olmazlarından biri haline gelen bir ürün olduğunu bildirmektedir. Bu açıdan konuya bakıldığında, fotoğrafı anlamaya çalışmanın grafik tasarım açısından ne denli önemli bir konu olduğu daha anlaşılır olacaktır. Fotoğrafi çeken kişi (fotoğraf stüdyolarındaki kurgu ortamları dikkate almazsak) ressamın tuvaline fırçasını sürmezden önceki gibi planlı bir kompozisyon oluşturamaz ancak, kompozisyon bilmeden de bir tür imgelem içeren fotoğraf çekemez, çekse bile bu rastlantısal olur. Fotoğrafi çeken kişinin bir tür kompozisyon bilgisine sahip olduğunu varsaydığımızda ise, hiç kuşkusuz bu kez karşısına vizör penceresinden yansıyan görüntünün yani fotoğrafın teknik sınırlılıkları çıkacaktır.

Esasında fotoğraf, gözün belli çerçeve içinde ışığın nesnelere üzerinde daha çok soyut şekiller yarattığı bir kompozisyonudur. Işık mekândaki bazı nesnelere birbiri ile birleştirirken bazı nesnelere herhangi bir kısmını soyut bir tasarım gibi yansıtır

(Erzen, 2004, s.25). İşte bu ışık mekâna ve zamana uyumu kurarak, göz aracılığıyla nesnelerin üzerine düşen ve nesnelere gözümüze yansıyan ışınlar sayesinde görsel algılamayı sağlar (Kılıç, 2003, s.11). Berger (2015, s.81) fotoğrafın temel hammaddelelerinin ışık ve zaman olduğunu belirtiyor. Buna göre fotoğrafta kompozisyon hem ışığı tanımayı, hem de çarpıcı bir görsel etki yaratabilmek için ışığı değiştirebilme becerisini içerir (Grill & Scanlon, 2003, s.13). Sanat kuramcısı Rudolf Arnheim, sanatçının ışık anlayışının sanatçının bakış açısıyla insanı etkilediğini belirtiyor (Kılıç, 2003, s.11). Grill ve Scanlon (2003, s.94) ise fotoğrafta ışığı kompozisyonu oluşturmada etkili bir unsur olarak ele alarak, ışığı tanıma ve ışığı görüntüde görsel bir etki yaratabilmek için doğrudan ya da dolaylı olarak değiştirebilmenin önemine dikkate çekmektedir. Bu durumda Erzen'in (2004, s.9) de belirttiği gibi fotoğrafta ışık, görsellikle ilgili tüm ifadelerin temelinde olduğu için ışığı kesin ve ölçülü bir şekilde kontrol altına alabilmek büyük bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü fotoğrafta ışık ile birlikte, renk, biçim, kontrast (zıtlık), uzam ve ifade değişmekte yeni yeni anlamlara bürünebilmektedir. Örneğin fotoğrafta izleyicinin bakışını zıt noktalara çekebilmek için ışık ve renkten yararlanırız. Grill ve Scanlon (2003, s.117) bu durumda fotoğrafta renk vurgusunu hafiften kuvvetliye doğru olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda grafik tasarımda fotoğrafın sınırlılıklarının ve fotoğraftaki ışık durumunun (zayıf-orta-güçlü) tasarıma yön veren olanakları çerçevesinde önemli olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre ışık fotoğrafta kompozisyona yön veren en önemli unsur olduğunu söyleyebiliriz. Uzam olarak fotoğrafta en önemli öge ise mekândır (Erzen, 2004, s.12). Fotoğrafta mekân *biçim'e* yön verdiği için ayrıca önemlidir (Erzen, 2004, s.24). Fotoğraf üründe fotoğraf sanatçısının tüm bu unsurlara yaptığı müdahaleler sonucunda görsel etki ve anlam hiç kuşkusuz değişecektir. Erzen'in de (2004, s.66) belirttiği gibi, bu unsurlardan örnek olarak mekân algısı, resimde görülen nesne ve figürlerin simgeselliğini etkiler ancak, bunun yanında biçimsel ve teknik olarak yapılan tüm müdahaleler ve kontroller fotoğraftaki anlamın yorumlanması adına da değişik durumlar yaratır. Bunun yanında fotoğrafın grafik tasarım açısından kullanımında yazı, logo ya da amblem gibi unsurların eklendiğinde ne tür etkilerin oluşacağı ayrı bir tasarım sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre Gürgen (1990, Akt: Kasım, 2005, s.115) görselde logo ve yazılı metne üçte birlik bir payın ayrılması gerektiği görüşüyle öne çıkmaktadır. Bu oran, kesin bir kural oluşturmamakla birlikte, artış ya da azalış yönünde yukarıda açıklanan unsurları da dikkate alarak kompozisyon kurgusunda değişebileceği söylenebilir. Bununla birlikte, tasarım ile ilgili kesin reçetelerin olmadığını da belirtmek durumundayız. Grafik tasarımda yeni yönelimlerin yolunu açan sınırlara uymak değil onları aşmak olduğunu söyleyebiliriz.

Bir Grafik Tasarım Ürünü: Afiş

Grafik tasarım ürünlerinden olan afiş tasarımda sıklıkla fotoğraf kullanılmaktadır. Odabaşı (2002) iyi bir afiş tasarımda plan ve zamanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Yazar ilk aşamada afişte olacak olan resim, şekil ya da fotoğrafın nereye ve hangi ölçülerde yerleştirileceğinin tespitini önemsemekle birlikte kullanılacak yazıların görselle uyumlu biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtiyor. Buna göre afiş tasarımda kompozisyonun iyi bir düzenleme biçiminde önemi de vurgulanmış olmaktadır. Tepecik'e göre (2002, s.62-74) afiş tasarım yalnızca *üretim ve tüketim ilişkilerine* yönelik hazırlanmaz, bununla birlikte *sosyal, siyasal ve kültürel* olayların halka ulaştırılmasında da etkili bir yeri vardır. Afiş önemli bir grafik tasarım ürünü olmanın yanı sıra aynı zamanda bir iletişim aracı görevi görürler. Bir iletişim aracı açısından afişler; reklam içerikli, kültürel içerikli ve sosyal içerikli olmak üzere farklı başlıklar altında ele alınabilmektedir. Bu açıdan her dönem afiş uygulamaları önemli bir konu olmuş ve afiş tasarımının, teknolojinin gelişmesiyle birlikte, bu alanla ilişkisi de artmıştır. Bu durum, afiş tasarımının yapım aşamasında bilgisayardan çokça yararlanma olanağını getirmiştir (Çakmak ve Deliduman, 2017, s.311). Böyle bir aşamada afiş tasarımı fikir bağlamında yaratıcılığın yanında, bilgisayarın olanakları sayesinde kolaylaşan ama aynı oranda da karmaşıklaşan bu teknolojiyi kullanma becerisinin de ön plan çıktığını söyleyebiliriz. Buna göre tasarımda ortaya konan yaratıcılığın bir bölümünü de bu beceriye atfetmemiz kaçınılmaz olacaktır.

Grafik Tasarımda Yaratıcılık

Dünyadaki endüstriyel gelişme evresinin son çeyreğinde, grafiksel yaratıcılık bağlamında günümüze ışık tutacak en popüler örnek Walt Disney'dir. Özellikle fotoğrafın getirdiği olanakların yanında kamera aracının çekim kolaylıkları hem storyboard hem de çizgi film alanında yeni yönelimlerin yolunu açmıştır. Samancı'ya (2004, s.35-36) göre Walt Disney fiziksel gerçekliğe bağımlı bir dünyanın içinde çizgi resim ile hikâye anlatma yönelimini uç noktaya taşımıştır. Disney, ünlü karakteri Mickey Mouse'un yaratıcı tasarımcısıdır (Horn, 1983, s.38-198). Girişimciliğinin yanı sıra sanatsal yaratıcı özellikleri de olan Disney birçok başarılı ve yaratıcı (kreatif) işe imza atmıştır. Yakın tarihin özgün örneklerinden olan çizgi resim karakteri "Mickey Mouse" doğaya öykünmenin *yeni* (orijinallik) bir yorumu olarak insanların çok büyük hayranlığını kazanmış, geniş kitlelerin düşüncesinde ve gönüllerinde çok da sempatik bir yere sahip olmayan "fare" imgelemine değiştirmiş, kendi ahenk anlayışında bu imgeyi yeniden yaratmıştır. Bu yolla, yediden yetmiş herkesin sevgi ve sempatiyle bakabildiği bir görsel imge ortaya çıkmış, Disney'in yaratıcılığı sayesinde *doğa* yeniden kurgulanabilmiştir. Bu açıdan *mickey mouse'* imgelemine, grafik tasarım açısından, Disney'in yaratıcı sanatçı kişiliğinde tasarladığı çok özgün bir örnekler olarak gösterebiliriz. Bu bağlamda, imgeleme birlikte özgünlük (orijinallik) özelliğini, bir grafik tasarım ürünü geniş kitlelere beğendirmeye adina tasarımı başarıya götüren başat unsurlar olarak görebiliriz. Torrance (1966, s.15) orijinalliği kimsenin düşünemeyeceği şeyleri düşünmek olarak ifade ediyor. Ho, Wang ve Cheng (2013, s.69) da imgelemi yeni anlamlar üretmek olarak açıklıyor. Sonuçta araştırmacılar her iki özelliği de yaratıcı düşünme ile ilişkili görüyor. Buna göre, bir grafik tasarımın "yaratıcı" olabilmesi için hem *yenilik* içermeli hem de insanların *imgelem* düşüncelerini beslemesi gerektiğini söyleyebiliriz. İşte bu özellikler, grafik tasarımcının önemle üzerinde durup, titizlik göstermesi gerektiği unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun yanı sıra,

tasarımcının *teknik becerisi, icat becerisi, kapasitesini kullanma becerisi* ile *resim tasarım eleman ve ilkelerinin* bir veya bir kaçını birlikte kullanabilme becerisinin de yukarıda sözü edilen özelliklere eklenmelidir.

Tartışma

Grafik tasarım kapsamı oldukça geniş olan bir sanat alanıdır ve bu bağlamda fotoğraf bu alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Fotoğrafın bu alandaki kullanımıyla birlikte bazı sınırlılıklarının da olabileceğini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu çalışmanın ulaştığı sonuçlarına göre, sözü edilen sınırlılıklardan biri fotoğraftaki *ışık* unsurudur. Benzer şekilde Yazar ve Yalçın (2018, s.614) fotoğrafın üretilmesi ve sunulmasında gerekli olan biricik neden olarak *ışığı* görmektedir. Fotoğraftaki ışığın kompozisyona hayati etkileri olduğunu dikkate alırsak (Ülger, 2019), fotoğraftaki bu sınırlılığın aşılmasının ne denli önemli olduğunu saptamak zorundayız. Yazar ve Yalçın (2018, s.616) bilgisayarın olanakları sayesinde fotoğraftaki ışığa hükmetmenin mümkün olabileceğine vurgu yapmaktadır. İşte bu noktada, ilgili alan yazında da vurgulandığı gibi, grafik tasarımda bilgisayar kullanım olanaklarının arttığı ölçüde tasarımda fotoğraf kullanımının olanakları da arttığını söylemek zorundayız. Birinci'nin (2017) de belirttiği gibi, teknolojilerinin gelişimiyle 20. Yüzyılın pop kolajları ve fotomontajları dijital kolajlara nasıl temel oluşturduysa, günümüzde de yeni yönelimlere yol açabileceğini söyleyebiliriz. Buna göre fotoğrafta grafik tasarımcının elde etmek istediği tasarıma ulaşmada ışığı kontrol altına alacak en önemli araç bilgisayardır. İşlek (2009, s.102) Günümüzde bilgisayar programları sayesinde, fotoğrafa müdahalelerde bulunulabileceğinden söz ederek, gelişen teknolojiyle birlikte fotoğrafın grafik tasarım için önemli bir konu durumuna geldiğini belirtmektedir.

Tasarımcı fotoğrafın verdiği hissi diğer insanlarla paylaşabilmeyi amaçladığından, grafik tasarımcı için fotoğraf artık vazgeçilmez bir malzeme olmuştur. Çünkü tasarımda fotoğraf ile vermek istenen mesaj, alıcıya etkili biçimde ulaştırılabilmektedir (Kızıldemir ve Eryılmaz, 2016, s.57-58). Ernst Hass'ın vurguladığı gibi fotoğraf makinesi önemli değildir, önemli olan fotoğraf ile ne söylemesi gerektiğini bilen tasarımcıdır (Akt: Özdemir, t.y., s.20). Bu bağlamda, Yazar ve Yalçın'ın (2018, s.615) vurguladığı gibi, günümüzde fotoğraf grafik tasarım alanının olmazsa olmaz hayati malzemelerinden biri haline almıştır artık.

Bununla birlikte, grafik tasarımcının bilgisayar kullanma ve teknik becerisine bağlı olarak çarpıcı fotoğrafta tasarladığı gibi bir görsel etki yaratabilmek için ışığa hâkim olması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik yerine getirildiğinde, grafik tasarımcı bilgisayar ve bilgisayar programına bağlı olarak tasarımını istediği yönde oluşturabilmek için *dijital* çözümler bulabilecektir. Bu aşamada araştırma sorusunu oluşturan "Grafik tasarımda fotoğraf kullanım bağlamında yeni bir yönelim olabilir mi?" sorusunu, bilgisayar destekli dijital çözümler sayesinde, fotoğraftaki ışığı kontrol altına alarak grafik sanatlarda yeni bir tasarım anlayışı geliştirilebilir, biçiminde yanıtlayabiliriz. Araştırmamızın ulaştığı bu sonuç ile alana özgü çokça yaşanan bir tasarım sorununa, fotoğrafta ışığın kontrolüyle birlikte özgün bir çözüm getirilebileceğinin net biçimde ortaya konması açısından alana önemli bir katkı yaptığı söylenebilir.

Yorum

Grafik tasarımda kullanılan fotoğrafta ışığın kontrolüyle birlikte özgün bir çözüm bulunabilmesinin yanında geniş kesimlerce beğenilmesi de önemlidir. Yazar ve Yalçın'a (2018, s.618) göre, tasarım açısından dijital-bilgisayar teknolojilerin sunduğu fırsatlar ile üretilen fotoğrafın insanlar üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bilgisayar ortamında yeni eklemeler veya çıkarımlar yapılarak, yer, zaman, mekân ve renkler ile ilgili değişiklikler de mümkün görülmektedir (İşlek, 2009, s.102). Bunlara ek olarak, grafik tasarımcının tasarımında kullanacağı fotoğrafı dijital ortamda gerektiğinde ışığın şiddetini ayarlayarak değiştirip kendi tasarımının amacına uygun olarak kullanabilme becerisinin de önemli olduğunu belirtmek durumundayız. Bundan dolayı grafik tasarımcı fotoğrafın sınırlılıklarının farkında olarak kendi teknik sınırlılıklarını da dikkate alarak tasarımını oluşturmali, hem düşünce hem de teknik beceri bağlamında yaratıcılığını işin içine katmalıdır. Bu durumu bir engel değil fırsat olarak görmekte yarar var. Tunç'un (2014, s.32) da vurguladığı gibi 19. yüzyılın sonlarından itibaren fotoğrafın *yaratıcılık* alanında yeni yaklaşım ve gelişmelere yol açtığını söyleyebiliriz. Bu durum, özellikle fotoğrafı çokça kullanan grafik tasarım alanı için de geçerlidir. Yasa (2012) günümüze kadar grafik tasarımda birçok yaklaşım ortaya çıktığından söz ederek, tarihsel süreçteki bu tarzların birbirinden etkilendiğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda tarihsel süreç devam etmektedir. Günümüz teknolojisinin bilgisayar açısından sunduğu olanaklar ile tasarım oluşturulurken karşılaşılan zorluklar aşılabilmektedir. Bu yolla fotoğrafı kullanarak oluşturulan özgün bir grafik tasarımı; "fotoğrafın sınırlılıklarını aşmak" olarak tanımlayabiliriz. Bu durum esasında tasarımcıya yeni çözümlerle birlikte yeni yöntemler deneme fırsatı vereceği için özgün bir tasarımla beraber *yaratıcılık, orijinallik, imgelem, teknik beceri* ve *icat kapasitesi'nin* artırabilmesine katkı sağlayabilir. Böylece grafik tasarımda yeni yönelimlerin ortaya çıkmasının mümkün olabileceği ve bu yolla özgün tasarımlara ulaşılabilceği söylenebilir. Bu sonuç aynı zamanda *nasıl bir grafik tasarım* sorusuna da yanıt niteliğindedir.

Öneriler

Günümüzde teknoloji çok hızlı biçimde ilerlemekte, henüz kanıksayıp alışamadığımız bir ürünün yenisi geliştirilip piyasaya sürülebilmektedir. Bu denli hızlı gelişen bir teknoloji den grafik tasarım alanının yararlanmaması düşünülemez. Örneğin fotoğraf gibi çok önemli bir malzemeyi grafik tasarımcının tasarım hedefleri doğrultusunda kullanabilmesinde bilgisayar-dijital olanakların rutin dışı problemlere getirdiği çözümleri işe koşmanın çağın gerçekleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Buna göre,

ileriye dönük araştırmalar için grafik tasarımda farklı yol ve yöntemler denemenin yeni yönelimler bağlamında alandaki sorunlara işe yarar, farklı, yaratıcı çözümler getireceği göz önünde bulundurularak, bazı önerilerde bulunulabilir.

Tek bir kare fotoğraf üzerinde farklı tasarımcıların uyguladıkları kendilerine özgü yöntemlerin sonuç ürün üzerindeki etkisinin özgünlük açısından karşılaştırıldığı deneysel bir çalışma önerilebilir. Tek bir kare fotoğraf üzerinde farklı tasarımcıların dijital ortamda, fotoğrafta ışığın kontrolü yanında fotoğraftaki nesne ya da figürlerin de kontrolü ve müdahalesine açık olan sonuç ürün üzerine karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir. Günümüz bilgisayar teknoloji olanakları göz önünde bulundurularak, fotoğraftaki nesne ya da figürlere hareket vererek, diğer önemli bir grafik ürün olan animasyon-fotoğraf ilişkisinin orijinalliğinin sorgulanabileceği diğer bir çalışma önerilebilir.

Kaynaklar

- Berger, J. (2015). *Bir fotoğrafı anlamak* (Çev.: Beril Eyüboğlu), (1. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları
- Bigali, Ş. (1984). *Resim Sanatı*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Birinci, G. (2017). Deneysel bir yaklaşım olarak kolaj ve karışık teknik uygulamasının fotoğraf sanatına yansımaları. *Art-e Dergisi*, 9(17). 666-690 <https://dergipark.org.tr/download/article-file/395414> Adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Metin, M. (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırmalar yöntemleri*. (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Cennamo, K. S. (2016a). Orchestrating learning. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases*. (pp. 152-163). Third Avenue, NY: Routledge.
- Cennamo, K. S. (2016b). What is studio. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases*. (pp. 248-259). Third Avenue, NY: Routledge.
- Creativity and the arts in education* (2009). Retrieved from <https://www.into.ie/ROI/Publications/CreativityArtsinthePS.pdf>
- Çakmak, S. ve Deliduman C. (2017). Kültürel afiş uygulamalarında illüstrasyon, *Sanat ve Dil Dergisi*, 6(29), 311-328. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=690694> Adresinden alındı.
- Duer, F. M. (2016). Reflective practice. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases*. (pp. 164-179). Third Avenue, NY: Routledge.
- Ersoy, N. (2000). *Semboller ve Yorumları*. (1. Baskı). Zafer Matbaası
- Erzen, J. N. (2004). *Fotoğraf notları*. İstanbul: Say Yayınları.
- Gibbons, A. S. (2016). Evolving into studio. In E. Boling, R. A. Schwier, C. M. Gray, K. M. Smith, & K. Campbell (Eds.). *Studio Teaching in Higher Education: Selected Design Cases*. (pp. 137-151). Third Avenue, NY: Routledge.
- Giloi, S. & du Toit, P. (2013). Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context. *International Journal of Art & Design Education*. 32(2), 256-268.
- Grill, T. & Scanlon, M. (2003). *Fotoğrafta Kompozisyon*. (Çev.: N. Sipahi). İstanbul: Homer Kitapevi.
- Gürer, L. & Gürer, G. (2004). *Temel Tasarım*. Birsan Yayınevi. İstanbul.
- Ho, H-C., Wang, C-C., & Cheng, Y-Y. (2013). Analysis of the Scientific Imagination Process. *Thinking skills and creativity*, 10, 68-78. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2013.04.003>
- Horn, M. (1983). *The world encyclopedia of cartoons*. Newyork: Chelsa House Publishers.
- İşlek, N. (2009) *Görsel kültür ve toplumsal bellek bağlamında sayısal fotoğraf estetiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/9724> 13.07.2019 Adresinden alındı.
- Kasım, M. (2005). *Reklam Fotoğrafçılığı*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Kılıç, L. (2003). *Görüntü Estetiği* (4. Baskı). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Kızıldemir, D. ve Eryılmaz, H. (2016). Grafik Tasarımda Fotoğraf ve Tipografinin Önemi, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(4), 56-80.
- Odabaşı, H. (2002). *Grafikte Temel Tasarım*. (2. Baskı). İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.

- Özdemir, N. (t.y.) *İlerlemenin yolunda fotoğraf* <https://dergipark.org.tr/download/article-file/28788> Adresinden alındı.
- Samancı, Ö. (2004). *Animasyonun Önlenemez Yükselişi*. (1. Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Smith, S. (2018). Children's Negotiations of Visualization Skills During a Design-Based Learning Experience Using Nondigital and Digital Techniques. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(2). Retrieved from <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1747>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tepecik, A. (2002). *Grafik Sanatlar*. Ankara: Detay-Sistem Ofset Yayınları.
- Tomasi, S., Schuff, D. & Turetken, O. (2018). Understanding novelty: how task structure and tool familiarity moderate performance, *Behaviour & Information Technology*, 37(4), 406-418, doi: 10.1080/0144929X.2018.1441325
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. NY: Personnel press.
- Tunalı, İ. (2001). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunç, A. (2014). Fotoğrafta resimsel ve grafiksel yaklaşımlar, *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(1), 31-36.
- Ülger, K. (2019). Rönesans'tan Sürrealizme Resim Sanatının Tarihsel Gelişim Sürecinde Figür ve Kompozisyon, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 42, 12-32. Doi:10.32547/ataunigsed.445575
- Yazar, T. ve Yalçın, İ. (2018) Dijital teknoloji ve fotoğraf sanatı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 612-621, doi: 10.17719/jjsr.2018.2813
- Yasa, S. (2012). Grafik tasarımda iletişim ve göstergebilim, *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(5), 267-278
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

PLANNING AND MANAGEMENT ISSUES OF LARGE SCALE ICT PROJECTS

MEHMET AKİF OCAK

ABDULLAH ALPER EFE

MEHMET DURNALI

GAZİ ÜNİVERSİTY

MINİSTRY OF NATIONAL EDUCATION

MINİSTRY OF NATIONAL EDUCATION

Abstract

This study investigates the components needed to implement large-scale projects successfully. Based on the literature review, this study aims to identify the planning and management issues of big ICT projects and discusses the factors that may cause the project management to succeed or to fail. This literature review made an in-depth analysis of 50 studies published between the years 1949-2019 by using the Council of High Education Thesis Center, ProQuest, Google Scholar, EBSCO, and DOAJ indexes. Research articles, published dissertations and several industrial applications were systematically reviewed in detail to find how following and integrated model of planning and management effects projects' success. Prior research clearly shows that there are some impeding factors for successful project management. Especially, project managers or administrators need to spend time to think about these factors in order to achieve the project's aims. The findings provide guidelines for educators and administrators concerning planning and management of large scale projects. Literature review was conducted by using educational indexes: ERIC, EPSCO, Scopes, Web of science etc. The study focused on Fayol's management theory including (1) division of work, (2) authority and responsibility, (3) discipline, (4) unity of command, (5) unity of direction, (6) subordination of individual interests to the general, (7) centralization, (8) remuneration, (9) scalar chain, (10) order, (11) equity, (12) stability of tenure, (13) initiative, (14) esprit de corps. Fayol implies that careful management of any project requires managers to focus on the interest of organization rather than personnel interest. From this perspective, large-scale ICT projects must be based upon a careful coordination among all stakeholders of the project. The majority of prior research on project management indicate the importance of a strategic planning and management for achieving project's objectives. Future research must focus on new issues regarding failure and success factors of large-scale ICT projects.

Keywords: Planning, Management, ICT Project, Educational Projects, Technology Integration

INTRODUCTION

Prior research suggest that implementation stages, benefits and problems of big ICT projects must be organized based on all stakeholders' commitment drawbacks of the project and suggestion of stakeholders about the course of the project must be gathered through one on one focus group studies. Based on these this drawback administrators and decision makers must get over the problematic aspects of the project by forecasting the changing needs. In this sense, prior research generally suggest using a theoretical framework (theory or model) for large-scale ICT projects to achieve expected outcomes.

Çekiç and Kuşçu (2017) argue that planning is an important consideration that must be taken into account for educational projects. The integration of technology into many large educational systems has occurred over a long-term process. Cost benefit consideration must be cogitated for large scale projects to reach projects expected outcomes and technological change. In this perspective, what the administrators plan how they implement are the key issues to be considered (Çekiç, & Kuşçu, 2017). From a different perspective, Sandeep, and Ravishankar (2014), in their study, argued two level of continuity needed for ICT projects. One of them is policy-level continuity needed for the logics of decentralization and technology and the other level is operational-level continuity needed for supporting the ICT project. Meurer, Müller, Simone, Wagner, and Wulf (2018), also, focused on sustainability issues of large-scale ICT projects. The paper also describes some of the challenges and possible solutions for ICT projects. Nawi, Rahman, and Ibrahim, (2011), in a similar way, focused on the failure factors linked to certain governments' ICT projects. The study argued that project management factors and process factors are two major factors that contributed to ICT project failures. In addition to that, the study identified 6 major failure factors influencing the ICT projects of the governments: (a) project management factors, (b) top management factors, (c) technology factors, (d) organizational factors, (e) complexity / size factors, and (f) process factors.

Munns and Bjermy (1996) define at eight principles for a project management success. These factors must be considered before project implementation: (1) inadequate basis for project; (2) wrong selection for project manager, (3) top managers insufficient support, (4) inadequately defined tasks, (5) lack of project management techniques, (6) management techniques mis-used, (7) time frame of project not planned, (8) lack of commitment to project. Tolu (2014), argues that centralization is a big concern to fully integrate ICT into education. In this sense, the study examines the necessary components as a theoretical framework to argue what is needed to establish a successful large-scale project. Ekşi and Yeşilyurt (2018), focus on investigating the views of stakeholders of an ICT project (FATİH) in terms of efficiency and efficacy. Results state that project administrators must be enthusiastic and ambitions to get over the problematic aspects of the projects and to plan and manage the changing needs. Montequin, Cousillas, Ortega, and Villanueva (2014), in their study, focused on determining the

most frequent failure causes and the most important success factors for ICT projects. According to study results, the most valued success factors are as follows: “(a) clear vision and goals, (b) realistic cost and time estimations, (c) realistic and reachable goals and expectations, (d) frequent and fluent communication among all stake holders, (e) clear, complete and correct specification of project’s requirements (p.998)”. Karunarathne, Peiris, and Hansson (2018) argues that the role of project managers as “change agent” and organizational support are the strengths for ICT project success. Moreover, professional development of the change agents is a key factor for the success of the projects. On the other hand, the study argue that IT and infrastructure limitations are the key reasons for the failure of the majority of the ICT related projects.

Prior research generally argues that ICT-based strategies for capturing and transferring knowledge across projects are implemented widely but are not all that useful (Newell, Bresnen, Edelman, Scarbrough, & Swan, 2006). Thus, project managers, administrators, decision-makers, and educators must be careful about implementation of large-scale ICT projects. The outcomes of large-scale projects (such as FATİH – Turkey, The One Laptop Per Child (OLPC) program – Peru South America, The Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project –USA) must be investigated carefully to look at further studies and similar cases. In this way, the implementation process of large-scale projects might be processed with limited problems. In this sense, this study tries to find the components needed to implement large-scale projects successfully. Based on the literature review, this study aims to identify to identify the planning and management issues of big ICT projects and discusses the factors that may cause the project management to succeed or to fail.

METHOD

Research Design

This literature review made an in-depth analysis of 50 studies published between the years 1949-2019 by using the following indexes: Council of High Education Thesis Center, ProQuest Dissertations & Theses Global, Google Scholar, Academic Search Complete (EBSCO), and Directory of Open Access Journal (DOAJ). Research articles, published dissertations and several industrial applications were systematically reviewed in detail to find how following and integrated model of planning and management effects projects’ success.

Based on prior research and updated managing ICT projects, the following questions were determined as research question:

- What are the features of managing large scale ICT projects in educational systems?
- What is the importance of Planing and managing in large scale ICT projects based on Fayol’s management theory?

Data analysis

This study carefully conducted in-depth content analyze to find out how prior research shaped around big ICT projects. A content analysis approach was chosen to gain a detailed understanding of which parameters are important to sustain efficiency and efficacy of big ICT projects (Figure 1).

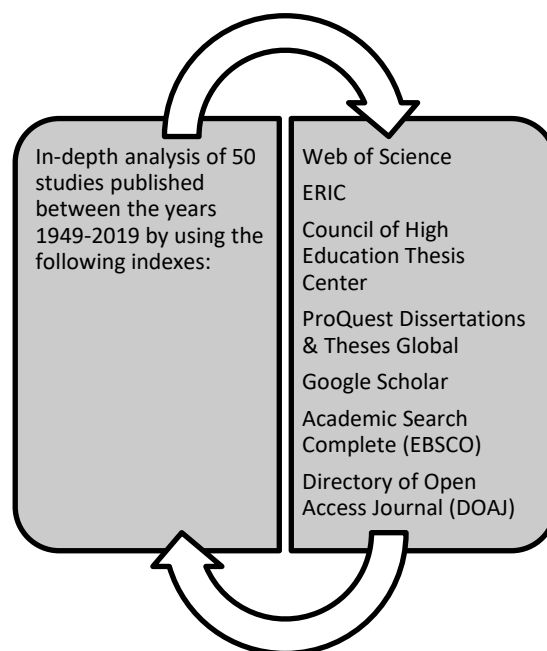


Figure 1. In-depth analysis of studies and used indexes

RESULTS

Fayol (1949), suggest that any organizational change needs a careful planning and management process. From this perspective, Fayol, in his earlier works, identify five components that an organization must follow: (1) *planning*, (2) *organizing*, (3) *coordination*, (4) *command* and (5) *control*. The idea of using Fayol's management principles in large-scale ICT projects fits well to accomplish specified objectives; because it seems very clear that the most important consideration which an organization must use to succeed is the planning and management (Figure 2).

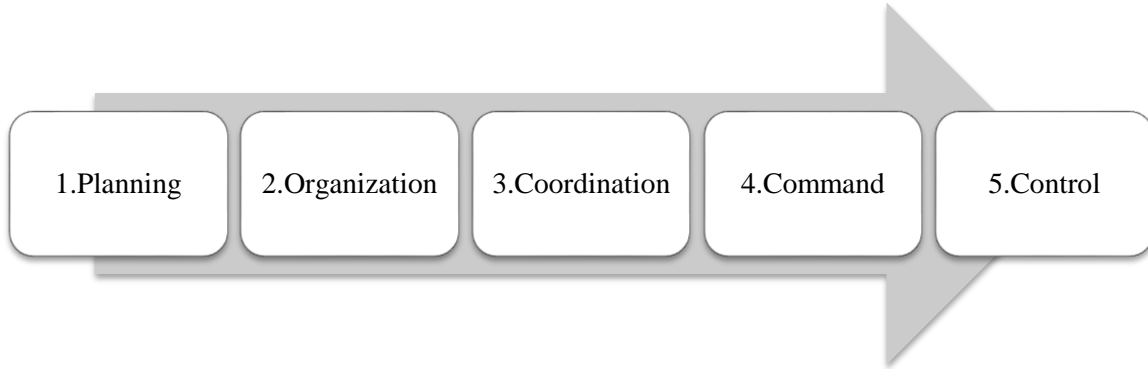


Figure 2. Earlier work of Fayol's management theory

Fayol (1949)'s later revised his management theory and added new components needed to implement planning and management issues in organizations (Figure 3). Based on the literature review, this study aims to identify the planning and management issues of big ICT projects and discusses the factors that may cause the project management to succeed or to fail.

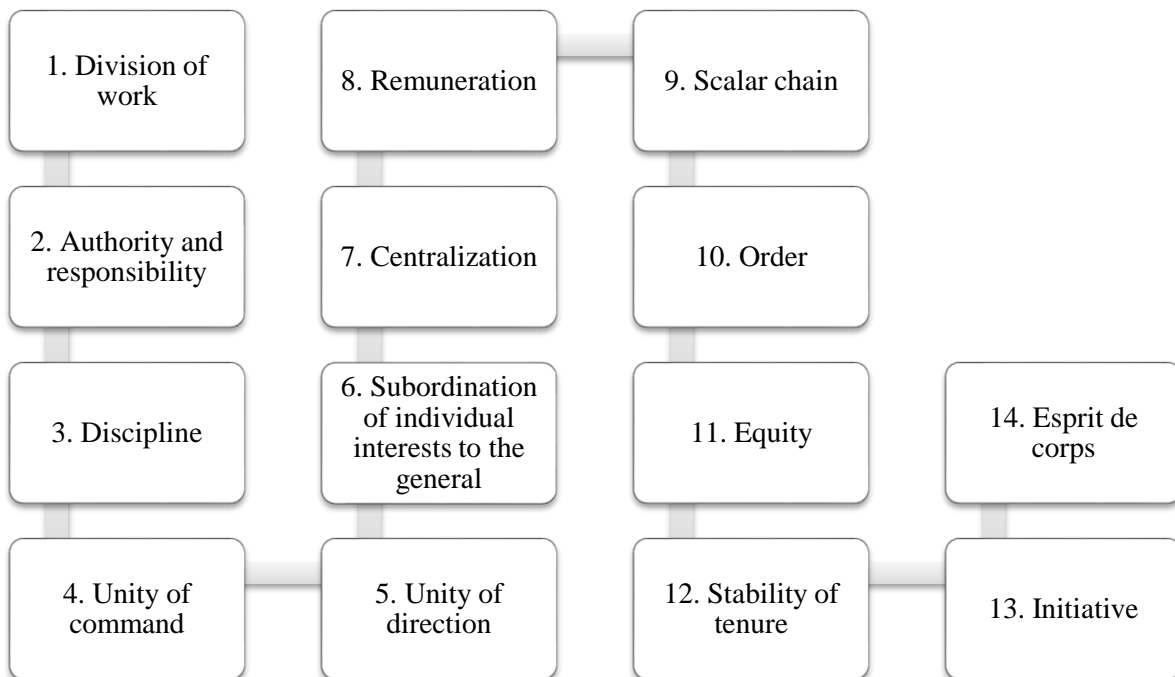


Figure 3. Final version of Fayol's management theory

Golden Pryor, & Taneja (2010), argue that strategic management perspective should be implemented in large-scale organizational changes. That is, based on Fayol's works, Pryor (1998) suggested the 5P Strategic Leadership model (Pryor et al., 1998). This model includes vision, goals, and strategic elements that are based on Fayol's planning phase. Secondly, in the 5P's model, people and processes are leaders and systems. These elements are also similar the Fayol's organizing and coordination elements. The final phase of the 5P's model is measurements, key performance indicators and results. Final stage is also compatible with Fayol's command and control functions. This study argues that large scale ICT projects must possess strategic management processes based on management model and theories.

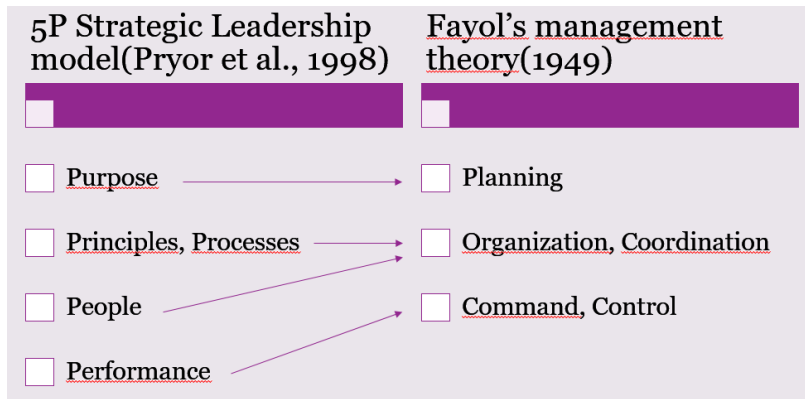


Figure 4.5P strategic Leadership model and its relation to Management Theory

This study also found that there were other studies specifically focused on implementation of large-scale ICT projects. For example, Munns and Bjeirmi (1996) argue that the planning, control of time, cost and quality are essential factors to implement projects successfully. Moreover, Munns and Bjeirmi (1996) indicates 8 basic components which must be taken into account for a successful implementation of ICT projects (Figure 5).

Munns and Bjeirmi (1996)

1. Inadequate basis for project

2. Wrong selection for project manager

3. Top managers' insufficient support

4. Inadequately defined tasks

5. Lack of project management techniques

6. Management techniques mis-used

7. Time frame of project not planned

8. Lack of commitment to project

Figure 6. Arguments of Munns and Bjeirmi (1996)

Gichoya (2005) indicates that there are some elements categorized into factor for success and failure of large ICT projects, especially for governmental projects. That is, six types of failure for ICT projects are indicated by Gichoya (2005): (a) technical failure, (b) project failure, (c) organizational failure, (d) environmental failure, (e) developmental failure, and (f) use failure. Moreover, Gichoya (2005) argues that there are some factors that effects the implementation of ICT project: (a) vision and strategy, (b) governmental support, (c) external pressure and donor support, (d) rising consumer expectations, (e) technological change, (f) modernization, and (g) globalization. In a similar way, Milis, and Mercken (2002) present some categories that affect the implementation and success of ICT project. For example, they argue that goal congruence, project team, and elements of implementation politics are important factors that must be taken into account by researchers.

DISCUSSION

This study argues that any organizational change needs a careful planning and management process. Strategic management perspective should be implemented in large-scale organizational changes (Golden Pryor, & Taneja, 2010). Gichoya (2005) argues that implementation of large-scale ICT projects is a complex process and researchers must focus on

identifying challenges, good practice and solutions. Hosman, and Fife (2008), in their study, argues that there are important success factors that can be applied to future developing world ICT projects. One of these factors is pilot project that can show the scalability and accountability of real project. Digital divide is another important factor for ICT projects. There are also other studies focusing on implementation models of ICT projects. In this sense, Heeks (2002) offers a model by which tries to explain rates of failure. The study explains that there are three high-risk archetypes that affect IS projects: country context gaps, hard-soft gaps, and private-public gaps. The study argues that these gaps can be reduced through local improvisations. Wopereis, Kirschner, Paas, Stoyanov, and Hendriks (2005) indicates that it is important to identify and manage failure and success factors for better and sustainable large-scale educational ICT innovations. As indicated by Newell, Bresnen, Edelman, Scarbrough, and Swan (2006), there is a need of further research on large-scale ICT projects in terms of work practices and the development of organizations. Rather, Montequin, Cousillas, Ortega, and Villanueva (2014) argue that there are two crucial success factors for a project to be successful: "(a) elaboration of contingency plans, to forecast potential risks and scenarios, (b) performing of quality checks in all project cases" (p.998). According to Karunaratne, Peiris, and Hansson (2018), "without the presence of institutional support and individual commitment"(p.138), it is hard to sustain the success of ICT projects by only providing strong policies and strategies.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This research found that the literature on this issue was very broad and many diverse disciplines studied this concept from different aspects. For example, as some studies focus on inadequate basis for project and inadequate define tasks, others study the failure of personnel circulation and lack of project aims and implementation. Prior research argues that top management factors of large-scale ICT project include inappropriate ICT knowledge, lack of familiarity, and background of ICT among the top management selecting and deciding on the project with the target technologies.

There is a shortage of investigation on planning and management models used in large scale ICT projects. Many studies look at the narrow definition of task in successful project management; thus, the relationship between important factors and project management success are mostly ignored. Our purpose in this study was to determine whether following management model for ICT projects increases the efficiency and feasibility of such projects. As indicated by Munns and Bjeirmi (1996), the planning, control of time, cost and quality are essential factors to implement projects successfully. Future research must focus on new issues regarding failure and success factors of large-scale ICT projects.

REFERENCES

- Çekiç, O., & Kuşçu, M. (2017). Planning of Educational Informatics Network (EIN). *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1490-1503.
- Eksi, G. Y., & Yeşilyurt, Y. E. (2018). Stakeholders' views about the FATİH Project: Smart EFL Classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 360-376.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*, Sir Isaac Pitman & Sons, London (translated by Constance Storrs).
- Gichoya, D. (2005). Factors affecting the successful implementation of ICT projects in government. *Electronic Journal of e-Government*, 3(4), 175-184.
- Golden Pryor, M., & Taneja, S. (2010). Henri Fayol, practitioner and theoretician—revered and reviled. *Journal of Management History*, 16(4), 489-503.
- Heeks, R. (2002). Failure, Success and Improvisation of Information Systems Projects in Developing Countries. Development Informatics Working Paper Series, No.11/2002. Manchester: Institute for Development Policy and Management. Retrieved January 04, 2006 from http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/publications/wp/di/di_wp11.htm
- Hosman, L., & Fife, E. (2008). Improving the prospects for sustainable ICT projects in the developing world. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 4(1), 51-69.
- Karunaratne, T., Peiris, C., & Hansson, H. (2018). Implementing small scale ICT projects in developing countries—how challenging is it?. *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(1), 118-140.
- Meurer, J., Müller, C., Simone, C., Wagner, I., & Wulf, V. (2018). Designing for sustainability: key issues of ICT projects for ageing at home. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 27(3-6), 495-537.
- Milis, K., & Mercken, R. (2002). Success factors regarding the implementation of ICT investment projects. *International Journal of Production Economics*, 80(1), 105-117.
- Montequin, V. R., Cousillas, S., Ortega, F., & Villanueva, J. (2014). Analysis of the success factors and failure causes in Information & Communication Technology (ICT) projects in Spain. *Procedia Technology*, 16, 992-999.

- Munns, A. K., & Bjeirmi, B. F. (1996). The role of project management in achieving project success. *International journal of project management*, 14(2), 81-87.
- Nawi, H. S. A., Rahman, A. A., & Ibrahim, O. (2011, November). Government's ICT project failure factors: A revisit. In *2011 International Conference on Research and Innovation in Information Systems* (pp. 1-6). IEEE.
- Newell, S., Bresnen, M., Edelman, L., Scarbrough, H., & Swan, J. (2006). Sharing knowledge across projects: limits to ICT-led project review practices. *Management Learning*, 37(2), 167-185.
- Pryor, M.G., White, J.C. and Toombs, L.A. (1998), *Strategic Quality Management: A Strategic, Systems Approach to Continuous Improvement*, Cengage Publishers (South-Western), Florence, KY.
- Sandeep, M. S., & Ravishankar, M. N. (2014). The continuity of underperforming ICT projects in the public sector. *Information & Management*, 51(6), 700-711.
- Tolu, H. (2014). The Politics of the ICT4ED (Fatih) Project in Turkey. *Policy Futures in Education*, 12(6), 832-849.
- Wopereis, I. G. J. H., Kirschner, P. A., Paas, F., Stoyanov, S., & Hendriks, M. (2005). Failure and success factors of educational ICT projects: A group concept mapping approach. *British Journal of Educational Technology*, 36, 681-684.

THE IMPORTANCE OF STUDENT INFORMATION SYSTEM (SIS) IN THE CONTEXT OF EFFICIENT MANAGEMENT OF EDUCATION

MEHMET AKİF OCAK

GAZİ ÜNİVERSİTY

ABDULLAH ALPER EFE

MINİSTRY OF NATIONAL EDUCATION

MEHMET DURNALI

MINİSTRY OF NATIONAL EDUCATION

Abstract

The purpose of the study is to investigate the effectiveness of the student information systems (SIS) in education contexts. In this regard, the study focused on the benefits and limitations of student information systems (SIS) to find out how using such a system is perceived by all stakeholders including students, teachers, parents, and administrators. This review made an in-depth analysis of 50 studies published between the years 1990-2019 by using Council of High Education Thesis Center, Web of Science, ERIC, ProQuest Dissertations & Thesis Global, Google Scholar, EBSCO, and DOAJ indexes. Prior research clearly shows that using e-school system leads to different expectations; that is, there are different aspects regarding using such school information systems. For example, collection, processing, storage, accuracy, analyze and dissemination of student data are important factors that must be taken into account to establish such school information systems. Moreover, technical aspects of the systems including database structure entities, and software interface are also technical sides for such systems. Findings show that student information systems must be established on an automation by which all stakeholders work together smoothly. Findings clearly showed that principals seemed enthusiastic to use e-school systems for educational purposes. On the other hand, administrators (especially principals and vice principals) still have some doubts about reliability of the SIS systems. The research indicates that especially teachers do not use the system efficiently and adequately. Thus, prior research clearly conclude that studies regarding the effectiveness of SIS system are in conflict with each other. Therefore, this study further investigates how stakeholders perceive the efficiency and effectiveness of the SIS system in educational context.

Keywords: E-School, Student Information System, School Information System, Management Information System, Information Systems

INTRODUCTION

The basic idea behind the purpose of the study is to investigate the effectiveness of the student information systems (SIS) in education contexts. In this regard, this literature review mainly focused on the benefits and limitations of student information systems (SIS) to find out how using such a system is perceived by all stakeholders including students, teachers, parents, and administrators. From this perspective, prior research clearly shows that using SIS systems leads to different expectations and there are different aspects regarding using SIS systems (Wohlstetter, & Odden, 1992; Voigts, 1999; Reigeluth, Watson, & Watson, 2008) (Figure 1).

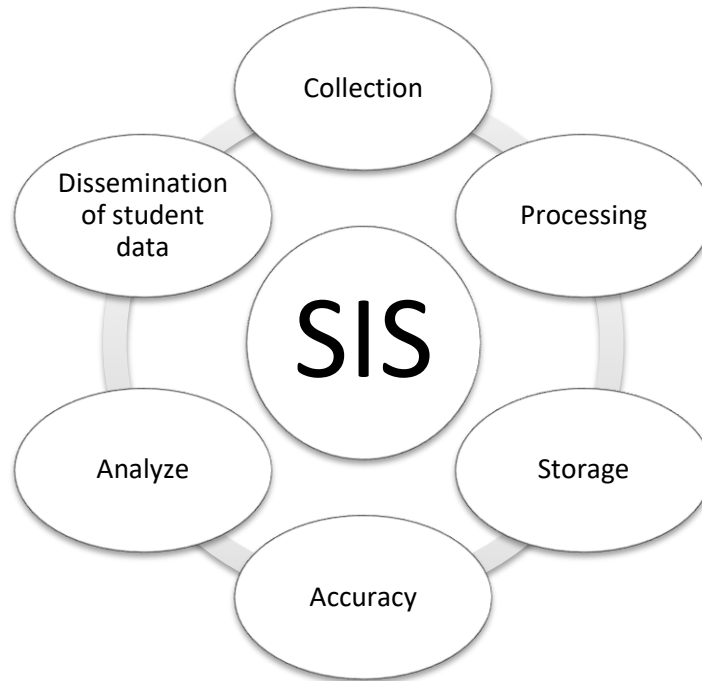


Figure 1. Different aspects regarding using student information systems

Some of the studies also focused on technical aspects of the systems. For example, Bernbaum, and Moses (2011), Luena (2012), and Aheto, and Fletcher (2012) mainly argued the importance of technical aspects of the SIS systems including database structure entities and software interface (Figure 2).

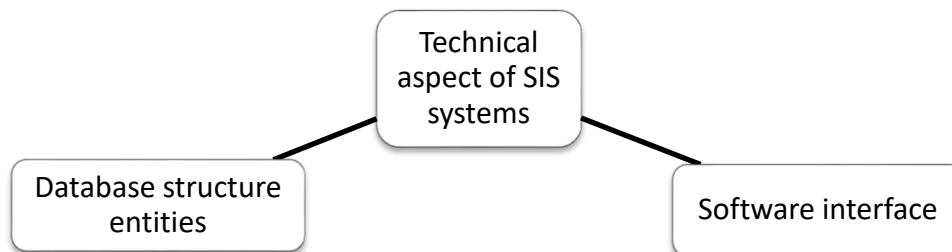


Figure 2. Technical aspects of the SIS systems

Bhila (2018) argued that student information systems must be established on an automation needed for effective SIS systems. From this perspective, Polat and Arabacı (2013) indicate that teachers and administrators perception of such systems make a common consensus on efficiency, effectiveness and adequacy. Similarly, Özkan (2009) focused on the principals' opinion on the contribution of information systems in education contexts. Ersoy (2010), also, argued that administrators (especially principals and vice principals) still have some doubts about reliability of the e-school systems.

From a different perspective, Durnali (2003) investigated the effectiveness of e-school system in Turkey, and argued that e-school system has a great importance in increasing the effectiveness of Turkish education system. The study focused on how Turkish e-school system contributes to teachers, educational authorities, policy makers, students, parents also environment, Education System and Economy of Turkey. In a similar way, Akar (2009) investigated the primary school teachers and administrators' views regarding e-school application. The findings indicated that there were no significant differences regarding the practicability of e-school in terms of gender, interest in computer, and school's location. Özkan (2009) revealed the opinions of administrator concerning Turkish e-school system. Findings clearly showed that principal perceptions varied in a meaningful way according to age, frequency of using the computer and the internet. Ersoy (2010), similarly, studied school administrators' opinions and satisfaction about the usability of Turkish e-school system.

Studies indicate that there are still some problems regarding functionality of e-school system. Polat (2011) identified the perceptions of the teachers and administrators on the efficacy of e-school system. Results indicated that teachers and school administrators working in elementary schools showed positive attitudes towards the efficacy e-school. Aydoğan (2011), similar to Polat (2011), reached the similar results regarding the school administrators and teachers' opinions on e-school system. Topbaş (2012), in his study, found that there was an increase in teachers and administrators' computer usage rate, after using Turkish e-school system. İbil (2012) investigated the school administrators' views on Turkish e-school system. The results found that school administrators experienced shortcomings (failure to log in the system, insufficient technical support etc) in the e-school system. In a similar way, Doğu (2012) investigated the views of students, teachers, parents and administrators regarding the effectiveness of the e-school system. The results, in terms of administrators' perspective, found that time saving of the system and reducing the workload of administrators are important features of the e-school system. In addition, administrators indicate that they consider monitoring of data as facilitating and providing data security to the system with centralized storage of data. Kara (2013), from a different perspective, found that many of the parents were unaware of the Turkish e-school system, indicating that many parents saw the e-school system as time wasting.

Prior research indicates that especially teachers do not use the system efficiently and adequately. In addition, this study argues that studies regarding the effectiveness of e-school system are in conflict with each other. This study further investigates how stakeholders perceive the efficiency and effectiveness of the e-school systems in educational context.

METHOD

Research Design

This review made an in-depth analysis of 50 studies published between the years 1990-2019 by using the following indexes:

- Council of High Education Thesis Center,
- Web of Science
- ERIC
- ProQuest Dissertations & Thesis Global,
- Google Scholar,
- Academic Search Complete (EBSCO), and
- Directory of Open Access Journal (DOAJ).

Research articles, published dissertations and several school information systems were systematically reviewed in detail to find how standardization of student information management systems effect efficient management of educational context.

Based on prior research and updated Student Information Systems (SIS) in educational context, the following questions were determined as research questions:

- *What is the importance of using student information systems (SIS) in educational context?*
- *What are the features of SIS systems that educational administrators and policy makers must follow to establish a stable system in educational context?*

Data analysis

This study carefully conducted in-depth content analyze to find out how prior research shaped around student information systems. A content analysis approach was chosen to gain a detailed understanding of which parameters are important to sustain efficiency and efficacy of student information systems. This study, based on literature review, tried to understand the important parameters to run SIS systems efficiently.

RESULTS

This research found that the literature on this issue was diversified and many studies focused on this concept from different aspects. For example, as some studies focus on educational management information systems in general, others study student information system, in other words school information management system. This study argues that a student information system plays an important role in increasing the efficiency of educational system. Durnali (2003) shows that in order to establish an effective e-school system, administrators and decision makers must focus on fourteen important characteristics (Figure 3).

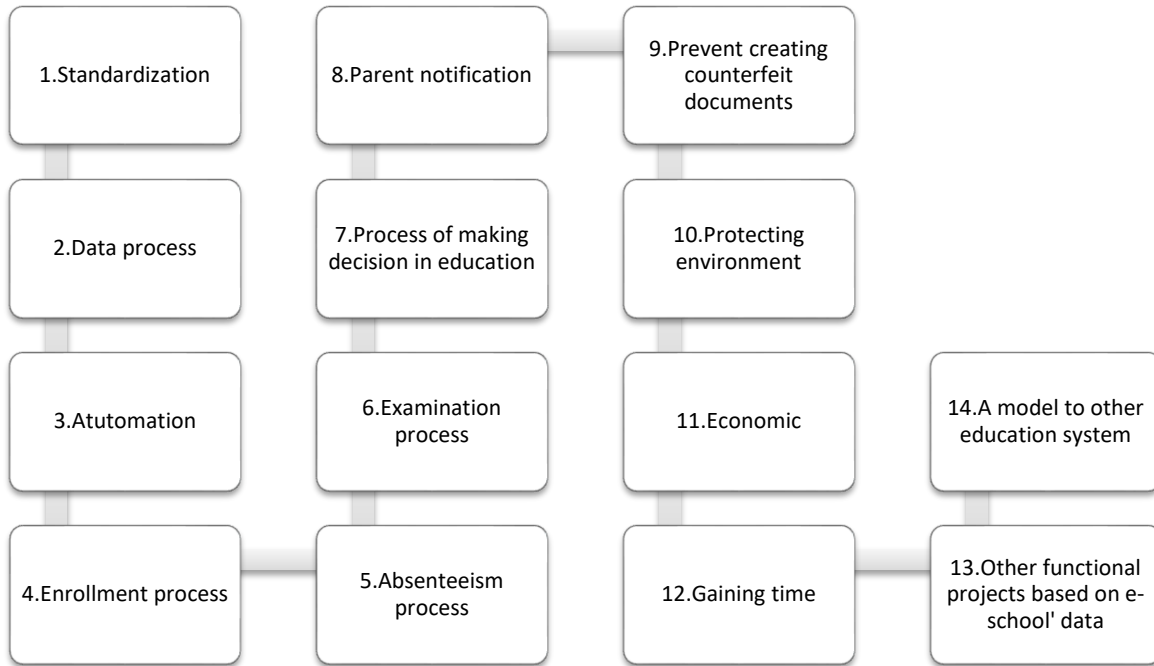


Figure 3. Parameters to establish an effective e-school system (adapted from Durnali, 2013).

Quality issues is also another important consideration for student information systems. For example, Atta, and Romli (2018) argued that the information quality of content of SIS systems, the usability of interface and the intention to use SIS systems affect the usage of SIS systems. In this sense, the study recommended that the quality measures of content and usability of SIS systems increase the satisfaction about the system. Similarly, Almaiah, and Alismaiel (2019) showed that quality issue (system quality, information quality, and service quality) have significant effect on user's satisfaction with SIS systems. Moreover, Sawaneh, Cole, Koroma, Kamara, Sankoh, Sesay, and Koroma (2018), in their study, indicated that improved data sharing, enhanced data security, increased data integration, and mitigated data inconsistency are some of the advantages of student information systems. Results of Chu, Guarino, Mele, O'Connell, and Coto (2019)'s study indicated that students' attendance problems could be eliminated by automated identification systems that could interact with SIS systems.

This study indicated that student information systems are important software that allow to manage admissions, student information, scheduling and grading functionalities. However, literature review also clearly shows that it is important to distinguish MIS (management information system), EMIS (educational management information system), and SIS (student information system) from each other since SIS systems are only concerned with schools and educational organizations. Thus, SIS systems are only online school management software, while EMIS and MIS systems deals with vast amount of data. EMIS systems are also concerned with educational resources. MIS systems can manage information in almost any area (Figure 4).

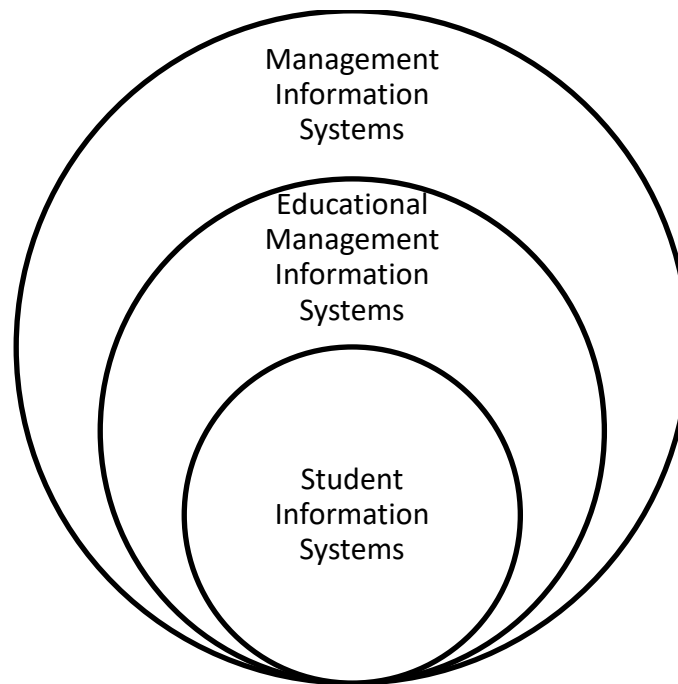


Figure 4. Relationship among MIS, EMIS and SIS systems.

Hashim and Mohamed (2013) focused on improvement of student information system to reach functional and achieved objectives. In this sense, the study argues that new designs, models and methodologies are needed for future development of SIS systems. Asif and Krogstie (2011) introduced a student information system for providing necessary information to students on a mobile platform. The study found that intentions to use such SIS systems are very high.

DISCUSSION

This study argues that stakeholders must think about many factors regarding efficiency and efficiency of student information systems. That is, some studies focus on the sustainability and reliability of the SIS systems, while other studies preferred to focus on technical and quality aspect of the SIS systems (Atta & Romli, 2018). On the other, some issues such as complex structure of SIS systems, high costs due to improved hardware infrastructure, and regular upgrading must be taken into account by administrators to make sure that SIS system work properly (Sawaneh, Cole, Koroma, Kamara, Sankoh, Sesay, & Koroma, 2018). Thus, as argued by Chu, Guarino, Mele, O'Connell, and Coto (2019), future software and hardware tools must be integrated into current SIS systems to optimize the system and to get the best result from SIS systems. In addition to that, perceived usefulness of SIS systems is important factor for usage of SIS systems (Almaiah, & Alismaiel, 2019). Prior research suggest that educators and administrators must focus on new methodoligesn and models to improve student information systems (Hashim, & Mohamed, 2013).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study, based on prior research, argues that there are advantages and disadvantages regarding the use of student information systems (SIS)/ or school information systems. In order to improve the development and usage of such systems, it is important to inform all aspects of such systems to make appropriate suggestions to decision makers. In this sense, some studies also focus on EMIS, educational management information systems as a big umbrella, to indicate that EMIS systems are also important to organize educational planning, allocation of resources, monitoring, policymaking, and decision-making. For example, Bayrakçı (2007), in his study, identified the problems regarding implementation of EMIS systems used by MoNe to make suggestions for effectiveness. The study indicated two important findings: (1) lack of financial resources to upgrade SIS/EMIS system, (2) design and implementation of SIS/EMIS. Prior research argues that SIS systems make administrators and teachers to reach accurate, fast, and clean data regarding student and school' performance. This helps, also, decision makers to take necessary actions on the development and implementation processes. As indicated by Durnali (2003), SIS systems make data process easier by improving relavent, reliable and timely data. This study argues that SIS/EMIS systems must be also investigated in terms of economical and management aspects to be an example to others.

REFERENCES

- Aheto, S.K., Fletcher, J. (2012). Looking through the Lenses of Educational Management Information Systems (EMIS). *International Journal of Computing*, 1(1), 10-24.
- Akar, H. (2009). *E-Okul uygulamasının başarısına yönelik ilk öğretim okulu öğretmen ve idarecilerinin görüşleri* (Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Almaiah, M. A., & Alismaiel, O. A. (2019). Examination of factors influencing the use of mobile learning system: An empirical study. *Education and Information Technologies*, 24(1), 885-909.
- Asif, M., & Krogstie, J. (2011). Mobile student information system. *Campus-Wide Information Systems*, 28(1), 5-15.
- Atta, M. T., & Romli, A. (2018). The Impact of Information Quality and Usability on Intention to Use Student Information System. *Advanced Science Letters*, 24(10), 7800-7805.
- Aydoğan, N. (2011). *The Survey of the Habits of the Administrators and the Teachers in the Primary Schools to use the E-School System: Specimen of City Kocaeli*. (Master's thesis, Sakarya University, Institution of Education Sciences).
- Bayrakçı, M. (2007). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemleri ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 51, 395-420.
- Bernbaum, M., & Moses, K. (2011). EQUIP2 Lessons Learned in Education. *Education Management Information Systems, A Guide to Education Project Design, Evaluation, and Implementation Based on Experiences from EQUIP2 Projects in Malawi, Uganda, and Zambia*. Retrieved May 19, 2019 from <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20LL%20Decentralization%20AAR.pdf>
- Bhila, T., & Maseru, L. (2018). The Benefits and Generic Procedure of Automating an Academic Student System in Primary and Secondary Schools as an Impetus for Educational Technology. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 3(11), 480-486.
- Chu, B. C., Guarino, D., Mele, C., O'Connell, J., & Coto, P. (2019). Developing an online early detection system for school attendance problems: Results from a research-community partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 35-45.
- Durnali, M. (2013). The Contributions of E-School, a Student Information Management System, to the Data Processes, Environment, Education and Economy of Turkey. In *The Third Asian Conference on Technology in the Classroom 2013* (pp. 170-84).
- Doğu, Z. (2012). *Ortaöğretim Kurumları Paydaşlarının E-Okul Eğitim Yönetimi Bilgi Sisteminin İşleyiş Sürecine İlişkin Görüşleri*. (Master's thesis, Harran University, Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Ersoy, E. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin E-Okul Sisteminin İşleyişine İlişkin Görüşleri Ve Memnuniyet Düzeyleri* (Master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Hashim, N. M. Z., & Mohamed, S. N. K. S. (2013). Development of student information system. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 2(8), 256-260.
- İbil, H. (2012). *School administrators' views about e-school system application*. (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kara, M. (2013). *E- School usage level of students' parents who have children in primary and elementary school*. (Master's thesis, Bahçeşehir University, Fen Bilimleri Enstitüsü)
- Luena, A. M. (2012). Strengthening the Education Management Information System (EMIS) in Tanzania: Government Actors' Perceptions about Enhancing Local Capacity for Information-based Policy Reforms. *Master's Capstone Projects*. Retrieved May 16, 2019 from https://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/21
- Özkan, M. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinin Türk Eğitim Sistemine Katkılarına Yönelik Yönetici Görüşleri* (Master's thesis, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Polat, M. (2011). *E-School Evaluation in Practice Management Information System* (Master's thesis, The University of Firat, The Institute of Education Sciences).
- Polat, M., & Arabacı, B. (2013). Evaluation of E-School Applications as a Management Information System. *Ilkogretim Online*, 12(2), 320-333.
- Reigeluth, C., Watson, S. L., & Watson, W. (2008). Roles for technology in the information-age paradigm of education: Learning management systems. *Educational Technology*, November/December, 32-39.

Sawaneh, I. A., Cole, E., Koroma, J. H., Kamara, J. A. M., Sankoh, I., Sesay, M. S., & Koroma, A. (2018). Student Dissertation Database Management System: IAMTECH Sierra Leone as a Case Study. *Science and Technology*, 4(3), 93-99.

Topbaş, V. (2012). *The Development of e-State Notion in Turkey and the Application of e-School in The Ministry of National Education: The Sample of Konya* (Master's thesis, Selçuk University, Institute of Social Sciences).

Voigts, F. G. (1999). Development of an education management information system (EMIS) in Namibia. *Prospective, Stock-Taking Review of Education in Africa*. Paris: ADEA.

Wohlstetter, P., & Odden, A. (1992). Rethinking school-based management policy and research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 529-549.

INTRODUCTION OF EPALE PLATFORM FOR ADULT LEARNING IN TURKEY**MEHMET AKİF OCAK****GAZİ UNIVERSITY****MELTEM GÜLNAR****MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION****MEHTAP AKGÜN****MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION****MELİKE OKKALI****MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION****Abstract**

This study presents a review of theoretically work from adult education learning and EPALE platform examining the effect of educational resources like EPALE for multilingual, dynamic, interactive and innovative platform to support the Center Support Service (CSS) to enrich the quality content. This study also shares the findings from EPALE workshop administered by EPALE Turkey National Support Service (NSS). The purpose of the study was to present EPALE project as Turkey case and try to share the outcomes and findings obtained so far in perspective of recent literature review. The theoretical basis of the study is based on adult education. Research design of this study has twofold. Firstly, an in-depth analysis in literature review was conducted on EPALE platform by using the following Google Scholar, EBSCO, and DOAJ indexes. Secondly, researchers administered a survey including 37 questions to participants. 45 participants were involved in Central Anatolia Region Workshop. Experts introduced EPALE platform to participants by using videos and verbal presentations. Workshop activity programs lasted two days, and EPALE project presentation and promotional films were administered in the first day. Researchers conducted administered semi-structured survey including both open- and close-ended questions. In this regard, survey included 37 questions. Researchers conducted a content analysis to analyze the data. Accordingly, results indicated that participants found the activities of workshop very helpful to get to know EPALE more closely. The results also showed that participants' awareness raised about EPALE platform and adult education activities. The findings provide guidelines for educators and administrators concerning the benefits of educational resources regarding adult e-learning platforms. This study argues that the E-learning platform for Adult Learning in Europe (EPALE), which is an educational resource, and online learning platform including up-to-date information regarding adult education, which also serves a support tool for the dissemination of the project results and good practices of Erasmus+ projects in Europe.

Keywords: EPALE, adult learning, platform, online learning, educational resources

INTRODUCTION

Most studies regarding adult education have only been carried out in a small number of areas. Technological aspects implementing adult education are mostly ignored. In this regard, EPALE aims to bring together educators, academicians, researchers, policy makers, volunteers and adult education institutions and organizations in Europe. EPALE is a multilingual community that aims to ensure that institutions benefit from each other with information, documents and good sampling. General benefits of EPALE fall under three main headings: (1) to show good practices in adult learning, (2) to assume the representative duty, (3) to provide resource richness, and (4) to keep people informed of events (EPALE, 2019). EPALE officially entered into force with the meeting held in Brussels on 15 April 2015. EPALE first phase was conducted between January 1st 2016 and December 31th 2016 and second was conducted between January 1st, 2017 and December 31th 2018. EPALE describes its target audience as adult education institutions and organizations, teachers, educators, academics, volunteers, journalists, and policy makers.

In fact, the research showed that there was a lack of research on the effect of educational e-learning platforms for researchers dealing with adult learning (Grünwald, Pfaffenberger, Melnikova, Zašcerinska, & Ahrens, 2016). Some studies focused on EPALE project in detail to show that researchers investigate different dimensions of the EPALE including quality, effectiveness, and efficiency of such projects. Bajt and Perčič (2017) showed that international cooperation within EPALE

has a positive effect for professional development in the field of adult learning and found that EPALE platform supports the local communities to improve the quality of the adult education system in Europe including Turkey.

Prior research clearly supports the idea of e-learning platforms for adult education to train and retrain activities of people who need new or additional knowledge for continuing to work in adult learning (Marzano, & Lubkina, 2014). Although there is a huge interest on adult education in terms of life-long learning, there is a few research that investigates the effect of using ICT based technologies for adult learning. Some studies explained implementation of European agenda for adult learning (Daniele, & Campos, 2014). Moreover, other studies also investigated the quality assurance and quality improvement of adult education in European projects. Self-assessment and self-assessment based quality improvement were at the heart of such projects. The approaches, methods and tools were developed to respond to the specific nature of adult education and training. This issue is also very related to digital learning and teaching competence in adult education. In this sense, Grünwald, Pfaffenberger, Melnikova, Zašcerinska, & Ahrens (2016) argue that educators are supposed to apply IC technologies in the adult educational practices. The findings of the study clearly showed that it is important know where to find relevant adult education information and how to create knowledge. Thus, the study indicates that platforms like EPALE urge educators and researchers to know how to utilize differentiated learning environments.

This study presents e-learning platform for adult learning in Europe in terms of its effectiveness and efficiency in all stakeholders. Our purpose in this study was to present EPALE project as Turkey case and try to share the outcomes and findings obtained so far. The theoretical basis of the study is based on adult education.

METHOD

Research Design

Research design of this study has twofold. Firstly, an in-depth analysis in literature review was conducted on EPALE platform by using the following indexes: Google Scholar, Academic Search Complete (EBSCO), and Directory of Open Access Journal (DOAJ). Research articles, published dissertations and several EPALE reports were systematically reviewed in detail to find how using EPALE platform effects perceptions and attitudes. Secondly, researchers administered a survey including 37 questions to participants. The first 8 questions were designed to identify participants' demographic information. In addition, 22 questions were related to opinions of participants about workshop activities. Also, 6 questions aimed to find sufficient finding level of workshop content. Four open-ended questions administered to participants were as follows:

1. What are the most prominent features you liked during the workshop?
2. What are the most significant deficiencies you identified in the workshop?
3. Suggestions / ideas / opinions, etc. about the workshop. Please write down if there are things?
4. Please provide additional comments on how similar workshops could be developed.

Based on a prior research regarding e-learning systems in adult education the following questions was determined as research question:

- What are the opinions of participants regarding the usage of EPALE system?
- Based on literature review what do participants think about using e-portal systems in adult education?

Participants

45 people, principals, deputy principals and teachers working in the MoNE's Public Education Centers, were the participants of the workshop. 62% of the participants were male and 37% were female. It was found that more than half of the participants (54%) were in the 35-44 age range. 78% of the participants are undergraduate graduates. It was found that 40% of the participants had 11-15 years of work experience. 21% have more than 21 years of work experience. In this respect, it was observed that the participants' work experience was high (Figure 1).

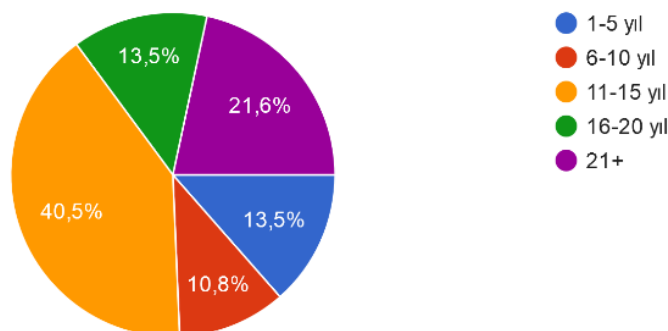


Figure 1. The year of work

Data analysis

Survey administered to participants at the end of the workshop activities. Researchers used Google Forms to create survey and obtained the emails of the participants. The participants received the survey link by email and filled in the forms. All survey questions utilized a 5-point Likert scale. The questions asked participants to rate how strongly they agreed with each statement. The questionnaire asked participants to complete four open-ended questions that asked about the effectiveness of workshop activities established based on EPALE's thematic theme. The purpose was to raise awareness on the thematic agenda of the Central Anatolia Region workshop within the scope of Citizenship / Digital Citizenship, which is the EPALE thematic agenda, and to provide the participants with the knowledge and experience gained from the workshop in the institutions they work with.

RESULTS

In EPALE-Turkey case, MoNE (2018) has reached many useful results and outcomes based on conducted activities. That is, in the first period of the project, in 2016, MoNE conducted 12 activities, including seven regional workshops, four provincial meetings and one national workshop. In the second period, between September 2017 and December 2018, MoNE completed 24 provincial informational meetings, two national conferences, two national workshops, two round table meetings, two action plan meetings, and 4 country study visits. In addition, MoNE shot an EPALE promotional film, contributing to the blog, article and source content on the platform. A total of 853 participants were reached in these activities. In 2016, MoNE announced that a total of 2693 registered users were reached on the EPALE Platform and 44 users were sharing content on the platform. EPALE's social media accounts (Facebook, Twitter) have reached 1,404 followers. As a result of the activities carried out in the period between September and December 2017, a total of 1976 participants were reached. There were a total of 1371 registered users in the EPALE Platform and a total of 5484 users were reached. There have been a total of 305 content shares of EPALE users on the platform. The number of Twitter followers reached 669, and Facebook page reached 1839. Since Turkey's participation to EPALE, in a total of 43 activities, 2829 people were reached. Turkey is ranked 1st among 34 countries with a total of 5484 registered users. EPALE has announced that thematic issues of 2019 will be the benefits and challenges of digital learning, the importance of citizenship education for building a responsible society, the benefits and challenges of non-formal and informal learning, and the benefits and challenges of adult learning in the workplace.

Data analysis clearly shows that participants liked the activities of EPALE workshop. 72% of the participants indicated positive results regarding activities. 7% of the participants mentioned neutral opinion regarding activities. Results showed that 7.8% of the participants did not like the activities (Figure 2).

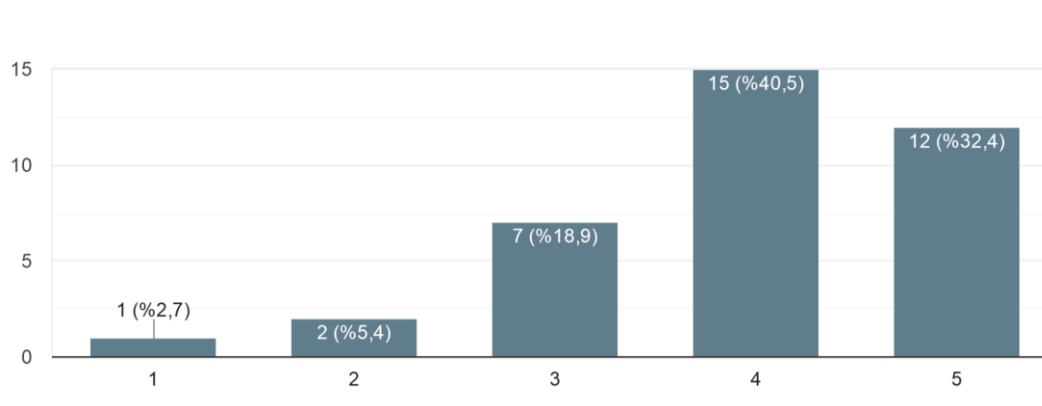


Figure 2. The activities of workshop

Results showed that 57% of the participants favored the digital materials used in workshop activities. It seems clear participants were interested in visual / digital materials used in workshop activities (Figure 3). According to Figure 3, 10% of the participants indicated that materials used in workshop were not interested at all.

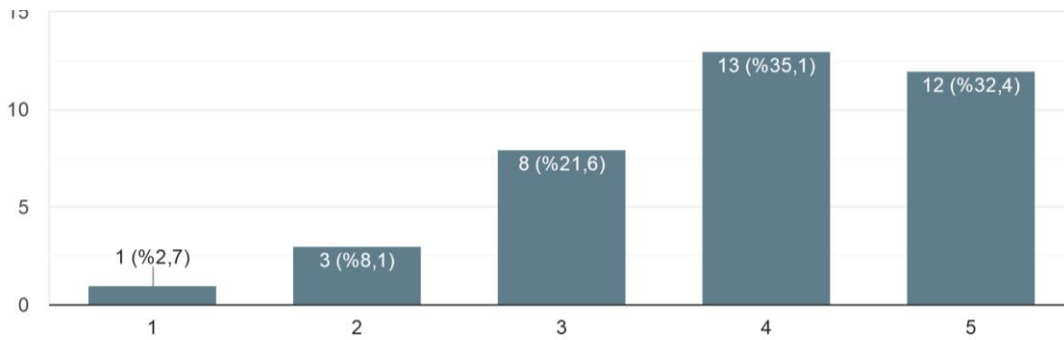


Figure 3. Digital materials

Considering the activities and topics covered in the workshop, it was seen that the participants were satisfied with the subjects they learned in the EPALE workshop. It seems obvious that survey results support this opinion. In this sense, Figure 4 shows the participants' views on the use of EPALE information in their professional life. Roughly, 77% of the participants think that they can use the information they have learned in the workshop in their professional life.

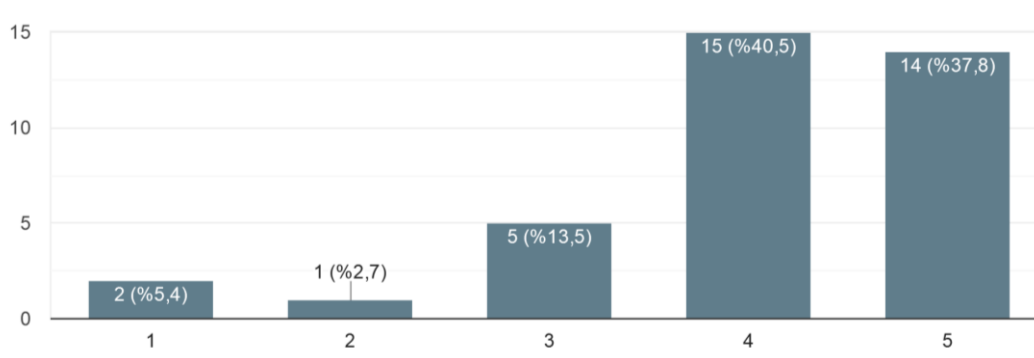


Figure 4. EPALE for professional life

Qualitative analysis clearly shows that it would be better if one day training about EPALE platform was provided to participants. This study argues that more concrete examples about EPALE applications could increase participants' awareness. In other words, participants mostly indicated that it is much more useful if practical studies can be done on EPALE platform. This study indicates that educators and participants should be sensitive to the problems experienced in EPALE platform, and have an effort to ensure that people use EPALE content consciously (Figure 5).

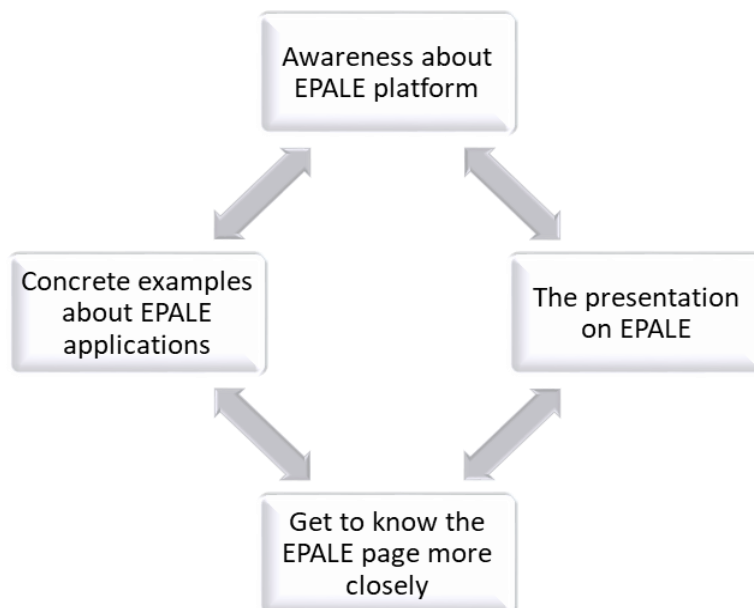


Figure 5. Additional comments about EPALE platform

DISCUSSION

This research found that the literature on EPALE project was not very broad and many diverse disciplines studied this concept from different aspects. For example, some studies focused on the impact of EPALE on education institutions and the adult education system. EPALE Slovenia (2015) found that all study participants agreed that EPALE has a positive impact on the dissemination and sustainability of results, monitoring of current trends and guidelines for adult education in Europe, peer learning of adult educators, and the mutual exchange of good practices. Pocevičienė, Stasėnaitė, & Jakutienė (2018) studied opportunities and challenges of knowledge management on EPALE. The study results argued that the exceptional feature of this platform is that active users can not only use the information, but also create or reconstruct, in other words, manage, the content of the platform also. This study listed EPALE related adult education studies in which the effectiveness of such platforms are discussed in depth. In this sense, the idea of knowledge systems and sharing of e-learning content are related to adult learning platforms (Silvestru, Mihaila, Silvestru, & Lupescu, 2018). Moreover, Silvestru, Mihaila, Silvestru, & Lupescu (2018), in their study, investigated the viability and effectiveness of online adult education and training of EPALE in Romania. After studying the survey results on a quantitative level, the study intervened and concluded on the importance of lifelong learning that is statistically sustained by EPALE online adult education.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study presents a review of theoretically work from E-learning platform for Adult Learning in Europe. In this study, the current situation of EPALE in Turkey was presented in-depth. Furthermore, this study discussed the activities to spread the EPALE in Turkey, to assist in providing content-oriented platform to adult learning, to contribute to the multilingualism of EPALE platform. In addition, the experiences of General Directorate of Life Long Learning under MoNE (2018) was shared to establish a mutual understanding. The findings provide guidelines for educators and administrators concerning the benefits of such platforms in adult education. This research has thrown up many questions in need of further investigation. For example, future studies could also be conducted to determine the effectiveness of such platforms in the adult learning.

REFERENCES

- Bajt, M., & Perčič, A. S. (2017). By Supporting International Cooperation Erasmus+ Is Opening Up Opportunities For Slovenian Adult Educators. *Andragoška Spoznanja*, 23(4), 135-142.
- Daniele, L., & Campos, J. V. (2014). The results of the project: "Implementation of the European Agenda for Adult Learning" in Italy and in Spain. Retrieved April, 9, 2019 from https://www.researchgate.net/publication/292894079_The_results_of_the_projectImplementation_of_the_European_Agenda_for_Adult_Learning_in_Italy_and_in_Spain
- De Rossi, M., & Viola, F. (2018). Competence Awareness of ICT Integration into Teaching: Technological Dimensions of Learning Experiences within an Erasmus+ KA1 Project for Digital Leader Teachers from Veneto. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 2(17), 3-19. DOI:10.3280/EXI2018-002001
- EPALE (2019). Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Accessed from <https://epale.ec.europa.eu/>
- EPALE Slovenia. (2015). *Mestna knjižnica Ljubljana sodeluje na EPALE*. Retrieved April 9, 2019 from https://www.facebook.com/pg/EPALE.SI/videos/?ref=page_internal.
- Grünwald, N., Pfaffenberger, K., Melnikova, J., Zaščerinska, J., & Ahrens, A. (2016). A study on digital teaching competence of university teachers from Lithuania and Latvia within the peesa project. *Andragogy*, 7, 109-123.
- Marzano, G., & Lubkina, V. (2014). EduEval ProjectLatvian National Research Report. Retrieve April, 9, 2019 from mylk-project.info
- MoNE (2018). *General Directorate of Life Long Learning*. Retrieved April 9, 2019 from <https://hbgom.meb.gov.tr/>
- Pocevičienė, R., Stasėnaitė, V., & Jakutienė, R. (2018). *Opportunities and challenges of knowledge management on electronic platform for adult learning in Europe*. Big Data: as novas fontes de informação e conhecimento: Atas do XII Encontro de CTDI (Ciências e Tecnologias de Documentação e Informação), 20 de abril 2018, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, S. Mamede de Infesta, 21-33.
- Silvestru, C. I., Mihaila, A. R., Silvestru, C. R., & Lupescu, E. (2018). EPALE for Online Adult Education in Romania. *The 14th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest*, April 19-20, 2018.

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN “P” SESİNİ “B” SESİYLE KARIŞTIRMALARINA YÖNELİK YARI DENEYSSEL BİR ÇALIŞMA**MEHMET ARİF BOZAN****İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ****SERKAN ÇELİK****HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Suriye iç savaşından sonra ülkemize gelen mülteciler, Türkiye'nin önemli bir konusu olmuştur. Bu kapsamda Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlanmaya çalışılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin, okullarda yaşlarına uygun sınıflara direkt olarak yerleştirilmeleri, yeni bir ülkeye gelmeleri, dil yapılarının farklı olması, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik program olmaması vb. durumlardan kaynaklanan sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin p sesini okuma, yazmada b sesiyle karıştırmalarından dolayı sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma, alanyazında bulunmayan bir soruna değinmesi ve buna yönelik çözüm arayışında olması bakımında önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada karşılaşılan sorunun çözümünde eğitsel oyunların etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test son test deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmacı benzer kriterlerde kontrol grubuna ulaşamadığı için sadece deney grubu kullanmıştır. Deney grubunu oluşturan 9 öğrencinin 3'ü erkek 6'sı kızdır. Öğrencilerin ikisi sekizinci sınıf, ikisi yedinci sınıf, ikisi altıncı sınıf, kalan üç kişi de beşinci sınıftır. Öğrencilerin Türkiye'ye gelme zamanları 3-5 sene arasında değişim göstermektedir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmada öğrencilere ön test olarak içinde p sesleri geçen metin dikte ettirilmiştir. Daha sonra sorunun çözümüne yönelik önceden tasarlanmış oyunlar, öğrencilere 6 ders saatinde, oyun süreleri 2'şer ders saati olarak uygulanmıştır. Oyunlardan sonra öğrencilere aynı metin tekrar dikte ettirilmiştir. Son uygulama ile ilk uygulama arasında p seslerinin yazımında düzeltilmeler olduğu görülmüştür. Oyunlarla Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, mülteciler, okuma yazma

A Semi-Experimental Study On Mixing Syrian Students “P” With “B”**Abstract**

In this context, efforts are being made to integrate Syrian children into the Turkish education system. It is observed that there are problems arising from situations. The reasons for these problems are the fact that Syrian students come to a new country, their language structures are different, and there are no programs for teaching Turkish to foreigners. In this study, it was found that Syrian students confused the letter p with the letter b while reading and writing. The research is thought to be important in terms of addressing a problem that is not in the literature and searching for a solution. The aim of this study is to examine the effectiveness of educational games in solving the problems encountered. The research was designed as a single group pre-test post-test pattern of weak experimental designs. As the researcher could not reach the control group with similar criteria, only the experimental group was used. Three of the students were male and six were female. When the students arrive in Turkey varies between 3-5 years. Participants were selected by using easily accessible sampling method which is one of the purposeful sampling methods. In the study, the students were dictated the text with p sounds as a pretest. Then, the pre-designed games for the solution of the problem were applied to the students in 6 course hours and play times as 2 course hours. After the games, the students were dictated the same text again. Between the last application and the first application, it was seen that there were improvements in the writing of p sounds. Dissemination of games in teaching Turkish to foreigners has been proposed.

Keywords: Syrian students, refugees, teaching Turkish to foreigners, literacy

Giriş

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşla birlikte ülkemize birçok Suriyeli mülteci ülkemize gelmiştir. 2011 yılından beri kısım kısım ülkemize gelen ve geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli çocuklar, gittikleri illerdeki okullara yaş düzeyine göre yerleştirilerek eğitim hayatlarına devam etmektedirler. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresinin 2018'de güncellediği istatistiklere göre ülkemizde 0-18 yaş arası, 1.713.473 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik). 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye delegasyonu tarafından ortaklaşa Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi başlatılmıştır. Bu proje Türkiye'de 23 ilde gerçekleştirilmektedir. Bu proje kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi de yapılmaktadır. Tüm yaşanan gelişmelerden anlaşılan yabancılara Türkçe öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri topluma uyum sağlamalarında önemli bir parçadır. Çünkü yeni dil öğrenimiyle birlikte o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü, coğrafyasını öğrenirler (Güler, 2012, s.131). Yani Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenimiyle birlikte, Türk kültürünü ve coğrafyasını daha iyi tanıyarak topluma daha iyi uyum sağlayacaktır.

Ergin (2009, s.3) dili şöyle tanımlamıştır; “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık.” Bu tanımdan da yola çıkılarak insanlar arasındaki iletişimin en önemli yapı taşı dildir. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bu yüzden diğer insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Bu iletişimi de konuşarak sağlar. İnsan bu şekilde duygularını ve düşüncelerini dile getirir ve bu şekilde yaşamını sürdürür (Güngör, 2015). Bireyler bir toplumun parçasıdır. Birey ait olduğu toplumda yaşayarak kendi ana dilini edinir (Barın, 2004, s.20). Daha sonra eğitim, ekonomi, göç, ticaret gibi bir takım sebeplerden dolayı bireyler başka toplumlarla iletişime geçerek yeni diller öğrenirler. Yabancı dil öğreniminde, birey yeni dil öğrenirken yeni bir kültürle tanışmış olur. Bu yeni dil öğrenme sürecinde kişiler bazı anlar öğrenemeyeceklerini düşünürler. Bundan dolayı dil öğretim sürecinin daha eğlenceli olması gerekmektedir (Barın,2004, s.21).

Arapça ile Türkçe farklı dil ailelerine mensup, yapıları birbirlerinden çok farklı iki dildir. Türkçe alfabesindeki 8 ünlü harf Arap alfabesinde karşılanabilmesi için üç harfe, birden fazla ses değeri vermekle karşılanabilmektedir (Korkmaz, 2009, s.1470). Yine Türkçe dilinde bulunan bazı ç, p vb. sesler Arapçada bulunmamaktadır. Başka bir dil öğrenen çocuklar kendi diline benzeyen yönleri kolay; benzemeyen taraflarını ise zor öğrenmektedir (Lado, 1957, s.2; Akt., Bölükbaş, 2011, s.1358). Suriyeli öğrenciler Türkçeyi çok bilmediklerinden dolayı okullara uyum sağlayamamaktadır. Bu yüzden sıkıcı dersler onları okuldan iyice soğutacaktır. Dil öğrenme sürecinde onlara, Türkçeyi oyunlarla sevdirerek öğretmek okullara uyum sağlama sürecini hızlandıracaktır. Bu farklılıklara bakıldığı zaman Suriyeli öğrencilerin ülkelerinin içinde bulunduğu durumdan kaynaklanan ve diller arasındaki farklılıklardan dolayı Türkçe öğrenmelerinin zaman alması ve zorlanmaları doğal bir süreçtir.

Bu sürecin kolaylaşmasında çocuklar için oyunların önemi çok büyüktür. Garvey (1990)'a göre oyun, çocukları memnun eden, eğlendiren ve onları motive eden bir etkinliktir. Bu sayede çocuklar derste daha fazla aktif olurlar (Hanbaba, Bektaş, 2015, s.117). Oyunlar hassas olan çocukların bu şekilde yaşadıklarını bir nebze unutmaları ve okula uyum sağlamaları, Türkçeyi sevmeleri ve daha kolay öğrenmelerine sebep olacağı düşünülmektedir. Derslerde kullanılacak oyunlar seçilirken, eğitsel değerlere göre seçilmelidir. Konunun özellikleri, öğrencilerin yaş grupları, düzeylerine göre seçilmelidir. Sınıf içi oyunlarsa sınıf koşulları da dikkate alınmalıdır (Beyhan, Tural, 2007, s.21). Bu araştırmada da ortaokulda öğrenim gören Suriyeli çocukların p sesini yazmada sorunlar yaşadığı tespit edilmiş ve bu sorunun çözümünde eğitsel oyunların etkililiğine bakılmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin “p” sesini “b” sesiyle karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bu sorunu düzeltmede oyunların etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitsel oyunlar, öğrenilen daha sağlam olarak zihinlere yerleşmesini ve daha rahat bir öğrenme ortamında bilgilerin tekrar edilmesini sağlar (Demirel, 2004). Yabancılar dil öğretiminde, eğitsel oyunların kullanımı önemlidir. Dili geliştiren en büyük unsur etkileşimdir. Eğitsel oyunlar ise öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi artıran, öğrencileri rahat bir ortamda iletişimde olmalarını sağlayan eğlenceli bir yöntemdir (Kara, 2010). Aynı zamanda dil soyut bir yapıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan eğitsel oyunlar ise bu sürecin somutlaşmasına, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine neden olur. Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Suriyeli öğrencilerin “p” sesini “b” sesiyle karıştırma problemini çözmede eğitsel oyunlar etkili midir?
2. Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Yöntem bölümünde sırasıyla çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulama ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada Suriyeli öğrencilerinin p sesinin b sesiyle okuma ve yazmada karıştırma sorununun oyunlarla iyileştirilmesi amaçlandığından, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Araştırmacı benzer kriterlerde kontrol grubuna ulaşamadığı için sadece deney grubu kullanmıştır. Tek grup ön test son test deseninde, Bir grup ön test-son test tasarımı, tek bir grup sadece bir çeşit müdahaleye maruz kaldıktan sonra değil, aynı zamanda daha önce de ölçülür veya gözlenir (Frankel, Wallen & Hyun, 2012, s.169). Araştırmada bağımlı değişken Suriyeli öğrencilerin “p” sesini doğru yazma becerisi, bağımsız değişken ise eğitsel oyunlardır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Konya ili merkez ortaokul öğrencisi olan 9 Suriyeli öğrenci ile yürütülmüştür. 9 öğrencinin 3'ü erkek 6'sı kızdır. Öğrencilerin ikisi sekizinci sınıf, ikisi yedinci sınıf, ikisi altıncı sınıf, kalan üç kişi de beşinci sınıftır. Öğrencilerin Türkiye'ye gelme zamanları 3-5 sene arasında değişim göstermektedir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabılır örneklemede araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan örnekleme seçer. Bu durum araştırmacıya hız ve pratiklik sağlar (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.141).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri toplanırken öğrenci ürünlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacı daha önce içinde “p” sesinin geçtiği kelimelerden bir metin oluşturmuştur. Metin, annesi ile pazara çıkan bir çocuğun alışverişini anlatmaktadır. Metin hazırlanırken içinde “p” sesi geçen kelimelerin ağırlıklı olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra araştırmacı bu metni okuyarak ses kaydı yapmıştır. Daha sonra bu ses kaydını öğrencilere dinleterek dikte çalışması yaptırmıştır. Öğrenci ürünlerini toplamış ve öğrencilere geri bildirim yapmamıştır. Sonra araştırmacı çalışmasına uygun üç tane oyun hazırlamıştır. Araştırmacı, hazırlanan oyunları öğrencilere 6 ders saatinde, oyun süreleri 2’şer ders saati süresince kullanmıştır. Aşağıda oynatılan eğitsel oyunlar ve süreçler, görsellerle birlikte sunulmuştur. Sürecin ardından öğrencilere tekrar aynı metin dikte çalışması yaptırılarak değişim olup olmadığı gözlenmiştir. Buna ilişkin görsellerde aşağıda sunulmuştur.

• Etkinlik 1

Etkinlik İsmi: Tombala ile Öğreniyorum

Süre: 2 Ders saati

Etkinliğin Uygulanışı: İçinde “p” sesleri olan kelimelerden tombala kağıtları hazırlanır. Bu kağıtlar ders başlangıcında öğrencilere dağıtılır. Öğretmen torbanın içinde bulunan kelimelerden hazırlanmış kağıtları tek tek çeker. Tombala kağıdını ilk dolduran kazanır



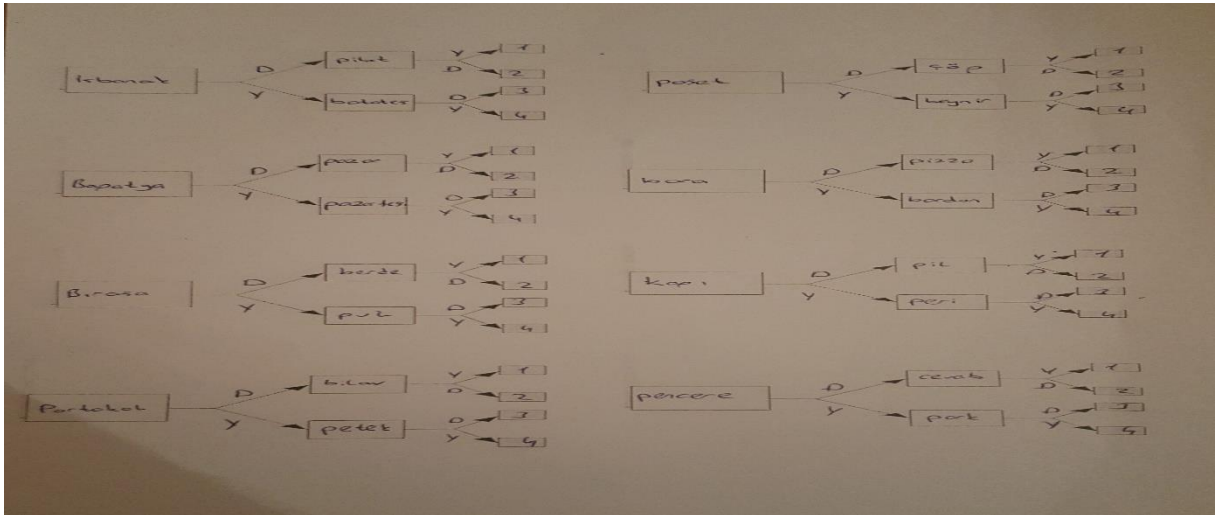
Şekil.1 Tombala ile Öğreniyorum Oyun Görseli

• Etkinlik 2

Etkinlik İsmi: Hangisi Doğru?

Süre: 2 Ders Saati

Erkinliğin Uygulanışı: Öğrencilere ders başında kağıtlar dağıtılır. Öğrencilerden doğru ya da yanlışları takip ederek çıkış noktalarına ulaşmaları istenir. En yüksek puanı alan öğrenci oyunu kazanmış olur.



Şekil.2 Hangisi Doğru? Oyun Görseli

• **Etkinlik 3**

Etkinlik İsmi: Bom

Etkinlik Süresi: 2 ders saati

Etkinliğin Uygulanışı: Tahta çubuklara içinde "p" sesinin olduğu kelimelerin harfleri karışık olarak yazılır. Bir tane tahta çubuğa da bom! yazılır. Tahta çubuklar bardağın içine atılır. Öğrenciler sırayla çubukları çeker ve çubuktaki kelimeyi 1 dakika içerisinde bulmaya çalışır. Bulan öğrenciler 10 puan kazanır. Eğer bom! gelirse daha önce çekilen bütün çubuklar geriye alınır. Bom! çeken öğrenci pas geçilir. En çok puanı alan öğrenci kazanır.



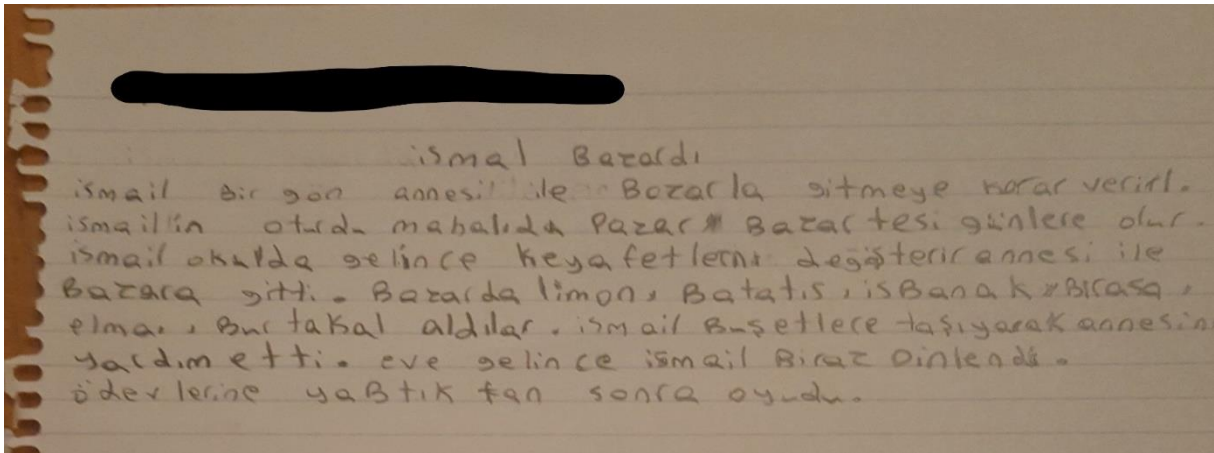
Şekil.3 Bom! Oyun Görseli

Bu oyunlar oynatıldıktan sonra aynı ses kaydı tekrar dinletilerek dikte çalışması yaptırılmıştır. Daha sonra ön uygulama ve son uygulama karşılaştırılmıştır.

Bulgular

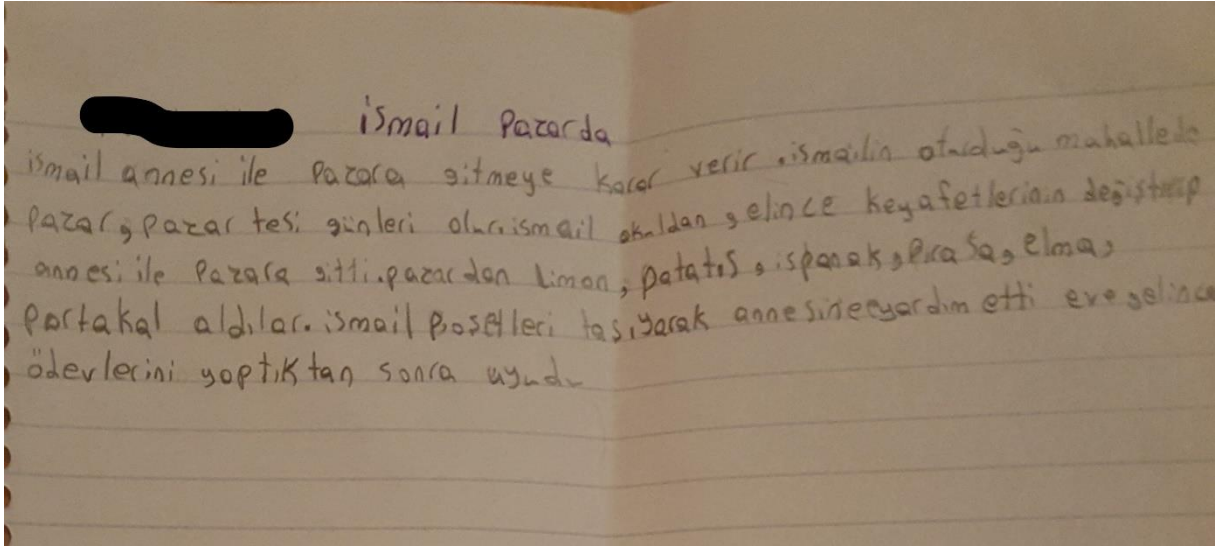
Araştırma kapsamında öğrenci ürünleri toplanmıştır. Ön uygulama ve son uygulama karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Öğrenci A'nın ön uygulamada yaptığı dikte çalışması Şekil.4'te sunulmuştur;



Şekil.4 Öğrenci A'nın ön uygulamada yaptığı dikte çalışması.

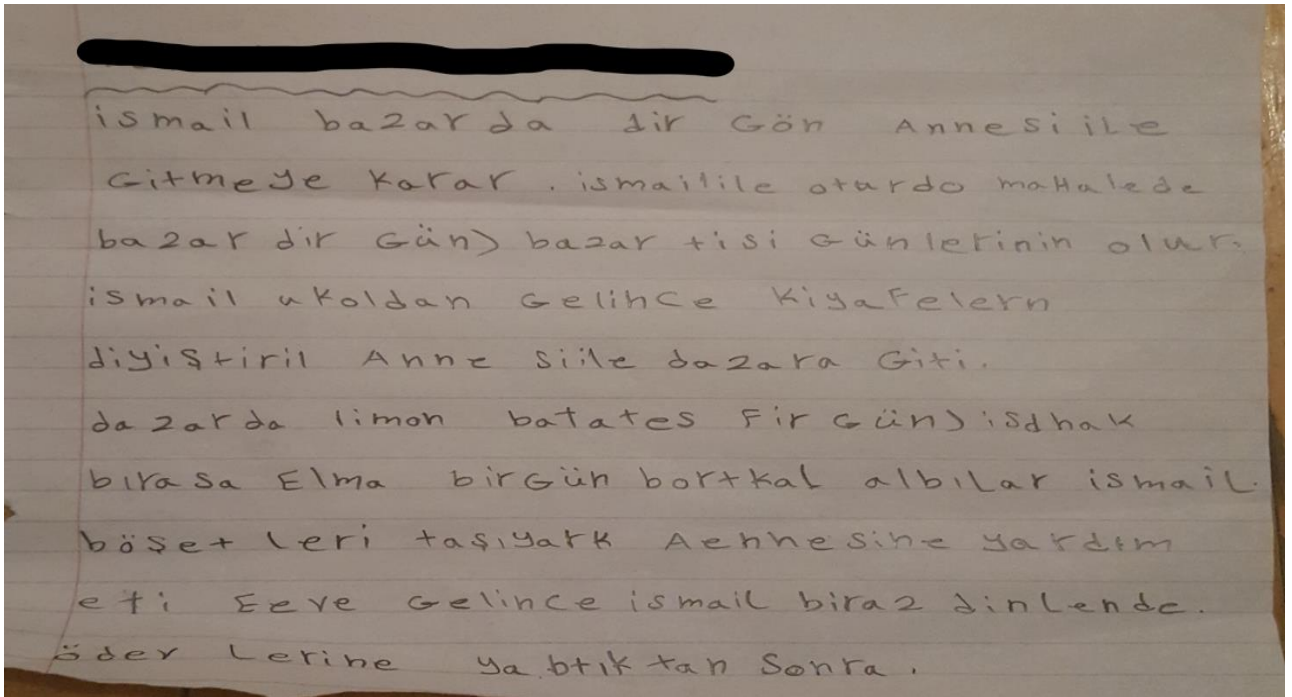
Öğrenci A'nın son uygulamada yaptığı dikte çalışması Şekil.5'te sunulmuştur;



Şekil.5 Öğrenci A'nın ön uygulamada yaptığı dikte çalışması.

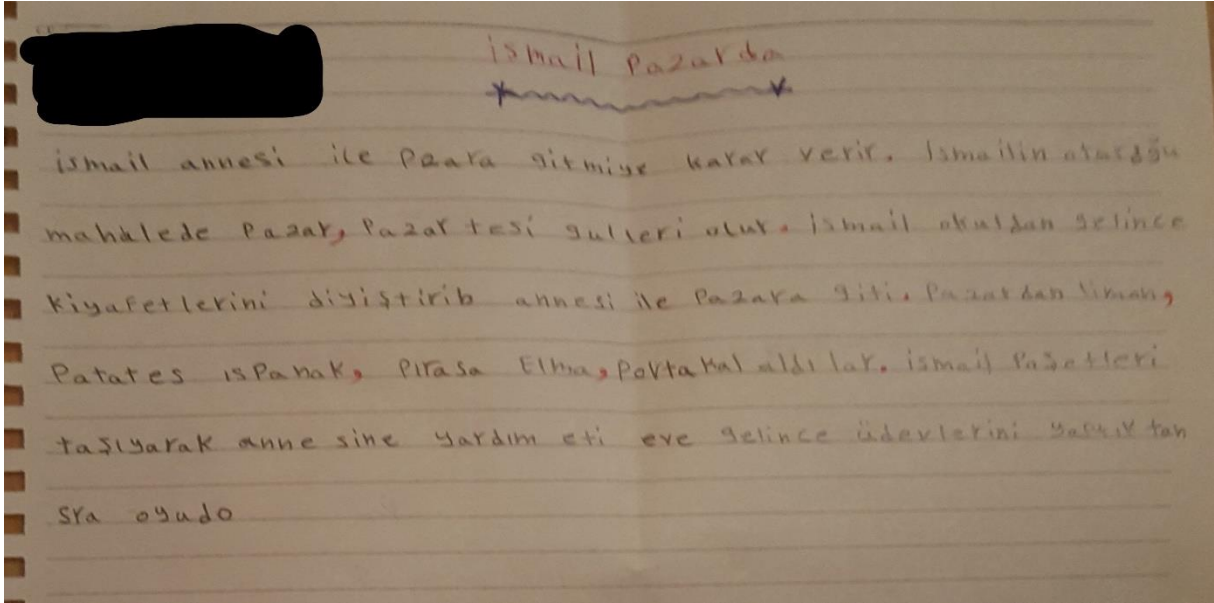
Şekil 4 ve şekil 5 incelendiğinde, öğrenci A'nın yaptığı ön uygulamada "bazar, bazartesi, batatis" gibi yazdığı kelimeleri "Pazar, pazartesi, patates" olarak düzelttiği görülmektedir.

Öğrenci B'nin ön uygulamada yaptığı dikte çalışması Şekil.6'da sunulmuştur;



Şekil.6 Öğrenci B'nin ön uygulamada yaptığı dikte çalışması

Öğrenci B'nin son uygulamada yaptığı dikte çalışması Şekil.7'de sunulmuştur;



Şekil.7 Öğrenci B'nin son uygulamada yaptığı dikte çalışması

Şekil.6 ve Şekil.7 incelendiğinde öğrenci B'nin ön uygulamada yazdığı "bazar, bazartisi, bortakal, böşet" gibi kelimeler son uygulamada "Pazar, pazartesi, portakal, poşet" olarak düzeltilmiş görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştığı bir sorun tespit edilmiş ve bu sorunun düzeltilmesinde oyunların etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 3 tane eğitsel oyun hazırlanmış öğrencilere bu oyunlar oynatılmıştır. Oyunlar sonucunda son test olarak uygulanan dikte çalışmasında ilk teste göre p sesinin yazımında düzeltilmeler olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı dil öğretiminde oyunların kullanımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Engin, Seven ve Turhan (2004)'ün yaptığı çalışmada yabancı dil öğretiminde oyunların, öğrencilerin somut yaşantılarla öğrenilmesini sağlayan etkinlikler olarak belirtmiştir. Karababa (2009)'nın çalışmasında ise dillerin aralarında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıklardan kaynaklanan sorunların ise düzeye uygun farklı etkinliklerin kullanılmasının etkili olacağını belirtmiştir. Gürsoy ve Arslan (2011) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde öğrencinin derste kullandığı duyu organı fazla olursa, eğitimin etkililiğinin artacağını belirtmiştir. Bu sebeple eğitsel oyunlarda öğrencilerin duyu organlarını fazla kullanmasının etkili olduğunu belirterek, yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımını önermiştir. Araştırma sonucunda eğitsel oyunların etkili olması sonucu ve bunu destekleyen araştırmalardan yola çıkarak, yabancı dil öğretimi için öğretmenlerin derslerinde eğitsel oyunların kullanımını arttırmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu alanda hazırlanmış ders kitaplarında da eğitsel oyun örneklerinin kullanılmasının öğretmenlere de bu alanda destek olunması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, araştırmacıların biri aynı zamanda uygulayıcıdır. Uygulayıcı öğretmen sonraki derslerinde eğitsel oyunlarla, sorunun düzeltilmesinden sonra öğrencilerin unuttuğunu gözlemlemiştir. Dolayısıyla oyunların Türkçe öğretiminde kalıcılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Karamustafaoğlu ve Kaya (2013)'ün yaptığı çalışmada öğrencilerin, öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların eğitsel oyunlarla daha iyi derinleştirdiklerini belirtmişlerdir. Gürbüz, Çeker ve Töman (2017), eğitsel oyunların öğrencilerin akademik kalıcılığı üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma bitiminden 7 hafta sonra akademik kalıcılığı ölçmek için test uygulamış ve bu teste göre deney grubunun başarılarında kalıcılık sağladığı sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Gürsoy ve Arslan (2011)'in yaptığı çalışma da ise yabancı dil öğretiminde öğrenilenlerin unutulmamasının önemli olduğunu belirtmişler ve bunun içinde eğitsel oyunlarla birlikte öğretilenlerin daha kalıcı olacağını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen ve diğer çalışmalarla desteklenen sonuca göre, eğitsel oyunların kalıcılık için önemli olduğu bir gerçektir. Bu yüzden eğitsel oyunların çeşitliliğinin artırılması ve daha çok kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin unutmamaları için daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yapılandırmacılık anlayışına uygun öğrencinin aktif öğretmenin ise rehber olması önemlidir. Araştırmada kullanılan eğitsel oyunlarda öğretmen öğrencilere oyunları dağıtmış ve oyunlarda hakem olarak rehber görevini üstlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin oyun sırasında eğlendikleri gözlemlenmiştir. Eğitsel oyunların kullanılmadığı önceki derslerin aksine tüm öğrenciler derse aktif olarak katılmışlardır. Önceki derslere göre birbirleriyle daha çok etkileşim

halinde olmuşlardır. Nitekim Gürsoy ve Arslan (2011) çalışmasında, eğitsel oyunların sürelerinin kısa olması sebebiyle öğrencileri sıkmadığını, öğrencilerin derslere aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca oyunların öğrencileri derse karşı motive ettiklerini de belirtmişlerdir. Buna paralel olarak Coşkun, Akarsu ve Kariper (2012) yaptığı çalışmada, geleneksel yöntemlerle sürecin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin dersi sıkıcı bulduklarını, eğitsel oyunlarla sürecin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, eğitsel oyunlarla derse karşı ilgilerinin arttığı buna bağlı olarak da başarılarının arttığı belirtilmiştir. Beyhan ve Tural (2007)'nin yaptığı çalışmada ise oyunların etkin olduğu derslerde öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, sosyal olarak aktif olduklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden öğrencinin derse karşı ilgisini kaybetmediğini ve eğlendiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda ki sonuçlara ve diğer araştırmalara göre şu öneriler sunulmuştur;

- Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ve çeşitliliği artırılmalıdır.
- Öğretmenlere bu yönde eğitimler verilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında eğitsel oyunlara da yer verilmelidir.

Kaynakça

- Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişime ve Kalıcılığa Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-51.
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretimi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, (s. 177-185).
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 19-30.
- Beyhan, N., & Tural, H. (2007). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyunla Öğretimin Erişime Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37-48.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1357-1367.
- Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, İ. A. (2012). Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 93-109.
- Engin, O., Seven, M. A., & Turhan, V. N. (2004). Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 109-120.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research In Education*. New York: McGrawHill.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde "Öğretmen" Unsuru . *International Journal of Social Science*, 129-134.
- Güngör, F. (2015, Temmuz). *Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Eskişehir, Eskişehir: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Gürbüz, F., Çeker, E., & Töman, U. (2017). Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığı Üzerine Etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 593-612.
- İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi. (2019, Ocak). İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Web sitesi: http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 adresinden alındı
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 407-421.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancılara Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 265-277.
- Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel Oyunlarla "Yansıma ve Aynalar" Konusunun Öğretimi; Yansımali Koşu Örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 41-49.
- Korkmaz, Z. (2009). Aldabe Devriminin Türk Toplumunu Üzerindeki Sosyal ve Kültürel Etkileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1469-1480.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUK İHMALİ VE İSTİSMARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

MEHMET SAĞLAM
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİMERVE ÜNAL
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim sürecinde ihtiyaç duydukları önemli noktalardan biride kendilerini koruma bilinci edinmeleridir. Çocukları yaşama hazırlamak ve gelişimsel olarak desteklemek üzerine kurulu olan okul öncesi eğitim programları kritik bir işleve sahiptir. Okul öncesi eğitim programının çocuklarda istismar girişimlerine karşı farkındalık kazandırması önemlidir. Buradan hareketle çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan hedef, amaç, kazanım ve göstergelerin çocuk istismarı farkındalığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu kapsamda okul öncesi eğitim programlarında her alan her bir amaç, hedef, kazanım ve gösterge çocuk istismarı farkındalığı kazandırma açısından içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Araştırma kapsamında verilerin toplanması için kazanım ve göstergeleri değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizi SPSS 20 paket programında yapılmıştır.

Bulgular: Programın, bilişsel alanında yer alan kazanımların %18'inin, göstergelerin ise % 13'ünün Çocuk İhmali ve İstismarına yönelik olduğu, psiko-motor alanda yer alan kazanım ve göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilgili olmadığı, dil alanında yer alan kazanımların %8'inin, göstergelerin ise % 18'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu, sosyal-duygusal alanda yer alan kazanımların % 65'inin, göstergelerinde yine aynı şekilde % 69'unun Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu, öz bakım alanında yer alan kazanımların % 63'ünün, göstergelerin ise % 68'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Çocuk ihmali ve istismarı konusundaki kazanım ve göstergelerin bütün gelişim alanlarına yayılarak verilmesi, her gelişim alanına özel, doğrudan kazanım ve göstergelerin oluşturulması, okul öncesi öğretmenlerin bu konuda alternatif etkinlikler kullanabilmeleri konusunda yeterliliklerinin artırılması yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, eğitim programı, çocuk istismarı, farkındalık

Abstract:

Purpose: One of the important points that children in early childhood need in the development process is to gain awareness of self-protection. Pre-school education programs, which are based on preparing children for life and supporting them developmentally, have a critical function. It is important that the preschool education program raises awareness of child abuse attempts. From this point of view, the aim of the study is to examine the goals, objectives, achievements and indicators included in the MoNE 2013 Preschool Education Program in terms of child abuse awareness

Method: In this context, each area, each objective, target, achievement and indicator in pre-school education programs were evaluated with content analysis method in order to gain awareness of child abuse.

Research instrument and data analysis: Within the scope of the research, an evaluation form was developed for the evaluation of learning outcomes and indicators for data collection. The data were analyzed by SPSS 20 package program.

Findings: It was found that in the cognitive area 18% of the learning outcomes and 13% of the indicators, in the language area 8% of the learning outcomes and 18% of the indicators, in the social-emotional area 65% of the learning outcomes and 69% of the indicators, in the self-care area 63% of the learning outcomes and 68% of the indicators were related to Child Neglect and Abuse. It was determined that the learning outcomes and indicators in the psycho-motor area were not related to Child Neglect and Abuse.

Implications for Research and Practice: It will be beneficial to provide the learning outcomes and indicators about child neglect and abuse by spreading to all development areas, to create direct learning outcomes and indicators specific to each development area, and to increase the competence of preschool teachers to use alternative activities in this field

Key Words: Preschool education, education programme, child abuse, awareness

* Bildiri başlığı 10-12 kelime ile sınırlı olduğundan başlık bu şekilde değiştirilmiştir.

Giriş

Erken çocukluk döneminin öğrenmeler açısından en anlamlı parçası olan okul öncesi eğitim süreci, çocuğun bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi kazanımlarını edinmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu dönemde kazanılan beceriler, çocuğun ilerleyen dönemlerdeki gelişimine etki edecektir. Erken çocukluk dönemi; çocuklara iyi bakım sağlamanın yanında onların dil, düşünce, sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesinin sağlayarak onları okul dönemi ve yaşamlarının sonraki evrelerindeki becerilerinde uyumlu ve başarılı olmalarını sağlar. Bu yönü ile erken çocukluk eğitimi dezavantajlı çocuklarda dahil olmak üzere bütün çocukların gelişimlerine destek olan önemli bir eğitim dönemidir. Erken çocukluk eğitimi, çocukların bütün gelişim alanlarını en sağlıklı şekilde geçirerek onları bir sonraki eğitim basamaklarına hazırlamayı, sorgulayan, araştıran, kendini ifade edebilen ve yaratıcı bireyler olarak yetişmesini sağlayan kritik bir süreçtir (Can Yaşar ve Ünsal Kaya, 2018; Oktay, 2002,). Çocukların yaratıcı, sorgulayıcı, araştırmacı ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetişmesinde erken çocukluk eğitim kurumları belirleyici bir işleve sahiptir (Solomon, 2005). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında uygulanan eğitim programları, çocuğa gerekli tutum, beceri, alışkanlık ve değer yargılarının kazandırılmasında öğretmen rehberliğinde yürütülmektedir. Eğitim programı çocuğun yaşı, içinde bulunduğu çevrenin özellikleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar 2011). Bütün bunlar dikkate alındığında okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler, çocuğun yukarıda bahsedilen becerilerin farklı etkinliklerle kazandırılmasında rehber niteliğindedir.

Çocuk istismarı, çocuk açısından ciddi ve önemli bir sorundur. Çocuğu farklı alanlarda etkileyen ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkaran ağır bir süreç olarak tanımlanır. (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Bireysel ve toplumsal bir problem olarak ele alınan çocuk istismarı farklı disiplinlerin (hukuk, tıp, eğitim, psikoloji, sosyoloji vb.) birlikte çalışmasını zorunlu kılar (Lynch, 1999; Taner ve Gökler, 2005). Çocukların erken dönemden itibaren istismar konusundaki farkındalıklarının artırılması onların korunması açısından önemli bir unsurdur. Çocuklarda istismar konusunda farkındalık oluşturmada erken dönemde ebeveynler ve eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların ihtiyaç duyduğu bu farkındalığın eğitim yolu ile oluşturulması önemlidir. Bu noktada okul öncesi eğitim programı önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri eğitim programıdır. Eğitimde 'izlenen bir yol' olarak tanımlanan eğitim programları; konu listelerinden, ders içeriklerine, programlamadan, öğretim materyallerine, derslerin kurgulanmasından, kazandırılmak istenen davranışlara kadar okul personeli tarafından planlanarak öğretilecek olan her şey olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007). Bu yönü ile ele alındığında okul öncesi eğitim programı çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar açısından bir rehber niteliğindedir. Farklı alanlarda çocuklara kazandırılacaklarının yanında okul öncesi eğitiminin çocuk ihmali ve istismarı konusunda da okul öncesi dönem çocuklarına öğretmenler aracılığı ile farkındalık kazandırması beklenmektedir. Bu çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel soruları;

-Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlardan çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili olanları var mı?

-Okul öncesi eğitim programında yer alan göstergelerden çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili olanları var mı?

Yöntem

Araştırmada, MEB Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz yöntemi kullanılarak okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Araştırma kapsamında verilerin toplanması için kazanım ve göstergeleri değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Üçlü likert tipte oluşturulan bu formda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından "katılıyorum, kararsızım ve katılmıyorum" şeklinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen verilerin analizi SPSS 20 paket programında yapılmıştır. Veriler analiz edilirken her bir araştırmacının verdiği cevaplara arasındaki korelasyon katsayı hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizine ait sonuçlar aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Uzmanlar Arasındaki Kolerasyon Analizi

	Uzman A	Uzman B
Uzman A		
Kolerasyon	1	.883*
p		.000
N	401	401

Uzman B	Kolerasyon	.883*	
	p	.000	
	N	401	401

Tablo 1’de görüldüğü gibi uzmanlar arasında yüksek düzeyde kolerasyon olduğu görülmektedir (r: .883, p<.01).

Bunun yanında sonuçların sunulmasında frekans ve yüzde dağılımları gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Programda yer alan kazanım ve göstergelere ilişkin değerlendirmelerde her iki araştırmacının %100 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler çocuk ihmali ve istismarı açısından uyumlu maddeler olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılardan herhangi birinin kararsız kaldığı ya da katılmadığı maddeler ise çocuk ihmali ve istismarı açısından uygun olmayan maddeler olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesine yönelik sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

MEB OÖEP’nda Bilişsel Alanda Yer Alan Kazanım ve Göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Görüşlerinin Dağılımı

			Bilişsel Alan Göstergeler	Bilişsel Alan Kazanımlar
Çocuk İhmali ve İstismarına Yönelik			15 (%13)	4 (%18)
Toplam			114 (%100)	22 (%100)

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan uzmanlardan elde verilere göre, okul öncesi eğitim programının bilişsel alanında yer alan kazanımların %18’inin, göstergelerin ise % 13’ünün Çocuk İhmali ve İstismarına yönelik olduğunu belirlenmiştir.

Tablo 3.

MEB OÖEP’nda Psiko-motor Alanda Yer Alan Kazanım ve Göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Görüşlerinin Dağılımı

			Psiko-motor Alan Göstergeler	Psiko-motor Alan Kazanımlar
Çocuk İhmali ve İstismarına Yönelik			0 (%0)	0 (%0)
Toplam			5 (%100)	64 (%100)

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan uzmanlardan elde verilere göre, psiko-motor alanda yer alan kazanım ve göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilgili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.

MEB OÖEP’nda Dil Alanında Yer Alan Kazanım ve Göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Görüşlerinin Dağılımı

			Dil Alanı Göstergeler	Dil Alanı Kazanımlar
Çocuk İhmali ve İstismarına Yönelik			13 (%18)	3 (%25)

İstismarına Yönelik

Toplam	71 (%100)	12 (%100)
---------------	-----------	-----------

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan uzmanlardan elde verilere göre, dil alanında yer alan kazanımların %8'inin, göstergelerin ise % 18'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.

MEB ÖÖEP'nda Sosyal-Duygusal Alanda Yer Alan Kazanım ve Göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Görüşlerinin Dağılımı

Sosyal-Duygusal Alan Göstergeler			Sosyal-Duygusal Alan Kazanımlar
Çocuk İhmali ve İstismarına Yönelik	ve	35 (%69)	11 (%65)
Toplam		51 (%100)	17 (%100)

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan uzmanlardan elde verilere göre sosyal-duygusal alanda yer alan kazanımların % 65'inin, göstergelerinde yine aynı şekilde % 69'unun Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6.

MEB ÖÖEP'nda Özbakım Becerileri Alanda Yer Alan Kazanım ve Göstergelerin Çocuk İhmali ve İstismarı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Görüşlerinin Dağılımı

Öz bakım Alanı Göstergeler			Öz bakım Alanı Kazanımlar
Çocuk İhmali ve İstismarına Yönelik	ve	25 (%68)	5 (%63)
Toplam		37(%100)	8 (%100)

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan uzmanlardan elde verilere göre öz bakım alanında yer alan kazanımların % 63'ünün, göstergelerin ise % 68'inin Çocuk İhmali ve İstismarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim programının çocuk ihmali ve istismarı açısından değerlendirilmesi amacı ile yapılan çalışma kapsamında alan uzmanlarından elde edilen veriler değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim programının bilişsel alanında yer alan kazanımların %18'inin, göstergelerin ise % 13'ünün, dil alanında yer alan kazanımların %25'inin, göstergelerin ise %18'inin, sosyal-duygusal alanda yer alan kazanımların % 65'inin göstergelerinde %69'unun, öz bakım becerileri alanında yer alan kazanımların %63'ünün göstergelerinde %68'inin çocuk ihmali ve istismarı ile dolaylı olarak ilgili olduğu, psiko-motor alanında yer alan kazanım ve göstergelerin ise çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; okul öncesi eğitim programında çocuk ihmali ve istismarına yönelik en fazla kazanım ve göstergenin sosyal duygusal alan ve öz bakım becerileri alanında olduğu, psiko-motor alanda bu konuda hiç kazanım ve göstergenin bulunmadığı, bilişsel ve dil alanında da az da olsa bu konuda kazanım ve göstergenin bulunduğu belirlenmiştir. Türkiye'de kullanılan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde hiçbir programda "cinsellik", "cinsel eğitim", "istismar" ve "ihmal" sözcüklerinin yer almadığı, diğer öğrenim kademelerinde kullanılan eğitim programlarında olduğu gibi sosyal duygusal ve bilişsel gelişim alanlarındaki bazı kazanım ve göstergeler içerisinde dolaylı olarak ele alındığı görülmektedir (Ersoy, 2014). Ersoy ve Özkan (2017) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler arasında cinsel istismara yer verilmediğini belirlemişler ve bu tür kazanımlara programda yer verilmesinin çocukların cinsel istismar durumlarında ne yapmaları gerektiğine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanında Çocuk İhmali ve İstismarı Kongresi sonuç bildirgesinde Türkiye'de çocuk ihmali ve istismarı konusundaki eğitimlerin yeterli olmadığı, uygun ve yeterli eğitim programlarının sayısının tatmin edici olmadığı ifade edilmektedir (Akt. Keser, Odabaş

ve Elibüyük, 2010). Keser ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmaya katılan bireylerin çocuk ihmali ve istismarı konusunda yeterli eğitim almadıkları belirlenmiş ve verilecek eğitimlerinde nitelikli olması gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitimin her kademesinde çocuklar açısından ihtiyaç duyulan çocuk ihmali ve istismarı konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, okul öncesi eğitim programında çocuk ihmali ve istismarına yönelik doğrudan kazanımların yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda;

Çocuk ihmali ve istismarı konusundaki kazanım ve göstergelerin bütün gelişim alanlarına yayılarak verilmesi, ihmal ve istismar konusunun farklı gelişim alanları ile ilişkilendirilerek çocuğa kazandırılması, bu konu ile ilgili olarak her gelişim alanına özel, doğrudan kazanım ve göstergelerin oluşturulması, okul öncesi öğretmenlerin bu konuda alternatif etkinlikler kullanabilmeleri konusunda yeterliliklerinin artırılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim&Okul Öncesi Eğitim Programı*, İstanbul: Ya-Pa.
- Can Yaşar, M. ve Ünsal Kaya, Ü. (2018). Türkiye'de 37-72 aylık çocuk profili, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II (Ed:A.K.Akyol), Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme, 10. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, Ö. (2014). Cinsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar ve Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim. Yayımlandığı Kitap İ. Artan (Editör), Cinsel Gelişim ve Eğitim (10-28). Ankara: Hedef CS
- Ersoy, Ö. A. ve Özkan, H. K. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsel İstismara İlişkin Bilgilerinin İncelenmesi: Nitel Bir Bakış. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 123-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/314391>
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A.S. (2004). Çocuk İstismarı, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47: 140-151. Erişim adresi: <http://www.cshd.org.tr/abstract.php?id=87>
- Keser, N., Odabaş, E. ve Elibüyük, S. (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 150-157. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tchd/issue/44427/550103>
- Lynch, M. (1999). Çocuk İstismarı ve İhmali, E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen, ed. Çocuk İstismarı ve İhmali, Ankara: Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği Yayınları.
- Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları, İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Solomon, Y. (2005). Schooling and Literacy. *Child Development*, Ed.: B. Hopkins, New York: Cambridge University Press., 357-361.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2005). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35: 82-86. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/c767/96029b22b64d02f344f9418f2afb74cdbe51.pdf>

EJER' DE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEMASI ALTINDA SUNULAN BİLDİRİLERİN PARADİGMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**MEHMET ULAŞ**

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

OĞUZHAN DALKIRAN

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

CEM SİNAN ASLAN

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Bir alanda tercih edilen paradigma eğilimlerinin bilinmesi sonrasında yapılacak araştırmalar için önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı EJER' de sunulan beden eğitimi ve spor temasındaki bildirilerin paradigma eğilimlerinin incelenerek belirlenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılarak bildiriler incelenmiş ve Beden eğitimi ve spor teması altında sunulan bildirilerin paradigma eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada 2014, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında düzenlenen EJER kongresinde Beden Eğitimi ve Spor teması altında sunulan bildiriler ele alınmış ve Beden Eğitimi ve Spor temasında sunulan bildiriler "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada ele alınan veriler nitel araştırma yöntemleri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Sonuç olarak bildirilerin paradigma eğilimine bakıldığında; eğilimin pozitivism paradigma yani nicel araştırma yöntemleri yönünde olduğu görülmektedir. Nicel yöntemlerin çoğunluğunda tarama/betimsel tarama deseni, nitel yöntemlerin deseninde ise durum ve olgu bilim desenleri kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanılan çalışmaların çoğunluğunda anket veya ölçek yoluyla veri toplanırken, nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalar da ise görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Her iki araştırma yönteminde kullanılan örneklem/çalışma grupları, okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, değişik yaşlardaki sporcular gibi çeşitlilik göstermektedir. Nicel araştırmaların veri analizinde çoğunlukla kestirimsel (anlam çıkartıcı) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların veri analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri sıkça kullanılmıştır.

Araştırma ve Uygulamaya için Öneriler: Araştırma sonucunda eğilimin pozitivism paradigma yönünde olduğu saptanmış ve sebebin incelenmesi sonraki araştırmaların konusu olabileceği kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor Bilimleri, Paradigma Eğilimi, Pozitivism, Yorumlayıcı Paradigma

Abstract

Purpose: Knowing the paradigm trends used in an area is important for future research. In this context, the aim of this study is to determine the paradigm tendencies of the papers presented in EJER on physical education and sports theme by identifying them.

Method: In this research, qualitative research method was used. Within the scope of qualitative research method, documents were examined by examining the papers and paradigm tendencies of the papers presented under the theme of physical education and sports were tried to be determined. In this study, papers presented under the theme of Physical Education and Sports were discussed in the EJER congress held in 2014, 2015, 2016, 2017 and 2018. The papers presented on the theme of Physical Education and Sports were classified using the "Article Classification Form". The data were analyzed by using descriptive and content analysis techniques which are qualitative research methods.

Findings: As a result, when the paradigm tendency of the papers is considered; the tendency seems to be positivism paradigm ie quantitative research methods. In most of the quantitative methods, scanning / descriptive scanning design was used and in qualitative methods, case and case science designs were used. In most of the studies using quantitative methods, data were collected by questionnaire or scale, while qualitative studies were collected using interview technique. Samples / study groups used in both research methods are as diverse as pre-school, primary, middle and high school students, university students, athletes of different ages. In qualitative research, content analysis and descriptive analysis techniques are frequently used.

Implications for Research and Practice: As a result of the research, the tendency was found to be positivism paradigm. Investigating the cause of this trend may be the subject of further research.

Keywords: Sport Sciences, Paradigm Tendency, Positivism, Interpretive Paradigm

Giriş

Paradigma birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Guba ve Lincoln (1994) Paradigmayı, araştırmacıya ve araştırma sürecine rehberlik eden inanç sistemi ya da dünya görüşü olarak tanımlarken; Glesne (2013) ise paradigmayı; Doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları, araştırılabilecek nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir bilim felsefesi ya da çerçevesi olarak tanımlamıştır. Kısaca paradigma bir grup araştırmacı tarafından kabul edilen araştırma anlayışıdır (Johnson ve Cristensen 2014). Geçmişten günümüze kabul gören farklı paradigmalar ortaya atılmıştır. Pozitivizm, Yorumlamacılık (Yorumlamacı Paradigma), Eleştirel Kuram, Postyapısalcılık (Glesne, 2013); Pozitivist/Akılci Paradigma ve Pozitivizm Ötesi/Yorumlamacı Paradigma (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu paradigmalardan bazılarıdır. Paradigmaların ele alındığı alan yazına bakıldığında paradigmalar pozitivist paradigma ve pozitivist paradigma karşıtları olarak ele alınmıştır. Genelde pozitivist paradigma günümüz yaygın kullanımı “Nicel” diğerleri (özellikle yorumlayıcı paradigma) ise “Nitel” araştırma yöntemleri ile özdeşleşmektedir. Pozitivizm; nesnelliği ve indirgemeyi esas alan, olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiş; dahası gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırma ile tanımlanabileceğini ve anlaşılabilir hale getirebileceğini savunan bir düşünce sistemidir. Karşı düşünce ise; gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler ışığında güncel paradigma tartışmalarına bakıldığında bu tartışmanın genelde nicel ve nitel araştırma ekseninde olduğu görülmektedir (Ozan ve Köse, 2014; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Şimşek ve ark., 2008; Elmas, Açıköz ve Aşçı, 2018; Yüce ve ark., 2014). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı EJER’ de sunulan beden eğitimi ve spor temasındaki bildirilerin paradigma eğilimlerinin belirlenerek ortaya konmasıdır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yıllara göre beden eğitimi ve spor temasında sunulan bildiri sayıları nedir?
2. Beden eğitimi ve spor temasında sunulan bildirilerin yöntemleri nelerdir?
3. Sunulan bildirilerin araştırma desenleri nelerdir?
4. Bildirilerin örneklem grupları hangi özelliklere sahiptir?
5. Bildirilerde veri toplama aracı olarak neler kullanılmıştır?
6. Bildirilerin veri analizlerinde hangi teknikler kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılarak bildiriler incelenmiş ve Beden eğitimi ve spor teması altında sunulan bildirilerin paradigma eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu/ Örneklem

Çalışmada 2014, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında düzenlenen EJER kongresinde Beden Eğitimi ve Spor teması altında sunulan bildiriler ele alınmıştır. Bu kapsamda 5 yılın bildiri özet kitapçıkları ilgili kongre sayfalarından indirilmiştir. İndirilen ve toplan 8310 sayfadan oluşan bildiri kitapçıkları tek tek okunarak beden eğitimi ve spor teması altında yer alabilecek konu ve özelliklere sahip bildiriler belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Beden Eğitimi ve Spor temasında sunulan bildiriler Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak sınıflandırılmıştır. Form, altı bölümden oluşmaktadır. Formun A bölümünde araştırmanın künyesi hakkında genel bilgilere yer verilmektedir. B bölümünde makalenin konusuna yönelik bilgiler yer almaktadır. C bölümü araştırmanın yöntemine ve desenine yönelik bilgileri içermektedir. D bölümü veri toplama araçlarına yönelik bilgilere yer verirken E bölümünde örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Son bölüm olan F bölümünde ise elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ve tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu formda alana yönelik bazı güncellemeler yapılmıştır. Örneğin veri toplama teknikleri kısmına ölçümler yoluyla veri toplama seçeneği eklenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada ele alınan veriler nitel araştırma yöntemleri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bildiriler öncelikle “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak incelenmiş ve bildiriler künyeleri, araştırma yöntem ve desenleri, veri toplama araçları, kullandıkları örneklem ve veri analizi teknikleri kısımları betimsel analiz ile incelenmiştir. Bildirilerin konusu kısmında ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile bildirilerde işlenen konular alt temalar ve temalar olarak sınıflandırılarak incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışma amacı kapsamında elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara Göre Beden Eğitimi ve Spor Temasında Sunulan Bildiri Sayıları

Kategori	f	%
2014	2	3.27
2015	5	8.19
2016	23	37.70
2017	18	29.50
2018	13	21.31
Toplam	61	100

Tablo 1'de yıllara göre beden eğitimi ve spor temasında sunulan bildirilerin sayıları yer almaktadır. Bu göre; 2014 yılında 2, 2015 yılında 5, 2016 yılında 23, 2017 yılında 18 ve 2018 yılında ise 13 bildiri sunulmuştur. 5 yılın toplamında bu tema altında toplamda 61 bildiri sunulmuştur.

Tablo 2. Beden Eğitimi ve Spor Temasında Sunulan Bildirilerin Yöntemleri

Kategori	f	%
Nicel	43	70.49
Nitel	10	16.39
Karma	6	9.83
Diğer	2	3.27
Toplam	61	100

Tablo 2'de beden eğitimi ve spor temasında sunulan bildirilerin yöntemlerinin ne olduğunu gösteren bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre; bu temada sunulan bildirilerin 43'ü (%70.49) nicel, 10'u (%16.39) nitel, 6'sı (%9.83) karma yöntem ve 2'si (%3.27) diğer yöntemler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3. Sunulan Bildirilerin Araştırma Desenleri

Kategori	Alt kategori	f	%
Nicel	Betimsel Tarama	26	60.46
	İlişkisel Tarama	6	13.9
	Ön Test Son Test Modeli	10	23.2
	Yarı Deneysel Model	1	2.32
	Toplam	43	100
Nitel	Olgubilim Deseni	4	40.0
	Durum Çalışması	5	50.0
	Eylem Araştırması	1	10.0
	Toplam	10	100
Karma	Açımlayıcı Sıralı Desen	2	33.3
	Keşfedici Sıralı Desen	1	16.6
	Eş Zamanlı Desen	3	50.0
	Toplam	6	100

Tablo 3'de sunulan bildirilerin araştırma desenlerinin ne olduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Tabloya göre; nicel yöntem ile yapılan bildirilerin 26'sı (%60.46) betimsel tarama deseni, 6'sı (%13.9) ilişkisel tarama modeli, 10'u (%23.2) ön test son test

modeli, 1'i ise yarı deneysel model ile yapılmıştır. Nitel yöntem ile yapılan bildirilerin; 4'ü (%40.0) olgu bilim deseni, 5'i (%50.0) durum deseni ve 1'i (%10.0) de eylem araştırması deseni kullanılarak yapılmıştır. Karma yöntem ile yapılan bildirilerin; 2'si (%33.3) açıklayıcı sıralı desen, 1'i (%16.6) keşfedici sıralı desen ve 3'ü (%50.0) eş zamanlı desen kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 4. Bildirilerin Örneklem Grupları

Kategori	f	%
Okul Öncesi	3	5.08
İlkokul	1	1.69
Ortaokul	8	13.5
Lise	10	16.9
Lisans	20	33.8
Öğretmen	6	10.1
Sporcu	5	8.47
Engelli	3	5.08
İdareci	3	5.08
Toplam	59	100

Tablo 4'de bildirilerin örneklem grupları hakkında bilgiler yer almaktadır. Buna göre; bildirilerin örneklemelerinde 20'sinde (%33.8) lisans öğrencileri, 10'unda (%16.9) lise öğrencilerinin ve 8'inde (% 13.5) ortaokul öğrencilerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Bildirilerin Veri Toplama Araçları

Kategori	Alt Kategori	f
Anket/Ölçek	Likert	36
	Anket	2
Gözlem	Belirtilmemiş	3
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış	11
Başarı Testi	Çoktan Seçmeli	2
Ölçüm	Fiziksel Ölçüm	6
	Performans Ölçümü	4
Doküman	-	3
Toplam		67

Tablo 5'de bildirilerin veri toplama araçları hakkında bilgiler yer almaktadır. Buna göre; bildirilerin 38'inde anket/ölçek, 11'inde görüşme, 10'unda hem fiziksel hem de performans ölçüm yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır.

Tablo 6. Bildirilerin Veri Analiz Teknikleri

Kategori	Alt Kategori	f
Betimsel İstatistik	Frekans/Yüzde	11
	Ortalama	8
	Toplam	19

Kestirimsel İstatistik	Korelasyon	13
	T-Testi	23
	ANOVA	12
	Faktör Analizi	5
	Regresyon	2
	Non Parametrik Testler	16
	Yapısal Eşitlik	1
	Toplam	72
Nitel	İçerik Analizi	8
	Betimsel analiz	8
	Toplam	16

Tablo 6'da bildirilerin veri analizi teknikleri hakkında bilgiler yer almaktadır. Buna göre; bildirilerin veri analizlerinde 19'unda betimsel istatistik, 72'sinde kestirimsel istatistik ve 16'sında nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre; 2014 ile 2018 arasında yapılan EJER kongresinde beden eğitimi ve spor teması altında toplamda 62 bildiri sunulmuştur. 62 bildirinin 43'ü nicel, 10'u nitel, 6'sı karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca iki adet derleme çalışması yer almaktadır. Nicel yöntemlerin çoğunluğunda tarama/betimsel tarama deseni, nitel yöntemlerin deseninde ise durum ve olgu bilim desenleri kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanılan çalışmaların çoğunluğunda anket veya ölçek yoluyla veri toplanırken, nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalar da ise görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Her iki araştırma yönteminde kullanılan örneklem/çalışma grupları, okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, değişik yaşlardaki sporcular gibi çeşitlilik göstermektedir. Nicel araştırmaların veri analizinde çoğunlukla kestirimsel (anlam çıkartıcı) analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların veri analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri sıkça kullanılmıştır. Sonuç olarak bildirilerin paradigma eğilimine bakıldığında; eğilimin pozitivizm paradigma yönünde olduğu görülmektedir. Ülkemizde Spor bilimleri alanında yapılan çalışmalara bakıldığında yönelimin nicel yönde olduğu görülmektedir (Elmas, Açıkgöz ve Aşçı, 2018; Bal ve Pepe, 2016; Elmas, Gözmen Elmas ve Aşçı, 2019).

Araştırma sonucunda eğilimin pozitivizm paradigma yönünde olduğu görülmektedir. Bundan sonraki araştırmaların bu eğilimin sebebinin nedenlerinin incelenmesi konularına eğilmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Bal, H. ve Pepe, K. (2016). Türkiye'de spor bilimleri derneği tarafından düzenlenen uluslararası spor bilimleri kongrelerinde sunulan bildirilerin içerik analizi açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 443-452.
- Elmas, S , Açıkgöz, S , Aşçı, F . (2018). Sporda sosyal alanlarda yapılan lisansüstü tezlerde araştırma paradigmasının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29 (2), 53-66. DOI: 10.17644/sbd.309203
- Elmas, S , Gözmen Elmas, A , Aşçı, F . (2019). Sporda sosyal alanlar makalelerinin araştırma yaklaşımlarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30 (1), 39-52. DOI: 10.17644/sbd.372204
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Baskı). (Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Johnson, B ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. (Çev. ed: SB DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.

Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and Current Status of Science Education Research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yüce, K., Eryaman, M. Y., Şahin, A., & Koçer, Ö. (2014). Sosyal bilimlerde paradigma dönüşümü ve Türkiye'de uygulamalı dilbilimi alanında nitel araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).

ÖĞRETİLEBİLİR/EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ANTRENÖRLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR NİTEL ARAŞTIRMA**MEHMET ULAŞ****AHMET YAVUZ KARAFİL****OĞUZHAN DALKIRAN****ENSAR KURT**

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY Ü. BURDUR MEHMET AKİF ERSOY Ü. BURDUR MEHMET AKİF ERSOY Ü. T.C. GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI

ÖZET

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Dezavantaja sahip bireylerin, normale yakın hayat sürmelerine katkı sağlayan spor ve sportif aktiviteler bu bireylerin hayatlarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu aktivitelerde onlara yol gösteren, rehberlik eden ve bu aktiviteleri yapmalarında en önemli kişiler olma nedeniyle, antrenörlerin deneyimlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple, çalışmanın amacı Öğretilebilir/Eğitilebilir Zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesidir.

Yöntem: Bu araştırmanın yönteminde, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan 18 antrenörden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantaj ve dezavantajlarının olduğu; Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışan antrenörlerin antrenörlük anlayışlarında bir takım değişikliklerin meydana geldiği; engelli bireylerle çalışmanın antrenörlerin dünya görüşleri üzerinde farklı etkilerinin olduğu; antrenörleri çalışmaya motive eden bazı kaynakların varlığı; eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri sporun sahip olduğu çok boyutlu yapı ve aile faktörünün spor yapmaya teşvik ettiği; eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için, ailelerin eğitilmesi, fiziksel imkanların iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi son olarak da toplumsal farkındalığın artırılması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma ve Uygulamaya için Öneriler: Bundan sonraki çalışmalarda öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocukların antrenman ortamları çok boyutlu ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Zihinsel Engel, Fenomenoloji, İçerik Analizi,

Abstract

Purpose: Sports and sport activities that contribute to the life of the disadvantaged individuals close to normal play an important role in the lives of these individuals. It is important to examine the experience of the coaches, as they are the most important people in guiding, guiding and carrying out these activities. Therefore, the purpose of the study is to examine the professional experience of coaches working with Mentally Retarded Children.

Method: Phenomenology (phenomenology) pattern, one of the qualitative research methods, was used in the method of this research. The study group of the study consisted of 18 coaches working with teachable / educable children with intellectual disabilities. Semi-structured interview form was used as data collection tool. The data obtained in the study were analyzed by content analysis technique.

Findings: According to the findings of the study, there are advantages and disadvantages of working with trainable mentally retarded individuals in terms of coaching. Trainers who work with mentally retarded individuals have experienced a number of changes in their understanding of coaching; that working with people with disabilities has different effects on the worldview of coaches; the availability of resources that motivate coaches to work; that the multi-dimensional structure and family factor of the sport encourages individuals with educable mental disabilities to play sports; In order to educate educated mentally disabled individuals to sports, families should be educated, physical facilities should be improved and diversified and finally social awareness should be raised.

Implications for Research and Practice: In the following studies, the training environments of the mentally handicapped children who can be taught / educated can be handled in a multidimensional way.

Keywords: Sports, Mental Disability, Phenomenology, Content Analysis,

Giriş

Spor herkesin hayatında önemliyken, engelli bir kişinin yaşamında daha da önemlidir. Bunun nedeni, sporun rehabilite edici etkisi nedeniyle, sadece fiziksel değil, aynı zamanda toplumsal açıdan da engelli insanları rehabilite edebilme etkisine sahip olmasıdır (Aslan, 2018). Zihinsel Engellilik, genelde gerilik, gecikme, bozukluk ve yetersizlik gibi zekâ fonksiyonlarındaki eksiklikleri ifade eden farklı tanımlarla kullanılmıştır (Savunucu ve Biçer, 2009).

Dünya Sağlık Örgütü zihinsel yetersizliği IQ düzeyleri ve zeka engeli derecesine göre dört grup altında belirlemiştir. Birçok eğitim ortamlarında bu yöntem kullanılmaktadır. Buna göre zeka test puanı; 50-55'ten yaklaşık 70'e kadar hafif zeka engeli (eğitilebilir), 35-40'tan 50-55'e kadar orta zeka engeli (öğretilebilir), 20-25'den 35-40'a kadar ağır zeka engeli ve 20-25'in altında olan bireyler ise çok ağır zeka engeli olarak sınıflandırılmıştır (Savunucu, 2018). Araştırmamızın çalışma grubunu hafif ve orta zekâ engeli olarak sınıflandırılan eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli bireylerle çalışan antrenörler oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmalarda sporun engelli bireyler üzerine birçok olumlu etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Sportif aktivitelere katılan eğitilebilir/öğretilebilir zihinsel engelli çocukların; sosyal, duyuşsal ve psikomotor açıdan (Hemayattalab ve Movahedi, 2010; Dykens, Posner ve butterbaugh, 1998; İhan, 2008; Bayazıt, Meriç, Aydın ve Seyrek, 2007) olumlu yönde gelişim göstermektedirler. Dezavantaja sahip bu bireylerin, normale yakın hayat sürmelerine katkı sağlayan spor ve sportif aktiviteler bu yüzden bu bireylerin hayatlarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu aktivitelerde onlara yol gösteren, rehberlik eden ve bu aktiviteleri yapmalarında en önemli kişiler olma nedeniyle, antrenörlerin deneyimlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple, çalışmamızın amacı Öğretilebilir/Eğitilebilir Zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
2. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük anlayışınızda ne gibi değişikliklere neden oldu?
3. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın dünya görüşünüze(hayat felsefenize) ne gibi etkileri oldu?
4. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmaya sizi motive eden faktörler nelerdir?
5. Çalıştığınız eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri spor yapmaya teşvik eden faktörler nelerdir?
6. Eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için sizce neler yapılmalı?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın yönteminde, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu/ Örneklem

Araştırmamızın çalışma grubunu öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda örneklem belirleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla katılımcılar belirlenirken antrenörlerin öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla aktif şekilde çalışıyor olmaları ve en az 2 yıl öğretilebilir/eğitilebilir çocuklar ile çalışma tecrübesine sahip olmaları gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler doğrultusunda çalışmaya 8'i kadın 10'u erkek olmak üzere toplamda 18 antrenör katılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, bu kapsamda gerekli uzman görüşleri alınarak 6 soru hazırlanmıştır. Görüşme öncesi hazırlanan görüşme formu katılımcıya okutulup, araştırma hakkında kısa bilgi verilmiş, katılımcıya görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasını kabul edip etmediği sorulmuştur. Kabul eden katılımcıların görüşmeleri ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerinin kayıt edilmesini kabul etmeyen katılımcılardan ise sorulan sorular hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Görüşme süreleri 10 ile 30 dakika arasında değişiklik göstermiş olup, ses kayıtlarının transkript edilmesi sonucunda toplamda 30 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu teknikte yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.259). İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve ark. 2013, s.240). Bu kapsamda görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar sorular altında analiz edilmiştir. Analiz işleminde önce genel okuma, sonra kodlama işlemi ve daha sonra bu kodları birleştirme ve son olarak benzer kodları tema altında toplama ile veri analizine son verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular sunularak yorumlanmıştır. Bulgular sunulurken veri toplamak için kullanılan sorular şemsiye görevi görecek ve bulgular bu sorular altında sunularak yorumlanacaktır.

1. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantajları iki tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; kişisel gelişim ve mesleki gelişim temalarıdır. Kişisel gelişim teması altında; sabır ve empati yeteneği gelişimi(n=6), insan ilişkilerinde olumlu yönde değişim (n=3) kodları yer almaktadır. Mesleki gelişim teması altında ise, Öğretim basamaklaması tasarlama ve geliştirme(n=6), iş doyumu(n=3) ve kendini geliştirme ve araştırmacı olma(n=5) gibi kodlar yer almaktadır.

Tablo 1: Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantajları ile ilgili görüşler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
Kişisel Gelişim (Manevi Değişim)	Sabır ve Empati yeteneği gelişimi(n=6)	...Antrenörlüğümde daha sabırlı olmayı öğrendim, empati yeteneğimin gelişmesine ve küçük başarılarla sevinebilmeyi öğretti. (K1, K).
	İnsan ilişkilerinde olumlu yönde değişim.(n=3)	Engelli bireyler ile çalışmak antrenörlük açısından kendimi daha iyi geliştirmeme ve insan ilişkilerinde daha iyi olmama neden oldu. Bu bireylerle çalışırken hiç bir sıkıntı yaşamıyorum (K8, K).
Mesleki Gelişim	Öğretim basamaklaması tasarlama ve geliştirme(n=6)	Bireyin hazır bulunusluk ve bilişsel anlama düzeyine göre eğitmenin farklı yöntemleri denemesi, farklı materyaller geliştirmesi antrenöre farklı bir bakış açısı kazandırması (öğretim yöntem ve teknikleri geliştirerek) gelişim ve donanım sağlaması (K3,E).
	İş Doyumu(n=3)	Avantajları ise iş doyumu, yapılan işin insani boyutundan ötürü mutluluk ve huzur vermesidir. Özellikle yapılan işle birlikte verilen emeğin karşılığı olarak bu bireylere kazandırılan olumlu davranışlar ve sportif başarılar olarak gösterilebilir (K13,E).
	Kendini geliştirme ve araştırmacı olma(n=5)	...avantaj olarak çok çalışmak gerekli sürekli yeni bir şey öğrenip kendini yenileyebiliyorsun (K10,K).

Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından dezavantajları geç öğrenme teması olmak üzere tek tema altında ele alınmıştır. Bu tema öğrenmenin yavaş gerçekleşmesi(n=7) ve daha fazla emek, sabır ve zaman gerekmesi(n=5) gibi kodları içermektedir.

Tablo 2. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından dezavantajları ile ilgili görüşler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
Geç Öğrenme	Öğrenmenin yavaş gerçekleşmesi (n=7)	...Dezavantaj olarak sadece öğrenmenin biraz daha yavaş gerçekleştiğini söyleyebilirim. (K11, E)
	Daha fazla emek, sabır ve zamanın gerekmesi (n=5)	Özellikle engelli bireylerle çalışma normal bireylere göre daha fazla emek, zaman ve sabır gerektirmektedir (K13,E).

2. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük anlayışınızda ne gibi değişikliklere neden oldu?

Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlerin antrenörlük anlayışlarındaki değişiklikler iki tema altında ele alınmıştır. Bunlar; Mental dayanıklılık ve genel antrenörlük uygulamalarına yönelik değişim temalarıdır. Mental dayanıklılık

teması, sabırlı olma (n=10) kodunu; genel antrenörlük uygulamalarına yönelik değişim teması ise, bireysel farklılıkları anlama (n=6) ve spor anlayışındaki değişim (n=4) kodlarını içermektedir.

Tablo 3. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük anlayışınızda meydana gelen değişiklikler ile ilgili görüşler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
Mental Dayanıklılık	Sabırlı olma(n=10)	Daha sabırlı olmayı öğrendim (K6, E). Sabırlı ve kararlı olmayı öğretiyor...(K10,K).
	Bireysel farklılıkları anlama(n=6)	Her çocuğun/her bireyin öğrenme süresinin farklı olduğunu ve özel bireyler ile eğitimin iğne ile kuyu kazarak zafere ulaşmak olduğunu anladım. (K2,K).
Genel Antrenörlük Uygulamalarına Yönelik Değişim	Spor anlayışındaki değişim(n=4)	...sportif başarıdan çok o çocukların yüzündeki tebessüm benim için ilk öncelik haline geldi (K13,E). Sporu sadece spor için değil, günlük yaşam becerilerini geliştirmek ve olumsuz davranışları söndürmek için kullanabileceğimizi anladım (K14, E).

3. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın dünya görüşünüze(hayat felsefenize) ne gibi etkileri oldu?

Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlerin dünya görüşleri üzerine etkileri üç tema altında ele alınmıştır. Bunlar; insani duygular, içsel yönelim ve engelli bireylere yönelik farkındalık temalarıdır. İnsani duygular teması, empati kurma (n=2), insan sevgisi ve hoşgörülü olma (n=3) kodlarını; içsel yönelim teması, şükür (n=3) ve hayata pozitif bakma (n=2) kodlarını; engelli bireylere yönelik farkındalık teması ise, engelli bireyi tanıma (n=5) kodlarını içermektedir.

Tablo 4. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörün dünya görüşlerindeki (hayat felsefelerine) değişimlere ilişkin görüşler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
İnsani Duygular	Empati kurma(n=2)	...Empati kurup kendimi o bireylerin aileleri yakın çevreleri yerine koydum bu durum hayat felsefemi değiştirdi küçük şeylerden mutlu olmayı öğrendim (K13,E).
	İnsan Sevgisi ve Hoşgörülü olma(n=3)	Hoşgörülü olma konusunda anlayışlı olma konusunda (K5,K).
İçsel Yönelim	Şükür(n=3)	Başkalarına yardımcı olabilmem verdiğim mutluluk, hayata daha fazla şükür ve minnet (K4,K).
	Hayata pozitif bakma(n=2)	Hayatın daha zor yanları olduğunu öğrendim, hayata daha pozitif bakmayı öğrendim (K6,E).
Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık	Engelli bireyi tanıma(n=5)	Dünyaya toz pembe bakardım her insanı iyi görürdüm. Dünyanın bu kadar acımasız bir yer olduğunu çocuklarım ile tanışınca gördüm... (K17, K)

4. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmaya sizi motive eden faktörler nelerdir?

Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmaya antrenörleri motive eden faktörler iki tema altında ele alınmıştır. Bunlar, sporcu temelli motivasyon kaynakları ve iç motivasyon kaynağı temalarıdır. Sporcu temelli motivasyon kaynakları teması altında, sporcu gelişimi ve başarısı (n=8) ve sporcu ve aile mutluluğu (n=7) kodları, içsel motivasyon kaynağı teması altında ise, empati (n=2) kodu yer almaktadır.

Tablo 5. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmaya antrenörleri motive eden faktörler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
Sporcu Temelli Motivasyon Kaynakları	Sporcu gelişimi ve başarısı (n=8)	İnsanların o yapamaz dediği her şeyi onun uzun sürede de olsa öğrenip yapması ve uygulaması benim için fazlasıyla yeterli motivasyon kaynağıdır (K2, K). Öğrettiğim her şeyi alan ve bu becerileri ile kendini ifade edip, tek başarısı olan sporda madalya kazanması beni motive eden en büyük faktör (K6,E).
	Sporcu ve aile mutluluğu (n=7)	Onların başarıları, onların ve ailelerinin mutlu olduğunu görmek. Sosyalleştiğini görmek (K5,K). Tabi ki öğrencideki gözle görülebilir gelişim ve ailelerin umutlarının karşılık bulduklarında ki ettikleri dualar ve güzel mi güzel mesajlar (K14,E).
İçsel Motivasyon Kaynağı	Empati (n=2)	Çocuklarımla empati yaparak çalışmak, etkinliklerle kendimi onların yerine koyarak sporu onların gözünden görebilmek. Ayrıca sporla çocuklarımızın hayatlarına dokunuyor olmak ve onlara başarabileceklerini öğretmek beni en çok motive eden şeylerdir (K1, K). İlk önce hepimizin birer engelli adayı olduğumuza inanmam...(K18, E).

5. Çalıştığınız eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri spor yapmaya teşvik eden faktörler nelerdir?

Eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri spor yapmaya teşvik eden faktörler iki tema altında ele alınmıştır. Bunlar, sporun sahip olduğu çok boyutlu yapı ve aile temalarıdır. Sporun sahip olduğu çok boyutlu yapı teması altında, toplumsal ve sosyalleştirme (n=8), tatmin duygusu (n=4), fiziksel gelişime katkısı (n=2), spor sağlık ilişkisi (n=2), spor eğitim ilişkisi (n=2) kodları; aile teması altında ise, aile yönlendirmesi (n=2) kodları yer almaktadır.

Tablo 6. Eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri spor yapmaya teşvik eden faktörler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
Sporun Sahip Olduğu Çok Boyutlu Yapı	Toplumsal ve sosyalleştirme(n=8)	Sosyalleşmelerini sağlamak onları topluma kazandırmak onların çalıştıklarında neler başarabileceğini diğer bireylere ve kendilerine göstermek (K5,K).
	Tatmin duygusu(n=4)	Başarma duygusunu en somut şekilde sporda görüyorlar. Bu da onları teşvik ediyor. Öz güvenlerini artırıyor (K17, K).
	Fiziksel gelişime katkı(n=2)	Başta sosyalleşmeleri olmak üzere hem motor becerilerin geliştirilmesi hem de sedanter bir hayat yaşayan engelli bireylerin hareketlenerek fiziki yapılarını daha iyi bir hale getirmeleri için mutlaka spor yapmaya ihtiyaçları vardır. Bu alanlarda sağlanan başarılar engelli kardeşlerimizi spor yapmaya itmiştir tabi ki bizlerin ve ailelerin yönlendirmeleri de önemli olmuştur (K7,E).
	Spor sağlık ilişkisi(n=2)	Sağlık ve hiperaktif için müthiş bir kaynak spor (K10,K).
	Spor eğitim ilişkisi(n=2)	Spor eğitimin önemli parçası ve bundan uzak kalamazlar zihinsel eğitimle birlikte spor eğitiminin bir bütün olduğunu düşünüyorum (K12,E).
Aile	Aile yönlendirmesi(n=2)	Özellikle aile desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum... (K13, E)

6. Eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için sizce neler yapılmalı?

Eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için verilen öneriler üç tema altında ele alınmıştır. Bunlar aile eğitimi, fiziksel imkan ve toplumsal farkındalık temalarıdır. Aile eğitimi teması altında, ailelerin bilinçlendirilmesi (n=8) ve aile işbirliği (n=2) kodları; fiziksel imkan teması altında, çok kullanışlı spor tesisleri ve rehabilitasyon merkezlerinin yaygınlaştırılması (n=9) kodu; toplumsal farkındalık teması altında ise, sosyal medya ve benzerlerini kullanarak farkındalık yaratma (n=4) kodu ve farkındalık yaratmaya yönelik eğitim ve projelerin yapılması (n=4) kodları yer almaktadır.

Tablo 7. Eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için yapılması gerekenler

Tema	Kodlar	Örnek İfadeler
Aile Eğitimi	Ailelerin bilinçlendirilmesi(n=8)	Aile toplumun en küçük yapı taşıdır. İlk olarak ailelerin bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışması yapılmalıdır (K15, K).
	Aile işbirliği(n=2)	Aileler ile mutlaka iş birliği içinde olarak ilk önce onlar ikna edilmeli sporun bu çocuklar üzerindeki etkileri anlatılmalı (K7,E).
Fiziksel İmkân	Çok kullanışlı spor tesisleri ve rehabilitasyon merkezlerinin yaygınlaştırılması(n=9)	Şehirlerde sadece engelli çocukların kullanabileceği spor kompleksleri, yüzme havuzları ve ücretsiz antrenör desteği verilmeli (K1,K). ...Rehabilitasyon merkezleri gibi spor merkezleri açılmalı ve yerel yönetimler veya devlet eliyle destelenmelidir (K6,E).
	Sosyal medya ve benzerlerini kullanarak farkındalık yaratmak(n=4)	...Gazete, televizyon, radyo, internet vb. kitle iletişim araçlarında bu bireylere ait ne kadar çok yayın yapılır , farkındalık oluşturulursa o denli etkili olacağı düşünüyorum (K13,E).
Toplumsal Farkındalık	Farkındalık yaratmaya yönelik eğitim ve projelerin yapılması(n=4)	Farkındalık programları ve eğitim projeleri, toplum ve özel aileleri bilinçlendirme çakışmaları kesinlikle yapılmalı ve devlet destek vermeli (K11,E).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretilebilir/eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan antrenörlerin mesleki deneyimlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen verilerin analizi sonucu antrenörlerin farklı deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışmanın antrenörlük açısından avantaj ve dezavantajlarının olduğu; Eğitilebilir zihinsel engelli bireyler ile çalışan antrenörlerin antrenörlük anlayışlarında bir takım değişikliklerin meydana geldiği; engelli bireylerle çalışmanın antrenörlerin dünya görüşleri üzerinde farklı etkilerinin olduğu; antrenörleri çalışmaya motive eden bazı kaynakların varlığı; eğitilebilir zihinsel engelli bireyleri sporun sahip olduğu çok boyutlu yapı ve aile faktörünün spor yapmaya teşvik ettiği; eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin spora yönlendirilmesi için, ailelerin eğitilmesi, fiziksel imkanların iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi son olarak da toplumsal farkındalığın artırılması gerekliliği ile ilgili görüşleri ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- Aslan, Ş. (2018). Fiziksel Engellilik. F.Çelik Kayapınar (Editör). *Uyarlanmış beden eğitimi ve spor* (s.7-29). İzmir: Ergün Yayınevi.
- Bayazit, B., Meriç, B., Aydın, M., & Seyrek, E. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda eğlenceli atletizm antrenman programının psikomotor özelliklere etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 173-176.
- Büyüköztürk, Ş. ve Ark. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dykens, E. M., Rosner, B. A., & Butterbaugh, G. (1998). Exercise and sports in children and adolescents with developmental disabilities: positive physical and psychosocial effects. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(4), 757-771.

- Hemayattalab, R., & Movahedi, A. (2010). Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 81-86.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 16(1), 315-324.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar.* (Çev. ed: SB DEMİR), Eğiten Kitap, Ankara, s. 433
- Merriam S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Edt. S. Turan), Nobel Yayıncılık, Ankara. s. 14.
- Savucu, Y., & Biçer, S. Y. (2009). Zihinsel engellilerde fiziksel aktivitelerin önemi. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 1(2), 117-122.
- Savuncu, Y. (2018). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireyler. F.Çelik Kayapınar (Editör). Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor (s.7-29). İzmir: Ergün Yayınevi.
- Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları.* Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım A, Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN, YENİLİKÇİLİK VE LİDER ÜYE DESTEĞİNİN İŞ PERFORMANSI VE TATMİNLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**MERVE KOYUNCU**
TOROS ÜNİVERSİTESİ**EMİNE YILMAZ BOLAT**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**OĞUZCAN ÇİĞ**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Nitelikli bir okul öncesi eğitim için nitelikli, etkili ve iş performanslarıyla, iş tatminleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile destekleri ve yenilikçi davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu düşünce doğrultusunda bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğinin iş performansı ve tatminleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada “Güven Ölçeği”, “Yenilikçi Davranış Ölçeği”, “Lider Üye Desteği Ölçeği”, “İş Performansı Ölçeği”, “İş Tatmini Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma, Mersin ili merkez ilçesi olan Yenişehir ilçesindeki resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Örneklemeye gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen 153 okul öncesi öğretmeni alınmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin eğitim durumu, yaşı, cinsiyeti, çalışma süresi, medeni hali ve çalıştığı kurum gibi demografik değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı ve tatmini üzerinde etkisi olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenlere ilişkin bulguları frekans ve yüzdelik dilimlerle sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş performans algılarının ve iş tatminlerinin kamu kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumdan ilkökula başladıkları zamana kadar olan sürede yürütülen sistemli ve programlı bir eğitimidir. Bu eğitimin çocukların gelecek yaşantıları üzerindeki etkisi sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklara gelişimlerine uygun ve nitelikli bir eğitim verilmesi çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemede ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Küreselleşmenin getirdiği rekabette birlikte ülkemizde okul öncesi eğitime verilen ilgi ve önem gün geçtikçe artmaktadır (Kuzu ve Altaş, 2013). Okul öncesi eğitimin niteliğini belirleyen faktörler çocukların bireysel özellikleri, aile ve arkadaşları gibi çevresel etmenler, uygulanan programlar, okul öncesi eğitim kurumu çalışanları, yöneticileri ve öğretmenleridir (Altınkur ve Yılmaz, 2014). Nitelikli bir okul öncesi eğitim için nitelikli, etkili ve iş performansları ile iş tatminleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Chamundeswari,2013). İş tatmini ve iş performansı yüksek okul öncesi öğretmenleri çocukların gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyonları ne kadar yüksek ise o kadar verimli öğrenme ve öğretme yaşantıları sunmaktadır ve bu da öğrencilere kazanım geri dönmektir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile destekleri ve yenilikçi davranışları büyük önem taşımaktadır (Hulpia, Devos, & Keer, 2011). Bu düşünce doğrultusunda oluşturulmuş olan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğinin iş performansı ve tatminleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Yenişehir ilçesinde görev yapan 153 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si erkek, 151'i kadın olup yaşları 18-57 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya katılanların %35.2'si kamu kurumlarında, %64.8'i özel kurumlarda çalışmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Güven Ölçeği”, “Yenilikçi Davranış Ölçeği”, “Lider Üye Desteği Ölçeği”, “İş Performansı Ölçeği”, “İş Tatmini Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. İş performansı ölçeğinde toplam dört madde, iş tatmini ölçeğinde toplam altı madde, yenilik ölçeğinde toplam altı madde, güven ölçeğinde toplam altı madde ve lider üye desteği ölçeğinde toplam on madde bulunmaktadır. Kişisel bilgiler formunda ise yaş, cinsiyet, çalışma süresi, çalışılan kurum tipi gibi demografik verilere ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Veriler özel okullar ve devlet okullarındaki öğretmenlerle araştırmacılar tarafından bireysel görüşme yapılarak toplanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan anketler araştırmacılar tarafından toplanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı aracılığıyla veri girişleri yapılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin eğitim durumu, yaşı, cinsiyeti, çalışma süresi, medeni hali ve çalıştığı kurum gibi demografik değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı ve tatmini üzerinde etkisi olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin

demografik değişkenlere ilişkin bulguları frekans ve yüzdelik dilimler şeklinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Demografik Bilgilerin Betimsel Analizi

	n	%
Medeni Durum	Bekar	%62.99
	Evli	%37.01
Kurum Tipi	Kamu	%35.21
	Özel	%64.79
Eğitim	Lise	%3.25
	Lisans	%78.57
	Yüksek lisans	%18.18
Cinsiyet	Kadın	%98.70
	Erkek	% 1.30

Sonuçlara göre, katılımcıların %63'ü bekar ve %37'si evli; %35.21'i kamu kurumunda ve %64.8'i özel eğitim kurumlarında; %3.25'i lise mezunu, %78.6'sı lisans mezunu ve %18.2'si yüksek lisans mezunu, %98.7'si (n=151) kadın ve %1'i (n=2) erkektir. Katılımcıların yaşları 18-57 yaş arasında değişmekte olup ortalama yaşları 30 ve ortalama çalışma süreleri 7.3 yıldır. Çalışmaya katılanların %35.2'si kamu kurumlarında, %64.8'i özel kurumlarda çalışmaktadır.

Öğretmenlerin iş performansı, iş tatmini, örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	n
İş Performansı	17,83	1,99	143
İş Tatmini	23,45	3,76	143
Yenilikçilik	26,11	3,08	143
Güven	22,46	3,82	143
Lider Üye Desteği	38,45	5,23	143

Öğretmenlerin iş performansına ilişkin toplam puan ortalamaları 17.83, iş tatminine ilişkin toplam puan ortalamaları 23.45, yenilikçiliğe ilişkin toplam puan ortalamaları 26.11, örgütsel güvene ilişkin toplam puan ortalamaları 22.46 ve lider üye desteğine ilişkin toplam puan ortalamaları 38.45 olarak elde edilmiştir.

Ölçek boyutları arasındaki korelasyonun incelendiği analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisi

		İş Tatmini	Yenilikçilik	Güven	Lider Üye Desteği
İş Performansı	Pearson Korelasyonu	0,314**	0,581**	0,222*	0,284**
	p	0,000	0,000	0,011	0,002
	n	130	127	131	115
İş Tatmini	Pearson Korelasyonu		0,312**	0,467**	0,475**
	p		0,000	0,000	0,000
	n		123	125	109
Yenilikçilik	Pearson Korelasyonu			0,391**	0,571**
	p			0,000	0,000
	n			125	111
Güven	Pearson Korelasyonu				0,516**
	p				0,000
	n				116

** . Korelasyon için İstatistiksel Korelasyon Seviyesi 0.01.

* . Korelasyon için İstatistiksel Korelasyon Seviyesi 0.05.

Araştırmanın sonuçlarına göre bütün alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İş performansı incelendiğinde, sırasıyla iş tatmini ile 0.314, yenilikçilik ile 0.581, güven ile 0.222, ve lider üye desteği ile 0.284 oranında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş performansı ve yenilikçi olma arasında yüksek oranda pozitif dereceli bir korelasyon bulunmuştur. İş tatmini incelendiğinde, sırasıyla yenilikçilik ile 0.312, güven ile 0.467 ve lider üye desteği ile 0.475 oranında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İş tatminin güven, yenilikçilik ve lider üye desteği alt boyutları ile pozitif yönde bir ilişkisi bulunmuştur. Bu sonuç literatürle uyumlu bir bulgudur. Ordu (2016), öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve bireysel performanslarına yönelik algıları ve iş doyumunu ile bireysel performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta, iş doyumunu ile bireysel performans arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bireysel performanslarına yönelik algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Akkoç, Çalışkan ve Turunç (2012), yöneticiler için önemli bir problem sahası olan iş performansını artıran faktörlerin modellenmesi amacıyla yürüttükleri araştırma sonucunda, algılanan örgütsel desteğin ve gelişim kültürünün çalışanların iş tatmini ve iş performansı üzerine etkilerinin bulunduğunu, iş tatmininin iş performansını pozitif ve anlamlı olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009), iş doyumunu veya doyumsuzluğunun iş görenlerin performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ve doyumsuzluğu ile performansları arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Demografik değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine de bakılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sadece çalışılan kurum türüne göre korelasyonel bir ilişki tespit edilmiştir. Özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş performans algılarının ve iş tatminlerinin kamu kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha üst düzeyde performans sergileme beklentileriyle ilişkili olabilir. Aslan ve Ağiroğlu-Bakır (2014), resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçladığı araştırma sonucunda, resmi ve özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları arasında bir bütün olarak anlamlı bir farklılık olup, özel okullardaki örgütsel bağlılık düzeyinin, resmi okullara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğinin iş performansı ve tatminleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Demografik değişkenlerin, öğretmenlerin örgütsel güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin tutumlarının iş performansı ve tatmini üzerindeki etkisi için korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçta, özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş performans algılarının ve iş tatminlerinin kamu kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş tatmini, yenilikçilik, güven ve lider üye desteği alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları incelendiğinde bütün ölçek boyutları arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. İş performansı açısından, iş tatmini, yenilikçilik, güven ve lider üye desteği ile anlamlı ilişki bulunmuştur. İş performansı ve yenilikçi olma arasında ise yüksek oranda pozitif dereceli bir korelasyon tespit edilmiştir. İş tatminin güven, yenilikçilik ve lider üye desteği alt boyutları ile pozitif yönde bir ilişkisi bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmenlerin mesleki verimliliklerinin, iş performanslarını artırılması için çalışma ortamlarının ve özlük haklarının iyileştirilerek iş tatminlerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca daha etkili, verimli ve çağın gerekliliklerine uygun yenilikçi bir eğitim öğretim için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacılar açısından ise öğretmenlerin iş performanslarının, güven, yenilikçilik ve lider üye desteğine ilişkin verilerin nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca aynı araştırmanın daha geniş örneklem grubuyla ve farklı ölçme araçlarıyla araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akal, Z. (2003), Performans Kavramları ve Performans Yönetimi, Ankara: MPM.
- Akkoç, İ., Çalışkan, A. ve Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde gelişim kültürü ve algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ve iş performansına etkisi: Güvenin aracılık rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., Yönetim ve Ekonomi* 19(1), 105-135.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Altaş, S. S., & Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 1(2), 29-41.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 189-206.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1).
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H.V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 13-22.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL FİMLERE VE FEN BİLİMLERİ DERSİNDE EĞİTSEL FİMLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

EZGİ GÜVEN YILDIRIM
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

MERVE TOPAL
MEB

AYŞE NESİBE ÖNDER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın verilerini elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara'da yer alan bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 3. sınıfında öğrenim gören toplam 51 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 4 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi için ise içerik analiz yöntemi seçilmiş ve veriler HyperRESEARCHTM2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının pek çoğunun (%86.3) eğitsel filmlere ilişkin bir tanımlama yaptıkları fakat yalnızca % 43.1'lik bir kısmının eğitsel filmlere örnek verebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada daha sonra fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik görüşleri araştırılan öğretmen adayları, eğitsel filmleri fen bilimleri derslerinde kullanımının bazı avantaj ve dezavantajları olduğundan bahsetmiştir. Çalışmada son olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu filmleri tercih etme nedenlerinin eğitsel filmlerin özelliklerinden kaynaklı nedenlere ve eğitsel filmlerin kazanımlara olan etkilerinden kaynaklı nedenlere bağlı olduğu görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler. Konuyla ilgili yapılacak diğer araştırmalarda eğitsel filmlerin farklı değişkenler üzerine etkisinin incelenmesinin ve farklı örnek gruplarının eğitsel filmlere yönelik görüşlerinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Multimedya, Öğrenme Nesnesi, Dijital Kaynak, Fen Bilimleri Eğitimi

Pre-service Science Teachers Views on Educational Movies and Use of Educational Movies in Science Course

1. Abstract

Purpose: The purpose of this research is to examine the views of pre-service science teachers on educational movies and the use of educational movies in science courses.

Method: Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used to obtain the data of the study. The study group of the study consisted of 51 pre-services science teachers studying in the third year of science undergraduate program of a public university in Ankara in the fall semester of the academic year of 2018-2019. In the study, 4 semi-structured interview questions prepared by the researchers were used as data collection tools. The data of the study was obtained by semi-structured interview technique with prospective teachers. For qualitative analysis of data content analysis method was selected and the data were analyzed with HyperRESEARCHTM 2.6.1. qualitative analysis program.

Findings: As a result of the study, it was concluded that most of the pre-service science teachers (86.3%) made a definition of educational movies, but only 43.1% of them gave examples to educational movies. In the study, pre-service teachers whose views on the use of educational movies in science course were investigated mentioned that there are some advantages and disadvantages of using educational movies in science courses. Finally, in the study, it was seen that the reasons for the preference of pre-service science teacher when they became teachers depend on the reasons of the characteristics of educational movies and the effects of the educational movies on the gains.

Implications for Research and Practice: It is considered appropriate to examine the effect of educational movies on different variables and to investigate the views of different sample groups on educational films.

Keywords: Educational Multimedia, Learning Object, Digital Resource, Science Education

2. Giriş

Fen Bilimleri dersinin en temel amacı bütün bireyleri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmektir. Güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile bireylere astronomi, fizik, kimya, biyoloji, çevre ve yer bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bireylerin günlük yaşam sorunlarına karşı sorumluluk alan, bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanan bireyler olarak yetişmesinin önemi de vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Fen, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayabilme, karar verebilme, iletişim becerilerini geliştirebilme gibi çok önemli becerilerinin gelişiminde anahtar bir role sahiptir ve bu becerilerin gelişimi için fen derslerinde öğrenilenlerin günlük hayatla doğrudan ilişkili ve anlamlı olması gerekmektedir (Litfield & Mattson, 1989; Harlen, 1999). Bununla birlikte belirtilen istendik özelliklere sahip, çağın ihtiyacını karşılayabilecek niteliklere sahip insan gücünü oluşturmak için fen öğretiminin kalitesinin ve niteliğinin sürekli olarak geliştirilmesi sağlanmalı (Kaptan, 1999) ve bu eğitimin nasıl verileceği üzerinde dikkatlice düşünülmelidir.

İhtiyaçlara göre güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı araştırma- sorgulama stratejisine dayandırılmış ve derslerin planlanması ve uygulanmasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamlarının oluşturulması temel alınmıştır. Programda benimsenen bu yaklaşım, öğretmenlerin derslerinde farklı öğretim yöntem-tekniklerini kullanmalarını ve özellikle de görsel ve işitsel öğelerden yararlanmalarını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2013). Çünkü öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta ve buna paralel olarak unutmada da o denli geç olmaktadır. Dolayısıyla öğrenme ortamlarında kullanılan görsel ve işitsel araçlardan bir tanesi olan öğrenme nesneleri, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında en etkili yollardan biridir (Seferoğlu, 2006). Öğrenme nesnesi kavramı öğrenmeye destek vermek amacıyla kullanılabilen her türlü dijital kaynağı betimlemektedir (Wiley, 2002; Polsani, 2003). Öğretimin hedeflerini sağlamak için tasarlanan ve dijital ortamlar olan öğrenme nesneleri, kavram haritaları ve grafiklerden başlayıp video ve etkileşimli filmlere kadar uzanan geniş bir alanı tanımlamaktadır (South & Monson, 2000). Eğitsel filmler, eğitim ortamları içerisinde yaklaşık yarım yüzyıldan beri kullanılmaktadır (Depover, Giardina & Marton, 1998) ve öğretim programlarının içerisinde bulunması gereken en önemli öğrenme materyallerinden birisidir (Wenger, 1943). Bu filmler öğretimin başarısının sağlanmasında kullanılabilen etkili dijital öğrenme nesnelere ve öğrencilere izlediklerinde dolaylı yollardan tecrübe sağlayan eğitsel araçlardır (Wenger, 1943; Bruner, 2008). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda da eğitsel filmlerin belirli bir konunun öğretilmesinde etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin bilimsel kavramları anlamlandırmasında ve zihinsel yapılarının oluşmasına katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Barnett, Wagner, Gatling, Anderson, Houle & Kafka, 2006; Michel, Roebbers & Schneider, 2007; Öztaş 2008). Ayrıca eğitsel filmlerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında dersin kazanımlarına ulaşmanın çok daha kolay ve eğlenceli olduğu da vurgulanmaktadır (Saraç, 2012). Bu kapsamda, bu çalışma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşleri nelerdir? şeklinde verilmiştir.

3. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın verilerini elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, bireylerin olguları, yaşadıkları deneyimleri nasıl algılayıp anlamlandırdıklarını, nasıl açıkladıklarını, nasıl hatırladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl aktardıklarını araştırmaktadır (Patton, 2001). Bu çalışmada uygulama sürecinde, öğretmen adaylarına eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilerek konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara'da yer alan bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 3. sınıfta öğrenim gören toplam 51 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik hazırlanan 4 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Bu sorular araştırmacılar tarafından bağımsız, 3 farklı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Çalışmanın verileri öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler esnasında bu formdaki düzen takip edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler daha sonra bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmek üzere, katılımcılardan izni alınarak kaydedilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının kendi cümlelerine yer verileceği için her bir öğretmen adayına Ö₁, Ö₂, Ö₃...şeklinde kod isimler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman (1994) ve Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Nitel veri analizinde ilk aşama olarak tüm veriler bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Daha sonra kod ve tema oluşturulabilecek olan uygun sorular (3. ve 4. Sorular) için görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş, verilerin hangi temalar altında düzenlenip verileceğine ilişkin kod ve temalar oluşturulmuştur. Son aşama olarak tema, kod ve öğrencilerin kodları söyleme sıklığını içeren tablolar oluşturulmuştur. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar HyperRESEARCH™ 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada öğretmen adaylarına ilk olarak "size göre eğitsel film nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının ilk soruya verdikleri yanıtlara ilişkin verilere Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo1. Öğretmen adaylarının eğitsel film tanımlarına ilişkin yüzde-frekans tablosu

Soru	Tanım yapabilenler		Tanım yapamayanlar	
	f	%	f	%
Size göre eğitsel film nedir?	44	86.3	7	13.7

Fen bilgisi öğretmen adaylarının size göre eğitsel film nedir? sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde çok büyük birçoğunun (%86.3) eğitsel filmlere ilişkin bir tanımlama yaptıkları gözlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının %13.7'lik bir bölümü bu soruya yanıt vermeyerek tanım yapamayacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının soruya yanıt verirken yaptıkları tanımlamalardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: "Eğitsel film eğitim sistemimizde karşılaşılan sorunları ele alabilen ve güzel çözümler üreterek nerelere gelebileceğimizi gösteren filmlerdir" (23.110, 11.01.2019).

Ö9: "...Öğrencilerin görsel ve işitsel yönlerini ortaya çıkarıp, dersi daha kalıcı hale getiren filmlerdir" (16.805, 11.01.2019).

Ö27: "Bence eğitsel film, öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlardan anlaşılması güç, görsel ağırlıklı konuların öğretilmesinden kullanılan bir yöntemdir" (27.964, 11.01.2019).

Ö47: "Eğitsel film insanları düşünmeye sevk eden, bilgi ve beceri kazandıran, düşünmeye yönlendiren, ilgi çekici, öğrenmeyi pekiştiren görsel nesnelerdir" (31.350, 11.01.2019).

Araştırmanın ilk sorusuna verdikleri yanıtlarla kendilerine göre eğitsel film tanımı yapan öğretmen adaylarına ikinci olarak "Bildiğiniz eğitsel filmler var mı? Varsa bildiğiniz eğitsel filmlere birkaç örnek verebilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtlara ilişkin yüzde - frekans tablosu aşağıda verilmiştir (Tablo 2. ve Tablo 3.).

Tablo 2. Öğretmen adaylarının eğitsel filmlere örnek verme durumlarına ilişkin yüzde-frekans tablosu

Soru	Örnek verebilenler		Örnek veremeyenler	
	f	%	f	%
Bildiğiniz eğitsel filmler var mı?	22	43.1	29	56.9

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının % 43.1'lik bir kısmının eğitsel filmlere örnek verebilirken, %56.9'luk kısmının ise bu filmleri örneklendiremediği görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının bildikleri eğitsel filmlere verdikleri örneklerle ilişkin yüzde-frekans tablosu

Soru	Örnek verilen film	f	%
Bildiğiniz eğitsel filmlere birkaç örnek verebilir misiniz?	Her Çocuk Özeldir	14	28
	3 İdiot	13	25.5
	Yıldızlar Arasında	3	5.9
	Koro	2	3.9
	İki Dil Bir Bavul	2	3.9
	Ölü Ozonlar Derneği	1	2
	Benim Adım Khan	1	2
	Hababam Sınıfı	1	2

Tablo 3.'deki eğitsel filmlere örnek verebilen öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının pek çoğu eğitsel filmlere örnek olarak Her Çocuk Özeldir (%28) ve 3 İdiot (25.5) filmlerini vermiştir. Bunun dışında öğretmen adaylarının örnek verdikleri eğitsel filmler arasında Koro (%3.9), İki Dil Bir Bavul (%3.9) ve Hababam Sınıfı (%2) gibi filmleri de yer almaktadır. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ö14: "Örneğin İki Dil Bir Bavul diye bir film var belgesel gibi bir fil. O olabilir" (57.778, 11.01.2019).

Ö35: "Eğitsel film denince aklıma direk Aamir Khan'ın filmleri geliyor. Aslında hepsi eğitsel de benim aklıma gelenler Benim Adım Khan, Her Çocuk Özeldir ve 3 İdiot" (52.695, 11.01.2019).

Ö48: "...sadece uzun filmler değil aslında eğitici animasyonlarında öğrenciler üzerinde etkili olacağını düşünüyorum, fakat animasyonların isimlerini hatırlayamadım. O yüzden normal film örneklerini vereyim aklıma gelen. Aamir Khan'ın Her Çocuk Özeldir ve 3 İdiot filmleri bence eğitsel film" (73.125, 11.01.2019).

Araştırmada daha sonra öğretmen adaylarına "Fen Bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının 3. soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde bu soruya ilişkin kod ve temalara ulaşılmıştır. Bu kod ve temalar ile öğretmen adaylarının 3. soruya verdikleri yanıtların kod ve temalara dağılımına ilişkin yüzde - frekans tablosu aşağıda verilmiştir (Tablo 4.).

Tablo 4. Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik düşüncelerine ilişkin yüzde-frekans tablosu

Soru	Tema	Kod	f	%
Fen Bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik ne düşünüyorsunuz?	Fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın avantajları	Konuyu öğrenmeyi kolaylaştırma	19	37.3
		Derse ilgi çekme	13	25.5
		Kalıcı öğrenme sağlama	11	21.6
		Konuyu somutlaştırma	8	15.7
		Dersi sevdirme	8	15.7
		Birçok duyu organına hitap etme	6	11.8
		Derse karşı merak uyandırma	3	5.9
	Konuyu günlük hayatla bağlama	2	3.9	
	Fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın dezavantajları	Fazla zaman gerektirme	13	25.5
		Maddi imkan gerektirme	9	17.6
		Dikkat dağınıklığına sebep olma	6	11.8
		Dersi kaynatma aracı olma	6	11.8
		Kazanımları yeterince verememe	4	7.8
		Disiplin sorunu yaratma	4	7.8
Sıkıcı olma		2	3.9	

Tablo 4.'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının yanıtlarının fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanılmasına yönelik düşüncelerinin iki farklı tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları fen derslerinde eğitsel film kullanmanın bazı avantajları ve dezavantajları olabileceğini belirterek soruya yanıt vermiştir. Fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın avantajlarından bahsederken eğitsel filmlerin konuyu öğrenmeyi kolaylaştıracağını, derse ilgi çekeceğini, konuyu somutlaştıracağını ve kalıcı öğrenme sağlayacağını vb. belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın dezavantajlarından bahsederken ise bu filmleri öğrencilere izletmenin çok zaman ve maddi imkan gerektirdiğine, filmlerin dersi kaynatma aracı olarak görülebileceğine ve dikkat dağınıklığına sebep olabileceğine, bu filmler ile ilgili kazanımın yeterince verilemeyeceğine vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö10: "Filmler soyut olan kavramları somutlaştırır bu da konunun daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Ama filmin dikkat dağıtıcı yerleri olursa bu da bir olasılık yani ve hep film izletmeye çalışmak maliyetli olur" (103.524, 11.01.2019).

Ö30: "...fen derslerinde eğitsel film kullanmak hem çok iyi bir şey ama bazen de dikkatli olmak gerekli. Mesela bence eğitsel film kullanırsak öğrenciler konuyu çok daha kolay öğrenir ve derse olan ilgileri artar. Ama bir taraftan da bu filmleri izletince öğrenciler sıkılabilir ve sınıfta böyle ders kaynarak kaos ortamı oluşabilir. Bir de belki müfredattan geri kalınabilir ve konular yetişmeyebilir çünkü filmler çok zaman alıyor yan" (96.782, 11.01.2019).

Ö50: "...bence fen derslerinde film kullanmanın bir dezavantajı yok. Ancak her zaman kullanılabilir bir yöntem değildir. Örneğin kalabalık gruplarda veya projeksiyon cihazı olmayan yerlerde uygulayamayız. Bunun gibi sınırlılıkları vardır. Ama diğer taraftan öğrenmeyi kolaylaştırır, ilgi çeker, dersi sevdirir, merak duygusu uyandırır, hem görsel hem işitsel oldukları için öğrenme sırasında bir sürü duyu organına hitap eder gibi" (117.516, 11.01.2019).

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarına "Siz öğretmen olduğunuzda fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmayı niçin tercih edersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının 4. soruya verdikleri yanıtların kod ve temalara dağılımına ilişkin yüzde - frekans tablosu aşağıda verilmiştir (Tablo 5.).

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmayı tercih etme nedenlerine ilişkin yüzde-frekans tablosu

Soru	Tema	Kod	f	%
Siz öğretmen olduğunuzda fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmayı niçin tercih edersiniz?	Eğitsel filmlerin özelliklerinden kaynaklı nedenler	İlgi çekici olma	12	23.6
		Eğlenceli olma	10	19.6
		Merak uyandırıcı olma	8	15.7
		Kullanımı kolay olma	5	9.8
		Görsel ve işitsel olma	5	9.8
		Motivasyon sağlama	3	5.9
		Öğrenilen bilgileri somutlaştırma	17	33.3
		Öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirme	15	29.4
		Anlaşılması zor konuları kolaylaştırma	9	17.6
		Görsellerle konuyu daha iyi öğrenmeyi sağlama	5	9.8
	Pek çok kazanımı aynı anda verme fırsatı sunma	3	5.9	
	Teorik bilgiyi günlük hayata bağlama	2	3.9	
	Eğitsel kazanımlara etkilerinden kaynaklı nedenler	filmlerin olan kaynaklı		

Tablo 5.'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında eğitsel film kullanım tercihlerini eğitsel filmlerin özelliklerinden kaynaklı nedenler ve eğitsel filmlerin kazanımlara olan etkilerinden kaynaklı nedenler olarak iki farklı tema altında açıkladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu eğitsel filmlerin ilgi çekici (%23.6) ve eğlenceli (%19.6) olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda eğitsel filmlerin merak uyandırıcı olduğu (%15.7), kullanımının kolay olduğu (%9.8), görsel ve işitsel oldukları (%9.8) ve motivasyon sağladıklarını (%5.9) yine öğretmen adayları tarafından belirtilen kodlar arasındadır. Öğretmen adaylarının eğitsel film kullanımının bir diğer nedeni eğitsel filmlerin kazanımlara olan etkileridir. Bu nedenlere ait açıklama yaparken öğretmen adayları sırasıyla eğitsel filmlerin öğrenilen bilgileri somutlaştırdığını ve kalıcı hale getirdiğini, anlaşılması zor konuları kolaylaştırdığını, görsellerle konuyu daha iyi öğrenmeyi

sağladığını, pek çok kazanımı aynı anda verme fırsatı sunduğunu ve teorik bilgiyi günlük hayata bağladığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Ö24: “Ben öğretmen olduğumda bu filmleri kullanırım kesin. Öğrencilere daha verimli ders işlemek, anlaşılması zor konuları daha iyi öğretmek ve kalıcı yapmak için eğitsel filmlerin kullanımı çok kolay mesela. Soyut kavramlar materyal olmadan somutlaşmaz mesela ama filmler çok ilgi çekici olduğu için bu şekilde havada da kalmaz diye düşünüyorum” (134.126, 11.01.2019).

Ö38: “...ben filmlerin merak uyandırıcı olduğunu düşünüyorum özellikle ders başında konuya ilgi çekmek için. O yüzden kullanırım bu filmleri. Böylece öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlarım ve daha kısa sürede çok şey öğretirim” (127.965, 11.01.2019).

Ö43: “Ben eğitsel filmleri fen dersinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarına kolaylık getireceği için kullanırım, 3 İdiot'ta olduğu gibi yani. Ayrıca filmlerin bilgilerin akılda kalıcı olmasını sağladığını da düşünüyorum” (144.314, 11.01.2019).

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ve fen bilimleri dersinde eğitsel filmlerin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma ilk olarak öğretmen adaylarının pek çoğunun (%86.3) eğitsel filmlere ilişkin bir tanımlama yaptıkları fakat yalnızca % 43.1'lik bir kısmının eğitsel filmlere örnek verebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada daha sonra fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanımına yönelik görüşleri araştırılan öğretmen adayları, eğitsel filmlerin fen bilimleri derslerinde kullanımının bazı avantaj ve dezavantajları olduğundan bahsetmiştir. Fen bilimleri dersinde eğitsel film kullanmanın avantajlarından bahsederken eğitsel filmlerin konuyu öğrenmeyi kolaylaştıracağını, derse ilgi çekeceğini, konuyu somutlaştıracağını ve kalıcı öğrenme sağlayacağını vb. belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dezavantaj olarak ise bu filmleri öğrencilere izletmenin çok zaman ve maddi imkan gerektirdiğine, filmlerin dersi kaynatma aracı olarak görülebileceğine ve dikkat dağınıklığına sebep olabileceğine, bu filmler ile ilgili kazanımın yeterince verilemeyeceğine vurgu yapmıştır. Çalışmada son olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında bu filmleri tercih etme nedenleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitsel film kullanım tercihlerinin eğitsel filmlerin özelliklerinden kaynaklı nedenlere ve eğitsel filmlerin kazanımlara olan etkilerinden kaynaklı nedenlere bağlı olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitsel filmlere ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiğine rastlanmıştır. Örneğin Akbaş, Canoğlu ve Ceylan (2015)'in yapmış olduğu çalışmada eğitsel kısa filmler, öğretmen adayları tarafından faydalı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğretmen adayları eğitsel kısa filmlerin çoğunlukla öğretim sürecini kolaylaştırma, ilgi çekmeyi sağlama ve günlük hayatla ilişki kurmayı sağlama, hayal gücünü geliştirme, kalıcılığı sağlama, farklı zeka tiplerine fırsatlar sunma, eğlenerek öğretmeyi sağlama ve sorgulama becerisi kazandırma gibi olumlu katkılarından söz etmişlerdir. Yine bu çalışmanın sonucuna paralel olarak İnce Yakar (2013) araştırmasında, öğrenme ortamında kullanılan eğitsel filmlerin, anlaşılması güç konuların daha kolay öğrenilmesini sağladığını, konuyu tekrar etme özelliği neticesinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını, akılda kalıcılığa pozitif etkide bulunduğunu, soyut kavramları somutlaştırdığını ve öğrenenlere olumlu öğrenme yaşantıları sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Birkök (2008) tarafından da eğitsel filmlerin öğretim sürecinde kullanılması ile karmaşık bilgiler daha kolay anlaşıldığı, kurgulanmış olan bilginin tümünün hem dinamik hem görsel hem de işitsel olarak aktarıldığı ve öğretimin yanı sıra davranış modellerinin de öğrenciye aktarılacağı vurgulanmıştır.

Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bu konuyla ilgili yapılacak diğer araştırmalarda eğitsel filmlerin farklı değişkenler üzerine etkisinin incelenmesinin ve farklı örnek gruplarının eğitsel filmlere yönelik görüşlerinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

6. Kaynaklar

Akbaş, O., Canoğlu S. N. & Ceylan, M. (2015). Eğitsel kısa film ve videoları yeniden düşünmek: eğitsel kısa film ve video yarışmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 282-296.

Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M., & Kafka, A. (2006). The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 179-191.

Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-10.

Bruner, J. (2008). *Educational process*. (Çeviri: Talip Öztürk). Ankara: Pegem Yayınevi.

Depover, C., Giardina, M. & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia*. Paris, L'Harmattan.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1).

- İnce Yakar, H. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Litchfield, B. C. & Mattson, S. A. (1989). The interactive media science project: An inquiry based multimedia science curriculum. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 9(1), 37-43.
- MEB, (2013). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.
- MEB, (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.
- Michel, E., Roebbers, C. M. & Schneider, W. (2007). Educational films in the classroom: Increasing the benefit. *Learning and Instruction*, 17, 172-183.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öztaş, T. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 543-556.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Polsani, P. R. (2003). Use and a base of reusable learning objects, *Journal of Digital Informatin*. 3(4), 76-84.
- Saraç, H. (2012). Yabancı dil öğretimi sürecinde sanatsal filmler. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 1(4), 27-43.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- South, J. B. & Monson, D. W. (2000) A University-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects. In D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects* [Online Version]. Erişim tarihi: 17.01.2019, <http://www.reusability.org/read/chapters/south.doc>.
- Wenger, R. (1943). Motion pictures in teacher education. *Educational Research Bulletin*, 22(4), 90-96.
- Wiley, D. A. (2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. Erişim tarihi: 21.01.2019, <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ÖĞRETMENLERİN TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI

AYŞE NESİBE ÖNDER
GAZİ ÜNİVERSİTESİMERVE TOPAL
MEBEZGİ GÜVEN YILDIRIM
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma ile öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde yer alan bir okulda görev yapmakta olan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü matematik, 3'ü Fen Bilimleri, 8'i sınıf, 2'si müzik, 2'si Bilişim ve Teknoloji, 2'si yabancı dil branşlarında görev yapmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin toplamda güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde yer alan ölçeğe öğretmenlerin verdikleri cevaplar “çok yeterliyim (5)”; “yeterliyim (4)”; “kararsızım (3)”; “az yeterliyim (2)” ve “yetersizim (1)” şeklinde puanlandırılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda öğretmenlerin her dört teknik açısından da kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak maddeler bazında değerlendirildiğinde öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu araştırma tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, ve kare-çengel bulmaca ile sınırlı tutulmuştur. Yeni araştırmalarla diğer teknikler için de öğretmenlerin yeterlik algıları araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Otantik Değerlendirme, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Anlam Çözümleme Tablosu, Kare-Çengel Bulmaca

Teachers' Perception of Competence in Complementary Measurement and Evaluation Techniques

1. Abstract

Purpose: In this study, it is aimed to investigate the teachers' perceptions of competence in preparing structural grid, diagnostic branched tree, meaning analysis table and square and hooked puzzles which are complementary measurement and evaluation techniques.

Method: In this research, survey model was used. The study group of the research consists of 22 teachers working in a school in Ankara in the fall semester of 2018-2019 academic years. The teachers included in the study group were 4 mathematics, 3 science, 8 classroom, 2 music, 2 informatics and technology, 2 foreign languages. In this study, The Scale Perception of Competencies on the Alternative Measurement and Assessment Techniques was used as data collection tool. The scale shows a four-factor structure. The reliability coefficient of the scale was found to be .96. The answers given by the teachers to the five-point Likert scale are “very sufficient (5)”; “I am enough (4)”; “undecided (3)”; “I am less qualified (2)” and “insufficient (1)”. SPSS software was used for data analysis and descriptive statistical techniques were used.

Findings: It was concluded that teachers perceived themselves sufficient in all four techniques. However, when evaluated on the basis of items, it was seen that teachers had deficiencies.

Implications for Research and Practice: This research is limited to complementary measurement and evaluation techniques, diagnostic branched tree, meaning analysis table, structured grid, and square-hook puzzle. With new research, teachers' perceptions of competence can be searched for other techniques.

Keywords: Authentic Evaluation, Structured Grid, Diagnostic Branched Tree, Meaning Analysis Table, Square-Hooked Puzzle

2. Giriş

Sürekli değişen ve gelişen bir çağda eğitim öğretim süreçlerindeki değişimler doğal olarak ölçme ve değerlendirme boyutlarını da derinden etkilemiştir. İlk olarak 2005-2006 yıllarında geliştirilen Fen Dersi öğretim programı ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kavramı vurgulanmış ve kullanımının önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2005). Nitekim 2018 yılında geliştirilen Fen Bilimleri dersi öğretim programında da söz konusu ölçme ve değerlendirme yöntemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Çünkü öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki yeni anlayışlar ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de doğrudan

etkilemektedir (Fourie & Van Niekerk, 2001). Tamamlayıcı değerlendirme “performansa dayalı değerlendirme”, “doğrudan değerlendirme” ve “otantik değerlendirme” olarak da isimlendirilebilmektedir (Culbertson, 2000). Pierce ve O'Malley'e (1992) göre tamamlayıcı değerlendirme, öğrencinin neyi bilmediğinden ziyade neyi bildiğini ve ne yapabileceğini ortaya çıkarabilen bir değerlendirmedir. Amacı, öğrencinin kaydettiği ilerlemeyi göstermek ve öğretimin ne kadar gerçekleştiğini süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerle bilgilendirmektir. Bu değerlendirme belli standartlara bağlı veya geleneksel bir değerlendirme değildir. Ayrıca karmaşık, çok yönlü ve zengin değerlendirmeler sağlamayı amaçlamaktadır (Bachman, 2002). Fen Bilimleri dersi öğretim programlarından tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri; portfolyo değerlendirmeler, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, anlam çözümlene tablosu, bulmacalar, kavram ağları, zihin haritaları, V diyagramları, kelime ilişkilendirme testleri, öz ve akran değerlendirmeler, projeler ve performans değerlendirmeler olarak verilmektedir.

Bu çalışma kapsamına tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümlene tablosu, kare ve çengel bulmaca alınmaktadır. Yapılandırılmış grid bireyin sahip olduğu önceki öğrenmelerle yeni bilgiler arasındaki bağlantıyı kurmada önemli bir rol oynamaktadır (Bahar, Bıçak, Durmuş & Nartgün, 2006). Ayrıca, yapılandırılmış gridler, anlamlı öğrenmeyi ölçebilmesi açısından, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanılgılarını ve varsa bilgi ağındaki eksiklik veya hataları belirleyebilmesi açısından önemli bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Johnstone, Bahar & Hansell, 2000). Tanılayıcı dallanmış ağaç ise, doğru yanlış sorularının birbiriyle bağlantılı olduğu ve her bir doğru yanlış kararının bir sonraki doğru yanlış kararını etkileyen ve belirleyen sonuçlar içeren değerlendirme tekniğidir (Bahar vd., 2006). Benzer şekilde anlam çözümlene tabloları kavramları sınıflama becerileri kazandırmada kullanılabilirle birlikte bir defa hazırlandıktan sonra bu tablolardan kavramları pekiştirmek için de yararlanılabilmektedir (Gürlek, 2002). Bulmacalar ise en genel tanımı ile ana prensibi kelimelerin veya sayıların karmaşık bir şekilde kullanılarak kelime ve sayılarla oyun oynamak olarak bilinmektedir (Akkan, 2005). Söz konusu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkısı olduğu bilinmektedir (MEB, 2005). Bu bağlamda bu tekniklerin öğrencilerin gelişiminde etkili olabilmesi için öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlayıp kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin programdaki gelişimleri takip etmede yetersiz kalması, yeniliklere direnç göstermesi ya da bu gelişmelerle yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olamaması durumunda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulamada sorunlar yaşayabileceği çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmaktadır (Ören, Ormancı & Evrekli, 2011; Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012; Akbaş & Gençtürk, 2013; Bal, 2013; Benzer & Eldem, 2013; Cansız, Aktaş & Baki, 2013). Bu çalışma ile öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümlene tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin yapılandırılmış grid hazırlamaya yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlamaya yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin anlam çözümlene tablosu hazırlamaya yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin kare bulmaca hazırlamaya yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
5. Öğretmenlerin çengel bulmaca hazırlamaya yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?

Bu açıdan çalışmanın literatürde yer alan kaynaklarda halihazırda var olan bu teknikleri kullanmanın yanı sıra teknikleri hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi yönüyle diğer araştırmalardan ayrıldığı düşünülmektedir.

3. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte olmuş veya hali hazırda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde yer alan bir okulda görev yapmakta olan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü Matematik, 3'ü Fen Bilimleri, 8'i Sınıf, 2'si Müzik, 2'si Bilişim ve Teknoloji, 2'si Yabancı Dil branşlarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Köklükaya (2010) tarafından geliştirilen Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Buna göre, ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; yapılandırılmış grid hakkında yeterlik boyutu .91; tanılayıcı dallanmış ağaç hakkında yeterlik boyutu .91; anlam çözümlene tablosu hakkında yeterlik boyutu .89; kare ve çengel bulmaca hakkında yeterlik boyutu .94 olarak bulunmuş. Son olarak ölçeğin toplamda güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde yer alan ölçeğe

öğretmenlerin verdikleri cevaplar “çok yeterliyim (5)”; “yeterliyim (4)”; “kararsızım (3)”; “az yeterliyim (2)” ve “yetersizim (1)” şeklinde puanlandırılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeğin yapılandırılmış grid boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 13 ile 65 puan arasında; tanılayıcı dallanmış ağaç boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 8 ile 40 puan arasında; anlam çözümü tablosu boyutuna ilişkin alabilecekleri puanlar 5 ile 25 puan arasında; kare-çengel bulmaca tekniğine ilişkin alabilecekleri puanlar 16- 80 puan arasında yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

4. Bulgular

Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar alt boyutlar bazında aşağıda yer alan tablolarda incelenmiştir.

İlk olarak öğretmenlerin yapılandırılmış grid hazırlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin veriler analiz edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin yapılandırılmış grid hazırlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapılandırılmış grid ile öğrencilerin bilgi seviyesini ortaya çıkaracak sorular hazırlayabilme	0	0	1	4,5	9	40,9	8	36,4	4	18,2
Yapılandırılmış gridi hazırlarken kutucuk sayısını belirlemede öğrencinin yaşını göz önünde bulundurabilme	0	0	2	9,1	8	36,4	7	31,8	5	22,7
Yapılandırılmış grid ile öğrencilerin konu ile ilgili eksiklerini belirleyebilme	0	0	0	0	3	13,6	17	77,3	2	9,1
Yapılandırılmış gridi hazırlarken kutucukların sayısını belirlemede öğrencinin bilgi seviyesini göz önünde bulundurabilme	0	0	0	0	8	36,4	13	59,1	1	4,5
Yapılandırılmış gridin 9–12 kutucuk ile hazırlanması gerektiği bilgisine sahip olma	3	13,6	5	22,7	10	45,5	4	18,2	0	0
Yapılandırılmış gridi hazırlarken öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerini ortaya çıkarabilme.	0	0	0	0	6	22,3	9	40,9	7	31,8
Yapılandırılmış grid için sorulan soruların cevaplarını kutucuklara rastgele yerleştirebilme	0	0	2	9,1	10	45,5	8	36,4	2	9,1
Yapılandırılmış grid tekniğinin test tekniğinden ayrılan yönlerini bilme	3	13,6	6	27,3	7	31,8	6	27,3	0	0
Öğrencilerin verdiği cevaplarla o konudaki kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilme	0	0	1	4,5	9	40,9	8	36,4	4	18,2
Grid tekniğini puanlayabilme	0	0	1	4,5	3	13,6	17	77,3	1	4,5
Öğrencilere her soru için doğru kutucuğu veya kutucukları buldurabilme	0	0	0	0	10	45,5	8	36,4	4	18,2
Öğrencilerin her soru için buldukları cevapları mantıksal ve işlevsel olarak sıralamalarını sağlayabilme	0	0	0	0	6	27,3	11	50,0	5	22,7

Yapılandırılmış grid tekniği için hazırlanmış sorularda kutucukları sadece sözel ifadelerle değil gerektiğinde formül ve şekillerle de hazırlayabilme

4 18,2 1 4,5 6 27,3 7 31,8 4 18,2

Öğretmenlerin ölçeğin yapılandırılmış grid hazırlayabilme yeterlik algısı alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri tablo 1'de verilmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları toplam ortalama puan $\bar{X} = 46,36$ 'dır. Ölçeğin söz konusu alt boyutundan alınabilecek toplam puan 65 olduğuna göre öğretmenlerin yapılandırılmış grid hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tanılayıcı dallanmış ağaç için konuyla ilgili genelden özele doğru bir sıraya göre ifadeleri belirleyebilme	0	0	1	4,5	9	40,9	11	50,0	1	4,5
Tanılayıcı dallanmış ağaç ile doğru ve yanlış olacak şekilde ifadeler belirleyebilme	0	0	1	4,5	8	36,4	10	45,5	3	13,6
Tanılayıcı dallanmış ağaç ifadelerinin her birini öğrencilerdeki kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak şekilde hazırlayabilme	0	0	1	4,5	6	27,3	9	40,9	6	27,3
Tanılayıcı dallanmış ağaç ile öğrencilerin ön bilgilerini saptayabilecek şekilde ifadeler hazırlayabilme.	0	0	0	0	5	22,7	13	59,1	4	18,2
İfadeleri birbirine bağlı bir bilgi ağını sorgulayabilecek şekilde, yani anlam bakımından birbirinden bağımsız olmayacak şekilde hazırlayabilme	0	0	1	4,5	9	40,9	10	45,5	2	9,1
Tanılayıcı dallanmış ağaç ile öğrencilerin hangi ifadelerde yanlışlıklar yaptığını belirleyebilme	0	0	0	0	7	31,8	9	40,9	6	27,3
Tanılayıcı dallanmış ağacı puanlandırabilme	0	0	0	0	3	13,6	11	50,0	8	36,4
Tanılayıcı dallanmış ağaç ifadelerini yazarken somuttan soyuta doğru yazabilme	2	9,1	0	0	10	45,5	8	36,4	2	9,1

Öğretmenlerin ölçeğin tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlayabilme yeterlik algısı alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri tablo 2'de verilmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları toplam ortalama puan $\bar{X} = 30,23$ 'dür. Ölçeğin söz konusu alt boyutundan alınabilecek toplam puan 40 olduğuna göre öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin anlam çözümlene tablosu hazırlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Herhangi bir yazılı kaynaktan bir konu seçebilme	0	0	0	0	7	31,8	9	40,9	6	27,3
Anlam çözümlene tablosunun ilk sütununa konu ile ilgili belirlenen varlıkları veya kavramları yazabilme.	0	0	2	9,1	8	36,4	40	45,5	2	9,1
Adları yazılan kavramların özelliklerini ilk satıra sıralayabilme	0	0	1	4,5	8	36,4	10	45,5	3	13,6
Bulunan kavram ve özellikler ile ilgili iki boyutlu kavram özellikleri tablosu hazırlayabilme	6	27,3	7	31,8	7	31,8	2	9,1	0	0
Kavramlar ve özelliklerin uyumlu olduğu satır ve sütun koordinatını belirleyebilme.	3	13,6	4	18,2	9	40,9	6	27,3	0	0

Öğretmenlerin ölçeğin anlam çözümlene tablosu hazırlayabilme yeterlik algısı alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri tablo 3'de verilmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları toplam ortalama puan $\bar{X} = 16,23$ 'dür. Ölçeğin söz konusu alt boyutundan alınabilecek toplam puan 25 olduğuna göre öğretmenlerin anlam çözümlene tablosu hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin kare bulmaca hazırlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kare bulmaca hazırlarken ilk olarak konuyla ilgili önemli bir mesaj seçebilme	0	0	0	0	8	36,4	11	50	3	13,6
Konu ile ilgili olarak öğrencilerin kazanması hedeflenen kavramları sıralayabilme	0	0	0	0	7	31,8	12	54,5	3	13,6
Belirlenen önemli mesajın toplam harf sayısını bulabilme	3	13,6	1	4,5	5	22,7	8	36,4	5	22,7
Toplam kare sayısının herhangi bir sayının karesi olması gerektiğini bilme	0	0	3	13,6	7	31,8	8	36,4	4	18,2
Kareyi çizip, belirlenen toplam harf sayısına göre ufak ufak karelere bölebilm	0	0	1	4,5	6	27,3	11	50,0	4	18,2
Belirlenen kavramları kare üzerine yatay ve dikey olarak uygun biçimde yerleştirebilme	0	0	2	9,1	7	31,8	10	45,5	3	13,6
Kavramları yerleştirirken uzun kelimelerden başlama ve ilk olarak kenarlara yerleştirebilme	0	0	0	0	5	22,7	11	50,0	6	27,3

Kazanılması beklenen kavramlar yerleştirildikten sonra arta kalan boşluklara ilk olarak belirlenen mesajı yerleştirebilme	0	0	2	9,1	9	40,9	10	45,5	1	4,5
Kavramların üst üste çakışmamasını sağlayabilme	0	0	0	0	7	31,8	10	45,5	5	22,7
Kavramları yerleştirirken kavramlar arası çok fazla boşluk bırakılmaya özen gösterme	0	0	2	9,1	4	18,2	13	59,1	3	13,6

Öğretmenlerin ölçeğin kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algısı alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri tablo 4 ve tablo 5'de verilmiştir. Öğretmenlerin kare bulmaca hazırlama bölümünden aldıkları toplam ortalama puan $\bar{X} = 37,32$ 'dir. Ölçeğin söz konusu bölümünden alınabilecek toplam puan 50 olduğuna göre öğretmenlerin kare bulmaca hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin çengel bulmaca hazırlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konu ile ilgili kazanılması beklenen kavramları veya kelimeleri belirleyebilme	0	0	0	0	10	45,5	7	31,8	5	22,7
Uzun olan kelimelerden herhangi birisini yazıp diğerlerini ona çengel olarak bağlayabilme	1	4,5	5	22,7	9	40,9	5	22,7	2	9,1
Çengel olarak bağlama sırasında iki kelimedede birer harfin ortak olarak kullanılması gerektiğini bilme	0	0	2	9,1	10	45,5	7	31,8	3	13,6
Çengel bulmacada birer harf dışında çakışma olmamasına özen gösterme.	0	0	3	13,6	7	31,8	8	36,4	4	18,2
Belirlenen kelimelere soldan sağa ve yukardan aşağıya sayılar verebilme.	0	0	1	4,5	9	40,9	8	36,4	4	18,2
Konu ile ilgili kavramları ve ifadeleri içeren buldurucu sorular hazırlayabilme	0	0	0	0	7	31,8	10	45,5	5	22,7

Öğretmenlerin kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algısı alt boyutunun ikinci kısmı olan çengel bulmaca hazırlayabilmeye ilişkin verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri tablo 5'de verilmiştir. Öğretmenlerin bu bölümünden aldıkları toplam ortalama puan $\bar{X} = 21,55$ 'dir. Ölçeğin söz konusu bölümden alınabilecek toplam puan 30 olduğuna göre öğretmenlerin çengel bulmaca hazırlamada kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir. Kare ve çengel bulmaca toplamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin aldıkları toplam ortalama puan $\bar{X} = 58,86$ 'dır. Bu alt boyutta da öğretmen adaylarının kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin her dört teknik açısından da kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak maddeler bazında değerlendirildiğinde öğretmenlerin eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu algılamalara sahip olmalarına rağmen, uygulamada bu önemli değişimi sağlamak için mesleki ve teorik desteğe sahip olmaması olarak düşünülmektedir. Literatürde de bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur (Demir, Tananis & Trahan, 2019). Bu eksikliklerin olası nedenleri arasında ders saatinin az oluşu,

tamamlayıcı ölçme tekniklerinin zaman alıcı olması yer almaktadır (Soycan, 2006; Gelbal & Keleşoğlu, 2007; Tabak, 2007; Şan, 2008). Benzer şekilde alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir (Schafer & Lissitz, 1987; Huai, Braden, White & Elliott, 2006; Leighton, Gokiart, Cor & Heffernan, 2010; Yaman & Karamustafaoğlu, 2011; Kanjee & Mthembu, 2015; Büyükkaracı, 2016; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016; Mohamed, Kamis & Ali, 2016). Örneğin, Özdemir, (2010) ile Okur ve Azar, (2011) öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden performans görevleri, portfolyo, proje ödevi, öz ve akran değerlendirme ve kavram haritaları konusunda kendileri yeterli algıladıkları ancak tanılayıcı ağaç ve yapılandırılmış grid konusunda kendilerini az yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kanatlı (2008)'nin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, kendilerini tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmen yeterli gördükleri sonucu, bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yine Gelbal ve Keleşoğlu (2007)'nin öğretmenlerin kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan değerlendirme türlerinde yeterli gördükleri, diğer yöntemlerde ise kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri sonucu yine bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bu çalışma ile öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu ile kare ve çengel bulmaca hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmiştir. Bu durumda literatürde konuyla ilgili kaynaklarda halihazırda var olan teknikleri kullanmanın yanı sıra bu teknikleri çeşitli branşlardaki öğretmenlerin hazırlayabilme yeterlik algılarının incelenmesi yönüyle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid, ve kare-çengel bulmaca ile sınırlı tutulmuştur. Yeni araştırmalarla diğer teknikler için de öğretmenlerin yeterlik algıları araştırılabilir.

6. Kaynaklar

- Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-355.
- Akkan, E. (2005). Matematik öğretiminde bulmaca etkinliğinin öğrenci başarısına etkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 141, 2005.
- Bachman, F. L. (2002). Alternative interpretations of alternative Assessments: some validity issues in educational performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(3), 5-18.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmus, S. & Nartgün, Z. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2013). Mathematics teacher' views on performance task process. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 385-402.
- Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(2), 649-664.
- Büyükkaracı, K. (2016). Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 333-346.
- Cansız Aktaş, M. & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Culbertson, D. L. (2000). *Alternative assessment: primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes and practices*. University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Demir, M., Tananis, A. C. & Trahan, K. W. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Erken Görünüm, 1-16. DOI: 10.15390/EB.2019.6272.
- Fourie, I. & Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on the portfolio assessment a module in research information skills; an analysis of its value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Gelbal, S. & Keleşoğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gürlek, M. (2002). *Orta öğretim biyoloji (botanik) öğretiminde anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Huai, N., Braden, J. P., White, J. L. & Elliott, S. N. (2006). Effect of an internet-based professional development program on teachers' assessment literacy for all students. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 244- 260.
- Johnstone, A. H., Bahar, M. & Hansell, M.H. (2000). Structural communication grids: a valuable assessment tool for science teachers. *Journal of biological Education*, 34(2), 87-89.

- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.
- Kanjee, A. & Mthembu, J. (2015). Assessment literacy of foundation phase teachers: an exploratory study. *South African Journal of Childhood Education*, 5(1), 142-168.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leighton, J. P., Gokiert, R. J., Cor, M. K. & Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom- versus large-scale tests: implications for assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 7-21.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Mohamed, S., Kamis, A. & Ali, N. (2016). Gauging the assessment literacy of Malaysia's home economics teachers: An empirical study. *Geografia Malaysian Journal of Society and Space*, 12(3), 130-138.
- Okur, M. & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400.
- Ören, F. Ş., Ormancı, Ü. & Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Özdemir, M. S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Pierce, L. V. & O'Malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students. national clearinghouse for bilingual education*. Washington: DC.
- Schafer, W. D. & Lissitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 57-63.
- Soycan, S. B. (2006). *2005 Yılı ilköğretim 5.sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şan, İ. (2008). *Lise II. sınıf biyoloji dersinde okutulan bitkilerde taşıma sistemi konusunun kavram haritalarıyla öğretiminin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme- öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜK KULLANIMININ TARİHÇESİ

MESUT GÜN

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

BEGÜM SULTAN ÜNSAL

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Sözlük, insanların iletişim kurarken kullandıkları kelimelerin ne anlama geldiklerinin belirtildiği bir araçtır. Dünyada birçok farklı toplumun var olması çeşitli dillerin oluşumunu sağlamıştır. Zaman içinde savaş, ticaret gibi olaylarla bir araya gelmeleri toplumların karşılıklı dil öğrenmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmada dünyanın en eski dillerinden olan Türkçenin eski tarihlerde farklı milletlere öğretilmesi için yazılan Divan-ü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus ve Muhakemetü'l Lügatayn adlı üç eserden bahsedilmektedir. Eserlerin hangi sebepten kaleme alındığı, sözlük kısımlarının nasıl oluşturulduğu, hangi yüzyılda kaleme alındığı hakkında bilgiler mevcuttur. Bu bilgiler ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi yapılarak elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar neticesinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında sözlük kullanımı ve sözlük kullanımının tarihçesi alanında yazın eksikliği sonucuna varılmıştır. Daha farklı ve genel çalışmalar yapılarak bu alana katkı sağlanabileceği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi, Divanü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus, Muhakemetü'l Lügatayn, sözlük kullanımının önemi

ABSTRACT

The dictionary is an important tool for people to communicate and show us the meaning of unknown words. Having many different communities in the world has led to the formation of various languages. Over time, the coming together of societies through events such as war and trade necessitated mutual language interaction. In this research, world's one of the oldest language Turkish and dictionaries such as Divan-ü Lügat-it Türk, Muhakemetül Lügatayn and Codex Cumanicus which are written for the purpose of teaching Turkish language are mentioned. We have information about why these dictionaries are written how the dictionary sections are made and in which century they are written. In this study, we used document analysis method which is qualitative research method. According to the information obtained from this study, there are many shortcomings in the field of dictionary history and dictionary usage. As we mentioned in the recommendations section, researches should be increased by doing general, special and different studies.

Keywords: Teaching Turkish as foreign language, Divan-ü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus, Muhakemetü'l Lügatayn, importance of dictionary usage

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olarak çevresiyle sürekli iletişim kurma ihtiyacı duyan insanların bu temel ihtiyaçlarını gidermede en sık kullandıkları araçlardan biri de şüphesiz dildir. İnsanın düşünen ve konuşan bir canlı olması onun diğer canlılardan ayrılan en önemli özellikleri arasında yer almaktadır.

Dil, fertlerin duygu ve düşüncelerini anlatmak ve birbirleriyle anlaşmak amacıyla kullandıkları sesli ve bazen yazılı göstergeler sistemidir. Kısaca dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan sözlü ve yazılı vasıta (Gedikli, 48: 2015). Bütün diller içinde ortak nokta iletişimidir.

İnsanlar, yaradılışları gereği iletişimi zorunluluk olarak gördüklerinden dil öğrenimi ve öğretimi her dönem olmuştur. Dil öğretimi başlangıçta iletişim dilini öğretmek amacıyla yapıldığı için yazı dilinden ziyade konuşma dili öğretilmeye çalışılırdı. Böylece insanlar ihtiyaçlarını görece kadar dil öğrenmiş oluyorlardı. Dili konuşan kişiler birbirleriyle konuşarak dil öğrendiklerinden, kendiliğinden gerçekleşen, doğal yöntemin uygulandığı söylenebilir (Aykaç, 2015: 163).

Doğal yöntem, yabancı dil öğrenen öğrencilere, başından itibaren öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşmayla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluşturmasına bağlantılı, ama dil bilgisi kuralları öğretilmeden anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmektir (Demirel, 1999: 48). Dil öğretiminin ilk olarak doğal yöntemle gerçekleştirilmiş olduğu düşünülebilir. Yazının yeterince gelişmediği dönemlerde dil öğretiminin doğal yöntemle yapılmış olması gerekir. Bu yöntemle daha çok günlük konuşma dili öğretilmektedir (Biçer, 2012: 108).

Doğal yöntem, 19. yüzyılda yerini genel olarak dil bilgisi öğretimi ve çeviri etkinliğiyle sınırlı yabancı dil öğretimi çalışmalarında köklü değişimler içeren yöntem bilimsel önerilere bırakmıştır. Yabancı dilin, dil bilgisi kuralları ve/veya

dolaysız yolla öğretilbileceği savunulur. 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ve Doğal Yöntemlerin bir uzantısı olarak kabul edilen Dolaysız Yöntemde yaşam ile hedef dil arasında doğrudan bağlantı kurulur, ana dile yer yoktur (Kılınç ve Şahin, 2012: 8).

1960'lı yıllara değin yabancı dil öğretimine egemen olan ve Yapısalcı Dil bilimi-Davranışçı Ruhbilim kuramlarıyla olgunlaşan İştisel-Dilsel Yöntemde dilin bir alışkanlıklar dizgesi olduğu vurgulanır. Bu bağlamda dil öğrenme bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak algılanır. Üretken-Dönüşümlü Dil bilimi ilkeleri yabancı dil öğretimi alanına yansır. Bilişsel öğrenme modeline dayanan dil öğretiminde, dil bilinçli olarak kuralları öğrenme süreci olarak ele alınır (Kılınç ve Şahin, 2012: 8). 1970'li yıllarda ise İnsancıl Yaklaşım, İletişimci Yaklaşım ortaya çıkmış ve üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

İletişimci yaklaşım, Fransa'da işitsel-sözel ve görsel-ışitsel yöntemlere karşı olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşım Puren'e göre dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımlarına iletişim boyutunun eklenmesiyle oluşmuştur. Dilin kuralları değil dilin kullanımı esas kabul edilmiştir. Bu yaklaşıma göre bir dili öğrenmek davranışçıların savundukları gibi tepki vermek ve alışkanlık oluşturmak değildir. Dil öğrenmek davranış değiştirmek yerine daha çok zihinsel işlemleri ve yaratıcılığı gerektirir. Bu işlemler bireyi sürekli etkileyerek öğrenilen çeşitli bilgileri zihninde işlemeye yönlendirir (Güneş, 2011: 134). Aslında bu kadar kuramın, yöntemin, yaklaşımın ortaya çıkma sebebi dil öğrenmenin toplumlar arasında bir ihtiyaç haline gelmesidir.

Milletler birbirleriyle iletişim gösterebilmek için yabancı dil öğrenirler. Yabancı dil öğrenmenin birçok farklı sebebi vardır. Çağın getirdiği koşullar bunun üzerinde daha bir etkindir. İnsanlığın ilk çıktığı dönemlerde yabancı dil öğrenmede belirleyici olan faktör dinken, toplumların aralarında kaynaşma ve uzaklaşma göstermeleriyle birlikte yabancı dil öğrenme faktörünü belirleyen ticaret, savaşlar ve vb. gibi etkenler olmuştur. Yabancı dil öğrendiğimizde sadece başka bir milletin dilini öğrenmiş bulunmuyoruz, o dil ile birlikte kültürü, örf-adetleri hakkında da bir fikre sahip oluyoruz. Dillerin birbiriyle etkileşime girmesi dil bilginlerinin de dikkatini çekmiştir. Kelimeleri, sözcükleri, birbiriyle etkileşime girmiş kelimeleri araştırmaya yönlendirmiştir. Bu da sözlük ve sözlüklük geleneğinin oluşmasını sağlamıştır. Türk dili tarihinde de birçok dil bilgini sözlük yazma geleneğine uymuştur.

Türk dilinin tarihi M. Ö. dört bin yılına kadar uzanır. Dilimizin en eski metinleri olan Yenisey ve Orhun yazıtları, tarih olarak ancak 7. yüzyıla inmektedir. Daha önce, 6. yüzyılın sonunda Bumin Kağan'ın küçük oğlu Topo'ya (572-581) Çin'den, Budist bir metnin Türkçeye tercümesinin gönderildiği bilinmekteyse de bu metin günümüze kadar gelmemiştir. Henüz elde Yenisey-Köktürk yazıtlarından daha eskiye ait metin bulunmamakla birlikte, Türk dilinin daha eskilere gittiği anlaşılmaktadır. Bunu komşu kaynaklardaki bilgiler, çoğu şekli değişerek geçen Türkçe kelimedden, özel isimlerden bilmekteyiz. Bazı dil bilginleri, "Köktürk yazıtlarındaki gelişmiş dile kıyasla, öyle bir dilin meydana gelebilmesi için en az yazıtlardan bugüne dek geçen zamana kadar geriye gitmelidir" düşüncesindedirler. Son yıllarda yapılan araştırmalar bu görüşü doğrulamaktadır. Türkçe ve Sümercenin aynı kaynaklı diller olduğu ispat edilememiş bile olsa, Türkçe ve Sümerce arasında kelime alışverişinin kesin olarak bilinmesi Türkçenin tarihini Sümerce dönemine kadar götüren bir delil teşkil etmektedir (Taşağıl, A., Şahin, H., Ortaylı, İ., Emecen, F., Gürkan, E., Özcan, A., Ekinci, E., Güler, A., Özgen, C, 2017: 182). Türk dilinin gelişim seyrini Türklerin dünyanın birçok yerine yayılması da etkilemiştir. Türkler dünya üzerinde geniş sahalara yayılmışlar ve bunun sonucu olarak da kendisi ile menşe bakımından yakınlığı olan veya olmayan pek çok dille temasa geçmişlerdir. Bu temaslar neticesinde Türkçe ile bu diller arasında karşılıklı alıntılar ve etkileşimler olmuş, Türkçe temasta oldukları bu dillere kelimeler vermiş ve başka dillerden de kelimeler almıştır. Arapça ve Farsçadan birçok kelime Türkçeye girmiştir. Bağımsız yaşını çok eski tarihlere kadar götürebileceğimiz Türkçenin kökeni ve dillerle olan akrabalığı meselesi oldukça uzun sayılabilecek bir dönemden beri dilcilerin ilgisini çekmektedir. Geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçe bazı tarihi dönemlere ayrılmıştır (Özyetgin, 2017: 2-3).

Türkçenin tarihi dönemlerini sınıflandırılacak olursa:

1. Kök Türk Öncesi ve Sonrası Dönem
2. Uygur Dönemi
3. Karahanlı Dönemi
4. Harezmi ve Kıpçak Dönemi
5. Selçuklu Dönemi
6. Çağatay Dönemi
7. Osmanlı Dönemi
8. Cumhuriyet Dönemi (Aykaç, 2015: 164-165) diye ayrılabilir.

Bu dönemlerde yabancılara Türkçe öğretimi bilinci, Karahanlı döneminde (11.yüzyıl) Kaşgarlı Mahmut'un Divan-u Lüğati't Türk adlı eserini yazmasıyla ortaya çıkmıştır. Kaşgarlı Mahmut'un bu eserinin, hem yabancılara Türkçe öğretimi alanında hem de Türkçe öğretimi alanında ilk olması Divan-u Lüğati't Türk'ü önemli bir konuma ulaştırmaktadır. Aynı zamanda Türkçenin ilk sözlüğüdür. Sözlük şeklinde yazılan diğer eserler ise şunlardır:

1. Codex Cumanicus,
2. Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk,
3. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye,
4. Bülgatü'l-Müşâk fi-Lugati't-Türk ve'l-Kıfçak,

5. El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabt'l-Lügati't-Türkiyye,
6. Kitâb-ı Mecdû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî,
7. Muhâkemetü'l-Lugateyn,
8. Kitâb-ı Zebân-ı Türkî,
9. Senglâh Lugati,
10. El-Tamğa-yı Nâsirî,
11. Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan (Çakmak, 2014: 178) şeklindedir.

Görüldüğü gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için birçok sözlük yazılmıştır. Bunun en önemli sebebi ise, dönem bilginlerinin Türkçenin diğer dillere karşı üstünlüğünü göstermektir.

Türkçe günümüzde olduğu gibi geçmişte de çeşitli nedenlerle ilişkide bulunan milletler tarafından öğrenilmekteydi. İlk dönemlerde sistemli bir öğretim olmasa da Türkçenin yabancılar tarafından öğrenip kullanıldığı görülmektedir (Biçer, 2012: 109). Bu bilgilerden hareketle dilde kullanılmış belli yöntemlerin, insanların konuşmuş oldukları diller arasında etkileşim ve alıntılama, sözlük ve sözlüklük geleneğinin ortaya çıkmasını sağladığı belirtilebilir.

Bu çalışmada Türk dili tarihinde sözlük kullanımının ne zaman nasıl başladığı, hangi dil bilginlerinin eserleriyle buna katkı sağladığı ve söz konusu bu eserlerin Yabancılar Türkçe öğretimine katkıları üzerinde durulmuştur.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu konuda önceden herhangi bir araştırma yapılmadığı için araştırılan kaynaklar önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 1998).

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı başlıktan da anlaşılacağı gibi yabancılar Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının hangi tarihlere dayandığıdır. Bu çalışmada Divan-ü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus ve Muhakemetü'l Lügateyn adlı üç eserin sözlük kısımlarının nasıl oluştuğu ve ne sebeple yazıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Buradan da hareket edilerek yabancılar Türkçe öğretiminde ilk sözlüklerin oluşumundan, sebeplerinden ve bunların yabancılar Türkçe öğretimine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

- Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı hangi tarihlerde nasıl başlamıştır?
- Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının sebepleri ve önemi nedir?
- Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlük kullanımına öncülük eden ilk eserlerin oluşturulma ve kullanıma yönleri nelerdir?
- Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlük kullanım tarihini şekillendiren temel olayların ayrıntıları ve bunların yabancılar Türkçe öğretimi alanına yansımaları nelerdir?

BULGULAR

Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının tarihi deyince aklımıza ilk gelen eser Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ü Lügat-it Türk adlı eseridir. 11. yüzyılda (1072) Bağdat'ta bitirilip, Halife Ebülkasım Abdullah'a sunulan Divan-ü Lügat-it Türk (Türk Dilleri Sözlüğü) Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır. O dönemde konuşulan ve yazılan çeşitli Türk lehçelerindeki harf sırasıyla düzenlenmiş bir sözlük olduğu gibi, manzum ve mensur örnekler ve bazı olaylarla donatılmış bir ansiklopedidir (İpekçioğlu, 1987: 104).

Eserde dil üzerine önemli kurallar belirtilmiş; ses değişimleri, isim halleri ve fiil yapıları incelenmiştir. Kaşgarlı Mahmut aslında bir dil bilginidir. O devir edebî Türk lehçelerini: 1. Doğu (Hakaniye) lehçesi 2. Batı (Oğuz) lehçesi olmak üzere iki kola ayırır ki bu sınıflama bugün de değerini korumaktadır (İpekçioğlu, 1987:104).

Kaşgarlı Mahmut, eserini; yabancılar Türkçeyi öğretmek gayesiyle ve Arapçanın Türkçeden yüksek sayılmayacağını, ikisinin beraber değerlendirilebileceğini ispatlamak gayesiyle yazmıştır (İpekçioğlu, 1987:104). Hatta Kaşgarlı Mahmut eserinin önsözünde bunu "Türk" kelimesiyle şu şekilde açıklamıştır:

Yüce Tanrı'nın devlet güneşini Türk burçlarında doğdurmuş olduğunu ve onların yurtları üzerinde göklerin bütün dairelerini döndürmüş bulunduğunu gördüm. Tanrı onlara Türk adını verdi ve onları yeryüzüne ilbay kıldı. Zamanımızın hakanlarını

onlardan çıkardı. Dünya uluslarının yönetim yıllarını onların ellerine verdi. Onları herkese üstün eyledi. Kendilerini hak üzere güçlendirdi. Onlarla birlikte çalışı, onlardan yana olanı değerli kıldı ve Türkler aracılığıyla onları dileklerine erdirdi. Bu kimseleri kötülerin kötülüklerinden korudu. Okları dokunmaktan korunabilmek için, akılı olana düşen şey, bunların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü kazanabilmek için onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur. Bir kimse kendi takımından ayrılıp da onlara sığınacak olursa, o takımın korkusundan kurtulur; bu adamla birlikte başkaları da sığınabilir.

Ant içerek söylüyorum, sözüne güvenilir Buharalı ve Nişaburlu iki imamdan işittiğime göre, peygamber kıyamet belirtilerini, ahir zaman karışıklıklarını ve Oğuz Türklerinin ortaya çıkacaklarını söylediği sırada, "Türk dilini öğreniniz, çünkü onların uzun sürecek egemenlikleri vardır." buyurmuş. Bu hadis doğru ise, Türk dilini öğrenmek gerekli bir iştir; doğru değilse, o zaman da akıl bunu buyurur (Batur, 2017: 15).

Böyle bilinçli bir şekilde ulusuna ve ulusunun değer yargılarına bu kadar güzel bir şekilde bağlı olan Kaşgarlı Mahmut'u bu sözlerinden de daha iyi anlayabiliyoruz. O Türk kültürünü, Türk etnografyasını, Türk folklorunu, Türk coğrafyasını, töre ve geleneklerini, atasözlerini ve deyimlerini yabancıların bilebilmesi için onlara Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğini Divan-ü Lügat-it Türk eserinde anlatıyor.

Hatta Kaşgarlı Mahmut Türkçenin öğrenilmesi gerektiğini kendine bir sorumluluk addettiği için eserini yazarken ne kadar özenli çalıştığını da şöyle dile getiriyor:

Bu kitabımı, bu kadar uzun inceleme ve araştırmadan sonra, en süslü tarzda, en açık bir biçimle yazdım. Dünyaca, adımlı dünyanın sonuna değin andırmak, ahretçe, bitmez tükenmez azık olmak amacıyla, yüce Tanrı'dan yardım dileyerek meydana getirdiğim şu yapıta "Divan-ü Lügat-it Türk" adını verdim." demiştir (Batur, 2017: 16).

Sözlük kısmının nasıl oluştuğu konusuna gelinecek olursak Divan-ü Lügat-it Türk, Türklerin yüceliğini anlatmak, Türk dilinin en az Arapça kadar gelişmiş bir dil olduğunu kanıtlamak ve Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan sözlük olduğu için yapının yalnız madde başları Türkçe, açıklamalar ise Arapçadır. Sözlük düzenlenirken tümüyle Arapça kurallara uyulmuş, yani sözcükler içerdikleri ünsüz sayısına göre sıralanmıştır. Kaşgarlı Mahmut, Türkçede olan ancak Arapçada olmayan sesleri göstermek için özel işaretlerden yararlanmış, böylece sözcüklerin söyleniş değerlerini korumaya çalışmıştır (Batur, 2017: 18).

Yapıt, sözcüklerin yapıları bakımından sekiz ana bölümden oluşur:

1. Ünlü ile başlayan sözcükler bölümü (Kitabü'l Hemze): **us** (akıl), **ok** (ok), **üleşdi** (paylaştı)...
2. İçinde v, y ünsüzleri bulunmayan ve ünsüzleri ses olayına uğramayan sözcükler bölümü (Kitabü's salim).

Bu bölüm kendi içinde altıya ayrılır:

- a. İki ünsüzden oluşan sözcükler: **tap** (elverir, yetiştir), **çit** (kamyandan ya da dikenden yapılan duvar).
 - b. Üç ünsüzden oluşan sözcükler: **tört** (dört), **kend** (şehir), **bulıt** (bulut).
 - c. Dört ünsüzden oluşan sözcükler: **kırnak** (cariye), **başgut** (çırak), **boğtur** (boğdurmak)...
 - d. Beş ünsüzden oluşan sözcükler: **burunduk** (yular), **kabırçak** (tabut), **semizlik** (semizlik), **külümsin** (güler gibi görünmek)...
 - e. Altı ünsüzden oluşan sözcükler: **komuldürük** (at göğüslüğü), **koldaşlan** (arkadaş olmak)...
 - f. Yedi ünsüzden oluşan sözcükler: **zargunçmüd** (fesleğen)...
3. İçinde aynı cinsten iki ünsüz bulunan sözcükler bölümü (Kitabü'l Muzaaf): **kak** (sıkıntı), **talgağ** (şiddetli tipi), **kogşaş** (gevsemek)...
 4. "Y" ünsüzü ile başlayan sözcükler bölümü (Kitabü'l Misal): **yap** (yapağı), **yin** (in), **yol** (bırakmak, salıvermek)...
 5. Ortasında "elif, vav, ye" üçlüsünden biri bulunan sözcükler bölümü (KitabüZevati's-selase): yar (yar), küç (zulüm), tıt (çam fıstığı ağacı), kovuk (içi boş olan şeyler), bayık (doğru)...
 6. Sonunda "elif, vav, ye" harflerinden biri bulunan sözcükler bölümü (KitabüZevati'l-erbaa): sü (asker), saka (dağ yamacı), toymak (doymak), sı-dı (kırdı)...
 7. İçinde **ng** (nazal n karşılığı) ve **nç** ünsüz öbekleri bulunan sözcükler bölümü (Kitabü'l Gunne): **tang** (şaşılacak nesne), **ming** (bin sayısı), **singir** (sinir), **sakınç** (kaygı), **yükünç** (namaz), **sing** (hazmetmek), **süngüş** (süngüleşmek, savaşmak)...
 8. İçinde "lç, lk, lp, lt; nç, nk, nt; rç, rk, rs, rt, rp; st, şt) ünsüz öbekleri bulunan sözcükler bölümü (Kitabü'l Cem beyne's-sakineyn): **örtmen** (dam, satıh), **ötünç** (ödünç), **kökürçkün** (güvercin), **yolk** (yararlanmak), **yaltga** (bir şeyle alay etme)...(Batur, 2017: 18-19)

Kaşgarlı Mahmut, sözcükleri yapıları bakımından böyle sınıflandırdıktan sonra her bölümde sözcüklerdeki harf (ünsüz) sayısını temel alarak ayrı bir sıralama düzeni kurmuştur. Kaşgarlı Mahmut'a göre bir sözcükte en fazla yedi harf bulunur, ancak yedi harfli sözcüklerin sayısı azdır. Bu bakımdan önce iki harfliler, sonra üçlüler, dörtlüler, beşliler, altılılar ve yedililer gelir. Her bölümde önce adlar, ardından eylemler sıralanmıştır. Eylemlerin sıralanışında da harf sayılarına dikkat edilmiş, eylemlerin görülen geçmiş zaman tekil üçüncü kişiyi gösteren çekimi madde başı olarak alınıp anlamı verildikten sonra master biçimi ve geniş zaman biçimi de gösterilmiştir. Master verilerek, kökün kalın sıradan mı ince sıradan mı olduğu

gösterilmek istenmiştir. Geniş zaman biçimi yoluyla da ekin ünlüsünün ne zaman düz, ne zaman yuvarlak okunacağı belirtilmiştir (Batur, 2017: 19). Diğer türlü sözlük kullanımı ise eserinde kelimeleri ayrı ayrı verdikten sonra alt kısma yazmış olduğu dörtlüklerle de kelimeler için örnek vermiştir:

Alp:

Alp Er Tunga öldi mi

Isızajun kaldı mı

Ödlek öçin aldı mı

Emdi yürek yırtılır

Alpagut:

Budraç yeme kudurdi

Alpag utınadırdı

Süsin yana kadırdı

Kelgeli met irkeşür

Bulun:

Apang kalsam udu barıp

Tutar erdim süsintarıp

Bulun kılıp başı yarıp

Yulug barça manga yığdı

Evdi:

Udu barıp öküş evdim

Telim yorıp küçik evdim

Atım birle tegü evdim

Meni körüp yini agdı (Batur, 2017: 100-118).

Divanü Lügat-it Türk'te 8000'e yakın Türkçe sözcük kullanılmıştır. Sözcüklerin açıklanması sırasında örneklerde "Türklerin görgüleri, bilgileri, kaygılı ya da sevinçli günlerindeki yüksek düşünceleri" belirtilmiştir. Eserdeki sözcüklere ve Türk şiir ve düzyazı örneklerine bakıldığı zaman, bunlar hem o devrin klasik Türkçesinden, hem de halk ağzından derlendiği görülmüştür. Zaten Kaşgarlı da, halk edebiyatı ve halk ağzına ait malzemeyi bizzat Türk boyları arasında dolaşıp, onların ağızlarından derlediğini belirtmektedir. Sözcük serveti bakımından da eser oldukça zengindir. Yazar bunları halk ağzından toplamakla, tek Türk boyunun şivesine bağlı kalmamış, eserde bahsettiği Türk kavimlerinin diyalektik malzemesini bir araya toplamaya çalışmıştır (İpekçioğlu: 1987: 105). Kaşgarlı Mahmut'un 11.yüzyılda da yazmış olduğu bu eser Türkçenin ilk sözlüğünün ne olduğu hakkında ve yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının tarihçesini aydınlatma konusunda çalışma yapanlara bir ışık gösteriyor.

Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının tarihine öncülük eden ikinci eser Codex Cumanicus'tur. Bu önemli eserin, kim için, kim tarafından ve hangi nedenle yazıldığı, aslı Türkçe olan eserin neden iki dilde karşılıklarının incelendiği kesin olarak belirlenememiştir.

Eserin tek nüshası Venedik'te Saint Marcus Kütüphanesinde. Eser sonradan bir cilt haline getirilmiş olan iki defter halindedir. Birinci defter aynı elden çıktığı halde, ikincisi çeşitli şahıslar tarafından kaleme alınmıştır. İki kısım yazı ve imla bakımından birbirinden oldukça farklıdır. Birinci kısmına İtalyanlar tarafından yazıldığı için İtalyan kısmı da denir. Bu bölüm, biri alfabe sırası, diğeri konulara göre sıralanmış iki sözlüğü içerir. Sözcükler, Latince, Farsça ve Kıpçakça olarak üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Kıpçakçaya ait bazı gramer kuralları ve çeşitli türden sözcükler Latince alfabe sırasına göre dizilmiştir. İkinci kısım Kıpçakça-Almanca olarak düzenlenmiştir. Bu bölüm İtalyan bölümü gibi düzenli değil oldukça dağınıktır. Hristiyanlığa ait Kumanca dua ve ilahileri, kırk yedi tane bilmeceyi içine almaktadır. Baş ve son kısmında Kumanca-Latince ve Kumanca-Almanca sözlük kısımları vardır. Bazı yerlerinde Kumancaya ait gramer kuralları yer alır. Bu bölümün bir özelliği, Farsçayı içine almaması, sözlük ve çevirilerin eksik olmasına karşın, İtalyanca karışığı olmayan duru

Latince oluşudur. Metinler Latin, Gotik bazen de Yunan harfleriyle yazılmıştır. Bazıları da tam ilmi transkripsiyonlardır. Bu bölümde Almanca ve Got harfleriyle kullanıldığından, Alman misyonerleri tarafından Kumancaya çevrilmiş Hristiyan ilahileri oldukları sanılmakta ve Almanca Codex adı verilmektedir (İpekçioğlu, 1987: 162). Codex Cumanicus'un yazılış biçimine bakıldığında eserin gramer kuralları çerçevesinde alfabetik sıraya göre yazıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca sözlüğün dualar ve ilahilerden de oluşması o dönemde yazılmış eserin dilbilgisi çeviri yöntemi esas alınarak oluşturulduğu kanısına varılabilir. Eserden alınan örnek bir bölüm aşağıda yer almaktadır:

(1) <i>Biti biti bitidim,</i>	<i>Mektup yazdım,</i>
<i>Beş ağaçka bitidim,</i>	<i>Beş ağaca yazdım,</i>
<i>Könesuum yuurdum,</i>	<i>Civa ile yoğurdum,</i>
<i>Kök yibekim çırmadı</i>	<i>Mavi ipeğimle sardım.</i>
<i>Ol kınadır</i>	<i>O kınadır</i>
<i>Sende mende yoh,</i>	<i>Sende bende yok,</i>
<i>Sengir tavda yoh,</i>	<i>Tepeli dağda yok,</i>
<i>Ütlütaşdayoh,</i>	<i>Oyuk taşta yok,</i>
<i>Hıpçakdayoh...</i>	<i>Çölde yok.</i>
<i>Ol kuş sütüdür.</i>	<i>O kuş sütüdür (İpekçioğlu, 1987: 163-164).</i>

Çalışmada sözlük kullanımı adı altında değinilecek son eser ise Ali Şir Nevai'nin yazmış olduğu Muhakemetü'l Lügateyn adlı eserdir. Bu eserde Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu Divan-ü Lügat-it Türk adlı eser gibi Türkçenin üstünlüğünü göstermek için ele alınmıştır. İki eser arasında tek fark Muhakemetü'l Lügateyn "Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü" gösterirken, Divan-ü Lügat-it Türk ise "Türkçe'nin Arapçadan üstünlüğünü" gösterir. Muhakemetü'l Lügateyn adlı sözlüğü İpekçioğlu'nun anlatımıyla daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilebilir:

Eser Miladi 1498'te yazılmıştır. Eserin Türk dili ve lehçeleri yönünde değeri oldukça önem taşır. Yazar eserinde o dönemin Fars edebiyatı etkisi altında kalan beylerin ve sanatçıların Farsçadan üstün olan Türk diliyle konuşmalarını ve kendi dilleriyle yazmalarını önerir. Eser Türkçeye dil bakımından değer verilmesi ve gerektiği şekilde incelenmesi gerektiğini belirtirken, özellikle dil yönünden Çağatay Türkçesinin bu alandaki fonetik ve morfolojik incelemesini yapan en önemli eser olarak kabul edilmektedir. Ali ŞirNevai eserinde "Türkçenin Farsçadan üstünlüğü" tezini savunurken, Türkçeden pek çok sözcük alarak onları Farsça karşılıkları ile kıyaslamakta ve Farsçanın ifade gücü bakımından, Türkçeye oranla yetersiz kaldığını ispatlamaktadır. Eserde Arap imlası kuralları üzerinde de durarak, değişik anlamlarda kullanılan sözcükleri sıralamış, bunun yanında Çağatay Türkçesinin fonetik bünyesini de ortaya koymuştur. Ayrıca eserde, güney şivesinin Çağatay Türkçesine olan etkileri belirtilerek, hiçbir edebi şiveye ait olmadığı halde Nevai'nin diline özgü gramer şekilleri de yer almıştır." (İpekçioğlu, 1987: 134-135).

Çalışmada ele alınan üç eserde sözlük olarak yazılmıştır. Bunların yazılma nedenlerine bakıldığında Türkçeyi diğer toplumlara öğretmek amacıyla hazırlandıkları anlaşılmaktadır. Türkçenin etkisinde kaldığı Arap ve Fars dillerinden daha üstün olduğu hatta yazarların Türkçe eserler vermesiyle manzum ve mensur eserlerinin daha gösterişli olacağını bu eserleri oluşturan yazarlarbizzat dile getirmektedir.

Eserin Adı	Eserin Kaçınıcı Yüzyılda Yazıldığı
Divanü Lügat-it Türk	11.yüzyıl
Codex Cumanicus	14.yüzyıl

Muhakemetü'l Lügateyn	15.yüzyıl
-----------------------	-----------

Yüzyıl olarak da belirtilen eserlere bakıldığında Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu Divan-ü Lügat-it Türk adlı eseri 11. Yüzyılda yazılmasıyla yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanımının tarihi kapılarını 21. yüzyılda çalışma yapan bilim insanlarına açtığı söylenebilir. Codex Cumanicus ve Muhakemetü'l Lügateyn adlı eserlerin önemi ise Divan-ü Lügat-it Türk ile başlayan sözlükçülük alanındaki çalışmaların ivme kazanmasında ve bu vesileyle yabancıların Türkçe öğrenmesinde temel bir başvuru kaynağı olmalarıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma genel hatlarıyla beş ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde sözlük kavramından, sözlükçülüğün yabancılara Türkçe öğretimiyle bağlantısından, sözlük halinde hazırlanan ve çalışma boyunca üzerinde durulan temel eserlerin ne zaman, hangi amaçlarla hazırlanıp bunlardan yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl yararlandığından bahsedilmiştir.

Çalışma boyunca elde edilen veriler; yabancılara Türkçe öğretiminin sözlük şeklinde hazırlanan Divan-ü Lügat-it Türk, Codex Cumanicus ve Muhakemetü'l Lügateyn gibi kaynak eserler ile başladığını göstermektedir. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminin ülkemizde son yıllara önemi fark edilen yeni bir araştırma sahası olduğu şeklinde yanlış bir algı da bulunmaktadır. Oysa çalışma boyunca verilen bilgiler ve üzerinde durulan sözlük olarak temel başvuru kaynağı da olan söz konusu eserler yabancılara Türkçe öğretiminin tarihimizde çok daha eski olduğunu göstermektedir. Böylesi bir yanlış algının oluşmasında çalışma boyunca üzerinde durulan temel eserlerin yanı sıra tarihi kaynaklarımız ile yabancılara Türkçe öğretimi alanında yeterince bağlantı kurulmaması etkili olabilir.

Tartışma

Sözlük ve sözlükçülük ülkeler arasında ticaret ve insanoğlunun başka bir dili öğrenme isteği sonucu ortaya çıkmıştır. İlk sözlük İ.Ö. 2. yüzyılda yazılmıştır. Günümüze kadar birçok önemli sözlük hazırlanmıştır. Doğu dünyasında sözlükçülükteki gelişme batı dünyasından önce başlamıştır (Bingöl, 2007: 205). İlk zamanlarda yazılmış Türkçe sözlükler hep aynı amaca hizmet etmektedir. Türkçenin diğer dillere karşı üstün yönlerini gösterme isteği temel alınarak hazırlanmıştır. Yazıldıkları dönemde etkisiyle Türkçenin üzerinde o dönemin edebiyat, sanat ve ilim dilleri olan Arapça ve Farsçanın etkisi vardır. Yazarlar da Türkçe sözlük ürünleri vererek Türkçenin edebi dilinin çok kuvvetli olduğunu, manzum ve mensur eserlerini Türkçe yazarak aslında daha mükemmel ürünler ortaya koyulacağını dile getirmeye çalışmışlardır. Sözlüklerin yazılma sebebi dönem bilginlerinin eserlerini Türkçe yazmaları için bir teşviktir. Bu konu hakkında önceden herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Sözlük üzerine yapılan çalışmalar ise genellikle ana dili Türkçe olan çocuklara yönelik ya da sözlük ve sözlükçülük geleneğine yöneliktir. Sözlüğün ana dilinde kullanımı üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için kullanılması gerektiğinden bahseder: "İlköğretim okullarında Türkçe dersleri, önceden belirlenmiş dinleme, okuma ve anlama etkinliğine yönelik bir metin işlenmesi biçiminde yürütülmektedir. Öğrencilerin becerilere yönelik kazanımlara sahip olabilmeleri, dinleme, okuma ve anlama çalışmalarında kullanılan metni tam ve doğru bir şekilde anlamalarına bağlıdır. Metinlerin anlaşılması ise kelime dağarcığının genişliğiyle doğru orantılıdır. İlköğretimin ilk sınıfından itibaren öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanan ustaların eserleriyle tanışmaları sağlanarak onların kelime dağarcıklarını geliştirmelerine, metinlerden anlam kurma ve oluşturulan bu anlam evreninden yapılacak çıkarımlardan hareketle düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri büyük önem taşımaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin işlevselliğinde sahip olunan söz varlığının büyük önemi vardır. Bu açıdan öğrenme ve öğretme sürecinde kelime öğretimine gereken önem verilmelidir. Ülkemizde kelime öğretimi çalışmaları genel olarak geleneksel anlayışla yürütülmekte, bilinmeyen kelimelerin öğretimi sözlüğe bakmak ve görülen anlamı cümlede kullanmak gibi mekanik bir uygulama yaygın bir şekilde devam etmektedir. Öğretmenler Türkçe derslerinde geleneksel uygulamalardan bir an önce vazgeçip öğrencilerin etkin olduğu işlevsel öğrenme ortamlarında yürütmelidirler(Göçer, 2009: 1046)". Bu bilgilerden hareketle kelime öğretiminin işlevsel bir nitelik taşımasını yapılan bu çalışma için ön koşul olarak gösterebiliriz. İlk sözlüklerde kelime öğretimi temel alınarak hazırlanmıştır. Sözlük ve sözlükçülük geleneği üzerine Zekeriya Bingöl hocanın yapmış olduğu bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada ise: "Sözlükler temel başvurma kitapları olarak, bir dilin kelime hazinesini çeşitli bakış açılarından düzenleyen ve açıklayan eserler olarak, kelimelerin tam manasını vermelidirler (Bingöl, 2007: 206)" denilerek ilk yabancı ve Türkçe sözlüklerin isimlerinden bahsetmektedir. Ancak bu alan için yapılan çalışmalar yeterli değildir.

Öneriler

Çalışma boyunca elde edilen verilerden hareketle geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Tarihimizde yabancılara Türkçe öğretimi alanında hangi sözlüklerin nasıl kullanıldığı üzerinde daha derinlikli bilimsel araştırmalar yapılabilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımını daha etkili hale getirmenin yol ve yöntemleri araştırılabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine katkı sağlayacak en önemli kaynaklardan olan derlem tabanlı, internet ve teknoloji tabanlı yeni sözlük oluşturma projeleri (Örneğin cep telefonlarıyla uyumlu Türkçe sözlük gibi) yapılabilir.
- Yabancı öğrencilerin Türkçe sözlük kullanımını ne kadar bildikleri ve önemsedikleri üzerine araştırmalar yapıp öneriler geliştirilebilir.
- Bilinçli ve doğru Türkçe sözlük kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sayısı artırılıp bunların yabancılara Türkçe öğretimine olumlu yansımaları için çeşitli projeler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aykaç, N. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler*. TurkishStudiesVolume10/3Winter, (162-173).
- Biçer, N. (2012). *Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 107-133.
- Batur, S. (2017). *Kaşgarlı Mahmud-Divanü Lügati't-Türk*. İstanbul: İnkilap Yayınevi.
- Bingöl, Z. (2007). Sözlük ve Sözlüklük Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-dergisi*, 197-207.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 167-182.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gedikli, Y. (2015). *Dillerin Şifreleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies Volume 4/4 Summer*, (1025-1055).
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.
- İpekçioğlu, F. (1987). *Türk Lehçeleri*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:1
- Kılınç, A., Şahin, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyetgin, M. (2006). Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı. *turkoloji.cu.edu.tr*, 1-28.
- Taşagıl, A., Şahin, H., Ortaylı, İ., Emecen, F., Gürkan, E., Özcan, A., Ekinci, E., Güler, A., Özgen, C. (2017). *Türklerin Serüveni*. İstanbul: Kronik Kitap Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 188.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE DERS DIŞI ETKİNLİKLER

MESUT GÜN

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

HİLAL SARAÇOĞLU

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Dünyanın küreselleşmesi ve teknoloji sayesinde her bilgiye insanların kolayca ulaşmaları dil öğretimi alanını da olumlu yönde etkilemektedir. Günümüzde insanlar diziler, müzikler, filmler gibi evrensel sanatlar sayesinde başka diller, başka kültürlerle etkileşime geçebiliyorlar. Duydukları yabancı dilin cazibesine kapılıp o dili öğrenme gayretine girebiliyorlar. Son yıllarda hem ülkemize gelen turist ve mülteciler hem de dünyanın başka yerlerindeki insanların Türk diline ve kültürüne gösterdikleri ilgiden dolayı Türkçe, giderek popülerliğini arttıran bir dil olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yetkin şekilde öğretmek isteyen öğretmenlerin ise bu noktada çok önemli misyonlar yüklenmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenimde dört beceriyi eş zamanlı olarak geliştirmek önemlidir. İşlevsel olan bu alandaki dört beceri okuma, konuşma, dinleme ve yazmadır. Her becerinin öğretiminde belli aşamalar vardır. Yazma becerisinin de aşamaları alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimidir. Yazma becerisini tam anlamıyla geliştirebilmek için öğrencilere alfabe öğretiminden hemen sonra kelime bilgisi, cümle kurma, paragraf oluşturma ve son olarak da metin oluşturma basamaklarını öğretmek gerekmektedir. Öğretmenlerin yazma çalışmaları hazırlarken yardım alabileceği en önemli ölçütlerin başında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı gelmektedir. Programın "Yazma" kısmında öğrencilerin edinmesi gereken ölçütlere göre etkinlikler tasarlanabilir ve öğrencilerin öğrendikleri dili etkin kullanabilmeleri için bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Bu çalışmada yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesine yönelik 5 seviye dikkate alınarak bir çalışma planı hazırlanmış ayrıca ders dışında verilecek bazı ödev ve etkinliklerle yazma becerisine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışma, tarama yoluyla tasarım ve geliştirme yöntemi ile hazırlanmıştır. Etkinlikler sayesinde öğrencilerin zaman olarak kısıtlı ders ortamının dışında da yazma becerisinde ilerleme olacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Yöntemleri, Dil Becerileri, Yazma Etkinlikleri, Yazma Aşamaları

Abstract

Due to the globalization of the world and technology, easy access to information affects the field of language teaching. Today, people can interact with different languages and cultures through universal arts such as serials, music and films. When they hear a foreign language, they are interested in the attractiveness of that foreign language and they try to learn language. Both tourists who visit our country and refugees, also people from the other parts of the world have show an interest in Turkish language and culture in recent years, because of this reason Turkish becomes a popular language day by day. Teachers who want to teach Turkish as a foreign language competently need to undertake very important missions at this point. It is important to improve four skills simultaneously for learning foreign language. These four skills are functional in this field. There are specific stage for each of the learning skill. The stages of writing skills are teaching alphabets, words, sentences, paragraphs and text. In order to develop the writing skills completely, the steps of vocabulary, sentence formation, paragraph creation and finally teach them text formation as soon as learning alphabet. When the teacher prepare the writing activities, they get help The Common European Framework of Reference for Languages Teaching Programme which is the most important standard. In the "Writing" part of the programme, activities can be designed according to the criteria that students should acquire and their knowledge and skills can improve for using the language effectively.

In this study, a study plan has been prepared by considering 5 levels in order to improve the writing skills of foreign students, also it is aimed to contribute to writing skills by using of homework and activities. This study is prepared by scanning and design-development method. It is assumed that the students will improve their writing skills except for the limited time environment.

Keyword: Writing Skills, Language Skills, Write Events, Writing Stages.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanların hayatlarını sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için temel gereksinimlerinden biri de iletişimidir. Bu nedenle de insanların birbirleriyle gerek günlük hayatta gerekse gittikçe daha büyük bir ihtiyaç haline dönüşen teknoloji ve internet tabanlı sanal ortamlarda daha iyi bir iletişim kurabilmek için çaba gösterdikleri söylenebilir.

İnsanlar birbirleriyle iletişim kurmak için seslerden, jest, mimik ve hareketlerden ve yazıdan yararlanır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaf bir müessesedir (Ergin, 2009: 9). Diğer canlıların aksine akıl sahibi olan insanoğlu, iletişim kurarken birçok yeteneğinden faydansa da dünya

üzerinde birbiriyle anlaşılabilen tek canlı insan değildir. Her canlı, biz insanlar anlamını bilmesek ve anlamlandıramasak da kendi arasında iletişim halindedir. İnsanoğlu, canlıların iletişim yöntemlerinden sadece işitsel olanından haberdardır ancak, hayvanların çıkardıkları seslerin ne manaya geldiğini henüz bilmemektedir. Hayvanlar da insanlar gibi seslerle anlaşılır. Yapılan bazı bilimsel araştırmalar hayvanların, özellikle tehlike anında çıkardıkları seslerin farklı olduğunu kanıtlamaktadır ancak bunların ne anlama geldiği halen bilinmemektedir. Hayvanlar, seslerin yanında bazen hareketlerle de iletişim kurabilirler. Hatta insanoğlu hayvanların çıkardıkları sesleri anlamasa da tehlike durumunda hayvanların yaptıkları hareketleri daha iyi yorumlayabilirler. Söz gelimi bir afet önce kuşların daireler çizerek uçuşması, köpeklerin bir ağızdan havlaması onların kendi aralarında bir iletişim kurduklarına en büyük delildir. İnsanların hayvanlara olan üstünlüklerinden en önemlisi iletişim kurarken sadece sesler ve hareketlerle değil bu sesleri sembolere döküp yazı şekline getirmeleri ve kendilerini bu şekilde de ifade edebilmeleridir. Hayvanlar da bir şekilde iletişim halinde olsalar da bazı bilim insanları dili tanımlarken insanlara özgü olduğunu belirtirler. Aksan'a (Aksan, 1998: 11) göre dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. İnsan dili, diğer canlılarınkinden farklı ve gelişmiş bir sistemdir. Bu dil, duyu ve düşüncelerin özelliklerine göre gelişen ve bir gramer kalıbında biçimlenen çok yönlü bir sistemdir. Bu sistemin biçimlenmesinde, gelişmesinde hatta değişmesinde kişiler ve toplumlararası ilişkilerin önemli bir yeri vardır (Barın ve Demir, 2010: 2). Dilin zaman içerisinde gelişimiyle ilgili Timurtaş (1980), dilin, uzun zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimaî yönü ağır basan tabii (canlı) bir varlık olduğunu belirtmektedir. İnsanoğlu medeniyetlerin temelini atarken yapı taşı olarak dili kullanmaktadırlar.

Bir dilin bölgeye, yörelere ve insanların eğitimine göre farklı konuşma tarzları vardır. Konuşurken insanlar dil bilgisi kurallarına uyup uymadığına dikkat etmezler. İçlerinden geldiği gibi konuşurlar. Karşılıklı konuşmada jest ve mimikler de dâhil olduğu için insanların kendini ifade etmesi daha kolaydır. Konuşma dilinde insanlar hislerini ve düşüncelerini daha rahat ve üzerinde çok da düşünme gerektirmeden ifade edebilirler. Ancak yazı dili konuşma dilinin aksine üzerinde düşünmeyi gerektirir. Çünkü karşılıklı konuşmada insanlar, yüz ifadeleri ve hareketleriyle de katkı sağlayarak yanlış anlaşılmalardan önüne geçebilir ve düşünceleri karşı tarafa eksiksiz aktarabilirler. Ergin'e (Ergin, 2009: 9) göre bir dilin iki cephesi vardır. Biri insanların karşı karşıya sesli olarak görüşürken, yani, konuştukları zaman kullandıkları konuşma dili; diğeri yazıda kullanılan, yani insanların söylemek istediklerini yazı ile anlatırken kullandıkları yazı dilidir. Konuşma dili, yazı dilinin aksine daha doğaldır, dilin bütün kurallarının uygulanmasını gerektirmez. Yazı dilinde ise düşünce ve hisler sadece kelime ve bunların terkibi olan cümlelerle ifade edileceği için tam ve eksiksiz yazmak gerektirir. Hem dil kurallarını iyi bilmek ve yazım hatası yapmamak gerekir hem de fikirler okuyucunun kafasında soru işareti bırakmayacak şekilde anlatım gerektirir. Günümüzdeki insanlar bir dilin tarihi sürecini izlemek ve öğrenmek istiyorsa, o dilin konuşma dilini değil yazı dilini incelemelidir. Çünkü bir ülkede konuşma dili bölgelere göre bile değişebiliyorken yazı dili, ülkenin dil bilgisi kurallarına en çok uyan bir bölgenin diline göre şekillenir ve tektir. Söz gelimi, ülkemizde konuşma dili Karadeniz, Ege, Doğu Anadolu gibi bölgelerimizde farklı biçimlerdeyken yazı dili İstanbul ağızına daha uygundur.

Dilin gelişiminde, konuşma ve yazma dilinde en önemli faktörlerden biri olan kültür dilleri her açıdan etkilemekte ve dilin zenginliğine büyük etkiler bırakmaktadır. Kültür dili geliştir, milletlerin tarihî süreçleri ise kültürü geliştir. "Her millet, dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili, o medeniyetin çağlar boyunca yaşadığı tarihin âdeti bir özetidir. Dile bu gözle bakılırsa mana kazanır." (Kaplan, 1983: 187) Kültürün önemini vurgularken Atatürk (Kocatürk, 2007: 102), "Kültür derken tarihî ve millî karakterimize uygun bir kültürü kastediyorum. Çünkü millî dehamızın, yaratıcılığımızın tam gelişmesi ancak böyle bir kültürle temin olunabilir. Kültür, fikrî zeminle mütenasiptir. O zemin milletin karakteridir." demektedir. Türkler tarih boyunca başka milletlerle siyasi, ekonomik, kültürel temaslarda bulunuşlardır. Türkçenin yabancı dil öğretiminin ilk hangi tarihte yapıldığı bilinmemese de Kaşgarlı Mahmut'un Divân-ü Lügat-it Türk adlı 11. Yüzyıla ait eseri bu alandaki bilinen ilk eserdir. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan bu eser yazılı anlamdaki tarihî en önemli kaynaktır diyebiliriz. Ansiklopedik bir sözlük olan bu kitapta sadece kelimelerin anlamları değil deyimler, atasözleri, koşuklardan da örnekler vardır. Bu özelliğiyle halk edebiyatı derlemesi de sayılan eser, Türk medeniyetinin eşsiz bir mirası ve kaynaklarından biridir.

Bir insan, önce dinleyerek sonra konuşarak dil öğrenir. Sonraki aşamalarda ise okuma ve yazma becerisi gelişir. Bu dört beceriden en son ve en zor gelişen beceri ise yazma becerisidir. Yazma becerisinin öğretmen tarafından kontrolünün zayıf olması öğrencilerde kaygıyı yükseltebilir ve yükselen kaygının neticesinde öğrencinin yazma eylemi yazma motivasyonunu azaltabilir. Yazma esnasında duyulan endişe, yazma kaygısı olarak ifade edilebilir. Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde kendini gösterebilmektedir (Petzel & Wenzel, 1993). Yazma kaygısı dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de ortaya çıkabilmektedir.

İnsan, gerek ana dilinde gerekse de ikinci bir dilde herhangi bir eğitimi olmasa da konuşarak kendini ifade edebilir. Belli seviyede de olsa karşısındakine cevaplar verebilir. Ancak kendini yazarak ifade edebilmesi için öncelikle dilin kurallarını, ses bilgisini, imla kurallarını iyi öğrenmiş olmalı ve yazma becerisini ilerletmek için bu becerinin üzerinde yoğunlaşmış çalışmalıdır. Barın'a (2006) göre insanoğlu, iç ve dış dünyası arasındaki bağlantıyı en sağlıklı olarak ana diliyle kurabilir. Son yıllarda yapılan araştırmalar da bize, ana diline hâkim olan çocukların ikinci dili daha kolay öğrenebildiklerini ve ikinci dildeki başarının ana dilini bilme becerisiyle doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Kendini dilinin yapısını, dil bilgisini ve genel

itbarıyla kurallarını bilmeyen bir insana başka bir dili öğretmek çok zordur. Böyle bir öğrenci dili kendini ifade edecek seviyede öğrense de hiçbir zaman iyi derecede dört beceriye de sahip olamayacaktır. Yazma becerisi kendi yapısı bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmaya ilgi duymasını ve hayatlarına mal etmelerini engellemektedir (Yaman, 2010). Dil, insan hayatının merkezinde olan ve insanın en çok ihtiyaç olduğu yeteneklerindedir. İkinci dil öğrenirken de o dilin konuşulduğu ülkede yaşamak bu yoksunluğu daha da gözler önüne sermektedir. Markette alışveriş yapmak, doktora rahatsızlığını anlatmak, o ülkede eğitime devam etmek isteyen bir insan için ikinci dille kendini ifade etmek mecburidir. Basit ihtiyaçlar konuşarak giderilebilir ancak özellikle eğitime devam eden, okula giden öğrenciler için yazma becerisi de çok önemlidir. Alanda çalışan okutman ve öğretmenlerin tek tek her beceriye uzun vakit ayırması söz konusu olamamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin istenilen seviyeye ulaştırılması için becerileri geliştirmeye yönelik ders dışı etkinlikler yapılması zorunludur. Dil öğretiminde öğrenciyi bilgiye boğarak değil, becerileri geliştirme yoluyla başarıya ulaştırılabilir. Öğrenme, dört duvarla çevrili sınıf içerisinde olup biten bir olgu değildir. Öğrenmeyi devamlı hâle getirebilmek için ders dışında etkinlikler yapmak son derece önemlidir.

Problem Durumu

Yabancılar için Türkçe öğretimi son yıllarda önemini giderek arttıran bir alandır. Bu alanda verilen eğitimin daha kalıcı ve işlevsel olması için öğrencilerle etkinlikler yapılmalıdır. Özellikle de yazma becerisi gibi zor edinilen bir beceride öğrencilerin motivasyonları çok hızlı düşebilir ve öğrenci yazmaya ve daha sonraları da dile karşı bir kaygı geliştirebilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin en çok zorlandığı ve kaygı duyduğu becerinin yazma olduğu görülmüştür. Öğrenciler sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenlerinde utanmakta ve yaptıkları hatalardan dolayı kendini başarısız hissetmektedirler. Yazma becerisi düşünsel bir süreç gerektirdiği için kısıtlı olan ders saatlerinde öğrencilerin yaratıcı yazmalarını geliştirecek bazı etkinlikler için zaman yetmemektedir. Yazılarını öğrendikleri yeni kelimeler ve yeni dil bilgisi kurallarını da içine alacak şekilde planlı bir şekilde hazırlamaları için yazma ödevlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak öğrenci setlerinde genellikle tekdüze etkinlikler vardır. Daha eğlenceli, teknolojiyen de faydalanarak öğrencilerin hem kendini geliştirdikleri hem de eğlenecekleri etkinlikler oluşturulabilir. Öğrencilerin bu beceriyi geliştirirken sınıf ortamında yaptıkları hayatlardan dolayı başarısız olduklarını düşünüp kaygıya kapılmadan yazma becerilerini nasıl geliştirecekleri bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede ders dışı yapılabilecek etkinlikler nelerdir?

Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli millet, meslek, kültür ve dil ailelerinden gelen öğrencilerin yazma yanlışlarını düzeltmek için nasıl ödevler verilebilir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için nasıl yazma ödevleri verilebilir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin cümle yapısına hâkimiyetlerini geliştirecek ne gibi etkinlikler ödev verilebilir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazmanın en son aşaması olan metin yazma aşamasına öğrenciler nasıl erişebilir ve ne gibi ders dışı etkinlikler yaptırılabilir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojiyen yararlanılarak ders dışında da öğrencilerle nasıl yazma etkinlikleri yapılabilir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazmada duydukları kaygı nasıl motivasyona dönüştürülebilir?

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin duygu, düşünce, hayal tecrübelerden yola çıkarak kendilerini yazarak doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi öğretmenin yaptığı etkinlik ve çalışmalarla bu beceriyi geliştirmesine bağlıdır. Yazma sürecinde hem derslerde hem de ders dışı etkinliklerde motivasyon, hazırlık, ne yazılacağını düşünme ve planlama, düzeltme çok önemli aşamalardır. Öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesi, hatalarının tespit edilip öğrencinin eksik kaldığı konuların belirlenmesi için de yazma alıştırmaları yapmak yazma becerisinin ilerlemesi için önem taşımaktadır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'na göre hazırlanmış Yunus Emre Enstitüsü'nün yazma becerisi edinilmesi gereken kazanımlar verilmiş ve bu kazanımlara uygun etkinlikler tasarlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ders içinde yeterli zaman ayrılamayan yazma becerisini geliştirebilmek adına ders dışında yapılabilecek faaliyetleri belirlemek ve öğrencilerin yazma becerisindeki hatalarını en aza indirmeye çalışmaktır. Öğrencilerin ders dışında yazma becerilerini geliştirmeleri için ders dışında yapacakları yazma etkinlik çalışmaları hazırlanmıştır. Yapılan bu etkinlik ve çalışmaların sonucunda öğrencilerin yazma becerisinde gösterdikleri başarı farkı gözlemlenebilecek ve işe yararlığı tespit edildiğinde etkinlikler ve materyaller artırılabilir. Derslerde bir konu hakkındaki

düşünceleri veya bir gününü anlatan belirli etkinlikler yaparak yazmaları yerine daha yaratıcı yazılar yazmaları hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın genel amacı Yabancılara Türkçe öğreten okutmanların, öğrencilerin yazma becerisine katkı sağlayacak etkinlikler belirlenmesi ve uygulanmasına dayanan tasarım ve geliştirme araştırmasına dayanmaktadır. Tasarım ve geliştirme araştırması “öğretim amaçlı ya da öğretim amaçlı olmayan ürünlerin, araçların ve geliştirme amaçlı yeni modellerin üretilmesi için gerekli bilimsel kanıtlara dayalı temelleri oluşturma amacıyla yapılan sistematik tasarım, geliştirme ve değerlendirme çalışmasıdır” (Richey ve Klein, 2008: 748).

Materyal ve Metot

Yeni bir dil öğrenen insanın kendini bu yeni dilde ifade edebilmesi için yazma becerisini geliştirmesi o dile hâkimiyetiyle doğru orantılıdır. Bunun için de öğrenci, öncelikle o dilin alfabesini ve yapısal özelliklerini iyi bir şekilde kavramalıdır. Türk alfabesi, sesli harfler bakımından dünyanın en zengin alfabelerinden biridir. Kendi alfabesinde ı, ü, ö gibi sesler bulunmayan bazı milletler bu harflerin telaffuz ve yazımında zorluklar yaşamaktadır. Söz gelimi, Arap alfabesinde ı harfi olmadığı için ilk derslerden itibaren en çok gördükleri kelime olan “Nasılsın?” kelimesini bile “Nasilsin?” şeklinde yanlış yazmaktadırlar. Buna ek olarak yapılan bir diğer yanlış da öğrencinin, kelimeyi kendi hançeresinden çıktığı gibi yazmasıdır. Bunları zamanla düzeltmek adına yapılacak şey, bütün derslerde olduğu gibi yazma becerisini geliştirirken de yanlış anında düzeltmek bu sebeple çok önemlidir. Yazma becerisi için birinci önemli etken alfabedeki sesleri iyi öğretmek ve öğrencinin yazılarını takip etmektir.

Yazma becerisinde ders dışı yapılabilecek etkinlikler konusunda öğretmen yaratıcı olması ve öğrencide sevgi ve istek uyandırması gerekmektedir. Çünkü en zor kazanılan beceri olan yazmada öğrencinin motivasyonu çok çabuk düşebilir ve öğrenci dilden de uzaklaşabilir. Bu sebeple ilk başta yapılan hataların çok normal olduğu, üzerinde çalışıldıkça gelişeceği ifade edilip öğrenci motive edilmeli veya zarken eğleneceği etkinlikler düzenlenmelidir. A1 seviyesindeki bazı temel dil bilgisi kurallarını öğrenmeye başlayan öğrencilere yapılabilecek etkinliklerden biri “günlük yazma” olabilir. Çünkü insanlar, günlük yaşantılarında olan olayları günlüklerinde daha kolay ifade edebilirler. Şimdiki ve geçmiş zamanı öğrenmiş olan öğrenci her gün sabahtan akşama kadar neler yaptığını tuttuğu günlük defterine yazabilir ve öğretmen yazı, imlâ ve dil bilgisi yanlışlarının hangi konularda yoğunluk kazandığını tespit edebilir. Yine ilk seviyede basit düzeyde cümle kurmayı öğrenen öğrencilere birlikte “şiir yazma” öğretilir. Öğrencilerden, temaya ilişkin birer cümle yazması istenebilir ve bu cümlelerde varsa hataları düzeltten öğretmen, cümleleri düzenleyerek bir şiir oluşturabilir. Yeni öğrendiği bir dilde şiir gibi incelik isteyen bir sanat oluşturan öğrenciler motive olacak ve yeni dile karşı bir sempati geliştireceklerdir. A1 seviyesinde yapılabilecek başka bir etkinlik de form doldurma olabilir. Öğretmen hazırladığı kişisel bilgiler içeren formu öğrencilere ödev olarak verip doldurmalarını isteyebilir.

Yazma becerisini aktif ve doğru biçimde kullanmayı geliştiremeyen bir öğrencinin dilde hâkimiyetinin sınırsız olması beklenemez. Hughey (1983), ikinci bir dili öğrenen öğrencilerin yazma yeterliliği gösterene kadar ikinci dilde tam okuryazarlığı asla elde edemeyeceklerine inandırılmaya ihtiyaçları olduğunu belirtir. Sadece tek beceride başarılı olan öğrenciye bunun yeterli olmayacağı anlatılmalı ve neden yazma becerisinin önemli olduğu vurgulanmalıdır. Söz gelimi, öğrenci çok güzel konuşuyor olabilir ancak sosyal medyada veya mesajlaşma uygulamalarında kendini yazarak ifade etmesi gerekecektir. Öğrencilere bunun önemini anlatabilmek ve ders dışında yazma etkinliği yapabilmek için bir WhatsApp grubu kurulabilir. Buradan örnek olarak bir randevu ayarlanması istenir. Her öğrenci bir mekân belirleyip bunu tarif etmeye çalışır. Hem emir eklerini kullanıp pekiştirmeleri sağlanır (sağa dön, otobüsten inin ve 100 metre yürüyün vs.) hem de bu grupta herkes ufak tefek de olsa yazım hataları yapacağı için öğrenci yalnız olmadığını görerek motivasyonunu düşürmez.

Öğrenilen yeni dilde hâkimiyet sağlamak kelime hazinesini genişletmek ile olur. Sözlükten okuyarak kelime öğrenmek öğrencilere sıkıcı geleceği için onları yaşanan dilin içine çekmek gerekir. Söz gelimi, güncel veya klasikleşmiş ve öğrencileri içine çekecek bir dizi belirlenir ve her hafta bir bölümü izlemeleri ve evde o bölümü özet halinde yazmaları istenir. Öğrenci hem yaşayan Türkçeyi keşfedecek hem de yeni kelimeler öğrenecektir. Normal hızda ve günlük konuşmaları anlamak öğrenciye ilk başlarda zor gelse de güzel bir dizi onların merakını çekecek, sonraki bölümde neler olacağını öğrenmek için devam edeceklerdir. Ayrıca, diğer arkadaşlarının atladığı bir nokta varsa bunu belirtmek için daha dikkatli olacaklar, bu da onlarda rekabet duygusunu körükleyip yazmaya daha istekli hâle getirecektir. Diğer bir kelime etkinliğinde ise öğretmen birkaç kelime kutusu hazırlayabilir. Bu kutulardan birinde karakterler, diğerinde mekân isimleri, ötekinde karakterlerin sıfatları, bir başkasında da içinde fiillerin bulunduğu olay ve sorun kelimeleri bulunur. Bütün öğrencilerden her kutudan birer kâğıt çekmesi ve bu kâğıtlardaki kelimeler ışığında bir hikâyeye başlaması ve devam ettirmesi istenebilir. Buradaki amaç kutulara hem öğrencilerin aşına olduğu hem de ilk defa göreceği kelimeler eklenerek hem özgüven sağlama hem de teşvik etme amaçlarıdır. Söz gelimi, öğrenci kutulardan Ali-yardımsaver-sokak-koluna girmek kelimelerini seçmiş olsun. Öğrenci bu kelimeleri cümle hâline getirip (Ali çok yardımsaver bir insan. Sokakta kör bir adam görüyor ve onun koluna giriyor...) hikâyenin devamını kendi kelimeleriyle yazacak ve bundan hareketle olayı devam ettirebilecektir.

Kelime öğretiminden sonra düzgün ve doğru bir yapıda cümle kurulumuna dikkat çekmek gerekmektedir. Türk Dil Kurumu cümleyi, bir yargıyı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi olarak tanımlar

(TDK, 1998:416). Tansel'e (1985: 68) göre iyi cümleler yerinde kullanılan kelimelerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazı da iyi paragraflardan oluştuğuna göre cümlenin anlatımdaki önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Türk dilini öğretirken cümle yanlışlarını azaltmak için öğrencilere bol bol yazılı ve sözlü alıştırma yaptırmak gerekmektedir. Bu alıştırmaların en temel olanı yeni öğretilen bir zaman veya dil bilgisi kuralına uygun olarak basit cümleler kurdurma. Eklemeli bir dil olan Türkçenin "Özne, Nesne, Yüklem" şeklinde olan söz dizimi öğrencilere aktarılmalı ve cümlelerde kullanacakları kelimeleri buna göre dizmeleri sezdirilmelidir. Öğrencilerin yaptıkları söz dizimi yanlışlıkları tespit edilip düzeltilmeli ve söz dizimsel açıdan doğru yazılmış ancak anlam yönünden hatalı kurulan cümleler düzenlenmelidir. Cümle öğretimi için söz gelimi, öğrencilerden senaryo yazması istenebilir. Diyaloglar şeklinde ilerleyecek bir senaryoda öğrenciler basit cümleler kurabilir. Motivasyonlarını arttırmak için bu senaryoyu sınıf içinde canlandırarak kısa bir film çekilebilir. Bir diğer etkinlikte de öğretmen alfabeden bir harf seçerek o harfle başlayan bir cümle kurup sonraki harfle başlayan harfle de bir öğrenciye cümle yazmasını ödev verebilir. Her öğrenci seçeceği sıralı birkaç harf ile cümle yazabilir. Bu etkinlik daha sonra cümledeki son heceyle başlayan cümleler kurma şeklinde devam ettirilebilir.

Bir metin yazarken fikirleri ayrı paragraflarda belirtmek ve etkin cümlelerle akıl yürüterek paragraf oluşturmak yazıyı güçlendiren etkenlerden biridir. Bir satırın başından öteki satırın başına kadarki bölüm olan paragraf oluşturulurken bir ana fikir belirlenmeli ve bu fikri destekleyici cümleler ile paragraf oluşturulmalıdır. Paragraf yazarken dikkat edilecek husus her paragrafın bir fikri ve bu fikirle bütünlük oluşturan cümleler kullanılarak bir bütünlük oluşturulmasıdır. Coşkun'a (2011: 54) göre her paragrafın anlattığı belli bir şey olmalıdır. Uzun bir yazıda her paragraf, yazının tamamında anlatılan konuyla ve birbirleriyle ilgili olmalıdır. Bununla birlikte, her bir paragraf konunun başka bir yönünü anlatmalıdır. Öğrencilerin paragraf yazımını geliştirmek için dikte çalışması yapılabilir. Söz gelimi Türkçenin Sesi Radyosu adlı internet sayfasında seviyelere göre hem sesli hem de yazılı olarak metinler bulunmaktadır. Öğrenci evinde buradan bir ses dosyası seçip dinleyebilir ve aynı zamanda duyduklarını yazmaya çalışabilir. Evde kendi kendine dikte çalışması yapan öğrenci hatalarını yine o sayfada bulunan yazıya bakarak düzeltebilir.

Kelime bilgilerini geliştirip cümle haline getirmek esas basamaklardır ancak merdivenin son basamağı yani hedef paragraflar oluşturarak bir metin yazabilmektir. Paragraf oluşturmayı öğrenen bir öğrenciye bu paragrafları bir araya getirip metin oluşturmayı öğretmek gerekir. TDK'ye göre metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür (TDK, 2011: 1667). Günay'a (2007: 44) göre ise dilsel açıdan metin birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan tümceler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dil bilimsel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan yazınsal metinler; duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha başka soyut değerleri yaratmaya ya da kullanmaya elverişli, anlam bakımından da çok zengin dilsel birimlerdir. Öğrencilerde metin yazımını geliştirmek için kompozisyon çalışmaları yaptırılabilir. Söz gelimi, sınıfta bir kâğıda öğrencilerin içinden geçen bir kelime yazması ve evde bu kelimelerin de içinde geçtiği bir hikâye yazmaları istenebilir. Aynı kelimelerle ancak farklı hayal güçleriyle ortaya her biri birbirinden orijinal hikâyeler ortaya çıkacak ve öğrenciler için keyifli bir çalışma olacaktır. Yine öğrencilerin evde yapabileceği bir diğer etkinlik de anı defteri oluşturmak olabilir. Öğrencilerden daha önce yaşadıkları onları etkileyen anıları yazmaları istenebilir veya Türkiye'de yaşadıkları ilginç hatıralarını yazmaları istenebilir. İleri seviyelerde öğrencilerden bir Türk dizisi takip etmeleri istenebilir ve her hafta izledikleri bölümde neler olduğu hakkında özet yazmaları istenebilir. İzledikleri bir Türk filmi veya tiyatro hakkında eleştiri yazısı yazmaları istenebilir. Düzenli olarak öğrencilerin yazı çalışmalarını gerçekleştirse, öğretmenin de kontrol ve düzeltmeleriyle yazma becerilerinde gözle görülür bir gelişme gözlemlenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışında yazma becerisini geliştirecekleri çalışma planlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin evde veya kütüphanede yapacağı etkinlikler her ay belirlenip belli hafta ve günlerde bu çalışmalarını tamamlamaları istenebilir ve belirlenen çalışma planına uyan öğrencilerin yazma becerisinde gelişme olup olmadığı okutmanları tarafından gözlemlenmelidir. Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)'ni oluşturmuştur. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇ), yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içerir. Bu çalışma hazırlanırken öğrencilere yapılacak etkinliklerin uygun olup olmadığı Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirtilen yazma becerisi kazanımlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır.

BECERİ	ADP YETERLİK TANIMI	KAZANIM	İÇERİK	AÇIKLAMALAR	ETKİLİKLER
A1 Y A Z M A	"Kişisel bilgilerin istendiği formları doldurabilir."	1. Kendisiyle ilgili kişisel bilgilerin yer alacağı formları doldurur. 2. Ailesi ile ilgili temel bilgileri verir.	1. Adı, soyadı, doğum tarihi, milliyeti, yaşı, mesleği, öğrenim durumu, hobileri vb. bilgiler 2. Anne, baba, kardeş, eş, çocuk; sayılar (yıl, ay, yaş, doğum tarihi...)	1. "Benim adım Sinan. Lise öğrencisiyim. 1996'da İstanbul'da doğdum..." 2. "On ve on iki yaşlarında iki kardeşim var. Babam memur, annem ev hanımı..."	1. Evde kişisel bilgi formu doldurunuz. 2. Ailenizi tanıtan bir yazı yazınız.
	"Kısa kutlama mesajları yazabilir."	1. Kutlama yapılan özel günlerin adlarını bilir ve kullanır. 2. Dilek ve temenni ile ilgili temel kalıpları kullanır. 3. Kutlama mesajları yazar.	1. Dünyaca kutlanan veya bir kültüre ait özel günler 2. Dilek ve temenni bildiren basit ifadeler 3. Doğum günü, yılbaşı veya bayram tebriği gibi kısa ve basit kutlama mesajları	1. Yeni yıl, doğum günü, yılbaşı, sevgililer günü, anneler günü, yıl dönümleri... 2. "Hoşça kal.", "Görüşmek üzere..." 3. "Mutlu yıllar.", "Kutlarım.", "Tebrik ederim.", "Nice yıllara..."	1. Özel günler için arkadaşlarınıza ve ailenize tebrik kartı yazınız.
Y A Z M A	"Yer-yön bilgilerini içeren notlar yazabilir."	1. Bulunduğu yeri ve buluşma yerini tarif eden notlar yazar. 2. Herhangi bir adresi açık bir şekilde yazar.	1. Sık sık bulunduğu mekânlar veya bu mekânların bölümleri 2. Semt, cadde, sokak, durak...	1. "Millî Kütüphanede, ikinci kattaki salonun önünde buluşalım..." 2. "Yunus Emre Mahallesi, Anadolu Caddesi, No: 6/7 Kızılay-Ankara..."	1. Bir WhatsApp grubu oluşturun ve orada randevu yeri ayarlayın. Birbirinize bu yeri tarif edin.
	"Yaşadığı yeri ve yaptığı işi basit cümlelerle anlatabilir."	1. Temel kişisel bilgileri, durumları, duyguları anlatan basit paragraflar yazar. 2. Bir okul/iş/tatil gününde yaptığı etkinlikleri anlatan basit paragraflar yazar. 3. Sosyal ve fiziki çevresini anlatır.	1. Yaşanılan yer ile ilgili fiziksel ve psikolojik betimlemeler 2. Yapılan etkinlikler ile ilgili basit betimlemeler 3. Hava durumunu ifadeleri	1. "Ben Ordu'da yaşıyorum. Ordu, küçük ve şirin bir şehir. Burada çok mutluyum..." 2. "Bugün tenefüslerde arkadaşlarımla kelime oyunu oynadık. Kelime oyununu çok seviyorum. Kelime oyunu çok eğlenceli..." 3. "Samsun'da hava yağışlı..."	1. Bir anınızı yazınız. 2. Günlük defteri alınız ve her gün evde günlük tutunuz. Günlükte o gün neler yaptığınızı ve neler hissettiğinizi anlatınız.

BECERİ	ADP YETERLİK TANIMI	KAZANIM	İÇERİK	AÇIKLAMALAR	ETKİNLİKLER
A2 Y A Z M A	"Kısa, basit ve notlar mesajlar yazabilir."	Bildirim, istek, rica, uyarı vb. durumları belirten kısa, basit notlar ve mesajlar yazar.	1. Hitap ifadeleri 2. Emir, istek, rica, teşekkür ifadeleri 3. Durum ifade eden cümleler	1. "Sevgili...", "Sayın..." 2. "Gelin.", "Gidin.", "Yapın.", "Yapmayın..."; "Gelelim."; "Lütfen..."; "Rica ederim..."; "Teşekkür ederim.", "Sağ olun..." 3. "Müsait değilim..."	1. Sınıfta kelime kutusundan çekilecek kelimelerden hareketle bir hikaye yazınız. 2. Nasıl bir çocuktunuz? Evde anı defterinize yazınız. 3. Hobilerinizi yazınız.
	"Bir olayı veya etkinliği basit cümlelerle tasvir edebilir."	Bir olayın veya etkinliğin nerede, ne zaman olduğunu basit cümlelerle betimleyen metinler yazar.	1. Kaza veya parti gibi etkinliklere ilişkin kim, ne, nerede, ne zaman gibi sorular 2. Zaman sözcükleri (sabah, öğlen, akşam, ...geçe/kala vb.)	"Dün akşam Kızılay'da küçük bir kaza atlattım..."	
	"Günlük hayata ilişkin basit metinler yazabilir."	1. Temel kişisel bilgileri, durumları ve duyguları anlatan basit metinler yazar. 2. Bir okul/iş/tatil gününde yaptığı etkinlikleri anlatan basit metinler yazar. 3. Boş zaman etkinliklerini ve hobilerini anlatan basit metinler yazar.	1. Meslek, yaşanan çevre ile ilgili basit fiziksel ve psikolojik betimlemeler 2. Yaz tatili, hafta sonu, mesai saati vb. lerindeki faaliyetlerin anlatımı 3. Basit kalıplarla boş zaman etkinliklerinin anlatıldığı metinler	1. "Ben on birinci sınıf öğrencisiyim. Matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerini okuyorum. En çok matematik dersini seviyorum..." 2. "Yarın okuldan sonra hastaneye gideceğiz çünkü arkadaşımız Seda çok hastaymış..." 3. "Boş zamanlarımda kitap okurum...."	
A2 Y A Z M A	"Kendisiyle ilgili özel bilgileri içeren bir form doldurabilir."	İlgi alanları, iş, eğitim durumu ve özel becerilerle ilgili bilgileri içeren bir form doldurur.	İlgi alanları, iş, eğitim durumu ve özel becerilerle ilgili bilgileri içeren öz geçmiş, otel kayıt formu vb.	Adı, soyadı, doğum tarihi, milliyeti, yaşı, mesleği, öğrenim durumu, cinsiyeti, medeni durumu, ev/cep telefonu numarası, eğitim durumu, yabancı dil bilgisi, sertifikaları, ödülleri, üyelikleri, özel ilgi alanları...	1. Bir arkadaşınıza mektup yazınız ve Türkiye'de neler yaşadığınızı anlatınız.
	"Basit cümle ve kalıplar kullanarak kendini tanıtan bir mektup yazabilir."	1. Kendini tanıtan, kişisel duygu ve düşüncelerini belirten bir mektup yazar. 2. Hafta içinde ve hafta sonunda yaptıklarını anlatan bir mektup yazar.	1. Aile, okul, iş vb. nin ve kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı metinler 2. Bir günde yapılan etkinliklerin anlatımı	1. "Benim, altı kişilik bir ailem var: babam, annem, ablam, ağabeyim, ben ve küçük kardeşim..." 2. "Bugün ailemle akrabalarımızı ziyaret ettik..." 3. "Doğa gezilerini çok	

		3. Hobilerinden ve boş zamanlarında yaptığı etkinliklerden söz eden bir mektup yazar. 4. Mektupla ilgili temel kavramları bilir.	3. Hobiler 4. Hitap, tarih, yer vb. kavramlar	severim..."	
	"Herhangi bir konuda bir bir teşekkür mektubu yazabilir."	Temel selamlama, hitap, istek veya teşekkür ifadelerini kullanarak durum, istek ve memnuniyetini açıklayan mektuplar yazar.	1. Hitap cümleleri 2. Emir, istek, rica, teşekkür ifadeleri 3. Durum ifade eden cümleler 4. Selamlaşma ve vedalaşma kalıpları	1. "Sevgili...", "Sayın..." 2. "Gelin.", "Gidin.", "Yapın.", "Yapmayın..."; "Gelelim."; "Lütfen..."; "Rica ederim..."; "Teşekkür ederim.", "Sağ olun..." 3. "Çok güzel!..." 4. "Hoşça kalın.", "Güle güle..."	
A2 Y A Z M A	"Hedef ve planlarını sebep-sonuç, amaç-sonuç bildiren basit cümlelerle ifade edebilir."	've', 'ancak', 'çünkü' gibi sözcüklerle bağlanmış cümlelerden oluşan basit metinler yazar.	Hedef ve planların sebep-sonuç, amaç-sonuç cümleleriyle ifade etme	"Türkçeyi öğrenebilirsin ancak çok iyi konuşman için zamana ihtiyacın var..."	1.Sınıfta oynayacağınız bir piyes yazınız.
	"Olayların kronolojik sırasını gösteren sözcük ve yapıları kullanarak kısa olay metinleri yazabilir."	Olayların kronolojik sırasını gösteren "ilk önce", "sonra", "daha sonra", "sonradan" gibi sözcükleri kullanarak kısa olay metinleri yazar.	Olayların gerçekleşme sırasına dikkat ederek onları sırasıyla ifade etme	"Tiyatro oyunundan sonra bütün izleyiciler sahneye çıktılar ve oyuncularını tebrik ettiler..."	

BECERİ	ADP YETERLİK TANIMI	KAZANIM	İÇERİK	AÇIKLAMALAR	SINIRLILIKLAR
B1 Y A Z	"İlgi alanına giren konularda, kişisel görüş ve bakış açısını yansıtan metinler yazabilir."	İlgi alanına giren konularda, kişisel görüş ve bakış açısını yansıtan metinler yazar.	1. Kişisel yorum bildiren sözcük ve dil bilgisi yapıları 2. İlgili alanına ilişkin temel sözcükler	1. "Daha düzenli çalışmanı tavsiye ederim..." 2. "Kitap okurken kendimi başka bir dünyada buluyorum..."	1.Türkiye'de yaşadığınız ilginç bir olayı yazınız.

M A	“Yaşadığı olay veya deneyimlerle ilgili metinler yazabilir.”	Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar.	Olay veya durumları ana hatlarıyla yazı olarak ifade etme	“İnsanlar kapalı bir kutudur çünkü herkesin kendine göre bir derdi vardır. Bunu küçük yaşlarda öğrendim...”	2. Ailenize son zamanlarda yaşadığınız deneyimleri anlatan bir mektup yazınız.
	“Gelişmeler, haberler ve olaylar hakkında bilgi almak için belgegeçer, mektup ve elektronik posta aracılığıyla dostları ve meslektaşlarıyla kısa ve basit bilgi alışverişinde bulabilir.”	1. Olayların sebepleri, gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için, arkadaşlarına / yakınlarına mektup, belgegeçer veya e-posta yazar. 2. Dostları, arkadaşları veya meslektaşlarına meslek hayatı ve genel konularla ilgili basit mektup, belgegeçer veya e-posta yazar.	1. Herhangi bir konuda bilgi almak için kullanılan soru kalıpları 2. Temel zamanlar ve basit yapılar İş veya genel konularla ilgili metinler	1. “Yarınki sınavın nasıl olacağı konusunda bir bilgin var mı?...” 2. “... hususlarını görüşmek için randevu talep etmekteyim...”	3. Türkçenin Sesi Radyosunda yer alan ses kayıtlarını dinleyerek evde dikte çalışması yapınız.
	“Kişisel bir mektupta bir kitap, film, tiyatro veya konser hakkında bilgi verebilir, yorum yapabilir.”	1. Bir kitap veya filmin konusu, ana düşüncesi, olay örgüsü ve karakterleriyle ilgili yorumlar yapar. 2. Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır. 3. Tiyatro oyunu veya konser gibi etkinliklerle ilgili yorumlar yapar.	Kişisel yorum bildiren sözcük ve dil bilgisi yapıları	“Bugüne kadar böyle sürükleyici bir roman okumamışım. Bu romanı okumanızı tavsiye ederim...”	
B1 Y A Z M A	“Bir mektup veya e-postayla duygularını ifade edebilir.”	Duygularını ayrıntılı olarak ifade eden bir mektup veya e-posta yazar.	Üzüntü, mutluluk, ilgi duyma gibi duyguları ifade etmede kullanılan kalıplar	“Merhaba Canım Kardeşim, Üniversite sınavını kazandığını ve Türkiye'ye gideceğini duydum, çok sevindim. Tebrik eder, başarılarının devamını dilerim...”	
	“Bir ilana başvurabilir ve ilanla ilgili daha geniş ve ayrıntılı bilgi isteyebilir.”	1. Bir ilana başvurur. 2. İlanla ilgili geniş bilgi ister.	1. İstek bildiren söz kalıpları 2. İlanlar (sürücü kursu, akademik kursu vb.) hakkında ayrıntılı bilgi	“Merhaba, Türkiye'de iki aylık bir Türkçe Yaz Okulu programı yapacağınızı duydum. Program hakkında ayrıntılı bilgi istiyorum. Yardımcı olabilir misiniz?...”	

			verme-isteme 3. Soru sözcükleri		
	"Öz geçmiş yazabilir."	1. Öz geçmişini metin hâlinde yazar. 2. Kişisel bilgileriyle ilgili formlar doldurur.	1. Geçmiş zaman belirteçleri 2. Öz geçmişle ilgili temel sözcükler	1. "2010-2012 yılları arasında Yunus Emre Türk Kültür Merkezi tarafından düzenlenen Türkçe kursuna katıldım..." 2. Doğum yeri, eğitim bilgileri...	

BECERİ	ADP YETERLİK TANIMI	KAZANIM	İÇERİK	AÇIKLAMALAR	SINIRLILIKLAR
B2 Y A Z M A	"Uzmanlık alanıyla ilgili konularda ayrıntılı ve anlaşılabilir metinler yazabilir."	Uzmanlık alanıyla ilgili metinleri biçimsel özelliklerine uygun olarak yazar.	1. Bir uzmanlık alanıyla ilgili rapor ve sunumda kullanılan temel eylem, zaman ve dil bilgisi yapıları 2. Rapor ve sunumda kullanılan biçimsel özellikler 3. Rapor veya sunumun hazırlandığı uzmanlık alanıyla ilgili temel kavram ve terimler	1. Raporun kâğıt düzeni (rapor tarihi, başlığı vb.) 3. meridyen, alçak basınç alanları (coğrafya)...	1. Bir Türk dizisini takip edin ve her hafta izlediğiniz bölüm hakkında fikirleriniz yazın. 2. İzlediğiniz bir Türk filmi için eleştiri yazısı yazınız.
	"Toplumsal konulara ilişkin makalelerin özetini çıkarabilir."	Toplumsal konularda yazılmış bir makaleyi ana düşüncesi ve önemli bilgileri içerecek şekilde özetler.	1. Konuya ilişkin söz varlığı ve makalenin teknik bölümleri (konu, bulgu, sonuç, çözüm önerileri...) 2. Makale yazımında kullanılan dil bilgisi yapıları	1. "Toplumsaldeğişmenin, eğitim ve ekonomiyle ilişkili olduğu bilinmektedir..."	
	"Çeşitli kaynaklardan ve medyadan aldığı bilgileri özetleyebilir."	Çeşitli kaynaklardan ve medyadan aldığı bilgileri, gereksiz ayrıntıları ve tekrarlanan ifadeleri ayıklayarak özetler.	1. "Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl?" soruları ve bu sorulara verilen cevaplar 2. Özetleme sırasında kullanılan ifadeler	1. "Gün boyunca yayınlanan haberler, depremdeki ölü sayısının arttığını göstermektedir..." 2. "Özetle...", "Sonuç olarak...", "Haberin genelinde... vurgulanmaktadır..."	

	<i>“Görüşlerini belirli bir bakış açısıyla ifade edebilir.”</i>	Herhangi bir konu hakkındaki olumlu veya olumsuz görüşlerini, sebepleriyle birlikte ilgili kişilere yazılı olarak ifade eder.	1. Sebep-sonuç bağlaçları 2. Öneri bildiren kalıplar	1. ancak, ama, fakat, bu nedenle, elbette, katılıyorum, katılmıyorum, olmalı, olmamalı... 2. “...hususlarına dikkat edilmelidir.”, “...yapılırsa sorun çözülür...”	
B2 Y A Z M A	<i>“Bir konu hakkındaki düşüncesini yardımcı fikirlerle geliştirerek ayrıntılı olarak yazabilir.”</i>	Bir konu hakkındaki düşüncesini örnek, kanıt ve gerekçeler göstererek, önemli noktalarına vurgu yaparak ve ayrıntılarına değinerek yazılı biçimde ifade eder.	Düşünceyi geliştirme yolları	Örnekleme, tanık gösterme, açıklama vb.	
	<i>“Yaşadığı olayları ve deneyimlerini, tasarımı ve hayallerini ayrıntılı olarak ifade edebilir.”</i>	Yaşadığı olayları ve deneyimlerini, tasarımı ve hayallerini anlatan ayrıntılı ve kolayca okunup anlaşılabilir metinler yazar.	Yaşanılan olayları, hayal ve tasarıları anlatmada kullanılan dil bilgisi yapıları	“Yeniden üniversiteye gidebilseydim, farklı bir bölüm seçerdim...”, “Doktora gitmeseydim baş ağrısından ölebilirdim...”	
	<i>“Bir tiyatro oyunu, film, öykü veya kısa romanla ilgili eleştiriler yazabilir.”</i>	Bir tiyatro oyunu, film, öykü veya kısa roman hakkında, kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanarak eleştiri metinleri yazar.	Eleştiri türüne uygun, kişisel yorum bildiren sözcükler ve dil bilgisi yapıları	-cA/A göre, “...katılıyorum.” “...katılmıyorum.” “İddia ediyorum...”; aynen, kesinlikle vb. gibi yapıları cümlelerinde kullanabilir.	
	<i>“Kişisel yazışmalarında duygu, düşünce ve tavırlarını ifade edebilir; günün olaylarını, olayların önemli noktalarını açıklayabilir.”</i>	1. Kişisel yazışmalarında duygu, düşünce ve tavırlarını anlatır. 2. Yazışmalarında günlük olayları sebep-sonuç ilişkisi kurarak yorumlar.	Mektup, e-posta vb. yazışmalarda kullanılan ifade biçimleri		

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Dil öğrenme çabası içindeki öğrencilerin en zor ve son kazanılan beceri olan yazma becerisini yalnızca sınıf ortamında geliştirmeye çalışmak yetersiz kalmaktadır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programının her beceri ve seviye için belirttiği kazanımlara öğrencileri ulaştırmak için kısıtlı zaman tanınan sınıf ortamının dışında da etkinlik yapmak gerekmektedir. Sürece yayılan etkinliklerle, öğrencilerin evindeki rahat ortamda devam ettirmesi ve yazma konusundaki tedirginliğini üzerinden atması sağlanabilir. Etkinlikleri uygularken her zaman kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenen bilinmeyene, yakından uzağa doğru bir sıralama yapılması ve öğrencilerin seviye ve kendi kabiliyetlerine özel

etkinlikler belirlenmelidir. Bu etkinliklerdeki esas amaç, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarını geliştirmek ve onları akıcı bir şekilde her konuda yazar hale getirmektir. Bu çalışmada, araştırma konusuna yönelik çalışma planı hazırlanarak öğrencilerin ders dışında yazma alıştırmaları için yapacağı ödevler ve bu ödevlerde hangi konular üzerinde çalışılacağı belirlenmiş olup havyanlar, bitkiler, insanlar arasında geçen diyaloglar hazırlanmasıyla hem eğlenceli hem de basit ve günlük konuşmalar hazırlamaları, bir öykü teması belirleyip o konuda öykü yazmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin güncel teknolojiyi kullanmalarını sağlamak amacıyla sohbet grupları oluşturularak karşılıklı konuşmalarını mesaj yazarak geliştirmeleri beklenmektedir. Anı yazma çalışmalarıyla da öğrendikleri zaman kalıplarını kullanarak kendi hayatlarını ifade etmeleri sağlamak, izleyecekleri sessiz filmlere hem uygun başlık bulup hem de filmin konusunu özet halinde yazmaları hedeflenmiştir.

Tartışma

Yapılan araştırmalar sonucunda yabancılar için Türkçe öğretimi alanında yazma becerisi üzerine ders dışında bir etkinlik çalışması bilimsel anlamda boşluk olduğu görülmüştür. Kılıç (2012), yüksek lisans tezinde A1-A2 düzeyleri için hazırladığı "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi" isimli çalışmada, dört beceriye de ayrı ayrı yer verilmiş, yazma becerisinde de oyunlarla beceriyi geliştirme amaçlanmıştır. Sözelimi, öğretmen tahtaya çizdiği bir piramitin en üstüne bir kelime yazar ve öğrenciler o kelimeye sırasıyla özne, nesne, yer tamlayıcısı, zaman zarfı vb. ekleyerek kelimeyi geliştirir. Yine başka bir yazma oyununda sınıf içerisinde öğretmen, tahtaya kelimeler arasında boşluk bırakmadan cümleler yazar ve doğru şekilde ayıran öğrencilere puan verir. Bu gibi çalışmalar sınıf içerisinde yazma etkinlikleri için çok faydalıdır ancak ders dışında herhangi bir etkinlik örneği yoktur. Baş ve Turhan(2017), "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları" adlı çalışmasında Web 2.0 araçlarından PollEverywhere'in Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine yönelik etkisi, öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Bu çalışma öğrencilere ders dışında da internet ortamını kullanarak yazma becerisini geliştirebilecek etkinlikleri sunduğu için faydalıdır. Büyükkız ve Hasırcı (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi" üzerine bir çalışma yapmış ve bu çalışma sonucunda, öğrencilerin hangi konularda yazım yanlışı yaptıklarını yüzde olarak tespit etmişler ve yazılı becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmadaki tespit ve öneriler faydalıdır ancak sadece Gaziantep Üniversitesi Tömer'de eğitim gören B2 seviyesindeki öğrenciler incelenmiş ve onların hatalarına yönelik yazma becerisini geliştirme önerileri bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında geliştirilen ve önerilen Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ders dışı ortamlarda yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin ilgili alana katkı sunması beklenmektedir.

Çalışma verilerinden hareketle geliştirilen öneriler ise aşağıda sıralanmıştır.

Öneriler

- Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programının öğrenci seviyelerine göre yazılı anlatımda kazanılması gereken yeterliklerin öğrencilere verilmesinde ders içinde yapılan etkinlikler bazen yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ders dışında da bazı aktiviteler, ödevler yaptırılmalı ve yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanmalıdır.
- Ders dışında konuşma kulübü benzeri yazma kulübü oluşturulabilir, serbest konular seçilip Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere kendi belirlediği konularda yaratıcı yazma etkinlikleri düzenlenebilir.
- A1 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yazılı fotoğraf yorumlama etkinlikleri yaptırılabilir.
- Fiilimsileri öğrenen öğrencilerle uzun metrajlı filmler izlemesi ve "Siz yönetmen olsaydınız filmin sonu nasıl olurdu?" gibi sorularla hem hayal dünyalarını yazıya aktarmaları hem de yazılı anlatımda uzun paragraf çalışmaları yapmaları sağlanabilir.
- Soyut kavramları öğrenen öğrencilerin hayal güçlerini öne çıkaracak hikâye yazma çalışmaları yapmaları sağlanabilir.
- İnternet ve teknoloji destekli etkinlikler hazırlanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kendi evlerinde katılım sağlayacakları sanal sohbet grupları oluşturulabilir.
- Dün-bugün-yarın kavramlarını içeren konular seçilip öğrendikleri zamanları cümle içinde yazmaları istenebilir ve karşılaştırma yaparak yazma becerileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle DİL, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları, 11.

Barın, E., & Demir, C. (2010). *Türk Dil Bilgisi 1- Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap, 2.

Barın, Erol (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Bellekten* 1,21-32.

- Baş, B., & Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1233-1248.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education* , 51-62.
- Coşkun, E. (2011). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim*. (Ed.; Murat Özbay), *Yazma eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık. 45-83.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın/Yayımlar/Tanıtım, 4-9.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul. Multilingual.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 187.
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Kocatürk, U. (2007). *Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 102.
- Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 748-757). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Richey, R.C. & Klein, J. D. (2008). *Research on design and development*. In J. M. Spector, M. D.
- Tansel, A. F. (1985). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Timurtaş, F. K. (1980). *Türkçemiz ve Uydurmacılık*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Yaman, H. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı, kaygının yabancı dil öğrenimi başarısına etkisi. Doktora tezi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ŞEKİL - ŞEMA ÇİZME VE TABLO OLUŞTURMA BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

MUHAMMED ALİ SAVAŞ
BARTIN BİLİM VE SANAT MERKEZİ

İBRAHİM YÜKSEL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Alanyazın incelendiğinde pek çok problem çözme stratejisinden söz edilmektedir. En sık rastlanan yedi problem çözme stratejisi: 1. Sistematik liste yapma, 2. Şekil-şema çizme, 3. Tablo oluşturma, 4. Matematik cümlesi yazma, 5. Akıl yürütme, 6. Geriye doğru çalışma, 7. Tahmin-kontrol olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada Fen Bilgisi Eğitimi (FBE), Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) ve Sınıf Eğitimi (SE) Anabilim Dallarındaki öğretmen adaylarının şekil-şema çizme ve tablo oluşturma seviyelerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla FBE, SBE ve SE Anabilim Dallarındaki öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma başarıları arasında fark var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma araştırması yöntemi ele alınarak Türkiye’de eğitim alanında önemli yere sahip bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören, gönüllü olarak katılmak isteyen ve rastgele seçilen 161 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 10 maddelik şekil - şema çizme ve tablo oluşturma başarı testi olan “Drawing a Shape-Schema Making a Table Test” (DSMTT) kullanılmıştır. DSMTT puanları için Tek Yönlü ANOVA, alt boyutları için ise Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Cinsiyetler arası DSMTT puanları için ise, ilişkisiz örneklem için t-testi kullanımı tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, FBE ve SE anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının SBE öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, DSMTT puanlarına göre kadın öğretmen adaylarının ortalama puanları ile erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında kadın öğretmen adaylarının ortalama puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, öğretmen adayları yetiştirilirken şekil – şema çizme ve tablo oluşturma üzerine problem çözme becerisi ile ilgili bilgiler ders müfredatlarına eklenerek verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Öğretmen Adayları, Şekil-Şema Çizme, Tablo Oluşturma

The Relationship Between Prospective Teachers' Success in Drawing a Shape - Schema and Making a Table**Abstract**

When the literature is examined, many problem solving strategies are mentioned. According to, the seven most common problem solving strategies are: 1. Making a systematic list 2. Drawing a shape-schema 3. Making a table 4. Writing a mathematical sentence 5. Reasoning 6. Working backwards 7. Predict-control. In this study, it is aimed to determine the relationship between the drawing a shape-schema and making a table levels of preservice teachers in Science Education (SE), Social Studies Education (SSE) and Class Education (CE) Departments. For this purpose, is there any difference between the success of teacher candidates in SE, SSE and CE Departments? The answer to the question was sought. The research by being handled with the causal comparison research method which is one of the quantitative research methods was conducted with 161 preservice teachers studying at the education faculty of a state university which has an important place in education in Turkey and wishing to participate as volunteers and randomly selected. In the study, a Drawing a Shape-Schema Making a Table Test (DSMTT), which is a 10-item shape - schema drawing and table creation achievement test, was used. One-way ANOVA was used for DSMTT scores and Kruskal-Wallis Test was used for sub-dimensions. For DSMTT scores between genders, t-test for unrelated samples was used. According to the results, SE and CE departments were more successful than SSE teacher candidates. According to DSMTT scores, there was a statistically significant difference between the average of female preservice teachers and the average of male preservice teachers in favor of female teacher candidates. Based on these results, it is possible to give information about problem solving skills on drawing figures - schemas and creating tables while educating preservice teachers.

Key Words: Science Education, Social Studies Education, Classroom Education, Prospective Teachers, Drawing a Shape-Schema, Making a Table

Giriş

Günümüz bilgi çağında bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimler toplumun ihtiyaçlarını da etkilemekte ve bu durum bireylerin devamlı olarak gelişmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda ülkelerin başlıca hedefi problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Aksüt, 2015). Kaynaklarda pek çok problem çözme stratejisinden söz edilmektedir. Nitekim Kılıç (2009)’a göre en sık rastlanan yedi problem çözme stratejisi: 1. Sistematik liste yapma, 2. Şekil-şema çizme, 3. Tablo oluşturma, 4. Matematik cümlesi yazma, 5. Akıl yürütme, 6. Geriye doğru çalışma, 7. Tahmin-kontrol olarak ifade

edilmektedir. Bu araştırmada şekil-şema çizme ve tablo oluşturma stratejileri incelenmiş olup bu stratejileri şu şekilde açıklayabiliriz. *Şekil-Şema Çizme*: Problemlerle uyumlu, onu anlatan bir şekil, şema veya grafik aynı zamanda problemin çözümüne yönelik en güçlü adımdır; çünkü bu davranış, verilenlerle istenenler arasındaki ilişkinin saptanmasını kolaylaştırır; bu nedenle öğrencinin geliştirdiği çözüm stratejisinin ilk aşamasıdır (Baykul, 2009). *Tablo Oluşturma*: Bazen problemin verileri sayısallaştırıldığında bu sayıların dizilişi belli bir kuralı gösterir. Bu sayılar tablolaştırıldığı zaman kural daha kolay görülebilir hale gelir (Tertemiz ve Çakmak, 2003). Fen Bilgisi Eğitimi (FBE), Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) ve Sınıf Eğitimi (SE) öğretmen adaylarının günlük hayatta kullanılan fen konularıyla ilgili problem çözme yönünden geometrik-mekanik oyunlar ve sözel oyunlar ile şekil-şema çizme ve tablo oluşturma seviyelerini ölçmek, ileri zamanda yetiştirecekleri öğrencilerinin gelişimi için önem taşımaktadır.

Öğrencilerin geometrik-mekanik oyunlarda ve sözel oyunlarda gelişim düzeyindeki farklılıklar nedeniyle basamaklı öğretim programını tercih etmek gerekmektedir. Basamaklı öğretim programı basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gibi kademeli ilişki gösteren bir programdır. Bu programdaki adımlar temel bilgi ve becerilerin kazanılmasından, üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasına kadar uzanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013). Geometrik-mekanik oyunlarla şekil - şema çizme ve sözel oyunlarda tablo oluşturma problem çözme için kullanılacak stratejilerden bazılarıdır.

Öğrencilere şekil - şema çizme ve tablo oluşturma becerilerini kazandıracak olan kişilerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öncelikle öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması gerekir. Ancak ülkemizde öğretmen adaylarının şekil-şema çizme ve tablo oluşturma becerilerini araştıran yeterli düzeyde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmada FBE, SBE ve SE Anabilim Dalları'ndaki öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma seviyeleri ile aralarındaki ilişki düzeyini belirleme amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- FBE, SBE ve SE Anabilim Dalları'ndaki öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma başarıları arasında fark var mıdır?
- FBE, SBE ve SE Anabilim Dalları'ndaki kadın ve erkek öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma başarıları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma araştırması yöntemi ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini belirlerken katılımcılar üzerine herhangi bir müdahale yapılmadığı ve gruplar arası farklılıkları belirlemeye çalışılan araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 16). Bu araştırmada katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale yapılmamış olup gruplar arası farklılıkları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırmanın yöntemini nedensel karşılaştırma olarak ifade etmek mümkündür.

Katılımcılar

Araştırma, Türkiye'de eğitim alanında önemli yere sahip bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim gören rastgele seçilen, gönüllü 161 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bağlı oldukları bölümlere göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo

Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Bağlı Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

1

Bölümler	Kadın		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	f	%
FBE	52	32,3	8	4,9	60	37,2
SBE	27	16,8	13	8,1	40	24,9
SE	52	32,3	9	5,6	61	37,9
Toplam	131	81,4	30	18,6	161	100

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada Yüksel ve Savaş (2019) tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan, "Drawing a Shape-Schema (Square and T Tangram) - Making a Table (Anagram and Word Hunt) Test" (DSMTT) isimli şekil - şema çizme ve tablo oluşturma başarı testi kullanılmıştır. DSMTT'ye ait Cronbach Alfa değeri ,73 olarak hesaplanmıştır (Yüksel ve Savaş, 2019). Cronbach Alfa

değerinin ,70 üzerinde olması testin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir (George & Mallery, 2003). Hesaplanan değer literatür karşılaştırılması sonucunda DSMTT'nin güvenilir bir test olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarına öncelikle testte geçen maddelerle ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra uygulamaya katılmak isteyen gönüllü öğretmen adaylarına DSMTT uygulanmıştır. Uygulamadan sonra veriler toplanmış ve veri analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket veri programı kullanılmıştır. Üç ayrı grup (FBE, SBE ve SE) arasındaki ortalamaların karşılaştırılması için üç ayrı ilişkisiz örneklem t-testi yapılabilmektedir. Ancak t-testinde kabul edilebilir hatanın ikili karşılaştırmalar için olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada üç farklı grup arasında kıyaslamalar yapılacağından dolayı, kabul edilebilir hatanın gruplar içi hataya (*familywise error*) göre hesaplanması gerekir. Bu gibi durumlarda yapılacak analiz Tek Yönlü ANOVA (*analysis-of-variance*) olduğu belirtilmektedir (Can, 2013: 147). Bu sebeple araştırmada Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır.

Tek Yönlü ANOVA Testi'nin yapılabilmesi için bazı ön koşullar bulunur. Bunlar: 1- Ortalaması kıyaslanacak verilerin dağılımları her bir grup içinde normal dağılım özelliklerini taşımalıdır. 2- Grupların varyansları eşittir. 3- Her bir veri diğer tüm verilerden bağımsızdır (Can, 2013: 148). Elde edilen verilerin bu koşulları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir.

Ortalama kıyaslanacak verilerin dağılımlarının her birinin grup içinde normal dağılım özelliklerini taşıyıp taşımadığına bakmak için, basıklık ve çarpıklık katsayılarının, basıklık ve çarpıklık standart hatalarına bölümü ile elde edilen sonuca bakılması gerekir. Elde edilecek sonuçlar -1,96 ile +1,96 arasında bir değer çıkarsa dağılımın normallik özelliklerini taşıdığı kabul edilebileceği belirtilmektedir (Can, 2013: 84-85). Normallik özelliklerini analiz etmek için SPSS 22.0 paket veri programı aracılığıyla betimleyici istatistik analizleri uygulanmıştır.

Normallik analizleri sonucunda DSMTT toplam puanlarında tüm gruplar kendi içinde normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarında ise, grupların bir kısmı kendi içinde normallik koşulunu sağlayamamıştır. Cinsiyetler arası DSMTT toplam puanlarında gruplar kendi arasında normal dağılım göstermiştir. Bu durumda DSMTT puanları için Tek Yönlü ANOVA, alt boyutları için ise Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Cinsiyetler arası DSMTT puanları için ise, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi tercih edilmiştir.

Bulgular

Farklı anabilim dallarında okuyan öğretmen adaylarının DSMTT puanlarının arasında fark olup olmadığını sınamak için, okudukları bölümlere göre oluşturulan grupların DSMTT puanlarının ortalamaları Tek Yönlü ANOVA Testi ile karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistik bulgularında ise grupların ortalamaları tespit edilmiştir. FBE öğretmen adaylarının ortalaması 23,76, SE öğretmen adaylarının ortalaması 23,26 ve SBE öğretmen adaylarının ortalaması ise 20,07 olarak bulunmuştur. Tek Yönlü ANOVA Testinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo

DSMTT Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

2

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	69,81	2	34,90	,88	,42	-
Gruplar içi	6297,31	158	39,86			
Toplam	6367,12	160				

Tablo 2 incelendiğinde, FBE öğretmen adaylarının ortalaması ($X=23,76$), SBE öğretmen adaylarının ortalaması ($X=20,07$) ve SE öğretmen adaylarının ortalamasının ($X=23,26$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır [$F_{(2-158)} = ,88; p>,05$].

Farklı anabilim dallarında okuyan öğretmen adaylarının DSMTT alt test puanlarının arasında fark olup olmadığını sınamak için, okudukları bölümlere göre oluşturulan grupların DSMTT alt testleri puanlarının ortalamaları Kruskal-Wallis Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo

DSMTT Alt Puanlarının Ortalamalarına Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

3

Alt Test	χ^2	Sd	p
Şekil – Şema Çizme	6,56	2	,04

Tablo Oluşturma

4,25

,12

Tablo 3 incelendiğinde, şekil - şema çizme alt testinde grupların ortalama puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir [$\chi^2(2)=6,56$; $p<,05$]. Tablo oluşturma alt testinde grupların ortalama puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir [$\chi^2(2)=4,25$; $p>,05$]. Şekil - şema çizme alt testinde grupların ortalama puanları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan testten elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo

4

Şekil – Şema Çizme Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Karşılaştırmalar	Karşılaştırılan Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
FBE – SE	FBE	60	60,70	3642	1812	,93
	SE	61	61,30	3739		
FBE – SBE	FBE	60	55,24	3314,50	915,50	,04
	SBE	40	43,39	1735,50		
SE – SBE	SE	61	56,98	3476	855	,01
	SBE	40	41,88	1675		

Tablo 4 incelendiğinde, Mann Whitney U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, FBE öğretmen adayları (Ortanca=12) ile SBE öğretmen adayları (Ortanca=11) arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($U=915,50$; $p<,05$). Ayrıca SE öğretmen adayları (Ortanca=12) ile SBE öğretmen adayları (Ortanca=11) anlamlı fark gözlenmiştir ($U=855$, $p<,05$). FBE öğretmen adayları (Ortanca=12) ile SE öğretmen adayları (Ortanca=12) arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($U=1812$; $p>,05$).

Öğretmen adaylarının cinsiyete bağlı olarak DSMTT puanlarının arasında fark olup olmadığını sınamak için ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo

5

Cinsiyete Göre DSMTT, Şekil – Şema Çizme ve Tablo Oluşturma Puanlarının Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin T-Testi Analizi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X̄	S	Sd	t	P
DSMTT	Erkek	30	20,80	7,38	159	-2,30	,02
	Kadın	131	23,69	5,93			
Şekil – Şema Çizme	Erkek	30	10,20	5,16	159	-1,71	,09
	Kadın	131	11,80	4,51			
Tablo Oluşturma	Erkek	30	10,60	4,45	159	-1,62	,11
	Kadın	131	11,88	3,80			

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete bağlı grupların DSMTT puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için t-testi ile karşılaştırılmış, test sonunda, kadın öğretmen adaylarının ortalaması ile ($X=23,69$), erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($X=20,80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [$t_{(159)}= -2,30$; $p<,05$]. Şekil - şema çizme alt testinde kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ($X=11,80$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($X=10,20$) arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır [$t_{(159)}= -1,71$; $p>,05$]. Tablo oluşturma alt testinde kadın öğretmen adaylarının ortalamaları ($X=11,88$) ile erkek öğretmen adaylarının ortalamaları ($X=10,60$) arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır [$t_{(159)}= -1,62$; $p>,05$].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

FBE ile SE öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. İki anabilim dalı SBE öğretmen adaylarına göre daha başarılı olmuştur. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarından DSMTT testi kapsamında daha başarılı olmuştur. Bu çalışmada da kadın öğretmen adaylarının sayısı (N=131), erkek öğretmen adaylarının sayısından (N=30) oldukça fazla olduğu gözlenmiştir. Burada kadın öğretmen adaylarının daha başarılı olması, kadın öğretmen adaylarının sayısının daha fazla olması ile ilişkili olabilir.

Yüksel ve Savaş (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma kavramının öneminden bahsetmişler ve öğretmen adayları arasında farklı değişkenler açısından şekil - şema çizme ile tablo oluşturma kavramının incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma becerileri arasındaki farklar araştırılmıştır.

Genç ve Kalafat (2007), farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarında problem çözme becerileri hakkındaki görüşleri arasında bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucunda, farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu fark SE anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve FBE anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmamızın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Hatay Polat (2008), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğunu tespit etmiştir. Yani kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının, erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar çalışmamızın cinsiyet bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde ileride bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir.

- * Daha geniş bir örneklem grubu seçilerek tüm eğitim fakültelerinin bölümlerindeki öğretmeni adaylarına şekil-şema çizme ve tablo oluşturma üzerine problem çözme beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- * Öğretmen adaylarının şekil - şema çizme ve tablo oluşturma üzerine problem çözme düzeylerini geliştirecek etkinlikleri ve öğretim yöntemlerini içeren deneysel çalışmalar yapılabilir.
- * Öğretmen adaylarının yetiştirilirken şekil - şema çizme ve tablo oluşturma üzerine problem çözme becerisi ile ilgili bilgiler ders müfredatlarına eklenerek verilebilir.
- * Eğitim veren kurumlarda bulunan öğretmenlere şekil - şema çizme ve tablo oluşturma üzerine problem çözme becerisi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Aksüt, P. (2015). *5-6 yaş okul öncesi çocuklarına problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi (6-8. sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 10-22.
- George D, & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hatay Polat, R. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılıç, Ç. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel problemlerin çözümlerinde kullandıkları çözümler* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2013). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tertemiz, N. ve Çakmak, M. (2003). *Problem çözme ilköğretim I. kademe matematik dersi örnekleriyle*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yüksel & Savaş (2019). Developing a test to measure drawing a shape-schema and making a table skills of prospective teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 176-182, 2019 ISSN(E) 2519-5387 DOI: 10.20448/journal.522.2019.51.176.182

FEN EĞİTİMİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK FEN EĞİTİMİNDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

DUDU HİLAL ERCAN*

FATİME BALKAN KIYICI

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda popülerliği artan bir konu olan ve yayın sayısı gün geçtikçe artış gösteren Fen Eğitimde Artırılmış Gerçeklik konulu makaleleri konu alanı ve araştırmalarda tercih edilen yöntem bakımından incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik alanında yapılacak araştırmalarda, yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların içeriği hakkında bilgi vermesi ve mevcut eğilimleri göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Bu çalışmada Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik ile ilgili yayınlanmış çalışmaların eğilimini belirlemek amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda, ULAKBİM, ERIC, ScienceDirect veri tabanlarında yapılan taramada yurtiçi ve yurtdışında Ağustos 2008 ve Aralık 2018 tarihleri arasında yayınlanmış olan tam metnine ulaşılan yirmi sekiz makale betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular: İncelenen çalışmalarda yirmi üç nicel, üç nitel ve iki karma yöntemin yer aldığı çalışma olduğu tespit edilmiştir. Oldukça fazla olan nicel çalışmalarda var olan Artırılmış Gerçeklik uygulamaları kullanılarak ya da Artırılmış Gerçeklik uygulama tasarımı yapılarak, uygulamanın akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerine etkisine yönelik olarak çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ile ilgili tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması da bulunmaktadır. Nitel çalışmalarda ise öğretmenlerin artırılmış gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinin alındığı, öğrenci gözlem kayıtlarının ve görüşlerinin alındığı, artırılmış gerçeklik uygulamalarının STEM eğitime katkılarına bakıldığı, Delphi tekniğinden ilham alınarak uzman görüşünün alındığı çalışmalar mevcuttur.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Ülkemizde yapılan çalışmaların genelde uygulamaların etkisine bakılması yönünde olması sebebiyle, uygulamalara imkân tanıyacak örnek etkinliklerin sunulduğu ve derinlemesine incelemelerin yapıldığı farklı ve çeşitli çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, teknoloji, artırılmış gerçeklik teknolojisi, betimsel analiz

Investigation of augmented reality studies in science education

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to investigate the articles about the ‘Augmented Reality In Science Education’ according to the context and the methods used in the investigations as its popularity is increasing in the world and Turkey in the recent years.

Method: In this study, document analysis was conducted to determine the tendency of orientation in the content of published studies on Augmented Reality in Science Education. Accordingly, twenty-eight articles, which were published between August 2008 and December 2018 in Turkey and other countries, were analyzed by using descriptive analysis method.

Findings: As a result of this study, twenty-three quantitative studies, three qualitative studies and two mixed methods were determined. It is observed that in quantitative studies, investigations were performed to define the effect of Augment Reality on academic achievement, motivation and attitude by using available augmented reality applications or by designing new applications. In qualitative studies, there are investigations considering the teacher’s opinions about the use of augmented reality, students observation records and opinions, effect of augmented reality on STEM education and expert opinions by using Delphi technique.

Implications for Research and Practise: Generally the studies carried out in Turkey are mainly focused on the effect of the augmented reality applications in science education. However, there are a lot of aspects of augmented reality, so different type of studies can be performed about the different aspects of the augmented reality.

Keywords: science education, technology, augmented reality technology, descriptive analyze

* MEB, Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş

Teknolojinin sağlık, mühendislik, reklamcılık, pazarlama ve eğitim gibi birçok alana katkısı mevcuttur. Eğitimde teknoloji kullanımı ile üreten, sorgulayan, bilgiyi kullanma becerisine yani 21. yy becerilerine sahip olan nesiller yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Teknolojinin eğitime kazandırdığı akıllı tahta, simülasyonlar, web 3.0 araçları, Artırılmış Gerçeklik (AG), Sanal Gerçeklik (VR) uygulamaları gibi birçok yenilik mevcuttur. Eğitime kazandırılan bu teknolojik uygulamalar arasında özellikle yeni neslin vakit geçirmeyi sevdiği düşünülen cep telefonlarına yönelik tasarlanan mobil Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulamaları dikkat çekmektedir. Artırılmış Gerçeklik (AR) uygulamaları ile 21. yüzyıl becerilerini sorgulama, eleştirel düşünme, takım çalışması, farklı bakış açılarını kabul etme gibi potansiyel olarak öğretme de kullanılabilir (Schrier, 2003). Azuma (1997) yaptığı tarama çalışmaları sonucu artırılmış gerçekliğin genel bir tanımını yaparak sınırlarını çizerek, karakteristik özelliğini ortaya koymuştur. 2000 yılında ise Bruce Thomas tarafından ilk mobil artırılmış gerçeklik uygulaması oyununu geliştirmiştir. Bu gelişmeden sonra mobil teknolojisi ile artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerine çalışmalar yapılmıştır (Krevelen ve Poelman, 2010). Mobil cihaz teknolojilerinin günlük yaşamda hem ulaşılabilirlik açısından hem de kullanımının kolay ve pratik olması, daha ekonomik olması, mekândan bağımsız olarak kullanma olanağı sağlaması gibi sebeplerden ötürü kullanıcılar tarafından çok kolay bir şekilde ulaşılabilir olmasını sağlamıştır. Artırılmış gerçekliğin tanımını yapacak olursak genel bir tanımını Azuma (1997) 'üç boyutlu gerçek simgelerin üç boyutlu sanal simgelerle birleşimi' olarak ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle artırılmış gerçeklik, üç boyutlu gerçek ortamlar üzerine üç boyutlu sanal ortamların yerleştirildiği dinamik uygulamalardır. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını Cheng ve Tsai (2013) yaptıkları çalışmalar sonucu resim tabanlı ve konum tabanlı olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır. Resim tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamaları, gerçek bir resim üzerine sanal nesnelere (metin, ses, video, 3 boyutlu objeler, destekleyici materyallere link vb.) eklenmesiyle oluşturulur. Kâğıt üzerinde ki resmin mobil cihazın kamerası veya web kamerası aracılığıyla algılanması ile artırılmış bileşenler yazılım tarafından üretilir ve akıllı cihazın ekranına bakıldığında sanal nesne veya nesnelere kâğıt üzerinde belirlenmiş konumlarında görünür. Bilimsel çalışmalarda resim tabanlı artırılmış gerçeklik teknolojisi, konum tabanlı artırılmış gerçeklik teknolojisine göre daha fazla kullanılmaktadır. Bu durum, resim tabanlı artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerine daha çok uygulama ve akademik çalışma yapılmış olması söylenebilir. Konum tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamalarında ise kullanıcının konumunun tespit edilmesine ve gerçek görüntü üzerine sanal verilerin eklenmesi esasına dayanır. Squire ve Jan (2007)'nin yaptığı çevre bilimi çalışması, literatürdeki fen bilimleri alt disiplinlerinin yer aldığı konum tabanlı artırılmış gerçeklik çalışmasına örnek olarak verilebilir.

Artırılmış gerçeklik uygulamalarının karakteristik özellikleri ise sanal ve gerçek ortamlarla kombine edilebilmesi, çoklu ortam ve çoklu algı, gerçek zamanlı etkileşim, taşınabilirlik, kullanıcı dostu, dikkat çekmesi, var olma hissi, interaktiflik, duyu-motor dönütü, sürükleyici bir ortam yaratması olarak belirlenmiştir (Cheng & Tsai, 2013). Ayrıca eğitim ortamlarında kullanılmasıyla birçok eğitsel özellikleri kazandırmaktadır. Bunlardan, eğitim ortamlarında öğrenciyi merkeze alması, otantik öğrenme, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlaması ve takım çalışmasıyla öğrenmeyi sağlaması, öğrencilerin öğrenme stillerini ve kişisel özelliklerini dikkate almayı sağlaması en çok dikkat çekenlerdir (Delello, 2014; Wu, Lee, Chang & Liang, 2013; Taşkıran, Koral & Bozkurt, 2015; Yuen, Yaoyuneyong, & Johnson, 2011; Chen, Ho, & Lin, 2015; Sural, 2018). Eğitim ortamlarından ise artırılmış gerçeklik uygulamalarının karakteristik özelliklerine ve yapılan çalışmalara bakıldığında fen eğitiminde kullanılmaya elverişli olduğunu göstermektedir. Fen eğitimine yönelik birçok artırılmış gerçeklik uygulaması mevcuttur, bu uygulamalar genelde resim tabanlı uygulamalardır. Fen eğitiminin çok disiplinli olmasından dolayı da fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan çalışma sayısının artmasına neden olmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının fen eğitimine de olumlu olumsuz birçok katkısı olmuştur. Bu çalışma ile artırılmış gerçeklik uygulamalarının fen eğitimine katkılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Literatür taraması yapıldığında fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ile ilgili çalışmaların genelde tutum, motivasyon ve akademik başarı yönünde olması sebebiyle bu çalışmanın alana ve yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de son yıllarda popülerliği artan bir konu olan ve yayın sayısı gün geçtikçe artış gösteren Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik isimli makaleleri konu alanı ve araştırmalarda tercih edilen yöntem bakımından incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ULAKBİM, ERIC, ScienceDirect veri tabanlarında yapılan taramada yurtiçi ve yurtdışında Ağustos 2008 ve Aralık 2018 tarihleri arasında yayınlanmış olan tam metnine ulaşılan 28 makale betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmanın, Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik alanında yapılacak araştırmalarda, yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların içeriği hakkında bilgi vermesi ve varolan eğilimlerini göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alt problemleri şöyle oluşturulmuştur.

1. Yurtiçi ve yurtdışında Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik kapsamında yapılan araştırmalar hangi kontekstlerde ve ne tür yöntemler (araştırma metodu, örneklem, veri toplama araçları) kullanılarak gerçekleştirilmiştir?
2. Yurtiçi ve yurtdışında ki Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik kapsamında ele alınan araştırma konuları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik ile ilgili yayınlanmış çalışmaların içeriğinde ki yönelimin eğilimini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman

analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 39). Doküman incelemesi; hedeflenen olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve tek bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir gibi, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Son yıllarda Artırılmış Gerçeklik uygulamaları ile ilgili çalışmaların sayısı hızlıca artmaktadır ve fen eğitiminde de bu çalışmalar yaygın olarak yer verilmeye başlanmıştır. Bu çalışma ile de eğilimin yönü ve nasıl olduğu ile ilgili veriye ulaşılacak istendiğinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

ULAKBİM, ERIC, ScienceDirect veri tabanlarında yapılan taramada yurtiçi ve yurtdışında Ağustos 2008 ve Aralık 2018 tarihleri arasında yayınlanmış olan tam metnine ulaşılan yirmi sekiz makaleden oluşmaktadır. Araştırmaların çoğunluğu nicel çalışmalardan oluşmakta olup, az sayıda nitel çalışma da bulunduğundan kitle, çalışma grubu, evren ve örneklem başlıkları altında ele alınmıştır. Çalışmalardan bir tanesi ölçek uyarlama, bir tanesi fen bilimleri öğretmenleriyle diğerleri ise ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çok geniş kapsamlı bir çalışma da bulunmaktadır, farklı ülkelerden öğretmenlerin ve öğrencilerin katıldığı uluslararası bir çalışmadır.

Veri Toplama

Bu araştırmanın verileri, Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yayınlanmış çalışmalara ait dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırma sürecinin ilk aşamasında makale seçme kriterleri ve anahtar kelimeler belirlenmiştir. Makalelerin seçiminde Google Akademik arama motorunda anahtar kelimeler ile sorgular yürütülmüş ve ardından, ULAKBİM, ERIC, ScienceDirect indeksleri tarafından taranan ve Ağustos 2008 ve Aralık 2018 tarihleri arasında yurtiçi ve yurtdışında yayınlanmış olan yirmi sekiz makale betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda yurtiçi veri tabanlarında Artırılmış Gerçeklik, yurtdışı veri tabanlarında ise Augmented Reality anahtar sözcükleri kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması yapılırken kullanılan " Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik, Science Education in Augmented Reality, Science Education " gibi anahtar kelimelerle tarama süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Veriler, anahtar kelimeler ve belirlenen kriterler doğrultusunda ulaşılan çalışmalardan, araştırma konusu eğilimleri, araştırma yöntemi, çalışma grubu büyüklüğü ve veri toplama araçları, yönünden incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmada Fen Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik ile ilgili yayınlanmış çalışmalara ait dokümanlardan elde edilen verilere betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Sınıflandırmanın sonunda elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemlerinden frekans tablosu şeklinde oluşturularak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

tablo1. İncelenen çalışmalarda ulaşılan araştırma yöntemi

	Frekans	Yüzde
Nicel araştırma	23	82,14
Nitel araştırma	3	10,71
Karma araştırma	2	7,14
Toplam	28	

Tablo1. İncelendiğinde yirmi üç nicel araştırma, üç nitel araştırma, iki karma araştırma modeline rastlanılmıştır.

tablo2. İncelenen çalışmalarda ulaşılan çalışma grubu/evren/örneklem büyüklüğü

	Frekans	Yüzde
0-50	21	75
51-100	5	17,86
101-200	1	3,57

201-300	1	3,57
Toplam	28	

Tablo2. İncelendiğinde çalışmalarda genelde örneklem büyüklüğünün 0-50 aralığının da 21 araştırma, 51-100 aralığında 5 araştırma, 101-200 aralığında bir araştırma, 201-300 aralığında bir araştırma olduğu tespit edilmiştir.

tablo3. İncelenen çalışmalarda ulaşılan veri toplama araçları

	Frekans	Yüzde
Akademik başarı testleri	21	42,85
5'li likert tipi ölçek	21	42,85
3'lü likert tipi ölçek	2	4,08
Açık uçlu sorular	2	4,08
Gözlem formları ve görüşme video kayıtları	2	4,08
Açık uçlu kavramsal bilgileri ölçen çalışma yaprağı	1	2,04
Toplam	49	

Tablo3. İncelendiğinde incelenen makalelerde ulaşılan veri toplama araçları olarak yirmi bir tane akademik başarı testi, yirmi bir tane 5'li likert tipi ölçek, iki tane 3'lü likert tipi ölçek, iki tane açık uçlu sorular, iki tane gözlem formları ve görüşme videoları, bir tane açık uçlu kavramsal bilgileri ölçen çalışma yaprağı kullanılmıştır.

tablo 4. Fen Eğitiminde artırılmış gerçeklik araştırmalarında konu eğilimleri

	Frekans	Yüzde
Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarıya etkisi	23	57,5
Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılması	6	15
Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının tutum ve motivasyona etkisi	5	12,5
Fen eğitimine yönelik artırılmış gerçeklik uygulaması ve içeriği geliştirme	2	5
Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanımında yaşanan zorluklar ve öğretmen görüşleri	1	2,5
Artırılmış gerçeklik ile STEM eğitimi	1	2,5
Artırılmış gerçeklik uygulamalarının fen eğitiminde kavram yanlışlarına etkisi	1	2,5
Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının laboratuvar ortamlarında kullanımı	1	2,5
Toplam	40	

Tablo 4. İncelendiğinde incelenen çalışmalardan yirmiüç tanesi akademik başarıya etkisini, altı çalışma okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması, beş çalışma tutum ve motivasyona etkisine yönelik, iki çalışmanın ise uygulama ve içerik geliştirme, bir çalışma fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulama kullanımında yaşanan zorluklar ve öğretmen görüşleri, bir çalışma artırılmış gerçeklik ile STEM eğitimi, bir çalışma ise artırılmış gerçeklik uygulamalarının kavram yanlışlarına etkisi, bir çalışmanın laboratuvar ortamlarında kullanılması üzerine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik kapsamında yapılan araştırmalar genelde nicel araştırmalar olup deneysel yöntem kullanılmıştır. Bir tane karma yöntemin kullanıldığı çalışmaya rastlanılmıştır. Genelde çalışmaların ortaokul öğrenci gruplarıyla yapıldığı, örneklem büyüklüğünün ise 20 ila 300 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Örneklem seçiminde birçok

çalışma da amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama araçları olarak akademik başarıya bakıldığı çalışmalarda akademik başarı testleri geliştirilerek kullanıldığı diğer araştırmalarda ise var olan ölçeklerden yararlanıldığı bir çalışmanın ise ölçek geliştirme yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda genel olarak astronomi gibi daha çok soyut kavramların yer aldığı alt disiplinin seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı, kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu, tutum ve motivasyonu arttırdığı, okul dışı öğrenme alanlarında ve oyunla öğrenme gibi iş birliğiyle öğrenme ortamları oluşturduğu yönünde bulgulara rastlanılmıştır. Sanal laboratuvar uygulamaları fen eğitiminde laboratuvar ortamı olarak kullanılmasının malzeme sıkıntısı gibi çeşitli olumsuzlukları önleyeceği yönünde çalışma mevcuttur (Chiang, Cai, Sun, Lin, & Lee, 2017). Okul dışı öğrenme ortamları günümüzde giderek önemi artan bir konu olmakla birlikte artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak bu ortamlarda da eğitim materyalleri geliştirilip kullanılabilir. Bilim merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarında artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımının öğrencilerin konuları öğrenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yuun, Elinich, Wang, & Schooneveld, 2012; Yuun, & Wang, 2014).

Tartışma

Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili incelenen çalışmaların eğitime olumlu katkılar sağladığı, herhangi bir olumsuz duruma çalışmalarda rastlanılmamıştır. Bu sebeple de artırılmış gerçeklik uygulamaları yurt içinde yapılan çalışmaların kapsamının daha az olduğu ve genelde akademik başarı, tutum ve motivasyon gibi çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmaların ise daha kapsamlı ve daha geniş alanlarda yapıldığı çalışmalar bulunmuştur. Akademik başarı, tutum ve motivasyon çalışmalarında genellikle soyut kavramların öğretilmesine yönelik olan uygulamalar tercih edilmiştir. Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ile görünmeyen fenomenler görselleştirilmiş (Cai, Chiang, Sun, Lin, & Lee, 2017) soyut kavramlar somut hale getirilmiştir. Böylelikle yapılan çalışmaların sonuçları genelde öğrenmeye olumlu katkılar sunduğu yönünde çıkmıştır (Aktamış, & Arıcı, 2013; Alsancak Sırakaya, & Sırakaya, 2018 ; Cai, Chiang, Sun, Lin, & Lee, 2017 ; Çakmak Kılıç, & Sırakaya, 2018). Ayrıca yapılan bir diğer araştırmaya göre STEM öğrenimini destekleyecek bir teknoloji olarak ifade edilmiştir (Ibanez & Kloss, 2018). Dolayısıyla gelecekte bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara STEM eğitiminin kazandırılmasında yararlanacakları uygulamalar geliştirilmesinin alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretim materyallerinin öğrenci öğrenmesine etkisi ile ilgili yapılan bir araştırmada öğrencilere üç farklı materyalle eğitim sunulmuş, bunlar 2D grafik kart, 3D fiziksel obje ve 3D artırılmış gerçeklik uygulaması, çocukların daha sonra bu materyaller içerisinden artırılmış gerçeklik materyalini daha çok beğendiklerini belirterek bu materyali seçmişlerdir (Hung, Chen, & Huang, 2017). Dolayısıyla öğrenme ortamlarında diğer materyallere göre daha dikkat çekici olduğu da söylenebilir. Bilişim teknolojileri alanında yapılan artırılmış gerçeklik uygulamaları ile ilgili çalışmalarda genelde içerik incelemesi çalışmaları yapıldığı dikkat çekmiştir. Tüm alanları (matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri vs) içine alan bu içerik incelemesi çalışmalarında ise göze çarpan bir sonuçta genelde fen alanında daha çok çalışma yapılmış olmasıdır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile laboratuvar uygulamaları olan derslerde laboratuvar kullanımından kaynaklanan sıkıntıların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Cheng ve Tsai (2013)'e göre artırılmış gerçeklik uygulamaları bilim öğrenme de oldukça fazla kullanılmaktadır, fakat yapılan çalışmalar da cinsiyet farklılığı ve yaş aralığı gibi özelliklere değinilmesine rağmen öğrenci özellikleri konusyla ilgili yapılan çalışma sayısı çok azdır.

Öneriler

Sonuç olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılan fen eğitimine yönelik artırılmış gerçeklik çalışmalarının giderek daha da çok önem kazandığı ve ülkemizde bu alana katkı sağlayacak daha çok çalışma yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamalara imkân tanıyacak örnek etkinliklerin sunulduğu ve derinlemesine incelemelerin yapıldığı farklı ve çeşitli çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktamış, H., & Arıcı, V. (2013). Sanal Gerçeklik programlarının Astronomi konularının öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, Ağustos 2013, ss.58-70.
- Alsancak Sırakaya, D., & Sırakaya, M., (2018). Artırılmış Gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Education Journal*, Vol:26 Issue:3
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385.
- Chenglong Lin, Feng-Kuang Chiang, Yuchen Sun, Su Cai, & Joey J. Lee (2017) Applications of augmented reality-based natural interactive learning in magnetic field instruction.

Interactive Learning Environments, 25:6, 778-791.

DOI: 10.1080/10494820.2016.1181094 .

- Chen, C., Ho, C., & Lin, J.(2015). The development of an augmented reality game-based learning environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,174 (2015) 216 – 220.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449–462.
- Çakmak Kılıç, E.,& Sırakaya,M.(2018). The Effect of Augmented Reality use on achievement, misconception and course engagement*. *Contemporary Educational Technology*, 2018, 9(3), 297-314 <https://doi.org/10.30935/cet.444119>.
- Delello, J. A. (2014). Insights from pre-service teachers using science-based augmented reality. *Journal of Computers in Education*, 1(4), 295–311.
<http://doi.org/10.1007/s40692-014-0021-y>.
- Hung, Y.-H., Chen, C.-H., and Huang, S.-W. (2017) Applying augmented reality to enhance learning: a study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33: 252– 266. doi: 10.1111/jcal.12173.
- Ibanez, B.M.,& Kloss, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, DOI: 10.1016/j.compedu.2018.05.002.
- Krevelen,R.V., &Poelman,R. (2010). A Survey of Augmented Reality technologies, applications and limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 2010, 9 (2):1- 20.
- Schrier, K.(2003). Using Augmented Reality Games to teach 21st century skills. DOI: 10.1145/1179295.1179311.
- Sırakaya, M., & Alsancak Sırakaya, M. (2018). Artırılmış gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 887-985.
- Sural, İ. (2018). Augmented Reality Experience: Initial perceptions of higher education students. *International Journal of Instruction*. 11(4), 656-576. e-ISSN: 1308-1470. www.e-iji.net.p-ISSN: 1694-609X
- Squire, Kurt & Jan, Mingfong. (2007). Mad City Mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based Augmented Reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology*. 16. 5-29. 10.1007/s10956-006-9037-z.
- Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Akademik Bilişim'15 - XVII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 4 – 6 Şubat 2015*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, Susan & Elinich, K. & Wang, J. & Schooneveld, J.G.. (2012). Augmented reality in the science museum: Lessons learned in scaffolding for conceptual and cognitive learning.

IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2012. 205-212.

Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011) .Augmented Reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*: 4(1). DOI: 10.18785/jetde.0401.10

Yuun,S,. & Wang,J,.(2014). Making the invisible visible in science museums through Augmented Reality devices. *TechTrends*. 58(1), 49-55.

İSTANBUL'DAKİ ÇOCUK ÜNİVERSİTELERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

MURAT BÜLBÜL

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

FERDANE TOPRAKKAYA ÇİMEN

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç. Bu çalışmada İstanbul'daki Çocuk Üniversitelerinin yapısı, kuruluş biçimleri, amaçları, değerlendirme ve akreditasyon süreçleri araştırılmaktadır.

Yöntem. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda çocuk üniversitesi alanındaki ulusal ve uluslararası literatür incelendikten sonra araştırma soruları oluşturulmuş ve bu sorularla örtüşecek biçimde ilgili dokümanlar analiz edilmiştir.

Bulgular. Araştırma sonucunda kuruluşlarının genellikle bir üniversite çatısı altında gerçekleştiği veya belediye-üniversite işbirliğine dayandığı; çocuk üniversitelerinin amaçlarında ortak noktalar olduğu ve de değerlendirme ve akreditasyon süreçleriyle ilgili önemli boşluklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamalar için Öneriler. Elde edilen sonuçlara göre küreselleşen dünyanın hızlı rekabet ortamında yetişmekte olan çocukların, gelişen teknolojiye ayak uydurabilmelerini ve bilimsel bakış açısını kazanmalarını sağlayacak farklı eğitim ortamlarına ve eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu oluşumlar içerisinde yer alan "Çocuk Üniversiteleri" yapısının yeniden gözden geçirilerek, çocuk üniversitelerini aynı çatı altında toplayacak bir oluşumun biran önce hayata geçirilmesi ve mevcut çocuk üniversitelerini akredite edebilecek, çocukların ortak menfaatlerini kapsayıcı bir denetim mekanizması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, üniversite, çocuk üniversiteleri.

Abstract

Purpose. In this study is to investigate the structure, establishment, aims, evaluation and accreditation processes of Children's Universities in Istanbul.

Method. In the study, document analysis method which is one of the qualitative research designs was used. In this context, after examining the national and international literature in the field of children's university, research questions were created and related documents were analyzed in a way that overlaps with these questions.

Findings. As a result of the research, it is stated that their organizations are usually realized under the umbrella of a university or based on municipal-university cooperation; It is concluded that there are common points in the aims of children's universities and there are important gaps in the evaluation and accreditation processes.

Implications for Researrch and Practice. According to the results, different educational environments and educational methods are needed which will enable children who are growing up in the fast competitive environment of the globalizing world to adapt to developing technology and gain scientific point of view. The "Children's Universities" structure, which is one of these organizations, has been revised and a supervision mechanism covering the common interests of children, which can accredit existing children's universities, is proposed to be put into practice as soon as possible.

Key Words: Children, universities, children's universities.

Problem Durumu

"Çocuk Üniversitesi" kavramını tanımlamaya başlamadan önce, kavramın daha iyi anlaşılması için, üniversitenin tanımını yapmak önemli ve gerekli görülmektedir. Yasal çerçeve içinde üniversitenin tanımına bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sında, "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler[in] Devlet tarafından kanunla kurul[duğu]" belirtilmektedir. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası'nda da üniversite, "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık

yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.” biçiminde tanımlanmaktadır.

İlgili temel yasal metinlere bakıldığında üniversitenin genel kabul gören misyonları olan eğitim-öğretim verme, araştırma yapma, yayın çıkarma, danışmanlık yapma ve ülkelere ve insanlığa hizmet etmesine vurgu yapıldığı görülmekte ve bunların bilimsel özerkliğe sahip olmalarının yanında, kanunla kuruldukları da belirtilmektedir. Buradan hareketle yasa koyucunun üniversitenin kuruluşuna, misyonuna ve özerkliğine özel bir önem verdiği düşünülebilir. Çocuk üniversitelerinin de aşağıda verilecek tanımları dikkate alındığında, üniversitelerin yukarıda yer verilen misyonlarıyla örtüşen amaçlarının var olduğu görülmektedir.

Ayrıca bu bağlamda şunu da belirtmek gerekir ki, Türkiye’de son yıllarda sayıları gittikçe artan çocuk üniversitelerinin kuruluşunda ve işleyişinde yukarıda üniversiteler için belirlenen nitelikte bir yasal çerçevenin ve zorunlulukların olması beklenmese de bu oluşumların bünyelerinde “üniversite” adını kullanmalarından dolayı bir yasal çerçevenin gerekliliği de tartışılmalıdır.

Üniversitelerden, yukarıda yer verilenler dışında, son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası ölçekte artan bir diğer önemli beklenti de yaşam boyu öğrenmeye yapacakları katkı ve burada üstlenecekleri sorumluluktur (YÖK, 2007, s. 29-30). Her ne kadar yaşam boyu öğrenmekten kasıt genellikle yetişkin kişilerin çalışma yaşamlarındaki veya emeklilik sonrasındaki yetkinliklerini arttırması olarak düşünülse de üniversitelerin bu bağlamda çocukluk döneminde bulunan kişilere, özellikle günümüzde yapacakları katkı da gözden kaçırılmamalıdır.

Bu katkının farkındalığına varılmasının önemli bir örneği olarak MEB tarafından hazırlanan “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” verilebilir. Eğitim sistemin ve okulların işleyişine yönelik her geçen gün artan eleştirilere çözüm getirmek amacıyla da hazırlandığı söylenebilecek bu belge incelendiğinde, MEB-üniversite ve okul-üniversite iş birliğine özel bir önem atfedildiği görülmektedir. Bu açıdan “Üniversitelerdeki bilim insanlarının çocuklarımıza eğitim ve araştırma koçu olmasına ilişkin gönüllülük esasına ve teşvik mekanizmasına dayalı bir sistem yapılandırılacaktır.” (MEB, 2018, s.99) ifadesi dikkat çekicidir. MEB’in hem çocukluk döneminde araştırmacılık becerilerini geliştirilmesinin öneminin farkına varması hem de okullardaki eğitim-öğretim sürecinin niteliğini arttırmak amacıyla üniversitelerle iş birliğine gitmesi; çocuk üniversitelerinin daha dikkatli ve özenli bir biçimde ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Üniversitelerin çocuklara yönelik yapacakları katkı yurtdışında çok daha önce anlaşılmış ve İngiltere’de 1993’te akademisyenlerin öncülüğünde ilk çocuk üniversitesi kurulmuştur. Bu sayede çocukların okul harici zamanlarda ve okul dışı ortamlarda sosyal, kültürel, bilimsel, sanatsal ve sportif çalışmalarda bulunmaları desteklenmiştir. Zaman içerisinde ilk tecrübelerden elde edilen geri bildirimle sonucunda çocuk üniversitesi kavramı daha da gelişmeye başlamıştır (Dworsky, 2015, s. 12).

İngiltere’de doğan bu oluşum, dünyanın birçok ülkesinde de uygulanmaya başlamıştır. Bu kuruluşların aralarındaki etkileşimi sağlayacak ve veri alışverişinde bulunmalarına olanak sunacak bir network ortamı ise ilk kez “Avrupa Çocuk Üniversiteleri Birliği” (EUCU.NET) adıyla 2008 yılında kurulmuştur. Böylelikle Avrupa’daki çocuk üniversitelerinin önemli bir kısmı bir araya toplamıştır. Avrupa’da yer alan çocuk üniversitelerinin iş birliği içerisinde olmasını aynı zamanda fikir ve veri alışverişi yapmalarını sağlayan bu oluşum ile gelişen çocuk üniversitesi kavramı dünya çapında pek çok çocuk üniversitesinin kurulmasına katkı sağlamıştır. Avrupa’dan başlayarak dünyaya yayılmaya başlayan yeni bir eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmakta olan çocuk üniversiteleri ilk olarak Avrupa Birliği tarafından 2008 yılında desteklenen bir proje olarak hayata geçirilmiştir. Avrupa Birliği 7. Çerçeve Programı (FP7), Toplumda Bilim çağrılarını altında desteklenen European Children’s Universities Network (Avrupalı Çocuk Üniversiteleri Ağı) projesi kapsamında yürütülen çalışmalarda Çocuk Üniversitesi programlarının bireylerin ve toplumların çeşitlilik ve zenginliğine büyük katkılarda buldukları ve bir takım önyargı ve stereotipi düşüncelerin ortadan kalkmasına yardımcı oldukları belirtilmektedir (Eucu.net, 2010).

Yapılan araştırmalar Avrupa’da yer alan tüm çocuk üniversitelerinin bir birinden farklı formatlarda ve farklı yapılarla olduklarını göstermektedir. Bu araştırmaların sonucunda Çocuk Üniversitelerinin bir birlerine benzerlik göstermesine rağmen aslında uygulamalarda farklılık gösterdiği yer almaktadır (Iber, Çocuk Üniversiteleri Ne Değildir?, 2015). Çocuk üniversitelerinin çok yönlülüğünden bahseden Iber, farklı ülkelerde farklı kültürlere ait çocukların eğitim aldıkları bir oluşumun tek bir model altında toplanmasının başarılı bir model olamayacağını düşünmektedir. Bu nedenle çocuk üniversitelerinin ana felsefesinin çocuk, çıkış noktalarının çocuk temelli öğrenme olduğunu unutmadan, uygulanan eğitimin amaç ve hedeflerinde eğitimin temel prensipleri olarak 21. Yüzyıl becerilerini odak noktası olarak tasarlanmış tüm çocuk üniversitelerinin başarıya ulaşacağı öngörülmektedir.

Çocuk üniversitelerindeki uygulamaların dünyadaki ve Türkiye’deki örnekleri incelendiğinde uygulamaların genel olarak öğleden sonra ve hafta sonu dersler olarak tasarlandığı görülmektedir. Bu uygulamalara ilave olarak bazı çocuk üniversitelerinin yaz kampı şeklinde de hizmetler vermektedir (Iber, Çocuk Üniversiteleri Ne Değildir?, 2015). Çocuk üniversiteleri çalışmalarını belirli formatlara sahip atölyelerde, beceri odalarında, üniversitelerin amfilerinde, laboratuvarlarında hizmet vermekte olup, bunların yanı sıra müze, sergi, bineal gibi kültürel alanlarda yada çevre ve doğa çalışmalarını yerinde gözlemleyebilmek adına ormanlık alanlarda planlamaktadırlar. Çeşitli ortamlarda yerinde inceleme imkanı sağlanarak yapılan eğitimler çocuklara farklı alanlarda gözlem yapma ve deneyimleme imkanı sunmaktadır. Ezber

bozan bir eğitim modeli olmayı planlayan çocuk üniversiteleri çocukların sadece sınıflarda eğitim almalarının aksine daha çok etkileşim sağlayabilecekleri farklı alanlarda eğitim imkanı sunmayı sağlamaktadır. Ülkemizde ki örnekler de incelendiğinde bu yapıya uygun şekilde tasarlanmış çocuk üniversitelerinin varlığından söz etmek mümkündür. Ülkemizde ilk çocuk üniversitesi Ankara Üniversitesi önderliğinde 2009 yılında kurulmuş olup, Avrupa Çocuk Üniversiteleri Birliği'ne üye bir kuruluş olarak faaliyet gösterdikleri görülmektedir. Ankara Üniversitesi bu anlamda Türkiye'deki diğer çocuk üniversitelerinin açılmasına öncülük ederek, çocukların daha erken yaşlarda bilim dünyası ile tanışmalarının 21. Yüzyıl eğitiminin amaç ve kazanımlarına sahip olmaları konusunda "bilim okuryazarlığı, bilimsel düşünme ve sorgulama, eleştirel yaklaşım becerileri kazanma" gibi kavramlarının gerektiğine ve tüm bunları sanatsal çalışmaların desteği ile geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2019). Çocuk üniversiteleri oluşumunun temel amaç ve prensiplerini ilke edinen Ankara Üniversitesi 10 yıldır bu alanda hizmet vermektedir.

Yurtdışında kurulan çocuk üniversitelerinin kuruluş amaç ve hedefleri alan yazın taraması sonucunda incelendiğinde, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının zenginleştirilerek yeteneklerinin keşfedilmesi ve ilgi duydukları alanlarda yeteneklerini destekleyici çalışmalar yürütmelerini sağlayacak aynı zamanda da akademik çalışmalar yapabilmelerinin destekleyecek imkanlar sunulmasını hedeflemektedir (University, About us, 2019). Ayrıca çocuk üniversitelerinin yine Avrupa da bir çatı altında toplanmasını sağlayan Children's University kuruluşu "CU" çocuk üniversitelerinin kuruluş amaç hedef ve kazanımları arasında şu ifadeler yer vermektedir (University, About Us, 2019) ;

"Çocuk Üniversitesi, çocuklarda öğrenme sevgisini geliştirmek için okullarla ortaklaşa çalışan bir yardım kuruluşudur. Bunu, okul içindeki ve dışındaki ders dışı etkinliklere katılımı teşvik ederek ve kutlayarak yaparız. Bu faaliyetlerin etkisinin olumlu olduğu kanıtlanmıştır, bu nedenle seviyeli bir oyun alanı yaratma ve tüm geçmişe sahip çocuklara erişim sağlama konusunda kararlıyız."

Dünyada ki pek çok çocuk üniversitesini aynı çatı altında toplayan İngiltere'de ki çocuk üniversiteleri federasyonu yukarı da yer verdiği amaçlarının yanı sıra hedeflerini de şu şekilde sıralamaktadır; çocukların güven ve öz güven içerisinde büyümelerini istediklerini, yeni yerlerde yeni deneyimlere sahip olmalarını ve araştırma becerilerini geliştirerek merak duygularını arttırmayı, daha kapsamlı temel becerilere sahip olmalarını sağlayacak imkanlar sunarak gelecekleri adına daha olumlu seçimler yapmalarını sağlamayı, daha fazla öğrenme ortamı sunarak çok sayıda faaliyete katılmalarını sağlayarak daha eğlenceli, istekli ve yaşam boyu öğrenmeyi aşılama hedeflediklerini belirtmektedirler (University, About Us, 2019).

Çocukların erken yaşlardan itibaren bilime ve araştırmaya merak duygularını arttırmak, ilgili oldukları alanlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak, okul dışı faaliyetlerini çok daha verimli bir şekilde geçirmelerini hedeflemekle olan çocuk üniversiteleri çocuklara erken yaşlarda üniversite deneyimi sağlayarak aynı zamanda üniversitelere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir (Gary & Cyril , Children's Universities a "leading the way" approach to support the engagement of higher education institutions with and for children, 2013).

Bu bağlamda değişen dünya ve değişen eğitim paradigmaları üniversiteleri farklı boyutlarda eğitim alanlarına yönlendirmektedir. Üniversitelerde ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora eğitimlerinin yanı sıra farklı eğitim alanları hayata geçmektedir. Bunlar içerisinde; hayat boyu öğrenme programları, uzaktan eğitim programları, e-eğitim teknolojileri, uzmanlık alanlarına yönelik eğitim ve seminer programları yer almaktadır. Tüm bu oluşumların yanı sıra üniversitelerin program alanlarının içerisine, değişen eğitim öğretim anlayışının bir çıktısı olarak "çocuk" kavramı girmektedir. Çocuk üniversiteleri üniversitelerin sadece eğitim ve akademik yayın yapma misyonunun yanında "Topluma Hizmet" misyonunun da önemli olduğunu bize gösteren bir oluşumdur (Eucu.net, 2010). Modern dünyaya ayak uydurmak ve modern bir dünya vatandaşlığından bahsetmek istiyorsak 'Çocuk Üniversiteleri' günümüz dünyasında vazgeçilmez bir olgu durumuna ulaşmaktadır. Çünkü çocukların varlığı ile birlikte üniversiteler; merak, esneklik, dinamizm gibi önemli nitelikler kazandırılmakta, üniversitelerle birlikte çocukların da bilimsel içerikli çalışmalar yürütme ve eleştirel düşünme tekniklerini öğrenmeleri gibi karşılıklı fayda ve olanaklar sağlamaktadır. Çocuk üniversitelerinin hedef ve amaçları içerisinde özellikle değinilen konular; çocukları dinlemenin ve anlamının önemi, çalışmalarda çocukların söz sahibi olmasına olanak sağlanması, beraber çalışmanın ve ekip ruhunun gerekliliği, belirli kararların alınmasında çocuklara söz hakkı tanınması ve evrensel çocuk hakları sözleşmesinin sorunsuz bir şekilde işlenmesinin gerekliliğidir (Dworsky, 2015). Dünyada yapılan yatırımlar arasında en önemli yere sahip olan eğitimin öncelikli hak sahipleri olarak görülen çocukların eğitiminin önemine dikkat çekilmektedir. Çocukların eğitim alanında sahip oldukları hak ve özgürlükleri en çağdaş uygulamalar ışığında ve uluslararası standartlarda alabilmeleri, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Üniversite ve çocuklar arasında oluşturulan bu bağın kuvvetlendirilmesi ve yaygınlaştırılması için pek çok çalışmanın yanı sıra bu alanda bir çok araştırmanın da yapılmasını gerektirmektedir. Avrupa da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri konulu raporda, bu güne kadar yapılmış olan araştırmaların sonuçlarına da değinen Dworsky; çocuk üniversitelerinde eğitim almış çocukların, farklı bakış açılarına sahip, öz güveni yüksek, farklılıklara saygı duyan, farkındalık geliştirmiş, dünya vatandaşları olduğu görülmektedir. Buna ilave olarak, başarıda bilginin tek başına bir anlam ifade etmediğini, bilginin yanı sıra anlama, kavrama ve yaratıcılığın da büyük önem taşıdığına dikkat çekilmektedir (Iber, Çocuk Üniversitesi ne değildir?, 2015).

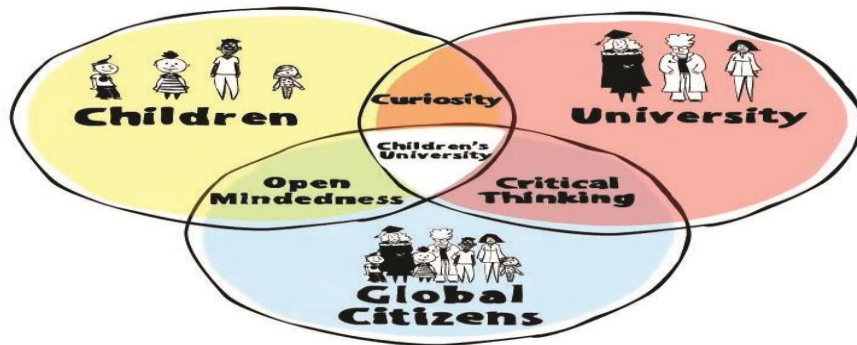
Gelişen eğitim dünyasında üniversitelerden tek beklentimiz ders verme, araştırma yapmanın yanı sıra, aynı zamanda topluma farklı alanlarda da hizmet sağlamasıdır. Bu bağlamda 'Çocuk Üniversiteleri' çok farklı alanları ve farklı grupları birleştiren bir projedir. Her yıl tüm Avrupa'da çocuk üniversitelerinde yılda 500.000'den fazla çocuk 15.000'den fazla

araştırmacı ve akademisyen katılmaktadır. 40 ülkede EUCU.NET partneri çocuk üniversitelerinde olduğu tespit edilmiştir (Garry, 2015). Avrupa çocuk üniversiteleri birliğinin 1993 yılından bu yana yapmış olduğu çalışmalarda toplanan verilere göre dünya çapında yaygınlaşması 2004 yılında en üst seviyeye ulaştığı görülmektedir. Avrupa çocuk üniversitelerinin akredite ettiği bu kuruluşlar belirli akreditasyon koşullarını yerine getirmeleri ile birlikte gerekli olan veri alışverişini sağlamaları konusunda desteklendiği görülmektedir. Akreditasyon, kurumların etkinlik, verimlilik ve kalite gibi kavramsal niteliklerini, arttırmaya yönelik belirlenmiş standartlara uygunluğunun etkin ve yetkin bir kurum tarafından değerlendirilerek onaylanmasını içeren, genellikle gönüllülük esasına dayanan ve uluslararası kabul görmüş ilkelere dayanan bir oluşumdur. Akreditasyon, kurum ve kuruluşlara sürekli kaliteyi ve optimum düzeyde kaliteli hizmet prensibine dayalı olarak çalışmayı hedeflemektedir. Oluşumların belirli standartlara ulaşabilmesi ve o standartlarda yol alabilmesi için ortak bir payda da buluşmaları, eğitimin de kalitesini artırarak uygulamada yaşanan sorunları, aksamaları veya olumlu yöndeki gelişmeleri paylaşma ve yorumlama imkanı sunmaktadır. Bu misyonu üstlenen Avrupa çocuk üniversiteleri birliği 40 ülkede çocuk üniversiteleri ile iş birliği içerisinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, çocuk üniversitelerinin çoğu üniversiteler bünyesinde yer almakla birlikte, bazı kamu kurumları, vakıflar ve bağımsız kuruluşlar tarafından da yürütülmektedir. Avrupa Çocuk Üniversiteleri Birliğinin 2014 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre dünyada 370 kurumunun kayıtlı olduğunu göstermektedir (Gary, Çocuk Üniversitelerine İlişkin İstatistikler, 2015). Ülkemizde de yer alan çocuk üniversiteleri incelendiğinde yirmiyi aşkın çocuk üniversitesinin varlığından söz etmek mümkündür. Bunların bazıları EUCU.NET üyesi olup, bazıları ise bireysel olarak çalışmalarını yürütmektedirler. Avrupa çocuk üniversiteleri birliğinin 2008 yılında ki kuruluş aşamasına Türkiye'den de kurucu üye olarak katılımın yer aldığı görülmektedir. O günden bu yada Türkiye'de hemen hemen yirmiyeye yakın EUCU.NET üyesi çocuk üniversitesinin varlığından söz etmek mümkündür.

Çocuk üniversiteleri fikrine öncülük eden, onları yürüten mekanizmalarına baktığımızda, başta Birleşmiş Milletler Bildirgesi'ne göre çocukların odak olduğu çalışmaların gerekliliğine ve önemine dikkat çekilmektedir (Garry, 2015). Çünkü pek çok üniversitenin çatısı altında yer alan "Çocuk Üniversitelerinin" genel amaçları incelendiğinde karşımıza çıkan kavramlar; nitelikli bilgi transferi, bilim iletişimliği, bilgiye ulaşmada kolaylık sağlama ve yön gösterici olma, evrensel değerlere saygı duyma, farkındalık geliştirme, farklılıklara saygı duyma, yaratıcı ve kreatif düşünme, yaratıcı ve kreatif etkinlikleri destekleme, problem çözme yeteneklerini geliştirici ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlayacak ortamlar yaratma, çocuk odaklı olma, evrensel olma, çocukların yeteneklerini keşfetme ve bu yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlama, kültürel değerleri ön plana çıkaracak etkinlikler geliştirme, zeka kavramını farklı yönleri ile ele alarak zekayı; sosyal, duygusal, sayısal, bilişsel alanlarına nüfuz edecek şekilde ayrı ayrı gelişimine olanak sağlayacak etkinlikler planlama ve uygulama alanları geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda gerekli alan yazın incelendiğinde amaçları ve hedefleri doğrultusunda çocuk üniversitesinin dezavantajlı gruplar açısından da aynı hedef ve öncelikleri benimsediği görülmektedir.

Avrupa çocuk üniversiteleri birliği çocuk üniversitelerinin yapısını ve dinamiğini şekil 1 'de yer aldığı şekliyle tasvir etmektedir.

What is a Children's University?



Şekil 1. Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu (Eucu.Net, 2015)

Avrupa Çocuk Üniversiteleri komisyonu bu şekilde bizlere çocuk üniversitelerinin önemli olan üç ayağını göstermektedir. Bunlardan ilki, üniversiteler bünyesinde yer alan çocuk üniversitesi oluşumu, ikincisi ise akademisyenler ve son olarak da çocuklardan oluşmaktadır. Modern dünya vatandaşı oluşumunun hedeflediği, çocuk üniversitelerinin temelinde yer alan kavramlar; açık fikirlilik yani kendini doğru şekilde ifade edebilme yeteneği, kritik düşünme, yani problem çözme kabiliyeti ve son olarak da en önemli noktalardan biri merak ve keşfetme duygusunun geliştirilmesi. Komisyonun Avrupa da ve Türkiye de pek çok temsilcilikleri olduğu ve Türkiye' de yer alan akredite olmuş çocuk üniversitelerinin de bu amaç ve hedefler ile uyum

içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Ülkemizde çocuk üniversiteleri ile ilgili olarak yaptığımız araştırma neticesinde uluslararası akredite edilmiş ve edilmemiş pek çok çocuk üniversitesinin gerek üniversiteler bünyesinde gerekse bazı kurum ve kuruluşlar, bölgesel yönetimler tarafından desteklenen oluşumların yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı uluslararası örnekleriyle karşılaştırıldığında henüz daha başlangıç aşamasında olarak kabul edilebilecek İstanbul'daki çocuk üniversitelerine yönelik bir araştırma yapmaktır. Bu araştırma yapılırken aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

1. İstanbul'da yer alan çocuk üniversiteleri hangileridir ve kuruluş biçimleri nasıldır?
2. İstanbul'da ki çocuk üniversitelerinin amaç ve hedefleri nelerdir?
3. İstanbul'da ki çocuk üniversitelerindeki değerlendirme ve akreditasyon süreçleri nasıl işlemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İstanbul'daki çocuk üniversitelerini konu alan bu çalışmamızda, çocuk üniversitelerinin kuruluşuna, amaç ve hedeflerine ve de akreditasyon süreçlerine ilişkin sorulara yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Bu yanıtları elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi seçilmiştir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir ve belirli aşamaları içermektedir. Bu aşamalar kısaca ilgili dokümanlara ulaşma, belgelerin orijinalliğini kontrol etme, bu dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve bu verilerin kullanılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmaya konu olan çocuk üniversitelerinin İstanbul ili içerisinde bulunan çocuk üniversiteleri çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İstanbul'da yer alan çocuk üniversitelerinin kuruluş biçimleri amaçları, hedefleri, yönetmelikleri ve ilgili dokümanları internet ortamında incelenerek doküman incelemesi kapsamında kod, tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Çocuk üniversitelerine ait öz geçmişleri, kuruluş şekilleri, amaç ve hedefleri, yönetmelikleri ve ilgili dokümanları detaylı bir şekilde incelenerek, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama yapılarak bir takım temalar bulunmuştur. Daha sonra bir araya gelerek bu temalardan ortak olanları seçmiş ve temalara son halini verilerek çalışmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

Doküman analizi ile araştırmamıza konu olan Çocuk üniversitelerine ilişkin verilerin araştırılarak, incelenmesi, belgelerin analiz edilerek raporlanmasını ve İstanbul'da yer alan çocuk üniversitelerinin yapılarının mercek altına alınmasını sağlamaktadır. Araştırmalara konu olan program değerlendirme gibi konularda mevzuata yeni konu olmuş ya da eğitim politikasına konu olan belirli bir duruma bağlı olarak nasıl çalışmakta olduğunu değerlendirmek, durumu ve politikayı ayrıntılarıyla anlatmak ya da yeni oluşmuş olan bu eğitim politikasının uygulama aşamasında farklı koşullarda nasıl işlediğini, kimleri etkilediğini ve etkililiğinin araştırılmasını gerektirmektedir (Cohen & Moffitt, 2011).

Bulgular

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlara göre,

I. Alt Probleme Yönelik Bulgular

İstanbul'da Yer Alan Çocuk Üniversiteleri

Üsküdar Çocuk Üniversitesi, İstanbul üniversitesi çocuk üniversitesi, İstanbul Aydın üniversitesi çocuk üniversitesi, Altınbaş üniversitesi çocuk üniversitesi, Küçükçekmece çocuk üniversitesi, Maltepe üniversitesi çocuk üniversitesi yer almaktadır.

Tablo 1

İstanbul'daki çocuk üniversitelerine ait bilgiler

Çocuk Üniversitesinin	Bağlı veya ilişkili	Ücretli Ücretsiz	Kuruluş Biçimleri	Proje Desteği	Akredite Kuruluş
-----------------------	---------------------	------------------	-------------------	---------------	------------------

Resmi Adı	olduğu Kurumlar			Var/Yok	Üyeliği
İstanbul Üniversite Çocuk Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Ücretli	Üniversite bünyesinde yönetmelikle	Yok	EUCU.NET
İstanbul Aydın Üniversite Çocuk Üniversitesi	İstanbul Aydın Üniversitesi	Ücretli	Üniversite bünyesinde yönetmelikle	Var	EUCU.NET
Maltepe Üniversite Çocuk Üniversitesi	Maltepe Üniversitesi	Ücretli	Üniversite bünyesinde yönetmelikle	Yok	Yok
Altınbaş Üniversite Çocuk Üniversitesi	Altınbaş Üniversitesi	Ücretli	Üniversite bünyesinde yönetmelikle	Var	Yok
Üsküdar Çocuk Üniversitesi	Üsküdar Belediyesi-İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Ücretsiz	Üniversite ve Belediye İşbirliği kapsamında protokolle	Yok	Yok
Küçükçekmece Çocuk Üniversitesi	K.çekmece Belediyesi-Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Ücretsiz	Üniversite ve Belediye İşbirliği kapsamında protokolle	Yok	Yok

İnternet üzerindeki araştırmalardan İstanbul'da aktif olarak eğitim vermekte olan 6 çocuk üniversitesi belirlenmiştir. Çocuk üniversitelerinin internet tanıtım sayfaları, üniversitelerin ilgili sayfaları ve belediyelerin konuya ilişkin sayfaları incelenmiş, ulaşılan yönetmelikler ve protokoller incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde çocuk üniversitelerinin kuruluş biçimleri iki şekilde oldukları görülmektedir. Büyük bir kısmı üniversiteler tarafından açılmış olan çocuk üniversitelerinin elde edilen bilgiler doğrultusunda 2 tanesinin yerel yönetimlerce açılan üniversitelerin iş birliği ile yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda açılan çocuk üniversitelerinin bir kısmının kalkınma ajansı tarafından Avrupa Birliği desteği ile finanse edilen projeler olduğu da görülmektedir.

II. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çocuk Üniversitelerinin Amaç ve Hedefleri

İstanbul'da bulunan çocuk üniversitelerinin tüzük ve yönetmelikleri incelendiğinde çocuk üniversitelerinin kuruluş amaç ve hedeflerinde yer alan tanımlar arasında pek çok önemli nokta göze çarpmaktadır. Ancak en önemli ortak noktalarının çocuklar olması hepsini aynı amaç için aynı hedef kitlede bulduğunu göstermektedir. Daha donanımlı bir yeni nesil yetiştirmek için eğitimde dünya standartlarını yakalamak ve hızla yenilenen gelişmeleri takip ederek yeni eğitim modellerinin geliştirilmesine ve uygulamaya geçirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

İstanbul'da yer alan çocuk üniversitelerinin kuruluş amaç ve hedefleri yönetmelikler ve ilgili dokümanlar çerçevesinde incelenmiştir. Çocuk üniversitelerinin amaçlarını içeren dokümanlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ayrı ayrı kodlama yaparak bir takım temalar bulmuşlardır. Daha sonra bir araya gelerek bu temalardan ortak olanlarını seçmiş ve temalara son halini vermişlerdir. Yapılan bu çalışmaların neticesinde çalışmaya konu olan içerik analizi ile ilgili dokümanlarda vurgulanan çocuk üniversitesinin ortak amaçlarını içeren 6 tema belirlenmiştir.

• Tema 1 "Bilimle tanıştırma"

Çocuk üniversitelerinin amaçları arasında yer alan, çocuklara bilimi sevdirmeye yönelik çalışmalar ve uygulamalar ile çocukların erken yaşlarda bilime olan ilgilerini arttırarak, geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin açıklamalarında şu ifadeler yer verilmektedir.

"Danışman öğretim üyesi ve program öğrencisi çeşitli laboratuvar çalışmaları, okuma çalışmaları fikir ve bilgi alışverişi ve projeler yaparak bir usta çırak ilişkisi içerisinde öğrencinin bilim insanı olması yolunda düzenli çalışmalar yaparlar.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonun da şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Çocukları erken yaşta bilimle ve sanatla tanıştıran, bilime karşı olumlu bir tutum kazanmalarını sağlayan, üniversite kavramını onlarda somutlaştıran, onların daha etkili ve yaratıcı düşünebilmelerine katkı sağlayan, yaparak yaşarak öğrenerek sadece bilen değil uygulayanlar olmalarına destek veren çocuk üniversitelerinde her çocuğun rengi ve sesi özeldir.

Bu temaya yönelik olarak Maltepe Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Böylece küçük yaşlardan itibaren onlarda bilimsel düşünme becerilerinin temellerini atmak."

Bu temaya yönelik olarak Altınbaş Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Merak duyan, eleştirel düşünen, yaratıcı, yeni nesil bilim insanı profili oluşturmak. ...Böylece bilim ve sanatın gündelik yaşamın her alanında herkesi ilgilendiren konular olduğu gösterilir. Bilimin ulaşılamaz olduğu ya da sanatın bireyin gelişiminde önemli bir yeri olmadığı gibi önyargılar da böylelikle aşılmış olur."

• Tema 2 "Üniversiteye karşı erken yaşlarda olumlu tutum geliştirme"

Çocuk üniversiteleri çocukların erken yaşlarda üniversite kavramına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak, gelecek nesillerin yüksek öğretime devam oranını arttırmak ve üniversiteyi çocuklar açısından ulaşılabilir kılarak akademik çalışmalara yönelik ilgilerini arttırarak gelecekte meslek seçimleri konusunda yön gösterici olmayı hedeflemektedirler.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonunda şu ifadelerle yer verilmektedir.

"2018 yılı itibarıyla İstanbul Çocuk Üniversitesi düzenlediği etkinlikler, geliştirdiği projeler ve yaptığı yayınlarla çocuk ve gençlerin akademik bir disiplin içerisinde eğitilmesi ve üniversiteler hakkında doğrudan ve en doğru bir şekilde bilgilendirilmesi hususunda Türkiye'de en önde gelen ve gündem oluşturan, dünya gündemini yakından izleyen ve katkı sağlayan bir merkez olacaktır."

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonun da şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Öğrencileri yükseköğretime özendirmenin yolu onları erken yaşlarda "üniversite" ile tanıştırmaktan geçiyor. Hele ki, söz konusu sosyo-ekonomik, kültürel vb. açılardan dezavantajlı olunan öğrenciler ise durum daha da önem kazanıyor."

"...Çocuk üniversitelerininse daha çok tutum oluşturmaya odaklanan, daha çok çocuğa ulaşma amacını güden ve daha çok bilimi ve yükseköğretimi sevdirmeye yönelik yapılanmalar olduğundan söz edebiliriz."

Bu temaya yönelik olarak Altınbaş Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Çocukların üniversiteye geldiklerinde meraklarını, ilgilerini yitirmiş, sorgulamayan, iş bulabilmek umuduyla ya da sadece toplumsal gerekliliklerden dolayı üniversite okuyan gençler olmalarını engellemek toplumsal bir sorumluluk olarak, üniversitelerin görevleri arasında yer almalıdır."

• Tema 3 "Çok yönlü zenginleştirilmiş eğitim olanakları sunmak"

Çocuk üniversitelerinin kuruluş amaçlarında yer alan, çağın öğrenme ve öğretmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çocuklarda 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik programlar geliştirilmesine yer verilmektedir. Bu kazanımların erken yaşlardan öğrencilere kazandırabilmesi adına okul dışı faaliyetlerinde zengin eğitim ortamları sunarak, örgün eğitim programlarında yer almayan veya onları destekleyici; çok yönlü, disiplinler arası zenginleştirilmiş, yenilikçi, keşfe dayalı, çocuklarda merak duygusunu destekleyici ve geliştirici eğitim programları geliştirerek eğitim imkanı sunulmak istenmektedir.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonunda şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Hayat boyu öğrenme, keşifçi ve yenilikçi olma, sağlıklı toplum için sağlıklı zihinler yetiştirme, farklılıklara saygı ve kucaklayıcı olmak gibi değerlerin ışığında; çocukların ve gençlerin bilgi ve görgülerini en doğru şekilde geliştirmeye yönelik olarak bilimsel yöntemler, programlar ve projeler üretir, keşfeder ve uygular."

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin kuruluş amaçlarında şu ifadelerle yer verilmektedir.

"Zenginleştirme eğitimi öğrencileri farklı ilgi alanları ve konularla tanıştırmının yanında, onların eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini de desteklemektedir. Farklılıklar ve konuların üst düzey düşünme süreçlerinin harekete geçirilerek sunulması, öğrencileri hem bu alanlara ilişkin hem de günlük yaşama ilişkin daha farklı ve üst düzey düşünmeye sevk etmektedir."

"Dört basamaklı bir şekilde ilerleyen programda ilk basamağı öğrencilerimizin dönemde beş farklı atölyeye tabi tutulmaları oluşturmaktadır. Bu genel bir zenginleştirme eğitimini içeren kısımdır. İkinci basamakta ise öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçları belirginleşmekte ve ihtiyaçlarına yönelik yönlendirme yapılmaktadır. Bu iletişim, çalışma becerileri-sorumluluğu gibi daha psikolojik ve teknik bir yönlendirmeyi içermektedir. Üçüncü basamakta öğrencilerin atölyelerdeki ilgisi ve başarısı doğrultusunda ilgi ve yetenek alanları belirlenmektedir. Dördüncü basamakta devam etmek isteyen öğrencilere ilgi ve yetenek alanları kapsamında derinlemesine programlar sunulmaktadır."

"İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin amacı, öğrencilerin yeni çalışma alanlarını ve güncel bilgileri keşfederek, düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak ve sorun çözen, üretken bireyler olarak hem topluma hem de kendi yaşantılarına yön vermelerine rehberlik etmektir."

Bu temaya yönelik olarak Maltepe Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadeler yer verilmektedir.

"Çocuk üniversitelerinin amacı çeşitli yaş gruplarındaki çocuk ve gençlere yönelik bilim, sanat, spor alanlarında programlar açıp, geleneksel okul içi öğrenme faaliyetleri dışında, üniversite gibi bir akademik ortamda; onları sorgulamaya, araştırmaya, eleştirel düşünmeye, yeni ve özgün düşünceler üretmeye teşvik etmek, onların duygu, düşünce, izlenim ve kültür birikimlerini özgürce ifade etmelerine, yetenek ve yaratıcılıklarını estetiği dikkate alarak geliştirmeye ve böylece özgüvenlerinin artmasına sanat yoluyla yardımcı olmak."

Bu temaya yönelik olarak Altınbaş Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

"Çocuk Üniversitesi, çocuklara, üniversite ile etkileşim içerisinde, yaparak, yaşayarak ve eğlenerek, bilimsel ve eleştirel düşünme, yaratıcı olma, yargılama, sorgulama, soru sorma, merak duyma, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla güden; bu amaçla onları erken yaşta bilimin ve sanatın eğlenceli yüzü ile tanıştıran bir yapılandırır. Çocuk Üniversitesinde sanatın desteği ile bilimsel bilgi, yaratıcılığı ve yaratıcı düşünceyi destekleyecek biçimde paylaşılır."

Bu temaya yönelik olarak Üsküdar Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

"Çocuklarımızın ve gençlerimizin eğitim, kültür, sanat, edebiyat ve spor alanlarındaki bilgilere, yeniliklere ve hedeflere daha kolay bir şekilde, huzurlu ve güvenli ortamlarda ulaşmaları, milli ve manevi değerlerine bağlı, ahlaklı, ailesine, topluma ve insanlığa faydalı, azimli ve cesur bireyler olarak yetişmelerini sağlamak."

"...Çocuklara, üniversite ile etkileşim içinde, yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğretmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere ders dışı zamanlarında, uzun soluklu ve uygulamalı bir eğitim destek birimi olarak; bilimsel, sanatsal, sportif ve kültürel olarak ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyetler düzenlemektedir."

Bu temaya yönelik olarak Küçükçekmece Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

"Çocuklarımızın, okul dışı serbest zamanlarında; yaparak, yaşayarak ve eğlenerek; bilimsel ve eleştirel düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazanmalarının yanı sıra; erken yaşta yeteneklerini keşfetmeleri ve yeteneklerine uygun alanlarda eğitim desteği almaları hedeflenmiştir."

• Tema 4 "Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara gereksinimlerine uygun eğitim imkânı sunmak"

Ülkemiz de bulunan üstün yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin eğitimine yönelik başta yenilikçi ve gereksinimlerine yönelik eğitimi imkanı sunmak çocuk üniversitelerinin önemli konularından biridir. Üstün yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin potansiyellerinin farkına varma yeteneklerini ve zekâlarını daha verimli bir şekilde kullanmalarını sağlayacak eğitim modellerinin uygulanmasında öncülük edecek bir rol üstlenilmektedir. Aynı zamanda bu potansiyele sahip çocukların erken yaşlarda tespit edilmesini sağlayarak geleceğe yönelik taşıdıkları potansiyellerin yitip gitmesini önleyerek, dezavantajlarının avantaja dönüşmesinde yol gösterici olmayı temel almaktadırlar.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin kuruluş amaçların da şu ifadeler yer verilmektedir.

"Çalışmalar sırasında öğretim üyelerimizin dikkatini çekecek ölçüde ilgiye ve yeteneğe sahip öğrenciler öğretim üyelerimiz tarafından Genç bilim insanı yetiştirme programına aday gösterilirler. Bu programın amacı bilimde önemli aşamalar kat edecek, "Nobel Ödülü" alma potansiyelli bilim insanlarını ülkemize kazandırmaktır."

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonun da şu ifadeler yer verilmektedir.

"Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara özel programlara da yer verilmesidir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara özel olarak yer verilmesinin sebebi, bu öğrencilerin bu tarz okul dışı farklı öğrenme ortamına ve kendilerini zihinsel olarak zorlayıcı etkinliklere ihtiyaç duymalarıdır. Üniversite akademisyenleri onlar için doğal bir mentor, yani ilgi alanlarında deneyimli bir rehber olabileceği gibi üniversite ortamları da bu öğrencilere farklı, doyurucu ortamlar sunarak onların yaratıcılığını ortaya çıkarabilmeleri için etkin alanlar sunmaktadır."

Bu temaya yönelik olarak Üsküdar Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

“Üsküdar Çocuk Üniversitesi, özel yetenekli ve üstün potansiyelli çocuklara, üniversite ile etkileşim içinde, yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğretmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere ders dışı zamanlarında, uzun soluklu ve uygulamalı bir eğitim destek birimi olarak; bilimsel, sanatsal, sportif ve kültürel olarak ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyetler düzenlemektedir.”

Bu temaya yönelik olarak Küçükçekmece Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

“Küçükçekmece Çocuk Üniversitesi wisc-r testi sonucu özel yetenekli olarak tanımlanmış 4. sınıf öğrencilerini kabul etmektedir. Küçükçekmece İlçemizde, sayıları binleri bulan, “Özel Yetenekli” çocuklarımıza sağladığımız eğitim desteği ile onları daha bilinçli, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen, özgüveni yüksek, üretken bireyler haline getirmek amacıyla hizmet vermektedir. Yapararak yaşayarak ve eğlenerek bilimsel ve eleştirel düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi temel yaşam becerileri kazandırma onları; zeka seviyeleri, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda geliştirmeyi amaçlamaktadır.”

• **Tema 5 “Öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim vermek ”**

Öğrencilerin yetenekli olduğu alanların belirlenmesi ve bu yeteneklerine uygun çalışma alanlarından faydalanarak uzmanlaşmalarını destekleyen bir model olan çocuk üniversiteleri hem bu anlamda öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesini hem de branş eğitiminin ilgi istek ve yetenek ile bağlantılı olarak seçilmesini destekleyici bir imkan sunmaktadır. Kimi zamanda okulların da bulunmayan branşlarda çocukların yeteneklerinin keşfedilmesini ve desteklenmesini sağlayan bir yapıya sahiptir.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin misyonun da şu ifadeler yer verilmektedir.

“Çocukların ve gençlerin bilgi ve görgülerini en doğru şekilde geliştirmeye yönelik olarak bilimsel yöntemler, programlar ve projeler üretir, keşfeder ve uygular.”

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonun da şu ifadeler yer verilmektedir.

“Öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçları belirginleşmekte ve ihtiyaçlarına yönelik yönlendirme yapılmaktadır.”

Bu temaya yönelik olarak Maltepe Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadeler yer verilmektedir.

“Yeteneklerini ortaya çıkarmak, Kendilerini her yönleriyle tanımalarını sağlamak, seçimlerini yapmadan önce onları meslekler konusunda bilinçlendirerek kendilerine gerçekçi hedefler koymalarına yardımcı olmaktır.”

Bu temaya yönelik olarak Altınbaş Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadeler yer verilmektedir.

“İstanbul ilinde çocukların eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülmesi ve belirlenen ihtiyaçlar dikkate alınarak çocuk ve gençlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik uygun eğitimlerin planlanması ve uygulanması”

Bu temaya yönelik olarak Küçükçekmece Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

“Küçükçekmece bölgesinde 4. sınıfta okuyan potansiyelli çocuklara, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile etkileşim içerisinde; yaparak, yaşayarak ve eğlenerek, bilimsel ve eleştirel düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazandırma, onları zeka seviyeleri, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda geliştirmeyi amaçlamaktadır.”

• **Tema 6 “Anne-Babalara Yönelik Eğitici Çalışmalar Yapmak”**

Çocuk üniversiteleri anne baba eğitimleri düzenleyerek ebeveynlerin çağın eğitim paradigmaları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, çocukların eğitim ihtiyaçları konusunda ebeveynleri bilinçlendirmeyi hedeflemektedir. Yapılan seminerler ve eğitimler ile hem güncel konulara ışık tutulmakta hem de eğitim alanında ki gelişmelerden ebeveynleri haberdar etmektedirler.

Bu temaya yönelik olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin vizyonun da şu ifadeler yer verilmektedir.

“Öğrencilerin yanı sıra aile eğitimleri düzenlenmektedir.”

Bu temaya yönelik olarak Altınbaş Üniversitesi Çocuk Üniversitesinin amaçlarında şu ifadeler yer verilmektedir.

“Anne-Babalara çocuk ve gençlerin eğitimlerine yönelik bilinç kazandırılması, daha mutlu ve başarılı çocuk ve gençler için iyi ebeveynlik uygulamalarının anne ve babalara kazandırılması için Ana-Baba Okulu Eğitimi uygulanması planlanmaktadır.”

Bu temaya yönelik olarak Üsküdar Çocuk Üniversitesinin tanımında şu ifadeler yer verilmektedir.

“Ülkemizin kalkınması ve ilerlemesi açısından önem taşıyan üstün yetenekli çocuklarımız ve ailelerine yönelik eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sağlamaktadır.”

Temalar da oluşan kavramlar ayrı ayrı incelendiğinde İstanbul'da ki çocuk üniversitelerinin amaç ve hedeflerinde yer verdikleri temel değer ve prensiplerinin birbirlerine benzerlik göstermekle beraber farklı özelliklerde ve niteliklerde oldukları da görülmektedir.

III. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çocuk Üniversitelerinin Akreditasyon ve Değerlendirme Süreçleri

İstanbul'da yer alan çocuk üniversitelerinden sadece İstanbul üniversitesi çocuk üniversitesinin ve İstanbul Aydın üniversitesi çocuk üniversitesinin Avrupa çocuk üniversiteleri birliği tarafından akredite edildiği görülmektedir. Diğer çocuk üniversitelerinin her hangi bir kurum tarafından akreditasyonlarına rastlanmamıştır. Ayrıca bu kuruluşların çalışmalarının YÖK, YÖKAK ve MEB gibi üst düzey ilgili idari otoritelerce değerlendirilmediği ve bu kuruluşlar tarafından çocuk üniversiteleriyle ilgili değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Konferansına katılım sağlayan çocuk üniversiteleri yöneticilerinin konferansa konu olan akreditasyon durumuna ilişkin açıklamaları ilgili rapor da incelendiğinde, akreditasyon sürecini hayata geçirebilecek bir oluşumun vakit kaybetmeden hayata geçirilmesine, akredite edecek yerel bir kuruluşun MEB veya YÖK eliyle kurulması gerektiğine, kurulacak olan birliğin aynı zamanda Avrupa çocuk üniversiteleri birliği ile eş güdümlü çalışmasının önemine, üniversiteler arası iletişimin sağlanabilmesi için bu akreditasyonun önemine ve gerekliliklerine dikkat çekmektedirler. İstanbul Aydın üniversitesi Müdürü Yrd. Doç. Dr. Aşşın Kaplan Sayı yapmış olduğu açıklamada bu konu hakkında görüşlerine şu cümlelerle yer vermiştir; "Akreditasyon konusunda ise kesinlikle sürecin bir an önce küçük adımlarla başlatılması gerektiğine inanıyorum. Fakat bu süreç Eğitim Fakültesi akreditasyon süreçlerinden sonra hız kazanması gerekmektedir. Böylece çocuk üniversiteleri için de bir yol haritası çizilecek ve çerçeve biraz daha netleşecektir." (Sayı, 2015) Aynı zamanda bir program havuzunun ve etkinlik havuzunun da oluşturulması gerektiğine değinen Kaplan Sayı, öğrenci hareketliliği, öğretim üyesi hareketliliği gibi çalışmaların yapılabilmesi için de akreditasyon faktörünün hayata geçirilmesine önem vermektedir.

Tartışma Sonuç Ve Öneriler

Tartışma

Bu bulgulardan yola çıkarak İngiltere de bulunan Children's University Trust' a bağlı İngiltere de 13 tane çocuk üniversitesi olduğu görülmektedir. Bunlardan 5 tanesinin başkent Londra'da yer almaktadır. İngiltere'nin nüfus bilgilerini incelediğimizde İngiltere'nin 2019 verilerine göre toplam nüfusu 66 milyon 959 bin 16 kişi olduğu bunlardan 11 milyon 500 bin'ninin çocuk nüfusu olarak tespit edildiği göz önünde bundurduğunda 11 milyon 500 bin çocuğa karşılık toplam 13 çocuk üniversitesinin yer aldığı görülmüştür.

Ayrıca İngiltere'nin en kalabalık şehri olan Londra'nın nüfusu 8.6 milyon kişiden oluşmaktadır. Türkiye'nin en kalabalık şehri olan İstanbul'un nüfusu ise 16 milyon olduğu son verilere göre bilinmektedir. 8.6 milyonluk şehirde 5 tane çocuk üniversite mevcutken neden ondan 2 kat daha fazla insan yaşayan bir mega şehirde 6 tane çocuk üniversitesinin olması da düşündürücüdür.

Türkiye'nin nüfusunun ise TÜİK'in 2018 verilerine göre 82 milyon 3 bin 882 kişiden oluşmakta ve bunların 22 milyon 920 bin 422'sini çocuklar oluşturduğu görülmektedir. (Tuik, 2019) Türkiye de ise toplam 19 çocuk üniversitesinin 6 tanesinin İstanbul'da yer aldığı görülmektedir.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda Türkiye'nin çocuk nüfusunun İngiltere'nin çocuk nüfusundan iki kat daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu orantıya göre çocuk üniversitelerinin sayılarında aynı oranda bir artış bulunmamaktadır.

İngiltere de yer alan Çocuk üniversitelerinin 13'ünün de Children's University Trust çatısı altında faaliyet gösterdikleri, çocuk nüfusu bakımından İngiltere'nin iki katı kadar çocuk nüfusuna sahip olan ülkemizde halen daha bir çocuk üniversiteleri birliğine rastlanmamıştır.

İstanbul'daki çocuk üniversitelerinin ağırlıklı olarak bir üniversite bünyesinde kurulduğu gözlemlenmekle birlikte, belediye-üniversite işbirliği içinde kurulan çocuk üniversitelerinin de mevcut olduğu görülmektedir. Belediyelerin her ne kadar böyle bir oluşumda özellikle finansal destek vermeleri olumlu olarak değerlendirilebilse de çocuk eğitiminin özelliği ve hassas bir alan olduğu dikkate alınarak belediyelerin bu oluşumlardaki rol ve sorumluluklarının sınırlarının iyi belirlenmesi önemli görülmektedir.

Yurtdışı örneklerine bakıldığında ise, belediyeler yada vakıfların bu oluşumlara olan desteğinin sadece maddi kaynaklı destekler olduğu, eğitim öğretim çalışmalarının yalnızca üniversiteler ve üniversitelerde görevli akademisyenler tarafından yapıldığı gözlemlenmektedir.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde çocuk üniversiteleri her ne kadar üniversitelerin sorumluluğu altında olsa da mevzu bahis olan hedef kitlede ki çocukların yaş aralıkları ortalama 4-14 yaş arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu yaş aralığında ki çocukların eğitiminin oldukça hassas bir konu olması sebebiyle çalışmaları denetleyici ve standardize edici bir kuruluşa rastlanmamış olması çocuğun yüksek yararının gözetilmesi anlamında büyük bir eksiklik olarak görülmektedir.

Çocuk üniversitelerinin amaç ve hedeflerinde yer alan çocuk merkezli kazanımları baz alan ifadeler ve çocuğun yüksek yararını sağlamak isteyen hedeflerin 21. yüzyıl becerileri ile daha fazla zenginleştirilerek, aynı zamanda dünyada ki çocuk üniversitelerinin temel amaç ve hedeflerinin daha derinlemesine incelenerek ve tartışılarak mevcut vizyon ve misyon maddelerinin geliştirilmeye ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Demokratik bir toplum olmanın gereği olan çocuğun kendini ifade etme hürriyeti ve Türkiye'nin taraf olduğu çocuk hakları sözleşmesinde de belirtilen «çocuğun kendini ifade etme hakkı» konusu çocuk üniversitelerinin amaç ve hedefleri arasında güçlü bir şekilde vurgulanmamıştır. Çoğulcu bir toplumun demokratik temellerini oluşturan kendini ifade etme konusu ilköğretimden, orta öğretime hatta lisans ve yüksek lisansa kadar bireylerin kendini ifade etme, öz güven ve bilimsel terminolojiyi kullanma konusunda zayıf oldukları görülmektedir. Çocuk üniversitelerinin amaç hedef ve kazanımları içerisinde bu noktalara yeterli düzeyde vurgu yapılmamaktadır.

Akreditasyon konusunda hali hazırda Türkiye'de böyle bir kuruluşun bulunmadığı, var olan uluslararası kuruluşlara da İstanbul'da bulunan çocuk üniversitelerinden sadece ikisinin üye olduğu, bunun çocuk üniversitelerinin uyguladıkları eğitim modellerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması bağlamında veri alış verişinin kısıtlı olması sebebiyle gelişimin aksamasına sebep olmaktadır. Ayrıca akreditasyonun ulusal ve uluslararası çocuk üniversitelerinin birbirlerine yaklaşmasını ve olumlu yönleriyle etkilemesini sağlamaktadır. Bu bağlardan yoksun olan çocuk üniversitelerinin çalışmalarını çeşitlendirmede ve yeniliklerden haberdar olma konusunda zorlandıkları görülmektedir.

Öneriler

Vizyon 2023 belgesinde de yer aldığı üzere okulların üniversiteler ile işbirliği içerisinde olması hedeflenmektedir. Bu bağlamda çocuk üniversiteleri bu bağın kurulması için uygun ortamı ve imkanı sağlayacağı ön görülmektedir. Bu nedenle üniversitelerin çocuk üniversite birimlerinin MEB ile iş birliği içerisinde ortak çalışmalar yürütmesi önerilmektedir.

Kuruluş amaç ve hedefleri içerisinde yer alan zengin içeriğin yanı sıra çocuğun yüksek yararı gözetilerek çocuk merkezli eğitim modelleri üzerine dizayn edilmiş programların tasarlanması ve bunların ölçme ve değerlendirmelerinin yapılarak raporlarının akademik camia ile paylaşılmasının ve milli eğitim bakanlığına sunulacak raporlarla Türk eğitim sisteminin gelişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çocuk üniversitelerinin kuruluş amaç ve hedeflerinin, eğitim programlarının, bunlarla ilgili yapılan bilimsel çalışmaların, programa ait web sayfasında paylaşılmasının çocuk üniversitelerinin yaygınlaştırılmasını destekler nitelikte olacaktır.

Yapılan araştırmalar neticesinde akreditasyon süreci ile ilgili olarak akreditasyon sürecini hayata geçirebilecek bir oluşumun vakit kaybetmeden hayata geçirilmesine, akredite edecek yerel bir kuruluşun MEB veya YÖK eliyle kurulması gerektiğine, kurulacak olan birliğin aynı zamanda Avrupa çocuk üniversiteleri birliği ile eş güdümlü çalışmasının önemine, üniversiteler arası iletişimin sağlanabilmesi için bu akreditasyonun gerekliliği ön görülmektedir. Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Konferansına katılım sağlayan çocuk üniversiteleri yöneticilerinin konferansa konu olan akreditasyon durumuna ilişkin açıklamaları ilgili rapor da incelendiğinde, İstanbul Aydın Üniversitesi Müdürü Yrd. Doç. Dr. Ayşin Kaplan Sayı yapmış olduğu açıklamada bu konu hakkında görüşlerine şu cümlelerle yer vermiştir (Sayı, 2015); "Akreditasyon konusunda ise kesinlikle sürecin bir an önce küçük adımlarla başlatılması gerektiğine inanıyorum. Fakat bu süreç Eğitim Fakültesi akreditasyon süreçlerinden sonra hız kazanması gerekmektedir. Böylece çocuk üniversiteleri için de bir yol haritası çizilecek ve çerçeve biraz daha netleşecektir." Aynı zamanda bir program havuzunun ve etkinlik havuzunun da oluşturulması gerektiğine değinen Kaplan Sayı, öğrenci hareketliliği, öğretim üyesi hareketliliği gibi çalışmaların yapılabilmesi için de akreditasyon faktörünün hayata geçirilmesine önem vermektedir.

Çocuk üniversitelerini konu alan alan yazın taramasında bu alana ait bilimsel araştırmaların Avrupa'ya oranla yok denecek kadar oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmacıların ve çocuk üniversiteleri bulunan üniversitelerde ki akademisyenlerin bu alan da nitelikli araştırmaları yapabilmeleri konusunda desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Anayasası, T. (1981, 4 11). YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU. 2547 nolu kanun. Ankara: Resmi Gazete.

Ankara Üniversitesi. (2019). Çocuk Üniversitesi Tarihiçe. Çocuk Üniversitesi Ankara: <http://cocukuniversitesi.ankara.edu.tr/tr/tarihce/> adresinden alındı

- Aral, N. (2015). *Türkiye'de Çocuk Üniversitelerinin Dünü, Bugünü ve Geleceği*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bernal, J. (1995). *Modern Çağ Öncesi Fizik*. Ankara: Tubitak Nurol Matbaacılık.
- Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2011). *The influence of practice on policy*. New York: Routledge.
- Cummings, S., & Davies, J. (1994). *Mission, Vision, Fusion. Great Britain: Pergamon Press.* , 147-150.
- Dalay, İ., Çoşkun, R., & Altunışık, R. (2002). *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Dworsky, C. (2015). *Çocuk Üniversitesi. Avrupa ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ertem, Z., & Arı, A. (2016). Lise Öğrencilerinin Üniversite ve Öğretim Elemanı Kavram Algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 78 – 92.
- Eucu.net. (2010). *Çocuk üniversiteleri hakkında*. www.eucu.net.
- Eucu.Net. (2015). *Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu. İstanbul Aydın Üniversitesi*.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1998). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Garry, C. (2015). *Çocuk Üniversitelerine İlişkin İstatistikler*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Gary, C. (2015). *Çocuk Üniversitelerine İlişkin İstatistikler*. İstanbul: Avrupada Çocuk Üniversiteleri Raporu.
- Gary, C., & Cyril, D. (2013). Children's Universities a "leading the way" approach to support the engagement of higher education institutions with and for children. *Journal of Science Communication*, 12(03).
- Hatipoğlu, M. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Iber, K. (2015). *Çocuk Üniversiteleri Ne Değildir?* İstanbul: Avrupa Çocuk Üniversiteleri Raporu.
- Iber, K. (2015). *Çocuk Üniversitesi ne değildir?* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde Misyon ve Vizyon Kavramlarının Önemi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi* .
- Sayı, A. K. (2015). *Avrupa'da ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *www.tdk.gov.tr*.
- Tuik. (2019). *"İstatistiklerle Çocuk" Raporu*. T24: <https://t24.com.tr/haber/tuik-istatistiklerle-cocuk-raporunu-yayimladi,817351> adresinden alındı
- University, C. (2019). *About us*. Children's University Scotland: <http://childrensuniversity.scot/who-we-are/> adresinden alındı
- University, C. (2019). *About Us*. Children's University: <https://www.childrensuniversity.co.uk/about-us/what-we-do-and-why/> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Designs and Methods*. Los Angeles: Sage.

2023 EĞİTİM VİZYONU METAFORLARI

MURAT GÜRKAN GÜLCAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİAHMET HAKAN YAZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: 2023 Eğitim Vizyonu içinde yer alan temaların metaforik yapılara sahip olduğu dikkate alındığında, ele alınan tüm bu metaforlar ile 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha iyi anlaşılmasının sağlanacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları ölçüt olarak ele alınarak 2023 Eğitim Vizyonu'nun öne çıkan metaforlarının belirlenmesidir.

Yöntem: Araştırma doküman analizi yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Verilerin analiz edilmesi için 2023 Eğitim Vizyonu ve ilgili alanyazın taranmış ve verilere ulaşılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın sonucunda 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yer alan her bir tema ayrı ayrı analiz edildiğinde toplam 43 metafor kullanıldığı saptanmıştır. Temalarda en çok kullanılan metaforun beyin metaforu olduğu belirlenmiştir. Beyin metaforunu organizma ve kültür metaforu takip etmektedir. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan çift kanatlı ve bütüncül insan metaforları da tespit edilmiştir. Temalar bazında en çok metaforun 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi ile Temel Politika temalarında kullanıldığı göze çarpmaktadır. En az metafor ise Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim, Okulların Finansmanı, Özel Eğitim, Özel Yetenek, Yabancı Dil Eğitimi, Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm, Erken Çocukluk, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri, Özel Öğretim ve Hayat Boyu Öğrenme temalarında kullanılmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: 2023 Eğitim Vizyonu'nun Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları dışında farklı perspektiflerden metaforik yapılarının incelenmesinin 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha iyi anlaşılmasında faydalı olacağından ileriye dönük olarak önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, Organizma, Beyin, Kültür

ABSTRACT

Problem statement and purpose: Considering the themes included in the 2023 Education Vision have metaphorical structures, it is predicted that all these metaphors will provide a better understanding of the 2023 Education Vision and contribute to the literature. The aim of this study is to identify the prominent metaphors of the 2023 Education Vision by considering organizational metaphors as the criterion determined by Morgan (1998).

Method: The research is a qualitative research using document analysis method. In order to analyze the data, 2023 Education Vision and the literature were scanned and the data were obtained.

Findings: When each theme within 2023 Education Vision was analyzed, it was found that 43 metaphors were used. The most commonly used metaphor was the brain metaphor. Brain metaphor was followed by organism, culture, two wings and holistic human metaphors. It was observed that most metaphors were used in 2023 Educational Vision Philosophy and Basic Policy themes. The least metaphors were used within Data Based Management with Learning Analytics Tools, School Finance, Special Education, Special Talents, Foreign Language Education, Digital Content and Skills-Backed Transformation of the Learning Process, Early Childhood, Natural Sciences and Social Sciences Upper Secondary Schools, Imam Hatip Lower and Upper Secondary Schools, Private Education and Lifelong Learning themes.

Implications for Research and Practice: It is suggested to the prospective researchers that examining the metaphoric structures of 2023 Education Vision from different perspectives other than the organizational metaphors determined by Morgan (1998) will be useful for better understanding of 2023 Education Vision.

Key Words: Metaphor, Organism, Brain, Culture

Giriş

Türk Dil Kurumu (TDK) mecaz kelimesini; "bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor" olarak ifade etmektedir. Morgan'ın (1998) önermesi; örgüt ve yönetim teorilerinin, örgütleri görmemizi, anlamamızı ve yönetmemizi sağlayan örtük imgelere ve metaforlara dayanmaktadır. Morgan (1998) özellikle çarpıtma tehlikesine dikkat çekerek, metafor ile oluşturulan gerçeğin aslında bir görmeme biçimine dönüşmesi konusunu vurgulayarak, böylesine bir yaklaşım ele alındığında, metaforun gerçek gücünün ve yönetimdeki rolünün anlaşılacağını ifade eder. Örgütler

için kullanılan her bir metafor, örgütün farklı bir yanını ön plana çıkartmakta ve farklı bir yönüne ağırlık vermektedir (Balci,2003).

Metafor kavramı, dünyayı algılama biçimi olarak ifade edilebilmekte ve bu şekilde bir kavram başka bir kavram ile açıklanabilmektedir (Morgan, 1998). Ayrıca, metaforlar eğitim uygulamalarında mevcut durumu anlamak ve açıklamak için güçlü araçlar olarak görülmektedir (Balci, 2011). Paradigma kavramı ise; model, kuram, metafor, imaj gibi örgütsel perspektifleri içinde barındırmaktadır (Balci,2003).

Problem Durumu

2023 Eğitim Vizyonu içinde mevcut olan felsefi temelli sistematik bir paradigmanın varlığı belirtilmiş ve bu paradigmanın anlaşılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bu paradigmatik içeriğin anlaşılmadan geleceğe ilişkin yapılan plan ve politikaların başarısız olacağı ve küresel rekabet şansının da azalacağı öngörülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen eleştirel düşünce, iletişim, takım çalışması ve yaratıcılık gibi küresel normları kapsamaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi'nin temelinde var olan "insan" metaforunda, insan kavramı ontolojik perspektiften sadece homo-biologicus ya da homo-economicus olarak biyolojik ve ekonomik bir varlık şeklinde ele alınmamaktadır. Bundan ziyade insan kavramı biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak ele alınmakta ve somato-psikospiritüel bütünlüğe dikkat çekilmektedir. Bu noktadan bakıldığında 2023 Eğitim Vizyonu'nun ontolojik açıdan en önemli önermesinin, "birlik ve bütünlük içinde insan" olduğu ileri sürülebilir.

Ontolojik bütünlüğünün yanında, epistemolojik açıdan incelendiğinde 2023 Vizyon Felsefesi'nin doğrudan pragmatist bir yaklaşımı kabul etmediği görülmektedir. Pragmatizmin epistemolojik anlayışı kısıtladığı ileri sürülmekte ve varlık-bilgi dengesinin yeniden sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, 2023 Eğitim Vizyonu'nun epistemolojik olarak; 21. yüzyıl becerilerinin yanında evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsayan ve akıl ile kalbi bir bütün olarak ele alan "çift kanatlı" bir yaklaşım kazandırmak olduğu öngörülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu, içinde belli bir paradigmayı barındırmaktadır (MEB, 2019). Selçuk (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nda ele alınan tekilliğin insan ve makine birlikteliği yerine akıl ve kalbin birlikteliği şeklinde olduğunu ifade etmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefi içinde epistemolojik açıdan saptanan "çift kanatlı" ve ontolojik açıdan saptanan "insan" metaforu bu paradigmanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu içinde yer alan diğer kategorilerin metaforik yapılaraya sahip olduğu ileri sürülebilir. Ele alınan tüm bu metaforlar ile 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha iyi anlaşılmasının sağlanacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Morgan (1998) makine metaforunda örgütlerin birer mekanik yapı olduğunu ve birçok parçadan meydana geldiğini ifade ederek, insanın makinenin bir parçası olduğunu ve makinenin bir parçası olarak kolaylıkla değiştirilebileceğini belirtir. Yapılan işlemlerin mekanik bir tarzda yürütülmektedir ve tekrara dayalı bir şekilde işlerin yerine getirilmektedir (Morgan, 1998). Alpaslan Danışman (2015) örgütlerin makine metaforu olarak değerlendirildiğinde birbiriyle ilişkili roller ve parçaların olduğu mekanik bir yapı olarak ele alındığını belirtmiştir. Morgan (1998) örgütün verimli olması için önceden belirli bir programa ve kurallara sahip olduğunu dile getirerek, örgütün saat gibi çalışan bir işlev görmekte olduğunu ve kesintisiz faaliyet göstermesi için çalışma zamanlarının belirli bir programa göre düzenlendiğini belirtir. Makine metaforu, etkili ve verimli bir şekilde çalışan bir yapı içinde, eskiyen parçaların yerine yenisi ile değiştirilerek bir makine gibi sürekli faaliyet göstereceğini ileri sürmektedir (Şimşek, 1997 akt. Balci, 2003). Örgütteki çalışanların her zaman ve her yerde aynı kapasitede ve aynı şekilde davranmaları beklenmektedir ve bu davranışlar şirket politikası olarak belirlenmekte ve çalışanların performansları buna göre izlenip değerlendirilmektedir (Morgan,1998).

Morgan (1998) klasik yönetim anlayışının değişmeye başlamasıyla birlikte örgütlerde iş gören bireylerin tutum ve kaygılarının, motivasyonlarının ve informal örgüt yapılarının öne çıkmaya başladığını dile getirmiştir. Balci (2003) organizma metaforunu, sistemin devamını sağlamak amacıyla belli bir denge içinde örgütün yeni duruma uyum sağlaması olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte organizma metaforunda örgüt, canlı biyolojik bir varlığa benzemektedir ve ihtiyaçlarına göre bulunduğu çevrede var olmaktadır (Morgan,1998).

Morgan (1998) beynin de bir enformasyon işleme sistemi olduğunu ifade ederek, bu metaforunun örgüt içinde bilgiyi alma ve değerlendirme süreçlerini kapsadığına değinmiştir. Beyin metaforu; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir (Morgan,1998). Leblebici (2008) beyin ile örgütlerin çalışma sistemleri arasında bir benzerlik olabileceğini ifade etmektedir. Beynin her bir parçanın bütünü temsil eden holografik bir yapıda olduğuna değinen Morgan (1998), beyin içinde tek bir merkez veya denetim birimi olmadığını belirtmektedir.

Morgan (1998) kültür metaforunun; örgüt içinde yer alan fikirler, inançlar, normlar, ritüeller ve ortak değerler üzerine yoğunlaştığını belirterek, kültürün farklı insan topluluklarının farklı yaşayış biçimlerine sahip olduğunu belirtmektedir. Kültür metaforunun yorumlamacı paradigma içinde ele alındığını belirten Balci (2003), kültür metaforuna göre nesnellüğün gerçek olmadığını, bireysel bakış açısının geçmiş yaşantılara, içinde bulunulan toplum yapısına, değerlere ve törelere bağlı

olduğunu ifade etmektedir. Alparslan Danışman (2015) örgüte ait değer, fikir, inanç, norm ve ritüellerin kültür metaforu ile açıklandığını ifade etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Morgan (1998) tarafından ele alınan örgüt metaforları perspektifinden 2023 Eğitim Vizyonu metaforlarının belirlenmesidir.

Alt Amaçlar

1. 2023 Eğitim Vizyonu metaforları nelerdir?
2. 2023 Eğitim Vizyonu metaforları Morgan'ın (1998) belirlediği hangi metaforlar ile örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir ve yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan 1)2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi 2) Temel Politika 3) İçerik ve Uygulama 4) Okul Gelişim Modeli 5) Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim 6) Ölçme ve Değerlendirme 7) İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi 8) Okulların Finansmanı 9) Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri 10) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 11) Özel Eğitim 12) Özel Yetenek 13) Yabancı Dil Eğitimi 14) Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm 15) Erken Çocukluk 16) Temel Eğitim 17) Ortaöğretim 18) Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi 19) İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri 20) Mesleki ve Teknik Eğitim 21) Özel Öğretim 22) Hayat Boyu Öğrenme temaları ve literatürde yer alan araştırmalar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar açısından bir araya getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak; Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları (makine, organizma, kültür, beyin, politika, tahakküm aracı, ruhların hapisanesi, akış ve dönüşüm) esas alınmıştır. Bu ölçüt doğrultusunda 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan temalara ilişkin metaforlar saptanmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgular tablo haline getirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini saptamak amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenen temalar karşılaştırılmış ve 'görüş birliği' ve 'görüş ayrılığı' olan noktalar belirlenmiştir. Sonrasında ise Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formül doğrultusunda iç tutarlık katsayısı % 88 (> % 80) olarak belirlenmiş ve araştırmanın güvenilir olduğu saptanmıştır.

Bulgular

Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları ölçüt olarak ele alınarak 2023 Eğitim Vizyonu'nda öne çıkan metaforlar Tablo 1.'de belirtilmiştir.

Tablo 1. incelendiğinde 2023 Eğitim Vizyonu içinde toplam 43 metaforun kullanıldığı görülmektedir. Her bir tema ayrı ayrı analiz edildiğinde aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi teması incelendiğinde; başarılı olan eğitim sistemleri değişim, dönüşüm ve reformlar ile desteklenmektedir ve açık bir sistem şeklinde devamlılığını sağlamaktadırlar ifadesi ele alınmaktadır. Bu ifadenin Morgan (1998) tarafından örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamak olarak açıklanan "organizma" metaforu ile bütünleştiği söylenebilir.

Karmaşık bir yapı içinde lineer olmayan beyin içinde yer alan biliş fonksiyonunun korteksle, duyguların ise limpik sistemlerle ilişkilendirilebilir ifadesi ve 21. Yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünce, akıl yürütme gibi bilişsel içerikler tek kanatlı uçmaktır ifadesi 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi'nde yer almaktadır. Bu ifadelerin, beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirttiğini belirten Morgan'ın (1998) ifadesi ile örtüştüğü saptanmıştır. Böylece burada "beyin" metaforuna dikkat çekildiği öne sürülebilir.

Tablo1. 2023 Eğitim Vizyonu metaforları

TEMALAR	METAFORLAR					TOPLAM (f)
	ORGANİZMA	BEYİN	KÜLTÜR	ÇİFT KANATLI	BÜTÜNCÜL İNSAN	
2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi	+	+	+	+	+	5
Temel Politika	+	+	+	+	+	5
İçerik ve Uygulama	+	+	-	-	+	3
Okul Gelişim Modeli	+	+	-	+	-	3
Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim	-	+	-	-	-	1
Ölçme ve Değerlendirme	+	+	-	-	-	2
İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi	+	+	-	-	-	2
Okulların Finansmanı	+	-	-	-	-	1
Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri	+	+	-	-	-	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	+	+	+	-	-	3
Özel Eğitim	+	+	-	-	-	2
Özel Yetenek	+	-	-	-	-	1
Yabancı Dil Eğitimi	-	+	-	-	-	1
Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm	-	+	-	-	-	1
Erken Çocukluk	-	+	-	-	-	1
Temel Eğitim	+	+	-	-	-	2
Ortaöğretim	+	+	-	-	-	2
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	-	+	-	-	-	1
İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri	-	+	-	-	-	1
Mesleki ve Teknik Eğitim	+	+	-	-	-	2
Özel Öğretim	+	-	-	-	-	1
Hayat Boyu Öğrenme	-	+	-	-	-	1
TOPLAM	15	19	3	3	3	43

2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi teması içinde eğitim sisteminin önce evrensel bir zemine kavuşması gerektiği, daha sonra kendi kültürü ile bütünleşmesinin önemi belirtilmiştir. Ayrıca, bir topluma yapılacak en büyük kötülüğün o toplumu kendi kültüründen mahrum etmek olduğu, daha büyük bir kötülüğün ise o toplumu kendi kültürüne mahkum etmek olduğu ileri sürülmektedir. Bu yapılan açıklamaların Morgan'ın (1998) "kültür" metaforunu; örgüt içinde yer alan fikirler, inançlar, normlar, ritüeller ve ortak değerler üzerine yoğunlaşır ifadesine dayandığı ileri sürülebilir.

2023 Eğitim Vizyonu Felsefesinin epistemolojik perspektiften "çift kanatlı" metaforunu içinde barındırmakta olduğu söylenebilir. Çift kanatlı metaforunun 21. yüzyıl becerilerinin yanında evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsayan ve akıl ile kalbi bir bütün olarak ele alınmasını ifade ettiği söylenebilir. Ontolojik perspektiften "bütüncül insan" metaforu insan kavramını somato-psikospiritüel olarak bütüncül bir açıdan ele almıştır. 2023 Eğitim Vizyonu'nun ontolojik açıdan en önemli önermesinin, birlik ve bütünlük içinde insan olduğunu ileri sürmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan Temel Politika teması içinde eğitim sisteminin kendi içindeki bütünlüğü, alt sistemleri ve bileşenleri kapsamında ele alınmasının önemi belirtmektedir. Yapılan açıklamanın organizma metaforunu örgütsel ihtiyaçları ve

çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamak olarak ele alan Morgan'ın (1998) açıklaması ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu sayede "organizma" metaforu, öğrenme ortamını bir yaşam tarzı haline getirerek, bir sistem halinde öğrenme çevresi oluşturmanın önemini belirtmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Politika teması her bireyin öğrenme ve hazır bulunuşluk düzeyinin farklı olduğunu ileri sürmektedir. Bunun başarılmasında öğretmen şefkatinin önce geldiği, bilgi ve becerinin ise daha sonra sürece dahil olduğu vurgulanmaktadır. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirterek, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine dikkat çektiğine vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle ifadelerin tutarlı olduğu ve "beyin" metaforunun kullanıldığı ileri sürülebilir.

Bireyler çağın ihtiyaçlarına göre gerçek kimliğini bulduğunda, okul içinde ekip olma, üretme ve insanlık bilinci artacaktır. Okulun kapasitesini belirleyecek en kritik aktör olan yönetici, güvene ve uzmanlığa dayalı bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Her toplum, kendi eğitim uygulamasını içinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerine göre üretmektedir. Olabilecek sorunlara ilişkin çözüm yolları da yine içinde bulunan kültüre göre şekil alacaktır ifadeleri 2023 Eğitim Vizyonu Temel Politika teması içinde yer alan ifadelerdir. Morgan (1998) kültür metaforunun; örgüt içinde yer alan fikirler, inançlar, normlar, ritüeller ve ortak değerler üzerine yoğunlaştığını belirtmektedir. Bu yönüyle açıklamaların "kültür" metaforuna işaret ettiği iddia edilebilir.

"Çift Kanatlı" metaforuna göre milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerin bireylerin yaşantılarında ele alınması öngörülmektedir. "Bütüncül insan" metaforuna göre insan her yerde insandır ve ihtiyaçlar evrenselidir. İnsan insanın gölgesinde yetişir ve büyük insanları ortaya çıkaran eğitimidir. Eğitim aynı zamanda evrensel medeniyete katkı sağlamaktadır. İnsanın bütünlüğü, doğanın bütünlüğü ve sistemlerin bütünlüğü ulaşılmak istenen noktadır.

İçerik ve Uygulama teması çevre ile bağlantı kurarak, öğrencinin her türlü öğrenme içeriğinin topluma ve hayata geçirilmesine yönelik olduğunu ifade eder. Bu noktada okullarda kurulacak olan "Tasarım – Beceri Atölyeleri" ile teori ve pratik birlikte uygulanabilecektir. Organizma metaforu; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele alır (Morgan,1998). Burada geçen "organizma" metaforun 2023 Eğitim Vizyonu'nda yapılan açıklamayı kapsadığı söylenebilir.

Ayrıca İçerik ve Uygulama teması öğrenme ve zekanın önemine dikkat çekerek; öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre gelişmelerini esas alır. Bu noktada öğrenme süreci eleştirel düşünmeyi, üretkenliği ve takım çalışmasını içinde barındırmaktadır. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirttiğini ifade eder. Böylece burada "beyin" metaforunun kullanıldığı öne sürülebilir. Ayrıca, "bütüncül insan" metaforu topluma doğrudan hizmet edecek yetkinliğe sahip olan bireylerin ders ve etkinliklerle bütüncül olarak gelişimini esas alır.

Okul Gelişim Modeli teması incelendiğinde okul, STK'lar ve eğitim sendikaları gibi eğitimde yer alan tüm aktörlerle işbirliği halindedir. Bununla birlikte, öncelikle okulun içinde bulunduğu bölgenin öncelikleri doğrultusunda amaçlara sahip olması ve bu doğrultuda faaliyet göstermesi gerekmektedir. Bu şekilde sistemin tümünde bir iyileşme sağlanması söz konusu olabilecektir. Yapılan açıklamanın organizma metaforunu örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamak olarak ele alan Morgan'ın (1998) açıklaması ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu noktada "organizma" metaforunun işe koşulduğu ileri sürülebilir.

Okul Gelişim Modeli temasında her okul sahip olduğu imkanları dikkate alarak kendi hedeflerini belirleyecek ve kendini değerlendirebilecektir. Oluşturulacak olan "Okul Profili Değerlendirme Modeli" ile öğrencilerin paylaşım temelli bir anlayış içinde gerçekleştirdikleri bireysel, akademik ve sosyal gelişimleri ve okulun geçirdiği tüm süreçler izlenebilecek, değerlendirilebilecek ve desteklenebilecektir. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirterek, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Böylece bu ifadelerin ortaklaşa "beyin" metaforunu açıkladığı belirtilebilir. "Çift kanatlı" metaforu ise okulu, bireyin değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan evrensel, milli ve manevi erdemlerin içselleştirildiği mekanlar olarak görür.

Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim teması okul temelinde oluşturulan "Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi" sayesinde ülke genelinde yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesinin, değerlendirilmesinin ve geliştirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrenme ortamının geliştirilmesinde karar alma süreçlerinde kullanılmak üzere "Öğrenme Analitiği Platformu" oluşturulması öngörülmektedir. Öğretmen, aile, okul yöneticisi ve eğitim yöneticisi tarafından kullanılan veri tabanlarında sadeleştirme suretiyle bütünleşme sağlanabilecektir. Bu sayede gerek öğretmen, gerek okul ve gerekse yöneticiler üzerindeki bürokratik iş yükünün azaltılması hedeflenmektedir. Ayrıca, bakanlığın tüm birimlerinde alınan kararlar veriye dayalı hale getirilecektir. Bu noktadan bakıldığında yapılan açıklamalar ile beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirterek, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapan Morgan'ın (1998) açıklaması ile örtüştüğü ve "beyin" metaforunun işe koşulduğu ileri sürülebilir.

Ölçme ve Değerlendirme temasında her çocuk için oluşturulacak olan e-portfolyo ile erken çocukluk döneminden lise mezuniyete kadar çocukların izlenmesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi mümkün hale gelebilecektir. Akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme gibi zihinsel beceriler ön planda ele alınacaktır. Yarışmaya ve elemeye yönelik uygulanan kademeler arası merkezi geçiş sınavlarına yönelik ihtiyacın azaltılması öngörülmektedir. Beyin metaforu;

enfomasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine dikkat çeker (Morgan,1998). Böylece Ölçme ve Değerlendirme temasında “beyin” metaforuna dikkat çekildiği söylenebilir.

“Yeterlik Temelli Değerlendirme Sistemi” kurulması Ölçme ve Değerlendirme temasında dikkat çeken başka bir konudur. Bu şekilde öğrencilerin her ders ve düzeyde yeterlikleri belirlenebilecek, izlenebilecek ve desteklenebilecektir. Dönemsel performans hedefleri ve okul gelişim planları takip edilebilecek ve okul iklimi, sınıf içi etkinlikler ile öğrenci yeterlik seviyeleri doğrultusunda modeller hazırlanabilecektir. Öğrenciyi merkeze alarak ev, okul, dijital ve sosyal medya gibi ortamlarla çeşitlendirilmiş bütünleşik bir ekosistem oluşturulmasını ifade etmektedir. Bunun yanında, elverişsiz koşullardaki aileler diğer bakanlıkların ile birlikte desteklenecektir. Ayrıca elverişsiz şartlarda olan okulların fiziksel ve sosyal imkanları da genişletilecektir. Bu açıklamaların Morgan (1998) tarafından örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamak olarak ifade edilen “organizma” metaforu ile örtüştüğü öne sürülebilir.

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi teması mesleki yeterlikleri yüksek olan ve başarılı öğretmenlerin yurt dışına gönderilerek, bilgi ve deneyimlerinin artırılmasının önemini ifade etmektedir. Okul yöneticiliğine, yazılı sınav sonuçlarına ve nesnel ölçütlere göre atama yapılması gerektiğini ve bunun yanında sertifikaya dayalı pedagojik formasyon yerine, lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programının” uygulanmasının gerekliliğini vurgular. Öğretmen yetiştirme programları uygun koşulları sağlayan eğitim fakültelerinde özgün bir yapılanma ile yeniden düzenleneceğini esas alır. Ayrıca, 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programlarının açılması ve lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programlarının yapılandırılması dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ihtiyaç doğrultusunda uygulama ağırlıklı olarak ele alınacaktır. Burada sözü geçen açıklamalar ile beyin metaforunun; enfomasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine dikkat çeken Morgan’ın (1998) açıklamasının örtüştüğü ve “beyin” metaforunun kullandığı iddia edilebilir.

Öğretmen ve okul yöneticileri için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanlarının oluşturulması İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi teması içinde öngörülmektedir. Sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin kısaltılması, ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi, elverişsiz durumlarda görev yapan öğretmenler için teşvik uygulamasının hayata geçmesi yine kültür metaforu bakış açısına göre değerlendirilebilir. Bununla birlikte, okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerilerine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak tasarlanmaktadır. Ayrıca, çeşitli özlük hakları ve benzeri konuları içeren “Öğretmenlik Meslek Kanunu” dikkat çeken başka bir uygulamadır. Morgan (1998) organizma metaforunun; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele aldığını ifade eder. Böylece İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi teması içinde “organizma” metaforunun da yer aldığı söylenebilir.

Okulların Finansmanı temasına göre okullar daha güçlü bir mali desteğe sahip olacaklardır. Mevcut kaynakların daha iyi değerlendirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı diğer bakanlıklarla yapacağı işbirliği ve projelerle bir kaynak kapasitesi oluşturacaktır. İl ve bakanlık düzeyinde yeni bir yapılaşmaya gidilerek, yapılacak bağışlar için mevzuat, yazılım ve erişim düzenlemelerinin yapılması ve okul aile birliği gelirlerinin yeni bir yapıya kavuşturulması öngörülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretiminde artış sağlanarak okulun kendi ihtiyaçlarını karşılaması sağlanacaktır. Coğrafi bilgi sistemi ile uygun koşullara sahip olmayan okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır. Böylece okullar çevreleri ile daha uyumlu bir yapıya dönüşeceklerdir. Organizma metaforu; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele alır (Morgan,1998). Buradan “organizma” metaforunun işe koşulduğu öne sürülebilir.

Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri teması teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri içinde okulun geliştirilmesi için rehberlik boyutunu açıklar. Rehberlik işlevi Okul Gelişim Modeline uyumlu biçimde yapılandırılacak ve il ve ilçe düzeyinde de ele alınacaktır. Bu açıklamaların Morgan’ın (1998) örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamak olarak açıkladığı “organizma” metaforu ile örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca, Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri teması eğitim politika ve uygulamalarındaki uyumun sağlanması için bakanlık müfettişlerine verilecek role vurgu yapmaktadır. Bakanlık müfettişleri yapılandırılmış gözlemler, paydaş görüşleri ve veri toplama araçlarıyla elde edilen analiz raporlarını okula ve MEB’e sunacaklar ve sadece hata ve eksiklik tespit etmek için değil, gelişimsel veri toplamak için kullanılacaktır. Morgan (1998) beyin metaforunun; enfomasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Buradan “beyin” metaforuna dikkat çekildiği öne sürülebilir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık teması içinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin yeniden yapılandırılması ile sistem bütünleşik bir hale gelecektir. Göç gibi nedenlerle ortaya çıkacak ihtiyaçları karşılamak amacıyla rehber öğretmenlere yeni bir rol tanımlaması yapılacaktır. (Rehberlik Araştırma Merkezleri) RAM’lar yeniden yapılandırılacak ve rehber öğretmenlerinin gereksinimleri ulusal ve uluslararası düzeyde desteklenecektir. Morgan (1998) organizma metaforunun; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele aldığını ifade eder. Dolayısıyla “organizma” metaforunun kullanıldığı ileri sürülebilir.

Ayrıca Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık teması içinde bireylerin yetenek, ilgi, değerler, mizaç, kişilik gibi Türk Kültürü’nün kodları yeniden ele alınacaktır. Morgan (1998) kültür metaforunun; örgüt içinde yer alan fikirler, inançlar, normlar, ritüeller ve

ortak değerler üzerine yoğunlaştığını belirtmektedir. Burada bahsi geçen açıklamaların birbirleri ile tutarlı olduğu ve “kültür” metaforunun işe koşulduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin kendilerini tanıyarak iş ve meslek tanıma yollarını öğrenmesini sağlayarak kariyer gelişimlerine destek olunacağını Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık teması ifade eder. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin becerilerinin artırılması amacıyla sertifikasyona dayalı eğitimler dikkat çekmektedir. Ayrıca, PDR alanında öğretmen olacaklar için nitelikli uzman personel yetiştirilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurulu ile işbirliğine gidilecektir. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirttiğini ifade etmektedir. Böylece “beyin” metaforuna dikkat çekildiği söylenebilir.

Özel Eğitim temasında özel eğitimin kurumlar arası bir uygulama ile ülke genelinde etkin biçimde koordinasyonuna dikkat çekilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi ve toplum hizmeti uygulamalarının RAM’lar ve diğer özel eğitim merkezleriyle ilişkilendirilmesine önem verilmektedir. Morgan (1998) organizma metaforunun; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele aldığını ifade eder. Bu şekilde Özel Eğitim temasında “organizma” metaforunun varlığından söz edilebilir.

Ayrıca Özel Eğitim teması gereksinim duyan tüm bireyler için eğitim ortamlarının oluşturulması için önem arz etmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde kurum ve STK’lar aracılığıyla disleksi, otizm gibi konularda çalışmaların yapılması ön görülmektedir. Beyin metaforu; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtmektedir (Morgan,1998). Buradan “beyin” metaforunun Özel Eğitim temasında kullanıldığı söylenebilir.

Özel Yetenek temasına göre özel yetenekli öğrenciler için uygulanacak sistem akranlarından ayırtmadan yeniden ele alınmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için eğitim, bilim ve değerlendirme kurulu oluşturulması ve yeni bir mevzuat hazırlanacak olması bu metafor kapsamında değerlendirilebilir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçları daha ileri seviyede ele alınacaktır. Özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesinde lisansüstü düzeyde öğretmenlerin görevlendirilmesi planlanmaktadır. Bunun yanında, özel yetenekli öğrencilerin resmi, özel ve sivil toplum kuruluşlarıyla buluşturulmasının özel yetenekli öğrencilerin çevre ile entegrasyonunu sağlayacağı öngörülmektedir. Morgan (1998) organizma metaforunun; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele aldığını ifade eder. Bu bulgular neticesinde “organizma” metaforunun varlığından bahsedilebilir.

Yabancı Dil Eğitimi temasında yabancı dil öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterlikleri lisansüstü ve uluslararası sertifika programları düzeyinde ele alınmaktadır. Ele alınan düzenleme ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler yaş gruplarına göre düzenlenecektir. 2-4. sınıf düzeyinde oyun tabanlı öğrenme modeli, 5-8. sınıflarda farklılaştırılmış eğitim ve 9-12. sınıflarda özel amaçlı İngilizce modeli uygulanacaktır. Bu kapsam okul program ve türüne göre ön plana çıkarılacaktır. Yabancı dil eğitiminde entegrasyon ön planda ele alınmaktadır ve disiplinler arası yaklaşım gerçekleştirilmektedir. Çevrim içi ve mobil teknolojiler desteklenecek ve dijital ortamlar oluşturulacaktır. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Böylece “beyin” metaforunun öne çıktığı ileri sürülebilir.

Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm teması içinde dijital eğitim ve öğretim içeriği geliştirme ekosistemi oluşturulacaktır. Dijital materyalleri geliştiren lider öğretmenler desteklenerek teşvik edilecek ve bu ortamdaki öğrenmeyi ölçmek ve değerlendirmek için araçlar geliştirilecektir. Gerçek yaşamla ilişkili olan bu içerikler interaktif deneyler, canlandırmalar ile öğrenci motivasyonunu artırarak fırsat eşitliğini sağlaması öngörülmektedir. Ulusal Dijital İçerik Arşivi ile dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırılacak ve kişisel öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanacaktır. Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarsız ortamda algoritmik düşünce öğretimine yönelik yüz yüze hizmetçi eğitimler düzenlenecektir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik çevrimiçi atölyeler düzenlenecektir. Beyin metaforu; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine dikkat çeker (Morgan,1998). Bu açıdan bakıldığında “beyin” metaforunun öne çıktığı iddia edilebilir.

5 yaşın zorunlu olacağı erken çocukluk eğitiminde niteliğin artırılması için ortak kalite standartları geliştirilmesi Erken Çocukluk temasında yer almaktadır. Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı modeller oluşturulacak ve elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların eğitim araç gereç ve beslenme ihtiyaçları karşılanacaktır. Bütünleşik strateji ile geliştirilecek politikalarda toplum temelli bir erken çocukluk eğitimi öne çıkmaktadır. Bu hizmetlerin yaygınlaştırılması için merkezlerin, atölyelerin ve gezici otobüs sınıfların kullanılması öngörülmektedir. Ayrıca, halk eğitim merkezleri aracılığı ile anne ve babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi odaklı eğitimler planlanmaktadır. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtmektedir. Böylece “beyin” metaforunun kullanıldığı ileri sürülebilir.

Temel Eğitim teması okulun çevre ile uyumlu olması kapsamında okulun ve çocukların buldukları ortamın bir parçası olarak geliştirilmesi için okul-mahalle spor kulüplerinin kurulması öngörülmektedir. Bu doğrultuda ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerine katılımları sağlanacaktır. Okul çevresinden başlayarak çocukların doğayı ve kültürü tanıyıp korumaları esas alınmaktadır. Türkçe, matematik ve kültür-sanat-spor ekseninde şekillenen ilkokullar, 21. Yüzyıl becerileriyle tutarlı biçimde uygulama ve deneyimleme temelinde uluslararası standartlar göz önüne alınarak inşa

edilebilir. Morgan (1998) organizma metaforunun; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele aldığını ifade eder. Dolayısıyla burada “organizma” metaforundan bahsedilebilir.

Bununla birlikte, Temel Eğitim temasında çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesi, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımasına dersler ile bütünleşik veya ders dışı etkinlikler ile ağırlık verilmesi hedeflenmektedir. Okul bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversiteler ile işbirliği artırılacaktır. Tasarım-Beceri Atölyeleri kurularak öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanmaları ele alınmaktadır. Öğrenme ortamları sadece okulla sınırlı kalmayıp, ev, sokak ve dijital ortamlar ile desteklenecektir. İlkokullarda teneffüs saatleri artırılacak ve öğrenciler not yerine beceri temelli etkinlikler ile değerlendirilecektir. Somuttan soyuta geçilen bir kademe olan ortaokulun, kavramsal öğrenmenin geliştirileceği bir dönem olması öngörülmektedir. Okul gelişim planları doğrultusunda başarılı olamayan okullardaki öğrenciler akademik ve sosyal olarak destekleneceklerdir. Beyin metaforu; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütlerin oluşturmanın gerekliliğine dikkat çeker (Morgan,1998). Bu açıklamalar doğrultusunda Temel Eğitim temasında “beyin” metaforunun kullanıldığı öne sürülebilir.

Ortaöğretim teması içinde “beyin” metaforunun ele alındığı görülmektedir. Beyin metaforuna göre ortaöğretimde esnek ve modüler müfredat uygulanarak ders çizelgesine bağlı olarak ders saatleri azaltılacak ve esnek seçmeli ders setleri yapılandırılacaktır. Alan seçiminin 9. Sınıfta yapılması esas alınacaktır. Azalan ders çeşitliliğine göre alan derslerinde projelerin ve uygulamaların derinlemesine yapılması hedeflenmektedir. 12. sınıf, yükseköğretime hazırlık ve oryantasyon programı olarak düzenlenecektir. Ortaöğretim sisteminin akademik becerilerle birlikte diğer gelişim alanlarını dikkate alan bir yapıda olması öngörülmektedir. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemine dikkat çektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla “beyin” metaforunun işe koşulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sertifikaya dayalı bilişim ve iş dünyasına ilişkin yeterlikler kazanması ve kurumsal projeler aracılığıyla öğrencilerin iş ve üniversite çevreleriyle işbirliği yapmaları Ortaöğretim teması içinde esas alınmaktadır. Okul ortamında veya uzaktan öğretimle gerek ulusal gerekse uluslararası sertifikasyona dayalı yetkinliklerin kazandırılması sağlanacaktır. Sosyal girişimcilik çerçevesinde toplumsal sorunlara çözüm arama motivasyonu kazandırılacak ve okul dışı öğrenme ortamlarının daha etkili kullanılması sağlanacaktır. Organizma metaforu; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele alır (Morgan,1998). Buradan Ortaöğretim teması içinde “organizma” metaforunun yer aldığı iddia edilebilir.

Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri temasında fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapacak öğretmenler ve okul yöneticileri için ölçütler geliştirilmesi ve bilimsel araştırmalara ve uygulamalara zaman tanıyacak şekilde ders çizelgelerinin yeniden yapılandırılması esas alınmıştır. Üniversitelerdeki bilim insanlarının eğitim ve araştırma koçu olarak teşvik edilmesi ve üniversitelerin araştırma olanaklarından ve laboratuvarlarından faydalanılması öngörülmektedir. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütlerin oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında “beyin” metaforuna dikkat çekildiği öne sürülebilir.

İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri teması sağlıklı bir din perspektifi sunmak için imam hatip okullarında eğitim görmekte olan öğrencilerin her yönden gelişmesi esas alınmıştır. İmam hatip okullarındaki program çeşitliliğinin korunarak mesleki ve akademik ders türünün azaltılması ve yönelime bağlı modüler bir yapının kurulması hedeflenmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla mesleki gelişim programları düzenlenecektir. Arapça eğitimi etkileşimli kaynaklarla desteklenecek ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında tüm dil becerilerinin geliştirilmesi tasarlanmaktadır. Fiziksel altyapıların iyileştirilmesi ve mevcut fiziksel imkanların daha etkin kullanımı için analizler öngörülmektedir. Öğrencilerin başta ilahiyat fakülteleri olmak üzere yükseköğretim kurumları ile işbirliği sağlanacak, akademik koçluk sistemi yapılandırılacak ve bilimsel etkinliklere katılımlar desteklenecektir. Beyin metaforu; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütlerin oluşturmanın gerekliliğine dikkat çeker (Morgan,1998). Böylece “beyin” metaforuna vurgu yapıldığı iddia edilebilir.

Mesleki ve Teknik Eğitim teması içinde öğrencilerin öğrenimleri devam ederken, protokol ve işbirlikleri ile öğrencilerin gerçek iş ortamlarında kalma süreleri artırılacaktır. Uygulanacak müfredat sektörün talep ettiği yetkinliklere uygun olarak esnek ve modüler biçimde yapılandırılacak ve öğretim materyallerinin düzenlenecektir. Ayrıca geleneksel Türk sanatları alanında mesleki ve teknik eğitim müfredatlarının oluşturulması planlanmaktadır. Türkiye'nin rekabet gücü yüksek milli savunma sanayi sektörüne ara eleman yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Üretilen projeler mikro kredi sağlanacak ve yurt dışında mesleki ve teknik eğitim imkanları oluşturulacaktır. Eğitim-istihdam-üretim bağlamında iyi uygulama örnekleri desteklenecek, bunun yanında mezunların kendilerini sürekli yeni bilgi ve becerilerle güncellemeleri sağlanacaktır. Öğrencilerin kendi mesleki alanlarında yükseköğretim programlarına geçişlerine yönelik çalışmalar yapılması öngörülmektedir. Çeşitli kurumlardaki uzmanlar belirli ölçütlerde işbaşı eğitimlerde derslere girmesi sağlanacaktır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye gelirlerinden alınan % 15'lik kesintinin %1'e düşürülmesi öngörülmektedir. Yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi kapsamında yurt dışı hareketlilik projeleri tasarlanacaktır. Morgan (1998) beyin metaforunun; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütlerin oluşturmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu noktadan bakıldığında “beyin” metaforunun ön plana çıktığı ifade edilebilir.

Mesleki ve Teknik Eğitim teması Türkiye Cumhuriyeti açısından stratejik öneme sahip ülkelere TİKA ile işbirliği sağlanarak mesleki ve teknik eğitim alanında gerekli desteğin sağlanmasını ifade etmektedir. Savunma sanayi alanındaki okulların sektör kuruluşları ile işbirliği içinde açılması öngörülmektedir. Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB) Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile işbirliği yapılarak teknik okul sayısı artırılacaktır. Teknoparklar içinde bilişim meslek lisesi modeli yapılandırılacaktır. Kamu ve sivil toplum kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitim açma ve finansal katkı sağlama girişimleri desteklenecektir. Ayrıca buluş, patent ve marka üreten öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin döner sermaye kaynaklı gelirlerden pay almasının sağlanacaktır. Morgan (1998) organizma metaforunun; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele aldığını ifade eder. Buradan yola çıkılarak, Mesleki ve Teknik Eğitim teması içinde "organizma" metaforunun varlığından söz edilebilir.

Özel Öğretim teması kapsamında özel ve resmi eğitim kurumları arasında işbirliğinin desteklenmesi öngörülmektedir. Özel öğretim kurumlarının mahalli ve merkezi kamu kurumlarıyla olan bürokratik iş ve işlemler sadeleştirilecektir. Özel ve resmi okullar arasındaki dayanışmanın artırılması için ortak platformlar oluşturulacak. Uzaktan eğitim veren özel öğretim kurumlarına ilişkin düzenlemeler yapılacaktır. Ayrıca, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek eğitimlerinin kalitesinin artırılması ve etkin izleme-denetim mekanizmasının tesis edilmesi organizma metaforu ile ilişkilendirilebilir. Organizma metaforu; örgütsel ihtiyaçları ve çevresel ilişkileri dikkate alarak, değişen koşullara uyum sağlamayı ele alır (Morgan, 1998). Bu çerçevede "organizma" metaforunun işe koşulduğu ön görülebilir.

Hayat Boyu Öğrenme temasında yaş itibarıyla örgün eğitim kapsamı dışında kalmış bireyler için müfredatın sadeleştirilmesi ve Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sisteminin kurulması öngörülmektedir. 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan okuryazarlıklara ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir. Farklı hedef kitlelere ulaşmak ve erişimi artırmak için uzaktan eğitim teknolojileri kullanılacaktır. Hayat boyu öğrenme programları güncellenecek ve çeşitlendirilecektir. Dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi okuryazarlıklara ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir. Beyin metaforu; enformasyon işlemenin, öğrenmenin ve zekanın önemini belirtirken, öğrenen örgütler oluşturmanın gerekliliğine dikkat çeker (Morgan, 1998). Dolayısıyla "beyin" metaforunun öne çıktığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Alpaslan Danışman (2015) örgütlerin makine metaforu olarak değerlendirildiğinde birbiriyle ilişkili roller ve parçaların olduğu mekanik bir yapı olarak ele alındığını belirtmiştir. Maguire ve McKelvey (1999) geleneksel eğitimde makine metaforunun kullanıldığını ifade etmiştir. Balyer (2014) ülkemizde eğitim alanındaki teori ve uygulamalarda çoğunlukla geleneksel pozitivist paradigmanın hakim olduğunu ve okulların halen bir makine metaforu düşünülerek yönetildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, Cemaloğlu (2018) mevcut eğitim sistemini balık metaforuyla açıklayarak sistemin bir bütün oluşturmadığını her bir parçasının birbirlerinden ilgisiz unsurlardan meydana geldiğini ifade etmiştir.

Şişman ve Turan (2002) sosyal bilimlerde mevcut olan geleneksel anlayışın artık geçerli olmadığını, yeni paradigmanın pozitivist bilim varsayımını kabul etmediğini ifade etmiştir. Maxcy (2001) tüm dünyada olduğu gibi eğitim yönetiminde de bir tek doğru ve bir tek gerçek olmadığını dile getirmiştir. Eğitimde tek bir yaklaşım yeterli olmamakla birlikte yeni yönetim yaklaşımları da gerekli hale gelmektedir (Balyer, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu, içinde belli bir paradigmayı barındırmaktadır (MEB, 2019). Selçuk (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nda ele alınan tekilliğin insan ve makine birlikteliği yerine akıl ve kalbin birlikteliği şeklinde olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç

Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları ölçüt olarak ele alınarak 2023 Eğitim Vizyonu'nda öne çıkan metaforlar toplu olarak belirlendiğinde "beyin", "organizma", "kültür" metaforları saptanmıştır. Bununla birlikte 2023 Eğitim Vizyonu içinde yer alan "çift kanatlı" ve "bütüncül insan" metaforlarının kullanıldığı da belirlenmiştir. Kullanılan metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde en fazla beyin metaforunun kullanıldığı görülürken daha sonra organizma metaforu ve kültür metaforunun kullanımı dikkat çekmektedir. Bunun dışında 2023 Eğitim Vizyonunun kendi içinde çift kanatlı ve bütüncül insan metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Çift kanatlı ve bütüncül insan metaforlarının ise 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi, Temel Politika ve Okul Gelişim Modeli temalarında kullanıldığı belirlenmiştir.

Temalar bazında bakıldığında en çok metaforun 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi ile Temel Politika temalarında kullanıldığı göze çarpmaktadır. En az metafor ise Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim, Okulların Finansmanı, Özel Eğitim, Özel Yetenek, Yabancı Dil Eğitimi, Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm, Erken Çocukluk, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri, Özel Öğretim ve Hayat Boyu Öğrenme temalarında kullanılmıştır.

Sonuç olarak 2023 Eğitim Vizyonu'nda tespit edilen "organizma", "beyin" "kültür" "çift kanatlı" ve "bütüncül insan" metaforlarının farklı bir yaklaşım içerdiği ve klasik eğitim anlayışından farklı bir paradigmaya sahip olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkılarak araştırmamızın 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve farklı bir bakış açısı getireceği ileri sürülebilir.

Öneriler

İleriye dönük olarak araştırmacılara 2023 Eğitim Vizyonu'nun Morgan (1998) tarafından belirlenen örgüt metaforları dışında farklı perspektiflerden metaforik yapılarının incelenmesi önerilebilir. Ayrıca eğitim politikası geliştiricileri ve uygulayıcılarına yönelik olarak, 2023 Eğitim Vizyonu'nun daha iyi anlaşılması için paydaşlara metaforlar aracılığı ile açıklamalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Alpaslan Danışman S. (2015). Metaforların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki yeri: Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabuller ışığında bir değerlendirme. *KAÜ İİBF Dergisi*, 6(9), 45-64.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, (44), 51-70.
- Balyer, A. (2014). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım: Otopoyiyez teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 605-618.
- Cemaloğlu, N. (2018). <http://www.kamudanhaber.net/guncel/2023-egitim-vizyonu-uzerine-h387720.html> 15.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt kuramında paradigmlar ve metaforlar. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 345-360. <http://dergipark.org.tr/susead/issue/28424/302724> adresinden erişilmiştir.
- Maguire, S. & McKelvey, B. (1999). Complexity and management: Moving from fad to firm foundations, *Emergence*, 1(2), 19-61.
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588.
- MEB. (2019). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Gündüz Bulut (Çev.). İstanbul:MESS.
- Selçuk, Z. (2018). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- TürkDilKurumu.(2019).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cda9d126022a1.33601699 adresinden 09.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

AÇIMLAYICI YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ VE DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ'NİN PERFORMANSLARININ ÇEŞİTLİ KOŞULLAR AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖNDER SÜNBÜL
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

MURAT DOĞAN ŞAHİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Ölçme araçlarının geçerliklerinin belirlenmesi sürecinde uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'nde maddelerin tüm boyutlarla ilişki göstermesine izin verilirken, bağımsız kümeler Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'nde ise maddelerin yalnızca kuramsal olarak ait oldukları boyutla ilişki göstermelerine izin verilmesi, AFA sonucunda net biçimde ortaya çıkan yapının, geleneksel DFA ile istenilen düzeyde model-veri uyum değerlerine ulaşamamasına neden olabilmektedir. Bu duruma çözüm getirmek amacıyla, geleneksel DFA yerine Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM)'nden yararlanılabilir. Bu araştırmanın amacı da üretilmiş veri setlerinde DFA ve AYEM sonucu elde edilen uyum indekslerine dayanarak bu iki yöntemin performanslarını ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırma kapsamında öncelikle boyut sayısı, madde sayısı, ortalama faktör yükü ve boyutlar arası korelasyon olmak üzere dört faktör manipüle edilerek 16 farklı koşul için R'de veri üretimi yapılmıştır. Her bir koşul için yüz tekrar yapılmış, elde edilen tüm veri setleri iki model ile de analiz edilerek RMSEA ve CFI uyum indeksleri karşılaştırılmıştır.

Bulgular: Uyum indeksleri incelendiğinde; dört faktördeki değişimlerin, birbirinden bağımsız olarak AYEM ile elde edilen değerleri DFA ile elde edilenlere göre daha fazla etkilediği görülmüştür. Dört faktörün ortak etkisi incelendiğinde ise boyut sayısı ve boyutlar arasındaki korelasyonların yüksek olduğu durumlarda DFA ve AYEM ile elde edilen uyum değerlerinin farklılaştığı gözlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu araştırma kapsamında 16 koşul için veri üretimi yapılmıştır. Araştırmacılara daha kapsamlı önerilerde bulunmak adına manipüle edilen dört faktörün her biri için koşul sayısı artırılmalı, bu faktörler dışında da özellikle örneklem büyüklüğü ve verinin dağılım özelliklerinin de göz önüne alındığı çok daha fazla koşul altında iki yöntemin performanslarının karşılaştırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Geçerlik, Faktör Analizi, Monte Carlo Simülasyon

Abstract

Purpose: In the process of determining the validity of the measurement tools, in the Exploratory Factor Analysis (EFA), the items are allowed to relate to all dimensions, whereas in the independent clusters Confirmatory Factor Analysis (CFA), the items are only allowed to relate to the theoretical dimension, which result in an undesirable model-data compatibility, even if the factor structure achieved by EFA is clear. In order to solve this situation, Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) can be used instead of conventional CFA. The aim of this study is to determine the performances of these two methods based on the indexes of fit obtained from CFA and ESEM in the generated data sets.

Method: Within the scope of the research, at first, four factors; the number of dimensions, the number of items, the average factor load and the correlation between the dimensions were manipulated to produce data for 16 different conditions. One hundred replications were performed for each condition and all generated data sets were analyzed with both models in order to compare RMSEA and CFI fit indexes.

Findings: When the fit indexes were examined; it was observed that the changes in the four factors, independent from each other, affected more the values obtained by ESEM than those obtained by CFA. When the common effect of the four factors was examined, it was observed that the correlation values obtained with CFA and ESEM differed when the number of dimensions and the correlations between the dimensions were high.

Implications for Research and Practice: In this research, data were generated for 16 conditions. The number of conditions should be increased for each of the four factors manipulated in order to make more comprehensive recommendations to the researchers. Apart from these factors, it is considered that the performance of the two methods should be compared under much more conditions, especially considering the sample size and the distribution characteristics of the data.

Keywords: Validation, Factor Analysis, Monte Carlo Simulation

Problem Durumu

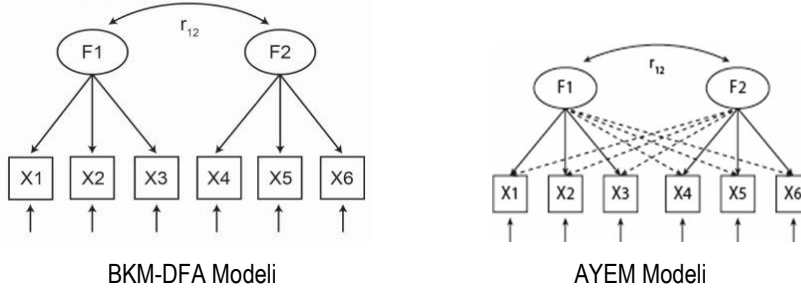
Davranış bilimlerinde veri toplama süreçlerinde kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizinden yararlanılır (Erkuş, 2017). Ölçülmesi amaçlanan psikolojik yapıyla ilgili önsel (a priori) bilgi, yani kuramsal temel sınırlı olduğunda söz konusu yapının bileşenlerini keşfetmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne başvurulur. Eğer yapının alt boyutlarıyla ilgili güçlü kuramsal bilgiler var ve ölçek maddeleri de söz konusu boyutlar için kuramsal temele bağlı kalınarak hazırlanıyorsa ya da daha önceden geliştirilmiş olan bir ölçeğin tekrar kullanılması-uyarlanması söz konusuysa; başka bir ifadeyle önceden ortaya konulmuş bir yapının bir model olarak doğrulanması amaçlanıyorsa Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'nden yararlanılır (Brown, 2006). AFA'da, maddelerin herhangi bir boyutla ilişki göstermesi söz konusu olabilir. Ancak DFA'nın temel ve en sık kullanılan modeli olan bağımsız kümeler modelinde (BKM-DFA) her bir madde, ölçmeyi amaçladığı boyut dışındaki diğer tüm boyutlarda "sıfır" faktör yüküne sahiptir. Buna bağlı olarak analiz, maddenin diğer tüm boyutlarla ilişkisiz olduğu ön görülerek gerçekleştirilir (McDonald, 1985). DFA, ölçeğe uyumlu olabilecek diğer olası modellerin de birbirleriyle karşılaştırılmasına imkan verir. Ancak, BKM-DFA sonucu ölçeğin doğrulandığı yönünde kanıt oluşturacak uyum istatistiklerine ulaşmak oldukça zordur (Marsh ve diğ., 2009). Marsh, konu hakkında yapısal eşitlik modellemesine ilişkin metodolojik soru ve görüşlerin paylaşıldığı bir platform olan SEMNET'e kayıtlı 2000'in üzerinde üyeyi, uyguladıkları DFA sonucu elde ettikleri uyum istatistiklerinin tamamı yeterli düzeyde olanları paylaşmaya davet etmiş, ancak olması gereken düzeyde uyum istatistiklerine sahip bir çalışma ortaya çıkmamıştır. Bu duruma neden olarak, BKM-DFA modellerinin maddelerin yalnızca ölçmeyi amaçladığı boyutla ilişki göstermesine izin vermesinin fazla sınırlayıcı olması ve bu durumun psikolojik yapıların doğasına aykırı olması gösterilmektedir (Marsh ve diğ., 2014). Maddenin diğer boyutlarla küçük de olsa ilişkili olduğunu ortaya koyan çapraz yüklerin sıfır değerini almaya zorlanması, yapının olması gerekenden daha tutumlu bir modelle açıklanması gayretine girilmesine ve dolayısıyla boyutlar arasındaki korelasyonların şişmesine, ayırt edici geçerliğin düşmesine ve dolayısıyla yanlış sonuçlar elde edilmesine neden olur (Asparouhov & Muthen, 2009). Bu duruma AFA, DFA ve YEM'in bileşimine dayalı Açıklayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM)'in çözüm üreteceği düşünülmüştür (Asparouhov & Muthen, 2009; Marsh ve diğ. 2009). Genel olarak AYEM, AFA'nın YEM ile bütünleştirilmesine dayanır. Bir başka ifadeyle AFA ve DFA, AYEM'in "özel durumları"dır (Morin ve diğ., 2013)

AYEM'in genel olarak AFA ve DFA'yı kapsadığı söylenebilir. BKM-DFA'dan farklı olarak tüm maddelerin tüm diğer faktörlerle ilişki göstermesi, yani çapraz yüklerle ve farklı döndürme yöntemlerine imkan vermesi nedeniyle AFA'ya benzetilebilir. Ancak bu işlemler, YEM çerçevesinde gerçekleştirilir. Yani daha çok doğrulayıcı yöntemlerdir. AFA'nın, maddelerin tüm boyutlarla ilişki göstermesine ve döndürme yöntemlerine izin veren yapısıyla YEM'in doğrulayıcı yapısı AYEM'de birlikte kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da üretilmiş veri setleri üzerinde geleneksel DFA modelleri ile AYEM modellerinin uygulanması sonucu elde edilen model veri uyumunu karşılaştırmaya yönelik bir Monte Carlo simülasyon çalışması yürütmektir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. DFA ve AYEM ile elde edilen uyum istatistikleri; boyut sayısı, boyut başına düşen madde sayısı, boyutlardaki faktör yükü ortalaması ve boyutlar arası korelasyon faktörlerinin her birindeki farklı koşullar için nasıl değerler vermektedir?
2. DFA ve AYEM ile elde edilen uyum istatistikleri, değişimleme faktörlerinin/bileşenlerinin ortak etkisi göz önüne alındığında nasıl değerler vermektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında farklı değişimlemeler yapılarak belirlenen hipotetik yapılara uygun veri setleri üretilmiştir. Üretilen veri setlerine hem DFA hem AYEM uygulanmış, uygulamalar sonucu performans göstergesi olarak yapısal eşitlik modellemelerindeki model-veri uyumuna ilişkin en önemli uyum indeksleri olan RMSEA ve CFI uyum kullanılmıştır. Bu değerlerden RMSEA 0'a yaklaştıkça uyum düzeyi artar. .05'ten küçük değerler mükemmel, .08'den küçük değerler ise iyi uyumun göstergesidir. CFI ise 0-1 arasında değişmekte olup, elde edilen değerler 1'e yaklaştıkça model-veri uyumunun iyileştiği yorumu yapılır. .95 üzeri değerler mükemmel, .90 üzeri değerler ise iyi uyum göstergesidir (Hu ve Bentler, 1999; Byrne, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) Araştırma kapsamında kullanılan DFA ve AYEM modellerinin hipotetik gösterimi aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1: Araştırma Kapsamında Kullanılan Modellerin Hipotetik Gösterimi

Değişimleme yapılmak üzere boyut sayısı, madde sayısı, boyutlardaki ortalama faktör yükü ve boyutlar arası korelasyon olmak üzere dört temel faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerin her biri için ise iki koşul belirlenmiştir. Buna göre bu faktörlerde manipüle edilen değişimleme ölçümleri; boyut sayısı için 2 ve 4, madde sayısı için her bir boyutta 3 ve 5, her bir boyut için ortalama faktör yükü olarak .50 ve .70, boyutlar arası korelasyon için ise .30 ve .70 olarak belirlenmiştir. Buna göre dört temel faktörün her biri için ikişer olmak üzere toplam 16 koşul için veri üretimi yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki 16 koşul aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamında Veri Üretimi Yapılan 16 Koşul

Bileşenler	Koşul Sayısı	Değişimleme Ölçümü
Boyut Sayısı	2	2
		4
Madde Sayısı	2	3
		5
Ortalama Faktör Yükü	2	0.5
		0.7
Boyutlar Arası Korelasyon	2	0.3
		0.7

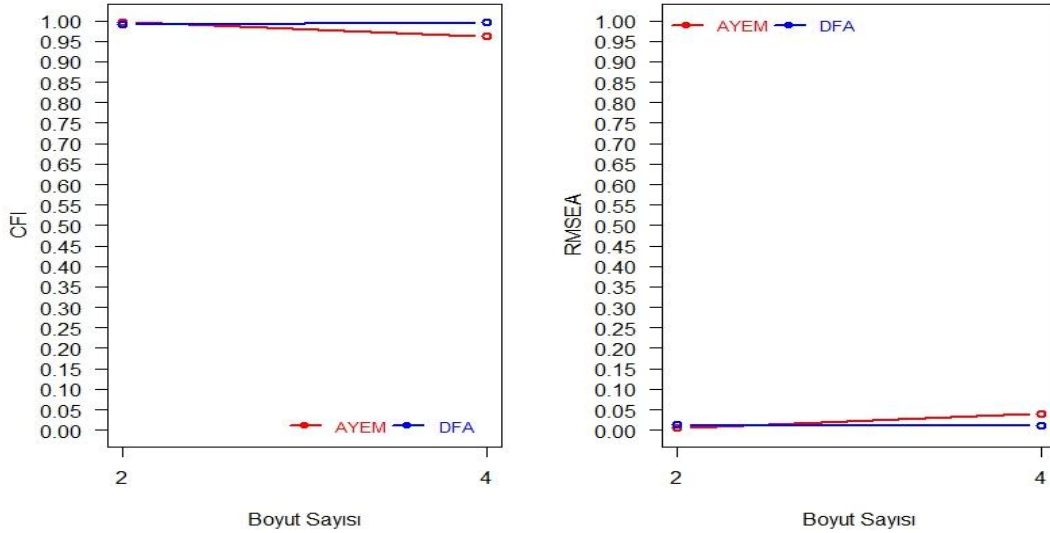
Araştırma kapsamında üretilen veriler sürekli yapıda olup, her bir koşul için belirlenen örneklem büyüklüğü 300'dür. Veri üretimi, açık kaynak kodlu bir istatistik programı olan R'de, araştırmacılar tarafından yazılan kodlarla gerçekleştirilmiştir. Her bir koşul için yapılan tekrar sayısı 100'dür.

DFA ve AYEM analizleri için R'de tanımlı bir yapısal eşitlik modellemesi paketi olan lavaan (Rosseel, 2012) kullanılmıştır. AYEM için R'de herhangi bir pakette tanımlı özel bir fonksiyon henüz olmadığından, Guàrdia-Olmos ve diğ. (2013) tarafından yazılan kodlar özelleştirilerek lavaan paketinden manuel olarak yararlanılmıştır. AYEM analizlerinde döndürme yöntemi olarak geomim kullanılmıştır.

Tüm koşullar için uygulanan ESEM ve DFA sonuçlarını karşılaştırmak üzere elde edilen CFI ve RMSEA değerleri grafiklenmiştir. Grafikleme sürecinde R'de tanımlı lattice (Sarkar, 2008) kullanılmıştır.

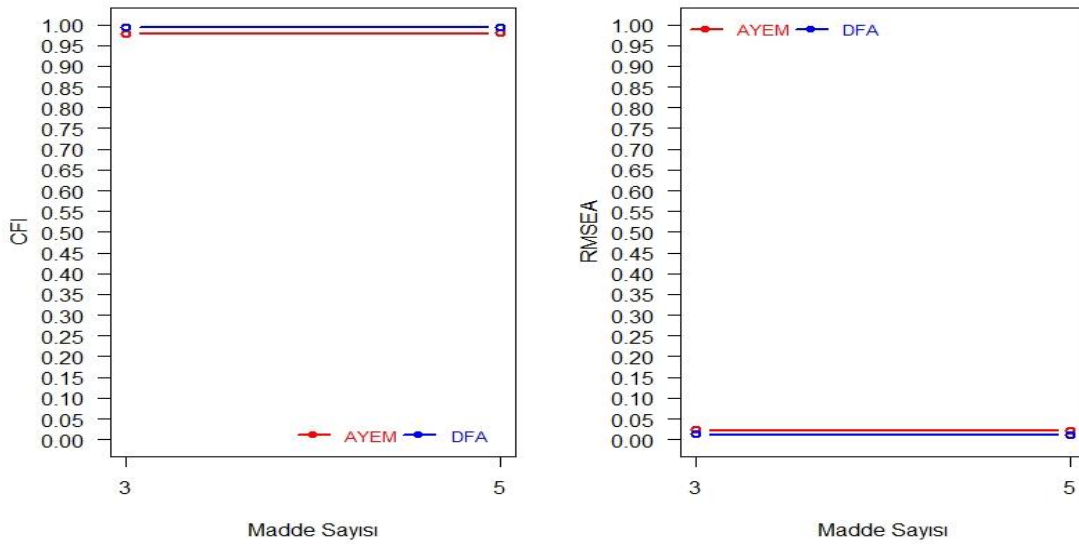
Bulgular

Araştırma kapsamında her bir koşul için elde edilen RMSEA ve CFI uyum indeks değerleri, öncelikle her bir temel faktör için ayrı ayrı, sonrasında ise faktörlerin ortak etkisini görebilmek amacıyla birlikte sunulmuştur. Öncelikli olarak, boyut sayısı faktörünün iki farklı koşulunda elde edilen RMSEA ve CFI değerleri aşağıda görülmektedir.



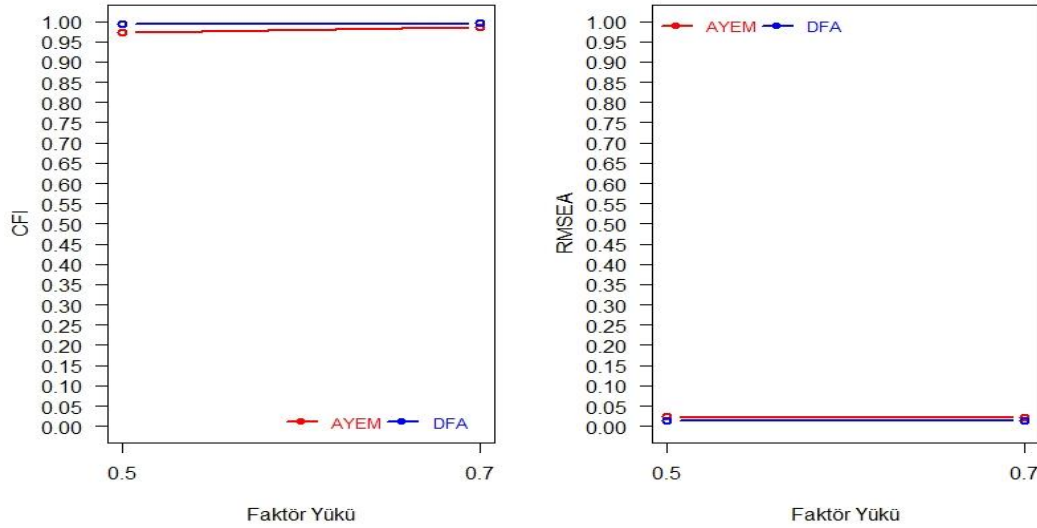
Şekil 2: Boyut Sayısına göre DFA ve AYEM için elde edilen uyum indeksleri

Şekil 2'de görülen grafikler, boyut sayısı faktörünün AYEM ve DFA analizi sonucu CFI ve RMSEA değerlerine etkisini göstermektedir. Buna göre 2 ve 4 boyutlu yapılarda iki yöntemle elde edilen sonuçlar da mükemmel uyuma işaret eder ($RMSEA < .05$ ve $CFI > .95$). Bununla birlikte boyut sayısının artırılmasının AYEM sonucu elde edilen uyum indekslerinde bir miktar kötüleşmeye neden olduğu, DFA'da uyum değerlerinin stabil olduğu görülmektedir.



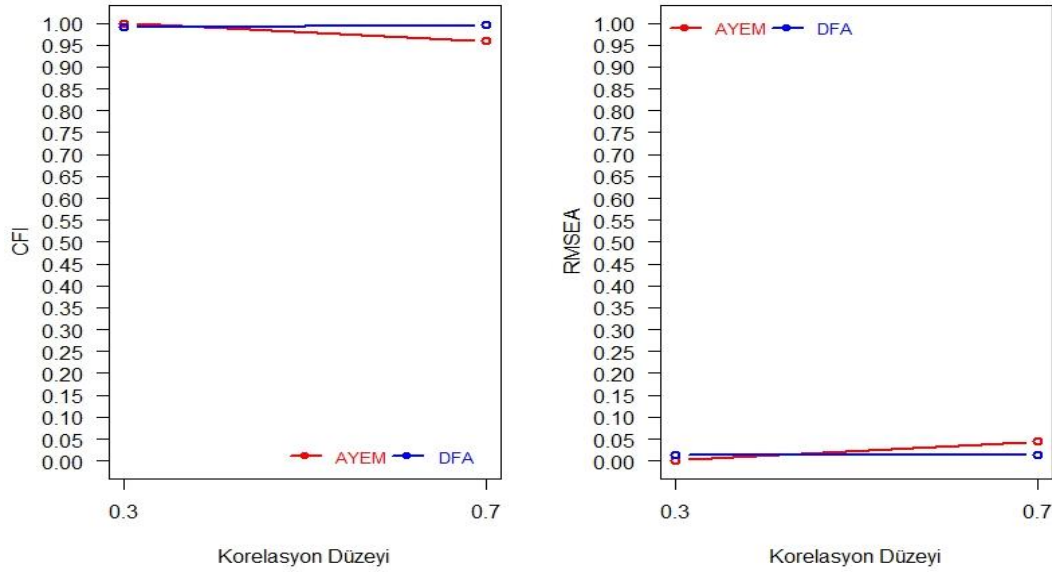
Şekil 3: Madde sayısına göre DFA ve AYEM için elde edilen uyum indeksleri

Boyutlarda bulunan madde sayısının manipüle edilmesiyle AYEM ve DFA sonucu elde edilen uyum değerleri Şekil 3'te görülmektedir. Buna göre DFA ile elde edilen değerler AYEM ile elde edilenlere göre küçük bir miktar daha iyi olmakla birlikte, iki yöntemle de elde edilen uyum indekslerinin mükemmel uyuma işaret ettiği söylenebilir.



Şekil 4: Ortalama faktör yüküne göre DFA ve AYEM için elde edilen uyum indeksleri

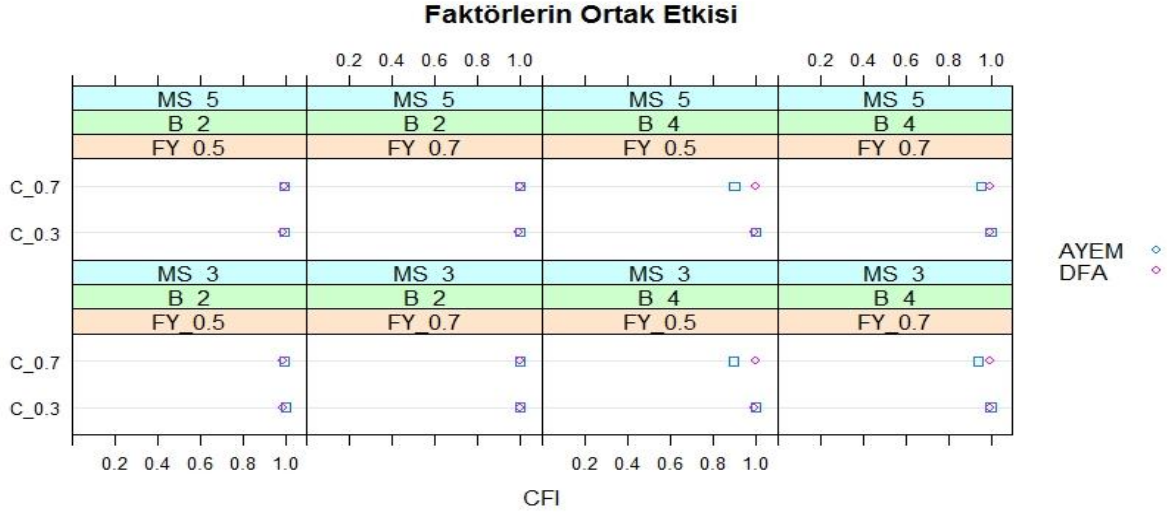
Boyutlardaki faktör yükü ortalamasının orta ve yüksek düzeylerde olduğu durumlarda iki yöntemle elde edilen uyum değerleri Şekil 4'teki grafiklerde görülmektedir. Diğer koşullara benzer biçimde iki yöntemle, her iki durum için elde edilen uyum değerleri mükemmel uyuma işaret eder. RMSEA ile elde edilen değerler çok benzer düzeyde ve iki durumda stabilken, CFI değerinin DFA için iki faktör yükünde de benzer düzeyde olduğu, AYEM'de ise faktör yükünün artmasıyla uyumun bir miktar iyileşme gösterdiği görülmektedir.



Şekil 5: Boyutlar arası korelasyon düzeyine göre DFA ve AYEM için elde edilen uyum indeksleri

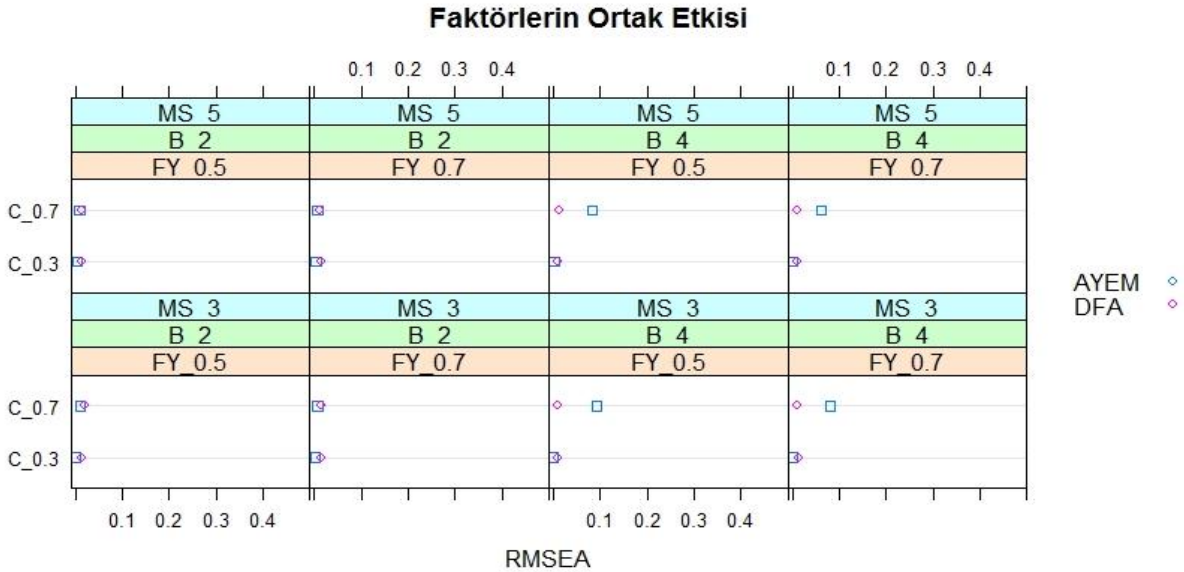
Faktörlerin birbirlerinden bağımsız olarak etkilerinin incelendiği grafiklerin sonucunda boyutlar arasındaki korelasyon düzeyine göre elde edilmiştir. Buna göre boyutlar arasındaki korelasyonun düşük olduğu durumda uyum değerlerinin çok benzer düzeydeyken, korelasyonun artmasıyla AYEM ile elde edilen uyum değerlerinde bir miktar kötüleşme olduğu, DFA ile elde edilen değerlerin ise benzer düzeyde kaldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında manipüle edilen her bir faktörün ayrı ayrı incelenmesi önemli olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Öyle ki, uyum indekslerinde elde edilen değişimlerin manipüle edilen faktörlerin ortak değişimiyle gerçekleşmesi söz konusu olabileceğinden aşağıda görülen grafikler üretilmiştir.



Şekil 6: Faktörlerin ortak etkisine yönelik CFI değerleri

Şekil 6'da, 16 koşulda AYEM ve DFA ile elde edilen değerler görülmektedir. Tablonun sol kısmında boyutlar arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır (C_0.3 ve C_0.7). "MS" madde sayısını, "B" boyut sayısını ve "FY" ortalama faktör yükünü temsil etmektedir. Buna göre grafiğin sol kısmında kalan dört hücrede DFA ve AYEM ile elde edilen uyum değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Söz konusu dört hücrede manipüle edilmeyen tek değişken boyut sayısıdır. Sağ taraftaki dört hücrede yer alan grafiklerde ise uyum değerleri farklılık göstermektedir. Söz konusu dört hücrede boyutlar arasındaki korelasyon düşükken AYEM ve DFA'nın uyum değerlerinin çok benzer olduğu, korelasyonun yüksek olduğu durumlarda ise AYEM ile elde edilen uyum değerlerinin belirgin biçimde düştüğü görülmektedir. Bu düşüş, ortalama faktör yükünün orta düzeyde olduğu durumlarda daha belirgin düzeydedir.



Şekil 7: Faktörlerin ortak etkisine yönelik RMSEA değerleri

Araştırma kapsamında değişimlenen faktörlerin ortak etkisini ortaya koymak amacıyla elde edilen RMSEA değerleri Şekil 7'de görülmektedir. CFI için elde edilen değerlere benzer olarak sol kısımda bulunan dört hücrede, boyut sayısı iki iken elde edilen uyum değerleri her iyi yöntem ile benzer düzeydedir. Boyut sayısı arttığında ise, yine CFI için elde edilen değerlere benzer olarak boyutlar arası yüksek korelasyon olması durumunda AYEM ilse elde edilen uyum değerlerinin ciddi miktarda kötüleştiği gözlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada geleneksel BKM-DFA ile AYEM modelinin uygulanmasıyla, 16 farklı koşul için elde edilen uyum indeksleri karşılaştırılarak söz konusu iyi yöntemin performansları karşılaştırılmak amaçlanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Manipüle edilen temel faktörler birbirinden bağımsız değerlendirildiğinde;

- Boyut sayısının ikiden dörde yükseldiği durumlarda DFA ile elde edilen uyum değerlerinden bir değişiklik olmazken, AYEM ile elde edilen uyum değerlerinde bir miktar kötüleşme olduğu,
- Madde sayısına bağlı olarak her iki modelde elde edilen uyum değerlerinde bir değişim olmadığı, DFA ile elde edilen değerlerin AYEM ile elde edilenlere göre bir miktar daha iyi olduğu,
- Boyut başına ortalama faktör yükündeki artışın AYEM ile elde edilen CFI değerlerinde bir miktar iyileşmeye neden olduğu, DFA ile elde edilen değerlere ise herhangi bir etkisinin olmadığı,
- Boyutlar arası korelasyonun düşük olduğu durumlarda AYEM ile elde edilen uyum değerlerinin çok az da olsa DFA ile elde edilen uyum değerlerinden daha iyi olduğu, korelasyonun arttığı durumlarda ise AYEM ile elde edilen uyum değerlerinde belirgin bir azalma görülürken DFA ile elde edilen değerlerin değişmediği görülmüştür.

Araştırma kapsamında manipüle edilen tüm faktörlerin ortak etkisi sonucu elde edilen değerler incelendiğinde;

- Boyut sayısının iki olduğu tüm durumlarda DFA ve AYEM ile elde edilen uyum düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu,
- Boyut sayısının dört olduğu tüm durumlarda AYEM ile elde edilen uyum değerlerinin kötüleştiği, ancak bu durumdan RMSEA değerlerinin CFI değerlerine göre daha olumsuz etkilendiği,
- En düşük CFI değerlerinin, AYEM ile boyut sayısının dört ve ortalama faktör yükünün .5 iken elde edildiği, ortalama faktör yükünün .7 olduğu durumlarda ise CFI'nın bir miktar iyileştiği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma öncesinde beklenen durumun aksine geleneksel BKM-DFA ile elde edilen uyum indekslerinin, AYEM ile elde edilenlere kimi koşullarda benzer düzeyde, kimilerinde ise daha onlardan daha iyi düzeyde uyuma işaret ettiği görülmüştür. Buna bağlı olarak araştırmacıların;

- Örneklem büyüklüğünü de temel faktör olarak sürece dahil ettikleri,
- Veri üretimini sıralama düzeyinde yaptıkları,
- Bu araştırma kapsamındaki temel faktörlerden özellikle boyut sayısına ait koşulları artırarak, daha çok boyut sayısının değişimleme ölçülerinin çeşitlendirerek, bir başka ifadeyle boyut sayısını 5-10 arasında manipüle ederek elde edilen bulguların genişletilmesine katkıda bulunabilecekleri değerlendirilmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir başka husus ise rotasyon/döndürme yöntemidir. Bu araştırma kapsamında *geomim* rotasyon kullanılmıştır. Ancak bazı araştırmacılar, özellikle *target* rotasyon yönteminin daha efektif sonuçlar üreteceğini belirtmektedir (Marsh, Lüdtke ve diğ., 2011). Buna dayalı olarak araştırma kapsamındaki sonuçlara rotasyon yönteminin etkisinin inceleneceği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma üretilmiş veri setleri üzerinden yürütülmüştür. Bununla birlikte özellikle gerçek veri setleri üzerinde bu iki modelin performanslarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların da yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Guàrdia-Olmos, J., Peró-Cebollero, M., Benítez-Borrego, S. & Fox, J. (2013). Using SEM Library in R software to Analyze Exploratory Structural Equation Models.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1).
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J. S. & Trautwein, U. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3).

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Nagengast, B., Morin, A. J. S., & Trautwein, U. (2011). *Two wrongs do not make a right: Camouflaging misfit with item-parcels in CFA*. Centre for Positive Psychology and Education, University of Western Sydney, Australia.

Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D. & Kaur, G. (2014). Exploratory Structural Equation Modeling: An Integration of the Best Features of Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology, 10*.

McDonald R. P. (1985). *Factor Analysis and Related Methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Morin, A., Marsh, H & Nagengast, B. (2013). *Exploratory Structural Equation Modeling*. Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (Eds.). *Structural equation modeling: A second course (2nd ed.)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48(2)*.

Sarkar, D. (2008). *Lattice: Multivariate Data Visualization with R*. Springer Publishing Company.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİĞİ ÖĞRETME BİLGİLERİNİN GELİŞİMİNDE UYGULAMA DÖKÜMLERİNİN ROLÜ

Ş. KOZA ÇİFTÇİ
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİNADİDE YILMAZ
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİŞEYMA ŞENGİL AKAR
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve amaç: Öğretmenlerin bilgilerine ilişkin eksikliklerini tamamlayabilmelerinde mesleki gelişim programlarının katkısı yadsınamaz. Uygulama dökümleri öğretmenlerin yaşadıkları eksikliklerin üstesinden gelmelerine yardım edebilecek araçlardan biridir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çeşitli uygulama dökümleri içeren bir mesleki gelişim çalışmasına katılmalarının ölçme konusuna ilişkin matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediğini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Durum çalışması deseni benimsenmiş ve 3 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenler 11 hafta süren mesleki gelişim toplantılarına katılmışlardır. Bu toplantılarda çeşitli uygulama dökümlerine yer verilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki gelişimleri içeren durumlar uygulama dökümleri bağlamında incelenmiştir.

Bulgular: Sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri üzerine yaptıkları tartışmalar kavramları farklı yönlerden ele almalarına yardım etmiştir. Ayrıca uygulama dökümleri yardımıyla farklı öğretim etkinliklerini ve öğrenci cevaplarını incelemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin konunun öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirmelerini desteklemiştir. Bu da gerek öğrenci ve öğretim bilgilerinin gerekse öğretim programı bilgilerine ilişkin anlamalarını genişletmiştir. Öğretmenler örnek olaylar ve kendi uygulama dökümleri üzerine tartıştıkça alan bilgilerindeki eksikliklerin farkına varmışlar ve bu eksikliklerin üstesinden gelmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Sonuçlardan hareketle MEB ve üniversite işbirliği ile farklı öğrenme alanlarına yönelik uygulama kayıtları içeren hizmet içi eğitimlerin tasarlanması ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılması önerisi dile getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uygulama dökümleri, sınıf öğretmeni, mesleki gelişim, ölçme

Abstract

Purpose: The contribution of professional development programs cannot be denied for teachers to compensate for their deficiencies in knowledge. Records of practice are one of the tools that can help teachers overcome their shortcomings. It is aimed to investigate how the participation of teachers in a professional development program which included records of practice supported the development of mathematics teaching knowledge on the measurement concepts

Method: The case study design was adopted and 3 classroom teachers were included. The teachers participated in professional development meetings. In these meetings, records of practice were included. The data were analyzed with descriptive analysis method and the situations including the developments in the teachers' knowledge related to measurement were examined

Findings: The discussions of the classroom teachers on records of practice have helped them to address concepts from different perspectives. They also examined different teaching activities and student responses. This situation supported the teachers to develop different approaches to teaching the subject. This has expanded their understanding of both student and teaching knowledge and curriculum knowledge. As the teachers discussed the case studies and their documents developed by the teachers, they became more aware of the deficiencies in their content knowledge and tried to compensate for these deficiencies.

Implications for Research and Practice: It can be suggested that in-service training programs including records of practice directed to different learning areas should be developed through the cooperation of the Ministry of National Education and universities and teachers can be encouraged to participate in these programs.

Keywords: Records of Practice, primary teacher, Professional development, Measurement

Giriş

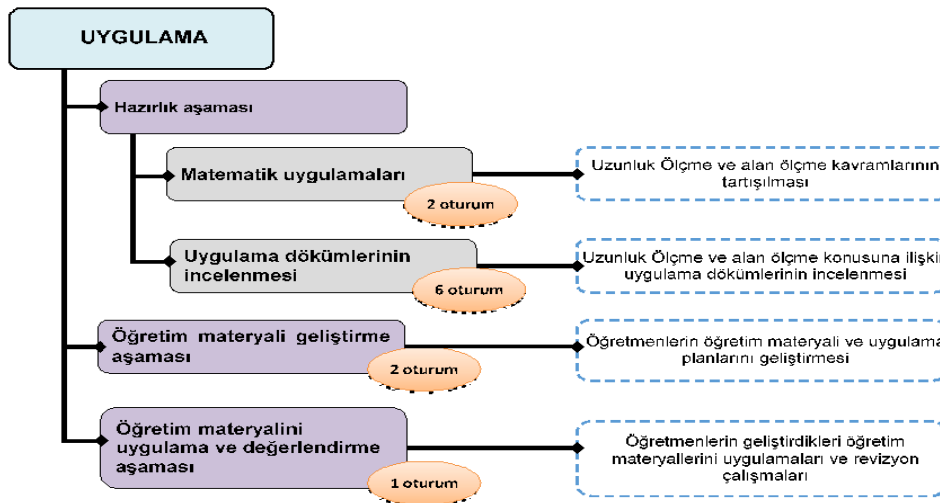
Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kilit noktada yer alması (Sowder, 2007) sadece mesleğe girmeden önce değil mesleklerini yaparken de gelişimlerine katkı sunulması gerektiğini göstermektedir (Ball ve Cohen, 1999). Mesleki gelişim çalışmaları yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelerine yardım etmesinin yanında, bilgi gelişimlerini ve sınıf içi uygulamalarını

desteklemeyi amaçlar (Borko, 2004; Guskey, 2000). Öğretmenlerin öğretecekleri konuların öğretimine ilişkin bilgilerini geliştirmek mesleki gelişim çalışmalarının odaklanması gereken konulardan belki de en önemlisidir. Araştırmalar sınıf öğretmenlerinin matematiksel kavramları kurallar ve işlemler olarak gördükleri, bu kavramların diğer kavramlarla olan ilişkisini açıklamakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Ball, 1990; Huang, 2006; Sowder, 2007). Öğretmenlerin zorlandıkları öğrenme alanlarından biri de ilkökul matematik öğretim programında önemli bir yeri olan ölçme konusudur (Licwinko, 2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu eksiklikler sınıf uygulamalarına da yansımakta öğrencilere öğrenme fırsatları sunma ve tatmin edici açıklamalar yapma konusunda kısıtlamaktadır (Oleson, 2010). Öğretmenlerin bu eksikliklerini tamamlayabilmelerinde mesleki gelişim programlarının katkısı yadsınamaz. Araştırmalarda bu savı desteklemekte öğretmenlerin matematiğe ilişkin kavramların ne anlama geldiği ve bu kavramların nasıl öğretileceğine odaklanan mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının önemine vurgu yapmaktadır (Ball, Hill ve Bass, 2005). Bu noktada mesleki gelişim çalışmalarının nasıl bir içeriğe sahip olacağı bir diğer tartışma konusudur. Mesleki gelişim çalışmalarının bazıları teorik bilgiye odaklanmakta, sınıf ortamındaki uygulamalar üzerine düşünmeye fırsat sunmamaktadır (Ball ve Cohen, 1999; Davis ve Simmt, 2003; Putnam ve Borko, 1997). Öğretmenlerin sürece aktif katılım sağlayabilecekleri, bilgileri üzerine düşünmelerini ve bu düşünmelerini yaptıkları uygulamalarla ilişkilendirebildikleri mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının gelişimlerini destekleyebileceği savunulmaktadır (Desimone, 2009, Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson, 2003). Bu noktada mesleki gelişim programlarının nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği önem kazanmaktadır. Uygulama dökümleri öğretmenlerin bilgilerinin gelişimlerini desteklemede önemli alternatiflerden biridir (Ball, Ben-Peretz ve Cohen, 2014; Ball ve Cohen, 1999). Uygulama dökümleri öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan çeşitli kaynaklar olarak tanımlanabilir. Bunlara örnek olarak ders anlatımlarını içeren video kayıtları, öğrenci çalışmaları, sınıf tartışmalarının kayıtları, öğretmenlerin notları ve hazırlanan ders planları ile sınıf ortamından kesitler örnek olarak gösterilebilir (Ball ve Bass, 2002; Smith, Silver ve Stein, 2004). Mesleki gelişim çalışmalarında kullanılan uygulama dökümleri öğretmenlerin bilgileri üzerine düşünmelerinin yanında öğrenme öğretme süreci hakkında tartışma ortamı yapılmasını destekler. Ayrıca öğrencilerin nasıl düşünceği hakkında da öğretmene farklı perspektifler sunar (Villegas-Reimers, 2003; Wang ve Hartley, 2003). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri içeren mesleki gelişim çalışmalarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediğinin incelenmesi sınıf öğretmenlerinin eksik olduğu noktaları ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca ileride yapılandırılacak olan mesleki gelişim çalışmalarının içeriğine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çeşitli uygulama dökümleri (okuma parçaları, ders kitapları, örnek olaylar, ders videoları) içeren bir mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının ölçme konusuna ilişkin matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri içeren bir mesleki gelişim çalışmasına katılmaları ölçme konusuna ilişkin matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini nasıl desteklemiştir?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin hem alan hem de pedagojik alan bilgilerinin nasıl olduğu ayrıntılı bir şekilde inceleneceğinden ve kullanılan uygulamaların bu süreci nasıl etkilediği derinlemesine ele alınacağı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir (Creswell, 2007). Araştırmaya Antalya ilinde öğretmenlik yapmakta olan 3 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Veriler 2018-2019 bahar döneminde toplanmış, öğretmenler on bir hafta süren mesleki gelişim toplantılarına katılmışlardır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmasının uygulama süreci Şekil 1'deki gibi gerçekleşmiştir.



Şekil 1. Mesleki gelişim çalışmasının uygulama süreci

Bu çalışmada ilk 8 oturumdan elde edilen verilere odaklanılmıştır. Araştırmacının yönetiminde ilerleyen bu toplantılara öğretmenler odak grup olarak birlikte katılmışlardır. Bu uygulama dökümleri, öğretmenlerin hem matematiksel becerilerine odaklanan uygulamaları hem de matematik eğitime yönelik okumalar yapmalarını içermiştir. Bunun yanında öğretmenler öğretim süreci tasarlayarak uygulamışlardır. Öğretmenlerin incelediği uygulama dökümleri, matematik öğretimine yönelik kitapları, öğretim programlarını, örnek olay ve etkinlikleri, ders kitapları ve öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaları içermektedir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mesleki gelişim toplantılarının içerikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Mesleki Gelişim Toplantısının İçeriği

1. hafta	Matematik etkinlikleri
2. hafta	Öğretim programı ve ders kitapları, okumalar
3. hafta	Örnek olay ve örnek etkinlik
4. hafta	Örnek olay ve örnek etkinlikler, öğretim programı, ders kitapları
5. hafta	Örnek olay ve etkinlikler
6. hafta	Matematik etkinlikleri
7. hafta	Ders kitapları, Örnek olay ve örnek etkinlikler
8. hafta	Örnek etkinlikler, gerçekleştirdikleri uygulamalar
9. hafta	Öğretim materyali geliştirme-uygulama
10. hafta	Öğretim materyali geliştirme-uygulama
11. hafta	Gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi

Yukarıda hafta hafta verilen, mesleki gelişim çalışmasında öğretmenlerin matematiksel kavram ve süreçleri öğretimsel durumlar üzerinden tartışmalarına yardımcı olacağı düşünülen uygulama dökümlerine yer verilmiştir. Çalışma kapsamında uygulama dökümü olarak (i) matematik etkinlikleri, (ii) matematik öğretimine yönelik kitaplar, (iii) program materyalleri, (iv) örnek olay ve etkinlikler ve (v) öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamalara yer verilmiştir. Bu dökümlerin neleri içerdiği aşağıda açıklanmıştır.

Matematik Öğretimine Yönelik Kitaplar Öğretmenlerin ölçme öğretimine ilişkin ilk karşılaştıkları uygulama dökümü İlkokul ve Ortaokul Matematiği kitabıdır (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2010). Öğretmenler uzunluk ölçme ve alan ölçme öğretimine ilişkin ikinci ve altıncı haftalarda iki okuma gerçekleştirmişlerdir.

Matematik Etkinlikleri Bu uygulama dökümlerinde öğretmenlere matematiksel düşüncelerini ortaya çıkarmaya ilişkin çeşitli etkinlikler verilmiş ve üzerine çalışmaları istenmiştir. Öğretmen adayları bu etkinlikler üzerine ikinci ve altıncı haftalarda çalışmışlardır. Örnek bir matematik etkinliği Şekil 2' de sunulmuştur.

Program Materyalleri Öğretmenlerin karşılaştıkları bir diğer uygulama dökümü ise öğretim programlarında alan ölçme sürecinin nasıl ele alındığını, öğrencilerin ve bu bağlamda kendilerinin neler bilmesi gerektiğine ilişkin bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülen ilköğretim ve ortaokul matematik programları ile ders kitaplarıdır. Öğretmen adayları ikinci, dördüncü ve yedinci haftalarda program materyalleri üzerine konuşmuşlardır.

Öğretmen Görüşme Formu**Alan ve Alan Ölçme**

Materyaller: Bir A4 kağıdı (mavi renkte), kare şeklinde not kağıdı (postit kağıtları), makas

1. Aşama

Elinizdeki küçük not kağıtlarının alanı 1 birimkare ise mavi kağıdın alanı nedir?

- Mavi kağıdın alanını bulurken nelere dikkat ettiniz?
- Sizce bu alanı bulmak için nasıl bir birim kullanılmadı?
- Sizce başka bir birimle kağıdın alanı daha kolay bir şekilde bulunabilir mi?
- Deneyimlerinizden yola çıkarak dikdörtgenin alan formülünü açıklayabilir misiniz?

2. Aşama

Materyaller: Zarf, dikdörtgen şeklindeki kartlar, karton

Elinizdeki zarfın alanını, elinizdeki dikdörtgen kart cinsinden belirleyiniz.

- Zarfın alanını belirlerken ne gibi zorluklar yaşadınız?
- Sizce bir alanı kaplarken boşluk ve çakışmalar önemli mi?
- Birimlerinizi nasıl gruplandırıyorsunuz?
- Sizce alan ölçme birimi olarak neden kare kullanılmaktadır? Başka şekillerde birim olarak kullanılabilir mi?

Şekil 2. Örnek Matematik Etkinliği

Örnek Olay Ve Etkinlikler Öğretmenlerin çalıştıkları bir diğer uygulama dökümü olan örnek olay ve etkinlikler sayesinde öğretmenler farklı öğretim etkinliklerini ve öğrenci cevaplarını inceleme fırsatı buldukları gözlenmiştir (Şekil 3). Örnek olay ve etkinlikler üzerine öğretmen adayları üçüncü, dördüncü, beşinci, yedinci ve sekizinci haftalarda çalışmışlardır.

Öğretmenlerin Yapmış Oldukları Uygulamalar Öğretmenlerin gerek alan gerekse pedagojik alan bilgilerindeki gelişimi tetikleyen bir başka uygulama dökümü ise gerçekleştirmiş oldukları uygulamalardır. Öğretmenlerden konu ile ilgili bazı etkinlikleri uygulamaları, bazı konular üzerinde yeni etkinlikler geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu deneyimlerini ise, daha sonra mesleki gelişim toplantısında paylaşımları ve tartışmaları beklenmiştir.

Örnek Etkinlik Öğretmen Görüşme Formu

Yönerge: Aşağıda seçilen bir birim ile cetvel hazırlamaya yönelik bir etkinlik verilmiştir. Sizlerden etkinliği detaylı bir şekilde inceleyip önemli gördüğünüz noktaları belirlemeniz ve tartışma sorularını arkadaşlarınızla birlikte yanıtlamanız istenmektedir.

Cetvel Hazırlama

Materyaller: Yapıştırıcı, mavi renkte eş kare kartlar (her grup için 15 tane-karenin bir kenar uzunluğu 2 cm), makas, EK 1'deki servis görseli (28 cm), mukavva perfi (her grup için 1 tane-30 cm uzunluğunda).

• Sınıfı küçük kişilik gruplara ayırır.

- Aşağıda verilen metni okuyunuz.
Aslı okuluna her gün servis ile gitmektedir. Aslı bir gün servisin uzunluğunu merak etmiştir ve servisin uzunluğunu ölçmeye karar vermiştir. Servisin uzunluğunu kanjlarıyla ölçen Aslı birbirinden farklı sonuçlar bulmuştur.
- Aşağıdaki soruları arkadaşlarınızla birlikte cevaplandırınız.
 - Sizce Aslı neden farklı ölçüm sonuçları bulmuştur?
 - Sonuçların aynı gelmesi için ölçümler nasıl yapılmalıdır?
- Verilen metinde Aslı'nın, servis uzunluğu hakkında kesin bir sonuca ulaşamadığı görülmektedir. Aslı'ya daha doğru ölçümler yapması için bir ölçme aracı hazırlayıp ona yardımcı olmanız gerekmektedir. Bunun için EK 1'de verilen servis görselini inceleyiniz ve servisin boyunu ölçmek için hangi birimlerin kullanılabileceğini tartışınız.
- Grup arkadaşlarınızla birlikte mavi kartları kullanarak servisin uzunluğunu, servis üzerinde gösterilen çizgi boyunca ölçünüz.
 - Servisin uzunluğunu ölçmek için kaç tane kartı yan yana getiriniz?
 - Ölçüm yaparken nelere dikkat ediniz?
- Ölçüm için kullandığınız kartları size verilen mukavva perfi üzerine yapıştırarak aşağıdaki gibi bir ölçme aracı (cetvel) oluşturunuz ve bu cetvelle servis görselinin boyunu ölçünüz.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Oluşturduğunuz cetvel ile sınıftaki farklı nesnelerin uzunluklarını ölçünüz. Ölçüm sonuçlarınızı cetvelinizdeki mavi kartlar cinsinden ifade ediniz.
- Ölçüm sonuçlarınızı karşılaştırınız. Farklı sonuçlar bulan oldu mu? Farklı ölçüm sonuçları bulduysanız bunun nedeni ne olabilir?

Öğrencilerin ölçümlerinde

- Birimlerin arasında boşluk olması
- Birimlerin çakışması
- Başlangıç noktasını seçememeleri

Farklı sonuçlara yönlendireceğinden bu gibi önemli noktalara vurgu yapılır.

- Cetvel oluştururken nelere dikkat ediniz? Cetveliniz kaç mavi kart boyunda oldu? Cetvel üzerinde numaralandırma yaptınız mı? Numaralandırma yapmazsanız bu size nasıl yarar sağlar? Yapmadıysanız ölçüm sonuçlarınızı nasıl ifade ettiğinizi açıklayınız?

Tartışma Soruları

- Bu etkinliği nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu etkinlik hangi kazanımları geliştirmeye yönelik hazırlanmış olabilir?
- Sizce bu etkinliğin söz konusu kazanımları geliştirmek için uygun mu? Bu etkinliği dersine girdiğiniz farklı sınıflara göre nasıl uyarlayabilirsiniz?
- Ölçme aracı ne demektir? Bu araçlar ölçme sürecinde bize nasıl yardımcı olur? Sizce ölçme öğretimine standart birimlere ait ölçme araçlarıyla başlamak hangi süreçlerin anlaşılmasında engel oluşturur?
- Uzunluk ölçme konusunda öğrencilerinize farklı cetveller (farklı birimlerden oluşan) kullanıyordunuz mu? Birimleri farklı olan cetvellerin kullanılması sizce öğrencilerde hangi davranışları geliştirir? Neden?

Şekil 3. Örnek Olay ve Etkinlik

Yukarıda belirtilen tüm uygulamaların olduğu etkinlikleri öğretmenler odak grup olarak birlikte yapmış ve tartışmışlardır. Öğretmenlerin odak grup olarak birlikte yaptıkları ve tartıştıkları tüm etkinlikler ve süreçler video kayıt ile kayıt altına alınmıştır. Bunun yanı sıra uygulama yapan araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Uygulamaların video kayıtları araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Çözümlenen video kayıtları ve gözlemcinin notları birleştirilerek nitel veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, uygulamalar sürecinde öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki gelişimleri içeren durumlar tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçmeye ilişkin matematiği öğretme bilgilerindeki değişiklikler gözlemlenerek, tanımlanan bu durumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında uygulama dökümü olarak (i) matematik etkinlikleri, (ii) matematik öğretimine yönelik kitaplar, (iii) program materyalleri, (iv) örnek olay ve etkinlikler ve (v) öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamalara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları uygulama dökümleri temelinde tartışılarak sunulacaktır.

Matematik Etkinlikleri

Bu uygulama dökümlerinde öğretmenlere matematiksel düşüncelerini ortaya çıkarmaya ilişkin çeşitli etkinlikler verilmiş ve üzerine çalışmaları istenmiştir. Matematik etkinlikleri üzerine çalışan öğretmenlerin alan bilgilerindeki eksikliklerin farkına varmaya başladıkları ve bu eksikliklerini gidermeye yönelik çabaladıkları gözlenmiştir. Bu etkinliklerden hareketle odaklanılan kavramı farklı yönden ele alan öğretmenlerin alan bilgilerinin gelişiminin desteklendiği söylenebilir. Bu bilgi gelişimlerini gerek örnek olaylar hakkında değerlendirme yaparken gerekse kendi hazırladıkları etkinliklere üzerine düşünürken yansıttıkları gözlenmiştir. Örneğin, öğretmenlere sunulan matematik etkinliklerinden biri öğretmenlerin alan formülünü, birim seçme temelinde kavramsal olarak inşa ettikleri etkinliktir. Bu etkinlikte öğretmenlerden verilen bir kağıdı verilen kare biçimindeki küçük kağıtlarla kaplamaları istenmiş daha sonra ise, bu kapladıkları kağıtları küçük kareler cinsinden ifade etmeleri

beklenmiştir. Süreç içinde öğretmenlerin öncelikle tüm alanı kare cinsinden değil farklı geometrik şekiller cinsinden kaplamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin farklı geometrik şekilleri kaplamaya çalıştıktan sonra, birim olarak kare kullanmanın daha uygun olacağına kadar verdikleri görülmektedir. Verilen etkinlikte alan kavramı temelinde tartışmaları ve birim kavramının önemli olduğunu ulaşımları hedeflenmiştir ve etkinliğin öğretmenlerin matematiksel alan bilgisindeki önemli kavramlardan biri olan, alan formülünün temelleri ve birim kavramı temelindeki eksikliklerini fark ettiklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bu süreçte gerçekleştirdikleri tartışmadan kesit aşağıdaki gibidir.

Ö3.: Ben özellikle kare, dikdörtgen, üçgen diye seçmedim. Benim amacım birimi küçültmekti daha az boşluk kalması için, birimi küçültüp daha kesin sonuç almak için.

Araştırmacı: Nasıl yapıyor hocam? Yani genelde kareyi tercih ediyoruz.

...

Ö3.: Kenar uzunluklarının birbirine eşit olması işimizi kolaylaştırır hesaplama yapmamızın.

Ö2.: Arada boşluklar kalmaz.

Ö1.: Düzenli sıralayabiliyoruz.

Ö2.: Hesapta sonuca daha net varabiliriz.

Ö1.: Sayması kolay.

Araştırmacı: Sayması kolay. Peki, sayması nasıl kolay oluyor hocam?

Ö1.: Şimdi şöyle, gerçi dikdörtgende de söylerken kolay ama şimdi ben bir dikdörtgen dediğim zaman nerdeyse iki kareye denk geliyor. Yine aynı şey aslında iki kareden oluşuyor. Ama diğerinde bir birim kare...

.....

Ö2.: İfade edilmesi kolay, yerleştirmesi kolay. Dikdörtgeni arkadaşım öyle yerleştirdi, bende böyle yerleştirdim. Bu ifade de, yerleştirmede de kolaylık sağlıyor.

Araştırmacı: Ne farkı var peki iki şeyin?

Ö3.: Kare biraz daha standartlaştırıyor mu acaba?

...

Araştırmacı: Ama mesela bunun biraz daha büyüdüğünü düşünelim. Seval hocamın toplam birim sayısını bulmakla sizin toplam birim sayısını bulmak için aynı işlemi mi yaparsınız? Mesela Seval hocam ne yapar toplam birim sayısını bulmak için?

....

Ö1.: Çünkü bunlarda sağdan da sıralasan, soldan da sıralasan hepsi aynı. Tüm kenar uzunlukları eşit, nesnelere sabit. Onlarda öyle değil.

Araştırmacı: Karenin o zaman bize faydalarından bir tanesi...

Ö3.: Karenin bir avantajı o kesinlikle.

Ö1.: Kare standartlığı sağladığı için sanırım bunlar gibi, ölçümü kolaylaştırıyor.

[Mesleki Gelişim Toplantısı 6. hafta]

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri tartışmaya bakıldığında, öğretmenlerin verilen birim kareleri küçültme maksadıyla farklı geometrik şekiller oluşturdukları, ancak bu şekilde tüm alanı hesaplamının zorlaştığını fark ettikleri görülmüştür. Bu tartışmanın sonunda şekillerin alanları kaplanırken neden birim olarak karenin kullanımının uygun olduğuna ilişkin farkındalık kazandıkları söylenebilir.

Matematik Öğretimine Yönelik Kitaplar

Öğretmenler uzunluk ve alan ölçme öğretimine ilişkin ikinci ve altıncı haftalarda iki okuma gerçekleştirmiştir. Bu tartışmaların başında öğretmenlerin gerçekleştirdikleri tartışmaların kısa sürdüğü ve benzer açıklamalar üzerinden ilerlediği gözlenmiştir. Ancak diğer uygulama dökümleri ile birlikte tartışmalarının kavramlar üzerine odaklanarak gerçekleştiği bu sayede kitapta okudukları bilgilerin onlar için daha anlamlı hale geldiği ortaya çıkmıştır.

Program Materyalleri

Burada hem kazanımlar üzerine ayrı ayrı konuşulmuş hem de örnek olaylardan hareketle ele alınan kavramın hangi kazanımlar için uygun olabileceği tartışılmıştır. Bu dökümler sayesinde öğretim programında yer alan ölçme anlayışına ilişkin fikir sahibi olmaya başladıkları görülmüştür. İlk oturumlarda öğretmenlerin kazanımların ne anlama geldiğini anlamakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin mesleki gelişim toplantısından bir kesit aşağıdaki gibidir.

Araştırmacı:.... 2.3.1.5' de standart olan veya olmayan, 4.'sü uzunluk ölçme birimleriyle uzunluk modelleri oluşturur.

Ö1: Olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleri. Olmayan uzunluk ölçme birimleri derken?

Araştırmacı: Standart olmayan birimler.

Ö3: Standart olmayan. Yani kulaç...

Ö1:Standart olan kulaç. Standart olmayan demiş ama. Olan da var olmayan da var. Olan cetvel falan. O şekilde mi?

Araştırmacı: Hıhı.

Ö3: Olmayan da kulaç, karış.

Ö1:Onlarla model oluşturur derken?

Araştırmacı: Ama şey uzunluk modelleri.

Ö1:Mesela 30 santimetrelik cetvelleri bir araya getirip metreyi mi oluşturacak? Yani öyle bir modelleme mi?

Araştırmacı: Olabilir.

Ö1:Yani ben tam anlamadım da o yüzden soruyorum.

[Mesleki Gelişim Toplantısı 2. Hafta]

Kazanımların ne anlama geldiği üzerine sorgulama yapan öğretmenler süreç ilerledikçe etkinliklerin hangi kazanımlara uygun olduğu üzerine değerlendirme yapmaya başlamışlardır. Burada öğretim programı bilgilerinde olumlu değişimler dikkati çekmiş öğretmenler kazanımların içeriği üzerine daha ayrıntılı düşünmeye başladıkları gözlenmiştir.

Mesleki gelişim çalışmasının diğer bir program materyali ise ders kitaplarının incelenmesidir. Ders kitaplarını inceleyen öğretmenlerin mesleki gelişim toplantısında alan ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin farkındalıklarının arttığı gözlenmiştir. Bu durumu betimleyen bir kesit aşağıdadır.

Araştırmacı: Peki 260'a geçebilir miyiz? 260. sayfaya.

Ö2:Geçtik.

Araştırmacı: Cetvelden sayı doğrusuna.

Ö3:İşte..

Ö1.:Sayı doğrusundan cetvele mi? Cetvelden sayı doğrusuna mı?

Araştırmacı: Cetvelden sayı doğrusuna...

Ö1Ö.:Cetvelden sayı doğrusuna...Sayı doğrusunda cetveli inceleyelim demiş. Aralıklara dikkat çekmiş. Sıfır noktası belirlemiş. Cetvelde bir santimetre yazısı var. Orada bir cm var. Başka...İki nokta... Aaa nokta, biz hiç nokta kavramına değinmedik.

Araştırmacı: Güzel...

Ö1.:Noktalar olarak cetvele ya da işte sayı doğrusuna baksak çocuklar algılamada daha iyi olacak. Yani iki nokta arasındaki mesafeye aralık olarak...

Araştırmacı: Çentik yerine...

Ö1.: Çentik yerine nokta olsa çocuk algılamada zorlanmıyor o kadar. Bunun üstünde durmadık hiç.

Ö3.:Ama çentik de aynı şeyi vermiyor mu?

Ö1: Hatta bu doğru noktalardan oluşuyor. Komple noktalardan oluşuyor.

.....

Ö1.:Yani daha fazla var bizim belirlediklerimiz işte o 10 tane de bir tane nokta koyuyoruz. Bir sürü nokta düşünün şöyle yani bir sürü. Bunlardan doğru oluşuyor mu zaten.

Ö3:Tabi, doğru onlardan oluşuyor.

[Mesleki Gelişim Toplantısı- 5. Hafta]

Öğretmenlerin yukarıdaki tartışmada cetvelin bir sayı doğrusu olduğunu fark ettikleri gözlenmektedir. Ve bu sayı doğrusunun her doğru ve doğru parçası gibi noktalardan oluştuğunu fark etmeleri dikkat çekicidir. Bu noktadan sonra cetveli bir sayı doğrusu modeli olarak algıladıklarından öğretmenlerin tartışmaları bu şekilde biçimlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin gerçekleştirmiş olduğu toplantı değerlendirildiğinde öğretmen adayları sayı doğrusunun aslında noktalardan oluştuğunu ve bu bilgiye öğretim sürecinde yer vermenin öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayacağını fark ettikleri ortaya çıkmıştır.

Örnek Olay ve Etkinlikler

Örnek olay ve etkinlik üzerine düşünmenin öğretmenlerin bilgilerindeki değişimi tetikleyen en önemli araçlardan biri olduğu yorumu yapılabilir. Örnek olaylar üzerine yapılan tartışmalarla öğretmenler alan bilgilerindeki eksikliklerinin farkına varmışlar ve bu eksiklikleri üzerine düşünerek tamamlamaya çalışmışlardır. Ayrıca farklı öğretim etkinliklerini ve öğrenci cevaplarını inceleme fırsatı bulmuşlardır. Bu da öğretim ve öğrenci bilgilerinin gelişimini tetiklemiştir. Örneğin, öğretmenlere dördüncü haftada standart ölçme birimlerini kullanmadan ölçme yapan bir çocuğun her defasında farklı ölçü sonucu bulması dolayısıyla kafasının karıştığı bir örnek olay ve etkinlik verilmiştir. Bu etkinlik üzerinden öğretmenlerin önce tartışmalarını daha sonra ise öğrencileri ile birlikte bir ölçme aracı oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinliğin temel amacı, öğretmenlere verilen etkinliğin (Şekil 3) hangi kazanım/kazanımlar için uygun olabileceği hakkında değerlendirme yapmalarıdır. Buna ilişkin mesleki gelişim toplantısından kesit aşağıdaki gibidir.

Araştırmacı: Peki, şimdi şöyle baktığımızda, elimizdeki etkinlikleri de düşündüğümüzde, kazanımlara baktığımızda sizce bu etkinlik hangi kazanımlara yönelik hazırlanmış olabilir? Kazanım listesine de bakabilirsiniz.

Ö1:Uzunluk modelleri. 2.3.1.5 dördüncü. Standart olan ve olmayan uzunluk ölçme birimleriyle uzunluk ölçme modelleri oluşturma, model oluşturmuş burada.

Araştırmacı:Hıhı.

Ö2: Evet. Model oluşturmuş evet. Bununla da ölçüm yapmış.

Araştırmacı: Evet, değil mi?

Ö1: Evet. Birde ikincisi var. Standart ölçme birimlerini tanıır ve kullanır, diğerlerini açıklar. Yani yaklaşık olarak giriş yapılmış sonuçta. Devamı gelirse eğer...

Ö2: Ölçmeye giriş tabi ki.

Ö1:...ölçmeye giriş hani.

Ö2: Daha önce tahmindi.

Ö1: Bir nevi cetvel. Sadece sayıları doğru yerde değil hani.

Ö3 Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uzunluk aracını seçer ve ölçme yapar. Bu da olabilir.

Ö2:Bence burada standart olmayan ama standartta geçiş aşaması bana kalırsa. Çünkü birimlere ayrılmış. Numara vermiş ve standart araçlara geçişi sağlamış. Olmayanlarla tahmini yaptığımız etkinlikleri, akabinde yaptığımız bu çalışma çocuklara hem başlangıç bitişi hem de standart araçların tanıtma, onlara giriş aşamasında onlara uygulanacak bir etkinliktir bence.

[Mesleki Gelişim Toplantısı- 4. Hafta]

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri tartışma değerlendirildiğinde kazanımların uygunluğu üzerine çeşitli fikirler ürettikleri gözlenmiştir. Bu aşamada öğretmenlerin program kazanımları ile verilen etkinliği eşleştirerek, hangi kazanıma karşılık geldiğini tartıştıkları görülmüştür. Bu da gerek öğretim programı gerekse öğrenci ve öğretim bilgileri için olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Öğretmenlerin Uygulamaları

Öğretmenlerin gerek alan gerekse pedagojik alan bilgilerindeki gelişimi tetikleyen bir başka uygulama dökümü ise gerçekleştirmiş oldukları uygulamalardır. Öğretmenler alan bilgilerindeki değişimleri uygulamalara yansıtımlar mesleki gelişim toplantısında bu deneyimlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerden cetvel oluşturmaya ilişkin üzerine konuştukları etkinliği kendi sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Bu etkinliği uyguladıktan sonra öğretmenler bir sonraki hafta uygulamalarında yaşadıkları deneyimleri diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Beşinci haftanın mesleki gelişim toplantısında da, öğretmenlerin alan bilgilerindeki değişimleri uygulamalara yansıtımlar. Öğretmen ölçme aracı oluşturmaya odaklandığı etkinliğinde öğrencilerle başlangıç noktasının ne anlama geldiği ile ilgili tartışmasını paylaşmıştır. Buna ilişkin toplantıdan kesit aşağıdaki gibidir.

Araştırmacı: Hocam sizin nasıl geçti? Sizin uygulamanız? Cetvel Yapma Etkinliğiniz?

Ö1:.... Biz kürdanları kullandık. Ölçme aleti yapacağımızı söyledim, aracı yapacağımı. Bir karton kestim. Kürdanları aldık, dedik bunları hani... aslında şöyle. Tekrarlı bir şekilde, birimleri öğrenmişlerdi zaten daha önce de yaptığımız için, ne kullanabiliriz? ...Yapıştırdıktan sonra buranın kaç kürdan uzunluğunda olduğunu sordum. Bir dediler, buraya bir yazdık. Daha sonra ikinci yapıştırdık. Şimdi kaç tane oldu dedim, iki tane dediler. 2 yazdık. Yine 3. Ve 4. Numaraları da yazdıktan sonra buraya ne yazacağız? (Başlangıç noktasına) Direkt sıfır dediler. Çok gayri-ihiyari bir şekilde söylediler. Aslında bilerek söylediler ama ne bildiklerini bilmiyorlardı. Dedim neden sıfır? Bir duraksadılar şimdi ben öyle sorunca, neden sıfır diye. Ben şimdi öğretmen neden dediği zaman çocuk "başka bir şeydi ben yanlış söyledim" hissine kapıldığı için. Sonra tekrarladım, düşünün cevap verin. Dediler ki burada kürdan yok. Buradan aslında sıfır noktasını kavratmış oldum. Şöyle baktığınız zaman bir kürdan, demek ki buraya bir yazıyoruz. Ama buraya baktığı zaman kürdan yok. Demek ki burası sıfır. Sıfırı kavraması zor biliyorsunuz, başlangıç sıfırı. Özellikle sayı doğrusunda çok yanlışlığa düşüyorlar. Sonrasında tabii buralara sim döktürdüler bana. Buraları simli yapalım güzel olsun diye. Yani bir nesneyi, kitabı, defteri, biraz daha büyük nesnelere ölçmek için böyle bir cetvel tasarladık. Dört kürdan uzunluğunda, iki kürdan uzunluğunda şeklinde ölçtük.

[Mesleki Gelişim Toplantısı 5. Hafta]



Şekil 6. Öğretmenlerin hazırlamış olduğu materyal örneği

Yukarıda şekilde (Şekil 6) öğretmenlerin uygulama esnasında inşa ettiği cetvel modeli bulunmaktadır. Tartışmada görüldüğü gibi, öğretmenin öğrenciler için sıfır noktasını anlamlandırmanın zor olabileceğini göz önünde bulundurdıkları ve derslerini yapılandırırken öğrenci düşüncesine önem verdikleri söylenebilir. Bu sıfır kavramı ve cetvelin başlama noktasının sıfır kavramı üzerine inşa edilmesi üzerine önemli bir tartışma ve paylaşım olarak görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç: Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin uygulama dökümleri üzerine yaptıkları tartışmaların öncelikle kavramları farklı yönlerden ele almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin uzunluk ve alan ölçme sürecine ilişkin ön tartışmalarının kısa sürdüğü ve benzer açıklamalar üzerinden gerçekleştiği görülürken uygulama dökümleri üzerinden yapmış oldukları tartışmaların kavramsal açıdan daha zengin ve kapsamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler uygulama dökümleri yardımıyla farklı öğretim etkinliklerini ve öğrenci cevaplarını inceleme fırsatı bulmuşlardır. Bu durumun öğretmenlerin konunun öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirmeleri konusunda yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki örnekler ve kazanımlar üzerine düşündükçe gerek öğrenci ve öğretim bilgileri gerekse öğretim programı bilgisine ilişkin anlamalarının geliştiği gözlenmiştir. Örnek olaylar üzerine yapılan tartışmalarda ise alan bilgilerindeki eksikliklerinin farkına vardıkları ve bu eksiklikleri üzerine düşünerek tamamlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi geliştirdikleri uygulama dökümleri ise, birbirlerini yeni uygulamalar yapma konusunda cesaretlendirirken, alan ve pedagojik alan bilgilerindeki eksiklerle yüzleşmeleri konusunda onlara yardımcı olmuştur. Bununla birlikte öğretmenlere sunulan uygulama dökümlerindeki yapısal farklılıklarının öğretmen öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu bilgi değişimlerinde nedenleri birkaç başlık altında değerlendirilebilir. Bunlardan ilki uygulama kayıtlarının öğretmenleri düşünmeye yönlendirmesidir. Öğretmenler ele aldıkları uygulama dökümü ile farklı durumlar gözlemlemelerinin yanında kendileri içinde problem olabilecek durumlarla uğraşma fırsatı yakalamışlardır. Bu durumu çözmeye çalışmak onların bilgilerindeki eksikliklerin farkına varmalarını ve bu eksikliklerin üstesinden gelmeye çabalamak istemelerine neden olmuş olabilir.

Değişimi tetikleyen bir diğer neden ise öğretmenlerin birlikte gerçekleştirmiş oldukları tartışmalardır. Fikir alışverişinde bulunmaları farklı bakış açıları görmelerinin yanında bilgilerini değerlendirme ve üzerine düşünmelerini tetiklemiş olabilir. Alan yazın değerlendirildiğinde de öğretmenlerin uygulama kayıtları üzerine çalışmalarının matematiğe ilişkin anlamalarını derinleştirdiği vurgulanmaktadır (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan ve Williamson, 2009; NationalResearchCouncil, 2002). Ayrıca öğrencilerin nasıl düşündüğüne yönelik farklı düşünce tarzları geliştirmeleri ve bunun sınıf ortamına nasıl yansıtacağı hakkında bilgi sahibi olmalarında uygulama kayıtlarının önemine vurgu yapılmaktadır (Choive Lee, 2008; Tippins, Koballa ve Payne, 2002). Bu anlamda elde edilen bulguların alan yazın ile benzer sonuçlar içerdiği söylenebilir.

Öneriler: Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak MEB ve üniversite işbirliğinden hareketle farklı öğrenme alanlarına yönelik uygulama kayıtları içeren hizmet içi eğitimlerin tasarlanması ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılması önerisi dile getirilebilir.

Kaynakça

- Ball, D. L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Ball, D. L. & Bass, H. (2002). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In B. Davis & E. Simmt (Eds.), *Proceedings of the 2002 annual meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group* (pp. 3-14). Edmonton, AB.
- Ball, D. L., Ben-Peretz, M., & Cohen, R. B. (2014). Records of practice and the development of collective Professional knowledge. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 317-335.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward A Practice-Based Theory of Professional Education. In G. Sykes, L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching As the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, pp. 3-32. San Francisco.
- Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?, *American Educator*, 29(1), 14-17.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain, *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Choi, I. & Lee, K. (2008). A Case-Based Learning Environment Design for Real-World Classroom Management Problem Solving, *Linking Research and Practice to Improve Learning*, 52(3), 26-31
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Davis, B. & Simmt, E. (2003). Understanding learning systems: Mathematics teaching and complexity science, *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(2), 137-167.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures, *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Huang, C. C. (2006). *The Understanding of Multiplication of Preservice Elementary School Teachers In Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Licwinko, S. E. (2014). *Mathematics teachers' understanding of and strategies addressing problematic elementary mathematics topics*. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S. & Hewson, P. W. (2003). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Corwin CA: Sage.
- National Research Council. (2002). *Studying classroom teaching as a medium for Professional development. Proceedings of a U.S.- Japan workshop*. Hyman Bass, Zalman P. Usiskin, and Gail Burrill (Eds). Mathematical Sciences Education Board, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, and U.S. National Commission on Mathematics Instruction, International Organizations Board. Washington, DC: National Academy Press.
- Oleson, V. (2010). *The impact of mathematics Professional development on elementary teachers' mathematics content knowledge for teaching and implementation of Innovative pedagogical practices*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Northern Iowa.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of Cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, 2, pp. 1223-1296. Netherlands: Kluwer.
- Smith, M., Silver, E. & Stein, M. K. (2004), *Using Cases to Transform Mathematics Teaching and Learning: Improving instruction in algebra*. New York: Teachers' College Press.
- Sowder, J. (2007). The mathematical education and development of Teachers. In F. Lester Ed., *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 157-223). Reston, VA: Information Age.
- Tippins, D. J., Koballa, T. R., & Payne, B. D. (2002). *Learning from cases: Unraveling the complexities of elementary science teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wang, J. & Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(1), 105-138.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. New Jersey: Pearson Education.

Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher Professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

6. SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINDAKİ VERİ İŞLEMENE İLİŞKİN GÖREVLERİN BİLİŞSEL İSTEM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

NADİDE YILMAZ

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve amaç: Ders kitaplarının öğretim sürecinde üstlendiği rol içeriğinin iyi yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının önemli bir kısmını oluşturan görevler öğrenme-öğretme sürecini desteklemelidir. Buradan hareketle 6. Sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerini ortaya çıkarmak ve kıyaslamak amaçlanmıştır.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemi benimsenmiş doküman incelemesi yapılmıştır. 6. Sınıf matematik ders kitaplarında yer alan görevler etkinlik analiz rehberi kullanılarak kodlanmıştır. Verileri başka bir araştırmacının daha kodlaması istenmiş, ortaya çıkan uyumsuzluklar araştırmacı ile tartışılarak fikir giderilmiştir.

Bulgular: İkinci ders kitabında yer alan görevlerin sayısının diğer iki kitaba göre daha fazla sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarındaki görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan görevler olduğu gözlemlenmiştir. İkinci ders kitabında yer alan ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevlerinin diğer iki kitaba göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ezberlemeye dayanan görevlerin ise neredeyse olmadığı ortaya çıkmıştır. Birinci ve üçüncü ders kitabındaki görevlerin ağırlıklı olarak düşük seviyede olduğu ikinci ders kitabının ise yüksek düzeyde bilişsel görevler içerdiği belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Sonuçlardan hareketle ilk öneri ezberlemeye dayalı ve matematik yapma görevlerine ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiğidir. Ortaokul düzeyindeki genel eğilimi belirlemek için 5.-8. sınıf ders kitapları ve öğretim programlarının incelenmesi dile getirilen bir diğer öneridir.

Anahtar Kelimeler: Matematik ders kitapları, bilişsel istem düzeyleri, veri işleme, 6. sınıf

Abstract

Purpose: The role taken by textbooks in the teaching process shows that their contents should be well structured. The tasks that make up an important part of the textbooks should support the learning-teaching process. In this connection, it is aimed to reveal and compare the cognitive demand levels of tasks in the data processing learning area of 6th grade mathematics textbooks.

Method: Qualitative research was adopted; document analysis was used. The tasks in the 6th grade mathematics textbooks were coded using the activity analysis guide. Expert was asked to encode the data, and then disagreements emerging were eliminated through discussion.

Findings: It was found that the number of tasks in the second textbook was higher than the numbers of tasks in the other two books. It was observed that the tasks in the textbooks were mainly not based on connecting. The tasks based on connecting and doing mathematics in the second textbook were found to be more than the other two textbooks. It was revealed that the tasks based on memorization were almost non-existent. It was determined that the tasks in the first and third textbooks were mainly low and the second textbook contained high level cognitive tasks.

Implications for Research and Practice: In light of the results, the first suggestion is that memorization-based mathematics doing tasks should be given more space in the textbooks. Another suggestion is that in order to determine the general tendency at middle school level, 5th-8th grade textbooks and curriculums need to be examined.

Keywords: Mathematics textbooks, cognitive demand, data processing, 6th grade

Giriş

Ders kitapları öğrenme öğretme sürecinde kritik bir rol üstlenmekte ve öğretim sürecinde öğrencilere öğrenme fırsatları sunma açısından önemli bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Reys, Reys ve Chavez, 2004; Törnroos, 2005). Ayrıca matematik öğretimi sürecinde öğretmenlerin kullandığı en yaygın kaynaklardan biri olarak nitelendirilebilir (Jones ve Tarr, 2007; Törnroos, 2005). Ders kitapları öğretmenlere ne öğreteceğini hakkında fikir verirken bu süreçte öğrencilere sunacağı öğrenme fırsatları konusunda da rehber olur. Bu da öğretmenin alacağı öğretimsel kararları doğrudan etkiler (Fan, 2013; Reys ve ark., 2004; Törnroos, 2005).

Ders kitaplarında yer alan konu ile ilgili görevler öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri gerçekleştirmeleri konusunda rehber olur (Hiebert ve Wearne, 1993; Stein, Remillard, ve Smith, 2007; Zaslavsky, 2005). Çünkü bu görevler öğrencilere, hedeflenen konu üzerine odaklanarak öğrenmelerine yardım eder (Engin ve Sezer, 2016). Bu görevlerin farklı bilişsel

seviyelerde olması da öğrencilerin farklı düşünme seviyelerini destekler (Hiebert ve Wearne, 1993). Çünkü sınıf ortamında uygulanan görevler sayesinde öğrenciler matematiksel deneyim kazanırlar (Schoenfeld, 1992). Bu bağlamda görevlerin yapısı öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan destekleyebilmekte veya sınırlandırabilmektedir (Henningsen ve Stein, 1997; Stein, Grover ve Henningsen, 1996). Öğrencilere kavramsal bağlantılar kurma, genellemeler yapabilme, çoklu temsiller kullanabilme gibi üst düzey beceriler kazandırılması üst seviyede bilişsel düşünme gerektiren görevler üzerine çalışmaları ile sağlanabilir (Stein ve Lane, 1996). Çünkü sınıf ortamında her zaman düşük seviyede bilişsel görevler kullanılması öğrencilerin kavramsal anlamda öğrenmesini kısıtlayabilir ve matematiği algoritmalarından ibaret görmesine neden olabilir (Henningsen ve Stein, 1997). Alan yazın değerlendirildiğinde yapılan çalışmalar ders kitaplarının yüksek düzeyde bilişsel görevler içermelerinin öğrencilerin başarısı olumlu yönde tetiklediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda ülkelerin durumları değerlendirildiğinde görevlerin yüksek bilişsel düzeyde olmalarının matematik başarısını etkilediği gözlenmiştir (Reçber, 2012). Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde görevlerin seviyeleri önemlidir ve birçok araştırmacı tarafından bu görevlerin ne gibi özellikler içerdiği incelenmiştir (Stein ve Lane, 1996; Stein, Smith, Henningsen ve Silver, 2000). Üst düzey bilişsel görevler içermesi beklenen öğrenme alanlarından biri de veri işlemedir. Günümüz dünyasında verinin anlamı ve nasıl kullanılacağına olan ihtiyacın (Hilbert ve Lopez, 2011; Kitchin, 2014) giderek artması istatistiksel akıl yürütme ve düşünmenin ihtiyaç haline gelmesine neden olmuştur (Burrill ve Ben-Zvi, 2019). Bu doğrultuda öğretim programları ve ders kitapları düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerinin belirlenmesinin öğretim sürecini şekillendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulması uygun bulunan 6. Sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerini ortaya çıkarmak ve kıyaslamak amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır,

6.sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevler hangi bilişsel istem düzeylerini içermektedir?

6.sınıf matematik ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeyleri arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş veriler toplanırken doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çeşitli veri toplama yöntemleri kullanmaya imkan vererek araştırılan durumu ayrıntılı bir şekilde incelemeye fırsat tanır (Cresswell, 2007). Doküman incelemesi ile de odaklanılan problem hakkında elde edilen dokümanlar derinlemesine incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada farklı yayınevlerine ait üç 6. Sınıf matematik ders kitabının veri işleme öğrenme alanına ilişkin görevlerine odaklanılmıştır (Bektaş, Kahraman ve Temel, 2018; Çağlayan, Dağıstan ve Korkmaz, 2018; Küçükkeleş ve Aktaş, 2018). Her bir ders kitaplarının isimleri gizli tutulmuş ve ders kitabı 1, 2, 3 şeklinde kodlanmıştır. Burada yer alan görevlerin bilişsel seviyelerini belirlemek için Stein ve ark. (2000) geliştirdikleri Etkinlik analiz rehberi kullanılmıştır. Burada ders kitaplarında yer alan görevleri “ezberleme görevleri (memorization tasks)”, “ilişkilendirmeye dayanmayan görevler (procedures without connections tasks)”, “ilişkilendirmeye dayanan görevler (procedures with connections tasks)” ve “matematik yapma görevleri (doing mathematics tasks)” şeklinde sınıflandırmışlardır. Ezberleme görevleri ya önceden öğrenilenlerin hatırlanması ya da tanım veya kuralların ezberlenmesini içerir. İlişkilendirmeye dayanmayan görevler daha çok algoritmaları içerir. Kullanılan işlemler ile altında yatan kavramların ilişkilendirilmesine gerek yoktur. İlişkilendirmeye dayanan görevlerde algoritmalar ile altında yatan düşünceler arasında bağlantı kurulmasını gerektirir. Çoklu temsillerle gösterime imkan tanır. Matematik yapmayı içeren görevlerde ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerekir. Veriler analiz edilirken içerik analiz kullanılmış ve görevler bu dört kategoriye göre kodlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan görevler Tablo 1 de ifade edildiği bilişsel istem düzeylerine göre kodlanmıştır. Bu bilişsel istem düzeyleri tabloda belirtildiği şekilde kısaltılarak okuyucuya sunulmuştur.

Tablo 1

Bilişsel İstem Düzeyleri, Türü ve Kısaltmaları

Bilişsel İstem Düzeyi	Türü	Kısaltma
Ezbere Dayalı Görevler	Düşük düzeyde bilişsel görevler	E.G.
İlişkilendirmeye Dayanmayan Görevler		İ. G-
İlişkilendirmeye Dayanan Görevler	Yüksek düzeyde bilişsel görevler	İ. G+
Matematik Yapma görevleri		M.Y

Ders kitaplarında yer alan görevler uygun bilişsel istem seviyesine göre kodlanmıştır. Aşağıda her bir bilişsel seviyeye göre kodlanmış görev örnekleri sunulmuştur. (Şekil 1,2,3,4).

5. Aşağıdaki ifadeler doğru ise başındaki kutucuğa "D", yanlış ise "Y" yazınız.

Bir veri grubundaki en büyük değere açıklık denir.

5, 5, 5, 5 veri grubunun açıklığı 0'dır.

Şekil 1. Ezbere Dayalı Görev örneği (E.G)

4. Ata, matematik dersindeki yazılılardan 87, 93, 78; sözlü sınavlarından 90, 85, 100; projeden ise 98 notlarını almıştır. Buna göre Ata'nın notlarının açıklığını ve aritmetik ortalamasını bulunuz.

Şekil 2. İlişkilendirmeye Dayanmayan Görev örneği (İ.G-)

2. Aşağıdaki tabloda farklı takımlarda bulunan dört futbolcunun oynadıkları beş maçta attıkları gol sayıları verilmiştir.

Tablo:Futbolcuların Attığı Gol Sayısı

Futbolcular	Gol Sayısı				
	1. Maç	2. Maç	3. Maç	4. Maç	5. Maç
Hasan	0	1	0	1	1
İsmail	3	0	1	2	3
Faruk	1	2	2	3	1
Vedat	1	1	2	3	1

Buna göre:

→ Sizce 6. maçta hangi futbolcunun atacağı gol sayısını tahmin etmek daha kolaydır?

Şekil 3. İlişkilendirmeye Dayanan Görev örneği (İ.G+)

Hazır mıyız?

Uzmanlara göre verimli ders çalışma, belirli bir amaç doğrultusunda planlı ve programlı olmalıdır. Derslerde başarılı olabilmenin ilk şartı amaçların iyi belirlenmesidir. Ayrıca motivasyon, konu tekrarı, zamanın iyi kullanılması, etkin dinleme gibi verimli ders çalışma yöntemlerinin de bilinmesi gerekmektedir. Siz de seçtiğiniz iki dersten hangisinde daha başarılı olduğunuzu düşününüz ve nasıl bir yol izlediğinizi açıklayınız.



Şekil 4. Matematik Yapma İlişkin Görev örneği (M.B)

Çalışmanın güvenilirliğini test etmek amacıyla görevleri matematik eğitimi alanında çalışan başka bir araştırmacının kodlaması istenmiştir. Kodlamalar değerlendirilmiş ve ortaya çıkan uyumsuzluklar araştırmacı ile tartışılarak fikir birliğine varılmıştır. Elde edilen veriler her bir ders kitabı için ortaya konulmuş, ders kitaplarındaki görevler bilişsel istem düzey düzeyleri açısından benzer ve farklı yanları ele alınarak tartışılmıştır.

Bulgular

Her bir 6. Sınıf matematik ders kitabında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerine kodlanmasından hareketle ortaya çıkan bulgular tablolaştırılmıştır. Tablo 2'de ders kitabı 1'de yer alan görevlerin bilişsel istem düzeyleri ve yüzdesi verilmiştir.

Tablo 2

Ders Kitabı 1'de Yer Alan Görevlerin Bilişsel İstem Düzeyleri ve Yüzdesi

Ders kitabı 1		
	Görev sayısı	Yüzde (%)
E.G	2	4
İ.G-	32	58
İ.G+	16	29
M.Y	5	9
Toplam	55	100

Ders kitabı 1'de yer alan görevlerin en fazla ilişkilendirmeye dayanmayan görevler (İ.G-) (%58) içerdiği gözlenmiştir. Sonrasında ise ilişkilendirmeye dayanan görevlerin (İ.G+) (%29) yoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik yapma içeren görevler (M.Y) (%9) ile ezbere dayalı görevlerin (E.G) (%4) daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 3'de ise ders kitabı 2'de yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerine ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 3

Ders Kitabı 2'de Yer Alan Görevlerin Bilişsel İstem Düzeyleri ve Yüzdesi

Ders kitabı 2		
	Görev sayısı	Yüzde (%)
E.G	0	0
İ.G-	41	38
İ.G+	42	39
M.Y	25	23
Toplam	108	100

Ders kitabı 2'de ilişkilendirmeye dayanmayan (İ.G-) ve ilişkiye dayanan (İ.G+) görevlerin neredeyse eşit oranda olduğu ortaya çıkmıştır (%38-%39). Matematik yapma görevleri toplam görevlerin neredeyse dörtte birini oluşturmuştur (%23). Ders kitabı 2'nin ezbere dayanan görevler içermediği gözlenmiştir. Tablo 4'de de ders kitabı 3'de yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerine ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 4

Ders Kitabı 3'de Yer Alan Görevlerin Bilişsel İstem Düzeyleri ve Yüzdesi

Ders kitabı 3		
	Görev sayısı	Yüzde
E.G	0	0
İ.G-	42	57
İ.G+	23	31
M.Y	9	12
Toplam	74	100

Ders kitabı 3'de yer alan görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan (İ.G-) görevler olduğu ortaya çıkmıştır (%57). İlişkilendirmeye dayanan (İ.G+) görevlerin oranının tüm görevlerin yaklaşık üçte biri olduğu gözlenmiştir (%31). Matematik yapma içeren görevlerin oranının %12 olduğu belirlenirken, ezbere dayanan görevlerin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular ikinci ders kitabında yer alan görevlerin sayısının diğer iki kitaba göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Tüm ders kitaplarındaki görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan görevler (İ.G-) seviyesinde olduğu gözlenmiştir. Birinci ve üçüncü ders kitabında İ.G- seviyesine ilişkin görevlerin yüzdesi birbirine yakinen ikinci ders kitabında bu oranın daha düşük olduğu belirlenmiştir. İkinci ders kitabında yer alan ilişkilendirmeye dayanan (İ.G+) ve matematik yapma (M.Y) görevlerinin diğer iki kitaba göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Ezberlemeye dayanan (E.G) görevlerin tüm ders kitaplarında neredeyse olmadığı ortaya çıkmıştır. Ele alınan ders kitaplarındaki görevler bilişsel istem türüne göre değerlendirildiğinde ise birinci ve üçüncü ders kitabındaki görevlerin ağırlıklı olarak düşük seviyede, ikinci ders kitabının ise yüksek düzeyde bilişsel görevler içerdiği belirlenmiştir. Düşük düzeydeki görevlerin her üç ders kitabında da ağırlıklı olarak İ.G- seviyesinde olduğu gözlenmiştir. Yüksek düzeyde bilişsel görevlerin ise her üç kitabında da ağırlıklı olarak İ.G+ seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç: Veriler analiz edildiğinde araştırmanın sonuçları birinci ders kitabının her bilişsel seviyede görev içerdiğini ortaya koymuştur. İkinci ve üçüncü ders kitabında ise ezberlemeye dayanan görevler bulunmamaktadır. Her üç ders kitabında da yer alan görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan görevler olduğu gözlenmiştir. Birinci ve üçüncü ders kitabındaki görevlerin ağırlıklı olarak düşük düzeyde bilişsel istem içerdiği (1. Ders kitabı %62, 2. Ders kitabı %57), ikinci ders kitabındaki görevlerin ise ağırlıklı olarak yüksek bilişsel istem (%62) içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan düşük bilişsel istem içeren görevlerin ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanmayan görevler, yüksek düzeyde bilişsel istem içeren görevlerin ise ağırlıklı olarak ilişkilendirmeye dayanan görevler olduğu gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ders kitaplarında yüksek düzeyde bilişsel görev olmasına rağmen bu görevlerin ağırlıklı olarak ilişkiye dayanan görevler olduğu gözlenmiştir (Engin ve Sezer, 2016; Reçber, 2012; Ubuz, Erbaş, Çetinkaya ve Özgeldi, 2010; Ubuz ve Sarpkaya, 2014). Bu anlamda sonuçların alan yazın ile tutarlı olduğu söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan görevlerin içerdiği bilişsel istem düzeylerinin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde bu araştırmanın sonuçlarının önemli ipuçları sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü ders kitaplarında yer alan görevlerin bilişsel istem düzeylerinin düşük olması öğretmenlerin öğrencilerine üst düzey beceriler kazandırması sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir (Stylianides ve Stylianides, 2008). Ayrıca öğrencilerin en çok matematik yapma etkinlikleri üzerine çalışırken kavramlara ilişkin bilgi ve becerileri kazandıkları gözlenmiştir (Stein ve Lane, 1996).

Öneriler: Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak çeşitli önerilere yer verilmiştir. Bunlardan ilki ezberlemeye dayalı görevlere ders kitaplarında yer verilmesi gerektiğidir. Her ne kadar ezberlemeye dayanan görevlerin düşük düzeyde bilişsel görev olduğu bilinse de üst düzeyde bilişsel düşünmenin gerçekleşebilmesi için bu tür bilişsel görevlerin ön koşul olması bu tür görevleri önemli hale getirmektedir. Bunun yanında matematik yapma içeren görevlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiği dile getirilen bir diğer öneridir. Bu çalışmada sadece 6. Sınıf ders kitaplarına odaklanılmıştır. Ortaokul düzeyindeki genel eğilimi belirlemek için 5.-8. Sınıf ders kitapları ve öğretim programlarının incelenmesinin öğretim sürecinin kalitesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bektaş, M; Kahraman, S.; & Temel, Y. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Matematik 6. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Burrill, G. & Ben-Zvi, D. (2019). *Statistics Education Research International Perspectives*. Switzerland.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative research and survey design: Choosing among five approaches*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Çağlayan, N.; Dağistan, A. & Korkmaz, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Matematik 6. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Engin, Ö. & Sezer, R. (2016). 7. Sınıf Matematik ders kitabındaki ve programdaki etkinliklerin bilişsel istem düzeylerinin karşılaştırılması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 24-46.
- Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: Towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM Mathematics Education*, 45(5), 765-777.
- Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 524-549.

- Hiebert, J. & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393-425.
- Hilbert, M., & López, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(6025), 60-65.
- Jones, D.L. & Tarr J.E. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4-27.
- Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. Sage.
- Küçükkeleş, A. & Aktaş, Ş. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Matematik 6. Sınıf ders kitabı*. Ankara: Berkay yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara, Türkiye.
- Reçber, H. (2012). *Türkiye 8. Sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve ülkeler arası karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Reys, B. J., Reys, R. E. & Chavez., O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-371). New York: Macmillan.
- Stein, M. K. & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a Reform Mathematics Project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80.
- Stein, M. K., Grover, B. W. & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A. & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instructions: a casebook for Professional development*. New York: Teachers College.
- Stein, M., Remillard, J., & Smith, M. (2007). How curriculum influences students' learning. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 557-628). Charlotte, FL.
- Stylianides, A.J. & Stylianides, G.J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High level mathematical tasks embedded in 'real life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24, 859-875.
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies In Educational Evaluation*, 31(4), 315-327.
- Ubuz, B., Erbaş, A.K., Çetinkaya, B. & Özgeldi, M. (2010). Exploring the Quality of the Mathematical Tasks in the New Turkish Elementary School Mathematics Curriculum Guidebook: the Case of Algebra. *ZDM Mathematics Education*, 42, 483-491.
- Ubuz, B. & Sarpkaya, G. (2014). İlköğretim 6. sınıf cebirsel görevlerin bilişsel istem seviyelerine göre incelenmesi: Ders kitapları ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(2), 594-606.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zaslavsky, O. (2005). Seizing the opportunity to create uncertainty in learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 60, 297-321.

ÖZ-SAYGI İLE MENTAL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİMAHMET HAKAN YAZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Alanyazın incelediğinde, öz-saygı ve mental iyi oluş düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana yapacağı katkılar açısından değerlendirildiğinde, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Yöntem: Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öz-saygı değişkenini belirlemek için Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından uyarlanan İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Mental iyi oluş değişkenini tespit etmek için Tennant, Hiller, Fishwick, Platt, Joseph, Weich, Parkinson, Secker ve Stewart-Brown (2007) tarafından geliştirilen ve Keldal (2015) tarafından uyarlanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Öz saygı ile mental iyi oluş arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-saygının mental iyi oluş düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik farklı çalışma grupları üzerinde araştırmalar yapılması ayrıca bireylerin benlik saygılarını ve öznel iyi oluş düzeylerini yükseltici uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öz saygı, Mental iyi oluş, Öğretmen adayları, Pozitif psikoloji

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-RESPECT AND MENTAL WELL-BEING

ABSTRACT

Problem statement and purpose: When the literature is examined, it is seen that various researches have been made within the scope of self-esteem and mental well-being. However, it was found that there are limited studies to determine the relationship between self-esteem and mental well-being. Therefore, it is considered that it is important to examine the relationship between self-esteem and mental well-being when evaluated in terms of its contribution to the field. The aim of this study was to determine the relationship between self-esteem and mental well-being.

Method: The research is a quantitative research using correlational survey model. The study group consists of prospective teachers who are studying in a faculty of education in a state university in 2018-2019 academic year. In order to determine self-esteem variable Two-Dimensional Self-Esteem Scale adapted by Doğan (2011) developed by Tafarodi and Swan (2001) was used. Also Turkish Version of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale adapted by Keldal (2015) developed by Tennant, Hiller, Fishwick, Platt, Joseph, Weich, Parkinson, Secker and Stewart-Brown (2007) was used to determine mental well-being variable. Arithmetic mean, standard deviation, Pearson moment correlation coefficient and linear regression analysis techniques were used in the analysis of the data.

Findings: It was found that there was a low positive correlation between self-esteem and mental well-being. In addition, self-esteem was found to be a significant predictor of mental well-being.

Recommendations for Future Research and Practice: Research on different working groups is recommended to investigate the relationship between self-esteem and mental well-being.

Keywords: Self-esteem, Mental well-being, Pre-service teachers, Positive psychology

Giriş

Mental iyi oluş kavramı alanyazında; “psikolojik iyi oluş”, “duygusal iyi oluş”, “öznel iyi oluş” ve “sosyal iyi oluş” gibi kavramlar ile birlikte kullanılabilir (Doğan, 2016b). Argyle, Martin ve Crossland (1989) mental iyi oluşu, olumlu duyguların daha sıklıkla yaşanması olarak açıklamıştır. Vaillant (2003) ise mental iyi oluşu olumlu bir ruh haline sahip olmak olarak değerlendirmiştir.

Bununla birlikte, Doğan ve Eryılmaz (2013) bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olduğunda olumlu duyguları daha sık yaşadıklarını ve yaşamlarında yüksek düzeyde doyum hissettiklerini ifade etmiştir. Diener ve Seligman (2002) ise mental iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin iyi düzeyde insan ilişkileri kurduklarını tespit etmiştir. Diener (1984) mental iyi oluş kavramını bireyin yaşamından yüksek düzeyde doyum alması olarak belirtmektedir. Lyubomirsky, King ve Diener (2005) bireylerin mental iyi oluş düzeyi yüksek olduğunda gerek sosyal hayatlarında gerekse iş yaşamında daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Mental iyi oluş ile birçok değişken arasında araştırma yapıldığı ve mental iyi oluş düzeyine etki eden birçok değişkenin olduğu literatürde görülmektedir. Mental iyi oluş düzeyine etki eden bir diğer değişken ise öz-saygıdır. Alanyazında öz-saygı kavramı; "öz değer" ve "benlik saygısı" kavramları ile birlikte ifade edilmektedir (Doğan, 2016a). Coopersmith (1967) öz-saygıyı bireyin kendisini önemli ve değerli hissetmesi olarak ifade etmiştir. Doğan (2016a) öz-saygı kavramını bireyin kendisine karşı hissettiği sevgi, saygı, güven ve beğeni duyguları olarak tanımlamıştır. Rosenberg (1965) ise benlik saygısını, bireyin kendisine yönelttiği olumlu veya olumsuz durumlar olarak ele almıştır. Doğan (2016a) öz-saygının; iyimserlik, yalnızlık, beden algısı, başarı, mutluluk, denetim odağı ve kibir gibi kavramlarla ilişkili olduğunu belirterek, öz-saygının oluşmasında en önemli unsurun aile olduğunu belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öz-saygı önemli bir psikolojik değişkendir (Doğan ve Eryılmaz, 2013).

Öz-yeterlik ve kendini sevme boyutları birlikte benlik saygısını oluşturmaktadır (Tafarodi, 1998; Tafarodi, Tam ve Milne, 2001; akt. Doğan ve Eryılmaz, 2013). Tafarodi ve Swann (2001) kendini sevme boyutunu bireyin kendini değerli ya da değersiz görmesi olarak ifade etmektedir. Rogers (1961) kendini sevme düzeyinin yüksek olduğu durumlarda, bireyin kendini kabullendiğini ve rahat hissettiğini belirtmiştir. Blatt ve Zuroff (1992) ise kendini sevme düzeyinin düşük olduğu durumlarda ise bireyin kendini değersiz gördüğünü ifade etmiştir. Özyeterliği bireyin kendini etkili ve yetkin olarak algılaması olarak belirlen Doğan ve Eryılmaz (2013) aynı zamanda özyeterliği kişinin hedefine ulaşmak için gösterdiği olumlu ve olumsuz tutumlar olarak ifade etmiştir. Öz-yeterlik (self –competence) kavramı Bandura'nın (1989) kişinin kendi hayatını kontrol eden olayları kontrol etmeye yönelik inancı olarak ifade ettiği (self-efficacy) kavramı ile farklı olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelediğinde, öz-saygı ve mental iyi oluş düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana yapacağı katkılar açısından değerlendirildiğinde, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu araştırma öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) Öz-saygı ile mental iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Öz-saygı mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Karasar (2014) ilişkisel tarama modelini, iki ya da daha fazla değişken arasında mevcut durumu ya da seviyeyi belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntem olarak ifade etmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Okul Öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemine göre seçilmiş 447 öğretmen adayı (302 Kadın, 145 Erkek) oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmacının yakın ve erişim kolaylığı olan bir durumu seçmesine imkan tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılara ilişkin demografik değişkenler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1'e göre araştırmanın örneklemini % 43'ünü Sınıf Öğretmenliği, % 27'sini Sosyal Bilgiler, % 16'sını Okul Öncesi Öğretmenliği ve % 14'ünü Rehberlik branşında öğrenim gören toplam 447 öğretmen adayının oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların % 68'sini kadın, % 32'sini ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik değişkenler

Demografik Değişkenler	Kategoriler	n = 447	%
Cinsiyet	Kadın	302	68
	Erkek	145	32
Branşlar	Sosyal Bilgiler	121	27
	Sınıf Öğretmenliği	194	43
	Rehberlik	62	14
	Okul Öncesi	70	16

Veri Toplama Aracı

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öz-saygı değişkenini belirlemek için Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından uyarlanan İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "kendini sevme" ve "özyeterlik" olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. 16 maddeden oluşan ölçek "1=hiç uygun değil", "2=uygun değil", "3= biraz uygun", "4= uygun" ve "5= tamamen uygun" seçeneklerine sahip 5'li likert tipindedir ve 8 madde ters kodludur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Doğan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek için madde analizi, iç tutarlık, test-tekrar test, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Ölçeğin özgün formunda olan iki faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda doğrulanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Kendini Sevme alt boyutu için .83, Özyeterlik alt boyutu için Buna göre; ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık (Cronbach alpha) güvenilirlik katsayıları "Kendini sevme" alt boyutu için .83 ve "özyeterlik" alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı her iki boyut için .72 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mental iyi oluş değişkeninin tespit edilmesi amacıyla verilerin elde edilmesi için Tennant, Hiller, Fishwick, Platt, Joseph, Weich, Parkinson, Secker ve Stewart-Brown (2007) tarafından geliştirilen ve Keldal (2015) tarafından uyarlanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMIOÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Keldal (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek boyuttan meydana gelmektedir. 14 maddeden oluşan ölçek "1=Hiç Katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3= Biraz katılıyorum", "4= Katılıyorum" ve "5= Tamamen Katılıyorum" seçeneklerine sahip 5'li likert tipindedir. Yapı geçerliğinde (KMO) değeri .85 ve Barlett Küresellik Testi χ^2 değeri ise 2110,179 (df = 91, p = .000) olarak saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 51'nin açıklandığı ve özgün biçimdeki tek boyutlu yapının korunduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=3.71$, NFI=.94, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.93, NNFI=.95, RMR=.54 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizi sonucuna göre ölçek maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .82 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .92 olarak saptanmıştır. Buna göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın parametrik mi yoksa non parametrik mi olduğunu tespit etmek için yapılan normallik testinde verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri saptanmıştır. Bu amaçla betimsel istatistiklere yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Tablo 2'de betimsel istatistiklere yönelik yapılan analizler belirtilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

Değişkenler	S	Çarpıklık	Basıklık
Kendini Sevme	.31	.30	.09
Öz-yeterlik	.36	.31	.69
Öz-saygı Toplam Puan	.59	.28	.50
Mental İyi Oluş	.58	-.21	.41

Tablo 2 incelendiğinde kendini sevme boyutu (S=.31) en homojen dağılım gösterirken toplam öz saygı boyutu (S=.59) ise en heterojen dağılımı göstermektedir. Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Böylece araştırmanın parametrik bir araştırma olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon analizine geçilmeden önce çoklu bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, VIF (Varyans Artış Faktörü), CI (Kondisyon İndeksi) ve tolerans değerleri tespit edilmiştir. Tablo 5'te çoklu bağlantı analizine yer verilmiştir.

Tablo 3. Çoklu Bağlantı Analizi

Değişkenler	VIF (< 10)	CI (< 30)	Tolerans (> .10)
1. Kendini sevme	1.05	18.174	.95
2. Öz-yeterlik	1.05	25.144	.95

Tablo 3 incelendiğinde tüm değişkenlere ait VIF değerlerinin < 10, CI değerlerinin < 30, Tolerans değerlerinin > .10 olduğu belirlenmiştir. Çokluk vd. (2012) tolerans değerinin .10'dan yüksek olması ve VIF değerinin 10'dan düşük olması ve CI değerinin 30'un altında olması durumunda çoklu bağlantı problemi olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının .80'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Field (2009) .80'nin altında olan korelasyon katsayılarının çoklu bağlantı problemi göstermediğini belirtmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Tablo 4'te "Öz-saygı ile mental iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	S	1	2	3	4
1. Kendini sevme	.31	-			
2. Öz-yeterlik	.36	.22*	-		
3. Öz-saygı toplam puan	.26	.74*	.79*	-	
4. Mental iyi oluş	.58	.07*	.20*	.18*	-

*p < .01

Tablo 4'e göre öz-saygı ile mental iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ($r = .18$, $p < .01$) belirlenmiştir. Korelasyon katsayılarının .70 ile 1.00 arasında olmasının yüksek, .70 ile .30 arasında olmasının orta, .30 ile .00 arasında olmasının ise düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Böylece, öz-saygı ile mental iyi oluş arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik boyutu ile kendini sevme boyutu arasında ($r = .22$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiden bahsedilebilir. Toplam öz saygı boyutu ile kendini sevme boyutu arasında ($r = .74$, $p < .01$) ve öz yeterlik boyutu arasında ($r = .79$, $p < .01$) yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte mental iyi oluş ile kendini sevme ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon katsayılarına göre, korelasyon katsayıları sırasıyla ($r = .07$, $p < .01$ / $r = .20$, $p < .01$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre mental iyi oluş ile kendini sevme ve öz-yeterlik arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'te "Öz-saygı alt boyutları mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?" olarak belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Öz-saygı alt boyutlarının mental iyi oluş düzeyini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit ^a	2.65	.32		8.292	.000
Kendini sevme	.56	.08	.03	.634	.524

Öz-yeterlik	.31	.07	.19	4.054	.000
R	= .20				
R ²	= .04				
F (2 - 444)	= 9.470				.000

Sabit^a = Mental iyi oluş

Tablo 5'te yordayıcı değişkenler olarak kendini sevme ve öz yeterlik boyutları dahil edilmiştir. Yordanan değişken olarak mental iyi oluş boyutu kullanılmıştır. Öz-saygı alt boyutlarının mental iyi oluş düzeyini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öz-saygı alt boyutları olan kendini sevme ve öz-yeterlik boyutları mental iyi oluş boyutunun ($R^2 = .04$) % 0,4'ünü yordadığı tespit edilmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları en yüksek boyutlar sırasıyla özyeterlik boyutu ($\beta = .19, p < .01$) ve kendini sevme boyutu ($\beta = .03, p > .05$) olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik boyutunun ($\beta = .19, p < .01$) modele katkısı anlamlı iken kendini sevme boyutunun ($\beta = .03, p > .05$) modele katkısının anlamsız olduğu görülmektedir. Modele katkısı anlamlı olmayan kendini sevme boyutu modelden çıkarılarak yeniden yapılan analiz sonucunda özyeterlik boyutunun mental iyi oluş boyutunun ($R^2 = .04$) % 0,4'ünü yordadığı saptanmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, öz-saygı alt boyutlarının mental iyi oluş düzeyini yordamasına ilişkin regresyon eşitliğinin; *Mental iyi oluş = 2.65 + .56 kendini sevme + .31 öz-yeterlik* şeklinde olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'da öz saygı toplam puanının, mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığına ilişkin regresyon analizi belirtilmiştir.

Tablo 6'da yordayıcı değişken olarak öz-saygı toplam puanı kullanılmıştır. Yordanan değişken olarak mental iyi oluş boyutu kullanılmıştır. Öz-saygı toplam puanının mental iyi oluş düzeyini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda, öz-saygı toplam puanının mental iyi oluş boyutunun ($R^2 = .03$) % 0,3'ünü anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öz saygının mental iyi oluş düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit ^a	2.59	.32		8.122	.000
Öz-saygı toplam	.39	.10	.18	3.866	.000
R	= .18				
R ²	= .03				
F (1 - 445)	= 14.947				.000

Sabit^a = Mental iyi oluş

Ayrıca öz-saygı toplam puanının ($\beta = .18, p < .01$) psikolojik sağlık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu da tespit edilmiştir. Yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda, öz-saygı toplam puanı mental iyi oluş düzeyini yordamasına ilişkin regresyon eşitliğinin; *Mental iyi oluş = 2.59 + .39 öz saygı toplam puanı* şeklinde olduğu saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda bütün değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. En yüksek düzeyde ilişkini öz saygı toplam boyutu ile kendini sevme ve öz-yeterlik alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Mental iyi oluş ile öz saygı toplam boyutu arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öz-saygı düzeyi ne kadar yüksek olursa mental iyi oluş düzeyinin de o kadar yüksek olacağı görülmüştür.

Doğan ve Eryılmaz (2013) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuç elde ederek benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öz-yeterlik boyutunun mental iyi oluş düzeyini olumlu yönde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Ancak kendini sevme boyutunun mental iyi oluş düzeyini yordamasına yönelik olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır. Öz-saygı toplam puanı mental iyi oluş düzeyini olumlu yönde anlamlı biçimde yordamakta

olduğu belirlenmiştir. Doğan ve Eryılmaz (2013) benlik saygısının öznel iyi oluşu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eryılmaz ve Atak (2011) ergen öznel iyi oluş ile iyimserlik eğilimi arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğunu, ayrıca öz saygı ile orta düzeyde olumlu ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında iyimserlik eğiliminin ergen öznel iyi oluşu yordadığı saptanmıştır (Eryılmaz ve Atak, 2011). Güçray (2001) karar verme davranışları ile problem çözme ve öz saygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiş ve öz saygı ve problem çözme becerileri algısının karar verme davranışlarını anlamlı biçimde yordadığını belirlemiştir. Kermen, İlçin Tosun ve Doğan (2016) yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı adlı yaptıkları araştırmada sosyal kaygının yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluşu olumsuz yönde yordadığını tespit etmişlerdir.

Öz-saygı ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak öğrenci ve veliler gibi farklı çalışma grupları üzerinde araştırmalar yapılması ve nitel çalışmalarla desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca eğitim politikası geliştiricileri ve uygulayıcılarına yönelik olarak, bireylerin öz saygılarını ve mental iyi oluş düzeylerini yükseltmek amacıyla hizmet içi eğitimler gibi faaliyetler düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. J.P. Forgas & J.M. Innes (Ed.), *Recent Advances In Social Psychology: An International Perspective* içinde (s. 189- 203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Blatt, S. J. & Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and selfdefinition: Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review*, 12, 527-562.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Creswell, J. W. (2015). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575
- Diener, E. & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13 (1), 81-84.
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: kendini sevmeye ve öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 36 (162), 126-137.
- Doğan, T. (2016a). <http://www.tayfundogan.net/2016/10/09/kendini-degerli-hissetmenin-psikolojisi-oz-saygi/> 19.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, T. (2016b). <http://www.tayfundogan.net/2016/10/11/mental-iyi-olus/> 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, T., & Eryılmaz, D. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 107-117.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Keldal G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeğinin Türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Kermen, U., İlçin Tosun, N., & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322–342.
- Tafarodi, R. W & Swann, W. B. (2001). Two dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK Validation. *Health And Quality Of Life Outcomes*, 5(1), 50-63.
- Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160,1373-1384.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., ... & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of life Outcomes*, 5(1), 63.

SOSYAL ZEKA İLE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

NECATİ CEMALOĞLU

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

AHMET HAKAN YAZ

MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Sosyal zeka ile psikolojik sağlık düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak sosyal zeka ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana olumlu yönde katkı yapacağı değerlendirildiğinden, sosyal zeka ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal zeka ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Yöntem: Araştırmada, nicel araştırma kapsamında yer alan ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sosyal zeka değişkenini belirlemek için Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın psikolojik sağlık değişkeninin tespit edilmesi amacıyla verilerin elde edilmesi için Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Bernard (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Sosyal zeka ile psikolojik sağlık arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal zekanın psikolojik sağlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Sosyal zeka ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla farklı çalışma grupları üzerinde araştırmalar yapılması ayrıca bireylerin sosyal zeka ve psikolojik sağlık düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Zeka, Psikolojik Sağlık, Öğretmen Adayları, Pozitif psikoloji

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL INTELLIGENCE AND RESILIENCE

ABSTRACT

Problem statement and purpose: It is seen that various studies have been conducted within the scope of social intelligence and resilience. However, it has been detected that there are limited studies to determine the relationship between social intelligence and resilience. Since considered to contribute positively to the literature, examining the relationship between social intelligence and resilience is thought to be important. The aim of this study is to determine the relationship between social intelligence and resilience.

Method: In the research, correlational survey model in the scope of quantitative research was used. The study group consists of prospective teachers who are studying in a faculty of education in a state university in 2018-2019 academic year. The Tromso Social Intelligence Scale (TSIS) developed by Silvera, Martinussen and Dahl (2001) and adapted to Turkish by Doğan and Çetin (2009) was used to determine the social intelligence variable. In addition, in order to obtain the data to determine the resilience, The Brief Resilience Scale (BRS) developed by Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher and Bernard (2008) and adapted to Turkish by Doğan (2015) was used. Arithmetic mean, standard deviation, percentage, Pearson moment correlation coefficient and linear regression analysis techniques were used in the analysis of the data.

Findings: It was determined that there was a moderate positive relationship between social intelligence and psychological resilience and social intelligence was a significant predictor of psychological resilience.

Recommendations for Future Research and Practice: Research is recommended for researchers to investigate the relationship between self-esteem and mental well-being with different working groups.

Keywords: Social Intelligence, Resilience, Prospective Teachers, Positive Psychology

Giriş

Pozitif psikoloji kişinin olumsuz yönlerinden ziyade olumlu yönlerine yoğunlaşan bir yaklaşımdır (Doğan, 2016b). Pozitif psikoloji alanında ele alınan kavramlardan biri de psikolojik sağlık kavramıdır. Doğan (2016c) psikolojik sağlık

kavramının literatürde kendini toparlama gücü ve yılmazlık kavramları ile birlikte kullanıldığını ifade etmektedir. Ayrıca resilience kavramı Türkçe literatürde psikolojik dayanıklılık, psikolojik sağlamlık, yılmazlık ve kendini toparlama gücü anlamında kullanılmaktadır (Işık, 2016). Doğan (2015) psikolojik sağlamlığı kişinin olumsuz durumlara karşı başarılı olabilmesi ve ortaya çıkan durumlara adapte olabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Doğan (2016c) psikolojik sağlamlığı bireyin yaşadığı zorluklar karşısında esnek ve güçlü olmasını bununla birlikte yaşadığı olumsuz durumdan sonra kendini toparlayabilmesi olarak belirtmiştir. Luthar, Cicchetti ve Becker (2000) psikolojik sağlamlığı olumsuz bir duruma karşı uyum sağlama süreci olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte psikolojik sağlamlık çok boyutlu, zamanla değişen ve sürekli çevre ile etkileşimde olan dinamik bir süreçtir (Arrington ve Wilson, 2000; Coll vd., 1996; Grossman, Cook, Kepkep ve Koenen, 1999; Leadbeater ve Way, 2001; Massey vd., 1998; Ungar, 2004; Werner ve Smith, 2001).

Psikolojik sağlamlık ile birçok değişken arasında araştırma yapıldığı ve psikolojik sağlamlık düzeyine etki eden birçok değişkenin olduğu literatürde görülmektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyini etkileyen bir diğer değişken ise sosyal zekadır. Sosyal zeka üzerine farklı tanımlamaların olduğu alanyazında belirtilmiştir. Zekayı ilk olarak sosyal, mekanik ve soyut olarak tanımlayan Thorndike (1920) sosyal zeka kavramını insanları anlayabilmek ve insan ilişkilerinde başarılı olabilmek olarak tanımlamaktadır. Doğan (2016a) sosyal zekayı insan ilişkileri bilimi olarak ele almıştır.

Alanyazın incelediğinde, sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık düzeyi kapsamında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı, alana olumlu yönde katkı yapacağı değerlendirildiğinden, sosyal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal zeka ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) Sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Sosyal zeka, psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında var olan durum veya seviyeyi belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Okul Öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemine göre seçilmiş 440 öğretmen adayı (301 Kadın, 139 Erkek) oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmacının yakın ve erişim kolaylığı olan bir durumu seçmesine imkan tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tablo 1’de katılımcılara ilişkin demografik değişkenler açıklanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik değişkenler

Demografik Değişkenler	Kategoriler	n = 440	%
Cinsiyet	Kadın	301	68
	Erkek	139	32
Branşlar	Sosyal Bilgiler	116	26
	Sınıf Öğretmenliği	191	44
	Rehberlik	62	14
	Okul Öncesi	71	16

Tablo 1’e göre araştırmanın örneklemini % 44’ünü Sınıf Öğretmenliği, % 26’sını Sosyal Bilgiler, % 16’sını Okul Öncesi Öğretmenliği ve % 14’ünü Rehberlik branşında öğrenim gören toplam 440 öğretmen adayının oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların % 68’sini kadın, % 32’sini ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan sosyal zeka değişkenini belirlemek için Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZO) kullanılmıştır. Ölçek "Sosyal Bilgi Süreci", "Sosyal Beceri" ve "Sosyal Farkındalık" olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. 21 maddeden oluşan ölçek "1=hiç uygun değil", "2=uygun değil", "3= biraz uygun", "4= uygun" ve "5= tamamen uygun" seçeneklerine sahip 5'li likert tipindedir ve 11 madde ters kodludur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Doğan ve Çetin (2009) tarafından yapılmıştır. Buna göre; ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık (Cronbach alpha) güvenilirlik katsayıları "Sosyal Bilgi Süreci" alt boyutu için .77, "Sosyal Beceriler" alt boyutu için .84 ve "Sosyal Farkındalık" alt boyutu için .67 ve ölçeğin tümü için .83 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin geçerliği için yapılan AFA sonucuna göre; "Sosyal Bilgi Süreci" alt boyutu faktör yükleri .35 ile .71 arasındadır ve toplam varyansın %16,40'ını açıklamaktadır. "Sosyal Beceriler" alt boyutu faktör yükleri .40 ile .85 arasındadır ve toplam varyansın %16,15'ini açıklamaktadır. "Sosyal Farkındalık" alt boyutu faktör yükleri .30 ile .70 arasındadır ve toplam varyansın %12,31'ini açıklamaktadır. Tüm ölçek toplam varyansın %45'ini açıklayan üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ayrıca, ölçeğin geçerliği için yapılan DFA sonucuna göre; uyum indeksi değerleri RMSEA=0.057, NFI=0.92, CFI=0.95, IFI=0.95, RFI=0.91, GFI=0.92 ve AGFI=0.91 belirlenmiştir. Bu uyum indeksi değerlerine göre modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra Tromso Sosyal Zeka Ölçeği'nin (TSZO) Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik sağlık değişkeninin tespit edilmesi amacıyla verilerin elde edilmesi için Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Bernard (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ) kullanılmıştır. Ölçek, psikolojik sağlamlığı değerlendiren tek faktörlüdür. 6 maddeden oluşan ölçek "1=hiç uygun değil", "2=uygun değil", "3= biraz uygun", "4= uygun" ve "5= tamamen uygun" seçeneklerini içeren 5'li likert tipinde bir ölçektir ve 3 madde ters kodludur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Buna göre; ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık (Cronbach alpha) güvenilirlik katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Madde analizi sonucu, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerlerinin .49 ile .66 arasında değiştiği belirlenmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçeğin geçerliği için yapılan AFA sonucuna göre; ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri .63 ile .79 arasında değişen değerlerde olduğu görülmüştür. Ayrıca toplam varyansın % 54'ünü açıklayan ve psikolojik sağlamlığı ölçmede kullanılacak tek boyutlu bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin geçerliği için yapılan DFA sonucuna göre; uyum iyiliği indeksi değerleri $x^2/sd (12.86/7) = 1.83$, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03 olarak tespit edilmiştir. Bu analizler sonrasında ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (KPSÖ) Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri saptanarak araştırmanın normallik testi yapılmıştır. Bu amaçla betimsel istatistiklere yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Tablo 2'de betimsel istatistiklere yönelik yapılan analizler belirtilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

Değişkenler	S	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Bilgi Süreci	.46	-.12	-.02
Sosyal Beceri	.36	.39	.50
Sosyal Farkındalık	.59	.20	-.12
Sosyal Zeka Toplam Puan	.30	.22	.29
Psikolojik Sağlık Toplam Puan	.37	.22	.56

Tablo 2 incelendiğinde sosyal zeka toplamı (S=.30) en homojen dağılım gösterirken, sosyal farkındalık (S=.59) ise en heterojen dağılımı göstermektedir. Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın parametrik olduğu saptanmıştır.

Çoklu bağlantı araştırıldıktan sonra regresyon analizi yapılmıştır. Bu nedenle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, CI (Kondisyon İndeksi), VIF (Varyans Artış Faktörü) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tablo 3'te çoklu bağlantı analiz tablosu belirtilmiştir.

Tablo 3. Çoklu Bağlantı Analizi

Değişkenler	VIF (< 10)	CI (< 30)	Tolerans (> .10)	r (< .80)
1.Sosyal Bilgi Süreci	1.13	9.32	.88	
2.Sosyal Beceri	1.20	2.07	.82	.14 .28 .25
3.Sosyal Farkındalık	1.14	2.56	.87	

Tablo 3. incelendiğinde tüm değişkenlere ait CI değerlerinin < 30, VIF değerlerinin < 10, Tolerans değerlerinin > .10 olduğu belirlenmiştir. VIF değerinin 10'dan düşük olması, tolerans değerinin .10'dan yüksek olması ve CI değerinin 30'un altında olması durumunda çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir (Çokluk vd., 2012). Ayrıca Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarının .14 ile .28 arasında olduğu tespit edilmiştir. Field (2009) .80'nin altında olan korelasyon katsayılarının çoklu bağlantı problemi göstermediğini belirtmiştir. Böylece, yapılan analizlere göre çoklu bağlantı problemi olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular

Tablo 4'te "Sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	S	1	2	3	4	5
1. Sosyal Bilgi Süreci	.46	-				
2. Sosyal Beceri	.36	.25*	-			
3. Sosyal Farkındalık	.59	.14*	.28*	-		
4. Sosyal Zeka Toplam Puan	.30	.57*	.68*	.66*	-	
5. Psikolojik Sağlamlık Toplam Puan	.37	.12*	.20*	.26*	.31*	-

* $p < .01$

Tablo 4'e göre sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı incelendiğinde ($r = .31$, $p < .01$) olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2016) korelasyon katsayılarının .70 ile 1.00 arasında olmasının yüksek, .70 ile .30 arasında olmasının orta, .30 ile .00 arasında olmasının ise düşük düzeyde bir ilişkinin varlığını ifade etmiştir. Böylece, sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgi süreci ile sosyal beceri arasında ($r = .25$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiden bahsedilebilir. Ayrıca sosyal farkındalık ile sosyal bilgi süreci arasında ($r = .14$, $p < .01$) düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal beceri ile sosyal farkındalık arasında ($r = .28$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bunun yanında sosyal zeka ile sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon katsayılarına göre korelasyon katsayıları sırasıyla ($r = .57$, $p < .01$ / $r = .68$, $p < .01$ / $r = .66$, $p < .01$) olarak tespit edilmiştir. Buna göre sosyal zeka ile sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, psikolojik sağlamlık ile sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık arasında korelasyon katsayıları sırasıyla ($r = .12$, $p < .01$ / $r = .20$, $p < .01$ / $r = .26$, $p < .01$) olarak saptanmıştır. Böylece psikolojik sağlamlık ile sosyal bilgi süreci ve sosyal beceri arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, psikolojik sağlamlık ile sosyal farkındalık arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te "Sosyal zeka psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?" olarak belirlenen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal zeka alt boyutlarının psikolojik sağlamlık düzeyini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit ^a	1,94	.18		10.649	.000
Sosyal bilgi süreci	.11	.03	.14	2.898	.000

Sosyal beceri	.09	.05	.09	1.962	.053
Sosyal farkındalık	.16	.03	.25	5.277	.000
R	= .32				
R ²	= .10				
F (3-436)	= 17.186				.000

Sabit^a = Psikolojik sağlamlık

Tablo 5'te yordayıcı değişkenler olarak sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutları dahil edilmiştir. Bağımlı değişken olarak psikolojik sağlamlık boyutu kullanılmıştır. Sosyal zeka alt boyutlarının psikolojik sağlamlık düzeyini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda sosyal zekanın alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık boyutları psikolojik sağlamlık boyutunun ($R^2 = .10$) % 10'nunu yordadığı tespit edilmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı en yüksek boyutlar sırasıyla sosyal farkındalık boyutu ($\beta = .25, p < .01$), sosyal bilgi süreci boyutu ($\beta = .14, p < .01$) ve sosyal beceri boyutu ($\beta = .09, p > .05$) olduğu görülmektedir. Sosyal bilgi süreci ($\beta = .14, p < .01$) ve sosyal farkındalık boyutunun ($\beta = .25, p < .01$) modele katkısı anlamlıdır. Sosyal beceri boyutunun ($\beta = .09, p > .05$) ise psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Modele katkısı anlamlı olmayan sosyal beceri boyutu modelden çıkarılarak yeniden yapılan analiz sonucunda sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık boyutları psikolojik sağlamlık boyutunun ($R^2 = .10$) % 10'unu yordadığı saptanmıştır. Yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda, sosyal zeka alt boyutlarının psikolojik sağlamlık düzeyini yordamasına ilişkin regresyon eşitliğinin; $Psikolojik\ sağlamlık = 1.94 + .16\ sosyal\ farkındalık + .11\ sosyal\ bilgi\ süreci + .09\ sosyal\ beceri$ şeklinde olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'da sosyal zeka toplam puanının psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığına ilişkin regresyon analizi belirtilmiştir.

Tablo 6. Sosyal zekanın psikolojik sağlamlık düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit ^a	1,85	.17		10.791	.000
Sosyal Zeka Toplam Puan	.38	.05	.31	6.994	.000
R	= .32				
R ²	= .10				
F (1-438)	= 48.921				.000

Sabit^a = Psikolojik sağlamlık

Tablo 6'da yordayıcı değişken olarak sosyal zeka toplam boyutu, bağımlı değişken olarak psikolojik sağlamlık boyutu kullanılmıştır. Sosyal zekanın psikolojik sağlamlık düzeyini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda sosyal zekanın toplam boyutunun psikolojik sağlamlığın ($R^2 = .10$) % 10'nunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal zeka toplam boyutunun ($\beta = .31, p < .01$) psikolojik sağlamlık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu da tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal zeka ile psikolojik sağlamlık arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sosyal zeka düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyinin de artacağı ileri sürülebilir. Sosyal bilgi süreci ile sosyal beceri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sosyal farkındalık ile sosyal bilgi süreci arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal beceri ile sosyal farkındalık arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Bunun yanında sosyal zeka ile sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özer ve Deniz (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada psikolojik sağlamlık puanları ile duygusal zeka alt boyutları puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Doğan, Totan ve Sapmaz (2009) benlik saygısı ile sosyal zeka boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır.

Sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık boyutları psikolojik sağlamlık boyutunu anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenler önem sırasına göre sosyal farkındalık ve sosyal bilgi süreci boyutlarıdır. Modele anlamlı katkı sağlamayan sosyal becerinin modelden çıkarılması ile tekrar yapılan analiz sonucunda sosyal bilgi süreci ve

sosyal farkındalık süreci psikolojik sağlık boyutunu anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Sosyal zeka toplam puanının psikolojik sağlık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve psikolojik sağlık boyutunu anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Özer ve Deniz (2014) duygusal zekanın iyi oluş ve sosyallik alt boyutları, psikolojik sağlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ifade etmiştir. Elevli ve Bayram (2019) yaşam doyumunun, iş doyumu ve sosyal zeka üzerinde; sosyal zekanın iş doyumu üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ifade etmiştir.

Sosyal zeka ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla öğrenci ve veli gibi farklı çalışma grupları üzerinde araştırmalar yapılması ve nitel çalışmalar ile desteklenmesi ayrıca eğitim politikası geliştiricileri ve uygulayıcılarına yönelik olarak, bireylerin sosyal zeka ve psikolojik sağlık düzeylerini artırmak için hizmet içi eğitimler gibi uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Arrington, E. G., & Wilson, M. N. (2000). A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 221-230.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coll, C. G., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., vd. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891-1914.
- Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 691-720.
- Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T. (2016a) <http://www.tayfundogan.net/2016/10/14/insan-iliskilerinin-yeni-bilimi-sosyal-zeka/> 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, T. (2016b) <http://www.tayfundogan.net/2016/10/16/pozitif-psikoloji-nedir-ve-neden-onemlidir/> 23.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, T. (2016c) <http://www.tayfundogan.net/2016/10/20/kendini-toparlama-gucu-psikolojik-saglamlik/> 24.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Elevli, Ö., & Bayram, A. (2019) Yaşam doyumunun iş doyumuna etkisinde sosyal zekanın aracı rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 25-41.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Grossman, F. K., Cook, A. B., Kepkep, S. S., & Koenen, K. C. (1999). *With the phoenix rising: Lessons from ten resilient women who overcame the trauma of childhood sexual abuse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toplama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Leadbeater, B. J. R., & Way, N. (2001). *Growing up fast: Transitions to early adulthood of innercity adolescent mothers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Massey, S., Cameron, A., Ouellette, S., & Fine, M. (1998). Qualitative approaches to the study of thriving: What can be learned? *Journal of Social Issues*, 54, 337-355.

Özer, E., & Deniz, M. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4).

Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-31.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35, 341-365.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

REGRESYON ANALİZİNİN ALTERNATİFİ OLARAK YAPAY SİNİR AĞLARI: SPSS TABANLI ÖRNEK UYGULAMA

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİAYHAN DUYKULUOĞLU
KASTAMONU FEN LİSESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Sosyal bilimlerde kestirim analizleri önemli bir yer tutmaktadır. SPSS tabanlı çeşitli analiz yöntemleri mevcut olmasına karşın sosyal bilimlerde araştırmalarında regresyon analizlerinin kestirim analizi olarak sıklıkla kullanıldığı gözlenmektedir. Farklı kestirim araçları ile daha sağlıklı sonuçlar elde edilebileceği noktası araştırmaların problem durumunu teşkil etmektedir. Bu araştırma yapay sinir ağlarının sosyal bilimlerde araştırmalarında kestirim analizi olarak sıklıkla kullanılan regresyon analizine alternatif bir araç olabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Araştırma betimsel alan araştırması türündedir. Bu kapsamda araştırmada Türkiye'de 30 9. sınıf öğrencisine 9. sınıfta belirli derslerden ve genel yetenek sınavından elde ettiği puanlar temel alınarak son sınıfta yükseköğretim kurumları sınavında sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarından hangisine yönelmesi gerektiği hususunda kestirimde bulunulması öngörülmüştür. Öğrencilerin 9. sınıfta Türkçe, matematik, fizik, kimya, tarih ve coğrafya derslerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve yine aynı öğrencilerin girdikleri genel yetenek sınavından elde ettikleri puanlar SPSS programına girilmiştir. Ayrıca öğrencilerin son sınıfta hangi alandan yükseköğretim kurumları sınavına girmeyi planladıklarına dönük bir anket uygulanarak tercihleri SPSS programına girilmiştir. Araştırmada hangi derslerde gösterilen başarının hangi alanlarla daha ilişkili olduğuna dönük öngörülerde bulunulması amaçlanmıştır. Analiz sonucunda SPSS çıktılarına yer verilmiş ve çıktılar özet biçimde yorumlanmıştır.

Bulgular: Alan tercihi yaparken en fazla matematik ve Türkçe derslerindeki performanslar ön plana çıkmaktadır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Gelecekte yapılacak çalışmalarda regresyon analizine nazaran daha güçlü bir kestirim aracı olan yapay sinir ağlarının sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılacağı ileri sürülebilir.

Anahtar Sözcükler: Girdi katmanı, gizli katman, çıktı katmanı, ağırlıklar, toplama fonksiyonu, aktivasyon fonksiyonu

Abstract

Problem Statement and Goal: Prediction analyses constitute an important part of research in social sciences. Although there are some analysis types for prediction in SPSS, regression analysis is frequently used in prediction in social sciences. The reality that healthier predictive results can be obtained through different analysis instruments constitutes the problem of statement of this research. This study has been carried out to prove that artificial neural networks can be used for prediction analyses as an alternative to regression analysis which is frequently used in prediction analyses in social sciences.

Method: The research is in the form of descriptive analysis via sample data. Research topic and data were designed by the researcher. It has been aimed at proposing some 30 9th class students in Turkey about which branches of study they should choose in the process of getting prepared for higher education institutions exam on the basis of their exam grades in some lessons and the grade they have got from the general tendency exam. The grades of the students from Turkish, mathematics, physics, chemistry, history and geography lessons and from the general tendency exam have been recorded on the SPSS program. Moreover, a survey which asks for which branches of study the students prefer has been applied and the preferences of the students have been recorded on the SPSS program as the categorical variable. In the research, it has been aimed at finding out which lessons are related with which branches of study. It can be put forward that the research has been designed as the descriptive field research which is frequently applied in social sciences. At the end of the analysis, the outputs of the SPSS program were presented and they were interpreted.

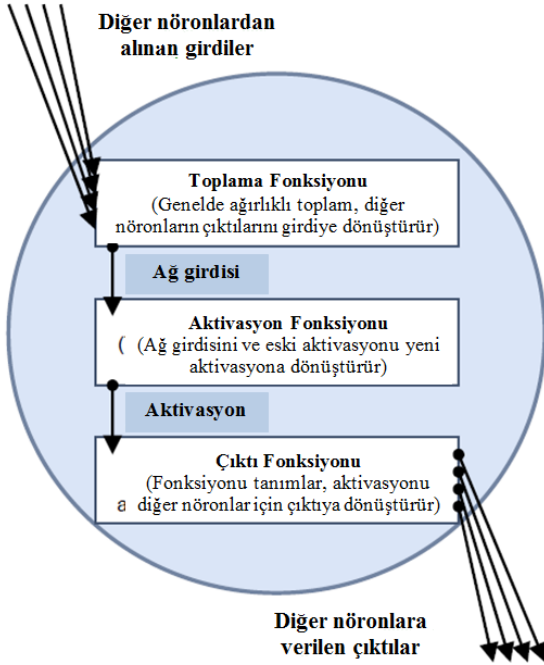
Findings: Mathematics and Turkish lessons play the most important role in the selection of branches of study for university entrance exam.

Implications for Future Studies: It can be put forward that artificial neural networks which are stronger than regression analyses for predictive studies can be used prevalently in social sciences researches.

Keywords: Input layer, hidden layer, output layer, weights, propagation function, activation function

Giriş

Yapay sinir ağları insan beyinde bulunan sinir hücrelerine benzer yapay sinir ağlarının geliştirilmesini temel almaktadır. Yapay sinir ağları alanı insan beyinin çalışma prensiplerinin bilgisayarlar üzerinde modellenmesi ve taklit edilmesi üzerine odaklanmıştır (Efe ve Kaynak, 2000, s. 1). Nöronların bilgisayarlar vasıtası ile modellenmesine yönelik ilk çalışmalarda komşu nöronlar arasında bir tür bilgi alışverişinin gerçekleştiği ve bilgilerin biyolojik nöron akışı tarafından önceden belirlendiği şekilde bir ürüne ya da çıktıya dönüştürüldüğü saptanmıştır. Beyin hücreleri arasında gerçekleşen bu bilgi alışverişi aşağıda yer aldığı biçimde açıklanmaktadır:

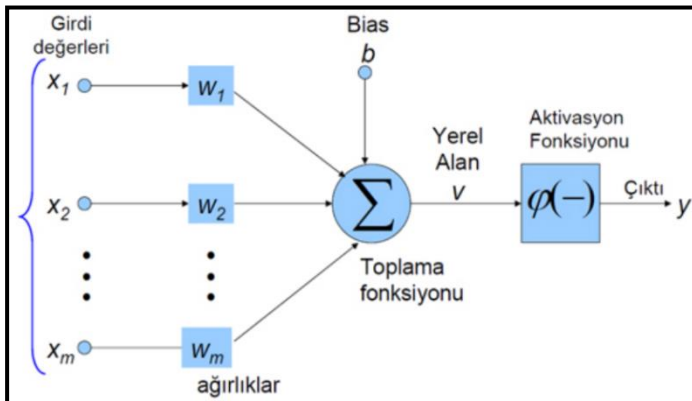


Şekil 1. Nöronlar arasında gerçekleşen bilgi alışverişi

Kaynak: Kriesel, 2007, s. 39.

Bir beyin hücresine diğer hücrelerden bilgi girdi olarak alınmakta ve bu bilgi belirli bir dönüşüm sürecine tabi tutulduktan sonra diğer nöronlara çıktı olarak verilmektedir. Bu çıktılar diğer nöronlar için girdi işlevi üstlenmektedir. Bu durumda nöronlar arası bilgi alışverişinin döngüsel bir yapıda gerçekleştiği ileri sürülebilir.

Yapay sinir ağlarının belirli bileşenleri mevcuttur. Bu bileşenleri şu şekilde sıralamak mümkündür; "girdi değerleri" (input values), "ağırlıklar" (weights), "toplama fonksiyonu" (propagation function, function of weighted sum), "aktivasyon fonksiyonu" ("activation function" veya "transfer function") ve "çıktılar" (outputs) biçiminde tanımlanan ürünler (Doğan, 2016, ss. 28-29). Bir yapay sinir hücresinde yer alan bileşenler Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Temel düzeyde bir yapay sinir hücresinin bileşenleri

Kaynak: Lin, 2017, s. 57.

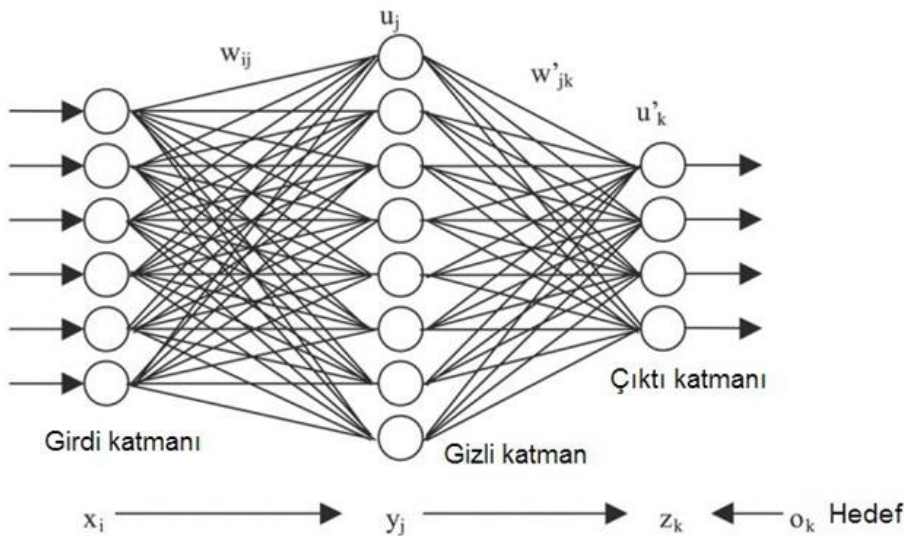
Girdiler çevreden ya da diğer sinir hücrelerinden alınan verilerdir. Girdiler “ağırlıklar” (weights) vasıtası ile yapay sinir hücresine bağlanır ve bu ağırlıklar sinir hücresine giriş etkisinde temel bileşenlerdir. Toplama fonksiyonu yapay sinir hücresine gerçekleşen net girişi hesaplar. Sinir hücresine net giriş, girdilerle ağırlıkların çarpımı olarak kabul edilir (Keleşoğlu ve Fırat, 2006, s. 448). Yapay sinir hücresine alınan girdiler, girdileri işlem ögesine bağlayan ağırlık değeri ile çarpılarak toplam fonksiyonu altında tek bir değere dönüştürülür (Yüksel ve Akkoç, 2016, s. 43). Aktivasyon fonksiyonu, hücreler arasında bilgi alışverişi esnasında gerçekleşen net çıkışı hesaplayan fonksiyondur. Bu net çıkış yapay sinir ağına çıktısını ifade etmektedir (Rojas, 1996, s. 24).

Yapay sinir ağlarının bilgi işleme biçimleri geleneksel yöntemlerden çeşitli açılardan farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın temelinde yapay sinir ağlarının belirli özelliklerinin yattığı ileri sürülebilir. Yapay sinir ağlarının önemli özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yapay sinir ağları ile doğrusal ya da doğrusal olmayan modellemeler gerçekleştirilebilmektedir (Hamzaçebi, 2011, s. 17).
- Yapay sinir ağları olayları öğrenerek ve genellemeler yapar makine öğrenme gerçekleştirirler (Patterson, 1996, s. 25).
- Yapay sinir ağları yeni problem ve durumlara uyarlanabilir sistemlerdir (Hamzaçebi, 2011, s. 18).
- Yapay sinir ağları örnekleri kullanarak öğrenirler. Buna adaptif öğrenme adı verilmektedir (Öztemel, 2012, s. 31).
- Yapay sinir ağları ile şekil ya da örüntüler arası ilişkileri ortaya koymak ve sınıflandırma yapmak mümkündür (Gurney, 2004, s. 125).
- Yapay sinir ağları karşılaşmadıkları örnekler hakkında da bilgi üretebilmektedirler (Öztemel, 2012, s. 32).
- Yapay sinir ağları eksik bilgi ile çalışabilmektedirler (Öztemel, 2012, s. 33).
- Yapay sinir ağları sunulan örnekleri kullanarak yeni durumlara adapte olma ve yeni örnekler hakkında öğrenme özelliklerine sahiptir (Kriesel, 2007, s. 11).

Özellikle makine öğrenme gerçekleştirmeleri ve karşılaşmadıkları örnekler hakkında da çıktı üretebilmeleri yapay sinir ağlarını önemli analiz araçları haline getirmektedir. Ayrıca hem ilişki analizi hem de sınıflandırma aracı olarak da işlev görmeleri yapay sinir ağlarını çok yönlü analiz araçları olarak ön plana çıkartmaktadır. Eksik veri ile çalışabilmeleri ise yapay sinir ağlarının diğer bir önemli özelliği olarak kabul edilebilir.

Çeşitli yapay sinir ağı modelleri mevcuttur. Bir yapay sinir ağına hangi modelinde çeşitli etmenler belirleyici rol üstlenmektedirler. Yapay sinir ağlarının modellerinin saptanmasında ağına topoloji, kullanılan toplama fonksiyonu, kullanılan aktivasyon fonksiyonu, öğrenme stratejisi ve öğrenme kuralı önemli rol oynayan faktörlerdir (Öztemel, 2012, s. 57). Yapay sinir ağlarının sınıflandırılması katman sayılarına, yapılarına, öğrenme algoritmalarına ve yapay sinir hücreleri arasındaki bağlantı yapıları temel alınarak gerçekleştirilmektedir. Katman sayılarına göre yapay sinir ağları “tek katmanlı” (single layer) ya da “çok katmanlı” (multi-layer), yapılarına göre “otoasosyatif” ya da “heteroasosyatif”, öğrenme stratejilerine göre “öğretmenli” (supervised), “öğretmensiz” (unsupervised) ve “destekleyici” (reinforcement), yapay sinir hücreleri arası bağlantı yapısına göre ise “ileri beslemeli” (feedforward) ya da “geri beslemeli” (feedback) olarak sınıflandırılabilirler (Hamzaçebi, 2011, s. 19). Sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan SPSS paket programında yer alan yapay sinir ağları çok katmanlı yapay sinir ağlarıdır. Özellikle karmaşık ilişki problemlerinin çözümünde çok katmanlı yapay sinir ağları etkili sonuçlar vermektedir. Çok katmanlı yapay sinir ağları temel olarak üç farklı katmandan meydana gelmektedirler. Çok katmanlı yapay sinir ağlarının yapısı Şekil 3’te yer aldığı biçimde görsel hale getirilebilir:



Şekil 3. Çok katmanlı yapay sinir ağı modeli

Kaynak: Gurney, 2004, s. 98.

SPSS 20 programında yapay sinir ağları gerçekleştirilen analizler çok katmanlı algılayıcılar (multilayer perceptron) vasıtası ile gerçekleştirilmektedir. Çok katmanlı algılayıcılar karmaşık ilişki ve sınıflandırma problemlerinin çözümünde etkilidirler.

Amaç

Sosyal bilimlerde kestirim analizleri önemli bir konumda yer almakta ve araştırmaların büyük bir çoğunluğunda kestirim analizi araçlarından biri olan regresyon analizlerinden yararlanılmaktadır. SPSS programında regresyon analizlerine alternatif olabilecek önemli ve etkili bir kestirim analizi olarak yapay sinir ağları yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı sosyal bilimlerde araştırmalarında sıklıkla kullanılan istatistik paket programı olan SPSS programında yer alan yapay sinir ağlarının kestirim analizlerinde regresyon analizinin alternatifini olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktır.

Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacı kestirim analizlerinde yapay sinir ağlarının regresyon analizine bir alternatif olup olamayacağını ortaya konulmasıdır. Bu ana amaç çerçevesinde alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Yapay sinir ağları kestirim analizlerinde regresyon analizine bir alternatif olabilir mi?
2. Yapay sinir ağları regresyon analizleri ile karşılaştırıldığında kurulan modelin kestirim gücü açısından hangi düzeydedir?
3. Aynı verilerle çalışıldığında yapay sinir ağları ve regresyon analizi ile elde edilen ve kestirim analizlerinde önemli bir gösterge olarak kabul edilen determinasyon katsayısı değerleri hangi analiz aracında daha yüksek çıkmaktadır?
4. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkendeki varyansı açıklamada yapay sinir ağları mı yoksa regresyon analizi mi daha etkilidir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama türündedir. Betimsel araştırmalarda olaylar arası nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak son derece önemlidir (Balcı, 2015, s. 226). Araştırmada da betimsel tarama yöntemi ile bazı branş dersleri ve yüksek öğretim giriş sınavı alan tercihi arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Örnekleme

Örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Örnekleme 30 9. sınıf öğrencisi alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Örnek analizde ilk veri toplama aracı öğrencilerin bazı derslerden akademik ortalamalarının alındığı ölçektir. Bu kapsamda 30 dokuzuncu sınıf öğrencisine bir anket uygulandığını ve bu ankette öğrencilerin dokuzuncu sınıfın güz yarıyılında matematik, kimya, fizik, Türkçe, tarih ve coğrafya derslerinden elde ettikleri puanların akademik ortalamalarını 100 tam puan üzerinden yazmalarını istendiğini varsayalım. İkinci bir ölçek olarak öğrencilere yukarıda bahsi geçen bütün derslerin yer aldığı 100 sorudan oluşan bir genel yetenek sınavı uygulandığını ve öğrencilerin sınavda elde ettikleri puanların kaydedildiğini düşünelim. Bunlara ilave olarak öğrencilere son sınıfta hangi alandan üniversite giriş sınavına gireceklerine dair bir anket uygulandığını ve cevapları temel alınarak her öğrencinin sayısal, sözel ve eşit ağırlık kategorilerinden birine atandığını kabul edelim. Bu öğrencilerin hangi alana gideceklerine ilişkin kararı genel yetenek sınavının sonuçlarına göre alacaklarını varsayalım. Bütün bu veriler ışığında öğrencilerin alanları ile ilgili geleceğe dönük genel yetenek sınavından alacakları notlara ilişkin, diğer bir ifade ile yükseköğretim kurumları sınavına girişte tercih yapmalarına ilişkin tavsiyede bulunulacak alanlara dönük kestirimde bulunacağımızı varsayalım. Örnek analizde kullanılan veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örnek Yapay Sinir Ağı Uygulamasına İlişkin Veri Seti

Genel Yetenek	Türkçe	Matematik	Fizik	Kimya	Tarih	Coğrafya	Alan
							1 (sayısal)
55,00	74,00	34,00	25,00	88,00	65,00	74,00	1,00
52,00	57,00	35,00	34,00	25,00	85,00	57,00	1,00
85,00	85,00	25,00	35,00	84,00	85,00	85,00	1,00
85,00	96,00	84,00	25,00	75,00	85,00	96,00	1,00
74,00	99,00	75,00	84,00	65,00	74,00	99,00	1,00
57,00	35,00	65,00	75,00	85,00	57,00	35,00	1,00
85,00	25,00	85,00	65,00	75,00	34,00	25,00	1,00
96,00	84,00	85,00	85,00	65,00	85,00	84,00	1,00
99,00	75,00	85,00	85,00	47,00	96,00	75,00	1,00
35,00	65,00	74,00	85,00	25,00	99,00	65,00	1,00
25,00	85,00	57,00	74,00	34,00	35,00	85,00	2,00
84,00	75,00	34,00	57,00	65,00	25,00	75,00	2,00
75,00	65,00	85,00	74,00	98,00	55,00	65,00	2,00
65,00	47,00	96,00	57,00	25,00	85,00	57,00	2,00
85,00	25,00	99,00	85,00	84,00	85,00	85,00	2,00
75,00	34,00	35,00	96,00	75,00	85,00	96,00	2,00
52,00	85,00	25,00	99,00	65,00	74,00	99,00	2,00
85,00	96,00	84,00	35,00	85,00	57,00	35,00	2,00
85,00	99,00	85,00	25,00	75,00	34,00	25,00	2,00
74,00	35,00	85,00	84,00	65,00	85,00	84,00	2,00
57,00	25,00	74,00	75,00	47,00	96,00	75,00	3,00
85,00	84,00	57,00	65,00	25,00	99,00	65,00	3,00
96,00	75,00	85,00	85,00	34,00	35,00	85,00	3,00
99,00	85,00	96,00	75,00	99,00	75,00	75,00	3,00
35,00	74,00	99,00	65,00	35,00	65,00	65,00	3,00
25,00	57,00	35,00	25,00	25,00	85,00	25,00	3,00
84,00	85,00	25,00	84,00	84,00	85,00	84,00	3,00
75,00	96,00	84,00	75,00	75,00	85,00	47,00	3,00
65,00	99,00	75,00	85,00	65,00	74,00	25,00	3,00
85,00	85,00	65,00	74,00	85,00	57,00	34,00	3,00

Analiz

Veriler SPSS 20 programına girilmiş ve gerekli işlem adımları gerçekleştirilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde yapay sinir ağları ile elde edilen SPSS çıktıları verilmiş ve çıktılar yorumlanmıştır. Bu kapsamda analiz çıktı sayfasında yer alan ilk tablo “case processing summary” tablosudur.

Tablo 2. Örnek Yapay Sinir Ağları Uygulaması “Case Processing Summary” Tablosu

Case Processing Summary		
	N	Percent
Sample	Training	24
	Testing	3
	Holdout	3
Valid	30	100,0%
Excluded	0	
Total	30	

Tablo 2’de veri setinde yer alan örneklerin kaç tanesinin eğitim veri seti, test veri seti ve hold out veri seti olarak atandığına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu tabloda ayrıca geçerli olarak analize dâhil edilen denek sayısı da “valid” satırında yer almaktadır.

Tablo 3. Örnek Yapay Sinir Ağları Uygulaması Sonucu Elde Edilen Ağ Bilgisi Tablosu

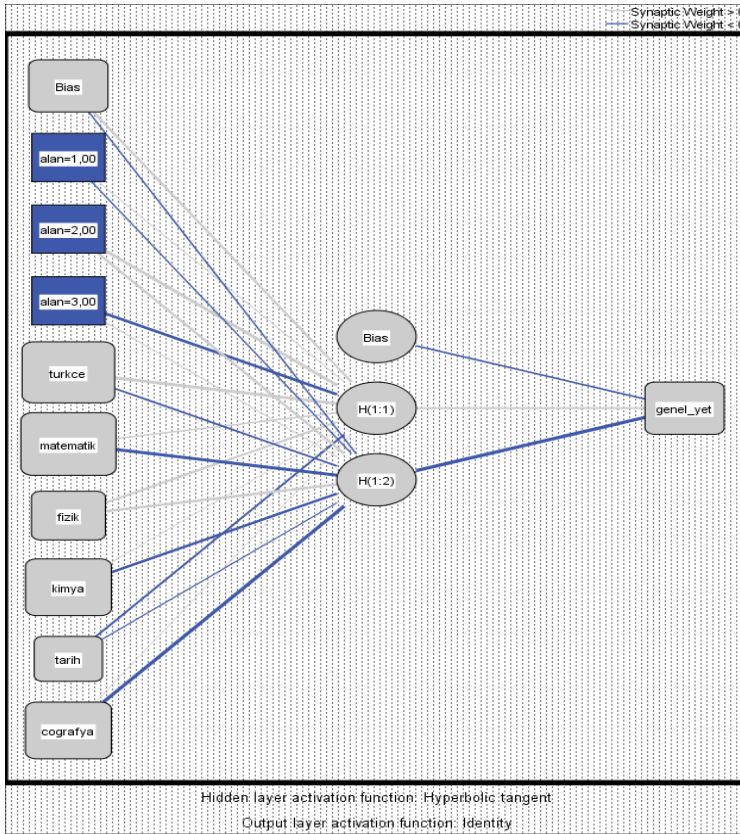
Network Information		
Input Layer	Factors	1 alan
		1 turkce
		2 matematik
	Covariates	3 fizik
		4 kimya
		5 tarih
	6 coğrafya	
	Number of Units ^a	9
	Rescaling Method for Covariates	Standardized
Hidden Layer(s)	Number of Hidden Layers	1
	Number of Units in Hidden Layer 1 ^a	1
	Activation Function	Hyperbolic tangent
Output Layer	Dependent Variables	1 genel_yet
	Number of Units	1
	Rescaling Method for Scale Dependents	Standardized
	Activation Function	Identity
	Error Function	Sum of Squares

a. Excluding the bias unit

Ağ bilgisi tablosu kurulan modelin temel şartları karşılayıp karşılamadığını ortaya koyan önemli bir tablodur. Tablo temel olarak üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler tablonun en sol bölümünde yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde girdi katmanı (input layer), gizli katman (hidden layer) ve çıktı katmanı (output layer) ile ilgili bilgilerin yer aldığı gözlenmektedir. "Factors" satırında kategorik değişken yer almaktadır. "Covariates" satırında eşdeğişkenlere yer verilmiştir. Ortak değişkenler öğrencilerin Türkçe, matematik, fizik, kimya, tarih ve coğrafya derslerinden dokuzuncu sınıf güz yarıyılında elde ettikleri puanların akademik ortalamalarıdır. Ağ bilgisi tablosu değişkenlerin yeniden ölçeklendirilmesinde (rescaling) kullanılan yöntem hakkında da bilgi sunmaktadır. Örnek uygulamada bu yöntemin bu yöntemin "standardize edilmiş" (standardized) olarak seçildiğini hatırlayalım.

Tablo 3'te girdi katmanı ile ilgili bilgileri gizli katmana ilişkin bilgiler takip etmektedir. Tablo 3 incelendiğinde örnek uygulamada programın gizli katman sayısının 1, gizli katmandaki birimlerin sayısının yine aynı şekilde 1 olarak saptandığı gözlenmektedir. Ağ bilgisi tablosunda gizli katmana ilişkin bir diğer bilgi seçilen aktivasyon fonksiyonu (activation function) yöntemidir. Bu çalışmada yer alan örnek uygulamada bu yöntem "hyperbolic tangent" olarak belirlenmiştir.

Ağ bilgisi tablosunun son bölümü çıktı katman (output layer) ile ilgili bilgilere ayrılmıştır. İlk satırda bağımlı değişken yer almaktadır. Bu değişken "genel yetenek" değişkenidir. İkinci satırda çıktı katmanında yer alan birim sayısı yer almaktadır ve bu sayının 1 olarak belirlendiği gözlenmektedir. Çıktı katmanı ile ilgili bölümün devamında katmanda yer alan bağımlı değişkenin yeniden ölçeklendirilmesinde (rescaling) başvurulan yöntemle ilişkin bilgi yer almaktadır. Bu yöntem "standardize edilmiş" (standardized) yöntemidir. Aktivasyon fonksiyonu olarak "identity" yöntemi seçilmiştir. Hata fonksiyonu (error function) olarak kareler toplamından (sum of squares) yararlanılmıştır. SPSS 20 programı çıktı sayfasında daha sonra model mimarisini yer almaktadır. Örnek uygulamaya ilişkin model mimarisi (model architecture) Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Örnek Yapay Sinir Ağı Uygulaması Model Mimarisi

Şekil 4'te solda yukarıdan aşağıya doğru 2, 3 ve 4. sırada bulunan kutucuklar kategorik değişkenlere karşılık gelmektedir. SPSS 20'ye verilerin girişi esnasında bu değişkenler sayılarla etiketlendiğinden model mimarisinde de etiketlendikleri sayılarla yer almaktadırlar. Yapay sinir ağları analizi çıktılarında model mimarisi aynı zamanda yordayıcı değişkenlerin kestirim açısından görece önemleri hakkında da bilgiler vermektedir. Şekil 4'te yer alan model mimarisi incelendiğinde matematik ve Türkçe derslerine ilişkin kutucukların büyük, fizik ve tarih derslerine ait kutucukların ise küçük olduğu gözlenmektedir. Bu durum değişkenlerin kestirim gücüne katkılarının göreceli olarak büyüklüğü ya da küçüklüğü hakkında

bilgi vermektedir. Bu bulgudan yola çıkarak Türkçe ve matematik derslerinin öğrencilerin alanlarına ilişkin kestirimde diğer değişkenlere nazaran daha fazla önem teşkil ettiği ileri sürülebilir.

Model mimarisinde yer alan elips şeklindeki boğumlar gizli katmana karşılık gelmektedir. Şekil 4'te yer alan model mimarisi incelendiğinde ağda (H1:1) ve (H1:2) olmak üzere iki gizli katman biriminin yer aldığı gözlenmektedir. Birimlerle değişkenler arasındaki çizgilerin kalınlığı ve daha koyu olması, aralarındaki ilişkinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. "Bias" (önyargı) birimi ile değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf olması ya da hiç ilişkinin olmaması beklenmektedir. Bu çizgilerin kalınlığı ilişkinin gücünün zayıflığını ortaya koymaktadır. Model mimarisi incelendiğinde, "bias" birimi ile değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı iddia edilebilir. Model mimarisinde en sağda yordanan değişken yer almaktadır. Şekil 4'te yer alan model mimarisine göre "genel yetenek" değişkeninin, gizli katmanda yer alan (H1:2) birimi ile yüksek ilişki içinde olduğu kabul edilebilir. SPSS 20 analiz çıktı sayfasında model mimarisini "model özeti" (model summary) tablosu takip etmektedir. Model özeti (model summary) tablosu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Model Özeti (Model Summary) Tablosu

Model Summary		
Training	Sum of Squares Error	7,864
	Relative Error	,684
	Stopping Rule Used	1 consecutive step(s) with no decrease in error ^a
	Training Time	0:00:00,00
Testing	Sum of Squares Error	1,707
	Relative Error	3,635
Holdout	Relative Error	6,987

Dependent Variable: genel_yet

a. Error computations are based on the testing sample.

Model özeti (model summary) tablosu yapay sinir ağının eğitimine dair bilgilere yer verilen tablodur. Model özeti buna ek olarak nihai yapay sinir ağının, "hold out" verisine uygulanmasına ilişkin bilgileri de içermektedir. Model özeti yapay sinir ağları ile kurulan modelin gücü hakkında da bilgiler içermesi açısından önemlidir. Tablo 4'te yer alan model özeti incelendiğinde ilk satırda "kareler hatası toplamı" (sum of squares error) değerinin yer aldığı gözlenmektedir. Analizde ilişkin kareler hatası toplamı değeri 7.867 olarak hesaplanmıştır. Analizde eğitim, test ve hold out safhalarına dair hata değerleri ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Analiz sonucuna göre eğitim aşamasında kısmî hata değerinin ,684 olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Tablo 4'te eğitim safhasına ilişkin durma kriterinin kaç adımda gerçekleştirildiği de yer almaktadır. Analizde tek bir adımda durma kriteri gerçekleşmiştir.

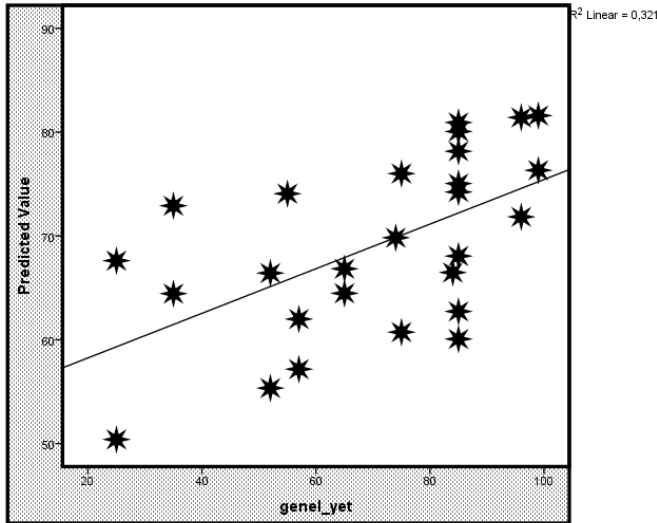
Model özetinde daha sonra test aşamasına ilişkin değerlere yer verilmiştir. Test safhasındaki kısmî hata değeri 3.635'dir. Kareler hatası toplamına ilişkin değer test aşaması için 1.707 biçiminde gerçekleşmiştir. Hold out safhasında hata değeri 6.987'dir. Tablo 2'nin altında bağımlı değişken ve hata hesaplamalarının hangi örneklem üzerinde gerçekleştirildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tabloda hata değerlerine ilişkin hesaplamaların test örnekleme temel alınarak gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Hata değerlerinin çok yüksek olmadığı, buna paralel olarak kurulan kestirim modelinin güçlü bir yapıya sahip olduğu iddia edilebilir. SPSS çıktı sayfasında daha sonra parametre tahminleri tablosu yer almaktadır. Örnek analize ilişkin parametre tahminleri tablosu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örnek Uygulamaya İlişkin "Parametre Tahminleri" (Parameter Estimates) Tablosu

Parameter Estimates			
Predictor	Predicted		
	Hidden Layer 1	Output Layer	
	H(1:1)	H(1:2)	genel_yet
Input Layer (Bias)	,354	-,153	

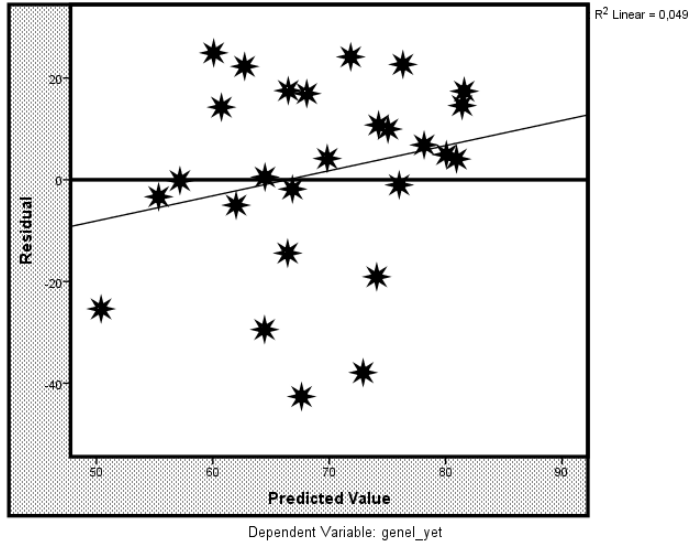
[alan=1,00]	,066	-,138
[alan=2,00]	,453	,358
[alan=3,00]	-,438	,080
turkce	,468	-,307
matematik	,180	-,489
fizik	,339	,399
kimya	,050	-,396
tarih	-,327	-,126
cografya	,031	-,499
(Bias)		-,262
Hidden Layer 1	H(1:1)	,339
	H(1:2)	-,515

Parametre tahminleri (parameter estimates) tablosu model mimarisinin sayısal özeti olarak tanımlanabilir. Şekil 4'te yer alan ilişkilere dair çizgilerin kalınlığı ve koyuluğu dikkate alındığında, ilişkilere dönük bulguların parametre tahminleri tablosunda yer alan değerlerle uyumlu oldukları gözlenebilir. Parametre tahminleri tablosunu yapay sinir ağı modelinde eğitim safhası için tahmin ve gözlem değerlerinin yer aldığı saçılma diagramı izlemektedir. Örnek analize ilişkin saçılma diagramına Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Yapay sinir ağı modelinde eğitim safhası için tahmin ve gözlem değerlerini ortaya koyan saçılma diagramı

Saçılma diagramında kurulan modele ilişkin R^2 değerinin .321 olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki toplam değişkenliğinin yaklaşık %32'sini açıkladığı biçiminde yorumlanabilir. Buna paralel olarak analizde yer verilen yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkeni kestirim gücünün oldukça yüksek olduğu iddia edilebilir. Analiz çıktı sayfasında eğitim safhası için tahmin ve gözlem değerlerini ortaya koyan saçılma diagramını model kurulurken kullanılmayan hold out verisi ile gözlenen verilere ilişkin saçılma diagramı takip etmektedir.



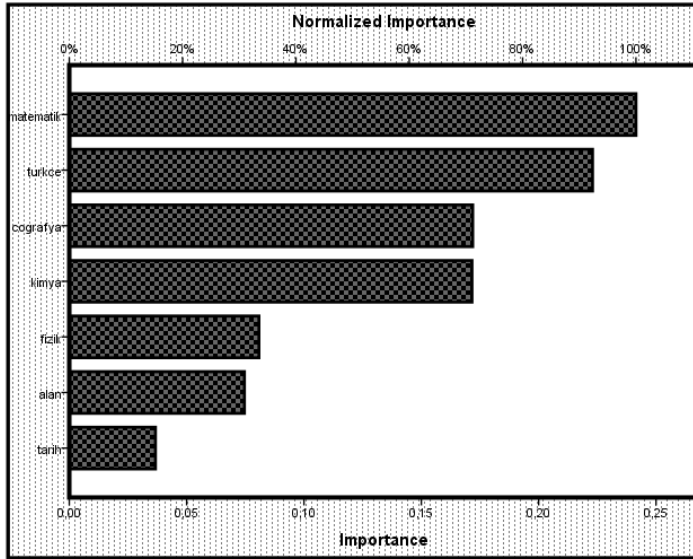
Şekil 6. Yapay sinir ağı modelinde model sağlama (validation-holdout) kısmı ya da safhası için saçılma diagramı

Şekil 6'da yer alan saçılma diagramı model kurulurken hiç kullanılmayan holdout verisi ile gözlenen verilere dair değerlerin dağılımını görsel biçimde sunmaktadır. Saçılma diagramı incelendiğinde R^2 değerinin .049 olarak gerçekleştiği saptanmıştır. SPSS çıktı sayfasında daha sonra "bağımsız değişkenlerin önem düzeyi" (independent variable importance) tablosu yer almaktadır.

Tablo 6. Bağımsız Değişkenlerin Önem Düzeyi (Independent Variable Importance) Tablosu

Independent Variable Importance		
	Importance	Normalized Importance
alan	,075	30,9%
turkce	,223	92,3%
matematik	,241	100,0%
fizik	,081	33,5%
kimya	,172	71,1%
tarih	,037	15,2%
cografya	,172	71,2%

Tablo 6'da bağımsız değişkenlerin önem düzeyleri önem ve normalize edilmiş önem değerleri ile ortaya konulmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde alan seçme sürecine temel teşkil eden genel yetenek sınavında en etkili değişkenin matematik değişkeni olduğu saptanmıştır, .241. Bunu Türkçe değişkeni takip etmektedir, .223. Analiz çıktı sayfasında son olarak bağımsız değişkenlerin önem düzeyini ortaya koyan bar diagramı yer almaktadır.



Şekil 7. Yapay sinir ağıları örnek uygulama bağımsız değişkenlerin önem düzeyini ortaya koyan bar diagramı

Şekil 7'de yer alan bar diagramı Tablo 6'da yer alan bağımsız değişkenlerin önem düzeyi tablosunun görsel özeti olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda Tablo 6'da en önemli değişken olarak matematik değişkeni belirlenmiştir. Şekil 7'de yer alan bar diagramında da en önemli değişken olarak matematik değişkeninin yer aldığı gözlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Analiz sonucunda yapay sinir ağı modelinin güçlü bir kestirim modeli sunduğu saptanmıştır. Yapay sinir ağıları ile kurulan kestirim modelinde yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkendeki varyansı açıklama oranı oldukça yüksektir. Buna ek olarak regresyon analizinde değer olarak verilen yordayıcı değişkenlerin önem sırası yapay sinir ağılarında hem değer hem de görsel araçlarla sunulmaktadır. Yapay sinir ağılarından elde edilen model mimarisi ve değişkenlerin önem sırasını ortaya koyan bar diagramı, yordayıcı değişkenlerin görece önem sıralarının daha net olarak ortaya konulmasını sağlamak ve yorumlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde yordayıcı değişkenlerin önem sırası hakkında sonuçları yorumlanan regresyon analizine göre daha kolay olduğu iddia edilebilir.

Sonuç olarak sosyal olgulara ve olaylara dönük tahminlerde bulunmak sosyal yaşamın kalitesinin artırılması açısından son derece önemlidir ve bu nedenle kestirimsel araştırmalar sosyal bilimlerde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda yapay zekanın hızla önem kazandığı son günlerde yapay sinir ağıları sosyal bilimlerde önemli bir kestirim aracı olarak önemli bir yer edinebilir. SPSS programında yer alması ve oldukça kolay bir yorumlama imkânı sunması nedeniyle regresyon analizleri sosyal bilimlerde kestirimsel istatistikler olarak önemli bir konum edinmiştir. Buna karşın yapay sinir ağıları sosyal bilimlerde regresyon analizlerine önemli bir alternatif olarak kabul edilebilir. Hatırlanacağı üzere regresyon analizlerinde determinasyon katsayısı (R^2) değeri kurulan modelin kestirim gücünün en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir. Pektaş (2013, s. 149) aynı veri setleri üzerinde analiz gerçekleştirildiğinde yapay sinir ağıları ile elde edilen R^2 değerlerinin, regresyon analizleri ile elde edilen R^2 değerlerinden daha yüksek çıktığını, diğer bir ifade ile yapay sinir ağıları modellerinde yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkendeki varyansı açıklamada regresyon modellerine nazaran daha etkili olduklarını iddia etmektedir. Bu bulgu yapay sinir ağıları modellerinin regresyon modelleri ile karşılaştırıldıklarında, kestirim açısından nispeten daha güçlü oldukları biçiminde yorumlanabilir. Sonuç olarak yapay sinir ağıları sosyal bilim araştırmalarında regresyon analizlerinin alternatifi olarak gelecekte önemli bir konum edinebilir.

Bütün bu bilgilerden yola çıkarak sosyal bilimlerde kestirim analizi yapacak araştırmacılara yapay sinir ağıları ile ilgili olarak aşağıda sıralanan öneriler getirilebilir;

- Kestirim analizlerinde regresyon analizleri etkili sonuçlar vermekle birlikte yapay sinir ağıları ile daha güçlü bir kestirim modeli kurulabilmektedir. Bu kapsamda yapay sinir ağılarının araştırmacılar tarafından kestirim analizlerinde en azından önemli bir alternatif olarak kabul edilmesi önem teşkil etmektedir.
- Yapay sinir ağıları kestirim analizlerinde regresyon analizlerinin kestirim gücünün test edilmesinde bir doğrulama aracı olarak işlev görebilir. Bu bağlamda kurulan modelin kestirim gücünün test edilmesinde yapay sinir ağıları modellerinden yararlanılabilir.

- Yapay sinir ağı kestirim analizlerinde regresyon analizleri ile birlikte de kullanılabilir. Örneğin yordayıcı değişkenlerin önem sırasının belirlenmesi sürecinde, görsel araçlarla ön plana çıkan yapay sinir ağı regresyon analizi ile birlikte kullanılabilir.

Hem yapay sinir ağı ile kurulan güçlü kestirim modeli, hem de yordayıcı değişkenlere ilişkin sunduğu görsel araçlarla yapay sinir ağlarının yakın gelecekte sosyal bilimler araştırmalarında önemli bir istatistiksel araç konumuna gelebileceği ileri sürülebilir. Bu kapsamda kestirim analizlerinde farklı bir araç arayışı içinde olan araştırmacılara önemli görevler düştüğü iddia edilebilir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. İ. (2016). *Sınıflandırma problemlerine yapay sinir ağı ve veri zarflama analizi tabanlı yeni bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Efe, Ö. ve Kaynak, O. (2000). *Yapay sinir ağı ve uygulamaları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Printhouse.
- Gurney, K. (2004). *An introduction to neural networks*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Hamzaçebi, C. (2011). *Yapay sinir ağı: Tahmin amaçlı kullanımı, matlab ve neurosolutions uygulamalı*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Keleşoğlu, Ö. ve Fırat, A. (2006). İç basınç altında ince cidarlı kabukların yapay sinir ağı ile çözümü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 447-451.
- Kriesel, D. (2007). *A brief introduction to neural networks*. New York: FAQ.
- Lin, J. W. (2017). Artificial neural network related to biological neuron network: A review. *Advanced Studies in Medical Sciences*, 5(1), 55-62.
- Öztemel, E. (2012). *Yapay sinir ağı*. İstanbul: Papatya yayıncılık eğitim bilgisayar sistemleri sanayi ve ticaret A.Ş.
- Patterson, D. W. (1996). *Artificial neural networks*. Singapore: Simon & Schuster (Asia) Pte Ltd.
- Pektaş, A. O. (2013). *SPSS ile veri madenciliği*. İstanbul: Dikeyksen Yayın Dağıtım Yazılım ve Eğitim Hizmetleri Sanayi ve Ticaret Ltd Şti.
- Rojas, R. (1996). *Neural networks: A systematic introduction*. Berlin: Springer-Verlag.
- Yüksel, R. ve Akkoç, S. (2016). Altın fiyatlarının yapay sinir ağı ile tahmini ve bir uygulama. *Doğu Üniversitesi Dergisi*, 17(1), 39-50.

TEMEL BİLEŞENLER ANALİZİNİN ALTERNATİFİ OLARAK KÜMELEME ANALİZİ: SPSS TABANLI ÖRNEK UYGULAMA

NECATİ CEMALOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİAYHAN DUYKULUOĞLU
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İnsan davranış ve tutumları birçok etmenin temelinde şekillenmektedir. Davranış ve tutumların ölçülebilir birimlere dönüştürülmesi sosyal bilimlerde nicel araştırmaların temelini teşkil etmektedir. Bu nedenle ölçek geliştirme sosyal bilimlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçek geliştirmede temel bileşenler analizi sıklıkla kullanılmaktadır. Buna karşın temel bileşenler analizi uzun bir analiz süreci gerektirmekte, birçok sayısal değer yorumlanması gerekmektedir. Kümeleme analizi ise ölçek geliştirme sürecini oldukça basite indirgemektedir. Bu kapsamda bu araştırma kümeleme analizinin ölçek geliştirme sürecinde temel bileşenler analizine göre daha etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Çalışma kümeleme analizi ile ilgili örnek bir uygulama biçiminde tasarlanmıştır. Örnek uygulamada Duykuluoğlu (2016, ss. 214-217) tarafından geliştirilen "Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği"nin geliştirilmesi sürecinde yararlanılan verilerden faydalanılmıştır. Bu nedenle çalışma betimsel alan araştırması niteliğindedir. Çalışma açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı ile birleştirici hiyerarşik kümeleme analizi sonucunda elde edilen küme yapılarının karşılaştırılması biçimindedir. Örnek analizde Ward bağlantı yönteminden yararlanılmıştır. Analizde benzerlik ölçütü olarak Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Bulgular: Gerçekleştirilen analiz sonucunda kümeleme analizinin temel bileşenler analizine nazaran daha az sayıda faktöryel yapı oluşturma eğiliminde olduğu, aynı şekilde yorumlanmasının ve grup üyeliklerinin belirlenmesinin temel bileşenler analizine göre daha basit olduğu saptanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Uygulama, analiz ve yorumlama süreçlerinin basitliği, araştırmacıya kazandırdığı zaman ve enerji, temel bileşenler analizine nazaran daha az sayıda faktöryel yapı oluşturma eğiliminde olması gibi nedenlerden ötürü kümeleme analizinden sosyal bilimlerde ölçek geliştirme sürecinde gelecekte daha yaygın olarak yararlanılabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dendogram, uzaklık ölçüleri, hiyerarşik kümeleme, Ward bağlantı yöntemi

Abstract

Problem Statement and Goal: Human behaviours and attitudes are shaped by different factors. To turn behaviours and attitudes into measurable units constitutes the cornerstone of research in social sciences. Thus, creating data collection tools are an indispensable part of social sciences. For creating data collection tools, principal component analysis is used widely. However, it requires a long and analysis process and taking many numeric values into account. On the other hand, clustering analysis simplifies the process of creating data collection tools. In this context, this research aims at proving that clustering analysis can be an effective alternative of principal component analysis in the process of creating data collection tools.

Method: Study has been designed as a practice application for clustering analysis. In this practice application, data which was made use of while creating the data collection tool "Classroom Observation Scale for High School Administrators" which was produced by Duykuluoğlu (2016, ss. 214-217) was utilized. Thus the study is in the form of descriptive area research. The study compares and contrasts cluster and factor structures which have been obtained by clustering and factor analysis. In the analysis, Ward linkage method has been used. As the similarity scale, Pearson correlation coefficient has been implemented.

Findings: At the end of the analysis, it has been found out that clustering analysis tends to create less numbers of factors when compared to the principal component analysis and in the same way it is easier to analyse and comment on the results and thus determining the group memberships when compared to the principal component analysis.

Implications for Future Studies: As the result of some factors such as the simplicity of the application, analysis and commenting procedures, time and energy that it saves for the researcher and the fact that it tends to create less sub groups in contrast to principal component analysis, it can be put forward that clustering analysis will be utilized more widely in the processes of creating data collection tools in social sciences in the future.

Keywords: Dendogram, distance measures, hierarchical clustering, Ward linkage method

Giriş

Kümeleme analizi; gözlemlerin ve değişkenlerin, kendi aralarında homojen, birbirlerine göre de heterojen kümelerde toplanmasını sağlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Yıldırım, 2010, s. 151). Meydana getirilen her bir kümenin kendi içinde homojenlik düzeyi en yüksek, kümeler arasında da en düşük düzeydedir. Kümeleme yöntemi ile gerçekleştirilen bir gruplandırma kümeleme işlemi başarılı ise, gözlemlere ilişkin değerler küme içinde birbirine yakın, farklı kümelerdeki değerler ise birbirlerinden uzakta olacaktır (Orhunbilge, 2010, s. 473). Kümeleme önemli bir yönüyle sınıflandırmadan ayrılmaktadır. Kümeleme var olan durumu betimlemeye yönelik araştırmalarda, sınıflandırma ise geleceğe dönük kestirim amacı güden araştırmalarda kullanılmaktadır (Rokach, 2010, s. 269). Ayrıca sınıflandırmada analiz öncesinde sınıf sayısı ve sınıflar belli iken kümeleme analizinde belli değildir. Kümeleme analizinde nesnelerin benzerliği ya da farklılığı önemli teşkil etmektedir ve araştırmada verilerin belirli bir küme altında toplanıp toplanmadığı temel alınır (Andritsos, 2002, s. 2). Kümeleme ve sınıflandırmanın arasındaki diğer bir önemli farklılığın kümelemenin nesnelerin doğal özelliklerine göre bir araya getirilmesi, sınıflandırmanın ise nesnelerin belirli amaçlar temelinde yapay biçimde gruplandırılması olduğu iddia edilebilir.

Kümeleme analizi nesnelerin niteliklerine göre belirli gruplar altında toplanmasını amaçladığına (Emre, 2017, s. 32) analize dahil edilen nesneler arasındaki ilişkilerin kümeleme analizi öncesinde belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda nesneler arasındaki ilişkiler üç temel üzerine oturtulmaktadır. Diğer bir ifade ile nesneler arası benzerlikler ve farklılıklar farklı ölçülerle ortaya konulmaktadır. Bu ölçüler benzerlik ölçüleri, uzaklık ölçüleri ve birliktelik ölçüleridir (Erdem, 2017, s. 38).

Kümeleme analizinde kullanılan iki temel benzerlik ölçüsü korelasyon ölçüsü ve açısal benzerlik ölçüleridir. Korelasyon benzerlik ölçüsü, nicel gözlemler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için hesaplanmaktadır (Akküçük, 2011, s. 37). Aralarında ilişki düzeyi yüksek gözlemler aynı küme altında toplanarak kümeler oluşturulabilirler. Açısal benzerlik ölçüsü, iki değişkene sıfır noktasından çekilen vektörlerin aralarındaki açının kosinüsü olarak kabul edilmektedir. Bu ölçütte hesaplanan değerler sıfır ile bir aralığında yer alması gözlemler arasında benzerlik olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Açısal benzerlik ölçüsünde hesaplama işlemi pozitif değerler ile gerçekleştirildiğinde doğru sonuçlar elde edilebilmektedir. Açısal benzerlik ölçüsü, iki değişkene sıfır noktasından çekilen vektörlerin aralarındaki açının kosinüsü olarak hesaplanmaktadır. Bu ölçümde hesaplanan değerler sıfır ile bir aralığında olması gözlemler arasında benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır. Açısal benzerlik ölçüsünde hesaplama işlemi pozitif değerler ile yapıldığında doğru sonuçlar elde edilebilmektedir (Çam, 2014, s. 52).

Kümeleme analizinde grup üyeliklerinin belirlenmesinde temel alınabilen bir diğer ölçüt uzaklık ölçüleridir. Kümeleme analizinde farklı uzaklık ölçülerinde yararlanılabilmektedir. Bunlar Öklid, Manhattan ve Mahalanobis uzaklık ölçüleridir. Öklid uzaklığı kümeleme yöntemlerinde en sık kullanılan uzaklık ölçüsüdür. Öklid uzaklık değeri, k-en yakın komşu algoritmasında temel alınan bir değer olarak kullanılabilir (Olson ve Delen, 2008, s. 152). Manhattan uzaklık ölçüsünde değerler arasındaki farkların karesi alınmaz, bu farklar üst üste eklenerek değer belirlenir (Witten ve Frank, 2005, s. 129). Manhattan uzaklık ölçüsü “şehir blok mesafesi” (city block distance) ölçüsü olarak da adlandırılmaktadır. Bu uzaklık ölçüsünde şehrin kare bloklardan oluşması durumunda bir kimsenin bir noktaya ulaşmak amacıyla, iki nokta arasında kat etmesi gereken mesafeyi saptamak amaçlanmaktadır (Hertz, 2006, s. 10). Kümeleme analizinde yararlanılan diğer bir ölçüt birliktelik ölçüleridir. Birliktelik ölçülerinin amacı; birbirine benzeme düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı iki gözlem arasındaki uyum derecesinin saptanmasıdır. Bu analiz her bir katılımcı çifti arasında karşılaştırmalar yapılarak gerçekleştirilir (Kalaycı, 2014, s. 357).

Kümeleme analizi çok çeşitli kümeleme yöntemlerini barındırmaktadır. Kümeleme yöntemleri temel olarak üç ana grup altında ele alınmaktadır (Rokach, 2010, s. 278); (1) hiyerarşik kümeleme yöntemleri, (2) bölünmeli kümeleme yöntemleri ve (3) yoğunluk temelli yöntemler. Hiyerarşik kümeleme yönteminde nesnelere ilişkin hiyerarşik gruplar meydana getirilir. Hiyerarşik kümeleme yöntemleri birleştirici ve ayırıcı hiyerarşik kümeleme yöntemleri olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Birleştirici hiyerarşik kümeleme yöntemlerinde, veri setinde yer alan her birim başlangıçta bir küme olarak kabul edilmektedir. Analizin sürecinde birbirlerine değer olarak en yakın iki birim veri setinde yeni bir küme oluşturacak şekilde bir araya getirilmektedir. Bu birleştirme işlemi başlangıçta küme olarak kabul edilen bütün birimler tek bir küme altında toplanana dek sürdürülür (Kantardzic, 2011, s. 260). Birleştirici hiyerarşik kümelemede gözlemlerin bir araya getirilmesi işlemi “*dendrogram*” veya “*ağaç diyagramı*” olarak ifade edilen şekillerden yararlanılarak ifade edilmektedir (Kantardzic, 2011, s. 252). Birleştirici hiyerarşik kümeleme yönteminde farklı bağlantı yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bunlar; (1) tek, (2) tam, (3) ortalama (Bramer, 2007, s. 235) ve (4) Ward bağlantı yöntemleridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 146). Ayırıcı kümeleme yöntemleri de kendi içinde iki ana grupta ele alınmaktadır: Tekli (monothetic) ve çoklu ayırıcı yöntemler. Tekli ayırıcı kümeleme yöntemlerinde kümeleme sürecinde her aşamada tek değişken temel alınarak kümeler oluşturulur. Çoklu (polythetic) ayırıcı yöntemlerde kümelemeler değişkenlerin tümü dikkate alınarak gerçekleştirilir. Genel olarak, ayırıcı kümeleme yöntemleri çok fazla işlem gerektirmeleri ve hesaplama için gerekli zamanın uzunluğu nedenleri ile birleştirici yöntemlere göre daha az yaygındır (Hand, Mannila ve Smyth, 2001, ss. 314-315).

Bölünmeli kümeleme yöntemleri, kümeleme hatalarını en asgari düzeye indirmek amacıyla nesnelerin farklı kümelere alınması anlamına gelmektedir. Bu maksatla en çok kullanılan teknik, hataların minimum düzeye indirilmesi algoritmasıdır. Hiyerarşik ve bölünmeli kümeleme yöntemleri küresel olarak birbirinden farklılaşan nesnelerin kümelere ayrılmasında başarılı iken, tesadüfi değer alan ve kümeleme biçimi farklı şekillerde meydana gelebilecek verilerin bir araya getirilmesinde etkili

değildir. Bu safhada yoğunluk temelli kümeleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Han, Kamber ve Pei, 2012, s. 471). Kümeleme yöntemleri, veriler arasındaki benzerliklerin ya da farklılıkların saptanmasına yönelik yeni teknik ya da modellere bağlı olarak sürekli olarak gelişmektedir.

Kümeleme analizi, nesnelere ya da örnekleri doğal özellikleri temel alınarak önceden belirlenmiş bir sınıf etiketi olmadan gruplandırmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir. Kümeleme analizi çok farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilir. Birlikte en önemli işlevinin değişkenleri belirli gruplar altında toplayarak veri indirgeme işlevi olduğu iddia edilebilir. Bu bağlamda sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmaları da bir tür veri indirgeme süreci olarak kabul edilebilir. Sonuç olarak kümeleme analizi sosyal bilimlerde araştırılarda ölçek geliştirme sürecinde temel bileşenler analizinin alternatifi olarak gelecekte daha yaygın bir kullanım alanı bulabileceği iddia edilebilir.

Amaç

Ölçek geliştirme süreci sosyal bilimlerde araştırmalarında önemli ancak bir o kadar da zahmetli bir süreçtir. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme sürecinde başvurulan temel bileşenler analizi oldukça uzun ve karmaşık bir analiz sürecini gerektirmektedir. Bu kapsamda bu araştırma ölçek geliştirmede kümeleme analizinin temel bileşenler analizine nazaran daha etkili bir araç olabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı kümeleme analizinin ölçek geliştirme sürecinde etkili bir araç olup olmadığının ve temel bileşenler analizi ile karşılaştırılarak üstünlüklerinin ortaya konulmasıdır.

Alt amaçlar

1. Kümeleme analizi ile ölçek nasıl geliştirilir?
2. Kümeleme analizinin ölçek geliştirme sürecinde temel bileşenler analizine göre üstünlükleri nelerdir?
3. Kümeleme analizinde küme üyeliklerine ilişkin tabloların yorumlanmasının temel bileşenler analizinde ortaya çıkan tabloların yorumlanmasına göre avantajları nelerdir?
4. Küme ya da faktör sayısı açısından kümeleme analizi ile temel bileşenler analizi arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada Duykuluoğlu (2016, ss. 214-217) tarafından geliştirilen "Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği'nin" geliştirilmesi sürecinde pilot uygulama olarak toplanan verilerden yararlanılmıştır. Bahsi geçen pilot uygulamada Kastamonu merkez ilçede görev yapan lise öğretmenlerine ölçek dağıtılmış ve veriler toplanarak SPSS programına girilmiştir. Bu kapsamda pilot uygulama betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Örneklem

Araştırmada Duykuluoğlu (2016, ss. 214-217) tarafından geliştirilen "Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği'nin" pilot uygulama verilerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini Kastamonu merkez ilçede görev yapan 233 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle uygulama yapılacak okullar ve okul içi öğretmenler kura yöntemi ile belirlenmiş, daha sonra her okulun örnekleme yer alması sağlanmıştır. Ön uygulama yapılan öğretmenlerin 149'u (%63.95) erkek, 84'ü (%36.05) kadındır. Öğretmenlerin 69'unun (%29.61) branşı sayısal, 138'inin (%59.23) branşı sözel, 26'sinin (%11.16) branşı ise meslek dersleridir. Öğretmenlerin 29'u (%12.45) fen veya sosyal bilimlerde, 125'i (%53.65) Anadolu liselerinde, 79'u (%33.91) ise mesleki ve teknik liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin kıdem ortalaması 17.84'tür. En fazla frekansa sahip kıdem yılı f=21 kez ile 16 yıl, en az frekans gösteren kıdem yılı ise bir f=1 ile iki yıldır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak "Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği'nin" pilot uygulamasında kullanılan veriler kullanılmıştır. Taslak veri toplama aracı kişisel bilgilerle ilgili sorular (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan lise türü) ve ders denetimlerinde lise müdürlerinin davranışlarını içeren 65 madde yer almıştır. Maddelerin 15'i gözlem öncesi görüşme, 28'si sınıf gözlemi, 22'si gözlem sonrası görüşme aşamasında yer almıştır. Bu aşamada veri toplama aracı "benimseme" ve "gösterme" boyutlarında yer alan seçenekler puanlanmıştır. "Benimseme" boyutunda "Tamamen" (5), "Büyük ölçüde" (4), "Orta" (3), "Az" (2), "Hiç" (1) şeklinde, "gösterme" boyutunda "Her zaman" (5), "Çoğu zaman" (4), "Bazen" (3), "Nadiren" (2) ve "Hiç" (1) biçiminde puanlanmıştır.

Analiz

Verilerin analizi SPSS 20 programında kümeleme analizinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bağlantı yöntemi olarak Ward bağlantı yönteminden, benzerlik ölçüsü olarak ise korelasyon benzerlik ölçüsünden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde kümeleme analizi sonucu elde edilen SPSS çıktıları sunulmuş ve tablolar yorumlanmıştır. Analiz çıktı sayfasında yer alan ilk tablo, Ward's bağlantı yöntemi ile birleştirme tablosudur.

Tablo 1. Ward's Bağlantı Yöntemi ile Birleştirme Tablosu

Cluster- Ward Linkage

Agglomeration Schedule						
Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	8	9	,428	0	0	7
2	30	31	,855	0	0	34
3	35	36	1,273	0	0	23
4	42	43	1,677	0	0	28
5	40	41	2,077	0	0	28
6	37	38	2,478	0	0	23
7	7	8	2,866	0	1	30
8	45	46	3,250	0	0	18
9	23	24	3,632	0	0	19
10	18	19	4,011	0	0	27
11	16	17	4,388	0	0	14
12	28	29	4,758	0	0	25
13	32	33	5,127	0	0	24
14	15	16	5,496	0	11	32
15	25	26	5,860	0	0	19
16	1	2	6,218	0	0	22
17	13	14	6,560	0	0	32
18	44	45	6,891	0	8	35
19	23	25	7,205	9	15	33
20	21	22	7,515	0	0	33
21	5	6	7,823	0	0	30
22	1	3	8,128	16	0	36
23	35	37	8,431	3	6	40
24	32	34	8,734	13	0	40
25	27	28	9,033	0	12	34
26	11	12	9,328	0	0	29

27	18	20	9,620	10	0	38
28	40	42	9,904	5	4	31
29	10	11	10,148	0	26	39
30	5	7	10,371	21	7	37
31	39	40	10,569	0	28	35
32	13	15	10,749	17	14	38
33	21	23	10,892	20	19	43
34	27	30	11,018	25	2	43
35	39	44	11,111	31	18	42
36	1	4	11,185	22	0	37
37	1	5	11,206	36	30	39
38	13	18	11,213	32	27	44
39	1	10	11,184	37	29	41
40	32	35	11,108	24	23	42
41	1	47	10,975	39	0	45
42	32	39	10,836	40	35	46
43	21	27	10,552	33	34	44
44	13	21	10,107	38	43	45
45	1	13	9,087	41	44	46
46	1	32	7,786	45	42	0

Ward's bağlantı tablosunda yer alan ilk satır kümeleme analizinin ilk aşamasına karşılık gelmektedir. Bu kapsamda "Lise Müdürleri Sınıf Gözlemi Ölçeği"nde 47 madde yer alması nedeniyle, analizde 46 küme mevcuttur. İlk sütunun sağında yer alan sütun birleştirilmiş küme (cluster combined) sütunudur. Bu sütunu katsayılar (coefficients) sütunu takip etmektedir. Tablo 1'de daha sonra sırasıyla "kümelerin ilk görüldüğü aşamalar" (stage cluster first appears) ve "sonraki aşama" (next stage) sütunları yer almaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2018, ss. 163-164). Analizde daha sonra elde edilen küme, küme üyelikleri tablosudur.

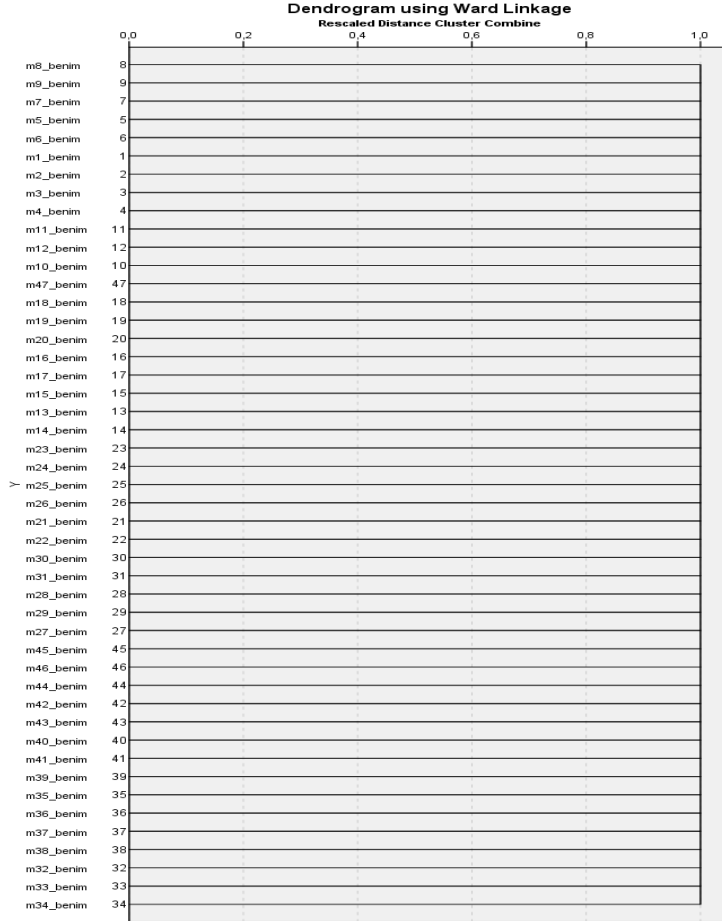
Tablo 2. Küme Üyeliklerini Gösteren Tablosu

Küme Üyeligi	
Satır	6 Küme
Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	1
Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	1
Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	1
Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi	1
Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	1
Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	1
Öğretmeden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	1
Öğretmeden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	1

Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	1
Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	1
Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi	1
Öğretmeden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	1
Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	2
Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	2
Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	2
Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	2
Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	2
Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	2
Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	2
Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	2
Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi	3
Dersten öğretmenle birlikte çıkması	3
Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	3
Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	3
Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	3
Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi	3
Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	4
Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	4
Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi	4
Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	4
Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	4
Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemesi	5
Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	5
Gözlemde elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	5
Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi	5
Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi.	5
Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi	5
Öğretmenin mesleki bir yardımı endişe duymadan talep etmesine ortam hazırlaması	5
Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi	6
Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi	6
Gözlem verilerini öğretmenle yüz yüze paylaşması	6
Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması	6
Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi	6
Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması	6
Öğretmene geliştirme planı vermesi	6

Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi	6
Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması	1

Tablo 2’de taslak veri toplama aracında yer alan maddelerin ait oldukları kümeler belirlenmiştir. Bu bağlamda Tablo 2’nin en sağ sütununda ölçekte yer alan maddelerin daha önce sayısı 6 olarak programa girilen kümelere atandıklarına dair bilgilere yer verilmiştir. Kümeleme analizinde elde edilen diğer bir çıktı dendogramdır. Şekil 1’de örnek analize ilişkin dendogram yer almaktadır.



Şekil 1. Örnek hiyerarşik kümeleme analizine ilişkin dendogram

Şekil 1 incelendiğinde, dendogramın küme üyeliklerine ilişkin tablonun görsel bir temsili olarak kabul edilebileceği ileri sürülebilir (Çokluk ve diğerleri, 2018, s. 167). Dendogram incelendiğinde sıraları farklı olsa da aynı kümeye ait maddelerin sıralandığı, sıralamada yukarıdan aşağıya ilk kümenin küme 1, ikinci kümenin ise küme 2 olduğu gözlenmektedir. Kümeleme analizinde raporlama aşamasında, dendogramın verilir yorumlanması zorunlu değildir. Bu durum araştırmacının tercihi bırakılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2018, s. 167).

Kümeleme analizinde SPSS çıktıları elde edildikten sonra tabloların rapor metnine uygun hale getirilmesine ve raporlaştırma safhasına geçilmelidir. Bu kapsamda ilk işlem olarak Ward’s Bağlantı Yöntemine dair elde edilen SPSS çıktısı uygun biçimde raporlaştırılmalıdır.

Tablo 3. Ward Bağlantı Yöntemi (en küçük varyans) Birleştirme Sonuçları

Aşama	Birleştirilmiş Küme		Katsayılar	Kümelerin İlk Görüldüğü Aşamalar		Sonraki Aşama
	Küme 1	Küme 2		Küme 1	Küme 2	
1	8	9	,428	0	0	7
2	30	31	,855	0	0	34
3	35	36	1,273	0	0	23
4	42	43	1,677	0	0	28
5	40	41	2,077	0	0	28
6	37	38	2,478	0	0	23
7	7	8	2,866	0	1	30
8	45	46	3,250	0	0	18
9	23	24	3,632	0	0	19
10	18	19	4,011	0	0	27
11	16	17	4,388	0	0	14
12	28	29	4,758	0	0	25
13	32	33	5,127	0	0	24
14	15	16	5,496	0	11	32
15	25	26	5,860	0	0	19
16	1	2	6,218	0	0	22
17	13	14	6,560	0	0	32
18	44	45	6,891	0	8	35
19	23	25	7,205	9	15	33
20	21	22	7,515	0	0	33
21	5	6	7,823	0	0	30
22	1	3	8,128	16	0	36
23	35	37	8,431	3	6	40
24	32	34	8,734	13	0	40
25	27	28	9,033	0	12	34
26	11	12	9,328	0	0	29
27	18	20	9,620	10	0	38
28	40	42	9,904	5	4	31
29	10	11	10,148	0	26	39
30	5	7	10,371	21	7	37
31	39	40	10,569	0	28	35
32	13	15	10,749	17	14	38
33	21	23	10,892	20	19	43

34	27	30	11,018	25	2	43
35	39	44	11,111	31	18	42
36	1	4	11,185	22	0	37
37	1	5	11,206	36	30	39
38	13	18	11,213	32	27	44
39	1	10	11,184	37	29	41
40	32	35	11,108	24	23	42
41	1	47	10,975	39	0	45
42	32	39	10,836	40	35	46
43	21	27	10,552	33	34	44
44	13	21	10,107	38	43	45
45	1	13	9,087	41	44	46
46	1	32	7,786	45	42	0

Tablo 3'te satırlarda yer alan madde numaraları, en düşük kareler yöntemine göre birbirine en yakın maddeleri ortaya koymaktadır. Katsayılar sütununda maddelerin birbiri ile olan ilişki düzeylerine dair katsayılara yer verilmiştir. Örnek olarak ilk satırda küme 1'de yer alan 8. madde ile küme 2'de yer alan 9. madde arasındaki uzaklık .428 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda kümeleme analizinde faktör sayısının artırılması durumunda maddeler arasındaki uzaklık değerlerinin de artacağı iddia edilebilir. Bu aşamada daha sonra Ward bağlantı yöntemi ile elde edilen küme üyeliklerinin verildiği tablo raporlaştırılmıştır.

Tablo 4. Ward Bağlantı Yöntemi (En Küçük Varyans) ile Elde Edilen Küme Üyelikleri

Cluster Membership		6 Clusters
Case		
1-	Gözlem araçları ile ilgili öğretmeni bilgilendirmesi	1
2-	Gözlem planını öğretmenle birlikte yapması	1
3-	Öğretmene denetim sürecinde bir gözlemci olarak rolünü açıklaması	1
4-	Gözlemlenecek dersin tarihi ve saatini öğretmenle birlikte belirlemesi	1
5-	Öğretmene gözlem sırasında uyulacak kuralları bildirmesi	1
6-	Öğretmene dersin kazanımlarının neler olduğunu sorması	1
7-	Öğretmenden derste kullanacağı değerlendirme yöntemlerine dair bilgi alması	1
8-	Öğretmenden derste kullanacağı araç gereçlerle ilgili bilgi alması	1
9-	Öğretmene dersin amaçlarının neler olduğunu sorması	1
10-	Öğretmene gözlem sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini bildirmesi	1
11-	Öğrencilerin derse aktif katılımı için öğretmenin plan yapıp yapmadığını belirlemesi	1
12-	Öğretmenden etkinliklerin amaçlarla nasıl bağdaştırıldığının açıklanmasını istemesi	1
13-	Öğretmenin farklı öğrencilerden görüş almaya çalışıp çalışmadığını gözlemlemesi	2
14-	Öğrencilerin sınıfta kurallara uyup uymadığını gözlemlemesi	2
15-	Dersin sunum hızının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu gözlemlemesi	2

16-	Dersin sonunda öğretmenin konuyu özetleyip özetlemediğini gözlemlemesi	2
17-	Öğrencilerin derse aktif olarak katılıp katılmadığını gözlemlemesi	2
18-	Dersin işlenişinde önceden belirlenen zamanlamaya uyulup uyulmadığını gözlemlemesi	2
19-	Öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğini gözlemlemesi	2
20-	Öğretmenin beden dilini etkili biçimde kullanıp kullanmadığını gözlemlemesi	2
21-	Dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlemesi	3
22-	Dersten öğretmenle birlikte çıkması	3
23-	Ders işlenirken verilen örneklerin somutluğunu gözlemlemesi	3
24-	Ders araçlarının konunun içeriğine uygunluğunu gözlemlemesi	3
25-	Öğretmenin konuyu önceki öğrenilenlerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğini gözlemlemesi	3
26-	Dersin amaçlarının başlangıçta açıklanıp açıklanmadığını gözlemlemesi	3
27-	Öğretmenin derse ilgi çekme etkinliklerini gözlemlemesi	4
28-	Öğretmenin öğretim materyallerini kullanma becerisini gözlemlemesi	4
29-	Sınıf yerleşim düzeninin öğretim yöntemlerine uygunluğunu gözlemlemesi	4
30-	Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi	4
31-	Öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi	4
32-	Gözlem sürecinde planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını belirlemesi	5
33-	Öğretmenin öğretimdeki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemesi	5
34-	Gözlemden elde ettiği verileri sınıflandırıp tablo haline getirmesi	5
35-	Öğretimle ilgili yeni gelişmeleri takip etmesi konusunda öğretmeni teşvik etmesi	5
36-	Öğretmenleri mesleki gelişim fırsatları konusunda bilgilendirmesi.	5
37-	Öğretmenin öğretiminde belirlediği eksikliklerini yapıcı biçimde eleştirmesi	5
38-	Öğretmenin mesleki bir yardımı endişe duymadan talep etmesine ortam hazırlaması	5
39-	Ders planlarının hazırlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi	6
40-	Gözlem sonrası görüşmeyi öğretmene özetlemesi	6
41-	Gözlem verilerini öğretmenle yüz yüze paylaşması	6
42-	Öğretmeni değerlendirirken düşüncelerini açıklama fırsatı tanınması	6
43-	Öğretmeni yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmesi	6
44-	Yapılan değerlendirmeleri belirli somut gözlem sonuçları ile eşleştirerek sunması	6
45-	Öğretmene geliştirme planı vermesi	6
46-	Öğretmene çalışmalarına ilişkin kaynakları nereden temin edebileceğini söylemesi	6
47-	Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması	1

Tablo 4 incelendiğinde, orijinal ölçekte 1, 2, 3 ve 4. maddelerden oluşan ilk faktörün kümeleme analizi sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 47. maddelerden teşkil edildiği saptanmıştır. Kümeleme analizi sonucu birinci küme altında yer alan 10, 11 ve 12. maddelerin orijinal ölçekte ikinci faktör altında yer aldığı gözlenmiştir. Bu analiz sonucunda kümeleme analizinin, orijinal ölçekte yer alan "ders gözlem stratejisinin belirlenmesi" ve "gözlem öncesi görüşme" faktörlerini tek bir küme olarak birleştirdiği iddia edilebilir. Bu şekilde bir gruptandırmanın literatürde kabul görmüş klinik denetim aşamaları olan ve gözlem öncesinde sadece "gözlem öncesi görüşme" boyutunu temel alan yapı ile daha uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Buna ek olarak orijinal ölçekte “gözlem sonrası görüşme” faktörü altında yer alan yer alan “Geliştirme planı ile ilgili öğretmenin fikirlerini de alması” maddesi de kümeleme analizinde birinci küme altında yer almıştır. Bu bağlamda sınıf gözlemi süreci, geliştirme planı gözden geçirilmek şartı ile öğretmenin de fikirlerini alarak, gözlem süreci başında olacak biçimde tasarlanabilir.

Kümeleme analizi sonucunda 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler ikinci küme altında yer almıştır. Bu aşama asıl ölçekte “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” aşamasına karşılık gelmektedir. Asıl ölçekte “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi”, “dersin sonunda ödev verilip verilmediğini gözlemlenmesi” ve “dersten öğretmenle birlikte çıkması” maddelerine kümeleme analizinde ikinci küme altında yer verilmediği saptanmıştır. Faktör adının faktör altında yer alan maddelerin ölçmeyi hedefledikleri davranışlar temel alındığında “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” olarak belirlendiği ve bu maddelerin ölçmeyi hedefledikleri davranışlar göz önünde bulundurulduğunda, kümeleme analizi ile gerçekleştirilen gruplandırmanın faktör analizi ile gerçekleştirilen gruplandırmaya göre daha sağlıklı bir faktöryel yapı oluşturduğu, her iki maddenin de, öğretmenin öğretim becerilerini ölçmeye dönük içeriklere sahip olmadıkları ileri sürülebilir.

Analizde üçüncü küme altında 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. maddelere yer verilmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen orijinal ölçekte 21 ve 22. maddeler üçüncü, 23, 24, 25 ve 26. maddeler ise dördüncü faktör altında yer bulmuştur. Asıl ölçekte 23, 24, 25 ve 26. maddeler “öğretimi etkileyen faktörler” boyutu altında yer almıştır. Bu anlamda bu maddeler kümeleme analizi ile paralel bir yapıda kümelenebilirler. Buna karşın orijinal ölçekte yer alan 27, 28 ve 29. maddelerin, 23, 24, 25 ve 26. maddelerle daha uyumlu oldukları, bu kapsamda bu aşamada gerçekleşen gruplandırma açısından faktör analizinin kümeleme analizine nazaran daha uygun olduğu ileri sürülebilir.

Kümeleme analizi sonucunda dördüncü küme altında 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler yer almıştır. 27, 28 ve 29. maddeler asıl ölçekte dördüncü faktör altında, 30 ve 31. maddeler ise beşinci faktör olan “gözlem sonrası görüşmenin planlanması” alt boyutunda yer almıştır. Bu bağlamda kümeleme analizinde, “öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öncelikleri belirlemesi” ve “öğretmen için geleceğe dönük performans hedefleri belirlemesi” maddeleri öğretimi etkileyen faktörler boyutu altında toplanmıştır. Bu kapsamda faktör adı oldukça kapsayıcı olduğundan maddelerin bu şekilde kümelenebilmesinin ölçüğün içerik geçerliği açısından herhangi bir sakıncasının olmayacağı iddia edilebilir.

Kümeleme analizinde beşinci faktör altında 32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddelere yer verilmiştir. Asıl ölçekte ise beşinci faktör altında 30, 31, 32, 33 ve 34. maddeler yer almıştır. 35, 36, 37 ve 38 maddelerde yer alan maddeler dikkate alındığında, bu maddelerin gözlem sonrası görüşme boyutunun öğeleri olarak kabul edilebileceği ileri sürülebilir. Kümeleme analizi sonucunda altıncı küme altında 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 ve 46. maddeler yer almıştır. Orijinal ölçekte bu maddelerin her biri “gözlem sonrası görüşme” alt boyutu altında toplanmışlardır. Bu bulgular doğrultusunda maddelerin gruplandırılması sürecinde faktör analizi ve kümeleme analizi arasında çok önemli farkların saptanmadığı, bazı maddelerin kümeleme analizinde aynı küme altında yer alma eğilimi gösterdikleri, bu bağlamda kümeleme analizinin faktör analizine nazaran daha sade bir faktöryel yapı ortaya koyma eğiliminde olduğu ileri sürülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kümeleme analizi sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 47. Maddeler tek bir küme altında yer almış ve kümeleme analizi faktör analizi ile elde edilen iki faktörlü yapıyı (“ders gözlem stratejisinin belirlenmesi” ve “gözlem öncesi görüşme” faktörleri) tek bir küme altında toplamıştır. Bu bulgu klinik denetimin alan yazındaki aşamaları ile daha uyumlu bir yapı ortaya koymaktadır. Bu kapsamda ilk küme “gözlem öncesi görüşme” kümesi olarak adlandırılabilir. Analiz sonucunda ikinci küme altında 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler yer almış ve küme adı “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” olarak belirlenmiştir. Analizde üçüncü küme 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. maddelerden meydana gelmiş ve küme adı “öğretmenin öğretim becerilerinin gözlenmesi” olarak belirlenmiştir. Kümeleme analizi sonucunda dördüncü küme altında 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler yer almış ve küme “öğretmenin mesleki becerilerinin ve gelişim önceliklerinin belirlenmesi” olarak belirlenmiştir. Beşinci faktör altında 32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddeler yer almış ve küme “öğretmenin mesleki gelişim sürecinin yapılandırılması” olarak adlandırılmıştır. Analiz sonucunda altıncı kümenin 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 ve 46. maddelerinden meydana geldiği saptanmış ve küme adı “gözlem sonrası görüşme” olarak belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre aynı veriler üzerinde çalışıldığında temel bileşenler analizinin ve kümeleme analizinin aynı sayıda grup oluşturdukları, buna karşın kümeleme analizinin maddeleri daha az küme altında toplama eğiliminde olduğu, faktör analizinde ortaya çıkan faktörleri birleştirme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Doğan ve Başokçu da (2010, s. 70) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlar aynı taslak veri üzerinde kümeleme analizinin ölçekte daha fazla maddeye yer verdiği, buna karşın belirli kümelerde daha fazla maddenin yer aldığını saptamışlardır. Analiz sonuçlarına göre kümeleme analizi sonucunda elde edilen küme yapısı klinik denetimin literatürde yer alan aşamaları ile uyum içindedir. Bu kapsamda kümeleme analizinin taslak ölçekte yer alan maddelerin kümelenebilmesinde tutarlı bir yaklaşım sergilediği ileri sürülebilir. Çakmak da (1999, s. 234) yaptığı araştırmada k-ortalama yöntemini kullanarak elde edilen kümeleme sonuçlarının tutarlı olduğunu ileri sürmektedir.

Sonuç olarak ölçek geliştirme sosyal bilimler araştırmalarının önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Oldukça uzun ve yorucu bir süreç olması nedeniyle araştırmacılar için meydan okuyan bir süreç olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda temel bileşenler analizi ölçek geliştirme süreçlerinin önemli ve etkili bir aracı olarak kabul edilebilir. Buna karşın analiz sürecinin oldukça yorucu ve uzun bir süreç olduğu ileri sürülebilir. Bu noktada kümeleme analizi temel bileşenler analizine önemli bir alternatif olarak kabul edilebilir. Kümeleme analizi temel bileşenler analizine nazaran çok daha az analiz aşaması içermektedir ve yorumlanması nispeten daha kolaydır. Buna ek olarak ortaya konulacak ölçek alanına ilişkin alan yazına daha uygun bir gruplandırma ortaya koyduğu ileri sürülebilir. Bütün bu avantajları dikkate alındığında kümeleme analizinin bir grup verinin alt boyutlara ayrılması hususunda faktör analizi altında yer alan temel bileşenler analizine nazaran daha etkili bir araç olduğu iddia edilebilir. Bu bağlamda sosyal bilimler araştırmalarında ölçek geliştirme sürecinde kümeleme analizinin gelecekte daha yaygın olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Bu kapsamda ölçek geliştirme sürecinde uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıda yer alan öneriler sıralanabilir;

- Ölçek geliştirme sürecinde özellikle zaman baskısı altında olunması durumunda kümeleme analizi temel bileşenler analizinin bir alternatifi olarak kabul edilip uygulanabilir.
- Kümeleme analizinden temel bileşenler analizinin doğrulanması amacıyla da yararlanılabilir. Kümeleme analizi temel bileşenler analizi ile geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla yararlanılabilir.
- Araştırmalarda ölçek geliştirme öncesinde temel bileşenler analizi ve kümeleme analizinin karşılaştırılmasına dönük çalışmalar yapılabilir.

Kümeleme analizi ölçek geliştirme sürecini daha sade bir yapıya büründürdüğünden gelecekte sosyal bilimlerde ölçek geliştirme sürecinde daha etkin bir rol oynayabilir. Sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan istatistik paket programı olan SPSS programında yer almasına karşın kümeleme analizinin ölçek geliştirme süreçlerinde hak ettiği yeri edinemediği, ancak yapılacak çalışmalarla yakın gelecekte temel bileşenler analizine güçlü bir alternatif olabileceği ileri sürülebilir.

Kaynakça

- Akküçük, U. (2011). *Veri madenciliği: Kümeleme ve sınıflama algoritmaları*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Andritsos, P. (2002). *Data clustering techniques: Qualifying oral examination paper*. Toronto: University of Toronto, Department of Computer Science.
- Bramer, M. (2007). *Principles of data mining*. London: Springer-Verlag London Limited.
- Çakmak, Z. (1999). Kümeleme analizinde geçerlilik problemi ve kümeleme sonuçlarının değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1999), 187-205.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, N. ve Başoçku, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71
- Emre, İ. E. (2017). *Veri madenciliği ile çocukluk çağındaki akut romatizmal ateşin kalp hastalığına etkilerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, C. (2017). *Kümeleme analizine göre sağlık göstergeleri açısından Avrupa Birliği ülkeleri içinde Türkiye'nin konumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Han, J., Kamber, M. ve Pei, J. (2012). *Data mining: Concepts and techniques* (3rd Edition). Waltham: Morgan Kaufmann Publishers.
- Hand, D., Mannila, H. ve Smyth, P. (2001). *Principles of data mining*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hertz, T. (2006). *Learning distance functions: Algorithms and applications* (Unpublished master's thesis). The Hebrew University Of Jerusalem, Jerusalem.
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın.
- Kantardzic, M. (2011). *Data mining: Concepts, models, methods, and algorithms* (2nd Edition). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Olson, D. L. ve Delen, D. (2008). *Advanced data mining techniques*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Orhunbilge, N. (2010). *Çok değişkenli istatistik yöntemler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Rokach, L. (2010). A survey of Clustering Algorithms. *Data Mining and Knowledge Discovery Handbook* (Editors: Oded Maimon ve Lior Rokach) (Second edition). New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Witten, I. H. ve Frank, E. (2005). *Data mining: Practical machine learning tools and techniques* (2nd Edition). San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.

Yıldırım, İ. E. (2010). *Kamuoyu araştırmaları ve su tüketim bilinci üzerine bir uygulama*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL İKLİMİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ*

NESLİHAN ÇAKALCI
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmen özerkliği, eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada okul etkililiği literatüründe önemli iki değişken olan okul ikliminin, öğretmen özerkliğini yordama düzeyi belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği ile Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede görevli ilkököl öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 öğretmen, araştırma örnekleminde yer almaktadır. Eksik doldurulan ve araştırmacılara ulaşmayan formların çıkarılmasıyla 617 öğretmen görüşlerinin analizi yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle veriler üzerinde normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergilediği belirlenerek araştırma amaçlarına yönelik uygun parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Bulgular: Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmen özerkliği ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R= ,399$, $R^2= ,159$, $p<0,05$). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16'sını yordamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Sonuç olarak; okullarda gelişimi destekleyici, güven verici ve destekleyici bir ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözümler getirebilir ve yeni fikirlerini eğitim uygulamalarında kullanabilir. Gerekli olan bu olumlu okul ortamı ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile gerçekleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, öğretmen özerkliği, etkili okul.

Abstract

Problem Condition and Research Aim: Teacher autonomy can be defined as teachers' ability to have the basic competence and freedom in the teaching proficiency which is the baseline of education. This study aims to investigate the association between school climate and teacher autonomy which are two critical variables in the literature related to school effectiveness.

Method: For data collection two questionnaires were employed: Organizational Climate of Primary Schools questionnaire developed by Memduhoğlu and Şeker (2010) and The Teacher Autonomy Scale developed by Çolak and Altinkurt (2017). The research was conducted with relational survey model. The universe of the study consisted of primary school teachers working in the central district of Diyarbakır province in 2018-2019 academic year. By using simple random sampling method, 667 teachers were included in the study. After data screening, 617 cases were used in the analyses. As a first step, normality test was conducted. Since the data was normally distributed, parametric tests were performed for analysis.

Findings: The correlation analysis results revealed a moderate positive association between school climate and teacher autonomy. The regression analysis results also showed a positive and significant association between them ($R= ,399$, $R^2= ,159$, $p<0,05$). Organizational climate of primary schools questionnaire explains 16% of variance of the teacher autonomy scale.

Conclusion, Discussion, and Suggestions: The supporting and reassuring school climate positively affects teachers' autonomy behaviors. Specifically, in such school climate, teachers may solve their problems with colleagues and employ new ideas in classrooms. This positive school climate is only possible through the joint efforts and cooperation of school principals and teachers.

Keywords: School climate, teacher autonomy, school effectiveness

* Bu çalışma, Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'in danışmanlığında, Neslihan ÖZTÜRK tarafından hazırlanan "Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında toplanan verilerden üretilmiştir.

Giriş

Örgüt iklimi, bir örgütün kendi kimliğinin oluşmasında yardımcı olan, örgütü oluşturan bireylerin davranışlarını belirleyen ve örgüttekiler tarafından algılanan, örgüte hakim olan özellikleri kapsamaktadır. Örgütteki bireylerin çalışma yerlerinde doğrudan veya dolaylı olarak oluşturdukları çalışma ortamı olarak da ifade edilmektedir. (Doğan, 2010). Örgüt iklimi, çalışılan ortamın bireylere sağladığı koşulların bütünüdür (Eren & Gündüz Çekmecelioğlu, 2002). Ortak bir amaç için bir araya gelen bireylerin, bu amaçları gerçekleştirmek adına yaptıkları çalışmalarda ortak bir örgütsel davranış kalıbı oluşturarak örgütün kendine ait kültürünü ortaya koyup, örgüt çalışmalarında uyumlu bir ortam oluşturmalarına örgüt iklimi denilmektedir (Eriş, 2012).

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarına yön veren en önemli faktör okulun sahip olduğu iklimdir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen ve müdürün birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren ve yazılı olmayan inanç, değer ve tutumların bütünüdür (Welsh, 2000). Okulun iklimi bir bakıma okulun kişiliğini oluşturmaktadır.

Örgütsel uygulamalar sonucunda meydana gelen okul iklimi kavramı, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Çalık & Kurt, 2010). Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tanımlamaların ortak noktası, iklimin okul işleyişinin bir sonucu olarak ortaya çıkması ve okula bir kimlik kazandırdığı şeklindedir (Çolak & Altınkurt, 2017). Okuldaki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri zamanla okul iklimini oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak okul üyelerinin nelere önem verdiği, nasıl davranacakları, ne şekilde kararlar alınacağı ve yaşananlar karşısında ne tür tepki verecekleri gibi konularda ortak bir anlayış oluşmaktadır (Balci, 1993).

Korkmaz'a (2005) göre okul iklimi, okulun çevresi ve okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarının etkileyen, okuldaki davranışların toplu olarak benimsenmesine dayalı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı, öğretmenlerin iş çevrelerine ait algılarını kapsayan geniş bir tanımlamadır (Taşkıran, 2008). Okulun örgütsel iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve okulları birbirinden ayıran iç özellikleri kapsamaktadır.

Okul ikliminin oluşmasında okuldaki bireylerin norm, inanç, beklenti, tutum ve davranışları önemli faktörlerdir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okul iklimini meydana getirir. Buna bağlı olarak okul iklimi zamanla oluşan ve okula ait değerleri taşıyan bir yaşam şeklidir (Çolak, 2016). Örgüt iklimi okulun eğitimi için de önemli bir kavramdır. Okulda sağlıklı bir iklim oluşması için, okuldaki çalışanların kendi kimliklerinden sıyrılıp, kendilerini güvende hissetmeleri, okulda oluşabilecek sorunları kısa zamanda çözüme kavuşturabilmeleri gerekmektedir.

Okul iklimi kavramı eğitim yönetiminde; "Bir örgüt veya bir grubun tüm duygusal sistemi, örgütün iç çevresinin doğası, oluşturduğu etki ve örgüt üyelerinin davranışları üzerindeki etkisi" şeklinde ifade edilmektedir. Okuldaki atmosfer; kültür, karakter, örgüt ideolojisi, iklim ve sağlık gibi kavramların bütünüdür (Karataş, 2008).

Son yıllarda araştırmacılar okul iklimi kavramını oluşturan unsurlar ve okul ikliminin tam olarak neyi kapsadığı üzerine çalışmaktadırlar. Okul ikliminin unsurları üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik gösterse de araştırmacılar dört temel unsur üzerinde birleşmişlerdir. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, çevre ve ilişkililerdir (Şenel, 2015).

Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört okul iklimi türü belirlenmiştir. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklindedir.

Olumlu okul iklimi, okuldaki çalışanların kendilerini değerli hissettikleri ve okulda yaşanan sorunlardan etkilenmeden kendilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere adadığı düzenli bir çevreden oluşmaktadır (Moran, Carlson, Tableman, 2004). Olumlu iklime sahip okullarda, okulun işleyişine katılım, işbirliği, disiplin ve kurallar, öğretmenler arasında uyum ve adil görev dağılımı vardır (Şam, 2017).

Olumlu okul iklimi müdür, öğretmen ve diğer okul çalışanların okulu sevmelerine ve okulla ilgili olumlu bir algılarının oluşmasına neden olmaktadır (Atik ve Güneri, 2016). Bunun yanında olumlu okul iklimi, verimli bir eğitim ortamı oluşmasına ve öğretmen-müdür- öğrenci- aile arasındaki iletişimin güçlenmesine neden olmaktadır (Acarbey, 2006).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öğretmen özerkliğidir. Özerklik kelimesi, Yunanca 'da "kendi" kelimesinin karşılığın olan *auto* ve "kural/yasa" anlamına gelen *nomous* kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir kavramdır. Özerklik kavramı; bireyin kendi yaşamına kendi tercih ve kapasitesine göre yön verebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Adams, 2008). Özerklik kavramı birçok çalışmada özgürlük, hürriyet, bireyin kendini tanımlaması veya kendini düzenlemesi, bağımsızlık kavramlarıyla benzer anlamlarda kullanılmaktadır (Morsünbül, 2012).

Eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanan özerklik kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarda adından sıkça bahsedilmektedir. Öğretmen özerkliği; görev alanlarının genişlemesi, sorumlulukların artması ve mesleki gelişimin devamlılığı durumlarını da kapsamaktadır (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Yılmaz, ve Büyükgöze, 2014).

1950'li yıllarda dikkat çekmeye başlayan öğretmen özerkliği kavramı, 1960' lı yıllardan itibaren İngiltere, Belçika ve Hollanda'da öğretmenlerin özerkliğini arttıran reformlar ile sıkça gündeme gelmiştir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliği ilk

zamanlarda alanyazında kontrol, etki ve otorite anlamında tanımlanmışsa da daha sonra öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda okul kurallarının zamanla sınıf içinde öğretmenlerin belirlediği kurallara dönüşmesi olarak vurgulanmıştır (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Öğretmen özerkliği kavramı yapılan çalışmalarda farklı boyutlar ve sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği şeklindedir. EURYDICE'in (2008) "Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri" üzerine yapılan araştırma verilerine göre öğretmen özerkliği kavramı; *Eğitim Hizmetleri, Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevler, Sürekli Mesleki Gelişim ve Reform ve Eğitim Yeniliklerine Katılım* olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerinden bahsedilmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimdeki başarı ve öğretmenin okula olan katkıları, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindedir (Şentürken, 2018).

Özerk öğretmenler potansiyellerini ortaya koymanın yanında çalıştıkları örgüte karşı da bağlılığı artmaktadır (Koçak, 2011). Özerklik kavramı, öğretmenin farklı bakış açıları doğrultusunda karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini sağlar. Özerk öğretmenler neyi nasıl ve neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına da aktarabilmektedirler (Castle, 2004).

Yapılan bu çalışmada okul iklimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada "Okul iklimi, öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen görüşlerine göre, okul ikliminin öğretmen özerkliğini yordama düzeyinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Toplumların, örgütlerin, olayların doğasını ve karakterini ortaya koymayı amaçlayan tarama yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2014) evrenin kendine özgü kişiliğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Johnson ve Cristensen, 2008). İlişkisel tarama modeli ise; iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiye dair ipucu elde etmek adına yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İlişkisel tarama modelinde; evren hakkında bir kaniya varmak adına evrenden alınan örneklem ile iki ya da daha fazla değişken arasında değişimin varlığı ele alınmaktadır. Değişkenler arasında ilişki saptanması durumunda, var olan ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2014). Bu modeldeki araştırmalar bilginin artırılmasında, anlaşılmasında kuramcılar ile uygulayıcılara önemli katkılar sunmaktadır (Balci, 2004).

Evren Örneklem

Bilimsel bir araştırma sürecinin temel öğelerinden biri de, araştırma sonuçlarının genelleyeceği evreni ve bu evrenden seçilecek örneklem grubunu belirlemektir (Şencan, 2005). Seçilecek örneklem evreni temsil edeceğinden, evrenin doğru bir biçimde tanımlanması araştırmanın sağlıklı ve doğru yapılması adına önem arz etmektedir (İslamoğlu, 2009).

Yapılan bu çalışmada araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemini için basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ilkokullarda görevli 667 öğretmen belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sunmaktadır (Creswell, 2014; Punch, 2014). Araştırma örneklemini oluşturan 667 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo.1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	239	38,7
	Erkek	378	61,3
Medeni Hal	Evli	535	86,7
	Bekâr	82	13,3
Görev	Öğretmen	603	97,7
	Okul Yöneticisi	14	2,3
Toplam		617	100

Tablo.1'deki veriler doğrultusunda; araştırmanın örneklemindeki öğretmenler cinsiyetleri bakımından değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu erkek olarak görülmektedir. Örneklemdaki öğretmenlerin %61,3' ü erkek iken, %38,7'si kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler medeni hallerine göre değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evli olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, örneklemdaki öğretmenlerin %86,7'si evli, %13,3'ünün ise bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler görevleri bakımından değerlendirildiği zaman, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluştuğu fark edilmektedir. Katılımcıların %97,7'si öğretmen iken, %2,3'ünün okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" dir

Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği

Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri için geliştirilen "Örgütsel İklim Ölçeği", daha sonra araştırmacılar tarafından ilköğretim kurumlarına uyarlanmasıyla elde edilen ve geçerlik-güvenirlikleri Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılarak düzenlenmiş, "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" elde edilmiştir.

Okul iklimi ölçeği beşli likert tipi dereceleme (1: Hiçbir Zaman, 2: Çok Nadir, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) biçiminde olup, altı boyut (1: Kendini İşe Verme, 2: Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim Boyutu, 3: Stres Boyutu, 4: Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu, 5: Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu, 6: Yenilikçi İklim Boyutu) ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçekte beşli likert tipi derecelendirme yapılmış olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum" aralığında puanlandırılmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeğinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmen özerklik davranışlarının da orantılı olarak arttığı anlamına gelmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ve .76 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu (1, 3, 4, 9, 10, 11. Maddeler), Öğretim Programı Özerkliği boyutu (2, 5, 6, 7, 8. Maddeler), Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu(12, 13, 14. Maddeler) ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutu (15, 16, 17. Maddeler) şeklindedir.

Bulgular

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği ait verilerin normal dağılım göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi adına gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması diğer bir ifadeyle mevcut verilerin normal dağılım göstermesidir. Buna göre bu sayılıtının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına göre merkezi eğilim ölçümlerinin (ortalama ve ortanca) yanı sıra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve değerler Tablo.2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul İklimi Ölçeği (OİÖ), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
OİÖ	617	150,47	23,29	-,298	-,610
ÖÖÖ	617	67,26	10,31	-,380	-,401

Tablo 2'de araştırma kapsamındaki verilerin analizinde kullanılacak olan değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçülerinin yanı sıra, Skewness ve Kurtosis değerleri bulunmaktadır. Tablo 2' ye göre; araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değer +1 ve -1 aralığını geçmediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında; George ve Mallery'e (2010) göre ise bu değerlerin +2 ve -2 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre; OİÖ ve ÖÖÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilceği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine karar kılınmıştır. Yapılan basit doğrusal analizinde önemli sayıtlardan biri de

çok değişkenli uç değerlerin bulunarak veri setinden çıkarılmasıdır (Pallant, 2015). Öğretmen görüşlerinin OiÖ ve ÖÖÖ arasındaki korelasyon analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. OiÖ ve ÖÖÖ arasındaki korelasyon analizi

	OiÖ	ÖÖÖ
OiÖ (ort)	-	
ÖÖÖ (ort)	,399	-

Büyüköztürk'e (2003) göre; korelasyon katsayı değerleri "0,70-1,00" aralığında ise "yüksek", "0,70-0,30" aralığındaysa "orta", "0,30-0,01" aralığında ise de "düşük" düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında yaptığımız korelasyon analizinde; okul iklimi ve öğretmen özerkliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okul iklimi, öğretmen özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan regresyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	40,670	2,491	-	16,325	,000	-	-
OiÖ	,177	,016	,399	10,801	,000	,399	,399

$R = ,399$ $R^2 = ,159$ $F(3-616) = 116,659$ $p = ,000$

Tablo 4'te öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmen özerkliği ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = ,399$, $R^2 = ,159$, $p < 0,05$). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16' sını yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 40,670 + ,177 \times \text{Okul İklimi}$$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma okul ikliminin öğretmenlerin özerkliği kavramının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Buna göre; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkökullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemini içi seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 ilkököl öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker' in (2010) "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" ile Çolak ve Altınkurt(2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna göre; veri toplamada kullanılan her iki ölçeğin verilerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan korelasyon analizi sonucunda; okul iklimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir.

Okul ikliminin öğretmen özerkliğini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde; okul iklimi ölçeğinden elde edilen puanlar ile öğretmen özerkliği ölçeğinden elde edilen puanlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($R = ,399$, $R^2 = ,159$, $p < 0,05$). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16' sını yordamaktadır. Regresyon analizinin bu sonucu; okul ikliminin öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun yabancı olduğu ve Türkiye' de ise konu üzerinde yapılan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Tüm bunların ışığında, yapılan bu çalışmanın sonucu diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu gözlemlenmiştir (Blömeke, & Klein, 2013; Bogler, 2001; Garvin, 2007; Çolak, ve Altınkurt 2017; Wilches, 2007; Strong, & Yoshida, 2014; Sparks, 2012).

Sonuç olarak; okullarda gelişimi destekleyici, güven verici ve destekleyici bir ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözümler getirebilir ve yeni fikirlerini eğitim uygulamalarında kullanabilir. Gerekli olan bu olumlu okul ortamı ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile gerçekleşmektedir.

Kaynakça

- Acarbey, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi.
- Adams, H. (2008). *Justice for children: Autonomy development and the state*. Albany: State University of New York Press.
- Atik, G. ve Güneri, Y. O. (2016). School climate survey for middle school students: validity and reliability study of the turkish form. *Elementary Education Online*, 15(1), 91-103.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz, L. ve Büyükgöze, H. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Yayınları
- Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 1029-1048.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 2-10.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Çolak, İ. ve Altinkurt Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2017, Cilt 23, Sayı 1, ss: 33-71
- Doğan, M. K. (2010). *Öğretmenlerin Okul İklim Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eren, E., & Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). *Örgüt Yaratıcılığı ve Verimliliğinin Sağlanmasında Örgüt İkliminin Rolü*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğreci Başarısı İle İlişkilendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Unpublished doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. AAI3255863)
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkilliliği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)* İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidencebased inquiry*. London: Pearson Higher Ed approaches. Thousand Oaks: Sage
- Moran E., Carlson J.S., Tableman B. (2012) School Climate and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 260-278
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Maryland, College Park

- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50 (2), 123-145
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde Siber Zorba ve Mağdur Olmanın Anne Baba Tutumları ve Okul İklimi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Üzüm, P., ve Karlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275

OKUL İKLİMİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ KAVRAMINI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ***NESLİHAN ÇAKALCI**
FIRAT ÜNİVERSİTESİ**TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR**
FIRAT ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmen özerkliği, eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada okul etkililiği literatüründe önemli iki değişken olan okul ikliminin, öğretmen özerkliğini yordama düzeyi belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği ile Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede görevli ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 öğretmen, araştırma örnekleminde yer almaktadır. Eksik doldurulan ve araştırmacılara ulaşmayan formların çıkarılmasıyla 617 öğretmen görüşlerinin analizi yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle veriler üzerinde normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergilediği belirlenerek araştırma amaçlarına yönelik uygun parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Bulgular: Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmen özerkliği ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R= ,399$, $R^2= ,159$, $p<0,05$). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16'sını yordamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Sonuç olarak; okullarda gelişimi destekleyici, güven verici ve destekleyici bir ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözümler getirebilir ve yeni fikirlerini eğitim uygulamalarında kullanabilir. Gerekli olan bu olumlu okul ortamı ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile gerçekleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, öğretmen özerkliği, etkili okul.

Abstract

Problem Condition and Research Aim: Teacher autonomy can be defined as teachers' ability to have the basic competence and freedom in the teaching proficiency which is the baseline of education. This study aims to investigate the association between school climate and teacher autonomy which are two critical variables in the literature related to school effectiveness.

Method: For data collection two questionnaires were employed: Organizational Climate of Primary Schools questionnaire developed by Memduhoğlu and Şeker (2010) and The Teacher Autonomy Scale developed by Çolak and Altinkurt (2017). The research was conducted with relational survey model. The universe of the study consisted of primary school teachers working in the central district of Diyarbakır province in 2018-2019 academic year. By using simple random sampling method, 667 teachers were included in the study. After data screening, 617 cases were used in the analyses. As a first step, normality test was conducted. Since the data was normally distributed, parametric tests were performed for analysis.

Findings: The correlation analysis results revealed a moderate positive association between school climate and teacher autonomy. The regression analysis results also showed a positive and significant association between them ($R= ,399$, $R^2= ,159$, $p<0,05$). Organizational climate of primary schools questionnaire explains 16% of variance of the teacher autonomy scale.

Conclusion, Discussion, and Suggestions: The supporting and reassuring school climate positively affects teachers' autonomy behaviors. Specifically, in such school climate, teachers may solve their problems with colleagues and employ new ideas in classrooms. This positive school climate is only possible through the joint efforts and cooperation of school principals and teachers.

Keywords: School climate, teacher autonomy, school effectiveness

* Bu çalışma, Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'in danışmanlığında, Neslihan ÖZTÜRK tarafından hazırlanan "Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında toplanan verilerden üretilmiştir.

Giriş

Örgüt iklimi, bir örgütün kendi kimliğinin oluşmasında yardımcı olan, örgütü oluşturan bireylerin davranışlarını belirleyen ve örgüttekiler tarafından algılanan, örgüte hakim olan özellikleri kapsamaktadır. Örgütteki bireylerin çalışma yerlerinde doğrudan veya dolaylı olarak oluşturdukları çalışma ortamı olarak da ifade edilmektedir. (Doğan, 2010). Örgüt iklimi, çalışılan ortamın bireylere sağladığı koşulların bütünüdür (Eren & Gündüz Çekmecelioğlu, 2002). Ortak bir amaç için bir araya gelen bireylerin, bu amaçları gerçekleştirmek adına yaptıkları çalışmalarda ortak bir örgütsel davranış kalıbı oluşturarak örgütün kendine ait kültürünü ortaya koyup, örgüt çalışmalarında uyumlu bir ortam oluşturmalarına örgüt iklimi denilmektedir (Eriş, 2012).

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarına yön veren en önemli faktör okulun sahip olduğu iklimdir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen ve müdürün birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren ve yazılı olmayan inanç, değer ve tutumların bütünüdür (Welsh, 2000). Okulun iklimi bir bakıma okulun kişiliğini oluşturmaktadır.

Örgütsel uygulamalar sonucunda meydana gelen okul iklimi kavramı, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Çalık & Kurt, 2010). Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tanımlamaların ortak noktası, iklimin okul işleyişinin bir sonucu olarak ortaya çıkması ve okula bir kimlik kazandırdığı şeklindedir (Çolak & Altınkurt, 2017). Okuldaki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri zamanla okul iklimini oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak okul üyelerinin nelere önem verdiği, nasıl davranacakları, ne şekilde kararlar alınacağı ve yaşananlar karşısında ne tür tepki verecekleri gibi konularda ortak bir anlayış oluşmaktadır (Balci, 1993).

Korkmaz'a (2005) göre okul iklimi, okulun çevresi ve okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarının etkileyen, okuldaki davranışların toplu olarak benimsenmesine dayalı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı, öğretmenlerin iş çevrelerine ait algılarını kapsayan geniş bir tanımlamadır (Taşkıran, 2008). Okulun örgütsel iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve okulları birbirinden ayıran iç özellikleri kapsamaktadır.

Okul ikliminin oluşmasında okuldaki bireylerin norm, inanç, beklenti, tutum ve davranışları önemli faktörlerdir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okul iklimini meydana getirir. Buna bağlı olarak okul iklimi zamanla oluşan ve okula ait değerleri taşıyan bir yaşam şeklidir (Çolak, 2016). Örgüt iklimi okulun eğitimi için de önemli bir kavramdır. Okulda sağlıklı bir iklim oluşması için, okuldaki çalışanların kendi kimliklerinden sıyrılıp, kendilerini güvende hissetmeleri, okulda oluşabilecek sorunları kısa zamanda çözüme kavuşturabilmeleri gerekmektedir.

Okul iklimi kavramı eğitim yönetiminde; "Bir örgüt veya bir grubun tüm duygusal sistemi, örgütün iç çevresinin doğası, oluşturduğu etki ve örgüt üyelerinin davranışları üzerindeki etkisi" şeklinde ifade edilmektedir. Okuldaki atmosfer; kültür, karakter, örgüt ideolojisi, iklim ve sağlık gibi kavramların bütünüdür (Karataş, 2008).

Son yıllarda araştırmacılar okul iklimi kavramını oluşturan unsurlar ve okul ikliminin tam olarak neyi kapsadığı üzerine çalışmaktadırlar. Okul ikliminin unsurları üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik gösterse de araştırmacılar dört temel unsur üzerinde birleşmişlerdir. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, çevre ve ilişkililerdir (Şenel, 2015).

Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört okul iklim türü belirlenmiştir. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklindedir.

Olumlu okul iklimi, okuldaki çalışanların kendilerini değerli hissettikleri ve okulda yaşanan sorunlardan etkilenmeden kendilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere adadığı düzenli bir çevreden oluşmaktadır (Moran, Carlson, Tableman, 2004). Olumlu iklime sahip okullarda, okulun işleyişine katılım, işbirliği, disiplin ve kurallar, öğretmenler arasında uyum ve adil görev dağılımı vardır (Şam, 2017).

Olumlu okul iklimi müdür, öğretmen ve diğer okul çalışanların okulu sevmelerine ve okulla ilgili olumlu bir algılarının oluşmasına neden olmaktadır (Atik ve Güneri, 2016). Bunun yanında olumlu okul iklimi, verimli bir eğitim ortamı oluşmasına ve öğretmen-müdür- öğrenci- aile arasındaki iletişimin güçlenmesine neden olmaktadır (Acarbey, 2006).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öğretmen özerkliğidir. Özerklik kelimesi, Yunanca 'da "kendi" kelimesinin karşılığın olan *auto* ve "kural/yasa" anlamına gelen *nomous* kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir kavramdır. Özerklik kavramı; bireyin kendi yaşamına kendi tercih ve kapasitesine göre yön verebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Adams, 2008). Özerklik kavramı birçok çalışmada özgürlük, hürriyet, bireyin kendini tanımlaması veya kendini düzenlemesi, bağımsızlık kavramlarıyla benzer anlamlarda kullanılmaktadır (Morsünbül, 2012).

Eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanan özerklik kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarda adından sıkça bahsedilmektedir. Öğretmen özerkliği; görev alanlarının genişlemesi, sorumlulukların artması ve mesleki gelişimin devamlılığı durumlarını da kapsamaktadır (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Yılmaz, ve Büyükgöze, 2014).

1950'li yıllarda dikkat çekmeye başlayan öğretmen özerkliği kavramı, 1960' lı yıllardan itibaren İngiltere, Belçika ve Hollanda'da öğretmenlerin özerkliğini arttıran reformlar ile sıkça gündeme gelmiştir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliği ilk

zamanlarda alanyazında kontrol, etki ve otorite anlamında tanımlanmışsa da daha sonra öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda okul kurallarının zamanla sınıf içinde öğretmenlerin belirlediği kurallara dönüşmesi olarak vurgulanmıştır (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Öğretmen özerkliği kavramı yapılan çalışmalarda farklı boyutlar ve sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği şeklindedir. EURYDICE'in (2008) "Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri" üzerine yapılan araştırma verilerine göre öğretmen özerkliği kavramı; *Eğitim Hizmetleri, Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevler, Sürekli Mesleki Gelişim ve Reform ve Eğitim Yeniliklerine Katılım* olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerinden bahsedilmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimdeki başarı ve öğretmenin okula olan katkıları, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindedir (Şentürken, 2018).

Özerk öğretmenler potansiyellerini ortaya koymanın yanında çalıştıkları örgüte karşı da bağlılığı artmaktadır (Koçak, 2011). Özerklik kavramı, öğretmenin farklı bakış açıları doğrultusunda karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini sağlar. Özerk öğretmenler neyi nasıl ve neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına da aktarabilmektedirler (Castle, 2004).

Yapılan bu çalışmada okul iklimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada "Okul iklimi, öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen görüşlerine göre, okul ikliminin öğretmen özerkliğini yordama düzeyinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Toplumların, örgütlerin, olayların doğasını ve karakterini ortaya koymayı amaçlayan tarama yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2014) evrenin kendine özgü kişiliğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Johnson ve Cristensen, 2008). İlişkisel tarama modeli ise; iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiye dair ipucu elde etmek adına yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İlişkisel tarama modelinde; evren hakkında bir kaniya varmak adına evrenden alınan örneklem ile iki ya da daha fazla değişken arasında değişimin varlığı ele alınmaktadır. Değişkenler arasında ilişki saptanması durumunda, var olan ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2014). Bu modeldeki araştırmalar bilginin artırılmasında, anlaşılmasında kuramcılar ile uygulayıcılara önemli katkılar sunmaktadır (Balci, 2004).

Evren Örneklem

Bilimsel bir araştırma sürecinin temel öğelerinden biri de, araştırma sonuçlarının genelleyeceği evreni ve bu evrenden seçilecek örneklem grubunu belirlemektir (Şencan, 2005). Seçilecek örneklem evreni temsil edeceğinden, evrenin doğru bir biçimde tanımlanması araştırmanın sağlıklı ve doğru yapılması adına önem arz etmektedir (İslamoğlu, 2009).

Yapılan bu çalışmada araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemini için basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ilkokullarda görevli 667 öğretmen belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sunmaktadır (Creswell, 2014; Punch, 2014). Araştırma örneklemini oluşturan 667 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo.1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	239	38,7
	Erkek	378	61,3
Medeni Hal	Evli	535	86,7
	Bekâr	82	13,3
Görev	Öğretmen	603	97,7
	Okul Yöneticisi	14	2,3
Toplam		617	100

Tablo.1'deki veriler doğrultusunda; araştırmanın örneklemindeki öğretmenler cinsiyetleri bakımından değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu erkek olarak görülmektedir. Örneklemdaki öğretmenlerin %61,3' ü erkek iken, %38,7'si kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler medeni hallerine göre değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evli olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, örneklemdaki öğretmenlerin %86,7'si evli, %13,3'ünün ise bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler görevleri bakımından değerlendirildiği zaman, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluştuğu fark edilmektedir. Katılımcıların %97,7'si öğretmen iken, %2,3'ünün okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" dir

Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği

Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri için geliştirilen "Örgütsel İklim Ölçeği", daha sonra araştırmacılar tarafından ilköğretim kurumlarına uyarlanmasıyla elde edilen ve geçerlik-güvenirlikleri Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılarak düzenlenmiş, "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" elde edilmiştir.

Okul iklimi ölçeği beşli likert tipi dereceleme (1: Hiçbir Zaman, 2: Çok Nadir, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) biçiminde olup, altı boyut (1: Kendini İşe Verme, 2: Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim Boyutu, 3: Stres Boyutu, 4: Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu, 5: Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu, 6: Yenilikçi İklim Boyutu) ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçekte beşli likert tipi derecelendirme yapılmış olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum" aralığında puanlandırılmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeğinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmen özerklik davranışlarının da orantılı olarak arttığı anlamına gelmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ve .76 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu (1, 3, 4, 9, 10, 11. Maddeler), Öğretim Programı Özerkliği boyutu (2, 5, 6, 7, 8. Maddeler), Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu(12, 13, 14. Maddeler) ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutu (15, 16, 17. Maddeler) şeklindedir.

Bulgular

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği ait verilerin normal dağılım göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi adına gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması diğer bir ifadeyle mevcut verilerin normal dağılım göstermesidir. Buna göre bu sayılıtının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına göre merkezi eğilim ölçümlerinin (ortalama ve ortanca) yanı sıra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve değerler Tablo.2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul İklimi Ölçeği (OİÖ), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
OİÖ	617	150,47	23,29	-,298	-,610
ÖÖÖ	617	67,26	10,31	-,380	-,401

Tablo 2'de araştırma kapsamındaki verilerin analizinde kullanılacak olan değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçülerinin yanı sıra, Skewness ve Kurtosis değerleri bulunmaktadır. Tablo 2' ye göre; araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değer +1 ve -1 aralığını geçmediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında; George ve Mallery'e (2010) göre ise bu değerlerin +2 ve -2 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre; OİÖ ve ÖÖÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilceği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine karar kılınmıştır. Yapılan basit doğrusal analizinde önemli sayıtlardan biri de

çok değişkenli uç değerlerin bulunarak veri setinden çıkarılmasıdır (Pallant, 2015). Öğretmen görüşlerinin OiÖ ve ÖÖÖ arasındaki korelasyon analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. OiÖ ve ÖÖÖ arasındaki korelasyon analizi

	OiÖ	ÖÖÖ
OiÖ (ort)	-	
ÖÖÖ (ort)	,399	-

Büyüköztürk'e (2003) göre; korelasyon katsayı değerleri "0,70-1,00" aralığında ise "yüksek", "0,70-0,30" aralığındaysa "orta", "0,30-0,01" aralığında ise de "düşük" düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında yaptığımız korelasyon analizinde; okul iklimi ve öğretmen özerkliği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okul iklimi, öğretmen özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan regresyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	40,670	2,491	-	16,325	,000	-	-
OiÖ	,177	,016	,399	10,801	,000	,399	,399

$R= ,399$ $R^2= ,159$ $F(3-616)= 116,659$ $p= ,000$

Tablo 4'te öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmen özerkliği ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R= ,399$, $R^2= ,159$, $p<0,05$). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16' sını yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 40,670 + ,177 \times \text{Okul İklimi}$$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma okul ikliminin öğretmenlerin özerkliği kavramının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Buna göre; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemini içi seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 ilköğretmeni belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker' in (2010) "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" ile Çolak ve Altınkurt(2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna göre; veri toplamada kullanılan her iki ölçeğin verilerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan korelasyon analizi sonucunda; okul iklimi ve öğretmen özerkliği kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir.

Okul ikliminin öğretmen özerkliğini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde; okul iklimi ölçeğinden elde edilen puanlar ile öğretmen özerkliği ölçeğinden elde edilen puanlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($R= ,399$, $R^2= ,159$, $p<0,05$). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16' sını yordamaktadır. Regresyon analizinin bu sonucu; okul ikliminin öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun yabancı olduğu ve Türkiye' de ise konu üzerinde yapılan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Tüm bunların ışığında, yapılan bu çalışmanın sonucu diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu gözlemlenmiştir (Blömeke, & Klein, 2013; Bogler, 2001; Garvin, 2007; Çolak, ve Altınkurt 2017; Wilches, 2007; Strong, & Yoshida, 2014; Sparks, 2012).

Sonuç olarak; okullarda gelişimi destekleyici, güven verici ve destekleyici bir ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözümler getirebilir ve yeni fikirlerini eğitim uygulamalarında kullanabilir. Gerekli olan bu olumlu okul ortamı ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile gerçekleşmektedir.

Kaynakça

- Acarbey, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi.
- Adams, H. (2008). *Justice for children: Autonomy development and the state*. Albany: State University of New York Press.
- Atik, G. ve Güneri, Y. O. (2016). School climate survey for middle school students: validity and reliability study of the turkish form. *Elementary Education Online*, 15(1), 91-103.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz, L. ve Büyükgöze, H. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Yayınları
- Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 1029-1048.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 2-10.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OlÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Çolak, İ. ve Altinkurt Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2017, Cilt 23, Sayı 1, ss: 33-71
- Doğan, M. K. (2010). *Öğretmenlerin Okul İklim Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eren, E., & Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). *Örgüt Yaratıcılığı ve Verimliliğinin Sağlanmasında Örgüt İkliminin Rolü*. 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğreci Başarısı İle İlişkilendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Unpublished doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. AAI3255863)
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications, Incorporated.
- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkilliliği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)* İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidencebased inquiry*. London: Pearson Higher Ed approaches. Thousand Oaks: Sage
- Moran E., Carlson J.S., Tableman B. (2012) School Climate and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 260-278
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Maryland, College Park

- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50 (2), 123-145
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde Siber Zorba ve Mağdur Olmanın Anne Baba Tutumları ve Okul İklimi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Üzüm, P., ve Karlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275

ÜSTÜN YETENEKLI ÖĞRENCİLERİNİN REHBERLİK SERVİSİ VE REHBER ÖĞRETMEN KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

NISA GÖKDEN KAYA

MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Üstün yetenekliler, ortalama üstü yetenek, üstün yaratıcılık ve yüksek görev anlayışı özelliklerini birleştirebilme yeteneğine sahip ve bunları farklı alanlardan bir ya da birkaçına uygulayabilen kişilerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmenlere yönelik algılarını belirlemenin özel eğitim alanına önemli katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını incelemeyi amaçlamıştır.

Yöntem: Bu çalışmada, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. 'Rehberlik Servisi benzer, çünkü' ile 'Rehber Öğretmen benzer, çünkü' şeklindeki veri toplama aracıyla 53 öğrencinin metaforları belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Rehberlik servisine ilişkin metaforlar, (1) sorun çözüme ve yardım etme, (2) danışma ve yol gösterme, (3) gereksiz ve sıkıcı, (4) sorgulayıcı olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır. Rehber öğretmene ilişkin metaforlar, (1) dinleyen ve yardım eden, (2) danışman ve yol gösteren, (3) gereksiz ve boş işlerle uğraşan, (4) sorgulayan olmak üzere 4 kategoride gruplandırılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmının rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin olarak pozitif bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Farklı sınıf düzeylerindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmenlere ilişkin ihtiyaç ve beklentileri, nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılabilir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okul ve kurumlarda uygulanmak üzere, öğrencilerin özelliklerine uygun bir rehberlik programları oluşturulabilir. Rehber öğretmenlere üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: ortaokul, psikolojik danışma, psikososyal, olgu bilim

Metaphoric Perceptions of Gifted Students on Guidance Service and Counselor Concepts

Abstract

Purpose: Gifted individuals have ability to combine above-average talent, superior creativity and motivation and apply them to different fields. It is thought that determining the perceptions of gifted students towards guidance services and counselors will contribute to special education field. This study aimed to examine metaphors of gifted students about guidance service and counselor.

Method: In this study, phenomenography from the qualitative research designs was used to determine metaphors of gifted students regarding guidance service and counselor. Metaphors of 53 students were determined by using the data collection tool as 'Guidance service is like because' and 'Counselor is like because'. Content analysis technique was used to evaluate data.

Findings: Metaphors of the guidance service were grouped into 4 categories: (1) problem solving and help, (2) counseling and guidance, (3) unnecessary and tedious, and (4) interrogative. Metaphors of the counselor are grouped into 4 categories: (1) listening and helping, (2) counselor and guidance, (3) dealing with unnecessary and vacant jobs, (4) questioning. It can be said that most of the students in the study group have positive perception regarding guidance service and counselor.

Implications for Research and Practice: Needs and expectations of gifted students at different levels, from guidance services and counselors can be investigated using quantitative and qualitative research methods. Also, guidance programs appropriate for characteristics of gifted students for schools and institutions where they are educated can be designed. Giving pre-service and in-service training to counselors about the education of gifted, can be suggested.

Key words: secondary school, psychological counseling, psychosocial, phenomenography

Problem Durumu ve Amaç

Üstün yetenekli öğrenciler için yaygın olarak kabul edilmiş bir tanım yapılmamasına karşın, bilişsel beceriler açısından akranlarından daha hızlı gelişme özellikleriyle öne çıkmaktadırlar. Üstün yetenekliler, ortalama üstü yetenek, üstün yaratıcılık ve yüksek görev anlayışı özelliklerini birleştirebilme yeteneğine sahip ve bunları farklı alanlardan bir ya da birkaçına uygulayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 1986). Üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık özellikleri ile ortaya koydukları buluşlar ve ürünler yaşadıkları dönemden günümüze kadar insanlık tarihine iz bırakmıştır. Bu bireylerin sahip olduğu gizli yeteneklerin ortaya çıkmasında eğitimin rolü yadsınmaz. Günümüze gelindiğinde ise, bu bireylerin, yetenek potansiyellerinden yararlanmak için eğitimleri daha da önem kazanmıştır.

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan rehberlik hizmetlerinin temel amacı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile kendini tanımasına ve zayıf yönlerini geliştirmesine yardım etmektir. Bu bağlamda rehberlik, bireye ayna tutmaktır. Böylece kendi yetenek, ilgi ve değerlerinin farkına varmasına ve doğru seçimler yapmasına yardımcı olunur. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik, psikososyal ve kariyer planlama alanlarında rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Colangelo, 2002; Greene, 2003; Jackson ve Snow, 2004). Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetleri gereksinimlerinin; ebeveynleriyle BİLSEM'lerdeki öğretmenlerinin bakış açılarıyla belirlendiği bir çalışmaya göre, ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrenciler, hem akademik, hem de sosyo-duygusal alanda rehberlik desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Akar, 2010). Bu bağlamda, rehberlik hizmetleri, normal gelişim gösteren öğrenciler kadar üstün yetenekli öğrenciler için de önemli ve gereklidir.

Eğitim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biri olan rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilere üstün yetenekli deneyimlerinin çeşitli yönleriyle ilgili endişeleri konusunda yardımcı olurlar. Wood (2009) üstün yetenekli öğrenciler tarafından hangi danışma kaygılarının yaşandığını belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. 153 katılımcı, çok yönlülük, sosyal kabul, mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusuyla ilgili endişeleri bildirmiş ve yarından fazlası ise yaşadıkları bildirilen bazı endişeler için yardım istediklerini bildirmiştir. Bu çalışmanın bulguları, okul danışmanlarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel / sosyal alanlarında önemli roller olduğunu göstermektedir. Ancak Öpengin (2018) rehberlik hizmetlerinin planlanmasında bu öğrencilerin sahip oldukları çoklu potansiyellik, mükemmeliyetçilik, eş zamanlı olmayan gelişim gibi özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca rehber öğretmenler yalnızca öğrencilere değil, ebeveynlere ve eğitimcilere de bilgi verme ve danışmanlık hizmeti sağlamaktadır.

Son yıllarda, eğitim bilimleri alanında metafor kullanılarak yapılan çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Metafor sözcüğü Latince, 'metafora' kökünden gelmekte; meta: öte, aşırı ve pherein: taşımak, yüklenmek sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur. Türeyişi öteye taşımak anlamında olup günümüzde şiirde, reklamlarda, mimaride, yönetim bilimlerinde ve günlük yaşamda kullanılmaktadır (Salman, 2003). Rehber öğretmen ve rehberlik servisine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda (Altun ve Camadan, 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Memduhoğlu ve Dalççek, 2016; Nas, 2019; Ünal ve Ünal, 2010; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017) metafor yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda metaforlardan yararlanılarak bireylerin o olguya ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmaktadır.

Alanyazında rehber öğretmene ilişkin metaforik algıları inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Rehber öğretmene ilişkin metaforları belirlemeye yönelik bir çalışma, Ünal ve Ünal (2010) tarafından Konya'da bir genel lisedeki 25 öğretmen ve 89 öğrenci ile yürütülmüştür. İçerik analizi sonuçlarına göre, rehber öğretmen rehberlik ilkelerine uygun davranmakta olup kendisini mesleğine adamıştır. Rehber öğretmenin mesleki özelliklerine öğrenciler, kişisel özelliklerine ise öğretmenler daha fazla dikkat çekmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Altun ve Camadan (2013) rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmiştir. Rize'de görev yapan 98 rehber öğretmenin katıldığı araştırma sonucuna göre, üretilen metaforların yol gösteren, fark ettiren, geliştiren, önemli, koşulsuz kabul eden, problem çözen, abartılan, rahatlatan, arabulucu, lider, belirsiz ve bilgi veren kavramsal kategorileri altında toplanabildiği görülmüştür. Camadan ve Kahveci (2013) tarafından Rize'deki ilköğretim okullarında görev yapan 181 yönetici ile 209 öğretmenle yürütülen çalışma sonucunda da rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin olarak yöneticilerin ürettikleri metaforların yol gösteren, problem çözen, geliştiren, keşfeden, dost, lider, koruyan ve yararsız kategorileri altında gruplandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar ise yol gösteren, geliştiren, problem çözen, dost, keşfeden, yararsız, lider ve koruyan kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algılarını inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Memduhoğlu ve Dalççek (2016) Diyarbakır'da görev yapan 32 okul öncesi öğretmenin rehberlik servisine ilişkin algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda rehberlik servisine ilişkin metaforların yardım eden, aydınlatan/geliştiren, dinleyen/danışman, yol gösteren, müdahale eden ve koordine eden olmak üzere altı kategoride toplandığı ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Bir başka çalışmada Yalçın, Yılmaz ve Karakaya (2017) ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik servisine yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yozgat'taki bir lisede okuyan 20 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda, "rehberlik servisi" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar "yol gösterici, güven, destek ve paylaşım" temaları altında değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise herhangi bir olumsuz metafor üretmemiş olmasıdır. Yakın zamanda yapılan bir araştırmada ise Nas (2019) lise öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algılarını metafor yöntemi ile incelenmiştir. Diyarbakır'da öğrenim gören 89 lise öğrencisinden toplanan veriler, pozitif ve negatif olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Pozitif ana temasının altında; rehberlik servisinin

öğrenci sorunlarına çözüm üretmede, öğrencilere psikolojik destek sağlamada ve yol göstermede yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rehberlik servisinin öğrencilere danışmanlık hizmetini sunduğu ve bilgi verme işlevini yerine getirdiği saptanmıştır. Negatif ana temasının altında ise; bazı öğrencilerin rehberlik servisine karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları, rehberlik servisinin bazen okul idaresi ile benzer bir tutum sergilediği ve bazen de öğrencilere karşı kayıtsız-ılgısız kaldığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını incelemektir. Bu amaçla uygulanan ölçme aracıyla öğrencilerin metaforları belirlenmiş; daha sonra bu metaforlar çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2012). Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Kavramsal kategoriler öğrencilerin cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Kavramsal kategoriler öğrencilerin sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Alanyazında, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesinde rehberlik çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır. Hizmet verilen öğrenci grubunun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak, rehberlik çalışmalarının amacına ulaşması için çok önemlidir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin hem rehberlik servisi hem de rehber öğretmen olgularına ilişkin algılarını belirlemek, rehberlik çalışmalarının üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesinde yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin veri toplama aracını doldururken samimi duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır. Ayrıca araştırma üstün yetenekli olarak tanılanmış olan öğrencilerin devam ettikleri, Ankara'da bulunan Türkiye Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Eğitim, Kültür, Sağlık Vakfı Ortaokulunda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlı olacaktır. Buna karşın, Türkiye'de bu konudaki çalışmaların azlığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın alandaki bu eksikliğe de ışık tutarak katkı sağlayacağı, sonuçlarının ileriki araştırmalar ve uygulamalar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, üstün yetenekli olan öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin metaforlarını belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu biliminde, farkında olunmayan fakat tam olarak da kavranamayan olguların ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Gerekli veriler araştırmanın odaklandığı olguyu tecrübe eden ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan toplanır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırma kapsamında da veriler, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu üstün yetenekli olarak tanılanmış olan öğrencilerin devam ettikleri, Ankara'da bulunan Türkiye Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Eğitim, Kültür, Sağlık Vakfı Ortaokulunun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 53 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından öğrencilere araştırma konusu, içeriği ve önemi hakkında bilgi verilmiş ve verilerin sadece araştırma için kullanılacağı; bu nedenle düşüncelerini samimi bir şekilde ifade edebilecekleri açıklanmıştır. Sonra öğrencilere düşünceleri için 10 dakika süre tanınmış ve daha sonra araştırma formları toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, metafor araştırmalarında veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış form ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için 'Rehberlik Servisi benzer, çünkü' ile 'Rehber Öğretmen..... benzer, çünkü' cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere yukarıdaki ifadenin yazılı olduğu bir form verilerek kavramlara ilişkin düşüncelerini metafor ile ifade etmeleri ve kullandıkları metaforu "çünkü" ifadesiyle mantıklı bir şekilde açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır: (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin bulunması, (3) kodların ve kategorilerin düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada metaforlar dört ardışık aşamada analiz edilmiştir. Bunların ilki olan kodlama aşamasında, öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilen metaforlar kodlanmış ve metafor imgesi

bulunmayan ya da boş bırakılan kağıtlar ayıklanarak kapsam dışı bırakılmıştır. Bu aşamada 7 öğrencinin formu araştırma dışı bırakılmış; toplam 53 öğrencinin formu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre sayıları (n) ve yüzdeleri (%) Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
5. sınıf	6	11,32	6	11,32	12	22,64
6. sınıf	6	11,32	8	15,1	14	26,42
7. sınıf	6	11,32	6	11,32	12	22,64
8. sınıf	5	9,44	10	18,9	15	28,3
Toplam	23	43,4	30	56,6	53	100

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre sayıları ve yüzdeleri görülmektedir. Buna göre, katılımcıların %43,4'ü kız, %56,6'sı ise erkektir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında, katılımcıların %22,64'ü 5. sınıf, %26,42'si 6. sınıf, %22,64'ü 7. sınıf ve %28,3'ü 8. sınıf öğrencisidir.

İkinci olarak öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelenerek kategoriler bulunmuştur. Üçüncü aşamada öğrenciler tarafından üretilen metafor imgeleri sahip oldukları özellikler bakımından incelenerek kavramsal kategoriler altında gruplanmıştır. Son olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, rehberlik servisi ile ilgili 4 ve rehber öğretmenle ilgili 4 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Daha sonra, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için, araştırmacı dışında bir uzman tarafından veriler ayrıca analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre % 70'in üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Bu bağlamda veri analizinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırma problemlerine cevap bulmak amacıyla incelenmiştir. Araştırmanın ilk problemi olan "Öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?" sorusuna cevap bulmak üzere, öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin ürettikleri metaforlar sıralanmıştır. Tablo 2'de rehberlik servisine ilişkin metaforlar ve frekansları (f), Tablo 3'te ise rehber öğretmene ilişkin metaforlar ve frekansları gösterilmiştir.

Tablo 2. Rehberlik Servisine İlişkin Metaforlar ve Frekansları

Metafor	f
Yardım kurumu/ Yardım servisi	13
Psikolog odası	5
Danışma	5
Hastane/ Rehabilitasyon merkezi	4
Kılavuz	4
Aile	4
Harita	4
Mahkeme	3
Karakol	2
Kütüphane	2
Sır odası	1
Konu Anlatımlı Kitap	1
Kasa	1
112	1

Boş bir kağıt	1
Sıkıcı bir yer	1
Can suyu	1

Tablo 3. Rehber Öğretmene İlişkin Metaforlar ve Frekansları

Metafor	f
Psikolog	12
Danışman	10
Dost/Arkadaş	7
Anne/Ebeveyn	4
Önder	2
Terapist	2
Öğretmen	2
Kılavuz	2
Avukat	2
Polis	1
Sorgu memuru	1
Arabulucu	1
Hayatımızı kolaylaştıran robot	1
Teknik direktör	1
Güneş	1
Direksiyon	1
Melek	1
Cankurtaran	1
Sırdaş	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi en çok tekrarlanan metafor yardım kurumu/yardım servisedir (f=13). Onu psikolog odası ve danışma metaforları izlemektedir. Tablo 3'te yer alan rehber öğretmene ilişkin metaforlardan en çok tekrarlananlar ise psikolog (f=12), danışman (f=10) ve dost/arkadaş (f=7) şeklindedir.

Araştırmanın ikinci problemini cevaplamak için, metaforlar ortak özellikleri bakımından kategoriler altında toplanmıştır. Rehberlik servisine ilişkin metaforlar, (1) sorun çözüme ve yardım etme, (2) danışma ve yol gösterme, (3) gereksiz ve sıkıcı, (4) sorgulayıcı olmak üzere 4 kategori altında gruplandırılmıştır. Rehberlik servisine ilişkin kategoriler, kategorilerde yer alan metaforlar ile frekans ve yüzdeleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Rehberlik Servisine İlişkin Kavramsal Kategoriler, Metaforlar ile Frekans ve Yüzdeleri

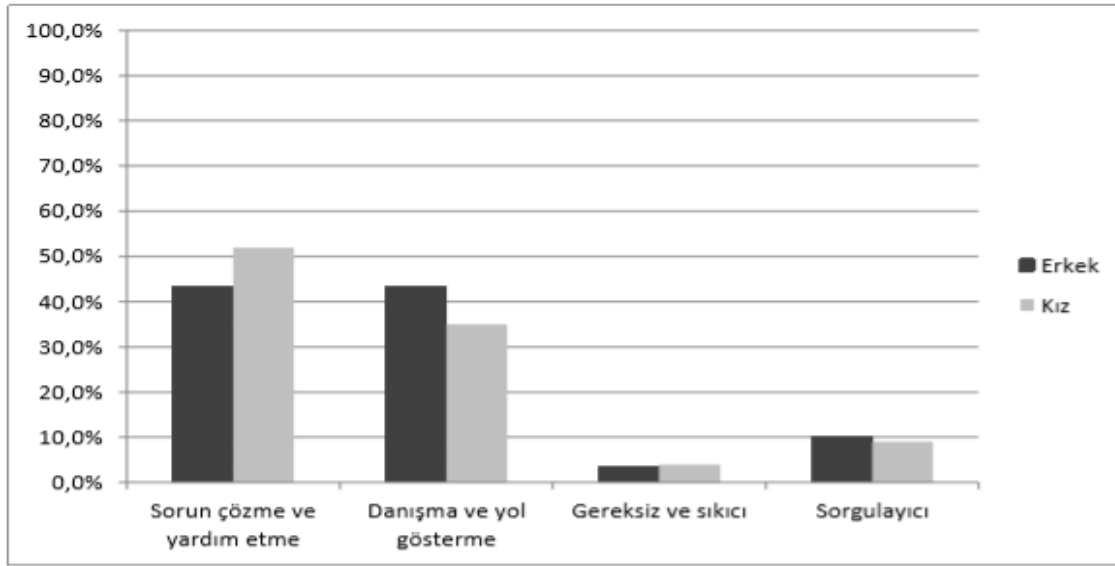
Kategoriler	Metaforlar	f	%
Sorun çözüme ve yardım etme	Yardım kurumu/ Yardım servisi, Psikolog odası, Hastane/Rehabilitasyon merkezi, 112, Sır odası, Kasa	25	47,17
Danışma ve yol gösterme	Danışma, Kılavuz, Aile, Harita, Kütüphane Konu anlatımlı kitap, Can suyu	21	39,62
Gereksiz ve sıkıcı	Boş bir kağıt, Sıkıcı bir yer	2	3,77
Sorgulayıcı	Mahkeme, Karakol	5	9,44

Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin metaforlarının 25'i (%47,17) sorun çözme ve yardım etme, 21'i (%39,62) danışma ve yol gösterme, 2'si (%3,77) gereksiz ve sıkıcı, 5'i (%9,44) sorgulayıcı kategori altında gruplandırıldığı görülmektedir. Benzer şekilde rehber öğretmene ilişkin metaforlar da, (1) dinleyen ve yardım eden, (2) danışman ve yol gösteren, (3) gereksiz ve boş işlerle uğraşan, (4) sorgulayan olmak üzere 4 kavramsal kategori altında gruplandırılmıştır. Tablo 5'te gösterildiği gibi, öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin metaforlarının 25'i (%47,17) dinleyen ve yardım eden, 21'i (%39,62) danışman ve yol gösteren, 3'ü (%5,66) gereksiz ve boş işlerle uğraşan, 4'i (%7,55) sorgulayan kategori altında gruplandırılmıştır.

Tablo 5. Rehber Öğretmene İlişkin Kavramsal Kategoriler, Metaforlar ile Frekans ve Yüzdeleri

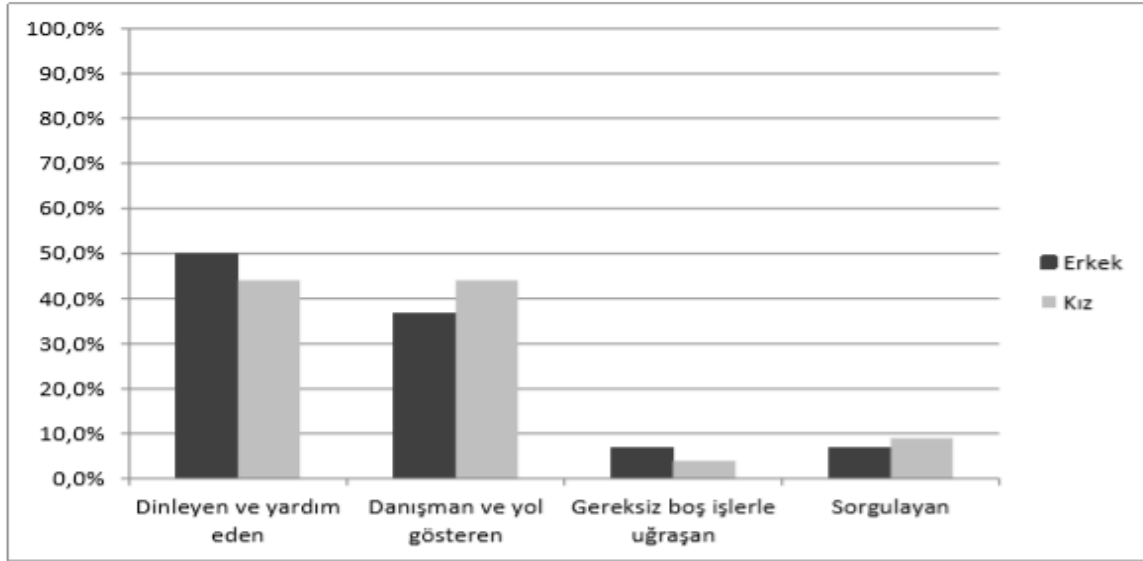
Kategoriler	Metaforlar	f	%
Dinleyen ve yardım eden	Psikolog, Dost/Arkadaş, Terapist, Melek, Can kurtaran, Can kurtaran, Hayatımızı kolaylaştıran robot	25	47,17
Danışman ve yol gösteren	Danışman, Anne/Ebeveyn, Önder, Kılavuz, Güneş Teknik direktör, Direksiyon	21	39,62
Gereksiz ve boş işlerle uğraşan	Öğretmen, Arabulucu	3	5,66
Sorgulayan	Avukat, Polis, Sorgu memuru	4	7,55

Araştırmanın "Kavramsal kategoriler öğrencilerin cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklindeki üçüncü problemine cevap bulmak amacıyla, erkek ve kız öğrencilerin ürettikleri metaforların yer aldığı kategoriler frekans ve yüzdelik olarak incelenmiştir. Erkek öğrencilerin rehberlik servisi ile ilgili metaforlarından 13 tanesi (%43,3) sorun çözme ve yardım etme, 13 tanesi (%43,3) danışma ve yol gösterme, 1 tanesi (%3,4) gereksiz ve sıkıcı, 3 tanesi (%10) sorgulayıcı kategoride yer alırken kız öğrencilerin ise, rehberlik servisi ile ilgili metaforlarından 12 tanesi (%52) sorun çözme ve yardım etme, 8 tanesi (%35) danışma ve yol gösterme, 1 tanesi (%4) gereksiz ve sıkıcı ve 2 tanesi (%9) sorgulayıcı kategoride yer almaktadır. Cinsiyete göre rehberlik servisi ile ilgili kavramsal kategoriler Şekil 1'de yer alan sütun grafiği ile gösterilmiştir.



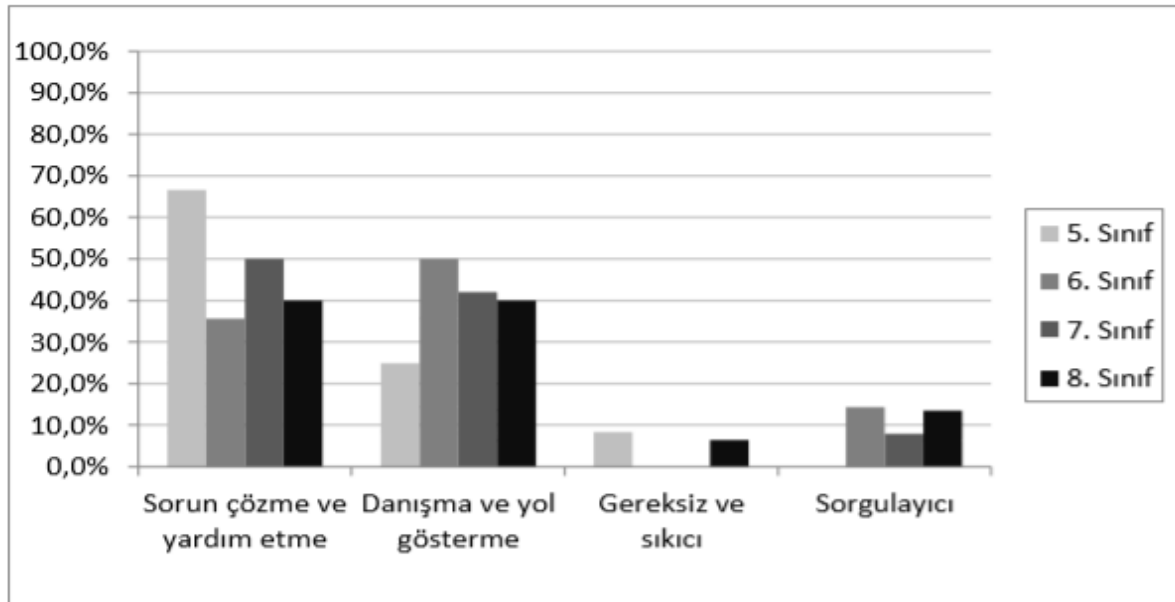
Şekil 1. Cinsiyete göre Rehberlik Servisi ile ilgili Kavramsal Kategoriler

Cinsiyete göre rehber öğretmene ilişkin metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin rehber öğretmen ile ilgili metaforlarından 15 tanesi (%50) dinleyen ve yardım eden, 11 tanesi (%36,6) danışman ve yol gösteren, 2 tanesi (%6,7) gereksiz ve boş işlerle uğraşan ve 2 tanesi (%6,7) sorgulayan kategoride yer almaktadır. Kız öğrencilerin ise rehber öğretmen ile ilgili metaforlarından 10 tanesi (%43,5) dinleyen ve yardım eden, 10 tanesi (%43,5) danışman ve yol gösteren, 1 tanesi (%4) gereksiz ve boş işlerle uğraşan ve 2 tanesi (%9) sorgulayan kategoride yer almaktadır. Cinsiyete göre rehber öğretmen ile ilgili kavramsal kategoriler Şekil 2'de yer alan sütun grafiği ile gösterilmiştir.



Şekil 2. Cinsiyete göre Rehber Öğretmen ile ilgili Kavramsal Kategoriler

Araştırmanın dördüncü problemi olan "Kavramsal kategoriler öğrencilerin sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusunu cevaplamak üzere, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ürettikleri metaforların yer aldığı kategoriler frekans ve yüzdelik olarak incelenmiştir. Buna göre, 5. sınıf öğrencilerinin rehberlik servisi ile ilgili metaforlarından 8 tanesi (%66,7) sorun çözme ve yardım etme, 3 tanesi (%25) danışma ve yol gösterme, 1 tanesi (%8,3) gereksiz ve sıkıcı kategoride; 6. sınıf öğrencilerinin metaforlarından 5 tanesi (%35,7) sorun çözme ve yardım etme, 7 tanesi (%50) danışma ve yol gösterme, 2 tanesi (%14,3) sorgulayıcı kategoride yer almaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin metaforlarından 6 tanesi (%50) sorun çözme ve yardım etme, 5 tanesi (%42) danışma ve yol gösterme, 1 tanesi (%8) sorgulayıcı kategoride; 8. sınıf öğrencilerinin metaforlarından 6 tanesi (%40) sorun çözme ve yardım etme, 6 tanesi (%40) danışma ve yol gösterme, 1 tanesi (%6,5) gereksiz ve boş işlerle uğraşan ve 2 tanesi (%13,5) sorgulayıcı kategoride yer almaktadır. Sınıf düzeyine göre rehberlik servisi ile ilgili kavramsal kategoriler Şekil 3'te yer alan sütun grafiği ile gösterilmiştir.

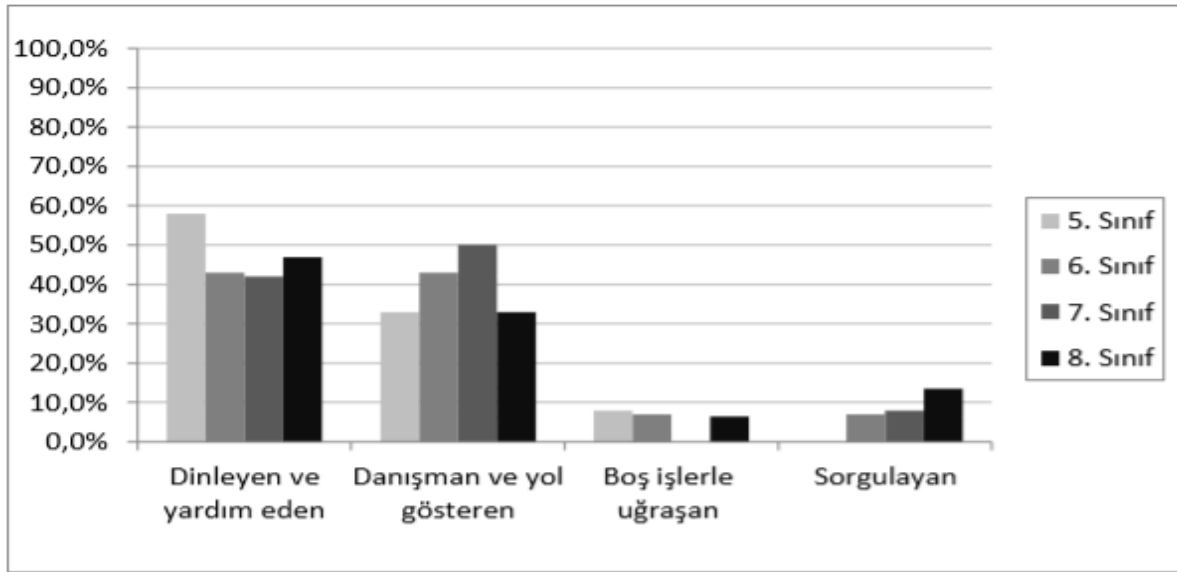


Şekil 3. Sınıf Düzeyine göre Rehberlik Servisi ile ilgili Kavramsal Kategoriler

Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin ürettikleri metaforlardan sorun çözme ve yardım etme kategorisinden, 6. sınıf bir erkek öğrencinin '*Rehberlik Servisi psikoloğun odasına benzer, çünkü insanlarla konuşup yardım eder.*' şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. 8. sınıf bir kız öğrenci de '*Rehberlik Servisi 112'ye benzer, çünkü bizi çözüme götürür.*' ifadesini kullanmıştır. Danışma ve yol gösterme kategorisine örnek olarak '*Rehberlik Servisi haritaya benzer, çünkü bize yol gösterir.*' (Erkek, 5. sınıf) verilebilir. 8. sınıftan bir kız öğrenci de '*Rehberlik Servisi danışmaya benzer, çünkü sorunlarımızı oraya danışırız.*' şeklinde ifade etmiştir. Gereksiz ve sıkıcı kategorisinde '*Rehberlik Servisi boş bir kağıda*

benzer, çünkü gereksizdir.' (Kız, 5. sınıf) ve **'Rehberlik Servisi sıkıcı bir yere benzer, çünkü sıkıcıdır.'** (Erkek, 8. sınıf) örnek olarak verilebilir. Sorgulayıcı kategoride ise 8. sınıf **bir** erkek öğrencinin **'Rehberlik Servisi mahkemeye benzer, çünkü suçluları yargılar.'** ve 6. sınıf bir kız öğrencinin **'Rehberlik Servisi karakola benzer, çünkü sorunlarımızı öğrenmek için sıkıştırırlar.'** şeklindeki ifadeleri yer almaktadır.

Öğrencilerin rehber öğretmen ile ilgili metaforları sınıf düzeyine göre incelendiğinde; 5. sınıf öğrencilerinin metaforlarından 7 tanesi (%58) dinleyen ve yardım eden, 4 tanesi (%33) danışman ve yol gösteren, 1 tanesi (%8) gereksiz ve boş işlerle uğraşan kategoride yer almaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ile ilgili metaforlarından 6 tanesi (%43) dinleyen ve yardım eden, 6 tanesi (%43) danışman ve yol gösteren, 1 tanesi (%7) gereksiz ve boş işlerle uğraşan ve 1 tanesi (%7) sorgulayan kategoride yer almaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ile ilgili metaforlarından 5 tanesi (%42) dinleyen ve yardım eden, 6 tanesi (%50) danışman ve yol gösteren, 1 tanesi (%8) sorgulayan kategoride yer almaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ile ilgili metaforlarından 7 tanesi (%47) dinleyen ve yardım eden, 5 tanesi (%33) danışman ve yol gösteren, 1 tanesi (%6,5) gereksiz ve boş işlerle uğraşan ve 2 tanesi (%13,5) sorgulayan kategoride yer almaktadır. Sınıf düzeyine göre rehber öğretmen ile ilgili kavramsal kategoriler Şekil 4'te yer alan sütun grafiği ile gösterilmiştir.



Şekil 4. Sınıf Düzeyine göre Rehber Öğretmen ile ilgili Kavramsal Kategoriler

Öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin ürettikleri metaforlardan dinleyen ve yardım eden kategorisinden, 5. sınıf bir erkek öğrencinin **'Rehber Öğretmen dosta benzer, çünkü dertlerimizi dinler ve yardım eder.'** şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. 7. sınıf bir kız öğrenci de **'Rehber Öğretmen cankurtarana benzer, çünkü bizi kötü anlarımızda boğulmaktan kurtarır.'** ifadesini kullanmıştır. Danışman ve yol gösteren kategorisine örnek olarak **'Rehber Öğretmen teknik direktöre benzer, çünkü hatalarımızı düzelterek doğru yolu gösterir.'** (Erkek, 6. sınıf) verilebilir. 7. sınıftan bir kız öğrenci de **'Rehber Öğretmen ebeveyne benzer, çünkü bize yol gösterir.'** şeklinde ifade etmiştir. Gereksiz ve boş işlerle uğraşan kategorisinde **'Rehber Öğretmen öğretime benzer, çünkü gereksiz işlerle uğraşır.'** (Kız, 5. sınıf) ve **'Rehber Öğretmen arabulucuya benzer, çünkü boş yere kavga edenleri barıştırmaya çalışır.'** (Erkek, 7. sınıf) örnek olarak verilebilir. Sorgulayan kategorisinde ise 5. sınıf bir kız öğrencinin **'Rehber Öğretmen avukata benzer, çünkü mahkeme gibi bir ortam oluşturur.'** ve 7. sınıf bir erkek öğrencinin **'Rehber Öğretmen sorgu memuruna benzer, çünkü sorunlarımızı öğrenmeye çalışırlar.'** şeklindeki ifadeleri yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, rehberlik servisine ilişkin metaforlar, (1) sorun çözme ve yardım etme, (2) danışma ve yol gösterme, (3) gereksiz ve sıkıcı, (4) sorgulayıcı olmak üzere 4 kategori altında; rehber öğretmene ilişkin metaforlar da, (1) dinleyen ve yardım eden, (2) danışman ve yol gösteren, (3) gereksiz ve boş işlerle uğraşan, (4) sorgulayan olmak üzere 4 kavramsal kategori altında gruplandırılmıştır. Rehber öğretmen ve rehberlik servisine ilişkin yapılan metaforik çalışmalarda (Altun ve Camadan, 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Memduhoğlu ve Dalçipek, 2016; Nas, 2019; Ünal ve Ünal, 2010; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017) benzer kategoriler kullanıldığı görülmektedir. Verilerden elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin büyük bir kısmının rehberlik servisi ve rehber öğretmene ilişkin olarak pozitif bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğuna göre, okul rehberlik servisi, öğrenci sorunlarına çözüm üretmede ve yol göstermede yardımcı olmaktadır. Bu sonuç, alanyazındaki önceki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Memduhoğlu ve Dalçipek, 2016;

Nas, 2019; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017). Rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları inceleyen araştırmalarda da benzer şekilde çözüm üretme ve yol gösterme algısı ön plana çıkmaktadır. Ancak, bazı öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları da görülmektedir. Özellikle gereksiz ve sıkıcı ile sorgulayıcı kategoride yer alan metaforlar, bu metaforları üreten öğrencilerin ihtiyaçlarının rehberlik servisi tarafından karşılanamadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu metaforları üreten öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine bakıldığında, her iki cinsiyette ve her sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Rehberlik servisinin temel işlevi tüm öğrencilerin psikososyal gereksinimlerine cevap vermek olduğu gerçeğinden hareketle, bu öğrencilerin rehberlik servisinden beklentilerinin belirlenerek ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışılmalıdır.

Araştırmada ayrıca rehber öğretmen de çoğunlukla öğrencileri dinleyen, yardım eden ve yol gösteren kişi olarak görülmektedir. Alanyazında rehber öğretmenlere ilişkin metaforik algıları inceleyen araştırmalarda (Altun ve Camadan, 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Ünal ve Ünal, 2010) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak az da olsa rehber öğretmene ilişkin olumsuz metaforlar da üretilmiştir. Gereksiz ve boş işlerle uğraşan ile sorgulayan kategorisinde ifade edilen algılar, rehber öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle örtüşmemektedir. Ancak üstün yetenekli öğrenciler, fazla tekrardan sıkıldıkları için, öğretmenleri de benzer konuları tekrarladıklarında sıkıcı olarak algılayabilirler (İnci, 2014). Ayrıca 'sorgulayan' şeklindeki algı rehberliğin koşulsuz kabul ilkesiyle çelişmektedir. Bu kategori, sınıf düzeyine göre incelendiğinde, 8. sınıfta artış görülmektedir. Gelişimsel olarak ergenlik dönemi ile sınav kaygısının getirdiği bazı sorunlar da öğrencilerde farklı beklentilere yol açabilir. Bu noktada bu öğrencilerin rehber öğretmeninden beklentilerinin belirlenmesi ve rehber öğretmenlerin rehberliğin temel ilkeleri doğrultusunda, bu ihtiyaçları karşılamaya çalışması gerekmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları ışığında, hem ileride yapılacak araştırmalara hem de uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle bu araştırma nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirildiğinden sonuçları genellenememektedir. İleride yapılacak araştırmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmenlere ilişkin ihtiyaç ve beklentilerini ortaya çıkarmaya yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Bu çalışmalar, farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilebilir.

Uygulamaya yönelik olarak, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve rehberlik alanlarında uzman akademisyenler tarafından, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okul ve okul dışı kurumlarda uygulanmak üzere bir rehberlik programı oluşturulması yararlı olabilir. Rehberlik hizmetlerinin planlanmasında bu öğrencilerin genel özellikleri mutlaka dikkate alınmalıdır (Öpengin, 2018). Ancak bu hizmetleri sunacak rehber öğretmenlerin de mutlaka eğitim alması gerekmektedir. Bu bağlamda rehber öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinde üstün yeteneklilerin eğitimi konusuna yer verilmesi gerekmektedir. Levent (2012) rehber öğretmenlerin duyarlılıklarını artırmak amacıyla, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve eğitimi konusunda hizmet içi eğitim çalışmaları planlanmasının yararlı olacağını belirtmektedir. Ayrıca Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda, daha planlı ve kapsamlı politikalar belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, T., ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Camadan, F., & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Colangelo, N. (2002). *Counseling gifted and talented students*. Storrs, C. T: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Greene, M. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roepers Review*, 25(2), 66-73.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Jackson, C.M, & Snow, B.M. (2004). Counseling Gifted Students and their Families. In Boothe, D., & Stanley, J. C. (Eds.). *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education*. (Chapter 14). Waco, TX: Prufrock Press.
- Levent, F. (2012). "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik İhtiyacına Yönelik Eğitim Politikaları", Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu, Tekirdağ.

Memduhoğlu, H. B., & Dalççek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 287-298.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage. Neumester

Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 291-301.

Öpengin, E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. F. Şahin (Ed.), *Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri içinde* (211-267). Ankara: Anı.

Renzulli, J. S. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Cambridge: University of Cambridge.

Salman, Y. (2003). "Dilin Düş evreni: Eğretileme", *Kitaplık Dergisi*, sayı. 65, Yapı Kredi Yayınları

Ünal, A., Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Wood, S. M. (2009). Counseling concerns of gifted and talented adolescents: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling*, 7(1). Retrieved from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v6n4.pdf>

Yalçın, S., Yılmaz, M., & Karakaya, Y. (2017). Ortaöğretim öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerine ilişkin bakış açılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 277-289.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TABLOLAMA VE KELİME İŞLEMCI YAZILIMLARINI DERSİN AMACINA UYGUN KULLANABİLMELERİNE YÖNELİK HAZIRLANAN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

NİSA YENİKALAYCI
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

SALİH ATEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını dersin amacına uygun kullanabilmelerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında ikinci sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan mesleki gelişim programındaki bağlam temelli etkinlikler uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen günlük yaşam bağlamında sorgulama-araştırma yöntemi temelinde oluşturulan ve öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren etkinlikler bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çalışma esnasında kelime işlemci yazılımı kullanılarak 2 etkinlik (¹Yüzme-Batma-Askıda Kalma, ²Büyüme ve Gelişme); tablolama yazılımı kullanarak 3 etkinlik (¹Hastalık Vakaları, ²Mevsimler, ³Etil Alkolün Isıtılması) yapmıştır. Mesleki gelişim modülü kapsamındaki etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının modülün içeriğine yönelik görüşleri 9 açık uçlu sorudan oluşan görüş formu ile alınmıştır. Öğretmen adaylarının görüş formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. **Bulgular:** Öğretmen adaylarının mesleki gelişim programı kapsamında kullanılan modülde yer alan etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirdikleri bazı noktalar; “meslek yaşamına katkı sağlama, fen alanının görsel içermesi, soru hazırlama, çalışma kağıdı hazırlama, bireysel yeterlilik kazandırma, verimli, eğlenceli, faydalı, ilgi çekici olma ve mutlu etme” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının olumsuz görüş bildirdikleri bazı noktalar ise; “uzun, yorucu, zor kısımları bulunan, zaman alan, kafa karıştıran, çok adımı bulunan” olarak belirlenmiştir. **Sonuç:** Bu görüşlerin temelinde öğretmen adaylarının çoğunun bu yazılımları çizim amaçlı olarak ilk kez kullanmaları ve sürece ilişkin pratiklik kazanmamış olmaları gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: tablolama yazılımı, kelime işlemci yazılımı, mesleki gelişim programı, Fen Bilgisi öğretmen aday

Preservice Science Teachers' Opinions about the Professional Development Module Prepared for Using the Spreadsheet and Word Processing Software for the Purpose of the Course**Abstract**

Purpose: In this study, it was aimed to examine the opinions of preservice science teachers about the professional development program which was prepared in order to use the spreadsheet and word processing software in accordance with the aim of the course. **Method:** In this research, case study, which is one of the qualitative research methods, was used. The study was carried out with the participation of 42 preservice teachers in the second year of Science Education Department of a state university in the fall semester of 2018-2019. Context based activities in the professional development program used during data collection were developed by taking expert opinions. The activities, which were developed by the researchers on the basis of the inquiry-research method in the contexts of the field and requiring active participation of the teacher candidates, were carried out in the computer laboratory. 2 activities in word processing software (¹Swimming-Stinging-Hanging, ²Growth and Development); 3 activities were made in the spreadsheet software (¹Disease Cases, ²Seasons, ³Heating Ethyl Alcohol). After the completion of the activities within the scope of the professional development program, the responses of the prospective teachers towards the content were taken with an opinion form consisting of 9 open-ended questions. The answers of the preservice teachers to the questions in the opinion form were analyzed by content analysis. **Findings:** Some points in which teacher candidates expressed positive opinions about the activities in the module used in the professional development program; “contributing to professional life, including the visual field of science, preparing questions, preparing worksheets, gaining individual competence, being productive, entertaining, useful, engaging and making happy”. Some points that teacher candidates report negative opinions; “long, tiring, difficult parts, time-consuming, confusing, multi-step”. **Conclusion:** On the basis of these views, it can be seen that most of the preservice teachers used these softwares for drawing for the first time and did not gain practicality about the process.

Keywords: spreadsheet software, word processing software, professional development program, preservice science teacher

Giriş

Ders içinde ve dışında gerçekleştirilen uygulamaların birçoğunda teknoloji kullanımı gerektiği ancak derslere yapılan teknoloji entegrasyonunun yetersiz olduğu görülmektedir. Amaçsız, plansız ve düzensiz teknoloji kullanımlarının öğrenci başarısına, öğretim programının hedeflerine hizmet etmediği ve öğrenciye fayda sağlamadığı belirtilmektedir (Günüç, 2017). Teknoloji entegrasyonunda önemli bir alana sahip olan bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye etkili bir şekilde ulaşarak bilginin oluşturulmasına, üretilmesine, paylaşılmasına, değerlendirilmesine ve saklanmasına hizmet eden uygulamaları kapsayan her türlü işitsel, görsel, basılı ve yazılı araçlar olarak tanımlanmaktadır (Kanbul, 2017). Öğretmenin akademik ve mesleki geçmişi, BİT yeterlilik düzeyi, BİT'in öğretim süreçlerindeki rolüne ilişkin algısı, değişime hazır olma düzeyi, öğretimde BİT kullanımına ilişkin özgüveni, güdülenmesi ve yeni teknolojilerin eğitim ortamına girmesine ilişkin düşünceleri eğitimde BİT entegrasyonunu etkileyen unsurlar olarak sıralanmaktadır (Bardakçı ve Keser, 2017).

Öğretim sürecinde BİT kullanımı; yapılan çalışmalarını saklama ve sonrasında bilgilere ulaşma, ders planı oluşturma, derslerdeki uygulama ve değerlendirme araçlarını hazırlama, sonuçları paylaşma gibi tüm eğitimsel araç-gereçleri oluşturmada öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Sezer, 2011). Öğrenme sürecinde BİT kullanımının; bilgilerin akılda kalıcılığını artırma, hesaplamalı düşünmeyi geliştirerek problem çözme becerisi kazandırma, motivasyonu artırma, öğrencileri derse güdüleme, öğrencilere arşivleme ve ödevlerinde belgelere başvurma becerisi kazandırmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Emmungil, 2006). Ayrıca değerlendirme sürecinde BİT kullanımının; öğrencilerin akademik başarı durumunu anlık ve sürekli izleme olanağı sağlaması, öğrencilerin ve öğretmenlerin devamsızlık durumunu takip edebilmelerine imkan tanınması, kağıt tasarrufu sağlaması, ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olması (Namlu, 1994) bakımından katkılarına olduğu düşünülmektedir.

Öğretim ortamının öğrenci için daha etkin bir hale getirilmesi amacıyla öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır. Öğretim materyalleri; öğrenme sürecini kolaylaştırma, zenginleştirme, verimini artırma ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmede önemli bir yer tutar. Farklı konuların öğretimi amacıyla ilgili konuyu destekleyen materyallerin öğretim ve materyal tasarım ilkelerine uygun şekilde hazırlanması ve kullanılması gerekir (Somyürek, 2013). Fen Bilgisi derslerinde akış diyagramları, kavram haritaları, tablolar, grafikler çok sık kullanılmaktadır. Bunlardan yararlanılarak yazılı materyaller olan çalışma yaprakları ve kılavuz kitaplar oluşturulabilmektedir.

Günümüzde artık eğitsel materyallerin birçoğu dijital ortamlarda hazırlanmaktadır. Dijital ortamlarda kullanılacak olan eğitsel materyallerde aktarılmak istenen bilgiler için görsellerden yararlanılmaktadır. Çeşitli yazılımlar kullanılarak görsel üretme işlemine görsel hazırlama denilmektedir (Kaban, 2016). Nitekim Creed (2000) araştırmasında, öğrencilerin elektronik tablolama yazılımını görsel olarak faydalı bulduklarını belirlemiştir. Biçimlendirme ve düzenleme komutlarının kullanılabilirliği, öğrenciye verilen bazı mekanik gereklilikleri de hafifletmektedir (Juettner, 1987). Bu kapsamda VanLeeuwen (2003) kelime işlemci ve kalem-kağıt kullanarak öğrencilerin yazma davranışlarını incelediği araştırmasında, el yazısı metinlerin genellikle daha uzun sürdüğünü ortaya koymuştur.

Mendez (2011) öğrencilerin algılanan bilgisayar yeterlilik becerilerinin ölçülen bilgisayar yeterlilik becerilerinden ne ölçüde farklı olduğunu incelediği araştırmasında, öğrencilerin kelime işlemci, elektronik tablo ve grafik sunum yazılımı becerilerine ilişkin algıları ile bu becerileri Word, Excel ve PowerPoint kullanılarak değerlendirildiğinde, algıları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç bilgisayar yazılımlarını uygulamalı olarak kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda McDonald (1997), elektronik tablo uygulamalarının öğretimde rehberli uygulama yönteminin bağımsız uygulama öğrenme etkinliklerinden daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Yen (2007) üniversite öğrencilerinin tablolama ve kelime işlemci yazılımlarının müfredata entegrasyonu sonucunda Word ve Excel kullanım becerilerini edindikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu yazılımların alanın özelliklerine ve belirli derslerin amacına uygun olarak kullanılabilmesi açısından bazı sıkıntıların olduğu görülmektedir (Ateş, 2001; Elmali, 2015; Yenikalaycı, 2015). Öğretmenlerin alanlarına özgü amaçlar çerçevesinde bu yazılımları verimli şekilde kullanabilmeleri ve ders amacına uygun içeriklerin oluşturulması konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Ateş, 2001; Drier, 2001; Young, 2008; Göktepe, Yıldırım ve Yıldırım, 2009). Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını dersin amacına uygun kullanabilmelerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma soruları şunlardır:

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının;

1. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin kendilerinde çağrıştırdığı duygulara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili çalışılan konuların Fen Bilgisi Öğretmenliği mesleği ile ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmeyi ve öğretim sürecine entegre etmeyi Fen Bilgisi Öğretmenliğinin bir bileşeni olarak görüp görmemelerine yönelik görüşleri nelerdir?

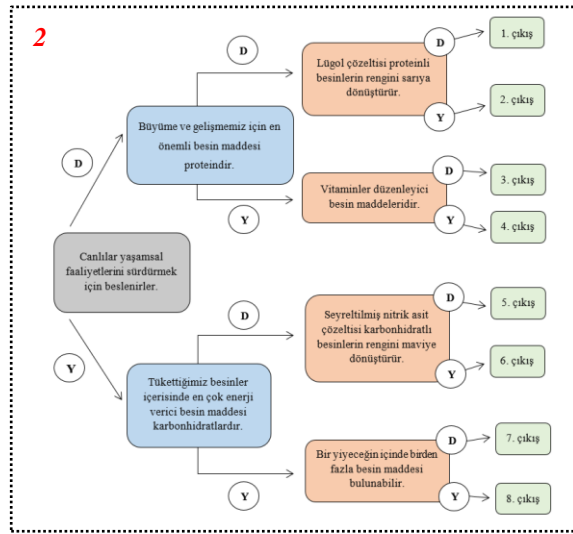
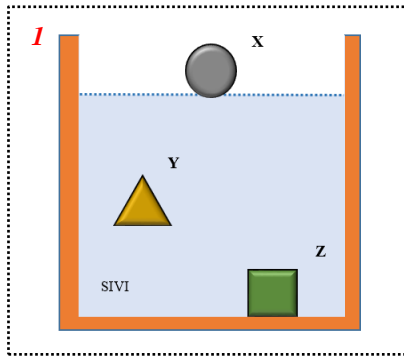
4. Diğer öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını veya sınıflarında bu tür uygulamalar yapmalarını önerip önermediklerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Bu eğitime katılarak tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili çalışmalar yapılmasının öğretmenlik mesleğinde bir ihtiyacı karşılayıp karşılamayacağına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili öğrendiklerini gelecekte derslerinde uygulamayı düşünüp düşünmediklerine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin öğretim uygulamalarına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin, öğrenci başarısına veya davranışlarına bir etkisinin olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?
9. Bu eğitime katılarak vakitlerini iyi bir şekilde değerlendirip değerlendirmediklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

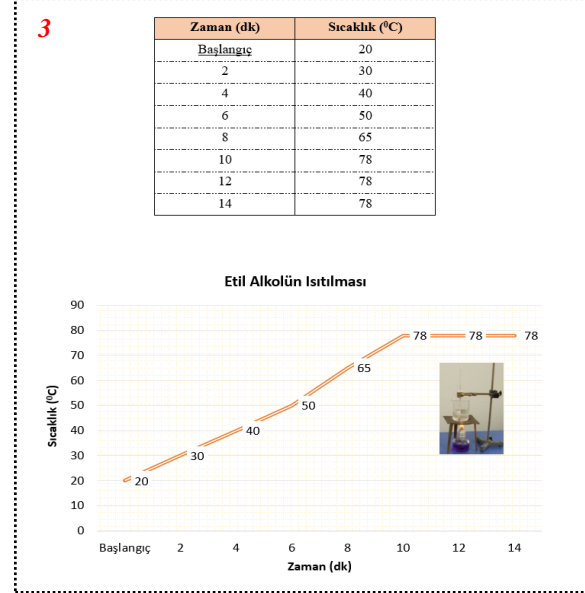
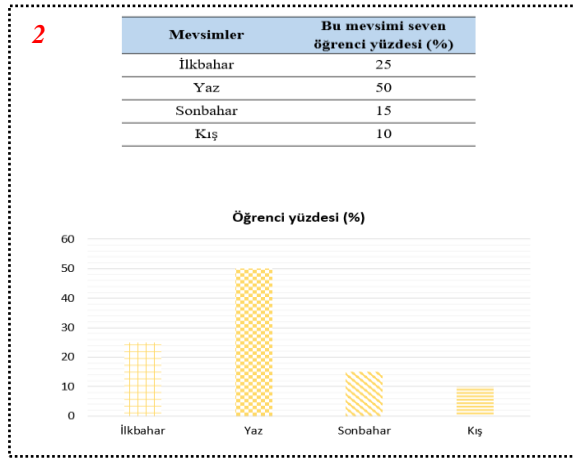
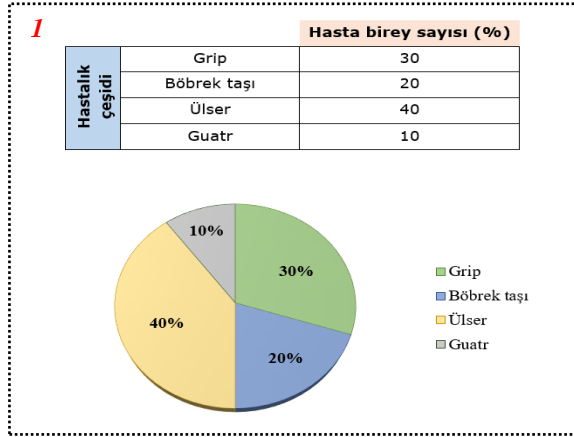
Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 güz yarıyılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında ikinci sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında yararlanılan mesleki gelişim programındaki bağlam temelli etkinlikler uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından alanla ilgili yaşam temelli bağlamlarda sorgulama-araştırma yöntemi temelinde geliştirilen ve öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren etkinlikler bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında her öğretmen adayı bir bilgisayarda bireysel olarak çalışmıştır.

Öğretmen adaylarına kelime işlemci yazılımı olarak MS Word ve tablolama yazılımı olarak MS Excel tanıtılmıştır. Katılımcılar, kelime işlemci yazılımı kullanarak gerçekleştirilen 2 etkinliğe (¹Yüzme-Batma-Askıda Kalma, ²Büyüme ve Gelişme) ve tablolama yazılımı kullanarak gerçekleştirilen 3 etkinliğe (¹Hastalık Vakaları, ²Mevsimler, ³Etil Alkolün Isıtılması) katılmışlardır. Kelime işlemci yazılımındaki etkinliklere ait görseller Şekil 1'de, tablolama yazılımındaki etkinliklere ait görseller Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kelime işlemci yazılımındaki etkinliklere ait görseller



Şekil 2. Tablolama yazılımındaki etkinliklere ait görseller

Öğretim uygulamaları öncesinde, bilgisayar laboratuvarı ortamı açısından uygun hale getirilerek her bilgisayara öğretmen adayının süreçte ihtiyaç duyacağı dosyalar yüklenmiştir. Öğretim uygulamaları sırasında, öğretmen adaylarının kullanacakları yazılımlarda yer alan temel menüler ve oluşturmaları beklenen etkinlikler ile ilgili bilgiler sıra ile verilmiştir. Öğretim uygulamaları sonunda bütün öğretmen adayları tarafından yapılan çizimler USB disk ile toplanmıştır.

Mesleki gelişim programı kapsamındaki etkinlikler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının içeriğe yönelik görüşleri form ile alınmıştır. Guskey (2000) tarafından geliştirilip, İnaltun (2019) tarafından "Profesyonel Gelişim Programını Değerlendirme Soruları" olarak adapte edilen görüş formu, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri de alınarak "Bilgisayar Programlarını Değerlendirme Soruları" olarak uyarlanmıştır.

Öğretmen adaylarının görüş formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi ile çözümlenerek, cevaplardan elde edilen kodlar frekans tabloları halinde sunulmuştur. Veriler, güvenilirlik açısından 2 bağımsız araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ayrıca, her soru için doğrudan alıntılara (ÖA₁ - ÖA₂...) yer verilmiştir.

Bulgular

Mesleki gelişim programı kapsamındaki etkinliklerden sonra öğretmen adaylarına uygulanan görüş formundan elde edilen bulgular Tablo 1-9'da sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin kendilerinde çağrıştırdığı duygulara yönelik görüşleri

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Mutlu eden	2, 5, 7, 10, 15, 22, 29, 36, 37, 39, 41	11
Yeterlilik duygusu veren	3, 6, 26, 28, 30, 32, 33, 35, 42	9
Eğlenceli	3, 7, 9, 14, 22, 25, 32, 39	8
Faydalı	5, 14, 15, 23, 30, 40, 41	7
Özgüvenli hissettiren	8, 16, 25, 31, 33, 35	6
Hoşa giden	13, 18, 26, 38	4
Heyecanlandırıcı	20, 31, 38	3
Deneyim sağlayan	10, 20, 22	3
Kolay kısımları bulunan	9, 21, 24	3
Zor kısımları bulunan	9, 16	2
Başarı hissi verme	6, 28	2
Kişisel gelişime katkı sağlama	11, 17	2

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin kendilerinde çağrıştırdığı duyguları en fazla "mutlu eden (f:11), yeterlilik duygusu veren (f:9), eğlenceli (f:8), faydalı (f:7)" şeklindeki kodlarla ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "heves veren (ÖA₁), merak uyandıran (ÖA₈), merak duygusunu tatmin eden (ÖA₈), farklı (ÖA₁₀), öğretici (ÖA₁₀), avantaj sağlayan (ÖA₁₇), özgür hissettiren (ÖA₁₈), sıkıcı olmayan (ÖA₂₁), güzel (ÖA₂₃), rahatlama hissi veren (ÖA₃₄), güvenilir (ÖA₄₀)" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Öğrencilerime sınav soruları hazırlarken daha çok görsel içerik kullanabilirim ya da çocukların sınavı eğlenceli bulabilmeleri ve zevk alabilmeleri için sınav kağıtlarına birkaç çizgi film karakterleri ekleyip konuşma balonlarıyla onları konuşturabilirim. Böylece bende mutlu olurum." (ÖA₇)

"Kağıda grafik, şekil, görselin nasıl konulduğunu hep merak ederdim. Tablolama ve kelime işlemci programlarını öğrenmem hem bu merakımı giderdi hem de kendimin de bunları hazırlayabileceğimi gördüm. Özgüvenli hissettirdi." (ÖA₈)

"Bu uygulamaları daha önce bu kadar detaylı kullanmamıştım. Benim için farklı, öğretici ve yeni bir deneyim oldu. Bu uygulamaları öğrenmek beni mutlu etti." (ÖA₁₀)

"Bilgisayar ile uğraşmayı pek sevmesem de tablolama ve kelime işlemci programlarını kullanarak kendi tablolarımı ve grafiklerimi rahatça hazırlayabilecek olmak hoşuma gidiyor." (ÖA₂₆)

"Bu programları öğrenip yapabildiğim için mutlu oldum. Sonunda bilgisayara boş boş bakmak yerine onu kullanıp bir şeyler yapmak güzel." (ÖA₂₉)

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₁₈) "Kelime işlemci programını kullanırken kendimi sınırsız bir tuvalde resim çizer gibi hissediyorum. Kelime işlemci programının ekleme, düzenleme seçenekleriyle sınırı olmayan birçok seçeneğe ulaşabiliyorum. Tablolama yaparken tablomun grafiğe dönüşmesi çok hoşuma gidiyor." ifadesi ile bu yazılımların pek çok çizime imkan tanıyabileceğine değinirken, başka bir öğretmen adayı ise (ÖA₂₄) "Tablolama daha kolay olduğunu düşünüyorum işlemci programa göre." şeklinde görüş belirterek yazılımları birbirine göre kolaylık-zorluk açısından değerlendirdiği görülmüştür.

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₄₀) "Öğretmen olduğumda öğrencilerime gerekli olan şekil, tablo ve grafikleri uygulayabileceğim için çok faydalı ve güvenilir olacağından çok güzel bir çalışmaydı." ifadesi ile bilgisayarda yapılacak olan çizimlerin daha güvenilir olacağını belirtmiştir. Ayrıca başka bir öğretmen adayı (ÖA₄₂) "Teknolojinin ve özellikle de bilgisayarın çok geliştiği ve kullanıldığı bir dünyada yaşıyoruz. Sonuç olarak bu programları bilmek bir ayrıcalık değil gereklilik haline geldi. Bu da kendimi daha yeterli hissetmemi sağlıyor." ifadesi ile bu yazılımları kullanmanın günümüzde bir gereklilik haline geldiğini vurgulamıştır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili çalışılan konuların Fen Bilgisi Öğretmenliği mesleği ile ilişkisi hakkındaki görüşleri

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Soru hazırlama	2, 3, 4, 6, 12, 17, 19, 21, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 42	17
Fen alanının görsel içermesi	6, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 21, 26, 27, 29, 31, 38, 40, 41	15
Çalışma kağıdı hazırlama	2, 3, 4, 11, 27, 32, 33, 42	8
Bireysel yeterlilik kazandırma	3, 6, 11, 19, 28, 29, 40	7
Verileri düzenli hale getirme	14, 20, 27, 30	4
Öğretimi destekleme	16, 22, 25, 26	4
Anlamada kolaylık sağlama	10, 15, 24, 27	4
Etkili öğretim sağlama	22, 23, 25	3
Teorik + uygulamalı öğretim	1, 31	2
Sunum hazırlama	3, 21	2
Ödevlerde yararlanma	12, 39	2

Tablo 2'ye göre, öğretmen adayları tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili çalışılan konuların Fen Bilgisi Öğretmenliği mesleği ile ilişkisi hakkındaki görüşlerini en fazla "soru hazırlama (f:17), fen alanının görsel içermesi (f:15), çalışma kağıdı hazırlama (f:8), bireysel yeterlilik kazandırma (f:7)" kodlarında ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "kalıcı öğrenme (ÖA₁), test ve kitaplarda çizimlerin yer alması (ÖA₅), konuyu ilgi çekici hale getirme (ÖA₉), konunun açıklanmasına katkı (ÖA₁₀), öğretmene yarar sağlama (ÖA₁₂), öğrenciye yarar sağlama (ÖA₁₂), ders anlatımı sırasında yararlanma (ÖA₁₂), destekleyici içerikler hazırlama (ÖA₁₂), fen alanının sayısal veriler içermesi (ÖA₁₄), bilginin etkileyici olmasını sağlama (ÖA₁₄), pekiştirmeyi sağlama (ÖA₁₆), problem çözmede kolaylık (ÖA₂₀), el ile çizime kıyasla daha net çizim elde etme (ÖA₂₀), gözlem yaptırma (ÖA₂₄), verileri yorumlama (ÖA₂₄), sayısal işlem becerisi kazandırma (ÖA₂₄), anket hazırlama (ÖA₃₀), anlatım kolaylığı sağlaması (ÖA₃₆), başarı sağlaması (ÖA₃₆), fen alanının fizik, kimya, biyoloji ve matematik içermesi (ÖA₃₆), fen alanının etkinlik içermesi (ÖA₃₈), fen alanının açıklama içermesi (ÖA₃₈), fen alanının gruplandırma içermesi (ÖA₃₈), dönüt sağlamada yararlanma (ÖA₃₉), fen alanının fizik, kimya ve biyoloji içermesi (ÖA₄₁), sınıf listesi hazırlama (ÖA₄₂)" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Fen Bilgisi Öğretmenliği ile iç içe olduğunu düşünüyorum. Fen Bilgisi dersinde görseller, deneyler, grafikler çok ön planda. Bu programlar sayesinde sınıfta yapılan veya yapılmayan bütün etkinlikler görseller ile şekillendirilebilir." (ÖA₈)

"Tablolama ve kelime işlemci programları Fen Bilgisi derslerini öğretmede gerekli materyalleri açıklamak için faydalı olacağını düşünüyorum (slayt, kavram haritası vb.) dersin öğrenilmesini daha kolaylaştıracağını düşünüyorum." (ÖA₁₀)

"Öğrencilere bir konuda ödev verilirken, sınav kağıdı hazırlanırken veya bir ders anlatılırken bu programlar sayesinde destekleyici içerikler hazırlayabiliriz. Bu programları bilmek birçok konuda hem öğretmene hem öğrenciye yarar sağlamaktadır." (ÖA₁₂)

"Bütün öğretmenlik programlarına sistematik, düzgün, anlaşılır sınav ve çalışma kağıtları hazırlama yönünden kolaylıktır. Fen Bilgisi Öğretmenliği için ders içeriğindeki konuların daha çok şekil ve tablo gerektirdiğini düşünüyorum. Bu nedenle Fen Bilgisi bölümü için daha kaçınılmaz bir çalışmadır." (ÖA₂₇)

"Örneğin bir sınav kağıdı hazırlarken veya bir çalışma kağıdı hazırlarken kelime işlemci programını ağırlıklı olarak kullanmamız gerekiyor. Ya da bir sınıf listesi hazırlarken tablolama programını kullanmamız gerekiyor. Yani bu programları kullanabilmemizin her açıdan iyi olacağını düşünüyorum." (ÖA₄₂)

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₂₄) "Daha iyi gözlem yaptırma, anlamayı, yorumlamayı, verileri tabloya dökerek yorum ve sayısal işlem becerisini kazandıracağını düşünüyorum." ifadesi ile bu yazılımların fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerine olan katkısına dikkat çekmiştir.

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₁₅) "Fen Bilgisi Öğretmenliğinde görsel önemli olduğu için ve öğrencilerin konuyu iyi anlayabilmeleri için kullanılan görselin net ve anlaşılabilir olması gerekir..." şeklinde görüş bildirirken bir başka öğretmen adayı da (ÖA₂₀) bu görüşü "... elle çizim yerine kelime işlemci programı ile daha güzel çizilir." ifadesi ile desteklemektedir.

Araştırmada başka bir öğretmen adayı (ÖA₇) "Bence çok faydalı bir çalışma oldu, yapabileceğimiz konulara dolusuna örnek verebilirim. Mesela insan iskeletinin bölümlerini kolaylıkla yazabilirim veya herhangi bir konunun örneğin biyoloji konusunda hücredeki maddelerin şekillerini kullanarak onları konuşturabilir ve ne işe yaradıklarını konuşma balonuyla anlattırabilirim." şeklinde örnekler vererek görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmeyi ve öğretim sürecine entegre etmeyi Fen Bilgisi Öğretmenliğinin bir bileşeni olarak görüp görmemelerine yönelik görüşleri

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Fen alanının görsel içermesi	1, 2, 3, 5, 6, 17, 38	7
Ders içeriğine uygun olma	19, 20, 24, 27, 31	5
Öğretmenler öğrenmeli	7, 11, 22, 32	4
Öğretmenlik mesleğinde yararlı	14, 26, 37	3
Kişisel gelişime katkı sağlama	1, 3, 4	3
Gelişen teknolojiye uygun	22, 32	2
Fen alanının birçok branşı barındırması	23, 30	2
El ile çizim yerine tercih etme	25, 38	2
Öğretimi değerlendirme amaçlı kullanma	28, 30	2
Sunum hazırlamada yardımcı	33, 35	2
Bu konuda ders alınması gerekliliğine vurgu	39, 42	2
Anlatımı desteklemek için kullanma	21, 25	2
Her alanda işe yarayabilecek nitelikte	34, 41	2

Tablo 3'e göre, öğretmen adayları tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmeyi ve öğretim sürecine entegre etmeyi Fen Bilgisi Öğretmenliğinin bir bileşeni olarak görüp görmemelerine yönelik görüşlerini en fazla "fen alanının görsel içermesi (f:7) ve ders içeriğine uygun olma (f:5)" kodlarında ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "deney ağırlıklı bir ders olma (ÖA₁), etkinlik hazırlamada zamandan tasarruf sağlama (ÖA₂), bilgileri daha sistematik kılmayı sağlama (ÖA₄), verimli ders anlatımı (ÖA₇), eğlenceli ders anlatımı (ÖA₇), örnek vermede katkı (ÖA₈), soru sormada katkı (ÖA₈), açıklama yapmada katkı (ÖA₈), etkili öğretime katkı (ÖA₉), öğrencilerin dikkatini çekme (ÖA₁₀), dersin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlama (ÖA₁₀), dersin sevilmesi (ÖA₁₀), derse olan ön yargıların kaldırılması (ÖA₁₀), öğrenmenin kolaylaşması (ÖA₁₀), diğer mesleklerde de öğrenilmeli (ÖA₁₁), öğretmenin aktifleşmesini sağlama (ÖA₁₂), öğretim sürecini kolaylaştırma (ÖA₁₂), kullanışlı bir program olma (ÖA₁₃), yaşama transfer edilmeli (ÖA₁₄), öğretmenlik mesleğinde etkili (ÖA₁₄), Fen Bilgisi dersi için gerekli olan verileri anlatabilmede yararlı (ÖA₁₅), Fen Bilgisi dersi için gerekli olan görselleri anlatabilmede yararlı (ÖA₁₅), pratiklik kazanmanın gerekliliği (ÖA₁₆), kafa karıştıran (ÖA₁₆), çok adımı bulunan (ÖA₁₆), zaman alan (ÖA₁₆), kazanımları sağlamaya katkı (ÖA₁₇), bilgi + görselliğin önemi (ÖA₁₈), görüntüyü kağıda aktarmada kolaylık sağlama (ÖA₁₈), öğrenciler öğrenmeli (ÖA₂₂), karmaşık konuların anlatımında kullanma (ÖA₂₃), verileri düzenlemek (ÖA₂₃), verileri tablolatırmak (ÖA₂₃), öğretmenler ve öğrenciler için kolaylık sağlama (ÖA₂₉), öğretim sürecini anlaşılır hale getirme (ÖA₂₉), öğretim sürecinin hızlı olmasını sağlama (ÖA₂₉), kitap hazırlamada yardımcı (ÖA₃₃), ders anlatımına katkı (ÖA₃₆), dersi anlamaya katkı (ÖA₃₆), öğretmenin işini kolaylaştırma (ÖA₄₀), Fen Bilgisi Öğretmenliği için gerekli (ÖA₄₀), Fen Bilgisi Öğretmenliği için faydalı (ÖA₄₀)" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Öğretim sürecine bu tür uygulamaların katılması öğrencilerin dikkatini çekerek dersin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlar. Bu dersin sevilmesi ve derse olan ön yargılarını kaldırarak öğrenmenin kolay olacağını düşünüyorum." (ÖA₁₀)

"Bu programları kullanabilmek çok gerekli olmasa da bilen bir öğretmen bilmeyen bir öğretmene göre daha aktiftir. Çünkü öğretim sürecinde bu tip uygulamalar kolaylık sağlayıcı etkenlerdendir." (ÖA₁₂)

"Fen Bilgisi konularında tablolama ve kelime işlemci programlarının uygulanacağı birçok konu var. Örneğin kavram haritası oluşturma. Tablolama ile illerin sıcaklık değerlerinin karşılaştırılması gibi örnekler verilebilir." (ÖA₂₀)

"Görüyorum. Genelde derslerde konuları anlatırken şekil çiziliyor. Anlatım bu şekilde destekleniyor. Gerekli etkinliklerle de daha çok desteklenebilir. Bunları elle çizmek yerine bilgisayardaki işlemciler yardımıyla yapılabilir." (ÖA₂₅)

"Evet. Öğretmenlerin bu programları kesinlikle kullanması gerekli bu programlar sayesinde kendileri konu anlatımı yapıp sınıflarının başarıllık durumlarını sürekli olarak öğrenebilirler." (ÖA₂₈)

"Kesinlikle görüyorum. Çünkü dediğim gibi fen bilimleri her branştan bir çok konu içerdiği için sayısal veriler için kesinlikle gerekli bir yöntem. Daha sonra bu tablolama yönteminde grafikle istatistikleri net görebilmek için gerekli mesela öğrencilerin sınavda elde ettikleri başarıları grafiğe dökerek gerekli yorumları yapabilirim." (ÖA₃₀)

Araştırmada bir öğretmen adayı görüşünü (ÖA₂) "etkinlik hazırlamada zamandan tasarruf sağladığını" belirtirken, başka bir öğretmen adayı (ÖA₁₆) ise "zaman alan" olarak ifade etmiştir.

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₃₉) "Kesinlikle görüyorum. Bence çok gerekli bilgiler edindik ve böyle bir dersi neden bizim görmediğimize üzülüyorum." şeklinde görüş bildirirken, bir başka öğretmen adayı da (ÖA₄₂) "Evet görüyorum. Öğretim sürecinde öğrencilerin bu eğitimi alması çok iyi olacaktır." ifadesi ile bu görüşü desteklemektedir.

Tablo 4. Diğer öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını veya sınıflarında bu tür uygulamalar yapmalarını önerip önermediklerine yönelik görüşleri

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Meslek yaşamına katkı sağlama	12, 14, 15, 17, 24, 31,	10
	34, 37, 39, 41	
Kişisel gelişime katkı sağlama	11, 17, 29, 37, 41	5
Gelişen teknolojiye uygun olma	2, 11	2
Öğretmene yardımcı uygulama	3, 4	2
Kolaylık sağlama	9, 10	2
Katkı sağlama	23, 26	2
Öğrencilerin dikkatini çekme	25, 38	2
Akılda kalıcılık sağlayan	14, 41	2
Sınıfça öğrenmesinin gerekliliği	19, 22	2
Herkesin bilmesinin gerekliliği	2, 42	2
İlgi çekici olma	8, 32	2

Tablo 4'e göre, diğer öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili bilgi sahibi olmalarını veya sınıflarında bu tür uygulamalar yapmalarını önerip önermediklerine yönelik görüşlerini en fazla "meslek yaşamına katkı sağlama (f:10)" kodunda ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "ders olarak öğretmenlere verilmesinin gerekliliği (ÖA₁), her zaman kullanılabilircek uygulama (ÖA₃), öğrenciye yardımcı uygulama (ÖA₃), işleri kolaylaştırma (ÖA₄), bireysel yeterlilik kazanma (ÖA₆), faydalı anlatım (ÖA₇), verimli öğrenim (ÖA₇), kalıcı öğrenme (ÖA₇), dersi sevdirmeye (ÖA₈), konuyu anlamaya yardımcı (ÖA₈), yardımcı bir kaynak olma (ÖA₁₀), sınıftaki uygulamalara katkı (ÖA₁₁), her bölüme / öğretmenliğe uygun (ÖA₁₃), bilgiyi düzenlemeyi sağlayan (ÖA₁₄), sınıf / ortam koşullarının önemi (ÖA₁₆), bilgisayar konusunda ön bilgi (ÖA₁₆), öğrenirken ve kullanırken keyifli (ÖA₁₈), böyle bir dersin müfredata konulması gerektiği (ÖA₁₉), öğretmenlerin bilmesinin gerekliliği (ÖA₂₀), ders notu hazırlarken bu programlara ihtiyaç duyma (ÖA₂₁), sınav kağıdı hazırlarken bu programlara ihtiyaç duyma (ÖA₂₁), bilgisayar destekli fen öğretimi (ÖA₂₂), yeni eğitim programlarının teknoloji ile iç içe olması (ÖA₂₇), yeni eğitim programlarına adapte olmada kolaylık sağlama (ÖA₂₇), verimli bir öğretmenlik süreci sağlama (ÖA₂₈), donanımlı bireyler yetiştirmeye katkı (ÖA₂₈), öğrenmesi kolay (ÖA₂₉), özgüven sağlama (ÖA₃₀), bilgi-bilişim yeterliliği sağlama (ÖA₃₀), en yaygın kullanılan programlar olma (ÖA₃₁), dersi daha güzel hale getirme (ÖA₃₂), sınıf / ortam koşullarının önemi (ÖA₃₃), öğretmen adaylarının bilmesinin gerekliliği (ÖA₃₅), kolaylık sağlama (ÖA₃₆), teknolojiyi verimli kullanma (ÖA₃₈), uygulamaya hakim olmanın önemi (ÖA₄₀), öğretmen adaylarının bilmesinin gerekliliği (ÖA₄₂)" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bu tür uygulamaların özellikle mesleği öğretmek, anlatmak olan her meslek grubunda olan öğrencilerin işlerini kolaylaştırıp, yardımcı bir kaynak olacağını düşünüyorum. Bu uygulamaları onların öğrenmesini bu sebeple öneririm." (ÖA₁₀)

"Bence böyle uygulamalar yaptırılmalıdır. Çünkü, öğrenci bilgiyi daha düzenli bir şekilde alırsa, hafızasında daha iyi kalır. Sadece öğrencilik hayatında değil ileriki zamanlarda da faydalı olur." (ÖA₁₄)

"Bu uygulamayı her sınıfta yapmak zor çünkü bu ortama elverişli sınıflar bulamayabilirim ve ayrıca bilgisayar bilmeyen biri için bu daha çok zaman alır." (ÖA₁₆)

"... Öğrencilik hayatımızda ödevler için öğretmenlik hayatımızda etkinlik ve sınavlar için önemli." (ÖA₃₇)

Araştırmada iki öğretmen adayı (ÖA₁₉) "Bu programları herkesin öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bu sadece birkaç kişiyle değil sınıfça öğrenilmeli. Bundan dolayı böyle bir dersin müfredata konulması gerektiğini düşünüyorum." ve (ÖA₂₂) "Bu tür uygulamaların sınıflarda yapılmasını öneririm. Çünkü fen dersinin içeriği gereği bilgisayar destekli öğretim uygulamaları yapılması gerekmektedir." ifadeleri ile bu eğitimin bir ders kapsamında herkese verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₇) "Kesinlikle öneririm. Daha faydalı bir anlatım gerçekleştirilir. Verimli bir öğrenim görsellerle daha iyi olduğu için bu tür programlar sayesinde öğrenciler daha akılda kalıcı bir şekilde öğrenirler." kalıcı öğrenmede görsellerin önemine vurgu yaparken, başka bir öğretmen adayı ise (ÖA₂₉) "Öneririm. Çünkü hem faydalı olur hem de kendilerini geliştirebilirler. Öğrenmesi zor birşey de değil ayrıca. Gerektiğinde kendileri de hazırlayabilirler." ifadesi ile gerekli görsel öğeleri kendilerinin kolaylıkla hazırlayabileceklerini belirtmiştir.

Tablo 5. Bu eğitime katılarak tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili çalışmalar yapılmasının öğretmenlik mesleğinde bir ihtiyacı karşılayıp karşılamayacağına yönelik görüşler

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Çalışma kağıdı hazırlama	2, 4, 9, 18, 24, 31, 33, 38	8
Soru hazırlama	2, 4, 18, 28, 39	5
Yeni şeyler öğrenme	27, 28, 32, 42	4
Faydalı	8, 17, 18, 40	4
Kişisel gelişime katkı sağlama	8, 20, 31, 40	4
Meslek yaşamında katkı sağlama	19, 29, 42	3
Öğretmen açısından kolaylık sağlama	20, 25, 36	3
Her konuda yardımcı olma	1, 2	2
Teknolojiden yararlanma	1, 11	2
Öğretmenlik mesleğine katkı	13, 14	2
Verileri düzenli hale getirme	14, 30	2
Özgünlük sağlayan	15, 34	2
Öğrenci açısından kolaylık sağlama	20, 36	2
İlgi çekici olma	11, 14	2
Eğlenceli	7, 16	2

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının bu eğitime katılarak tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili çalışmalar yapılmasının öğretmenlik mesleğinde bir ihtiyacı karşılayıp karşılamayacağına yönelik görüşlerini en fazla "çalışma kağıdı hazırlama (f:8) ve soru hazırlama (f:5)" kodlarında ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "bilimsel konularda görsel destek sağlama (ÖA₃), şekil çizimi (ÖA₄), tablo oluşturma (ÖA₄), programlar konusunda bilgi sahibi olma (ÖA₅), düzenleme işlerine yardımcı (ÖA₆), verimli ders işlemeye katkı (ÖA₇), farklı materyal sunma (ÖA₁₀), bireysel hazırlanan içeriklerin daha güzel olması (ÖA₁₂), anlaşılır bilgi (ÖA₁₄), el ile çizmek yerine kendimiz oluşturmak (ÖA₁₅), öğretmenlik yapılan yere göre işlev gösterme (ÖA₁₆), uzun (ÖA₁₆), yorucu (ÖA₁₆), her zaman kullanılacak programlar olma (ÖA₁₇), öğrencilerin beklentilerini karşılamaya yarayan (ÖA₂₀), gelişen teknolojiye uygun (ÖA₂₁), akıllı tahta kullanmada yardımcı (ÖA₂₁), fen dersindeki kavram ve olayların öğretimine katkı (ÖA₂₂), öğrenmede kalıcılık sağlama (ÖA₂₂), sunum hazırlama (ÖA₂₄), dersi pekiştirme (ÖA₂₄), öğrenci açısından verimli (ÖA₂₅), işe yarar uygulama (ÖA₂₆), bilgisayarın kullanılmasının gerekliliği (ÖA₂₇), fen bilimlerinin çok yönlü bir ders olması (ÖA₂₈), nitelikli öğretmenin özelliklerinden olma (ÖA₃₀), karşılaştırma konularında kullanılabilme (ÖA₃₀), eksikleri tamamlama (ÖA₃₂), değişiklik yapma imkanı tanıyan (ÖA₃₄), görsel materyal sunmada yardımcı (ÖA₃₅), öğretmenlerin bilmesi gereken bir uygulama (ÖA₃₇), emek vererek hazırlama isteği (ÖA₃₈), ihtiyaç duyulan bir program (ÖA₄₀), görsel zekaya hitap etme (ÖA₄₁)" olarak belirlenmiştir. Bunlara ilaveten, bir

öğretmen adayının (ÖA₂₃) bu soruyu boş bıraktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Tabi ki düşünüyorum. Öğretmenlik ağır ve çok emek isteyen bir meslek. Bundan dolayı sorumlulukları bir hayli fazla. Ne kadar kendimizi geliştirsek o kadar öğrenciye faydalı olabiliriz. Bu program bana çok fayda sağladı.” (ÖA₈)

“Fen Bilgisi Öğretmenliği içerisinde sayısal ağırlıklı olan bir ders olduğu için dersi anlatırken öğrencilere farklı materyaller sunulması gerektiği için tablolama ve kelime işlemci programı bu açıdan faydalı olacaktır.” (ÖA₁₀)

“Öğretmen olduğumda öğrencilerime sunacağım bilgileri daha düzenli ve anlaşılır, hatta dikkat çekici sunabilirim.” (ÖA₁₄)

“Düşünüyorum, çünkü bir öğretmen nitelikli bir öğretmen her konu hakkında bilgi sahibi olmalı fen bilimleri öğretmenliğinde ise kesinlikle gerekli bazı karşılaştırma konularında tablo yöntemiyle farkları veya ortak özelliklerini düzenli bir şekilde hazırlayarak öğrencilere aktarabiliriz.” (ÖA₃₀)

“Bu eğitime katıldığımda hiçbir şey bilmediğimi fark ettim. Çünkü daha öncesinde bize bu programlar çok yüzeysel öğretildi ve bu eğitimde birçok şey öğrendim. Kesinlikle meslekte bir ihtiyacı karşılayacağını düşünüyorum.” (ÖA₄₂)

Tablo 6. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili öğrendiklerini gelecekte derslerinde uygulamayı düşünüp düşünmediklerine yönelik görüşler

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Evet	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42	37
Çalışma kağıdı hazırlama	12, 15, 18, 31, 33, 34, 37, 42	8
Soru hazırlama	1, 15, 34, 37, 42	5
Faydalı	3, 14, 35	3
Sunum hazırlama	21, 28, 35	3
Herkesin bilmesinin gerekliliği	14, 30	2
Farklı anlatım yöntemleri sunma	10, 11	2
İlgi çekici olma	25, 40	2
Ödevlerde yararlanma	7, 11	2
Bireysel tasarım imkanı sunma	18, 41	2

Tablo 6'ya göre, tüm öğretmen adayları olumlu görüş bildirmiş olup bunlardan N:37 öğretmen adayı “Evet” şeklinde ayrıca belirtmiştir. Öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilme ile ilgili öğrendiklerini gelecekte derslerinde uygulamayı düşünüp düşünmediklerine yönelik görüşlerini en fazla “çalışma kağıdı hazırlama (f:8) ve soru hazırlama (f:5)” kodlarında ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar “meslek yaşamına katkı sağlama (ÖA₂), anlaşılır bilgi sunmada yardımcı (ÖA₄), ders vakitlerinin önemi (ÖA₆), öğrencilere de öğretilmesi (ÖA₆), maliyet açısından uygunluk (ÖA₈), dersin niteliğini / kalitesini etkileyebilecek programlar olma (ÖA₈), öğrencilere de öğretilmesi (ÖA₉), fen bilimleri alanının kapsamlı olması (ÖA₁₀), öğrencilerin aktif katılımını sağlama (ÖA₁₁), kullanışlı (ÖA₁₃), görsel ağırlıklı bir ders olma (ÖA₁₇), derse etkili katılım sağlama (ÖA₂₀), öğrencilerin sıkılmasını önleme (ÖA₂₀), farklı bir yöntem sunma (ÖA₂₀), ders anlatımına katkı sağlama (ÖA₂₁), öğrencilerin konuyu kavramasını kolaylaştırma (ÖA₂₂), kullanımının yaygın olması (ÖA₂₄), gelecekte derslerin teknolojiye dayanması (ÖA₂₇), konu anlatımında kullanma (ÖA₂₈), verileri analiz etmede kullanma (ÖA₂₈), kolay öğrenmeye katkı sağlama (ÖA₂₉), bu programların çevredekilere öğretimi için bireysel özveri gösterme (ÖA₃₀), ders anlatımında farklı şeyler kullanma (ÖA₃₂), akılda kalıcılığı sağlama (ÖA₃₃), öğretmen açısından katkı sağlama (ÖA₃₄), ortaokul öğrencilerine öğretimi uygun olmayabileceği (ÖA₃₄), öğrenci grubuna uygun çalışmalar hazırlama (ÖA₃₈), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (ÖA₃₉), ortam koşullarının önemi (ÖA₃₉), dersi anlaşılır kılma (ÖA₄₀)” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Düşünüyorum. Öğrencilerime de bu bilgileri aktarayım ki proje veya performans ödevleri yaptıklarında tablolama ve kelime işlemci programlarını kullanabilsinler.” (ÖA₇)

"Derslerimde kullanırım. Kesin bir cevap verdim. Bunun sebebi bu iki program dersin niteliği ve kalitesini etkileyebilecek bir program ayrıca ekonomik olarak da fazlasıyla uygun." (ÖA₈)

"Evet düşünüyorum. Anlatım biçimlerinin sadece biriyle yetinmek ve bilgi aktarmak yetersiz derste öğrencilerin aktif olduğu modeller kullanmayı düşünüyorum. Araştırma ödevleri vermeyi bu programlardan yararlanarak bilgi sahibi olmalarını sağlayacağım." (ÖA₁₁)

"Evet, istediğim şekilde düzenleme, döküman hazırlamaya, tasarım yapmaya, rapor hazırlamaya, oluşturulan araştırmaları tablo halinde gösterimde birçok işe yarar. Bu yüzden derslerimde de kullanmayı düşünüyorum." (ÖA₁₈)

"Evet düşünüyorum. Öğrenciler sürekli aynı tarz şeyleri gördükleri zaman sıkılmaya başlarlar. Öğrencilerin sıkılmamaları ve derse daha etkili katılmaları için farklı bir yöntem olur." (ÖA₂₀)

"Bana öyle bir vakit ve mücadele tanırırsa kesinlikle işlerim veya kendi bilgisayarımda kendi çevremdeki insanlara öğretmeyi amaçlıyorum. Her insanın böyle birşey öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum." (ÖA₃₀)

"Olabilir ama ortaokul öğrencilerine ders anlattığımda belki onlara anlatmak çok yarar sağlamaz ama onlara çeşitli sorular, etkinlikler yapmak açısından benim için faydalı." (ÖA₃₄)

Tablo 7. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin öğretim uygulamalarına katkısı hakkındaki görüşler

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Verimli olma	13, 15, 17, 19, 20, 24, 28, 30, 33, 38, 40	11
Öğretim uygulamalarına katkı sağlama	8, 9, 14, 15, 18	5
Görsel destek sağlama	3, 21, 31, 37	4
Yeni şeyler öğrenme	28, 30, 33	3
Süreçteki kazanımların öğretilmesi	18, 19, 23	3
Öğretim uygulamalarında kolaylık sağlama	36, 38	2
Konunun anlaşılabilirliğine katkı sağlama	37, 39	2
Öğrenciler için verimli	23, 25	2
İlgi çekici olma	9, 20	2
Derse katılımı sağlama	10, 17	2
Konunun pekiştirilmesine katkı sağlama	32, 37	2
Ders içeriğine uygun materyal hazırlama	26, 32	2
Öğrenmeyi kolaylaştırma	10, 34	2
Ödevlerde yararlanma	35, 41	2

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin öğretim uygulamalarına katkısı hakkındaki görüşlerini en fazla "verimli olma (f:11)" kodunda ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "farklı duyu organlarına hitap etme (ÖA₁), sorunun anlaşılmasını kolaylaştırma (ÖA₂), bilgileri sınıflandırmaya yarama (ÖA₄), öğretmene donanım sağlama (ÖA₅), derste başarı sağlama (ÖA₆), derste hız kazandırma (ÖA₆), derslere yardımcı olma (ÖA₇), öğrencilere özgüven sağlama (ÖA₁₀), gelişen teknolojiye uygun (ÖA₁₁), hazır olarak kullanma ile kendimiz yapma arasında fark olmaması (ÖA₁₂), faydalı (ÖA₁₄), dikkat çekici olma (ÖA₁₅), öğretmenin yeterlilik kazanması gerekliliği (ÖA₁₆), konunun anlatımına katkı sağlama (ÖA₁₇), dersi anlamaya katkı sağlama (ÖA₂₁), meslek yaşamına katkı sağlama (ÖA₂₂), öğretmenler için verimli (ÖA₂₃), öğretim uygulamalarını aktifleştirme (ÖA₂₄), zaman açısından katkı sağlama (ÖA₂₅), el ile çizime göre daha verimli (ÖA₂₇), kolay program (ÖA₂₉), öz yeterlilik kazandırma (ÖA₃₀), kalıcılığı artırma (ÖA₃₁), sorularda kullanılan çizimlerin önemi (ÖA₃₄), öğretim uygulamalarında pratiklik sağlama (ÖA₃₆), öğretim uygulamalarında anlaşılabilirlik sağlama (ÖA₃₆), teknoloji açısından kazanç sağlama (ÖA₃₈), yaratıcılığa katkı sağlama (ÖA₄₁), farklı alanlarda kullanılabilir (ÖA₄₂)" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Verimli geçtiğini düşünüyorum. Uygulama en azından benim açımdan amacına ulaşmıştır ve kendi yapacağım derslerde de bilgileri belli bir tablo şeklinde sınıflandırmaya yarayacaktır." (ÖA₄)

"Birçok öğretim uygulamamız var. Bu uygulamalarda bize verilen kağıtların üzerindeki görsel, resim, grafik tasarımı nasıl yapılmış bunu çok net anladım ve uygulayabildim." (ÖA₈)

"Bu tip programlarla hazırlanmış hazır çalışma kağıtları, bilgi tabloları elbette vardır. Bunu hazır aldığımızda veya kendimiz yaptığımızda bir fark olmayacaktır." (ÖA₁₂)

"Başarılı bir şekilde uygulamayı kullanabilirsem etkili ve verimli olur ancak benim için biraz zaman alıcı olabilir." (ÖA₁₆)

"Çocukların farklı şekiller üzerinde soruları görmesi hatta 3 boyutlu olarak görmesi öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünüyorum." (ÖA₃₄)

"Bize verilen projeleri hazırlarken artık bu programları daha kolay kullanıyorum." (ÖA₃₅)

Tablo 8. Tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin, öğrenci başarısına veya davranışlarına bir etkisinin olup olmayacağına yönelik görüşleri

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
İlgi çekici olma	1, 10, 15, 18, 27, 32	6
Derse katılımlarını artırma	1, 10, 15, 18	4
Farkındalık sağlama	6, 21, 25, 38	4
Başarı hissi verme	7, 10, 29	3
Görsel hafızaya katkı	8, 11, 12	3
Bilginin kalıcı olmasına yardımcı	8, 12, 22	3
Yeterlilik hissi veren	30, 42	2
Günümüz teknolojisine uygun	21, 26	2
Verileri düzenli hale getirme	4, 17	2
Verimli ödevler hazırlama	37, 41	2
Kişisel gelişime katkı sağlama	9, 40	2
Öğrenme isteği kazandırma	7, 27	2

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci yazılımlarını kullanabilmenin, öğrenci başarısına veya davranışlarına bir etkisinin olup olmayacağına yönelik görüşlerini en fazla "ilgi çekici olma (f:6)" kodunda ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "açık ve anlaşılır içerik (ÖA₂), dolaylı yoldan katkı sağlama (ÖA₃), soru hazırlama yeteneklerini artırma (ÖA₅), eğlenceli (ÖA₈), verileri okuma ve anlamının kolaylaşması (ÖA₁₀), öğrenenin aktifliğini artırma (ÖA₁₁), olumlu katkılar (ÖA₁₃), dersi verimli hale getirme (ÖA₁₄), problem çözme becerisine katkı sağlama (ÖA₂₀), verilerin yorumlanmasına katkı sağlama (ÖA₂₀), öğrenme stiline önemi (ÖA₂₂), verimli ders çalışmaya katkı sağlama (ÖA₂₄), gözlem yeteneğini geliştirme (ÖA₂₄), bilgiye ayak uydurma (ÖA₂₆), dersi anlamayı artırma (ÖA₂₇), derse olan ilgiye bağlı olma (ÖA₂₈), öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı (ÖA₂₈), motive etme (ÖA₂₉), düzenli olmayı sağlama (ÖA₃₀), özgüven sağlama (ÖA₃₀), alıştırma imkanı sunma (ÖA₃₁), dersin huzurunu bozacak davranışları önleme (ÖA₃₂), dersi iyi dinleme (ÖA₃₂), çalışma ve ödevlerde katkı sağlama (ÖA₃₃), stres düzeyini azaltma (ÖA₃₄), farklı açılardan bakmayı öğrenme (ÖA₃₄), ödevlerde kolaylık sağlama (ÖA₃₇), öğrenciye bağlı olma (ÖA₃₉), aktif / verimli olmayı sağlama (ÖA₄₀)" olarak belirlenmiştir. Bunlara ilaveten, beş öğretmen adayının (ÖA₁₆, ÖA₁₉, ÖA₂₃, ÖA₃₅, ÖA₃₆) bu soruyu boş bıraktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Öğrenci başarısına olabilir ama öğrenci davranışına olamaz. İlerde hedefini bilgisayar üzerine veren bir insanda başarıya neden olur." (ÖA₁₉)

"Tablolama ve kelime işlemci programlarını kullanan bir öğretmen tabloların ve grafiklerin yorumlanmasını öğrencilere öğretmiş olacak böylece bu tarzda soruları gördüğünde çözme olasılığı artar ve başarısı yükselir. Bir konu hakkında farklı düşünmeyi öğrenir." (ÖA₂₀)

"Bu programlar üzerinden hazırladığım çalışma kağıtları ilgisini çekebilir, dersi daha iyi dinleyebilir. Bu sebeple de dersin huzurunu bozacak davranışlarda bulunmayıp başarısını artırabilir diye düşünüyorum." (ÖA₃₂)

"Başarı ya da davranışlarına bir etkisi olacağını düşünüyorum. Ancak yaptığı çalışmalarda, ödevlerinde diğer çalışmalarla kıyaslandığında artışı olacaktır." (ÖA₃₃)

"Evet farklı açılardan bakmayı öğrenecekler bu da başarılarını etkileyecektir. Bazende karmaşık görünen sorular tablolama yöntemi ile daha açık ve anlaşılır görünüyor bu hem başarıyı hem de öğrencinin stres düzeyini azaltıyor bu da davranışlarını etkiler." (ÖA₃₄)

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₂₂) "Her öğrencinin öğrenme stiline farklı olması ile birlikte çoğu öğrencide bu tür uygulamalarla öğrenmede kalıcılık sağlayabileceğini düşünüyorum." şeklindeki ifadesi ile öğrenmede bilişsel stillerin önemine dikkat çekmiştir.

Tablo 9. Bu eğitime katılarak vakitlerini iyi bir şekilde değerlendirip değerlendirmediklerine yönelik görüşler

Kod	Öğretmen Adayı No	Frekans (f)
Evet	1, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42	26
Verimli zaman geçirme	1, 2, 4, 5, 8, 9, 11, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 37	19
Meslek yaşamına katkı sağlama	2, 3, 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 25, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 40	17
Yeni şeyler öğrenme	5, 6, 9, 10, 18, 19, 38, 41	8
Kişisel gelişime katkı sağlama	11, 17, 24, 30, 32, 36, 40	7
Faydalı uygulama	8, 14, 17, 22, 26, 31	6
Eğlenceli zaman geçirme	7, 10, 22, 39, 41	5
Yeni bir program kullanmayı öğrenme	12, 31, 35	3
Başarılı olma hissi verme	15, 19	2
Eksik bilgiyi tamamlama	21, 23	2
Öğretici uygulama	30, 39	2
Farklı anlatım yöntemleri sunma	10, 20	2

Tablo 9'a göre, tüm öğretmen adayları olumlu görüş bildirmiş olup bunlardan N:26 öğretmen adayı "Evet" şeklinde ayrıca belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu eğitime katılarak vakitlerini iyi bir şekilde değerlendirip değerlendirmediklerine yönelik görüşlerini en fazla "verimli zaman geçirme (f:19) ve meslek yaşamına katkı sağlama (f:17)" kodlarında ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca (f:1) olan kodlar "güzel bir deneyim (ÖA₃), kişinin kendini iyi hissettirmesi (ÖA₆), zaman alan bir program olmaması (ÖA₇), önemli bilgiler öğrenme (ÖA₇), bireysel dönüt sağlamanın önemi (ÖA₈), avantaj sağlama (ÖA₉), ileriki düzeylerini de öğrenme isteği (ÖA₁₃), farklı olma (ÖA₁₆), günümüz teknolojisine uygun (ÖA₂₆), öğrencilere katkı (ÖA₂₉), tüm eğitimcilerin bilmesinin gerekliliği (ÖA₃₃), uygulamalı eğitimlerin gerekliliğine vurgu (ÖA₃₄), işe yarar program olma (ÖA₃₇), gerekli bilgiler edinme (ÖA₃₉), eksik yönleri görmeyi sağlama (ÖA₄₂)" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

"Kesinlikle vaktimi daha iyi değerlendiremezdim bu eğitim sayesinde sadece öğretmenlik alanı için değil kendi gelişimim için bir şeyler öğrendim ve memnun kaldım." (ÖA₁₁)

"Düşünüyorum. Bu eğitim sayesinde meslek hayatımda tablo oluşturma, grafik oluşturma, şekil çizme gibi şeylerde başarılı olacağımı düşünüyorum." (ÖA₁₅)

"Evet teknoloji çağında olduğumuz için bu eğitimin çok verimli olduğunu, kısa sürede çok fazla teknik ve yöntem öğrettiğini düşünüyorum." (ÖA₂₆)

"Vaktimi verimli bir şekilde değerlendirdiğimi düşünüyorum. Eğitim sonunda kazandığım şeyler gelecekteki iş ve günlük hayatımda bana kolaylıklar sağlayacak." (ÖA₃₂)

"Benim için güzel geçirilmiş ve verimli vakitlerdi. Bilgisayarı daha iyi tanımak beni mutlu etti. Programlar her anlamda işe yarardı." (ÖA₃₇)

Araştırmada bir öğretmen adayı (ÖA₁₃) "Daha üst düzey olsun isterdim, ama küçükten başlamak lazım tabii ki." şeklindeki ifadesi ile bu tür uygulamaların daha üst düzeylerinin de yapılmasını önermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mesleki gelişim programı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüş formunda verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak, bağlam temelli sorgulama - araştırma yöntemiyle sunulan aktif katılımlı etkinlikler ve bu tarz etkinliklerin gerekliliği gösterilebilir.

Bilgisayar destekli öğretimde de kullanılan bağlam temelli etkinliklerin (Topuz, Gençer, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013); dersi kolaylaştırdığı (Topuz vd., 2013), eğitimin kalitesini artırdığı (Topuz vd., 2013), öğrencilerin fene yönelik olumlu tutumlarını geliştirmede (Derman ve Badeli, 2017), kavramsal anlamalarını (Hırça, 2012; Derman ve Badeli, 2017), motivasyonlarını (Ulusoy, 2013; Topuz vd., 2013), başarılarını (Demircioğlu, Bektaş ve Demircioğlu, 2018; Ulusoy, 2013) artırmada, kalıcı öğrenmeyi sağlamada (Hırça, 2012, Topuz vd., 2013) katkı sağladığı ve ilgi çekici (Hırça, 2012; Topuz vd., 2013; Demircioğlu vd., 2018) olduğu belirtilmektedir.

Ayvacı (2010), bağlam temelli yaklaşımı uyguladığını söyleyen öğretmenlerin genel olarak "kuvvet ve hareket, enerji, elektrik ve öz kütle" konularında güncel hayata bağlayarak ve örneklerle açıklayarak uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Nitekim geliştirilen modülün içeriğinde de bu konulara ait bazı etkinliklere yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişim programı kapsamında kullanılan modülde yer alan etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirdikleri bazı noktalar; "meslek yaşamına katkı sağlama, fen alanının görsel içermesi, soru hazırlama, çalışma kağıdı hazırlama, bireysel yeterlilik kazandırma, verimli, eğlenceli, faydalı, ilgi çekici olma ve mutlu etme" şeklinde belirlenmiştir. Benzer şekilde Koçak Usluel ve Aşkar (2003) araştırmalarında, öğretmenlerin bilgisayarları ünite, ders planı ve çalışma yapılarının hazırlanması, öğrenci not ve karnelerinin düzenlenmesi gibi amaçlarla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının olumsuz görüş bildirdikleri bazı noktalar ise; "uzun, yorucu, zor kısımları bulunan, zaman alan, kafa karıştırıcı, çok adımı bulunan" şeklinde belirlenmiştir. Bu görüşlerin temelinde öğretmen adaylarının çoğunun bu yazılımları çizim amaçlı olarak ilk kez kullanmaları ve sürece ilişkin pratiklik kazanmamış olmaları gösterilebilir. Benzer şekilde Seferoğlu ve Akbıyık (2009b) araştırmalarında, her öğretmenin bizzat kendisinin yapması gerekirken okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin sınav, ders notu gibi belgeleri bilgisayar ortamına aktarma, öğrenci notlarını bilgisayara girme, karne hazırlama vb. görevleri bilgisayar öğretmenlerinden belediklerini tespit etmişlerdir. Buna ilaveten Seferoğlu ve Akbıyık (2009a), bazı öğretmenlerin bilgisayar ortamında materyal, ders notu, sınav vb. hazırlama ile hiç uğraşmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda Aypay ve Özbaşı (2008), okullarda bilgisayar sayısının artması gerekliliğine vurgu yaparak, öğretmenlerin bilgisayardan öğretim amaçlı nasıl yararlanabilecekleri konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi için öneride bulunmuşlardır.

Modülün bir kısmının pilot olarak uygulanmasından sonra benzer kazanımları içeren etkinlikler çıkarılarak modüle son hali verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarına ve öğretmenlerine derslerinde ihtiyaç duyabilecekleri öğretim materyallerini hazırlarken kolaylık sağlaması açısından geliştirilen modülün kullanılabilirliği önerilmektedir.

Kaynakça

Ateş, S. (2001). *The effects of computer applications on line-graphing skills of tenth grade students having different cognitive developmental levels*. Doctor of Philosophy, The Graduate School of Kentucky, Lexington.

Aypay, A. ve Özbaşı, D. (2008). Öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 339-362.

Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.

Bardakçı, S. ve Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu*. 1. baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Creed, F. H. (2000). *A comparative study of the use of spreadsheet software and graphing calculator technology in introductory statistics*. Doctor of Philosophy, Mathematics Education, Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- Demircioğlu, H., Bektaş, F. ve Demircioğlu, G. (2018). Sıvıların özellikleri konusunun bağlam temelli yaklaşımla öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 13-25.
- Derman, A. ve Badeli, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf "saf madde ve karışım" konusunun öğretiminde 5e modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1860-1881.
- Drier, H. S. (2001). Teaching and learning mathematics with interactive spreadsheets. *School Science and Mathematics*, 101(4), 170-179.
- Elmalı, Ş. (2015). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci yazılımını görsel ve grafiksel tasarım amaçlı kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Emmungil, L. (2006). Eğitimde teknoloji kullanımı. EDS573 Sunum raporu, <https://www.slideshare.net/efedincer/eitimde-teknoloji-kullanm-11234466> adresinden erişilmiştir.
- Göktaş, Y., Yıldırım, S. ve Yıldırım, Z. (2009). Teacher educators' ICT competencies, usage, and perceptions. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 109-125.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Günüç, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonu nedir? (Bölüm: 2), içinde *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. 1. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hırça, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 313-325.
- İnalton, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmenleri için geliştirilen biçimlendirici değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim modülünün etkinliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Juettner, V. W. (1987). *The word processing environment and its impact on the writing of a group of high school students*. Doctor of Philosophy, The University of Arizona.
- Kaban, A. (2016). Görsel hazırlama (ed. Sami Şahin), içinde *Eğitimde bilişim teknolojileri I-II*, 2. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kanbul, S. (2017). Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri (Bölüm: 8), (ed. H. Uzunboylu), içinde *Bilişim Teknolojileri*, Genişletilmiş 4. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçak Usluel, Y. ve Aşkar, P. (2003). Öğretmenlerin bilgisayar kullanımıyla ilgili karar süreci aşamaları: İki yıldaki değişim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 119-128.
- Mcdonald, M. L. (1997). *Teaching microcomputer software applications (electronic spreadsheets): Guided practice vs. independent practice*. Doctor of Philosophy, Graduate School, University of Missouri, Columbia.
- Mendez, L. A. (2011). *Teacher education students' perceptions and actual abilities as demonstrated through examinations in Microsoft® Word, Excel, and Powerpoint*. Doctor of Philosophy, The University of the Incarnate Word.
- Namlu, G. A. (1994). *Bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme*. 9. ünite, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2009a). Bilişim teknolojilerinin okullarda kullanımı: Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumları. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 112-114, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2009b). Bilgisayar öğretmenlerinin bakış açısıyla yönetici ve öğretmen beklentileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(2), 497-514.
- Sezer, B. (2011). Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması: Önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler. XVI. *Türkiye'de İnternet Konferansı İNETD*.
- Somyürek, S. (2013). Bilişim teknolojileri öğretiminde materyal kullanımı (ed. Sami Şahin), içinde *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II*, 2. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Ulusoy, F. M. (2013). *Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

VanLeeuwen, C. A. (2003). *Beginning to write with word processing a qualitative exploration of primary students' writing with word processing*. Master of Education, University of Prince Edward Island, Charlottetown, PE.

Yen, L. L. (2007). *Students' perceptions of college technology programs and acquired technology skills*. Doctor of Philosophy, Instructional Systems, Leadership and Workforce Development, Mississippi State University, Mississippi.

Yenikalaycı, N. (2015). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tablolama yazılımını ders amacına uygun şekilde kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Young, R. (2008). *Using technology tools in the public school classroom*. Master of Science, University of Wisconsin, Stout.

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ÖZ BAKIM BECERİLERİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİNİ İÇERME DURUMUNUN İNCELENMESİ

NİSAN CANSU ERTAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

FATMANUR ÖZTOKLU DURMUŞ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Okul öncesi dönemde kazanılması beklenen becerilerden biri olan öz bakım becerilerinin yetişkinlerce desteklenmesi gerekir. Bu amaçla, resimli çocuk kitaplarından özellikle öz bakım becerilerini içerenleri çocukların deneyimlemesi faydalı olabilir. Resimli çocuk kitaplarından öz bakım becerilerine değinmekte olanların bir ölçek kapsamında değerlendirmesi kitapların ilgili kazanımları ne derece içerdiği hakkında fikir sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, özellikle öz bakım becerilerini içeren çocuk kitaplarının, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki bu becerilere yönelik kazanım/göstergelerden hangilerini ne sıklıkta içerdiğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Metot: Bu araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışması olup, araştırma kapsamında çocuk kitapları incelenerek doküman analizi yapılmıştır. Ulaşılabilir örneklem metoduyla 30 çocuk kitabına ulaşılmış, bu kitapların öz bakım becerilerine değinmekte olması ve 36 ay üzeri çocuklara yönelik olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki öz bakım becerileri kazanım/göstergeler listesi kullanılmış olup her bir kitap için bu liste doldurulmuştur. Elde edilen veri üzerinden frekans ve ortalama değerler bulunmuştur.

Bulgular ve Sonuç: Türkçe ve çeviri kitaplarda en çok yer bulan kazanımın "bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygular" kazanımı olduğu, "yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma" kazanımı ile ilgili herhangi bir bulgu saptanamadığı; Türkçe kitaplarda ise "giyinme ile ilgili işleri yapma" ve "sağlığı ile ilgili önlemleri alma" kazanımına dair de bulguya rastlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Resimli çocuk kitaplarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkileri pek çok çalışmada vurgulanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde büyük ve kalıcı etkisi olabilen bu çocuk kitapları yine bu dönemdeki çocukların önemli becerilerinden olan öz bakım becerilerini destekleme konusunda daha kapsamlı içeriğe sahip olacak şekilde hazırlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Gündelik Yaşam Becerileri, Okul Öncesi Eğitim Programı, Çocuklar için Resimli Kitaplar

Investigation of Illustrated Children's Books on Inclusion of Self-Care Skills Attainments and Indicators

Abstract

Problem Statement: Self-care skills are expected to be acquired in preschool period and should be supported by adults. It may be efficacious for children to experience illustrated books especially on self-care skills. The assessment of illustrated children's books on self-care skills may be insightful to what extent the books contain relevant acquirements.

Purpose of Study: In this study, it was aimed to investigate the illustrated children's books on the existence and frequency of self-care skills evaluating through the Preschool Education Program published by the Ministry of National Education (MONE).

Method: This study was a descriptive study, for which document analysis was conducted through examining children's books. 30 children's books were reached with the accessible sampling method within the criteria referring to self-care skills and being for children over 36 months. As a scale, self-care skills attainments/indicators list of MONE Preschool Education Program was used and this list was filled for each book. Frequency and mean values were found on the obtained data.

Findings and Results: The most common attainment considering all the Turkish and translation books was that "s/he applies the cleaning rules related to her/his body" and it was found that the attainment "s/he makes the necessary arrangements in living spaces" was not mentioned among these books. Except these, Turkish books had no evidence of "doing dressing-related tasks" and "taking health-related measures".

Discussion, Conclusion, and Recommendations: The effects of illustrated children's books on preschool children have been emphasized in many studies. These books commonly have a great and lasting impact on preschool children. Considering these, children's books should be prepared having more comprehensive content on supporting self-care skills which are important skills for preschoolers.

Keywords: Preschool Period, Daily Life Skills, Preschool Education Program, Books with Illustrations for Children

Giriş

Okul öncesi dönemin önemi günümüzde yaygın bir şekilde bilinmektedir. Okul öncesi dönem, hayatın geri kalanına önemli izler bırakan ve gelişimsel olarak pek çok kritik evreyi içeren bir dönemdir (Oktay, 2004). Bu sebeple, okul öncesi dönemde gelişim alanları ve beceriler aileler ve öğretmenler tarafından desteklenmeli, bu becerilerin kazanılma ve geliştirilme sürecine rehberlik edilmelidir. Bu dönemde çoğu davranış ailelerin ve öğretmenlerin yönlendirmesiyle çocuk tarafından tekrar edilir ve çocuğun zamanla temel beceri ve alışkanlıkları kazanmasına zemin hazırlar (Oktay, 2005). Okul öncesi dönemde çocukların davranışlarının iyi alışkanlıklara dönüşmesi ve temel becerilerinin gelişmesinde yetişkin desteği ve rehberliği önemlidir. Çocuğun yemek yeme, beden temizliği, giyinme gibi temel gündelik ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan öz bakım becerileri, okul öncesi dönemdeki çocukların edinme süreçlerinin yetişkinlerce desteklenmesi beklenen becerilerden biridir (Teşdemir-Yığıtoğlu, Kıray-Vural ve Körükçü, 2018). Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017) öz bakım becerilerinin özellikle üç-altı yaş arası kapsayan gelişim görevlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, bu dönemde kazanılması önem arz etmektedir.

Öz bakım becerilerinin gelişmiş olmasının çocuğun pek çok gelişim alanında olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Öz bakım becerileri gelişmiş bir çocuk; evde, okulda ve bulunduğu pek çok ortamda bağımsızlık bir şekilde ihtiyaçlarını giderebilir ve öz saygısı gelişir (Bender ve Valletutti, 1996), kendini kontrol etme becerisi gelişir (Senemoğlu, 2008), çevresiyle rahat iletişim kurar, kendini olumlu algılar, kendine güveni gelişir, kendi kendine karar alması kolaylaşır; kısaca kişilik gelişimi olumlu yönde etkilenir (Önder, 2003). Bu olumlu etkiler yalnızca ilgili dönemi kapsamayıp, aynı zamanda ileriki gelişim dönemlerinde de sürmektedir.

Örneğin; okul öncesi dönemde öz bakım becerilerinin gelişmiş olması ilkokula adapte olma konusunda da yardımcı olmaktadır. Bu beceriler «ilkokula hazırlıkta temel olan beceriler olarak kabul edilmektedir» (Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017, s. 64). Nispeten daha kurallı ve yoğun olduğu söylenebilen ilkokul eğitimine başlarken çocukların gündelik yaşam becerileri açısından kendi kendilerine yetebilmeleri önemlidir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öğrenme süreçleri planlanırken çocukların kazanması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler 5 temel gelişim alanında incelenmiş olup bunlardan biri de öz bakım becerileridir (MEB, 2013). 36-72 aylık çocuklara yönelik gelişim alanlarını bütüncül olarak ele alan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öz bakım becerileri diğer tüm gelişim alanları ile birlikte ele alınır ve bu beceriler ile ilgili kazanım ve göstergeler açıklamalarıyla birlikte verilir. Öğretmenler için temel kılavuz niteliğinde olan bu programda öz bakım becerileri başlığı altında genel olarak temizlik, giyinme, yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma, yeterli ve dengeli beslenme, dinlenme, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma, kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ve sağlığı ile ilgili önlemler alma üzerine kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2013). Öğretmenlerin günlük/aylık plan hazırlarken ilgili kazanım/göstergelere dengeli bir şekilde yer vermeleri esastır.

Öz bakım becerilerinin diğer becerilerde olduğu gibi gelişme süreci pek çok farklı uyararla desteklenebilir. Varol (2005) herhangi bir yetişkine bağımlı olmaksızın yaşayabilmeyen temel olan öz bakım becerilerinin pek çok farklı şekilde kazandırılabilmesinin altını çizmiştir. Çocukların diğer tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde olduğu gibi öz bakım becerilerinin desteklenmesinde de en önemli araçlardan biri resimli çocuk kitaplarıdır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 2005). Barratt-Pugh ve Rohl (2000) küçük çocukların resimli çocuk kitapları aracılığıyla farklı olay ve durumlar hakkında bilgi ve fikir sahibi olduklarını belirtmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuğunu eğlenceli bir keşif sürecine çıkaran resimli çocuk kitaplarının bazılarından gündelik hayatta temel ihtiyaçların nasıl doğru ve uygun şekilde karşılanabileceğini öğretme ve/veya pekiştirme amacıyla yararlanılabilir.

Kısaca, okul öncesi dönemde kazanılması beklenen öz bakım becerilerinin çocuk kitapları aracılığıyla desteklenmesinin faydalı ve gerekli olduğu söylenebilir. Çocuklar için bilgilendirme ve deneyim çerçevesi oluşturan ve çocuğun hayal dünyasında kendini kitaptaki karakterlerin yerine koyarak keyifli bir öğrenme imkânı bulmasını sağlayan, özellikle öz bakım becerilerini içeren çocuk kitaplarının, MEB tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki bu becerilere yönelik kazanım/göstergelerden hangilerini ne sıklıkta içerdiğinin araştırılması mevcut durum hakkında bir tablo sunabilir. Ayrıca, daha seyrek ele alınan kazanım/göstergelere dikkat çekilmesine aracı olabilir ve ileride hazırlanacak öz bakım becerilerine değinecek çocuk kitapları için de fikir sağlayabilir. Buradan yola çıkarak, ilgili çalışmada, 36 ay üzeri çocuklara yönelik ve özellikle öz bakım becerileri ile ilgili hazırlanmış Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öz bakım becerileri kazanım ve göstergelerinin hangilerinin ne sıklıkta yer aldığının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla; (1) Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarında yer alan kazanımlara dair ortalama değerler nelerdir? (2) Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarında yer alan göstergeler yedi kazanım başlığı altında incelendiğinde göstergelerin frekans değerlerine nasıl dağılmaktadır? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Deseni: Bu çalışma, betimsel değerler olan frekans ve ortalama değerlerin hesaplandığı nitel bir çalışmadır. Ayrıca, kazanım-göstergeler çizelgesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bir tarama çalışmasıdır. Araştırma kapsamında 3-6 yaş arası çocuklara yönelik çocuk kitaplarının incelendiği doküman analizi yapılmıştır.

Örneklem: Çalışma kapsamında; çocuk kitabı satışı yapan kitabevlerinden 2019 bahar döneminde ulaşılabilir örneklem metoduyla seçilen, öz bakım becerilerine değinmekte olan ve 36 ay üzeri çocuklara yönelik hazırlanmış Türkçe ve çeviri 30 resimli çocuk kitabı incelenmiştir.

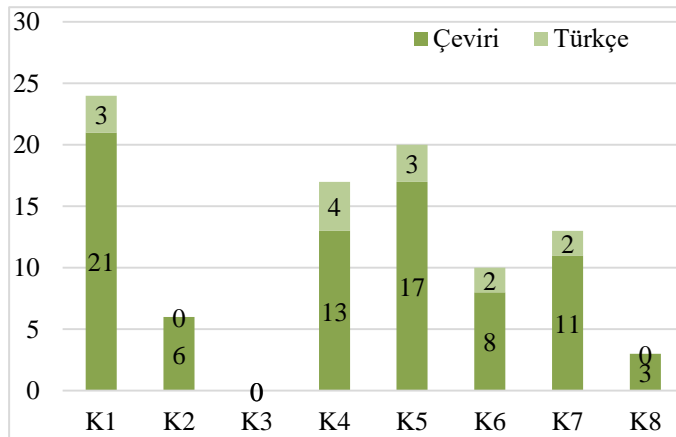
Veri Toplama Aracı ve Uygulama: Veri toplama aracı olarak 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler çizelgesi kullanılmıştır. İlgili çizelgede toplam sekiz kazanım ve otuz beş gösterge yer almakta olup her bir kitap bu kazanım/göstergeleri içermeye göre değerlendirilmiştir. Puanlama tutarlılığı açısından her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak resimli çocuk kitaplarının her birini inceleyerek kazanım ve göstergeler çizelgesini her bir kitap için doldurmuştur. Çizelgeler doldurulurken ilgili kitaplarda yer alan kazanım ve göstergelerin karşısına 1 (bir) yer almayanlarınkine 0 (sıfır) puan yazılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} * 100$ formülü uygulanmış olup %84 oranında uzlaşma yüzdesi saptanmıştır.

Analiz: Görüş ayrılığı yaşanan hususlar araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirilip hatalı değerlendirilen veya gözden kaçan noktalar üzerine ortak karara varıldıktan sonra veriler SPSS 22.0 programına işlenerek frekans ve ortalama değer analizleri ile dağılım tabloları yapılmıştır. Kazanımlara yönelik toplam değerler hesaplanırken her bir kazanımın açıklaması tek başına ve ilgili kazanımın altındaki göstergeler ayrı ayrı değerlendirilerek toplanmıştır. Böylece, kazanımın ortalama değeri ve frekans değeri sadece kazanımın tek başına aldığı değer olmayıp, kazanımının ve göstergelerinin toplam değerini ifade etmektedir. Bu sayede, Türkçe ve çeviri kitaplarda öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergelere ne derece yer verildiğine dair bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın Bulguları

Bu araştırmada incelenen 30 resimli çocuk kitabından 7'si Türkçe 23'ü çeviridir. Türkçe kitaplarda kazanımların ortalama değerleri yüksekten düşüğe doğru sıralandığında şu şekildedir; yeterli ve dengeli beslenme ($m=.57$), bedeniyle ilgili temizlik kurallarına uyma ($m=.43$), dinlenmenin önemini açıklama ($m=.43$), günlük yaşam becerileri için gerekli araç gereçleri kullanma ($m=.29$) ve kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ($m=.29$). Çeviri kitaplarda ise bedeniyle ilgili temizlik kurallarına uyma ($m=.78$), dinlenmenin önemini açıklama ($m=.61$), yeterli ve dengeli beslenme ($m=.39$), kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ($m=.39$), giyinme ile ilgili işleri yapma ($m=.26$), günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma ($m=.26$), sağlığı ile ilgili önlemler alma ($m=.13$) olarak sıralanmıştır.

Figür 1'de incelenen kitaplarda elde edilen toplam frekans değerleri gösterilmiştir.



Figür 1

Türkçe ve Çeviri Kitaplarda Yer Alan Kazanımlara Yönelik Toplam Frekans Değerleri

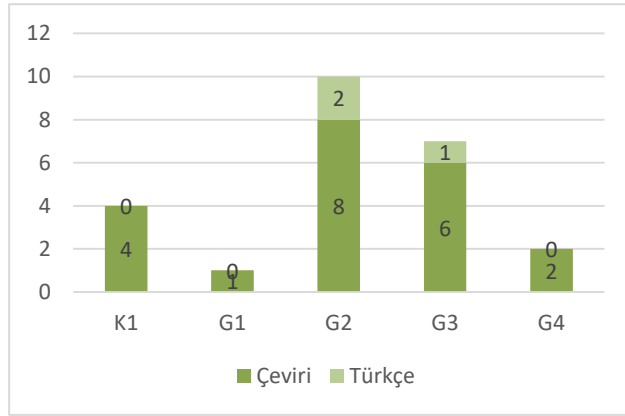
- K1 = Bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygular.
K2 = Giyinme ile ilgili işleri yapar.
K3 = Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.
K4 = Yeterli ve dengeli beslenir.
K5 = Dinlenmenin önemini açıklar.
K6 = Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.
K7 = Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.
K8 = Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

Türkçe kitaplar ile çeviri kitaplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkının çokluğundan dolayı frekans değerlerine yönelik iki grup arasında bir karşılaştırma yapmak anlamlı sonuç vermeyecektir. Genel olarak, Türkçe ve çeviri kitaplarda en çok yer bulan kazanımın birinci kazanım olan "bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygular" kazanımı ($f=24$) olduğu, üçüncü kazanım

olan yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma kazanımı ile ilgili herhangi bir bulgu saptanamadığı, sadece Türkçe kitaplar ele alındığında ise ikinci kazanım olan giyinme ile ilgili işleri yapma ve sekizinci kazanım olan sağlığı ile ilgili önlemleri alma kazanımına dair de bulguya rastlanmadığı söylenebilir.

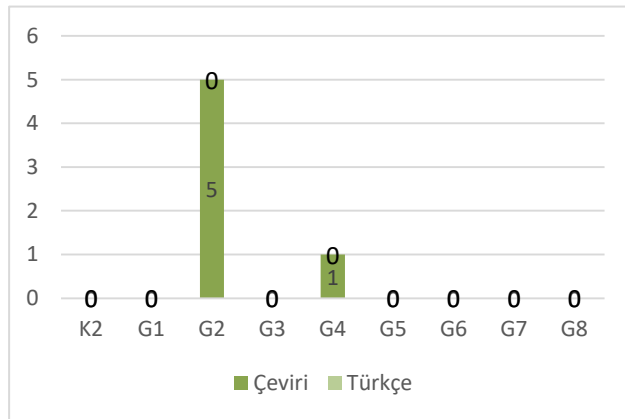
Tüm kitaplardaki göstergeler incelendiğinde yedi kazanımın her birinde en yüksek frekans değerine sahip göstergeler şu şekilde sıralanmaktadır; birinci kazanımda dişini fırçalama ($f=10$), ikinci kazanımda giysilerini giyme ($f=5$), dördüncü kazanımda yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yiyip içme ($f=6$), beşinci kazanımda dinlendirici etkinliklere katılma ($f=9$), altıncı kazanımda beden temizliği ile ilgili malzemeleri kullanma ($f=9$), yedinci kazanımda kendini tehlikelerden korumak için yapılması gerekenleri söyleme ve tehlikeli olan durum/kişi/alışkanlıklardan uzak durma ($f=4$) ve son olarak sekizinci kazanımda sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklama ($f=2$).

Tek tek her bir kazanım ve altlarındaki göstergeler daha ayrıntılı incelendiğinde ise aşağıda belirtilen figür 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8'de görülen frekans değerlerine ulaşılmıştır.



Figür 2

İlgili Kitapların Kazanım 1 ve Kazanım 1'in Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri



Figür 3

İlgili Kitapların Kazanım 2 ve Kazanım 2'nin Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri

K1 = Bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygular.

G1 = Saçlarını tarar.

G2 = Dişini fırçalar.

G3 = Elini/yüzünü yıkar.

G4 = Tuvalet gereksinimine

yönelik işleri yapar.

K2 = Giyinme ile ilgili işleri yapar.

G1 = Giysilerini çıkarır.

G2 = Giysilerini giyer.

G3 = Ayakkabılarını çıkarır.

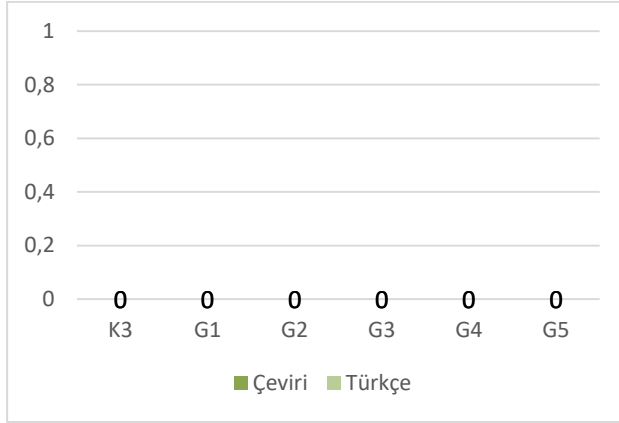
G4 = Ayakkabılarını giyer.

G5 = Düğme açar.

G6 = Düğme kapatır.

G7 = Ayakkabı bağcıklarını çözer.

G8 = Ayakkabı bağcıklarını bağlar.



K3 = Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.

G1 = Ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenli kullanır.

G2 = Ev/okuldaki eşyaları toplar.

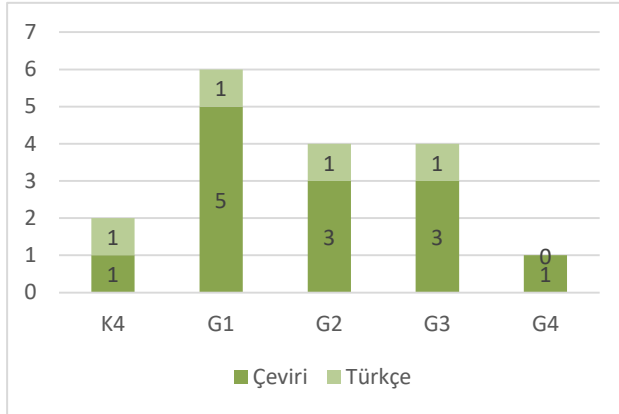
G3 = Ev/okuldaki eşyaları katlar.

G4 = Ev/okuldaki eşyaları asar.

G5 = Ev/okuldaki eşyaları yerleştirir.

Figür 4

İlgili Kitapların Kazanım 3 ve Kazanım 3'ün Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri



K4 = Yeterli ve dengeli beslenir.

G1 = Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer.

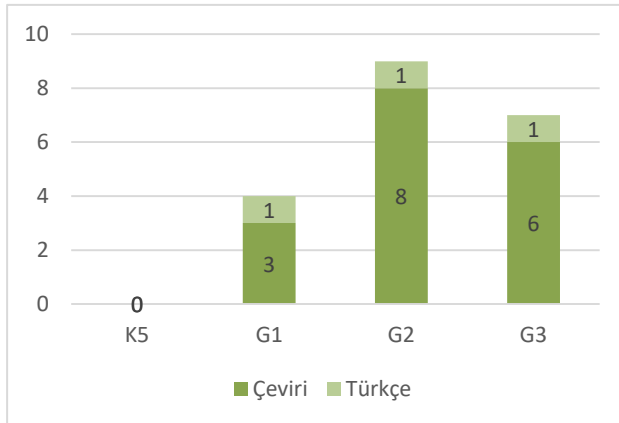
G2 = Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir.

G3 = Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecek ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır.

G4 = Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.

Figür 5

İlgili Kitapların Kazanım 4 ve Kazanım 4'ün Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri



K5 = Dinlenmenin önemini açıklar.

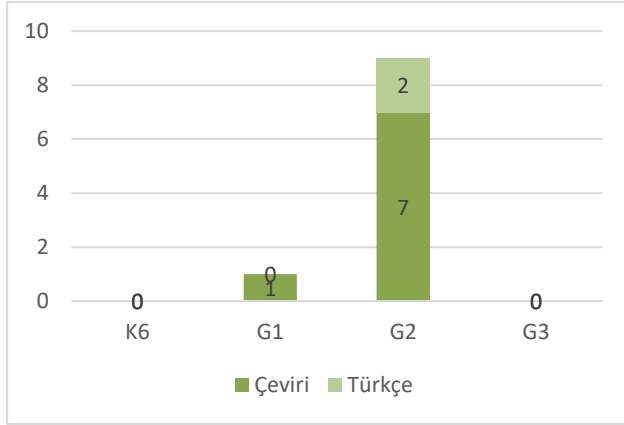
G1 = Kendisini dinlendiren etkinliklerin neler olduğunu söyler.

G2 = Dinlendirici etkinliklere katılır.

G3 = Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.

Figür 6

İlgili Kitapların Kazanım 5 ve Kazanım 5'in Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri



K6= Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.

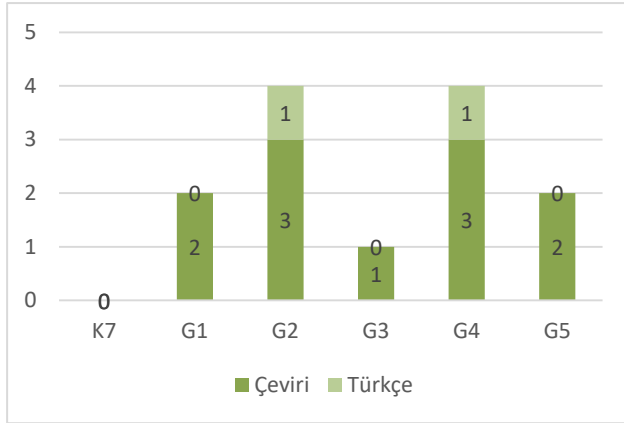
G1 = Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.

G2 = Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.

G3 = Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Figür 7

İlgili Kitapların Kazanım 6 ve Kazanım 6'nın Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri



K7 = Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

G1 = Tehlikeli olan durumları söyler.

G2 = Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler.

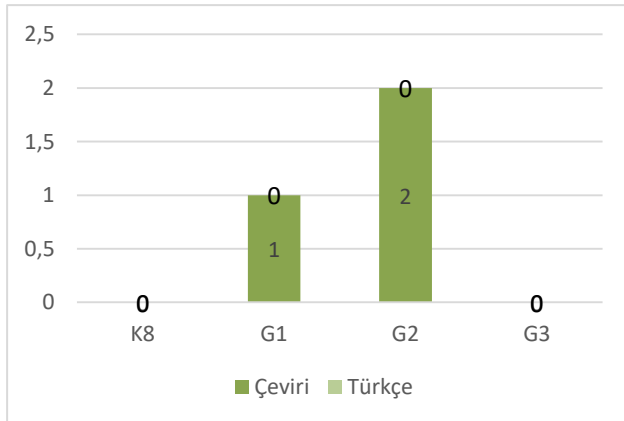
G3 = Temel güvenlik kurallarını bilir.

G4 = Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur.

G5 = Herhangi bir tehlike ve kaza

Figür 8

İlgili Kitapların Kazanım 7 ve Kazanım 7'nin Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri



K8 = Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

G1 = Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.

G2 = Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar.

G3 = Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.

Figür 9

İlgili Kitapların Kazanım 8 ve Kazanım 8'in Göstergelerine Yönelik Frekans Değerleri

Figürlerden görüleceği üzere, tüm göstergeler arasında en yüksek frekans değerine sahip olanlar sırasıyla dişlerini fırçalama ($f=10$), dinlendirici etkinliklere katılma ($f=9$) ve beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanma ($f=9$) olarak bulunmuşken, ayakkabı bağcıklarını bağlama, ayakkabı bağcıklarını çözme, düğme kapatma, düğme açma, ayakkabıları çıkarma, giysileri çıkarma, ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenli kullanma, toplama, katlama, asma, yerleştirme, çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanma ve sağlığını korumak için gerekenleri yapma göstergelerine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Benzer şekilde temel güvenlik kurallarını bilme, yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterme, tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapma vb. kazanımlara oldukça seyrek yer verildiği gözlemlenmiştir. İncelenen kitaplarda saptanan bazı kazanımlar ise hiçbir göstergelerle uyumlu olmadığı için yalnızca kazanım olarak işaretlenmiştir. Örneğin; kitapta saptanan tırnaklarını kesmek ve kirlenen yerlerini yıkamak gibi birinci kazanım olan “bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygulamak” kazanımının göstergesi olabilecek ifadeler kazanım 1 olarak işaretlenmiştir. Benzer şekilde farklı çeşitlerdeki yiyecekleri tüketmeye dair ifadeleri içeren kitapta “yeterli ve dengeli beslenir” kazanımı olan kazanım 4 işaretlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç: Bu çalışmanın sonuçları incelenen kitaplarda kazanımlar açısından en çok bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygulamaya kazanımının içerildiğini, yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma kazanımının ise hiç içerilmediğini işaret etmektedir. Göstergeler tek tek incelendiğinde ise dişlerini fırçalama göstergesi en yüksek frekansa sahipken yukarıda da belirtilen giyinme, yaşam alanlarında düzenlemeler yapma ve sağlığı ile ilgili önlemler alma konularındaki toplam 13 göstergeye incelenen kitaplarda hiç yer verilmediği bulunmuştur. Veziroğlu (2009) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan 250 resimli çocuk kitabını 2006 MEB Okul Öncesi Eğitimi Program kitapçığında yer alan tüm gelişim alanları kazanım/göstergeleri üzerinden değerlendirmiş olup, diğer gelişim alanları arasında karşılanma oranını % 6.4 olarak bulmuş ve öz bakım becerilerine çocuk kitaplarına az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (1999) 286 çocuk kitabının temalarını incelediği doktora tez çalışmasında öz bakım becerilerinden olan beslenme temasının sadece 1 kitapta incelendiğini belirtmiştir. İlgili literatürdeki sonuçlar bu çalışmanın bulguları ile paralel olup, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan resimli çocuk kitaplarında öz bakım becerilerine dair eksikliğe işaret etmektedir.

Öneriler: Sonuç olarak, 3-6 yaş arası çocuklarda önemli bir gelişim görevi olan öz bakım becerilerinin kazandırılmasında yardımcı ve pekiştirici rol oynayan resimli çocuk kitaplarının bu becerileri daha geniş ele almaları ve ele alınan gösterge sayısının artırılması ailelere ve öğretmenlere önemli bir kaynak sağlayabilecektir. Her ne kadar bu çalışmanın araştırma problemine dahil olmasa da veri toplama sürecinde fark edilen bazı noktalar MEB – Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki bazı kazanımların göstergelerine yeni eklemeler yapılarak genişletilmesi uygun olabileceğini göstermektedir. Benzer çalışmaların daha büyük örneklem grubuyla yapılması ve Türkçe kitaplarla çeviri kitapların sayılarının analiz yapımına uygun olacak şekilde daha yakın olacak şekilde örneklem belirlenmesi daha genellenebilir bir sonuç sağlayabileceği gibi Türkçe kitaplarla çeviri kitaplar arasında bir karşılaştırma yapılmasına da imkân sağlayabilir.

Kaynaklar

- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. Open University Press.
- Bender, M., & Valletutti (1996). *A Functional Curriculum for Teaching Students with Disabilities. Volume I: Self-Care, Motor Skills, Household Management, and Living Skills*. PRO-ED, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu’nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 59-78.
- Erdoğan, F. (1999). Türkiye’de 1996-1998 Yılları Arasında Yayımlanmış Çocuk Kitaplarının İçerik Analizi. *Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M., & Short, K. G. (2005). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*, Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Derleyen: Oktay, A., Unutkan, O. P. İstanbul: Morpa, 11-24.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.

Senemoğlu, N. (2008). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.

Teşdemir-Yiğitoğlu, G., Kıray-Vural, B., & Körükçü, Ö. 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 897-905.

Veziroğlu, M. (2009). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.

Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*, Ankara: Kök Yayıncılık

ORTAÖĞRETİM KİMYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (2008-2013-2018) DEĞERLENDİRİLMESİ**NURAY ZAN****ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ****NİLGÜN SEÇKEN****HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bu araştırma; son on yılda uygulamaya başlanmış olan Kimya Dersi Öğretim programlarını belirli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2008, 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. 2008 yılından itibaren aşamalı olarak uygulanmaya başlanan Kimya Dersi 9-10-11 ve 12. sınıflar öğretim programı 2013 ve 2018 yılında yenilenmiştir. Bu amaçla programlar; genel amaçları, öğrenme yaklaşımı, kazanımlar, ünite/konu dağılımı ve ders saatleri, ölçme değerlendirme yaklaşımı açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş programlarda 10 yıllık süreç içerisinde meydana gelen değişiklikler belirlenmiştir. 2008, 2013 ve 2018 öğretim programı karşılaştırıldığında; yenilenen öğretim programlarında kazanım sayılarının azaltıldığı, konu alanları içerisinde bulunan ünitelerden bir kısmının isminin değiştiği, veya yer almadığı belirlenmiştir. Bu azalma sayısal değerler ile ilgili veriler olup içerikle ilgili bilgi vermese de programın maddi yoğunluğunda azalıştan söz etmek mümkündür. 2008 Kimya Dersi Öğretim Programı konu içeriği ve işleniş derinliği kazanımlar, etkinlikler, sınırlılıklar ve ders içi-ders dışı ilişkilendirmeler ile ayrıntılı yapıya sahipken, 2013 ve 2018 yılı kimya dersi öğretim programı ana hatlarıyla sunulmuştur. Öğretim programlarına öğretim yaklaşımı açısından bakıldığında 2008 kimya dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın belirttiği, 2013 öğretim programında “öğrencinin somut materyallerle doğrudan ilişki ve etkileşimini sağlayacak şekilde zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğretmen tarafından organize edilip yönetilmesi esastır” ifadesiyle dolaylı olarak yapılandırıcı yaklaşımı açıkladığı ve 2018 kimya dersi öğretim programında ise dersin işleniş yöntem, teknik ve ortamlarıyla ilgili doğrudan bir öneri içermediği, etkinliklerle dersin düzenlenmesinin önerildiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kimya Eğitimi, Müfredat, Kazanım, Approach

ABSTRACT**Evaluation of Secondary Chemistry Course Curriculums (2008-2013-2018)**

The objective of this study is to compare the curriculums of the Chemistry courses which were applied between 2008, 2013 and 2018. Curriculums of the Chemistry courses approved by the Turkish Education Board of Ministry of National Education between 2008, 2013 and 2018 comprise the data source of the study. This data source is analysed through the document review method. Curriculum of the Chemistry course for 9th, 10th, 11th and 12th grades, which had been applied gradually since 2008, was renewed in 2013 and 2018. Curriculums of the Chemistry courses are compared in terms of course hours mentioned in the program, the number of objectives, units and subject areas, teaching-learning approaches and science literacy. When the curriculums of 2008, 2013 and 2018 are compared it is seen that the number of objectives is reduced in 2013-2018 and some of the names of the units within the subject areas are changed or replaced. The changes occurred during the 10-year period were identified. Although this reduction is about the numeric values and can not give information about the content, it can be said that there has been a decrease in the volume of the curriculum. The curriculum of 2008 had a detailed structure in content, objectives, depth of performance, limitations and curricular and extracurricular interconnectedness. Whereas in the curriculum of 2013 and 2018, the content and the depth of performance was just indicated as an outline comprising only the basics. As for the teaching approach, the curriculum of 2008 emphasized the constructivist approach, but in the curriculum of 2013, it is seen that there is not a direct proposal or guidance about teaching the course and about the methods and techniques to be used. In the 2018 chemistry course curriculum, it was determined that the course did not include a direct suggestion about the methods, techniques and environments of the course, suggestion is given in organizing the course with activities was taken as the basis.

Key words: Chemistry Education, Curriculum, Acquisition, Approach

GİRİŞ

Ülkeler sağladığı ekonomik üstünlüklerin büyük bir kısmı fen bilimleri alanında yapılan çalışmalar ve bu alanda ortaya konulan başarılarla sağlanmaktadır. Fen ve onun bir alt disiplini olan kimya konularını anlama, ilgi duyma, pratik

uygulayabilme ve gerçek yaşam becerileri haline dönüştürebilme bu üstünlüğü sağlamada önemli etkenlerden biridir. Bu sebepten dolayı bilim ve teknoloji bugün toplumların merkezini oluşturmaktadır. Özellikle okul çağlarında öğrencilere kimya konularını daha iyi anlamalarını sağlayacak öğretim deneyimleri yaratmak ve uygulama fırsatları vermek oldukça önemlidir (Geban, Önal ve Kayatürk, 1996). Günümüzde fen bilimlerinin tüm alanlarına yönelik olarak eğitimin kalitesini artırmak, öğrencilere uygulama fırsatları yaratmak ve gerçek yaşam deneyimleri kazandırabilmek için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla; öğretim programlarını iyileştirme, iyileştirilen bu programları etkili bir şekilde uygulama olanaklarını okullara sağlama ve uygun öğretim yöntemlerini geliştirme üzerine yoğunlaşmıştır (Ayas, 1995). Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte başlayan eğitim hamleleri ortaöğretim kimya eğitiminde de kendini göstermiş ve 1930'lu yıllardan itibaren şekil almaya başlamıştır. Ülkemizde öğretim programları amaç, ilke, ders konuları ve süreleri, değerlendirme teknikleri vb. yönlerden sayısız değişimler geçirmiştir. Müfredatların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ile daha iyi düzeyde daha iyi fen alanı eğitimi verilmeye çalışılmış ve 1930 yılından sonra daha iyi kimya programı yapabilmek amacıyla değişimler gerçekleştirilmiştir. Kimya öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar; öğretim programlarının tarihsel gelişimini ortaya koyan çalışmalar, kimya müfredatının diğer ülke müfredatları ile karşılaştırma çalışmaları, öğretim programlarını amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri açısından inceleyen çalışmalar, öğretmen görüşlerini ortaya koyan çalışmalar şeklinde sınıflandırılabilir (Özgüç, 1997; Ünal, 1997; Özat, 1997; Gök, 2003, Zan ve Seçken, 2014, Demir, E , Gacanoğlu, Ş , Nakiboğlu,2017). Müfredatların değerlendirme çalışmalarında belirli okul türlerine ait müfredatların değerlendirmesi ve sınıflara ait değerlendirmeler şeklinde araştırmaların kapsamına alınmıştır. Bu değerlendirme çalışmalarının sadece belirli yıl aralıklarında yapıldığı dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda incelenen program sayısı sınırlı olup karşılaştırmaya yönelik çalışmalar mevcuttur. Kimya eğitimi alanında öğretim programlarının incelenmesini konu alan çalışmaların sınırlılığı, gerek program geliştirme uzmanları için gerekse bu konuda çalışma yapan araştırmacılar için kaynak bulma problemine neden olmaktadır (Pekdağ ve Erol, 2013). Bu konuda araştırma yapılması gerektiğinde tüm öğretim programlarının tamamının tek kaynaktan bulunmamış olması programların değerlendirilmesini, karşılaştırılmasını ve eksikliklerin tespitinin yapılmasını güçleştirmektedir. Zan ve Seçken tarafından 2011 yılında yapılmış olan Cumhuriyet Dönemi Kimya Dersi Öğretim programlarını 1925'ten günümüze kadar tek kaynaktan toplayan çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim programları sınıf içi öğrenme öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretmenlere yardımcı en önemli resmi kaynaktır. Öğretmenler dersin organize edilmesi sürdürülmesi ve sonuçlandırılması sürecinde bu kaynaklardan sıklıkla faydalanmaktadırlar. Öğrenci açısından bakıldığında da öğretim programı paralelinde hazırlanan ders kitapları öğrencilere yol göstericidir. Öte yandan ders kitapları öğretim programları ışığında düzenlenen materyallerdir. Öğretim programı dersin ne amaçla, hangi içerikle, nasıl yürütüleceği ve değerlendirileceği konularında ülke genelindeki tüm öğretmenlerin başlıca kaynağıdır. Öğretim programları ile ortak hedefler doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmesi, programın düzeyine göre farklılığı olan öğrencilerin de bu doğrultuda yönlendirilmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı, 2018 kimya dersi öğretim programında yapılan son değişikliklerin 2008 ve 2013 öğretim programlarıyla karşılaştırılarak tanıtılmasını tartışmaktır.

Bu amaç doğrultusunda 2008, 2013 ve 2018 yılında yapılandırılan Kimya Dersi Öğretim Programları incelenmiş aşağıda sunulan başlıklar altında karşılaştırılmıştır.

2008, 2013 ve 2018 yılında yapılandırılan;

Kimya Dersi Öğretim Programlarının geçiş süreci nasıl planlanmıştır?

Kimya Dersi Öğretim programlarında öğretim yaklaşımı açısından değişiklik var mıdır?

Kimya Dersi Öğretim Programlarında 9., 10., 11., 12. sınıf temelinde ders saatleri, kazanım sayısı ve ünite/içerik açısından değişiklik var mıdır?

Kimya Dersi Öğretim Programlarında Ölçme Değerlendirme yaklaşımı açısından değişiklikler incelenmiş ve 10 yıllık süreçte olan değişimi genel olarak değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmada etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynakları olarak değerlendirilmektedir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilme olanağı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması, Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2008 yılında uygulamaya başlanan Kimya Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı (MEB, 2008), 2013 yılında uygulamaya başlanan Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB,2013) ve 2018 yılında uygulanmaya başlanan Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB,2018) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan içerik analiz tekniğinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkileri ortaya

koymaktır. Betimsel analizle özetlenen veriler içerik analizinde daha derin bir çalışmaya tabi tutulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında betimsel istatistiklerin oluşturulması amacıyla öğretim programları incelenmiş ve ders saatleri, kazanım sayıları, içerik açısından karşılaştırılmıştır.

Bulgular

2008, 2013 ve 2018 yılı kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda aşağıda sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

1- Kimya Dersi Öğretim Programlarına ortaöğretim kurumlarının geçiş süreci

Öncelikle 2008, 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programlarına geçiş süreci genel olarak karşılaştırıldığında; 2008 yılı Kimya Dersi Öğretim Programı 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren 9.sınıf seviyesinden başlayarak aşamalı olarak uygulanmaya başlanmıştır. Her yıl öğrencilerin atladığı sınıf seviyesinde yeni programın uygulanması başlamış olup 2013 yılında ilk mezunlarını vermiştir. 2008 yılı Kimya Dersi 9-10-11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı; uygulayıcılardan gelen dönütlerin değerlendirilerek ve ihtiyaç analizi yapılarak 2013 yılında gözden geçirilmiştir. 2013 yılında MEB, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile TÜBİTAK arasında Eğitimde İşbirliği Protokolü çerçevesinde yenilenmiş ve aşamalı olarak 9. Sınıflardan başlayarak 2013-2014 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanmıştır. 2013 yılında hazırlanan Kimya Dersi Öğretim Programı yapılan tespitler doğrultusunda gözden geçirilip güncellenerek 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur. Programın uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla 9,10, 11 ve 12.sınıflarda topyekün geçilerek sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemeler yapılacağı bakanlık tarafından belgelendirilmiştir(MEB;2018, s.10). 2018 yılı Kimya Dersi Öğretim Programı 2008 ve 2013 Kimya Dersi Öğretim Programları ile karşılaştırıldığında ortaöğretim kurumlarında sınıf düzeylerinin tümünün uygulamaya başlaması ile farklı bir geçiş sürecine tâbi tutulduğu belirtilmelidir.

2. Kimya Dersi Öğretim programlarında “öğretim yaklaşımı”

Öğretim programlarının öğrenme – öğretme süreçleri karşılaştırıldığında 2008 ve 2013 öğretim programının da öğrencinin aktif, öğretmenin ise yönlendirici olması gerektiğini belirttiği görülmektedir. 2008 programı “öğrenme” de zihinsel süreçlere dikkat çekip nasıl öğrendiğimiz konusuna yoğunlaşan teori ve yaklaşımların kimya programlarına yansıtılması gerektiğini, 2008 programının bu eksiği giderdiği yönünde vurgu yapmaktadır. Gelişen teknolojinin, gündelik hayatta kullanıma sunduğu nanoteknoloji ve mikro elektronik ürünlerinin, kimyayı ilgilendiren yönleri ile programda bulunması gerektiği belirtilmiştir.

2008 ve 2013 yılı programlarında “öğrenme” kavramı aynı bakış açısı ve aynı ifadeler vasıtasıyla açıklanmaktadır. “Öğrenme” bireye özgü fakat sosyal çevreden etkilenen ve kısmen de olsa farklı bireyler arasında benzer anlam yapılanmaları oluşturabilen bir süreç olarak kabul etmektedir (MEB, 2008, 2013). Bu bakış açısı ile öğrencinin somut materyallerle doğrudan ilişki ve etkileşimini sağlayacak şekilde zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğretmen tarafından organize edilip yönetilmesi(MEB, 2008,2013) üzerinde durmaktadır. Temel Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için yardımcı kaynak olarak önerilmektedir. Bu görüş doğrultusunda, her bir öğrencinin akademik, zihinsel, sosyal, bedensel yetileri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak o öğrenciye / öğrencilere özgü “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanması öngörülmektedir(MEB,2013). 2018 Kimya Dersi Öğretim Programında bireyin çok yönlü gelişimi esas alınmış buna istinaden gelişim ilkeleri temel alınarak bireysel farklılıklara vurgu yapılmıştır.

2013 kimya dersi öğretim programında, özellikle temel düzeyde, içeriğin gündelik hayatla ilişkilendirilmesi vurgusu esas alınarak hazırlanmış olup dersin işleniş yöntem, teknik ve ortamlarıyla ilgili doğrudan bir öneri veya yönlendirme içermemektedir; ancak içeriğin hayatla bağlantısından hareketle öğrenci merkezli bir yaklaşımın esas alınması gerektiğini dolaylı olarak ifade ettiği düşünülmektedir. 2008 yılı öğretim programında kazanımlara yönelik önerilen yaklaşık 62 deney bulunmakta iken 2013 yılı ve 2018 yılı öğretim programında yalnızca kazanımlara yer verilmekte etkinlik veya deney önerisi bulunmamaktadır.

Öğretim programlarına öğretim yaklaşımı açısından bakıldığında 2008 kimya dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımın vurgulandığı 2013 kimya dersi öğretim programında ise dersin işleniş yöntem, teknik ve ortamlarıyla ilgili doğrudan bir öneri veya yönlendirme içermediği ancak içeriğin hayatla bağlantısından hareketle öğrenci merkezli bir yaklaşımın esas alınacağını dolaylı olarak belirttiği düşünülmektedir. 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı bireyin gelişimini bedensel, zihinsel ve duyuşsal alanda bir bütün olarak ele aldığı görülmektedir. Sarmal yaklaşıma yer verildiği gibi doğrusal yaklaşımında var olduğu programın açıklamalarında yer almaktadır. Dersin laboratuvar ve etkinlik temelli işlenmesi esası vurgulanmıştır. 2018 Kimya Dersi Öğretim Programının hazırlanmasında ünite temelli yaklaşımın esas alındığı belirtilmiş (MEB;2018, s.4, 14) değerler ve yetkinlikler (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde TYÇ) ile bütünleştirilmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi vurgusu yapılmıştır. Programda bahsi geçen temel değerler ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teorik- pratik bütünlüğünde ki temel parçayı oluşturmaktadır.

3. Kimya Dersi Öğretim Programlarının sınıf düzeyinde ders saatleri, kazanım sayısı ve ünite/içerik açısından karşılaştırılması

Öğretim Programlarını ders saati açısından karşılaştırdığımızda ortak yönleri olduğu gibi Kimya Dersi Öğretim Programlarının her birinin kendi içerisinde farklı bir düzenlemede olduğu dikkat çekmektedir. Bu düzenleme öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde fen bilimlerine yönlendirilme stratejisini de ortaya koymaktadır. 2008, 2013 ve 2018 kimya dersi öğretim programlarında öngörülen maksimum kimya ders saati sayısı her üç programda da 432 ders saati olarak belirlenmiştir. Fakat uygulama aşamasında ders saati açısından farklılıklar mevcuttur. 2008 Kimya Dersi Öğretim Programında 9. Sınıf seviyesinde öğrencilerin yarısından fazlasının bu seviyede son defa formal kimya eğitimi alacağı düşünüldükçe "kendi içinde bir bütün" niteliğini taşımaktadır. Ortaöğretim 10,11 ve 12. Sınıf kimya dersi öğretim programları ise "birlikte bir bütün" olarak düşünülmüş olup konu içeriği bir yandan hayata hazırlık, bir yandan da yüksek öğretime temel olacağı anlayışı ön planda tutularak belirlenmiştir(MEB, 2008). 2013 Kimya Dersi Öğretim Programında Kimya dersinin sadece 9. Sınıfta alınmasının yeterli olmadığı düşünüldükçe 9 ve 10. Sınıflarda temel kimya eğitiminin tüm öğrenciler tarafından alınması için genel kimya kültürü kapsamında hazırlanmıştır. 11 ve 12. Sınıf düzeyinde hazırlanan Kimya Dersi Öğretim Programı ileri düzey kimya eğitimi olup içeriği ise fen alanına yönelerek kendini bu alada geliştirecek öğrenciler için hazırlandığı belirtilmektedir. 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı, 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı ile benzerlik göstermekte olup 9 ve 10. Sınıflar ortak ders kapsamında "kimya" dersinin verildiği 11 ve 12. Sınıf düzeyinde hazırlanan kimya dersinin içeriği ise fen alanına yönelerek kendini bu alada geliştirecek öğrenciler için hazırlanmıştır.

2008, 2013 ve 2018 Öğretim Programlarının sınıflara göre ders saati uygulaması Tablo.1'de sunulmuştur. 2008 Kimya Dersi Öğretim Programında 9. Sınıfta olan öğrenciler haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 72 ders saati kimya dersi almaktadır. 9. Sınıftan sonra öğrenci 10, 11 ve 12. Sınıfta kimya dersini alması (seçmeli olarak) kendi isteğine bırakılmıştır. Öğrenci ilgisine göre 9. Sınıftan sonra kimya dersini seçmeden mezun olabilecek ya da alternatifli olarak farklı ders saatlerinde kimya dersi alması üzerine program şekillendirilmiştir. 2008 Kimya Dersi Öğretim Programında; 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrencilere Kimya dersinin ders saati seçmeli sunulmuştur. 10. Sınıfta 2 veya 3 ders saati; 11. Sınıfta 2 veya 4 Ders saati; 12. Sınıfta 2 veya 3 ders saati seçebilme esnekliği sunulmuştur. 2008 Kimya Dersi Öğretim Programında 9, 10, 11, 12. Sınıflarda tüm sınıflarda kimya dersi alan ve minimum ders saatini seçen öğrenci Kimya dersini; 288 ders saati olarak mezun olabileceği gibi sadece 9. Sınıfta kimya dersi olarak ortaöğretimden mezun olan öğrenci 72 ders saati kimya dersi olarak liseden mezun olma seçeneği de vardır.

2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programında kimya dersi 9 ve 10. Sınıfta zorunlu, ortak ders kategorisine alınmıştır. 9 ve 10. Sınıfta öğrenciler haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 144 ders saati kimya dersi almaktadır. 2008 ile karşılaştırdığımızda kimya ders saatinin arttığı görülmektedir. 2018 Kimya Dersi Öğretim Programında 9. Ve 10. Sınıfta haftada 2 ders saati 11 ve 12. Sınıfta haftada 4 saat Kimya dersi verilmektedir. 11 ve 12. Sınıfta Anadolu İmam Hatip Liseleri gibi farklı lise programlarında seçmeli kimya dersi ¼ ders saati uygulaması yapılmaktadır. 9 ve 10. Sınıfta ortak dersler temelinde minimum 144 ders saati olarak öğrenci mezun olurken her sınıfta kimya dersi alan öğrenci maksimum 432 ders saati almaktadır(Tablo 1).

Tablo 1

2008, 2013 ve 2018 Yılı Kimya Dersi Öğretim Programlarının (KDÖP) Ders Saatleri

	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Min. Ders saati	Maks. Ders saati
2008 KDÖP	2	2	2	2	72	288
	2	3	4	3	72	432
2013 KDÖP	2	2	4	4	144	432
2018 KDÖP	2	2	4	4	144	432

Dokuzuncu Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Tablo 3'e göre Dokuzuncu sınıflar için üç öğretim programı karşılaştırıldığında ünite sayılarında ve konu alanında farklılıklar gözlenmektedir. Öğretim Programları 9. Sınıf temelinde ünite, kazanım sayısı ve ders saati temelinde incelendiğinde 2008 Öğretim Programında 9. Sınıfta; 5 ünite, 2013 Öğretim Programında 4 Ünite 2018 Öğretim Programında 5 ünite yer almaktadır. 2018 programında 9. sınıf düzeyinde "Doğa ve Kimya" ünitesi eklenmiştir. Her üç programın haftada 2 ders saati olmak üzere herhangi bir değişiklik olmamakla birlikte kazanım sayısında 2008 öğretim programıyla karşılaştırıldığında azalma olduğu görülmektedir. 2008 Öğretim Programında 90 kazanım yer alırken 2013 öğretim programında kazanım sayısı 44, son uygulanan 2018 Öğretim Programında kazanım sayısı 41 olarak belirlenmiştir. 2018 programında kazanım sayısı azalırken bir ünitenin eklendiği görülmektedir.

Tablo 2

Dokuzuncu Sınıf Ünite ve Kazanım Sayılarına İlişkin Betimsel Veriler

Ünite No	Ünite Adı			Kazanım Sayısı		
	2008	2013	2018	2008	2013	2018
1	Kimyanın Gelişimi	Kimya Bilimi	Kimya Bilimi	18	6	7
2	Bileşikler	Atom ve Periyodik Sistem	Atom ve Periyodik Sistem	28	7	5
3	Kimyasal Değişimler	Kimyasal Türler Arası Etkileşimler	Kimyasal Türler Arası Etkileşimler	12	9	11
4	Karışımlar	Maddenin Halleri	Maddenin Halleri	10	11	10
5	Hayatımızdaki Kimya	-----	Doğa ve Kimya	22	----	8
TOPLAM				90	44	41

Ünitelerde yer alan konu alanları incelenerek üniteler sırasıyla karşılaştırılmıştır. İlk ünite karşılaştırıldığında

2008 Öğretim Programında “Kimyanın Gelişimi” adında olan ünite 2013 ve 2018 Öğretim Programında “Kimya Bilimi” adı ile yer almaktadır. 2008 programında Kimyanın Gelişimi ünitesinde yer alan “İnsan Madde İlişkilerinin Tarihçesi” 2013 Öğretim Programı “Kimyanın Gelişimi” 2018 Programında Sımyadan Kimyaya konusu ile örtüşmektedir. 2013 Öğretim Programına “Kimya Ne İşe Yarar?, Kimyanın Sembolik Dili, Güvenliğimiz ve Kimya” konuları eklenmiştir. 2018 Öğretim Programı 2013 kimya dersi öğretim programı ile benzerlik göstermekte olup Kimya Disiplini ve Kimyacıların çalışma alanlarını açıklamakta, Kimyanın sembolik dili ile birlikte, Kimya uygulamalarında iş sağlığı ve güvenliği konularında kazanımlara yer vermektedir.

2008 öğretim Programında “Kimyanın Temel Kanunları” konusuna 2013 Öğretim Programında “Atom ve Periyodik Sistem” adlı üniteye yer verilmiştir. 2018 Kimya dersi Öğretim Programında Kimyanın Temel Kanunları 10. Sınıfta ilk üniteye verilmektedir.

İkinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Bileşikler, 2013 ve 2018 Öğretim Programında Atom ve Periyodik Sistem adlı üniteler yer almaktadır. 2008 Programında Bileşikler ünitesinde yer alan “Sistemik adlandırma ve yükseltgenme basamakları” konuları 2013 Öğretim Programı İleri Düzey 11. Sınıf 1. Üniteye alınmıştır. 2018 Programında sistemik adlandırma 9. Sınıfta Kimyasal türler arası etkileşimler adlı üniteye, yükseltgenme basamağı ise 11. Sınıf seviyesinde verilmektedir. 2008 Öğretim Programında 10. Sınıf 1. Üniteye yer alan “Atomun Yapısı” konusu sadeleştirilerek 2013 Öğretim Programında 9. Sınıf Atom ve Periyodik Sistem ünitesinde verilmiş olup aynı ünitenin devamında yer alan Kuantum Mekanizmasının Gelişimi ve Atomun Kuantum Modeli 2013 ve 2018 Öğretim Programında 11. Sınıf 1.Üniteye aktarılmıştır. 2008 Öğretim Programında 10. Sınıf 2.Üniteye yer alan Periyodik Sistemin tanıtımı ve Periyodik Özellikler 2013 ve 2018 programında “atom ve Periyodik sistem” ünitesine alınmıştır.

Üçüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Kimyasal Değişimler, 2013 Öğretim Programında Kimyasal Türler Arası Etkileşimler adlı üniteler yer almaktadır. 2008 Öğretim Programında yer alan 9. Sınıf “Bileşikler” ünite içeriğine 2013 ve 2018 Programında Kimyasal Türler Arası Etkileşimler ünitesinde yer verilmiştir. Tepkime türlerinin tanıtımı 2013 programında 11. Sınıf 3. üniteye aktarılmış 2018 programında 10. sınıf 1. Üniteye yer almaktadır. Kimyasal Türler Arası Etkileşimler ünitesine Metalik bağ ve zayıf etkileşimler konusu eklenmiştir. 2008 Öğretim Programında yer alan “Polimerleşme ve Hidroliz” konuları 2013 ve 2018 Öğretim Programında “Polimer” kavram olarak 10. Sınıf Kimya Her Yerde ünitesinde tanıtılmaktadır.

Dördüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Karışımlar, 2013 ve 2018 Öğretim Programında Maddenin Halleri adlı ünite yer almaktadır. 2008 Öğretim Programında 10.sınıf 4. Ünite Maddenin Hallerinde yer alan Gazlar konusu 2013 Öğretim Programı 9. Sınıf Temel ve 11. Sınıf İleri Düzeyde olmak üzere iki basamakta verilmektedir. Basınç birimleri ve dönüşümleri, ayrıca sıcaklık-basınç(T-P), basınç-hacim (P-V) ilişkisi ile sınırlandırılarak Temel Düzeyde verilmiştir. Aynı üniteye yer alan diğer konular içerik açısından değiştirilmemiştir. 2008 Öğretim Programında Gazlar konusunda yer alan gaz karışımları ve gerçek gazlar 2013 ve 2018 programında 11. Sınıf 2.üniteye aktarılmıştır. 2013 Öğretim Programı Temel Düzeye “Atmosfer Ve Biz” konusu eklenmiştir. Karışımlar ünitesi 2013 ve 2018 öğretim programında 10. Sınıfta verilmiştir. Beşinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Hayatımızda Kimya ünitesi yer alırken 2013 Öğretim Programı 4 üniteye oluşmaktadır. 2018 programı 9. sınıfta Doğa ve Kimya ünitesi eklenerek toplam 5 üniteye oluşmaktadır.

Onuncu Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Onuncu sınıflar için öğretim programları karşılaştırıldığında ünite, kazanım sayısı ve ders saati bağlamında farklılıklar gözlenmektedir. Ünite sayıları karşılaştırıldığında; 2008 Programında beş ünite; 2013 ve 2018 Programında dört ünite yer

almaktadır. 2008 Programında 10. Sınıf Fen bilimleri alanında kendini geliştirmek isteyen öğrenciler için alana yöneltilmekte fen alanını seçen öğrenciler haftada 2 veya 3 saat olarak seçmeli ders saatleri sunulmaktadır. 2013 ve 2018 Öğretim Programında 10. Sınıf genel öğretim yapmakta ve temel düzey olarak adlandırılarak tüm öğrencilere haftada 2 saat olarak verilmektedir. 2008 Programında 72 veya 108 ders saati; 2013 ve 2018 programında 72 ders saati olarak yer almaktadır. 2008 Programında; 79 /123 kazanım yer alırken 2013 programında kazanım sayısı 39 olarak 2018 programında kazanım sayısı 23 olarak belirlenmiştir. Kazanım sayısında belirgin bir azalma görülmektedir. 2013 programında bulunan “Endüstride ve Canlılarda Enerji Ünitesi”nin çıkarılmış yeni uygulanan 2018 öğretim programına, “Kimyanın Temel Kanunları ve Kimyasal Hesaplamalar” ünitesi eklenmiştir.

Tablo 3

Onuncu Sınıf Ünite ve Kazanım Sayılarına İlişkin Betimsel Veriler

No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı						
		2008	2013	2018	2008	2008	2013	2018
					(2sa/h)	(3sa/h)	(2sa/h)	(2sa/h)
1	Atomun Yapısı	Asitler, Bazlar ve Tuzlar	Kimyanın Temel Kanunları ve Kimyasal Hesaplamalar	20	33	8	4	
2	Periyodik Sistem	Karışımlar	Karışımlar	13	18	5	5	
3	Kimyasal Türler ve Etkileşimler	Endüstride ve Canlılarda Enerji	Asitler, Bazlar ve Tuzlar	13	19	13	7	
4	Maddenin Halleri	Kimya Her Yerde	Kimya Her Yerde	21	35	13	7	
5	Karışımlar	-	---	12	18	---	---	
TOPLAM				79	123	39	23	

Ünitelerde yer alan konu alanları incelenerek üniteler sırasıyla karşılaştırılmıştır. İlk ünite incelendiğinde 2008 Öğretim Programında Atomun Yapısı 2013 Öğretim Programında Asitler, Bazlar ve Tuzlar 2018 Öğretim Programında Kimyanın Temel Kanunları ve Kimyasal Hesaplamalar adlı üniteler yer almaktadır. 2008 programında farklı ünitelere dağıtılmış halde işlenen “Asitler ve Bazlar” konuları 2013 Öğretim Programına Asitler, Bazlar ve Tuzlar adı ile yeni bir ünite olarak eklenmiş, 2018 Öğretim Programında 3. Ünite olarak içeriğini korumuştur. Atomun Yapısı ünitesi sadeleştirilerek 2013 programında 9. Sınıfta 2. Üniteye verilmiştir. Aynı yapı 2018 programında devam etmiştir.

İkinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Periyodik Sistem, 2013 ve 2018 Öğretim Programında Karışımlar adlı üniteler yer almaktadır. 2008 programında 9. Sınıf 4. Üniteye ve 10. Sınıf 5. Üniteye yer alan Karışımlar konusuna ait iki farklı ünite birleştirilmiş olup 2013 ve 2018 programında tek ünite olarak Karışımlar ünitesinde verilmiştir. 2013 ve 2018 programında Karışımlar sınıflandırılmış, çözeltilerin derişime bağlı özellikleri temel alınarak bazı ayırma yöntemleri tanıtılmış, kavramsal ve gündelik hayatla bağlantı kurularak verilmiştir. Kolligatif özellikler ve derişim konusu 2013 yılında 11. Sınıf 4. üniteye 2018 yılında 11. Sınıf 3. Üniteye aktarılmıştır.

Üçüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Kimyasal Türler ve Etkileşimler, 2013 Öğretim Programında Endüstride ve Canlılarda Enerji adlı üniteler yer almaktadır. 2013 programına “Endüstride ve Canlılarda Enerji” ünitesi eklenmiştir. İnsan vücudunda ve endüstride enerjinin nasıl elde edildiği tanıtılmış ve yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi ve diğerlerinin çevre üzerine olan etkileri adına farkındalık oluşturup kimyanın gündelik hayattaki yeri vurgulanmıştır. 2018 Öğretim Programında “Endüstride ve Canlılarda Enerji” ünitesine yer verilmemiştir.

Dördüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Maddenin Halleri, 2013 Öğretim Programında Kimya Her Yerde adlı üniteler yer almaktadır. 2008 programında 9. Sınıfta Hayatımızda Kimya ünitesi yerine 2013 ve 2018 öğretim programında 10. Sınıfta Kimya Her Yerde ünitesi verilmiştir. Bu üniteye yaygın olarak kullanılan günlük hayat kimyasalları tanıtılmıştır. Günlük hayatta yer alan su ve hayat, gübre, kozmetik, ilaç, kırtasiye, E-kodlarının tanınması ve içerikleri ile ilgili bilgilendirme ve tanıtım konularını içermektedir.

Beşinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Karışımlar ünitesi yer alırken 2013 ve 2018 Öğretim Programı 4 üniteden oluşmaktadır 5. Ünite bulunmamaktadır.

On birinci Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

11. sınıflar için öğretim programları karşılaştırıldığında ünite sayılarında ve konu alanında farklılıklar gözlenmektedir. Ünite sayıları karşılaştırıldığında; 2008 Programında beş ünite; 2013 ve 2018 Programında altı ünite yer almaktadır. Programlar ders saati açısından karşılaştırıldığında farklı uygulamalar olduğunu belirtmek gerekmektedir. 2008 Programında 11. Sınıf fen alanını seçen öğrencilere haftada 2 veya 4 saat olarak seçmeli saatler sunulmaktadır. 2013 ve 2018 Öğretim Programında 11. Sınıfta fen alanını seçen öğrenciler haftada 4 saat kimya dersi almaktadır. 2008 Programında öğrencinin seçtiği ders saatine göre 75 veya 106 kazanım yer alırken 2013 programında kazanım sayısı 46 yeni uygulamaya koyulan 2018 programında kazanım sayısı 35 olarak belirlenmiştir, kazanım sayılarının toplamında azalma olduğu görülmektedir. 2008 Öğretim programında sarmal yapıya uygun olması amacıyla zaman içerisinde farklı ünitelere dağıtılmış halde işlenen kimyasal hesaplamalar konusu 2013 Öğretim Programında kimya alanının matematikten yararlandığı konular olarak bir araya getirilerek ilgili üniteye verilmiştir. 2013 programında yer alan "Kimyasal Hesaplamalar" ünitesi 2018 yılında bu seviyeden çıkarılmıştır (10. Sınıfa aktarılmıştır). 2008 programında yer alan Elektrokimya konusu 2013 programında yerini "Sıvı Çözeltiler" adlı üniteye bırakmıştır. 2013 yılında "Sıvı Çözeltiler" "Kimya ve Enerji", "Tepkimelerde Hız ve Denge" adlı üç ünitenin, adlarında ve içeriklerinde çeşitli düzenlemeler yapılarak dört ünite olacak şekilde 2018 programına yerleştirilmiştir.

Tablo 4

Onbirinci Sınıf Ünite ve Kazanım Sayılarına İlişkin Betimsel Veriler

No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı					
		2008	2013	2018	2018		
		2008	2013	2018	2018		
		2sa/h	3sa/h	4sa/h	4sa/h		
1	Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji	Modern Atom Teorisi	Modern Atom Teorisi	10	18	8	5
2	Reaksiyon Hızları ve Kimyasal Denge	Gazlar	Gazlar	19	24	4	6
3	Çözeltilerde Denge	Kimyasal Hesaplamalar	Sıvı Çözeltiler ve Çözünürlük	15	31	5	6
4	Elektrokimya	Sıvı Çözeltiler	Kimyasal Tepkimelerde Enerji	13	15	7	4
5	Çekirdek Kimyası	Kimya ve Enerji	Kimyasal Tepkimelerde Hız	18	18	8	3
6	-----	Tepkimelerde Hız ve Denge	Kimyasal tepkimelerde Denge	-----	-----	14	11
TOPLAM				75	106	46	35

Ünitelerde yer alan konu alanları incelenerek üniteler sırasıyla karşılaştırılmıştır. İlk ünite incelendiğinde 2008 Öğretim Programında Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji 2013 ve 2018 Öğretim Programında Modern Atom Teorisi adlı üniteler yer almaktadır. Modern Atom Teorisi ünitesi 2008 Öğretim Programında 10. sınıf 1. Üniteye yer alırken, ilgili konular, literatürde yer alan çalışmalarda belirtilen öğrencilerin gelişim süreci ve kavrama düzeyleri dikkate alınarak 11. Sınıf 1. Üniteye aktarılmıştır. 2008 Öğretim Programında 9.sınıf Bileşikler ünitesinde yer alan yükseltgenme basamakları ve sistematik adlandırma konuları 2013 programında aynı gerekçeyle bu üniteye alınmıştır. 2018 Öğretim Programında sistematik adlandırma 10. Sınıf düzeyinde verilmektedir. 9. Sınıf üniteleri açıklanırken detaylı olarak verilmiştir. 2008 Öğretim Programı 12. sınıf 1. Üniteye Elementler Kimyası'nda yer alan gündelik hayatta yaygın kullanılan bazı elementler 2013 ve 2018 Öğretim Programında Modern Atom Teorisi ünitesinde Elementleri Tanıyalım konusu olarak yer almıştır.

İkinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Reaksiyon Hızları ve Kimyasal Denge, 2013 ve 2018 Öğretim Programında Gazlar adlı ünite yer almaktadır. 2008 Öğretim Programında Gazlar konusunda yer alan gaz karışımları ve gerçek gazlar 11. Sınıf Gazlar ünitesine aktarılmıştır. 2013 Öğretim Programında da van der Waals denklemi eklenmiştir. 2008 programında yer alan Reaksiyon Hızları ve Kimyasal Denge 2013 Öğretim Programında Tepkimelerde Hız ve Denge 2018 Öğretim Programında iki ünite olarak yer almaktadır. 11. Sınıfın 5 ve 6. Ünitesi "Kimyasal Tepkimelerde Hız" ve "Kimyasal Tepkimelerde Denge" olarak verilmektedir.

Üçüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Çözeltilerde Denge, 2013 Öğretim Programında Kimyasal Hesaplamalar 2018 Öğretim Programında Sıvı Çözeltiler ve Çözünürlük adlı üniteler yer almaktadır. 2008 Öğretim programında sarmal yapıya uygun olması amacıyla zaman içerisinde farklı ünitelere dağıtılmış halde işlenen kimyasal hesaplamalar 2013

Öğretim Programında ayrı bir ünite olarak eklemiştir. 2013 öğretim programında kimya alanının matematikten yararlandığı konular bir araya getirilerek Kimyasal Hesaplamalar ünitesinde verilmiştir. 2018 öğretim programında Kimyasal Hesaplamalar konusu 10. Sınıfta verilmiştir.

Dördüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Elektrokimya, 2013 Öğretim Programında Sıvı Çözeltiler, 2018 Öğretim Programında Kimyasal Tepkimelerde Enerji adlı üniteler yer almaktadır. 2013 ve 2018 programında temel düzeyde Karışımlar ünitesinde Kolligatif özellikler ve Derişim konusu kavramsal olarak ve gündelik hayatla bağlantısı kurularak verilmiş, temel düzeyde eksik kalan kavramsal alt yapı bu ünite tamamlanmıştır. 2008 programında yer alan Elektrokimya ünitesi 12. Sınıfa aktarılmıştır.

Beşinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Çekirdek Kimyası, 2013 Öğretim Programında Kimya ve Enerji 2018 Öğretim Programında Kimyasal Tepkimelerde Hız adlı üniteler yer almaktadır. 2008 programında “Çekirdek kimyası” ünitesi 2013 kimya dersi öğretim programından çıkarılmıştır. İlgili konu Fizik Programında yer almaktadır. 2008 programında 11. Sınıf 1. Ünite verilen Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji ünitesi 2013 programında Kimya ve enerji ünitesi ile örtüşmektedir. Kazanımlar sadeleştirilmiştir.

Altıncı ünite olarak 2008 Öğretim Programında ünite bulunmazken, 2013 Öğretim Programında Tepkimelerde Hız ve Denge, 2018 Öğretim Programında Kimyasal tepkimelerde Denge adlı ünite yer almaktadır. 2008 programında “Reaksiyon hızları ve Kimyasal Denge” ile “Çözeltilerde Denge” adlı iki ünite birleştirilerek 2013 programında “Tepkimelerde Hız ve Denge” olarak yer almıştır. 2018 Programında Tepkimelerde Hız ve Tepkimelerde Denge olarak iki farklı ünite olarak yer almaktadır.

Onikinci Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

12. sınıflarda Ünite sayıları karşılaştırıldığında; ünite sayılarında bir değişiklik bulunmamaktadır. Tüm programlarda dört ünite yer almaktadır. Ders saati açısından karşılaştırıldığında farklı uygulamalar olduğunu belirtmek gerekmektedir. 2008 Programında 12. Sınıf fen alanını seçen öğrencilere haftada 2 veya 3 saat olarak seçmeli saatler sunulmaktadır. 2013 Öğretim Programında 12. Sınıfta fen alanını seçen öğrencilerle haftada 4 saat ders görmekte İleri Düzey Kimya Öğretim Programına dâhil olmaktadır. 2008 Programında 72 veya 108 ders saati; 2013 ve 2018 programında 144 ders saati olarak yer almaktadır. 2008 Programında öğrencinin seçtiği ders saatine göre 110 veya 151 kazanım yer alırken 2013 programında 37 kazanım, 2018 programında 31 kazanım belirlenmiştir. Kazanım sayısında belirgin bir azalma olduğu görülmektedir. 2008 Öğretim programında 11. Sınıf 4. Ünite yer alan Elektrokimya ünitesi 2013 ve 2018 programında 12. Sınıf 1. Ünite Kimya ve elektrik olarak yer almaktadır. 2018 programında 12. sınıf düzeyinde 2013 programında yer alan “Hayatımızda Kimya” ünitesi çıkarılmış “Enerji Kaynakları ve Bilimsel Gelişmeler” ünitesi eklenmiştir.

Tablo 5

Onikinci Sınıf Ünite ve Kazanım Sayılarına İlişkin Betimsel Veriler

No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı					
		2008	2013	2018			
		2sa/h	3sa/h	4sa/h	4sa/h		
1	Elementler Kimyası	Kimya ve Elektrik	Kimya ve Elektrik	10	18	8	9
2	Organik Kimyaya Giriş	Karbon Kimyasına Giriş	Karbon Kimyasına Giriş	19	24	4	6
3	Organik Reaksiyonlar	Organik Bileşikler	Organik Bileşikler	15	31	5	11
4	Organik Bileşik Sınıfları	Hayatımızda Kimya	Enerji Kaynakları ve Bilimsel Gelişmeler	13	15	7	5
TOPLAM				75	106	46	31

Ünitelerde yer alan konu alanları incelenerek üniteler sırasıyla karşılaştırıldığında; birinci ünite 2008 Öğretim Programında Elementler Kimyası 2013 ve 2018 Öğretim Programında Kimya ve Elektrik adlı üniteler yer almaktadır. 2008 Öğretim programında 11. Sınıf 4. Ünite yer alan Elektrokimya ünitesi 12. Sınıf 1. Ünite Kimya ve elektrik olarak yer almaktadır konular birbiri ile örtüşmekte olup pil çeşitleri sınırlandırılmıştır. 2008 Programında Elementler Kimyası ünitesi 2013 ve 2018 programından çıkarılmış Element Tanıtımı sınırlı olarak 11. Sınıf 1. Ünite verilenmiştir.

İkinci ünite olarak 2008 Öğretim Programında Organik Kimyaya Giriş, 2013 ve 2018 Öğretim Programında Karbon Kimyasına Giriş adlı üniteler yer almaktadır. Her iki ünite de birbiri ile örtüşmektedir.

Üçüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Organik Reaksiyonlar, 2013 Öğretim Programında Organik Bileşikler adlı üniteler yer almaktadır. 2008 Öğretim programında yer alan Organik Reaksiyonlar ünitesi 2013 ve 2018 programından çıkarılmıştır. Organik Bileşikler ünitesinin içeriği 2008 programının 4. Ünitesinde Organik Bileşikler ünitesi ile aynı içeriğe sahiptir. 2013 programına “şeker” konusu eklenmiş şekerlerin önemi, yapı, özellik ve kullanım alanı ilişkileri verilmiştir. 2018 öğretim programında şeker konusu çıkarılmıştır.

Dördüncü ünite olarak 2008 Öğretim Programında Organik Bileşik Sınıfları, 2013 Öğretim Programında Hayatımızda Kimya 2018 Öğretim Programında Enerji Kaynakları ve Bilimsel Gelişmeler adlı üniteler yer almaktadır. 2008 Öğretim Programında bir ünite halinde yer alan “Hayatımızda Kimya” ünitesi 2013 Öğretim Programında temel düzeyde 10. Sınıfta “Her Yerde Kimya” ve İleri Düzeyde 12. Sınıfta “ Hayatımızda Kimya” olmak üzere iki farklı ünite olarak yer verilmiştir. Her iki ünite de temel ve ileri düzeyde kimya konularının hayatımızın her anında olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. 2018 Öğretim Programında kimya konusunun hayatın bir parçası olduğunun vurgulanması amacıyla 9. Sınıfta Doğa ve Kimya, 10. Sınıfta Kimya Her Yerde, 12. Sınıfta Enerji Kaynakları ve Bilimsel Gelişmeler adlı üniteler yer almaktadır.

Kimya Dersi Öğretim Programlarının “Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” Açısından Karşılaştırılması

Öğretim programlarına ölçme değerlendirme yaklaşımı açısından bakıldığında 2008 kimya dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin üst düzey becerilerinin (okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma; gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma; günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme; araştırma yapma; sorgulama yapma; tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama; öğrendikleri ile günlük yaşam arasında ilişki kurma; kendini ve arkadaşlarını değerlendirme gibi) değerlendirilmesi önerilmekte ve örneklerle desteklenmektedir. Bu tür becerilerin yalnızca geleneksel ölçme araç ve yöntemleriyle değerlendirilmesi zordur. Bu araçların yanında performans değerlendirme temelli araç ve yöntemler de kullanılması önerilmektedir. Bu konularda ayrıntılı uygulama örneklerine yer verilmiştir.

2013 programında analitik düşünme yeteneklerinin belirlenmesine ve bu alandaki gelişiminin izlenmesinin önemi genel olarak vurgulanmakta uygulamalar uygulayıcı olan öğretmene bırakılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemeyi ve bu süreçte kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendirerek gerektiğinde kullanılan öğrenme etkinliklerini değiştirmeyi öğretilmektedir. Öğrencilerin başarısını, bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmede farklı araç ve yöntemlerin birlikte kullanmalarını önermektedir.

2018 kimya dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme alanına bakış açısı bireylerin tek ve eşsiz olduğunu kabul yönünde olup standart ölçme ve değerlendirme yaklaşımının insan doğasına uygun olmadığı vurgusunu yapmıştır. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden beklenmektedir. Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme anlayışında kesin sınırlar olmamakla birlikte yol gösterici niteliğe sahiptir. Bütünsel gelişimi ve sürecin değerlendirilmesini ön planda tutmaktadır. Bireyin gelişimi çerçevesinde değerlendirmeye konu olan ilgi tutum, değer ve başarı gibi özelliklerin zamanla değişebileceğinin dikkate alınmasını esas almaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

2008, 2013 ve 2018 yılı kimya dersi öğretim programları karşılaştırıldığı söz konusu çalışmada bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

10 yıllık süreç içerisinde Kimya Dersi Öğretim Programı 2008, 2013 ve 2018 yıllarında üç kez yapılandırılmıştır. Karşılaştırılan her üç öğretim programı, öğrenmeyi bireye özgü fakat sosyal çevreden etkilenen ve kısmen de olsa farklı bireyler arasında benzer anlam yapılanmaları oluşturabilen bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu temel yaklaşım doğrultusunda, öğrencinin somut materyallerle doğrudan ilişki ve etkileşimini sağlayacak bir ortamda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğretmen tarafından organize edilip yönetilmesi esas alınmaktadır.

2008, 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim Programı genel olarak karşılaştırıldığında en önemli değişim tüm bireyler için ortak ve genel (en gerekli) kimya kavramlarının verildiği sürede yapılan değişiklik olarak söylenebilir. 2008 Kimya Dersi Öğretim Programında 9. sınıf içeriği genel, 10., 11. ve 12. sınıf içeriği fen alanlarını tercih edebilecek öğrencilere hazırlanmışken 2013 ve 2018 Kimya Dersi Öğretim programı; 9 ve 10. Sınıflar temel düzey ortak ders kategorisinde olup içeriği genel, 11 ve 12. Sınıflar İleri düzey olup içeriği ise fen alanına yönelerek kendini bu alanda geliştirecek öğrenciler için hazırlandığı tespit edilmiştir.

Kazanım sayıları açısından karşılaştırıldığında 2008 öğretim programında 470 kazanım bulunurken 2013 öğretim programında kazanım sayısı 155, 2018 öğretim programında kazanım sayısı 127 olarak belirlenmiştir. 2013 kimya dersi

öğretim programı ile birlikte kazanım sayıları % 67 oranında azalmıştır. Programlar karşılaştırıldığında 2008 ve 2018 öğretim programlarında kazanımların verilmesi için toplam ders saati süresinin değişmediği görülmektedir.

Ünitelere genel olarak bakıldığında 2008 programı 9. Sınıfı bir bütün olarak ele almıştır, 10,11 ve 12 ayrı bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. 2013 ve 2018 programında 9 ve 10. Sınıflar ortak ders kapsamında bir bütün olarak yapılandırılırken 11 ve 12. Sınıflarda ileri düzey olarak yapılandırılmıştır.

2008 yılı programında Karışımlar 9. Sınıfta 4. Ünite ve 10. Sınıf 5. Ünite olarak verilirken, 2013 ve 2018 yılı programında 10. Sınıfta birleştirilerek tek ünite olarak yer almıştır. Temel düzeyde kavramsal olarak gündelik hayatla ilişkilendirilen konular verilirken hesaplamalar ve detaylı bilgilendirmeler 11. Sınıf Sıvı Çözeltiler ünitesinde verilmiştir. 2008 Kimya dersi öğretim programında farklı ünitelere dağıtılmış halde işlenen "Asitler ve Bazlar" ve "Kimyasal Hesaplamalar" üniteleri 2013 kimya dersi öğretim programında bağımsız ünite olarak verilmektedir. Asitler, Bazlar ve Tuzlar 10. Sınıfta ve Kimyasal Hesaplamalar 11. sınıfta yer almaktadır. 2018 Kimya Dersi Öğretim Programında Kimyasal Hesaplamalar 10. Sınıfa alınmıştır. 2018 Kimya Dersi Öğretim Programına geçiş topyekûn gerçekleştiğinden 11. Sınıfta Kimyasal Hesaplamalar ünitesini öğrenmeyi bekleyen öğrenciler için 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu ünite içeriği ortaöğretimde verilememiştir. Bu ara dönemde önemli bir kimya konusunda kayıp mevcuttur.

2008, 2013 ve 2018 yılı kimya öğretim programları genel olarak karşılaştırıldığında 2008 yılı programının 2013 yılında 2013 yılı programının 2018'de yeniden düzenlendiği görülmektedir. Bazı ünitelerin isimleri değişmiş, bazı üniteler birleştirilmiştir. Bazı sınıf düzeyleri arasında ünitelerin yerleri değişmiş, bu değişiklik konu sıralamasını da doğal olarak etkilemiştir. 2008 yılı programında 19 ünite mevcut olup 2013 programında 18 ünite 2018 programında 19 ünite yer almaktadır. 2008 yılından itibaren kazanım sayısında olan azalma, programın maddi yoğunluğunu hafifletmiştir. Kazanım sayısının azalmasının olumlu olduğu detaylardan uzaklaşıldığı programın uygulayıcıları için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Derste her bir kazanımı öğrencilere vermek için ayrılan süre artacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda 2008 programında işleniş detaylandırılırken 2013 ve 2018 programında (örnek uygulama ve değerlendirme etkinlikleri) verilmemiştir. 2013 ve 2018 yılı programında uygulayıcının alan bilgisini kullanabilmesi için eğitim durumlarının yönetimi tamamıyla öğretmene bırakılmıştır. Aynı şekilde kitap yazarı için de verilen kazanımlar ile konu bütünlüğünü uygun bir senaryo ile bütünleştirilmesi istenmiştir. Uygulama örneklerine, etkinliklere ölçme değerlendirme örneklerine yer verilmemiş, sadece genel açıklamalar sunulmuştur.

Uygulanan öğretim programlarına ilişkin izleme çalışmalarına yer verilmeli, öğretmenin program hakkındaki değerlendirmeleri ve görüşleri alınmalı, alınan bu görüşler uygunluğu değerlendirilerek öğretim programlarına yansıtılmalıdır. Böylece programın dirik bir yapıya sahip olduğu, gelişime ve değişime açık olduğu da uygulayıcılar tarafından benimsenecek ve anlaşılacaktır..

Yeni öğretim programları hazırlandıktan sonra uygulama öncesinde uygulayıcılara tanıtımı, programın başarılı bir şekilde uygulanması için oldukça önemlidir. Bu durumda kapsamlı ve bilgilendirici hizmet içi eğitimlerin bakanlık tarafından öğretmenlere, kitap yazarlarına ve yöneticilere verilmesi önemli bir basamaktır. Ayrıca hazırlanan her öğretim programına yönelik Öğretmen Kılavuz Kitabına ihtiyaç vardır (Yörük, Seçken, 2011). Hazırlanması önerilen Öğretmen Kılavuz Kitabında kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik öneriler, konularla ilgili teknoloji, toplum, çevre ve ekonomi bağlantıları, önerilen web adresleri, performans görevi ile ilgili öneriler gibi öğretmeni alanında geliştirmeye ve yenilemeye yönelik ipuçlarına yer verilmelidir(Zan, 2016).

KAYNAKÇA

- Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Yeni Program Geliştirme Ve Uygulama Teknikleri: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Demirel, Ö. (2012) *Eğitimde Program Geliştirme*. (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demir, E , Gacanoğlu, Ş , Nakiboğlu, C . (2017). 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda 2017 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi* C: Kimya Eğitimi, 2 (2), 135-184. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/jotcsc/issue/31858/345482>
- Pekdağ, B., Erol, H. (2013). 1957-2007 Yılları Arasında Yayımlanan Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programlarının Gerekeçe, Amaç, İçerik Yönünden İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 631-659.
- Geban, Ö., Önal., A. ve Kayatürk, N.(1996). Ortaöğretimde Kimya Konu ve Kavramları Üzerine Öğrenci Görüşleri. Ankara: EARGED Yayınları.
- Gök, D.(2003). *1957'den günümüze normal liselerde okutulan kimya-I müfredatının ve kitaplarının karşılaştırılarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 100. Yıl Üniversitesi, Van.
- Özgüç, B. (1997). *Askeri öğretim kurumlarında uygulanan kimya müfredat programları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özat, Y.S. (1997). *Ortaöğretimde kimya programlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, S. (1997, Kasım). *Cumhuriyet dönemi ortaöğretiminde kimya müfredat programları*. "Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu-I, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2008). Ortaöğretim 10. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). Ortaöğretim 11. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). Ortaöğretim 12. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı, www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. www.ttkb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. www.ttkb.gov.tr
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yörük, N.ve Seçken, N. (2011). Cumhuriyet Döneminde Uygulanan Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programlarının Derlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2) 7-34.
- Zan, N. ve Seçken, N. (2014) Ortaöğretim Okullarındaki Kimya Öğretmenlerinin Yenilenen Kimya Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education(IJTASE)*, 3(3) s.36-47.
- Zan, N. (2016, Eylül). *2008 ve 2013 Yılı Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla.

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ DERGİLERİNİN 2014-2018 YILLARI ARASINDAKİ YÖNELİMLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**NURHAYAT KURŞUN**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**FERİDE ERCAN YALMAN**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**AHMET TAŞDERE**
UŞAK ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Fen bilimleri eğitimi alanında son yıllarda ortaya konan birçok yenilik ve güncel yaklaşım yapılan akademik çalışmalara da yansımaktadır. Çalışmaların konusu, yöntemleri, veri toplama ve analiz süreçleri gibi birçok farklı değişkene bu güncel yaklaşımların yansımaları olmaktadır. Araştırmacı sayısının artışı, çalışmaların daha hızlı ve çok sayıda basılması, farklı baskı ve yayın süreçleri vb. durumlardan dolayı fen bilimleri eğitimi araştırmalarının sayısının son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Bu artış sürecinin yönelimlerinin ne olduğu bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, Türkiye'deki fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (Türk Fen Eğitimi Dergisi - TÜFED, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi - EFMED, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi - FBÖD, Online Fen Eğitimi Dergisi - OFED) 2014-2018 yılları arasında yayınladığı makalelerin yıl, dergi dağılımı, öğrenme alanı, araştırma deseni ve yöntemi, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan teknikler açısından incelemektir.

Yöntem: Çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış ve veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi çeşitlerinden betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Toplam 262 çalışmaya doğrudan erişim sağlanmıştır.

Bulgular: Analiz sürecinin sonucunda, son beş yıl içerisinde en çok çalışmanın 2018 yılında yayımlandığı, en sık çalışılan grubun (örneğin öğretmen adayları olduğu, en fazla kullanılan araştırma yönteminin ise durum (örnek olay) çalışması olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda en yaygın kullanılan veri toplama araçlarının likert tipi ölçekler ve başarı testleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma sonuçlarına göre, yorumlayıcı paradigmaya uygun çalışmaların sayısının artması, çalışmalarda kullanılan örneklem ve veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesine yönelik önerilerde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Eğitimi, Literatür İncelemesi, Fen Bilimleri Eğitimi Dergileri, Türkiye Örneklemi

Abstract**Investigating The Trends In Science Education Journal For 2014 - 2018 In Terms Of Different Variables**

Purpose: The number of studies in science education has been observed to increase rapidly in recent years due to the increase in the number of researchers, faster publication of studies in higher numbers and different publication and publishing processes. This study aimed to investigate the trend of this increase process. The study set out to examine four academic journals with publications related to science education in Turkey (Journal of Turkish Science Education, Journal of Electronic Science and Mathematics Education, Journal of Science Education and Online Journal of Science Education) in terms of distribution, learning domains, research design and method, sample, data collection tools and techniques for the years 2014-2018.

Method: The study was designed based on qualitative research approach and document analysis was used as the data collection technique. The obtained data were analyzed by using descriptive content analysis; a type of content analysis. A total of 262 studies were accessed directly.

Findings: As a result of the analysis process, it was found that in the last 5 years, 2018 was the year in which the highest number of studies was published, teacher candidates were the most frequently studied group (sample) and the case study was the most frequently used research method. In addition, achievement tests were found to be the most commonly used data collection tool.

Implications for Research and Practice: Some suggestions were provided at the conclusion based on the results of the study.

Keywords: Science Education, Literature Review, Science Education Journals, Turkey Samples

GİRİŞ

Günümüzde fen bilimlerinde ve ilişkili olduğu birçok disiplinde oldukça yoğun ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim süreçleri kuşkusuz eğitim kurumlarını, öğretim programlarını, eğitim araştırmalarını, öğrenme-öğretme süreçlerini vb. etkilemektedir. Bu kapsamda alana özgü birçok yeterlik, yetkinlik ve beceriler tanımlanmaktadır. Tanımlanan bu yeni yeterlik ve yetkinliklerin en aktif olduğu alanlardan bir tanesi de fen bilimleri eğitimi alanıdır. İlgili yeniliklere vurgu yapan Çepni ve Ormancı (2018) okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini ve teknolojinin de gelişimine paralel olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının beklendiğini vurgulamışlardır. Bu becerileri konu alan çalışmaların son yıllarda sayısı gittikçe artmış ve fen bilimleri eğitimi alanında tercih edilen güncel araştırma konuları olmuştur (Akbayrak ve Namdar, 2019; Delen ve Uzun, 2018; Karahan, 2018; Yıldırım, 2019).

Ülkemizde özellikle 2000'li yıllardan sonra artan üniversite sayılarına bağlı olarak fen bilimleri öğretmenliği bölümü sayısında, akademisyen sayılarında, lisansüstü eğitim düzeyindeki öğrenci sayılarında vb. artışlar gerçekleşmiştir. Bu artış sürecinin doğal bir sonucu olarak da fen bilimleri eğitimi alanındaki yayın sayısında artış görülmüştür. Eğitim bilimleri alanında uzun geçmişi olan akademik dergilerle birlikte alana özgü spesifik eğitim yayınlarının sergilendiği akademik dergiler bu artış trendini takip etmiştir. Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)'in 2004 yılında fen bilimleri eğitimine yönelik makaleleri yayınlamaya başlamasıyla birlikte bu alana yönelik farklı dergilerde kendini göstermiştir. Gerek farklı dergilerin yayına başlaması gerekse de bu dergilerdeki yayın sıklığı artışı belli bir yönelimi ortaya çıkarmıştır. Bu yönelimleri ele alan çalışmalara alan yazında son yıllarda sıklıkla yer verilmiştir. Ünal, Coştu ve Karataş (2004), fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarını, Ültay ve Çalık (2012), kimya eğitimindeki bağlam temelli öğretim çalışmalarını, Yılmaz, Aydın ve Bahar (2015), çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini, Topçu, Muğaloğlu ve Güven (2014), fen bilimleri eğitimi alanındaki sosyobilimsel konuları ele alan çalışmaların yıllara göre yönelimlerini ortaya koymuşlardır. Alan yazındaki spesifik konu ve temaların incelendiği bu araştırmaların yanı sıra spesifik bir konu içeriğine bağlı kalmadan genel olarak fen bilimleri eğitimi araştırmalarının yönelimlerini inceleyen sınırlı sayıda (Çalık, Ünal, Coştu ve Karataş, 2008; Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker, 2012; Karamustafaoglu, 2009; Küçüközer, 2016; Yazıcı ve Bekereci, 2016) çalışma da mevcuttur. Türkiye'deki söz konusu akademik yayın eğilimlerini yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamında ele alan Çalık ve diğerleri (2008), YÖK ulusal tez merkezi ve Proquest veri tabanındaki 1990-2007 yıllarındaki inceledikleri arşiv sonucunda ulaşılan 444 adet tezin içeriğini farklı değişkenlere göre ortaya koymuşlardır. Buna göre, son yıllarda yorumlayıcı paradigmayı yansıtan çalışmaların sayısı artsa da betimleyici çalışmaların etkisinin halen devam ettiğini vurgulamışlardır. Doğru ve diğerleri (2012), 1990-2009 yılları arasında YÖK ulusal tez merkezindeki fen bilimleri eğitimi alanında yapılan tezleri incelemişlerdir. Tespit edilen ve erişime açık olan 591 tez incelemeleri sonucunda, 2005-2006 yıllarından itibaren tez sayılarında yüksek bir artışın gözlemlendiği ve çoğunlukla kavram yanılgıları, öğretim programı, rehber materyal geliştirme ve inceleme gibi alanların daha çok çalışıldığı tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki fen bilimleri eğitimi alanındaki çalışmaların yönelimlerinin incelendiği araştırmalar daha çok geçmiş yıllara yöneliktir. Buna göre, ilgili çalışmaların devamlılığı, farklı değişkenlere göre analiz edilmesi ve boylamsal olarak uzun süreci yansıtan veriler sunması açısından güncel çalışmalarda yönelimlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte uluslararası ölçekte yapılan çalışmaların yönelimleriyle karşılaştırma imkânı sunması açısından da araştırma bulgularının alan yazına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Özellikle lisansüstü düzeydeki yeni alan eğitimi araştırmacıları için konu, yöntem, veri toplama süreçleri vb. seçimi açısından tanılayıcı ve yönlendirici öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Buna göre, 2014-2018 yılları arasındaki fen bilimleri eğitimi araştırmalarının yönelimleri, belirlenen akademik dergiler kapsamında ortaya konmuştur. Araştırmanın amacı, Türkiye'deki fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) 2014-2018 yılları arasında yayınladığı makalelerin yıl, dergi dağılımı, öğrenme alanı, araştırma deseni ve yöntemi, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan teknikler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yayınladığı makalelerin yıllara göre dergi dağılımları ve sayıları nasıldır?
2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yayınladığı makalelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yayınladığı makalelerin araştırma deseni ve yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yayınladığı makalelerin örneklemine (çalışma grupları) göre dağılımları nasıldır?
5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yayınladığı makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
6. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik derginin (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yayınladığı makalelerin kullanılan tekniklere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Türkiye'deki fen bilimleri eğitime yönelik yayın yapan akademik dergilerdeki yönelimlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

2. Örneklem

Yapılan tarama sonucunda belirlenen kriterleri sağlayan 262 makale bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Buna göre 2014-2018 yılları arasında yapılan, elektronik ortamda yayınlanan ve ücretsiz erişim sağlanabilen dört fen bilimleri eğitimi dergisindeki (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) makaleler incelenmiştir.

3. Veri Toplama ve Analizi

Çalışmada veriler içerik analizi çeşitlerinden betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel içerik analizi; belirlenen bir konu ile ilgili yapılan araştırmaların kriterler doğrultusunda incelenerek çalışmaların ne yönde eğilim gösterdiğini belirten sistematik çalışma türüdür (Çalık ve Sözbilir, 2014). İncelenen her bir makale belirlenen değişkenlere göre kategorilere ayrılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Kodların ve kategorilerin belirlenmesinde makalelerde yazılı olarak belirtilen ifadeler temel alınmıştır. Elektronik ortamda, ücretsiz erişim sağlanabilen ve fen eğitime yönelik yayın yapan ülkemizdeki dört dergide (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) yer alan ve 2014-2018 yılları arasında yayınlanan 262 makale çalışma kapsamında incelenmiştir. Söz konusu makaleler yayın yılı, dergi dağılımı, öğrenme alanı, araştırma deseni ve yöntemi, örneklem (çalışma grubu), veri toplama aracı ve kullanılan teknikler açısından ele alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar ve grafikler oluşturularak sunulmuştur. Veri analizi aşamasında geçerliği ve güvenilirliği sağlamak adına iki araştırmacı görev almıştır. Uzlaşma sağlanamaması durumunda üçüncü araştırmacı da sürece dâhil olmuş ve fikir birliğine varılmıştır.

BULGULAR

Türkiye'deki 2014-2018 yıllarında yayınlanmış olan fen bilimleri eğitimi dergileri (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) incelendiğinde, makale statüsünde yayınlanan 262 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yıllara göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Yılı	Makale Sayısı
2014	39
2015	41
2016	53
2017	60
2018	69
Toplam	262

Tablo 1 incelendiğinde, makale sayısının en az 2014 yılında, en fazla 2018 yılında yayınlandığı ve buna göre 2014 yılından 2018 yılına doğru sürekli bir artış olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan makalelerin dergilere göre dağılımı incelendiğinde, Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2

Çalışmaların Dergilere Göre Dağılımı

Makale Sayısı					
Yayın Yılı	FBÖD	TÜFED	EFMED	OFED	Toplam

2014	9	28	2	-	39
2015	8	24	9	-	41
2016	10	29	10	4	53
2017	9	31	16	4	60
2018	11	33	17	8	69
Toplam	47	145	54	16	262

Tablo 2 incelendiğinde, OFED'in 2016'dan itibaren yayın hayatına başladığı, EFMED'in ise her yıl artan sayıda çalışmaya yer verdiği görülmektedir. Söz konusu dergiler içinde her yıl en fazla çalışma yayınlayan dergi TÜFED olurken, FBÖD'ün her yıl birbirine yakın sayılarda çalışma yayınladığı görülmektedir. Araştırmalardaki çalışılan grupların (örneklemelerin) dağılımları incelendiğinde Tablo 3'teki bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 3

Çalışmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubu (Örneklem)	Makale Sayısı
İlkokul öğrencisi	9
Ortaokul öğrencisi	72
Ortaöğretim öğrencisi	16
Öğretmen adayları/üniversite öğrencileri	87
Öğretmen	28
Dergi, makale, bildiri vb. inceleme	13
Doküman	8
İnceleme	6
Ders kitabı inceleme	6
Öğretim programı inceleme	6
Diğer	17
Toplam	262

Tablo 3 incelendiğinde, en fazla çalışılan grubun öğretmen adayları/üniversite öğrencileri olduğu, onu da ortaokul öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir. Bu iki örneklem grubundan sonra keskin bir düşüşün yaşandığı ve sırayla öğretmenler, ortaöğretim öğrencileri, ilkokul öğrencileri ve diğer kesimler ile çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı makalelerde çalışma grupları tercih edilmemiştir. Söz konusu yayınlarda makale, tez, ders kitabı, öğretim programları vb. içeriklerin incelendiği doküman incelemesi çalışmalarına yer verilmiştir. Ayrıca diğerleri kategorisinde, ölçek-anket geliştirme ve etkinlik-materyal geliştirme gibi belli bir çalışma grubu olmayan araştırmalara azda olsa yer verilmiştir. Öğrenme alanlarına göre çalışmaların dağılımı analiz edildiğinde Tablo 4'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4

Çalışmaların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	Frekans	
İlkokul/Ortaokul Fen Bilimleri	Canlılar ve Hayat, Fiziksel Olaylar, Madde ve Değişim, Dünya ve Evren	72
	Fizik	26
	Kimya	15
Ortaöğretim/Yükseköğretim	Biyoloji	21
	Bilimin Doğası	9
	Sosyobilimsel Konular	12
Genel Fen Eğitimi	Bilimsel Süreç Becerileri	3
	Ders Kitapları, Tez, Makale vb. İçerikler	33
	Genel Etkinlikler/Materyaller	7
Genel Fen Eğitimi (Konu içeriği yok)	Ulusal/Uluslar Arası Sınav Sonuçları	6
	Etkinlik/Materyal Tanıtımı, Genel ve Teorik Öneriler, Tarama ve Çıkarımsal Çalışmalar vb.	58
Diğer		
Toplam		262

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki konu içeriğini oluşturan öğrenme alanlarının (Canlılar ve Hayat, Fiziksel Olaylar, Madde ve Değişim, Dünya ve Evren) en sık tercih edilen çalışma konuları olduğu görülmektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ise, fizik öğrenme alanı en sık sayıda olmak üzere birbirlerine yakın ve daha az sayılarda öğrenme alanı araştırma konusu olarak tercih edilmiştir. Konu içeriğini oluşturan öğrenme alanları dışında genel fen bilimleri eğitimi başlığı altında son yıllardaki popüler çalışma alanları olan bilimin doğası ve sosyobilimsel konulara az olmakla birlikte yer verilmiştir. Benzer şekilde genel fen bilimleri eğitimi başlığıyla ele alınan ancak spesifik bir öğrenme alanını içermeyen çalışmalar da göze çarpmaktadır. Bu başlık altında ders kitabı, tez ve makale inceleme, etkinlik ve materyal geliştirme, ulusal/uluslararası sınav sonuçlarının incelendiği fen bilimleri eğitimi çalışmaları görülmektedir. Bu kategorilerin dışında etkinlik/materyal tanıtımı, genel ve teorik öneriler, tarama ve çıkarımsal çalışmalar da belli bir öğrenme alanı kapsamına dâhil edil(e)mediğinden diğerleri başlığı altında ele alınmıştır. Yayınlanan çalışmaların hangi araştırma desenine ve yöntemine göre tasarlandığını gösteren bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çalışmaların Araştırma Desenlerine ve Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Makale Sayısı
BETİMSSEL ARAŞTIRMALAR	
Tarama Yöntemi (Survey)	73

	Karşılaştırmalı Araştırma Yöntemi	3
	YORUMLAYICI ARAŞTIRMALAR	
Nitel	Durum (Örnek Olay) Çalışması	83
	Eylem Araştırması	14
	Fenomenografik Araştırma Yöntemi	12
	Doküman Analizi Yöntemi	13
Nicel	DENEYSEL ARAŞTIRMALAR	
	Yarı Deneysel Yöntem	47
	Basit Deneysel Yöntem	6
Nicel+Nitel	KARMA ARAŞTIRMALAR	28

Tablo 5 incelendiğinde, fen bilimleri eğitimi çalışmalarında en sık sayıda durum çalışmalarının tercih edildiği, sonrasında sırayla tarama yöntemi, yarı deneysel yöntem ve karma araştırmaların benimsendiği görülmektedir. Daha sonra ise keskin bir düşüşle birbirine yakın sayılarda eylem araştırması, fenomenografik araştırma, doküman analizi ve basit deneysel yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle yorumlayıcı çalışmaların fazlalığı dikkat çekmekle birlikte bunların çok büyük kısmının kısmen nicel karakterli olan durum (örnek olay) çalışmasının olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma yöntemler diğer yaklaşımlara göre daha az sayıda tercih edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde Tablo 6'daki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 6

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Frekans
Likert Tipi Ölçek /Anket soruları	65
Başarı Testi /Kavram Testi	56
Klinik Mülakat / Yarı yapılandırılmış Görüşme	52
Açık uçlu soru Anketi /Açık uçlu sorular	42
Kavram Yanılgısı Testi	32
Video kayıtları(gözlem)	27
Ders Kitabı	18
Analoji	16
Çizim Tekniği	13
Literatür taraması	13
Kavram Haritası	11
Kavram Karikatürü	9
Öz değerlendirme formu	7
Kelime İlişkilendirme Testi KİT (Ön test- Son test)	6

Açık uçlu sorular - Üç aşamalı	3
Çalışma Yaprağı	3
Çoktan seçmeli test - Üç aşamalı	2
Kavramsal Değişim Metinleri (KDM)	1

Tablo 6 incelendiğinde, en çok kullanılan veri toplama araçlarının likert tipi ölçekler/anketler ve başarı testleri/kavram testlerinin olduğu, sonrasında ise özellikle nitel veri toplama süreçlerinde sıklıkla birlikte kullanılan görüşmeler ve açık uçlu soruların olduğu görülmektedir. Son yıllarda ölçme değerlendirme anlayışındaki değişime paralel olarak sıkça kullanılan tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin (gözlem, kavram haritası, öz değerlendirme, kelime ilişkilendirme testi vb.) fen bilimleri eğitimi araştırmalarında veri toplama aracı olarak sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, hem öğretim hem de ölçme değerlendirme amacıyla kullanılan bazı tekniklerin (analoji, kavram haritası, kavram karikatürü vb.) veri toplama süreçlerinde işe koşulduğu tespit edilmiştir. İncelenen makaleler, kullanılan öğretim yöntemi-teknikleri açısından ele alındığında Tablo 7'deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Fen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Kullanılan Tekniklere Göre Dağılımı

<i>Kullanılan Teknikler</i>	<i>Makale Sayısı</i>
Açık uçlu etkinlikler/uygulamalar/çalışma yaprakları vb.	53
Senaryolar	25
Soru-cevap	24
Tartışma	24
Kavram testi	23
Rehber materyal	21
Model	20
Anoloji	17
FeTeMM eğitimi	17
Bilimin doğası öğretimi	16
Web tabanlı programlar	16
Kavramsal değişim metni	16
Kavram haritası	13
Kavram karikatürü	11
Animasyon/Simülasyon	11
Sosyobilimsel konular ve argümantasyon	10
Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA)	5
Belgesel/ kısa film	4
İş birlikli öğrenme etkinlikleri	3
Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim	3

Tablo 7 incelendiğinde, açık uçlu tarzda etkinlikler, uygulamalar, çalışma yapıları vb. tekniklerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Spesifik bir öğretim yöntemi ya da tekniği olarak nitelendirilemeyen ancak öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamlarını vurgulayan bu tekniklere benzer nitelikte senaryoların, tartışmaların, rehber materyallerin, modellerin vb. sıklıkla tercih edildiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte analogi, kavramsal değişim metni, kavram karikatürü, tahmin-gözle-açıkla gibi konuya özgü kavram öğretim tekniklerinin araştırmalarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer öğretim tekniklerine göre daha yakın tarihlerde yaygınlaşmaya başlayan ve çağdaş fen öğrenme ortamlarında son yıllarda sıklıkla kullanılan FeTeMM eğitimi etkinlikleri, bilimin doğası öğretimi ve sosyobilimsel konular ve argümantasyon göze çarpmaktadır. Ayrıca sayıları daha az olmakla birlikte web tabanlı programlar, animasyonlar/simülasyonlar ve belgeseller/kısa filmler gibi bazı teknoloji tabanlı tekniklerin de çalışmalarında yer aldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında fen bilimleri eğitimi alanında yayın yapan dört derginin son beş yıldaki yönelimleri incelenmiştir. Dergilerdeki çalışmalar incelendiğinde, 262 makaleye ulaşılmış ve söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunun Türk Fen Eğitimi Dergisi'nde (TÜFED) yayımlandığı görülmüştür. Bu süreçte diğer üç dergiye (EFMED, FBÖD, OFED) göre daha çok cilt (sayı) çıkartan TÜFED'le birlikte diğer dergilerde de en çok yayın sayısı 2018 yılında ortaya konmuştur. Fen bilimleri eğitimi alanındaki doktora çalışmalarını incelediği araştırmasında benzer sonuçlara ulaşan Küçüközer (2016), doktora araştırmalarının da yıllara göre artış gösterdiğini tespit etmiştir. Karamustafaoğlu (2009), gerek makalelerde gerekse de tezlerde bu artış sürecini bilim ve teknolojiye ilişkin değişimlerin artması ile ilişkilendirirken, özellikle alana özgü pedagojik araştırmalar yapan akademisyen, lisansüstü öğrenci ve uzman sayısındaki son yıllardaki artış başka bir temel sebep olabilir.

Çalışmaların örneklemeleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, üniversitelerde görev yapan araştırmacıların öğretmen adaylarına ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerine kolay ulaşabilmesi ile ilişkilendirilebilir. Benzer gerekçeleri vurgulayan Arslan ve Paliç (2012), Küçüközer (2016), Tutar, Kurt ve Karamustafaoğlu (2017) da yaptıkları çalışmada çoğunlukla öğretmen adaylarının ve ortaokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçildiğini ifade etmişlerdir.

İncelenen çalışmalar, tercih edilen araştırma desenleri ve yöntemlerine göre analiz edildiğinde, betimsel araştırmalardan tarama (survey) yönteminin, yorumlayıcı araştırmalardan ise durum çalışmalarının en yaygın kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir. Fen bilimleri eğitimi makalelerinde yöntem eğilimlerini inceledikleri ve benzer sonuçlara ulaştıkları araştırmalarında Karamustafaoğlu ve Değirmenci (2018), deneysel, tarama ve durum çalışmalarının çoğunlukla tercih edildiğini belirtmişlerdir. Türkiye'deki akademik yayın eğilimlerini yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamında inceleyen Çalık ve diğerleri (2008) ise, son yıllarda yorumlayıcı paradigmayı yansıtan çalışmaların sayısı artsa da betimleyici çalışmaların etkisinin halen devam ettiğini vurgulayarak benzer nitelikte bulgulara ulaşmışlardır. Bununla birlikte, karma yöntemlerin diğer yöntemlere göre makalelerde daha az yer aldığı tespit edilmiştir. Yazıcı ve Bekerci (2016) ve Küçüközer (2016) ise, fen bilimleri eğitiminde doktora çalışmalarını incelediği çalışmalarında karma yöntemin çok tercih edildiğini ifade ederek bu araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu farklı sonuç, incelenen çalışmaların makale ya da tez olması ile ilişkilendirilebilir. Lisansüstü tezlerin kapsamı ve içeriği daha geniş olduğu için karma yöntemin kullanılması daha çok karşılaşılan bir durum olabilir. Benzer vurguyu yapan Cresswell ve Plano Clark'a (2018) göre, karma çalışmalar nicel ve nitel araştırmalara göre daha kapsamlı çalışmalar olduğundan makalelerde daha az tercih edilebilmektedir. Benzer sonuçlar Doğru ve diğerlerinin (2012) çalışmalarında da görülmektedir.

Türkiye'deki fen bilimleri eğitimine yönelik yayın yapan dört akademik dergide (TÜFED, EFMED, FBÖD, OFED) 2014-2018 yılları arasında yayınlanan makalelerin, belirlenen değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir;

Bu araştırmada 2014-2018 yılları arasında yayınlanan makaleler incelenmiştir. Özellikle lisansüstü eğitime yeni başlayan araştırmacılar için yönlendirici nitelikte olacak benzer nitelikteki literatür incelemesi araştırmalarının belirli zaman aralıklarıyla yapılması önerilmektedir.

İncelenen araştırmalarda betimleyici özellikte yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Güncel alan yazının çoğunlukla yorumlayıcı paradigmaya yönelim gösterdiği düşünüldüğünde ulusal dergilerdeki araştırmalarında bu yöne eğilim göstermesi önerilmektedir. Özellikle öğretmenler ve öğretmen adayları için sınıf içi uygulamalarına yardımcı nitelikte eylem araştırmaları, gelişimsel ve boyamsal araştırmalar, karma araştırmalar vb. uygulamalara ulusal yayınlarda yer verilebilir.

Araştırmaların örneklemeleri ve çalışma grupları incelendiğinde, çoğunlukla kolay ulaşılabilir olan öğretmen adaylarına yöneliktir. Sınırlı sayıda araştırmalar yapılan ya da hiç yapılmayan ilkökullü öğrencileri, okul öncesi öğrencileri, öğrenci velileri, okul idarecileri gibi eğitimin farklı paydaşlarına yönelik fen bilimleri eğitimi çalışmalarının sayıları artırılabilir.

Son yıllarda artan dergi sayısına paralel olarak akademik kaygılardan uzak, ekonomik kazanç sağlamaya dayalı ve avcı-yağmacı (predatory) dergiler olarak tanımlanan dergilerin sayısında artışa vurgular yapılmaktadır (Aslan, 2018). Bu araştırma

sonuçlarına göre, son yıllarda gittikçe artan sayıda makaleye incelenen dergilerde yer verildiği görülmektedir. Bu artış sürecinin avcı-yağmacı (predatory) yayın çıkarma kaygısından uzak tamamen bilimsel kaygılarla yönetilmesi önemli görülmekte ve önerilmektedir. İlgili dergilerde yapısı, içeriği, bölümleri, başlıkları yapılandırılmış akademisyenlerin ya da lisansüstü eğitim alan uzmanların bilimsel nitelikte yayınları basılmaktadır.

Araştırmalarda veri toplamak amacıyla en sık kullanılan teknikler likert tipi ölçekler ve başarı testleri olmuştur. Başarı testlerinden elde edilen bulgular öğrencilerin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmada önemli olmaktadır. Ancak son yıllarda ders başarısının yanında çağdaş öğrenme ortamlarının en önemli çıktıları olması beklenen 21. yüzyıl becerilerine (yaratıcı düşünme, analitik düşünme, karar verme, iletişim, mühendislik ve tasarım becerileri, teknolojik yeterlikler ve beceriler vb.) yönelik veri toplama araçlarının geliştirilmesinin alan eğitimine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbayrak, K. ve Namdar, B. (2019) An argumentation activity for third grade students: objects in the plates, *Science Activities*, 56:1, 1-10.
- Arslan, A. ve Paliç, G. (2012). 1990-2011 Yılları arasında Türkiye'de fizik eğitimi alanında yapılan çalışmalar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 115-128.
- Aslan A. (2018). Predatory Journals and Publishers. *ActaMed. Alanya* 2018;2(3):136-137. [Turkish] DOI: 10.30565/medalanya.478311
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F.Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, Special Edition, 23-45
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çepni S. ve Ormanlı Ü. (2018). *Geleceğin dünyası. S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya STEM^{+E}+A eğitimi (ss. 1-52), (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Delen, İ. ve Uzun, S. (2018). Matematik öğretmen adaylarının FeTeMM temelli tasarladıkları öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Online First yayınlanmış. doi:10.16986/HUJE.2018037019.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N. ve Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-64.
- Karahan, E. (2017). *STEM eğitim merkezleri, Çepni, S. (Ed.), Kuramdan uygulamaya STEM^{+A}+E Eğitimi (s. 93-113), (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 87-102.
- Karamustafaoğlu, O. ve Değirmenci, S. (2018). Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntem eğilimlerinin analizi. *Caucasian Journal of Science*, 5(2), 50-64.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 0-0. DOI: 10.17522/nefmed.54132.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2327-2348.
- Tutar, K., Kurt, M. ve Karamustafaoğlu, M. (2017). Fen bilimleri eğitimindeki beyin temelli öğrenme araştırmalarının incelenmesi (2000-2015 yılları arası). *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 236-249.
- Ültay, N. & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies in to the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686-701 DOI 10.1007/s10956-011-9357-5.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Yazıcı, M. ve Bekereci, Ü. (2016). Fen bilimleri eğitimi alanında 2012-2014 yılları arasında yapılan doktora tezleri üzerine istatistiksel bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 263-276.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 63-90.

Yılmaz, A., Aydın, F. ve Bahar, M. (2015). 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (19), 383-413.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİYLE GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ DERS İMECESİ

OBEN KANBOLAT

ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

SELAHATTİN ARSLAN

TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ders imecesi, doğasına uygun olarak okul uygulamalarına yönelik derslerde kullanılmaktadır. Ders imecesinin okul uygulamaları olan derslerle kısıtlı kalmayıp, alanı öğretme bilgisine ilişkin diğer lisans derslerinde de kullanılmasıyla ortaya çıkan durumun incelenmesi dikkate değerdir. Araştırma ilköğretim matematik öğretmenliği programında yer alan, öğretmen adaylarının alanı öğretme bilgilerini destekleyen Özel Öğretim Yöntemleri II (ÖÖY-II) dersi kapsamında araştırmacının yürüttüğü ve 'sınıfça ders imecesi' olarak isimlendirdiği deneyimini paylaşmayı hedeflemektedir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, ders imecesinde planlara ve uygulamalara ilişkin öğretmen adayı ve araştırmacı yorumlarının ve araştırmacı günlüğünün içeriğini ayrıntılı bir şekilde sunmayı hedeflediği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında 2018-2019 bahar yarıyılında yürütülen ÖÖY-II dersine devam eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ders planları üzerine alınan gözlem notları ve araştırmacı günlüğünden elde edilmiş olup, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Öğretmen adaylarının sınıfça ders imecesinde birbirleriyle sınıf yönetimi, zaman yönetimi, kullanılan yöntem ve teknikler, materyal kullanımı gibi uygulamaya dair yorumlar yaptıkları ve kazanımlar, plandaki eksiklikler, planın akışı gibi ders planının içeriğine ilişkin görüş ve önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Sınıfça ders imecesi uygulamalarının lisans programında yer alan alanı öğretmeye yönelik derslerde kullanılmasının yaygınlaşması ve süreç içerisinde öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinin eleştirel düşünme, problem çözme, mesleki aidiyetlik gibi boyutlarda değişimini inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıfça ders imecesi, ders planı, özel öğretim yöntemleri II dersi.

A Lesson Study Carried Out By Teacher Candidates in the Role of Teacher and Student

ABSTRACT

Purpose: A lesson study carried out by teacher candidates is quintessentially used in the courses for school practices. However, the lesson study is not only limited to the courses for school practices but also is implemented in the other undergraduate courses related to the education of field of specialization, which is crucial to investigate. This study seeks to analyze the researcher's experience of the course in the programme of elementary mathematics teaching in the scope of Special Teaching Methods II (STM II) improving the teacher candidates' subject matter knowledge and called as "lesson study in class" by the researcher.

Method: In the research, a qualitative method was applied and case study pattern was preferred as it was aimed to offer the content of comments of teacher candidate and researcher and diary of the researcher in detail. The study group of this research consists of thirty teacher candidates taking SPT II course taught in the programme of elementary mathematics teaching in a faculty of a university in the academic year of 2018-2019. The data of this research was obtained from the observation notes taken on the lesson plans and from diary of the researcher and the obtained data was subjected to content analysis.

Findings: It was observed that the teacher candidates made comments on case study such as classroom and time management, methods and techniques, use of materials and shared opinions and made suggestions on the content of the lesson plan such as outcomes, deficiencies of the plan and lesson plan flow.

Implications for Research and Practice: The practice of lesson study in the undergraduate teaching programme is suggested to be prevalent in the courses of teaching field. Besides, researches analyzing the improvement of the teacher candidates in the critical thinking, problem solving, and professional place belongings of professional development process of teacher candidates are recommended to be made.

Keywords: Lesson plan in class, Lesson plan, Special Teaching Methods II.

Giriş

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla son dönemlerde yaygın olarak başvurulan modellerden birisi de ders imecesidir (Baki, 2012; Burroughs ve Luebeck, 2010; Leavy ve Hourigan, 2016; Murata ve Pothen, 2011). Bir grup öğretmen ya da öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen ders imecesi, planlama-uygulama-değerlendirme-yeniden planlama basamaklarını içeren bir ya da birkaç döngüden oluşur. Ders imecesinde katılımcılar ilk olarak grubun tüm üyelerinin katkılarıyla ve işbirlikli olarak belirli bir kazanıma yönelik ortak bir ders planı hazırlarlar (planlama basamağı). Ardından işlevselliğini görmek ve –varsa- eksikliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan plan grubun bir üyesi tarafından gerçek sınıf ortamında uygulanır (uygulama basamağı). Uygulama esnasında diğer katılımcılar dersi gözlemleyerek gerekli notları alırlar. Son olarak değerlendirme basamağında sınıf içi uygulamayı ve hazırlanan ders planını değerlendirmek amacıyla bir araya gelen grup üyeleri planın aksayan yönleri ve yapılması gereken düzenlemeler hakkında paylaşımda bulunurlar. Bu değerlendirmeler doğrultusunda plan yeniden düzenlenir. Ders imecesi bu düzenlemeden sonra bitirebileceği gibi bu döngü birkaç defa tekrar edebilir (Lewis, 2002; Stigler ve Hiebert, 1999).

Ders imecesinde amaç grup üyelerinin bilgi, tecrübe, fikir birikimlerini sentezleyerek, ideal öğrenme ortamları tasarımı becerilerini geliştirmektir. Ders imecesi katılımcıları bir dersi planlarken, uygularken ya da değerlendirirken öğrenme-öğretme sürecine etki eden pek çok etkeni ele alır ve birbirlerinin birikimlerinden faydalanarak alan bilgisi ve alanı öğretme bilgisi ile ilgili de gelişim kaydederler (Akiba, Murata, Howard ve Wilkinson, 2019; Fernandez ve Zilliox, 2011). Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ders imecesi, doğasına uygun olarak Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde kullanıldığı görülmektedir (Baki, 2012; Kanbolat, 2015; Parks, 2008). Ancak katılımcılarına böylesine zengin paylaşım imkanları sunan ve mesleki gelişim süreçlerine olumlu manada katkıda bulunan ders imecesi sadece bu derslerle kısıtlı kalmayıp, alanı öğretme bilgisine ilişkin diğer lisans derslerinde de kullanılması ve bu kullanımın incelenmesi dikkate değerdir. Alanı öğretme bilgisine dayalı derslerde edinilen teorik bilgilerin, gerçek sınıf ortamlarında nasıl kullanılabileceğine yönelik bir öğrenme ortamının tasarlanması, canlandırılması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsayan bir ders imecesi uygulaması bu tür derslerin işlevselliğini artıracaktır. Bu bağlamda araştırmacı ilköğretim matematik öğretmenliği programında yer alan, öğretmen adaylarının alanı öğretme bilgilerini destekleyen Özel Öğretim Yöntemleri II (ÖÖY-II) dersi kapsamında yürüttüğü ve '*sınıfça ders imecesi*' olarak isimlendirdiği deneyimini betimlemeyi hedeflemektedir. Böylece gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle sınıfça ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarla ilgili en çok hangi konularda yorum yaptıkları ve öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarında ne tür yeniden düzenlemelere ihtiyaç duydukları okuyucuya sunulacaktır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde hangi konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koyacaktır. Bununla birlikte ders imecesi alanı öğretmeye yönelik derslerin işlenişinde kullanılabilir bir model olup olmadığı ile ilgili öneride bulunulacaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın problem ifadesi " Sınıfça ders imecesi modeli alanı öğretmeye yönelik derslerin işlenişinde kullanılabilir bir model midir?" şeklindedir. Araştırma problemi doğrultusunda cevap aranan alt problemler aşağıda sunulmuştur:

- 1) Sınıfça ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının paylaşımlarının içerikleri nelerdir?
- 2) Sınıfça ders imecesi sürecinde öğretmen adaylarının hangi mesleki becerilerinin desteklenmesine ihtiyaçları vardır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, ders imecesinde planlar üzerine alınmış gözlem notlarının ve araştırmacı günlüğünün içeriğini ayrıntılı bir şekilde sunmak hedeflendiği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için bir durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Öğretmen adaylarının ders imecesi ile üretilen ders planlarına ilişkin paylaşımlarını derinlemesine incelemek, açıklamak ve yorumlamak için araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırma sürecinin daha sorunsuz yürütülebilmesi amacıyla da kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında 2018-2019 bahar yarıyılında yürütülen ÖÖY-II dersine devam eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencisi olup, ilk defa ders imecesi modelini deneyimlemişlerdir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

ÖÖY-II dersi üçüncü sınıf dersi olup; haftada dört saat işlenen bir derstir. Gönüllük esasına göre oluşan ders imecesi grupları, seçtikleri bir kazanım doğrultusunda ders planları hazırlamış ve sınıf ortamında planlarını uygulamışlardır. Uygulamayı gerçekleştirecek grup, öncesinde ders planlarını her bir öğretmen adayına vermiştir. Öğretmen adayları uygulama esnasında hem gözlem notlarını kendilerine verilen planlar üzerine yazmış hem de ortaokul öğrencisiymişçesine etkinliklere katılmışlardır. Dersin sonrasında öğretmen adayları aldıkları gözlem notlarından faydalanarak sınıfta yorumlarını

paylaşmışlardır. Bu sayede ders imecesi grubunun dışından katılan öğretmen adaylarıyla birlikte ders imecesi sürecinin bir parçası olan planı değerlendirme ve yeniden düzenleme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Ders sonrası grup üyeleri bir araya gelip, gözlem notları doğrultusunda ders planlarını yeniden düzenlemiş ve son halini vermişlerdir. Süreç içerisinde araştırmacı uygulamayı gözlemleyen bir gözlemci ve uygulama sonrası toplantıyı yöneten bir moderatör rolü üstlenmiştir. Araştırmanın verileri ders planları üzerine alınan gözlem notları ve araştırmacı günlüğünden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde sınıfça ders imecesinde öğretmen adaylarının hangi konularda fikir alışverişinde buldukları ve ne tür konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğuna dair bulgular; planlar üzerine alınan gözlemci öğretmen adayları notları, araştırmacı gözlem notları ve araştırmacı günlüğünden alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulacaktır.

Öğretmen adaylarının sınıfça ders imecesinde birbirleriyle sınıf yönetimi, zaman yönetimi, kullanılan yöntem ve teknikler, materyal kullanımı gibi uygulamaya dair yorumlar yaptıkları ve kazanımlar, plandaki eksiklikler, planın akışı gibi ders planının içeriğine ilişkin görüş ve önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

Uygulayıcı öğretmen adayının sınıf yönetimi sürecine yönelik ÖA-10 kodlu öğretmen adayının yorumu aşağıdaki gibidir:

"Ders anlatımında daha çok materyal kullanıldı. Materyal kullanılırken sınıfa hakim olmada biraz zorlanıldı.[...]" (ÖA-10)

Uygulama ile ilgili değinilen bir diğer husus da derste zaman yönetimidir. Bu bağlamda ÖA-14'ün, ÖA-9'un ve araştırmacının ifadeleri dikkate değerdir.

"Yapılan etkinliklerin (gerçek sınıf ortamında) 40dk ders saati vaktinde yetişmez diye düşünüyorum. Her ne kadar (planda) yapılan etkinliklerin yanında ayrılan süreyi yazsalar da ben yine de zamanın yetmeyeceğini düşünüyorum." (ÖA-14)

"Çalışma kağıtlarını dağıtıp, çözüp, yorumlamak için 5dk yetersiz. Öğrenci bilgisi biraz fazla düşünülmüş. Yani öğrenciden yorum alırken öğrenci burada yaptığımız kadar çok bilmiyor olacaktır." (ÖA-9)

"Öğretmen adayları uygulamalarında zaman yönetimi ile ilgili problem yaşamaktalar. Bu sorunun temelinde öğretme ya da öğrenme ortamı tasarlama deneyimlerinin olmayışı olabilir. Bu problemin giderilmesi adına öğretmen adaylarına pratik olarak sorumlu oldukları kazanım için öğretim programında ne kadar süre ayrıldığını incelemeleri ya da deneyimli bir öğretmenden destek almaları tavsiye edilebilir." (13 Nisan 2019 tarihli araştırmacı günlüğü notu)

Öğretmen adayları zaman zaman da birbirlerini derste kullandıkları yöntem ya da teknik üzerinden eleştirmişlerdir. Örneğin ÖA-30 ders planında yazan yöntem ile uygulamanın örtüşmediğini şu şekilde ifade etmiştir.

"Ders planında buluş yoluyla öğretimin kullanılacağı yazıyordu; fakat kullanılmadı." (ÖA-30)

ÖA-30 ve ÖA-4 ise daha çok tercih edilen yöntemin uygulama sürecine yönelik yorum yapmıştır.

"[...] Derste oynatılan oyunu öğretmen sanki ilk defa oynuyor gibiydi." (ÖA-1)

"Drama(nın) sadece dramayı yapanlarla değil. Soru cevap şeklinde tüm sınıfı dahil ederek yapılması daha etkili olacağını düşünüyorum." (ÖA-4)

Ders imecesi değerlendirme toplantılarında öğretmen adaylarının ve araştırmacının hazırlanan derslerde kullanılan materyaller ve bu materyallerin kullanım süreçleri üzerine görüşleri de dikkat çekmiştir.

"Hazırlanan materyal, konuyu anlatmak için yetersiz ve daha çok kavram yanılgısına sebep olabilir. [...] Ayrıca özgün ve kullanışlı da değildi." (ÖA-20)

"Çalışma yaprağı daha özenli ve daha fazla sorudan oluşabilirdi. Çeşitlilik daha çok ve kolay-zor soru olabilir." (ÖA-10)

"Hazırlanan zemin-harita etkinliğinin anlaşılması zor. Derste kullanılırken zaten birçok aksaklık yaşanıldı ve bir çok öğrenci de etkinliği anlayamadığını ifade etti. Bu etkinliğin kurgusunun yeniden gözden geçirilmesi ve mevcut aksaklıkların giderilmesini öneriyorum. Örneğin etkinlikte kullanılan görsel çok karmaşıktı. Daha sade bir şekil tercih edilmeli." (15 Mayıs 2019 tarihli araştırmacı gözlem notu)

Uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının değindiği bir diğer konu da hazırlanan ders planlarının içeriğine dairdir. Örneğin ÖA-20 kodlu öğretmen adayları ders planının içeriğini eleştirmiştir.

"Ders planı konuyu anlatmaya, kavratmaya yönelik değildi. Ek ders planı gibiydi. Ders sanki öğrenciler mutlak değeri biliyormuş gibi anlatıldı." (ÖA-20)

ÖA-27 ve ÖA-21 ise ders planında yer alan teorik bilgi açısından eleştirmiştir.

"Ders planında konuyu öğretmek için konu anlatımı kısmını eksik buldum. Daha zengin bir konu anlatımı olabilirdi." (ÖA-27)

"Teorik anlatım çok zayıftı. Direk zor örneklerle başlandı. İlk önce teorik anlatımı yapıp kolay örneklerle konu anlatılabilirdi." (ÖA-21)

Öğretmen adayları ifadeleri ve araştırmacı gözlem notlarında ders planında karşılaşılan eksikliklerle ilgili yorumlar da yer almaktadır.

"Ders planında öğretim süreci araç-gereçleri ve ders anlatım stratejileri kısmı yoktu." (ÖA-23)

"Ders planında neler yaşandığı ayrıntılı bir şekilde bize sunulmalıydı. Örnekler (planda) ayrıntılı olarak yazılmalıydı." (ÖA-15)

"Planda, derste kullanılan materyalle ilgili bilgiye rastlanmamıştır. Eklenmesini tavsiye ederim." (22 Nisan 2019 tarihli araştırmacı gözlem notu)

Hazırlanan planlarında yer alan kazanımlar da gözlemci öğretmen adaylarının ve araştırmacının odaklandığı bir konudur.

"5. sınıf kazanımları üzerinde durmuşlar ama bahsettikleri kavram yanlışlığı daha çok 7. sınıf kazanımları ile ilgili. Yani kazanımla dersin içeriği birbirini tutmuyor." (ÖA-21)"

"Öğretmen adayları sorumlu oldukları kazanımın kapsamının ne olduğuna ve sınırlarına ilişkin desteğe ihtiyaç duymaktalar. Örneğin bugünkü uygulamada değinilen kazanım (M.8.1.2.1. Tam sayıların, tam sayı kuvvetlerini hesaplar.) öğrencinin ön öğrenmeleriyle ilişkili ve bir ders saatinde anlatılması zor bir kazanımdı." (30 Nisan tarihli araştırmacı günlüğü notu)

ÖA-27'nin ve araştırmacının hazırlanan ders planının akışı yönünden eleştirisi dikkate değerdir.

"Ders anlatımını bir bütün içerisinde yakalayamadım. Geçişler çok hızlı oldu." (ÖA-27)

"Ders planının akışının yönünü mü değiştirsek? Yani önce geometri şeritlerini dağıtıp, sonra farklı geometrik şekiller oluşturup, bu şekillerin özellikleri üzerine öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulmalı. Böylece bu şekillerin ortak ya da farklı özelliklerini kendileri keşfetmiş olurlar." (7 Mayıs tarihli araştırmacı gözlem notu)

Tartışma

Sınıfça ders imcesinde öğretmen adaylarının, ilk defa öğretmenlik deneyimlerini yaşamaları, uygulamaya yönelik eleştirilerin yapılmasının temel nedeni olabilir. Fakat, özellikle sınıf yönetimi, zaman yönetimi, kullanılan yöntem ve teknikler ya da materyal kullanımı içerikli eleştirilerin yoğun olması dikkate değerdir. Nitekim Kanbolat (2015) da araştırmasında öğretmen adaylarının ders imcesinde sınıf yönetimi, zaman yönetimi, materyal kullanımına ilişkin paylaşımlarının olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde sınıfça ders imcesinde ilk defa ders planı hazırlama ve inceleme fırsatı bulan öğretmen adaylarının yorumlarının bir kısmı da hazırlanan planların içeriğine yöneliktir. Sınıfça ders imcesinin alanı öğretmeye yönelik olan bir derste kullanılması hem öğretmen adaylarına hem de ders yürütücüsüne çeşitli imkanlar sunmuştur. Sınıfça ders imcesi ile öğretmen adayları en genel manada gerçekçi ders planları hazırlama ve hazırladıkları ders planlarını kullanarak öğretmenlik deneyimi yaşama imkanı elde etmişlerdir. Benzer şekilde Pektaş (2014) gerçekleştirdiği araştırmasında ders imcesinin öğretmen adaylarının ders planı tasarlama ve olumlu öğrenme ortamı tasarlamaya yönelik kazanımlarının olduğunu ifade etmiştir. Sınıfça ders imcesini alanı öğretmeye yönelik dersinde kullanan dersin yürütücüsü bu sayede öğrencilerinin mesleki gelişimlerini daha yakından, ayrıntılı gözlemlene ve geliştirmeye açık yönlerine ilişkin onlara dönüt verme imkanı elde etmektedir. Sınıfça ders imcesinde izlenen basamakların sunduğu zengin öğretimsel deneyimler sayesinde ÖÖY II dersinin daha işlevsel ve verimli olarak işlendiği söylenebilir.

Sonuç

Öğretmen adaylarının sınıfça ders imcesinde sınıf yönetimi, zaman yönetimi, kullanılan yöntem ve teknikler, materyal kullanımı gibi öğrenme-öğretme sürecine dair yorumlar yaptıkları ve kazanımlar, plandaki eksiklikler, planın akışı gibi ders planının içeriğine ilişkin fikir alışverişinde buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıfça ders imcesi sürecinde öğretmen adayları tarafından sıklıkla ele alınan bu konuların onların geliştirilmeye açık olan mesleki becerileri olduğu ifade edilebilir. Son olarak sınıfça ders imcesi başından sonuna öğretmen adaylarına öğretmen rolünü üslenerek meslektaşlarıyla işbirlikli olarak ideal ders planı hazırlama, öğretmenli deneyimi edinme, öğrenci rolüne bürünerek öğrenci düşüncü üzerine odaklanma, gözlemci rolüyle eleştirel düşünme gibi süreçleri yaşatmasından dolayı ÖÖY II dersinin daha işlevsel ve verimli olarak yürütülmesini sağladığı ifade edilebilir.

Öneriler

Sınıfça ders imcesi uygulamalarının lisans programında yer alan alanı öğretmeye yönelik derslerde kullanılmasının yaygınlaşması ve süreç içinde öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinin eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme becerileri gibi boyutlarda değişimini inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akiba, M., Murata, A., Howard, C. C., & Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 77, 352-365.
- Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Burroughs, E. A. and Luebeck, J. L. (2010). Preservice teachers in mathematics lesson study. *Montana mathematics enthusiast*, 7(2), 391-400.
- Fernandez, M. L. and Zilliox, J. (2011). Investigating approaches to lesson study in prospective mathematics teacher education. In L, C, Hart, A, Alston & A, Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 85-102), Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Leavy, A. M. & Hourigan, M. (2016). *Teaching and Teacher Education*. 57, 161-175.
- Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Journal of the Nagoya University Department of Education*, 1, 1-23.
- Murata, A. and Pothen, B. E. (2011). Lesson Study in Preservice Elementary Mathematics Methods Courses: Connecting Emerging Practice and Understanding. In L, C, Hart, A, Alston & A, Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 39-57), Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Parks, A. N. (2008). Messy learning: Preservice teachers' lesson-study conversations about mathematics and students. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1200-1216.
- Pektas, M. (2014). Effects of lesson study on science teacher candidates' teaching efficacies. *Educational Research and Reviews*, 9, (6), 164-172.
- Stigler, J. and Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. http://www.researchgate.net/profile/James_Stigler/publication/44824783_The_Teaching_gap_best_ideas_from_the_world's_teachers_for_improving_education_in_the_classroom/links/02e7e529e9b10ba698000000.pdf adresinden 8 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9th ed.) (Qualitative Research Methods in Social Sciences). Ankara: Seçkin Yayınevi.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞ KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

ÖZGE METİN
GİRESUN ÜNİVERSİTESİCANAN ÇOLAK
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Günümüz dünyasında iyi bir vatandaş olma algısı iyi bir dijital vatandaş olma yolunda hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Sosyal Bilgiler dersi amaçları ve içeriği bakımından, dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu araştırma, Sosyal bilgiler dersinin bu amacına hizmet etmesini sağlayan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “dijital vatandaş ” kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. **Yöntem:** Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Giresun Üniversitesi’nde 3.sınıfta okuyan kırk dokuz sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilmiş olup veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcılardan “Dijital vatandaş gibidir, çünkü ... ” cümlesini içeren formu tamamlamaları istenmiştir. **Bulgular:** Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital vatandaş kavramına ilişkin otuz dört metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforlar dijital beceri, teknolojik araç, etkili vatandaşlık ve teknoloji bağımlılığı adıyla dört tema altında toplanmıştır. İlgili temalar incelendiğinde en fazla metaforun dijital beceri ve teknolojik araç temasına ait olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular ve temalar genel olarak değerlendirildiğinde dijital iletişim, dijital erişim, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluklar ve dijital sağlık gibi dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutuna ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor ürettikleri tespit edilmiştir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışma teknoloji boyutunun daha fazla ön plana çıktığı bilgisayar öğretim ve teknolojileri öğretmen adaylarıyla da yapılması literatüre katkıda bulunabileceği gibi hali hazırda vatandaşlık eğitimini veren sosyal bilgiler öğretmenleriyle de dijital vatandaşlığa ilişkin çalışmalar yapılması, uygulamadaki bireylerin bakış açısını ve görüşlerini betimlemek açısından önemlidir. Bu nedenle sosyal bilgiler ve bilgisayar öğretim ve teknolojileri öğretmenleriyle bu çalışma tekrarlanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Dijital Vatandaşlık, Metafor, Öğretmen Adayları.

ABSTRACT

Purpose: In today's world, the perception of being a good citizen is rapidly advancing towards becoming a good digital citizen. Social Studies course plays an important role in the realization of digital citizenship education in terms of its aims and content. This research aims to reveal the perceptions of the prospective social studies teachers about the concept of digital citizen by means of metaphors. **Method:** The research was carried out with forty-nine social studies teacher candidates studying in Giresun University in the third year of 2018-2019 academic year. The research was conducted according to the qualitative research approach and the data were analyzed by content analysis. The participants were like “digital citizens is like, because.....” they were asked to complete the form containing the sentence. **Findings:** According to the findings of the study, social studies teacher candidates produced thirty-four metaphors about the concept of digital citizen. These metaphors are grouped under four themes: digital skills, technological tools, effective citizenship and technology addiction. When the related themes are examined, it is understood that the most metaphor belongs to the theme of digital skills and technological tools. When the findings and themes were evaluated in general, it was determined that social studies teacher candidates produced metaphors regarding nine sub-dimensions of digital citizenship such as digital communication, digital access, digital commerce, digital rights and responsibilities and digital health. **Implications for Research and Practice:** This study carried out with prospective social studies teachers may contribute to the literature with the use of computer teaching and technology teachers, where the technology dimension is more prominent, as well as conducting studies on digital citizenship with the social studies teachers who currently provide citizenship education are important in terms of describing the point of view and views of individuals in practice. Therefore, this study can be repeated with social studies and computer teaching and technology teachers and can compare the results.

Key Words: Social Studies, Digital Citizenship, Metaphor, Teacher Candidates.

1. GİRİŞ

Bilgisayarlar ve cep telefonları, internet teknolojisindeki hızlı gelişmelerden bazıları olarak sayılabilirken mobil uygulamalar ve sosyal ağlar hayatımızın farklı alanlarında ve yönlerinde bu gelişimin getirdiği değişimler olarak düşünülebilir. Bu değişimlerin hayatımıza en önemli etkilerinin başında ise elektronikleşme gelmektedir. Özellikle elektronikleşme ile demokratik bir toplumda vatandaşların devlet kurumlarıyla karşılıklı olarak iletişim kurmasını kolaylaştırması ve bu doğrultuda yönetime etkin katılımın sağlanması yönleri ön plana çıkmaktadır. E-devlet, e-öğrenme, e-demokrasi, e-vatandaş, e-kitap, e-dergi, e-

sağlık gibi hayatımızı etkileyen “e-leşmek” süreci yerini dijital bir kimliğe bırakmış ve bunun sonucu olarak dijital vatandaşlık gibi terimler hayatımıza girmiştir(Engin ve Sarsar,2015).

Dijital vatandaş bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi yapılan davranışların etik ve hukuki sonuçlarının farkında olan, teknolojiyi başkalarına ve kendisine zarar vermeyecek şekilde kullanabilen, internet ortamında iletişim hakkını kullanan, yaptığı paylaşımlarında ve işbirliğinde doğru tutumu sergileyen ve başkalarını da bu yönde teşvik eden vatandaşdır(Çubukçu ve Bayzan,2013). Dijital vatandaş kavramının ortaya çıkmasında önemli bir isim olan Ribble yapmış olduğu çalışmalarda sadece kavramı tanımlamak ve dünyaya tanıtmakla kalmamış aynı zamanda kavramın 9 boyuta sahip olduğunu açıklamıştır. Bu boyutlardan, dijital erişim, “dijital teknolojilere eşit olarak erişim imkanı”; dijital ticaret, “elektronik ortamda ürün satma veya almayı”; dijital iletişim, elektronik bilgi alışverişini; dijital okuryazarlık, “teknoloji kullanımıyla ilgili temel bilgilere sahip olmayı”; dijital etik,“dijital teknolojileri kullanırken sahip olunması gereken görgü kurallarını”; dijital hukuk, “çevrimiçi prosedürlerin ve eylemlerin sorumluluğunu”; dijital güvenlik, “elektronik önlemleri”; dijital sağlık ve zindelik, “dijital ortamda fiziksel ve psikolojik iyi olma halini”; dijital haklar ve sorumluluklar, “dijital dünyaya kadar uzanan özgürlükleri” ifade etmektedir (Alberta, 2012; Ribble&Bailey,2007).

Günümüz dünyasında iyi bir vatandaş olma algısı iyi bir dijital vatandaş olma yolunda hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Çünkü vatandaşlar arası iletişim ve bilgi aktarımı teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital ortamda gerçekleşmeye başlamıştır. Bu da sadece gerçek hayatta değil; en az gerçek hayat kadar etki yaratabilecek sanal ortamda teknolojik araçları kullanırken bilinçli, güvenli ve etkin hareket etme gerekliliğini doğurmaya başlamıştır (Çubukçu ve Bayzan,2013). Özellikle internet kullanımının artmasıyla birlikte gerçekleştirilen araştırma sonuçları çocukların çevrim içi ortamın erişim, gizlilik, güvenlik, sağlık, etik, iletişim vb. boyutlarında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Symantec, 2010; Deniz, 2010; Kadll, Kumba & Kanamad, 2010; Gündüz & Özdiç, 2008; Kabakçı & Can, 2009). Sahip olunan ve kullanılan teknolojik araçlar sayesinde sahip oldukları dijital vatandaş kimliklerinden habersiz olan bireylerin, sanal ortamda sahip olunması gereken dijital vatandaşlık boyutlarının farkında olmayışı kişileri savunmasız bırakmaktadır. Bu sorunları en aza indirebilmek için dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutlarının çağdaş eğitim anlayışları dikkate alınarak eğitim ortamında bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Çağımızın teknolojik yetkinlik standartları, öğretmenlerin dijital vatandaşlığı model alarak, bu kavramı öğrencilerine en iyi şekilde kavratmalarını gerektirmektedir. Teknoloji kullanımının 3 yaşına kadar düştüğü günümüz koşullarında Dijital vatandaşlık eğitimi açısından ilkökul ve ortaokul süreci önem arz etmektedir. Çünkü toplumlar için çağdaş bireylerin yetiştirilmesinin yolu, nitelikli bir ilkökul ve ortaokul sürecinden geçmektedir. Bu dönemde çocuklara bilgi ve iletişim teknolojilerinin oluşturduğu toplumsal alan içerisinde diğer üyelerle uyum içinde ve etkin bir biçimde yaşamaları için gerekli olan temel bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırılmalıdır. Ortaya çıkış amacı incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin, dünyada vatandaşlık eğitimi göreviyle önemli bir yer edindiği görülmektedir (Kaya ve Öner,2017). Dijital vatandaşlık kavramının tanımı, boyutları ve içeriği göz önünde bulundurduğunda eğitim programlarında temel amacı vatandaşlık eğitimi olan Sosyal Bilgiler dersi amaçları ve içeriği bakımından, dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir(NCSS, 1992). Bu bağlamda, kültürel farklılıkları barındıran demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirerek, etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacını taşıyan sosyal bilgiler dersinden geleceğin dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi konusunda işlevsel olarak yararlanılabilir. Bu amacın gerçekleştirilmesi ve Dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi bağlamında formal eğitimin merkezinde bulunan ve gelecekte eğitimin uygulayıcıları konumunda olan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin metaforik algıları ile mevcut durumun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde iki alt probleme yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin sahip oldukları metaforlar benzer özellikler bakımından nasıl kavramsal temalar oluşturur?
- Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarında var olan ama farkında olmadıkları “dijital vatandaş” hakkındaki algılarını ortaya çıkarmayı amaçladığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2. Örneklem

Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla 2018- 2019 öğretim yılı Bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden ve Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerinde metafor yönteminin işlendiği 3.sınıfta okuyan 49 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya dahil olan öğretmen adayları, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışmanın katılımcılarının sosyal bilgiler eğitimi alanında öğrenim gören bireylerin olmasının nedeni, sosyal bilgiler eğitimi yeni öğretim planında özellikle dijital yeterliklere oldukça fazla yer verilmesi ve dijital vatandaşlık konusunun, temel vatandaşlık konusu gibi ele alınmaya başlanmış olmasıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

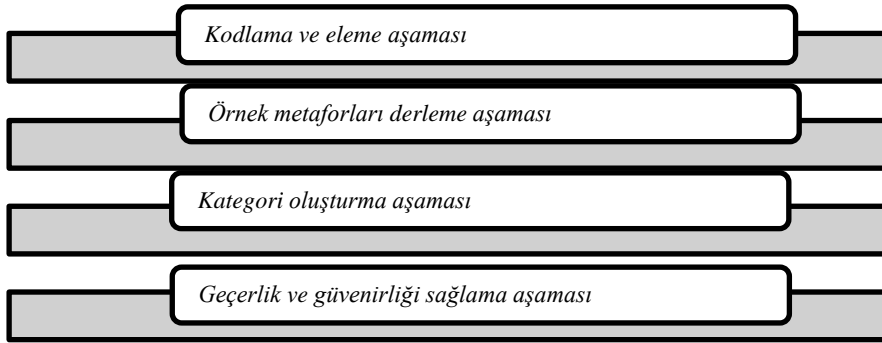
Çalışmanın verileri “dijital vatandaş..... gibidir, çünkü.....” şeklinde hazırlanan ve uygulanan bir form ile toplanmıştır. Bu formla birlikte katılımcıların dijital vatandaş olabilmek için sahip olunması gereken özelliklere ilişkin metaforik algıları derinlemesine elde edilmeye çalışılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarının teslim ettikleri formlar toplanılarak sınıflandırma işlemlerine başlamadan önce araştırmacı tarafından okunmuştur. İlk okuma sırasında, metafor kısmı doldurulup, çünkü ile başlayan açıklama cümlesi yazılmamış iki form kodlama dışında bırakılmıştır. Daha sonra, araştırmada kullanılacak şekilde cevaplandırılmış olan 47 formun kayıt altına alınması işlemi yapılmıştır.

Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinde içerik analizi yoluyla temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi araştırmacı tarafından NVivo 12 Pro programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler çalışmanın inanırılığını arttırmak bağlamında, sosyal bilgiler eğitimi konusunda uzmanın görüşüne sunulmuştur. Çalışmanın bulguları ve bu bulgular doğrultusundaki sonuçları, uzman görüşünden sonra raporlanmıştır.

Bulgular raporlanırken doğrudan kanıtlara yer verilip, analiz sonucu verilerden elde edilen görsellerle desteklenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforların analizi Şekil 1’de gösterilen şekilde dört aşamada yapılmıştır.



Şekil 2. Analiz Aşamaları

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “dijital vatandaşlık” kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar ve metafor temaları tablo ve şekil halinde sunularak yorumlanmıştır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Frekansları

Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarına yönelik geliştirdikleri metaforların frekansları dört ana tema ve yedi alt tema şeklinde sınıflandırılarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Frekansları

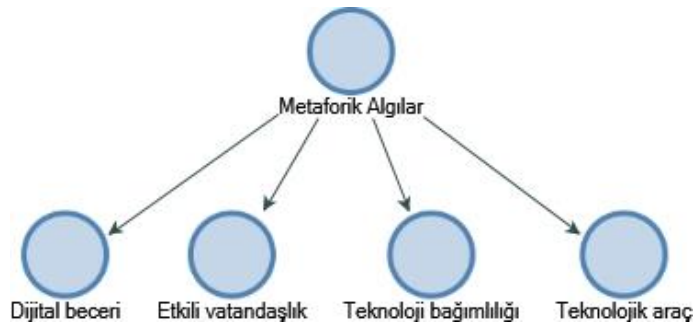
Metaforik Kategoriler	f	Metaforik Kategoriler	f
Teknoloji Araçları		Dijital Beceriler	
<i>İletişim Araç ve Uygulamaları</i>		<i>Teknoloji Kullanabilme</i>	
Sanal ortam	3	Teknolojiyi kötüye kullanmayan	1
Sosyal medya	2	Teknolojiye ayak uyduran insan	1
Operatör vericisi	1	Teknoloji ile yakından ilgili	1
Medya	3	Medya ve İnternet ortamıyla ilgili	1
Teknoloji	1	Kütüphane	1
İnternet	2	Günümüz teknolojisini kullanan	1

Metaforik Kategoriler	f	Metaforik Kategoriler	f
Teknoloji Araçları		Dijital Beceriler	
Basılı yayın	1	Bilinçli iletişim	1
Donanımsal Araçlar		Gündemi takip edebilme	
Sistem	1	Güncel bilgi	1
Makine	3	Çağa ayak uyduran	1
Robot	1	Aktüel	1
Bilgisayar	2	Çok Yönlülük	
Teknoloji Bağımlılığı		Zar	1
Köle	1	Sanatçı	1
Bağımlılık	1	Matruşka bebek	1
Etkili Vatandaşlık		Google tarayıcısı	1
Sanal vatandaşlık	2	Etkin, sosyal ve açık görüşlü	1
Etkin vatandaşlık	1	Bilim insanı	2
E-devlet	2	Öğretmen	1

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak üretmiş oldukları sanal ortam, medya, makine metaforlarının üçer kez, sosyal medya, internet, bilgisayar, sanal vatandaşlık, e-devlet ve bilim insanı metaforlarının ikişer kez geri kalan diğer metaforların ise birer kez ifade edildiği toplam otuz dört metafor ortaya çıkmaktadır. Frekans sayıları dikkate alındığında herhangi bir metaforda yoğunlaşma görülmemekle beraber, diğerlerine nispeten daha fazla öne çıkan metaforların teknolojinin kullanım alanları ve amaçlarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum dijital vatandaşlık boyutlarında dijital hak ve sorumluluklar, dijital erişim ve dijital iletişimi kapsadığını göstermektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlığa İlişkin Ürettiği Metaforlar

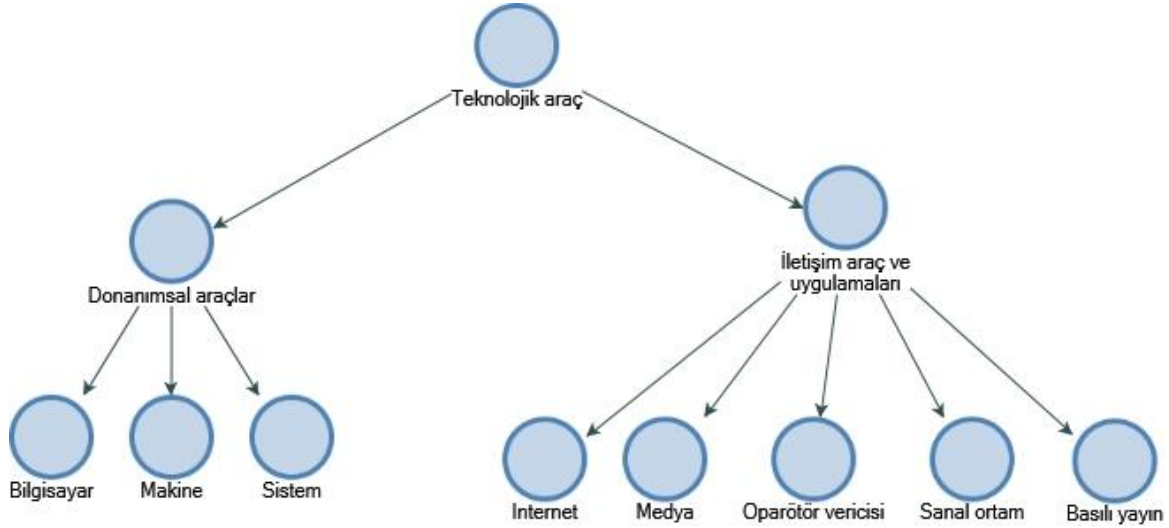
Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin sahip olduğu metaforlar, “teknolojik araç”, “dijital beceri”, “etkili vatandaşlık” ve “teknoloji bağımlılığı” olmak üzere toplam dört ana tema oluşturmaktadır. Bu durum Şekil 2.’de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 3. Kavramsal Kategoriler

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sahip olduğu metaforların oluşturduğu ana temaların etkili vatandaşlık haricinde teknolojiyle yakından ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına teknoloji odaklı yaklaşıtlarını göstermektedir.

İlk tema olan “teknolojik araç” temasında iki boyutlu on farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar Şekil 3.’de detaylı olarak belirtilmiştir.

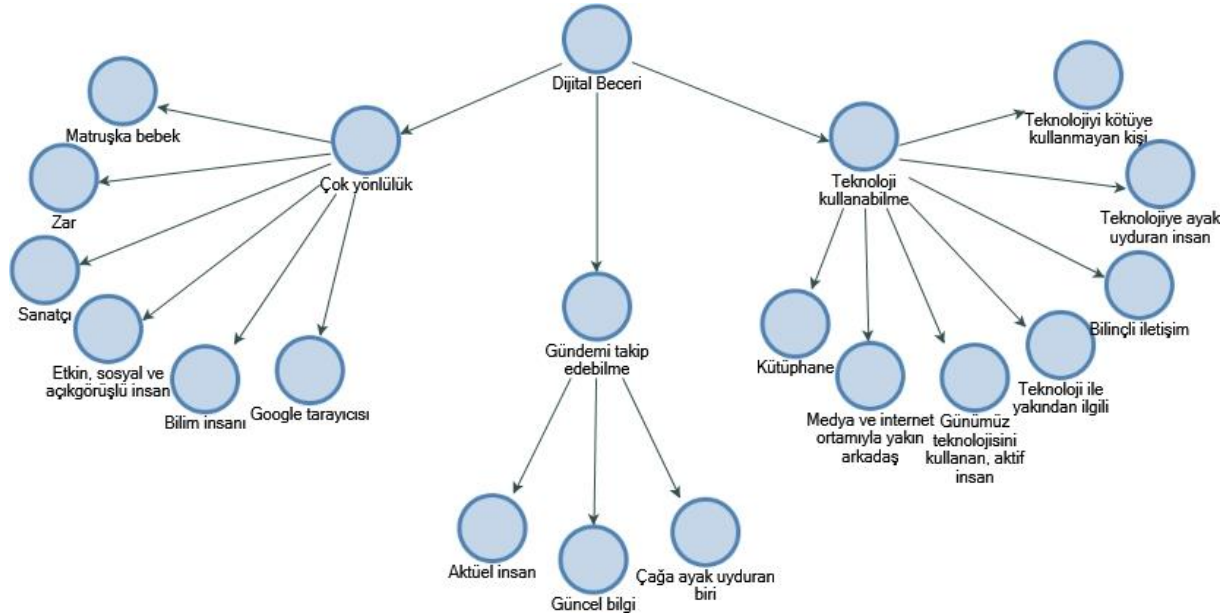


Şekil 4. Teknolojik Araç Teması

İlgili şekil incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin metaforik algılarının donanımsal araçlar ile iletişim araç ve uygulamaları şeklinde iki boyuta sahip olduğu anlaşılmaktadır. Donanımsal araç teması kendi içerisinde “makine”, “bilgisayar” ve “sistem”, iletişim araç ve uygulamaları teması ise “basılı yayın”, “internet”, “medya”, “operatör vericisi”, “sanal ortam” şeklinde metaforlar bulunduğu görülmektedir.

Katılımcıların bu temalara ilişkin oluşturdukları metaforlara örnekler ise “dijital vatandaşlık vatandaşların bilgilerinin olduğu birçok işlemi internet üzerinden yapabildikleri sistemdir” (K1122), “etkili, sağlıklı bir iletişim için gereklidir. Günümüz dünyasını daha iyi algılayabilen, çoklu düşünmeyi sağlayabilen ortamı yaratır.” (K30), “medya üretir, medya üzerinden nokta atışı yapmaya çalışır. İnternet ve sanal ortam üzerinde hem alışveriş hem de ticari ekonomik fonksiyonlarla bağlantı kuran kişidir.” (K19) şeklindedir. İlgili metaforlar ve örnek ifadeler dikkate alındığında öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin düşüncelerinin teknoloji ağırlıklı olduğu ancak dijital vatandaşlık boyutlarından dijital iletişim ve dijital ticarete de vurgu yapan ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan hareketle aday öğretmenlerin dijital vatandaşlığa ilişkin sahip oldukları ikinci tema olan “**dijital beceri**” temasında Şekil 4.’te de yer alan üç farklı metafor karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 5. Dijital Beceri Teması

Dijital vatandaşlık denildiğinde akıllarına dijital beceriler gelen öğretmen adayları bu temada “çok yönlülük”, “gündemi takip edebilme” ve “teknoloji kullanabilme” şeklinde alt temalara ait metaforlar üretmişlerdir. Buna göre çok yönlülük alt temasında

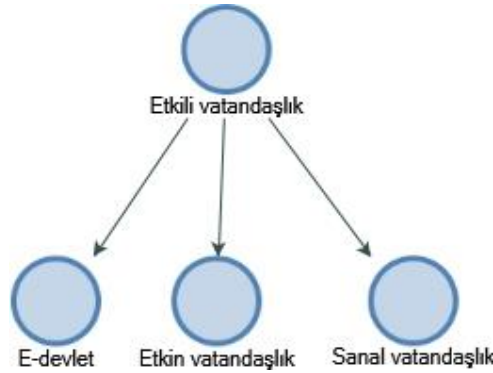
¹¹ Katılımcıyı ifade eder.

“matruşka bebek”, “zar”, “sanatçı”, “bilim insanı”, “google”, “etkin, sosyal ve açık görüşlü insan” gibi metaforlar üretirken gündemi takip edebilme alt temasında “güncel bilgi”, “çağa ayak uyduran”, “aktüel insan” şeklinde metaforlar üretmişlerdir.

En fazla metafor ise teknoloji kullanabilme alt boyutunda karşımıza çıkmaktadır. “Medya ve internet ortamıyla yakın arkadaş”, “günümüz teknolojisini kullanan aktif insan”, “teknolojiyi kötüye kullanmayan kişi”, “bilinçli iletişim”, “kütüphane”, “teknolojiye ayak uyduran insan”, “teknoloji ile yakından ilgili” şeklinde metaforlar üretmişlerdir.

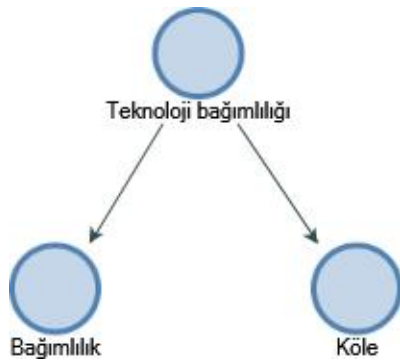
Ürettikleri bu metaforlara kaynaklık eden ifadeler, “dijital ortamda geniş kitlelerle iletişim kurabilen, bilgiyi kullanıp eleştirebilen, üretip tüketebilen, dijital ortamda eğitim alabilen olduğu için.” (K10), “gelişen teknolojiye bağlı olarak tüm işler dijital medya ortamında yürütülmektedir. bu bağlamda insanlar sosyal medya ve dijital ortamla yakından ilişkilidir.” (K18), “vatandaşlarda artık günümüz teknolojisine ayak uydurmaya çalışıyor ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyor.” (K8), “günümüzü artık dijital çağda yaşadığımız için, dünyayı takip etmemek için çok çaba sarf etmek gerekir.” (K5), “gündemi nesnel yönde takip eder, eleştirir, sosyaldır.” (K38) örnekleriyle verilebilir. Örnek ifadeler ve ilgili temalar göz önüne alındığında üretilen metaforların bir kısmı dijital vatandaşlıkla ilgili olurken bir kısmı ise medya okuryazarlığı alanına hitap etmektedir. Dijital vatandaşlık kapsamına giren ifadeler, dijital iletişim, dijital okuryazarlık ve dijital sağlık boyutlarıyla ilgili olarak ön plana çıkmaktadır.

Dijital vatandaşlığın, vatandaşlık yönünün daha fazla ön plana çıktığı üçüncü tema olan “**etkili vatandaşlık**” ise “e-devlet”, “etkin vatandaşlık” ve “sanal vatandaşlık” olmak üzere Şekil 5.’te görüldüğü gibi üç farklı metafora sahiptir.



Şekil 6. Etkili Vatandaşlık Teması

İlgili metaforlara ait örnek ifadeler ise şunlardır: “resmi kurumlarla olan işlemini e-devlet üzerinden yapar.” (K1), “her ülke vatandaşı sorumluluklarını yerine getirir fakat günümüzde bu sanal ortamla teknolojiyle harmanlaşıp kolaylaşmaktadır.” (K43), “dijital ortamda vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilerek bunu hayata kolaylıkla uygulayan vatandaşdır.” (K31) Burada dikkat edilmesi gereken nokta vatandaşlığın temel özellikleri olan hak ve sorumluluklardan “etkili vatandaşlık” ana temasında bahsedilmiş olmasıdır. Özellikle günümüzde ülkemizde devlet ve vatandaş arasındaki hizmet alışverişinin önemli bir merkezi olan e-devlet uygulaması ise öğretmen adaylarının kullandıkları ve dijital vatandaşlıkla ilişkilendirdikleri bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının dijital hak ve sorumluluklara ait metafor ürettikleri söylenebilir.



Şekil 7. Teknoloji Bağımlılığı Teması

En son tema olan “**teknoloji bağımlılığı**” ise diğer temalarla bağlantısı olmayan Şekil 6.’da görülen bağımlılık ve köle metaforlarını barındırmaktadır. Köle metaforu bir öğretmen adayı tarafından “teknolojinin tutsağı” şeklinde ifadelendirilirken, bağımlılık metaforu ise “teknolojinin esiri” şeklinde ifade edilmiştir.

4. TARTIŞMA

Hızla gelişen teknoloji ile nitelikli veya etkili vatandaşın sergilemesi beklenen davranış normları veya sahip olması gereken niteliklerinde vasfı değişmekte, teknoloji ile beraber vatandaşlık kavramı kendini güncellemektedir. Bu durum doğal olarak vatandaşın sosyal yaşam içinde sergilemiş olduğu davranışların benzerlerini dijital ortamda da sergilemesini gerektirmektedir. Bu açıdan amacı, nitelikli ve etkili vatandaş yetiştirme olan Sosyal bilgiler dersinin dijital ortamda da nitelikli dijital vatandaşlar yetiştirme görevini yerine getirmesi oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersi kadar öğrencilerin yaşadıkları ülkenin gelecekteki vatandaşları olarak yetiştirilmesinde en önemli sorumluluk, öğretmenlere aittir (Fry ve O'Brien, 2015). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaş kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak ve farkındalık yaratmak önem kazanmaktadır. Yapılan bu araştırmadan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaş kavramına ilişkin metaforik algılarının frekans olarak herhangi bir metafora yığılması ve sadece dört ana temanın ortaya çıkmış olması nedeniyle konuyla ilgili olarak yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ana temalar, dijital beceri, teknolojik araç, etkili vatandaşlık ve teknoloji bağımlılığı şeklinde ifadelendirilmiştir.

Dijital beceri teması içerisinde üretilen metaforlara bakıldığında temanın genel olarak dijital teknolojileri kullanabilme ve bir nevi medya okuryazarlığını kapsadığını söylemek yerinde olacaktır. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar aynı zamanda dijital bir vatandaşta bulunması gereken vasıfları teknoloji çerçevesinde ele aldıklarını göstermektedir. Üretilen bu temanın içeriği ve örnek verilen ifadeler göz önüne bulundurulduğunda Ribble ve Bailey (2007) tarafından ortaya koyulan dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutundan dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital sağlık boyutlarına hitap ettiğini söylemek mümkündür. Öğretmen adayları gündemi takip edebilme ve teknolojiyi kullanabilme alt temalarında (Grafik 3) teknolojinin gelişmekte olmasına ve bireylerin bu gelişme adapte olmalarına yönelik ilişkilendirmelerde bulunmuşlardır. Durukan, Hacıoğlu ve Dönmez Usta'nın (2016) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının teknoloji hakkındaki metaforlarını incelediği araştırmanın sonuçlarında da öğretmen adayları teknolojinin sürekli gelişmekte olduğunu ve buna ayak uydurulmasının önemi üzerine metaforlar üretmişlerdir. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermiştir.

Teknolojiyle ilgili olarak ürettikleri metaforlardan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak dijital vatandaşlığın bir yönünü oluşturan teknolojiye ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları düşünülebilir. Korkmaz ve Ünsal'ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmada ise öğretmen adaylarının teknoloji kavramına hem olumlu hem de olumsuz bir bakış açısıyla yaklaştıkları sonucu çalışmamızı nispeten destekler niteliktedir.

Dijital beceri temasından sonra en fazla metaforun üretildiği tema olan teknolojik araçlar temasında öğretmen adaylarının teknoloji içerisinde bir sınıflandırma yaptığı görülmektedir. Daha çok kendi yaşantılarından yola çıkarak en çok kullandıkları teknolojik araçların, ürettikleri metaforları etkilendiği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik araçlar temasına ait olarak ürettiği metaforlar, dijital teknolojileri kullanım amaçları hakkında da ipuçları vermektedir. İletişim ve uygulama araçları alt temasına ait olarak verilen metaforlar dijital vatandaşlığın dijital ticaret, dijital erişim ve dijital iletişim boyutlarını kapsamakla beraber aynı zaman da dijital teknolojilerin kullanım amacının alışveriş, iletişim ve kaynaklara ulaşma olduğunu söylemek mümkündür. Kaya ve Kaya'nın (2014) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısını betimlemeye yönelik olarak yapmış olduğu çalışmasında bilgisayar öğretim ve teknolojileri öğretmeni adayları da tıpkı sosyal bilgiler öğretmen adayları gibi dijital teknolojileri online alışveriş, iletişim kurma gibi faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Diğer temaların tersine vatandaşlığın daha fazla ön plana çıkmış olduğu etkili vatandaşlık temasında üretilen üç metafor, bireylerin hak ve sorumluluklarını dijital ortamlarda yerine getirmesi üzerine odaklanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları diğer temalara nispeten dijital vatandaşlığın içeriğine uygun olarak metafor üretmişlerdir. Kaya ve Kaya'nın (2014) çalışmasında bilgisayar öğretim ve teknolojileri öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı dijital vatandaşlık kavramının kendileri için bireyin vatandaşlıkla ilgili işlerini internet üzerinden yapması ve e-devlet uygulamalarını ifade etmişlerdir. Kaya ve Kaya'nın (2014) çalışmasından çıkan sonuçlar etkili vatandaşlık temasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar ile örnek ifadeleri destekler niteliktedir.

En son ve en az metaforun üretildiği teknoloji bağımlılığı temasında sadece iki öğretmen adayının ürettiği iki metafor yer almaktadır. Yer alan bu metaforların kapsamı ise teknolojinin bireyi kendine bağımlı hale getirdiği şeklinde olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının teknolojinin olumsuz yönlerini diğer akranlarına kıyasla daha tehlikeli boyutta gördüğü şeklinde algılanabilir. Durukan, Hacıoğlu ve Dönmez Usta'nın (2016) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının teknoloji bağımlılığı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla hem fikir olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metaforik algılarının oluşturduğu kavramsal temalar ve temaların içerisinde yer alan metaforların betimlenmesine dayalı bu çalışmada katılımcılar "dijital vatandaş" kavramıyla ilgili otuz dört farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforların tamamı dijital beceri, teknolojik araç, etkili vatandaşlık ve teknoloji bağımlılığı adıyla dört

tema altında toplanmıştır. İlgili temalar incelendiğinde en fazla metaforun dijital beceri temasına ait olduğu anlaşılmaktadır. Dijital beceri temasından sonra en fazla metaforun üretildiği bir diğer tema ise teknolojik araç temasına aittir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “dijital vatandaş” denildiğinde daha çok teknolojiye ait metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Teknoloji ve teknoloji kullanımına ilişkin metaforları içeren dijital beceri ve teknolojik araç temalarının dijital vatandaşlık için belirlenen dijital iletişim ve dijital okuryazarlık alt boyutlarını kapsadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların dijital vatandaşlığa ilişkin algıları, Ribble ve Bailey’in (2007) belirlediği dokuz alt boyutun tamamına ilişkin metaforlar üretilmemiştir. Öğretmen adaylarının dijital kavramı ile vatandaşlık kavramı arasında doğrudan bağ kurabildikleri metafor sayısının sadece dört olması, dijital vatandaşlık kavramına çok fazla aşına olmadıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular ve temalar genel olarak değerlendirildiğinde dijital iletişim, dijital erişim, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluklar ve dijital sağlık gibi dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutuna ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

6. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan hareketle metafor frekanslarının düşüklüğü ve ortaya çıkan ana temaların az sayıda oluşu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin bilgi düzeylerinin düşüklüğünü göstermektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarına dijital vatandaşlığa ilişkin konulara sosyal bilgiler öğretim programında yer alan vatandaşlık eğitimi, insan hakları ve demokrasi derslerinde yer verilmesi faydalı olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışma teknoloji boyutunun daha fazla ön plana çıktığı bilgisayar öğretim ve teknolojileri öğretmen adaylarıyla da yapılması literatüre katkıda bulunabilir. Öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamamış olması göz önüne bulundurulduğunda mevcut koşullarda hali hazırda vatandaşlık eğitimi veren sosyal bilgiler öğretmenleriyle de dijital vatandaşlığa ilişkin çalışmalar yapılması, uygulamadaki bireylerin bakış açısını ve görüşlerini betimlemek açısından önemlidir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleriyle bu çalışma tekrarlanabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alberta. (2012). *Digital Citizenship Policy Development Guide*. Edmonton, Canada: Alberta Education School Technology Branch.
- Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Deniz, L. (2010). Excessive Internet use and loneliness among secondary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (1), 20-23.
- Engin, G., & Sarsar, F. (2015). Investigation of primary school teacher candidates’ Global Citizenship Levels. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- Gündüz, Ş., & Özdiç, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet öz-yeterlilikleri. Erişim adresi: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/204.doc>
- Kabakçı, I., & Can, V. (2009). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet güvenliğine ilişkin bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361.
- Kadll, J. H., Kumba B.D., & Kanamad S.J. (2010). Students perspectives on Internet usage: A case study. *Information Studies*, 16 (2).
- Kaya, A., & Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kaya, E & Öner, G . (2017). Reconsidering social studies course in the axis of socialization and integrated education on its age of 100. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 1 (2), 1-25. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/aujef/issue/34594/382053>
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi/An Investigation of Preschool Teachers’ Perceptions on the Concept of “Technology”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- NCSS. (1992). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. Retrieved from <http://www.socialstudies.org/positions/powerful>
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenships in Scholls*. Washington: ISTE.
- Symantec. (2010). The Norton Online Family Report. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdwweb?did=2058416671&sid=1&Fmt=3&clientId=41947&RQT=309&VNam e=PQD>

Usta, N. D., Durukan, Ü. G., & Hacıoğlu, Y. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının “teknoloji” algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 4(7), 24-46.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KOLLEKTİFİN GÜCÜ VE BİR ÖRNEK YAKLAŞIM

K. ÖZLEM ALP

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

Özet

Amaç: Görsel Sanatlar Eğitiminde klasik öğretme yöntemlerinin yanı sıra farklı medyumların kullanımı öğrencilerin yaratıcı ve kolektif çalışma bilincini destekler. Bu nedenle, yaratıcı drama teknikleri zengin uygulamalar sağlar. Bu araştırmanın amacı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesinde üçüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama teknikleriyle kolektif bir anlayış içerisinde oluşturdukları çalışmaların süreç ve sonuçlarını öğrenci görüşleri üzerinden tartışmaktır.

Yöntem: Araştırma tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim yılında Ankara Hacı Bayram Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesinde Yüzeysel Tasarım dersine katılan yirmi üç öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri doküman inceleme ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görsel çalışmalar fotoğraflarla belgelenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlemesinde betimsel çözümleme ve içerik çözümlemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri nitel araştırmada yer alan direk ifadelerle örneklenmiştir.

Bulgular: Araştırma bulgularında, öğrencilerin bireysel ve kolektif yaptıkları çalışmalar arasında tasarım, yaratıcı düşünce, ilişkilendirme, estetik bütünlük ve zenginlik temelinde önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, bireysel olarak kendilerini sınırladıklarını, sınırlarını ve korkularını kolektif çalışma ile fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, drama tekniklerinin farkındalık ve samimiyeti geliştirdiğini de ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonuçlarına göre kolektif çalışmanın ve yaratıcı dramanın öğrencileri olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen olumlu sonuçlardan, görsel sanatlar eğitiminde kolektif çalışmaya daha fazla yer verilmesi ve yaratıcı dramanın bir araç olarak kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Drama, Atölye, Uygulama.

Abstract

Purpose: Besides classical teaching methods in visual arts education, using different environments supports creative and collective work consciousness forms of students. Therefore, creative drama techniques establish rich application forms. The purpose of this research is to discuss the process and results of works on the basis of students' opinions, done in a collective understanding by using drama in the junior class course of Surface Design, in Art and Design Faculty of Ankara Hacı Bayram Veli University.

Method: The research is a patterned descriptive work. The work group of the research is composed of twenty three students taking the junior class of Surface Design in Art and Design Faculty of Ankara Hacı Bayram University, in the Spring Semester of 2018-2019 education year. Research data are collected by document investigation and half structured interview forms. Visual Works are recorded by photographs. In the analysis of research data, descriptive analysis and content analysis approaches are used. Students' opinions are sampled by direct phrases taking place in qualitative research.

Findings: In the research findings, important differences are discovered on design, creative thinking, attribution, aesthetic integrity, and richness in between individually and collectively done works of students. Students expressed that they noticed by collective works how individually they bonded themselves, their limits and fears. In addition to that, they expressed drama techniques developed awareness, and sincerity.

Conclusions and Recommendations: According to the results of the research, it has been observed that collective works and creative drama positively influenced students. From the positive results obtained through student expressions, providing space for more collective works, and using creative drama as means in visual art education can be recommended.

Key Words: Art Education, Drama, Workshop, Application.

Giriş

Görsel Sanatlar eğitimi genel olarak, atölye, estetik, sanat eleştirisi ve sanat tarihi temel alanları olmak üzere sanat eğitiminin ana disiplinleri içerisinde yürütülen bir süreçtir. Bu disiplinlerin eşit önemde ele alındığı sanat eğitimi anlayışının pek çok tanımı ve uygulama alanı bulunmaktadır. Bu tanımların ortak özelliklerine bakıldığında, yaratıcı bir süreç olarak bireyde eleştirel ve özgür düşünceyi işe koşan, duyarlı, kendini gerçekleştiren, kuramsal ve uygulamalı süreçleri etkin bir şekilde

yaşama taşıyan yaratıcı estetik eğitimi olarak tanımlanabilir (Artut, 2004; Buyurgan & Buyurgan, 2007; Elike, 1995; Gökaydın, 1990; İlhan, 1994; Kırışoğlu, 2009; Özsoy, 2007; San, 1985.). Özellikle sanatçı ya da tasarımcı yetiştirmeye dönük olan görsel sanatlar eğitiminde, sanatçı, sanat danışmanı, sanat yönetmeni, küratör gibi sanat üretiminin hemen her aşamasında yer alması beklenen öğrencilerin sanat eğitimini planlamak, eğitim programlarından eğitim ortamlarına, araç gereçlerden eğitim yöntemlerine ve ders içeriklerine dek uzanan karmaşık bir yapı içerir.

Görsel sanatlar eğitiminin önemli bir bölümünü kapsayan uygulama ve atölye dersleri, alanın özel yapısından ötürü öğrencilerin kişisel ifade, yaratıcılık ve donanım gibi özellikleri üzerine kurulu bireysel temelli bir eğitim anlayışı çerçevesinde süregelmiştir. Gençaydın (1993), öğrenci çalışmalarının öğrencinin kişiliğine ilişkin ipuçları verdiğini söylerken bir bakıma her öğrencinin farklı bir gelişim düzeyinde ilerlediğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin kişisel farklılıklarının yanı sıra atölye hocasının kendi üslubu, donanımı, geleneksel ya da yeni yöntemlere, çağdaş ve deneysel uygulamalara açık olup olmadığı atölye sürecini, derslerin işlev ve sonuçlarını, öğrencilerin yaratıcılık, cesaret, yeni düşünme ve uygulama yetilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu bakımdan atölye eğitiminde, öğrenci odaklı, yani öğrenen merkezli, katılımcı, esnek, deneysel ve özgür bir anlayışın benimsenmesi gelenek dışı ve riskli gibi görünse de uygulamada büyük kazanımları olduğu söylenebilir. Öyle ki, yaratıcılık, yeni yöntemlerin korkusuzca denenmesini, öğrencinin kendi korku ve sınırlarını görmesini, bunları aşabilmek için cesaretlendirilmesini gerektirir.

Görsel sanatlar eğitiminde yaratıcılığı, özgür düşüncüyü, paylaşmayı, tartışmayı, problem çözme yetilerini geliştirebilmek için, sanatın farklı ifade biçimlerini birleştiren yöntem ve tekniklerin kullanımı önemlidir. Bu farklı ifade biçimlerini entegre eden tekniklerden birisi de yaratıcı dramadır. Adıgüzel'in (2010, s.11) de belirttiği gibi, drama, içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir. Yaratıcı drama çoğu kez bir araç olmasının yanı sıra, Okvuran'ın (2002, s.125-129) da belirttiği gibi, sanatsal duyarlılığı geliştiren disiplinler arası bir alandır. Görsel, plastik, ses, söz ve devinime dayalı özellikleriyle bütüncül bir sanat etkinliği olarak da tanımlanabilir. Tekerek (2007, s. 195), yaratıcı dramının bireyin yaratıcılığını, hayal gücünü, gözlem becerisini, birikimini harekete geçirerek öz güven kazanmasına ve böylece daha özgün üretimlerle kendini ifade etmesine yardımcı olacağını vurgulamaktadır. Esas olarak yaratıcı dramının özünde yer alan kolektif çalışma mantığı farklı bir takım öğrenme stratejilerini de içermektedir.

Kolektif çalışmanın sosyal etkileşimi aktif kılan, öğrenme ve ortak hedefleri gerçekleştirme işe koşulan önemli bir süreç olduğu pek çok çalışma ile doğrulanmıştır. Kıratlı ve Çiğir'in (2015, s.698) "Temel Tasarım Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Uygulama Örneği" çalışmalarında, öğrencilerin atölye uygulamalarında grup çalışmalarını bireysel çalışmalara göre daha etkili buldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Dilmaç ve Budancamanak'ın (2018, s.121), "İşbirlikli Öğrenmenin Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi" isimli çalışmalarında, Temel Tasarım Dersinde deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme başarıları üzerinde daha etkili olduğu belirtilmiştir. Yıldız (1999, s.155), İşbirliğine Dayalı Öğrenmeyi, aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullandığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin birlikte çalışma süreci, bir rekabet ya da birbirleriyle yarışmak değil, birbirlerini desteklemek ve birlikte daha iyi olanı başarma süreci olarak düşünülebilir. Bu bakımdan kolektif ve deneysel çalışma yaklaşımlarının akademik düzeyde sanat ve atölye eğitiminin salt bir biçim, plastik ve estetik eğitimi olmayıp aynı zamanda olumlu bir bağımlılık, sorumluluk alma, kişisel yıkıcı hırsları dengeleme, yarışma yerine paylaşma, birlikte sorun çözme, çevreye ve kendine karşı farkındalık ve duyarlılık geliştirme gibi önemli kişisel özellikleri de geliştirdiği düşünülebilir.

Görsel Sanatlar alanında ise kolektif grup çalışmalarına ilişkin çok az sayıda uygulama yapılmaktadır. Bunun en önemli nedeni atölye eğitimindeki geleneksel yaklaşımların öğrencilerin bireysel yetenek ve gelişmeleri üzerine kurulu bir anlayışa dayalı olmasıdır. Oysa Yılmaz (2007) ve Kurtuluş'un (2001) da belirttiği gibi bu alandaki yeni ve deneysel yaklaşımları sanat eğitimine yerleştirmek öğrencinin yaratıcılığına katkıları sağlayabilecektir. Öğrencilerin yaratma güdülerini doyurmaya, düş güçlerini ve imgelemlerini geliştirmeye, yaratıcı güç ve duygularını harekete geçirmeye yarayan deneysel modellerin sanat eğitiminde uygulanması esas olmalıdır (Sözen, 2004, s.2758). Bu bakımdan özellikle görsel sanatlar eğitiminin bireysel gelişme süreçlerine ilaveten kolektif çalışmaları desteklemesi önemli görünmektedir.

Bu temel kavramlardan yola çıkılarak oluşturulan bu çalışmada, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Görsel Sanatlar Bölümü 3. Sınıf öğrencilerinin 2018-2019 bahar dönemi Yüzey Tasarımı II Atölye Dersinde, "Kent" üst konsepti altında yaratıcı drama teknikleri ile entegre edilmiş bireysel ve kolektif olarak oluşturdukları yüzey tasarımları, öğrenci görüşleri üzerinden tartışılmıştır.

Araştırmanın amacı, yüzey tasarımı dersinde geleneksel yöntemlerin dışında, öğretim elemanının (drama yöneticiliği dışında) herhangi bir yönlendirmesi olmadan yaratıcı drama tekniklerinden faydalanarak oluşturulan bireysel ve kolektif tasarımların ve sürecin öğrenci görüşleri üzerinden tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yaratıcı drama çalışmasına ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri nelerdir?

2. Yüzey Tasarımı Dersinde bireysel tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri nelerdir?
3. Yüzey Tasarımı Dersinde kolektif tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Görsel Sanatlar Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi yüzey tasarımı dersinde, "Kent" üst konsepti altında, yaratıcı drama, canlandırma, öyküleme, makale inceleme, fotoğraflama, gözlem, tartışma temelli birçok medyumun kullanılarak atölye hocasının yaratıcı drama liderliği dışında bireysel yönlendirmesi olmadan, bireysel ve kolektif katılımcılığa dayanan bir anlayışla uygulamaya koydukları, bireysel ve kolektif tasarımların 12 haftaya yayılan süreç, sonuç ve karşılaştırmalarını öğrenci görüş ve izlenimleri üzerinden değerlendirmeye dönük bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiş olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Görsel Sanatlar Bölümü 2018-2019 Öğretim yılı ilkbahar dönemi 3. Sınıf yüzey tasarımı dersine katılan toplam 23 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma toplam 23 öğrencinin katılımı ile 12 hafta boyunca sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, doküman inceleme ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip oldukları esneklik nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı test ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırarak bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olurlar (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada kuramsal veriler literatür tarama yolu ile elde edilmiş ve araştırmaya bir alt yapı sağlanmıştır. Sınıf ortamındaki veriler ise katılımlı gözlem, görüşme, fotoğraf, doküman, resim ve kayıtlar üzerinden toplanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan yaratıcı drama teknikleri, öyküleme, fotoğraflama, makale inceleme, gezi- gözlem gibi medyumlar, fotoğraflarla belgelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel ve kolektif olarak yaptıkları tasarımlar fotoğraflanmıştır. Öğrencilerden izin alınarak önceden hazırlanmış sorular açık uçlu olarak yöneltilmiş ve yanıtlar doğrudan doğruya yeni sorularla görüşmeler tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımları kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler temalarına göre ayrıştırılmış, düzenlenmiş ve kodlanmıştır. İçerik analizinde ise bu veriler daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin görüşleri nitel araştırmalarda yer alan direkt ifadelerle örneklendirilmiştir. Öğrenciler araştırmanın her aşamasında duygu, düşünce ve gözlemlerini birbirleri ile paylaşmışlar ve tartışmışlardır. Bu duygu, düşünce ve tartışma verileri kayıt altına alınarak araştırmanın bulgular kısmında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin 12 hafta boyunca yaptıkları tasarım çalışmaları bireysel ve kolektif olarak araştırmanın süregelen haftalarına uygun olarak ayrılmış ve fotoğraflanmıştır. Bireysel ve kolektif tasarımlara ilişkin karşılaştırmalar direkt öğrenci görüş ve değerlendirmeleri üzerinden verilmiş, öte yandan bireysel ve kolektif tasarımlardan örnekler öğrenci görüşleri üzerinden yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, alt amaçları içeren üç temel başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Yaratıcı drama çalışmasına ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri
2. Yüzey Tasarımı Dersinde bireysel tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri
3. Yüzey Tasarımı Dersinde kolektif tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri olarak yer almaktadır.

Araştırma 12 haftada tamamlanmış olup, haftada toplam 4 ders saati içerisinde iki ayrı grup olarak 23 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerde cinsiyete ilişkin bir değişken kullanılmamıştır.



Fotoğraf 1: Yaratıcı Drama Çalışması

1. Yaratıcı drama çalışmasına ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri

Araştırmanın drama ve uygulama süreçleri atölye ortamında o haftanın ilgili çalışmasına uygun düzenleme yapılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin hemen hepsi daha önce eğitim süreçlerinin herhangi bir aşamasında yaratıcı drama çalışması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı drama çalışmalarına başlamadan önce, öğrencilere 12 haftayı kapsayan ders süreci ve yaratıcı drama teknikleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve her aşamada öğrencilerin kararı esas alınmıştır. Araştırmacı/öğretmen drama yöneticiliğini üstlenmiş ancak tüm grup etkinliklerinde gözlemci olmuştur. Dersin ilk haftasında yüzey tasarımlarına konu oluşturacak üst konsept "kent" olarak belirlenmiş ve bu konseptin alt metinleri "kent ve kimlik", "kent ve mimari", "kent ve kirlilik", "kent ve öteki", "kent ve ulaşım", "kent ve birey", "kent ve yalnızlık", "kent ve kaos", "kent ve eğlence", "kent ve müze" gibi yaklaşık otuzun üzerinde kavram öğrenciler arasında tartışılarak, öğrencilerin belirli bir alt konuya odaklanmaları mümkün olmuştur. Öğrenciler bu tartışmaların ardından ilgili haftalar boyunca temel drama tekniklerinden, ısınma, karışık yürüme, birbirlerini tanıma, bir dakikalık durma ve canlandırma gibi uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bunların yanı sıra, "kent" konseptine ilişkin essay (deneme) ya da öykü yazıp-okuma ve canlandırma, "kent" konseptine ilişkin fotoğraf çekimleri ve canlandırma, "kent" konseptine ilişkin makale ve doküman inceleme çalışmalarını yaratıcı drama teknikleri ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler her etkinliğin ardından kolektif olarak yaptıklarını ve düşüncelerini paylaşmış, tartışmış ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Bu bölümden itibaren yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan öğrenci görüşlerinden bir kısmı kendi ifadeleri değiştirilmeden tırnak içinde belirtilmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı drama çalışmalarına ilişkin görüşleri dört temel başlık altında alınmıştır. Bunlar;

- Öğrencilerin temel drama tekniklerine (ısınma, yürüme, durma, canlandırma, değişken ikili ve grup çalışmaları vb.) ilişkin görüşleri
- Öğrencilerin "kent" konsepti kapsamında essay (deneme) ve öykü yazma-okuma ve canlandırma çalışmasına ilişkin görüşleri
- Öğrencilerin "kent" konsepti kapsamında fotoğraflama ve canlandırma çalışmasına ilişkin görüşleri
- Öğrencilerin "kent" konsepti kapsamında makale ve doküman inceleme çalışmasına ilişkin görüşleridir.

a. Öğrencilerin temel drama teknikleri ve canlandırmaya ilişkin görüşlerinde ortak pek çok tema bulunmuştur. Öne çıkan ortak temalar; rahatlama, kendini ifade etme, özgüveni güçlendirme, farkındalık kazanma, özgür hareket edebilme, derse motivasyonu olumlu yönde artırma, konsantre olma, ruh halinde pozitif yönlü etkiler, kendi duygularını keşfetme, empati kurma, arkadaşlarının duygularını daha iyi anlama, korkular ile yüzleşme, iletişim ve yakınlaşmaya olumlu etkiler, yaratıcılığı geliştirme, kent kavramını içselleştirme olarak sıralanabilir. Bu kavramların açılımlarına bakıldığında F isimli öğrenci 'Drama çalışmalarında herkes özgürce düşüncelerini paylaştı. Dramada sınırlama yapılmadı ve hepimiz rahat bir şekilde çekinmeden konuşabildik' ifadesiyle düşünceleri özgürce paylaşmanın önemine vurgu yapmıştır. E isimli öğrenci, 'Benim baktığım yön ve arkadaşlarımdan baktığı yönün farklılığı empati yapmamı ve algılamamı daha kolaylaştırdı' şeklindeki ifadesi ile empatiye vurgu yapmıştır. Aynı öğrenci, 'Samimi olmadığım arkadaşlarımla daha yakın hale geldim' diye görüş belirtmiştir. D isimli öğrenci, özgür hissetme ve yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. 'Eleştiri kaygısı, beğenilme endişesi, not endişesi taşımadan konu ile ilgili düşüncelerimi özgürce ifade ettim. Yaratıcılığım arttı' F isimli bir başka öğrenci ise, 'Bir drama çalışmamızda yolda yürürmüş gibi sınıfta yürüdük ve aklımızdan kente ait hangi mekanlarda olduğumuzu geçirdik. Kendimizi o mekanlarda bulduk' diye belirterek canlandırmanın konu üzerindeki etkisini ele almıştır. C isimli öğrenci, temel yaratıcı drama tekniklerinin farkındalık, dikkat ve aynı zamanda tasarımlarına etkilerini şu ifadelerle açıklamıştır.

'Farkındalığım oluştu. Artık yaşamımda çevremdeki en küçük detayların bile önemli olduğunu fark ettim. Bu sayede artık daha dikkatli bir bireyim. Kendimi sorgulamam ve duygularımı dinlemem sayesinde işlerime yansıdı'. B isimli öğrenci 'Beni derinden etkileyen problemlerden sürekli kaçtığımı fark ettim. Çalışmalarım da bu sorunumu vurguladım' diyerek bir bakıma kendi duygularının farkına vardığını belirtmiştir. J isimli öğrenci, 'ego yerle bir oldu' şeklinde bir ifade kullanmıştır. K isimli öğrenci, iletişim ve yakınlaşma kavramlarına dikkat çekmiştir 'Kesinlikle birbirimize yakınlaşmamızı sağladı. Hatta diğer derslerimdeki çalışmalarım da yansıdı. Olumlu bir ilerleme kaydettim'.

b. Öğrencilerin "kent" konsepti kapsamında essay (deneme) ve öykü yazma-okuma ve canlandırma çalışmasına ilişkin görüşleri kendi içinde değişkenlik göstermektedir. Yüzleşme ve empatiyi vurgulayan B isimli öğrenci, 'Essay yazma farkında olmadığım birçok duyguyla yüzleşme sebep oldu. En önemlisi de bazı duyguları karşı tarafında hissettiğini fark ettim. Kentin insanlar üzerinde bıraktığı ortak etkilerin ve duyguların olduğunu öğrenmiş oldum. Yalnız değilmişim'. Essay-öykü yazma ve okumanın tasarımlara etkisi açısından E isimli öğrenci, 'Yazma ve okumanın tasarımlarıma çok etkisi oldu. Ne yapacağım açısından fikir verdi' olarak düşüncelerini açıklarken tam tersi H isimli öğrenci, 'Yazma ve okuma duygularımızı bir toplulukta dile getirme bakımından faydalı olmuştur. Tasarım bakımından essay'in bir katkısı olmamıştır' diyerek essay-öykü okuma yazmanın tasarımlara etkisi olmadığını belirtmiştir. L isimli öğrenci, 'Uzun zamandır yazmadığımı hissettim. Bunun yanı sıra kendimle yüzleştim diyebilirim. Ders ilk defa (okul) keyifli gelmeye başladı'. Diyarık yüzleşme ve dersten keyif alma duygularını paylaşmıştır. M isimli öğrenci ise aynı konuda, 'Aslında dert edindiğim ve üzerinde sık sık düşündüğüm konuları yazmak için ilk defa bir fırsatım oldu. Yazdıklarımı okuduğumda insanların benim gibi düşündüğünü öğrenmek bana yalnız olmadığımı hissettirdi' şeklinde görüş belirtmiştir.



Fotoğraf 2: Atölye Fotoğraf Çalışması

c. Öğrencilerin "kent" konsepti kapsamında fotoğrafçılık ve canlandırma çalışmasına ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan ortak kavramlar; Dikkat üzerine olumlu etkiler, detayları görebilmek, konuya olan ilgiyi artırma, tasarımlara olumlu etkiler, yeni bakış açıları kazandırmak olarak özetlenebilir. Bu kavramlara örnek olarak, M isimli öğrenci, 'Her gün önünden geçtiğim binaları, yolları fotoğrafçılık etrafıma daha dikkatli bakmamı sağladı. Daha önce fark etmediğim detayları bu sayede görebildim' diyerek fotoğraf çekiminin dikkat üzerine etkisini vurgulamıştır. H isimli öğrenci ise, 'İmge kullanımında sınırlarımızı keşfetmemize yardımcı olmuştur' şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Fotoğraf çekimlerinin tasarımlara olan etkisi üzerine hemen hemen pek çok öğrenci olumlu görüş bildirmiştir. E isimli öğrenci, 'Fotoğrafçılık tasarımlara etkisi çok büyük, fotoğraflarımızı kullanarak kolajlarımızı yaptık' derken, C isimli öğrenci aynı konuda benzer bir görüş bildirmiştir. 'Kent konusu adı altında yaptığımız fotoğrafçılık çalışmasından çok verim aldım. Tasarımlarımı oluştururken çektiğim fotoğraflar izlediğim yolda pusula görevi gördü. Tasarımlarımın etkisini arttırdı'. B isimli öğrenci, 'Fotoğraf çekimi esnasında yaşamış olduğum duygu durumu tasarımlarımı gerçekleştirme anımda çok etkili oldu. Tek düşünce kalıbından uzaklaştım. Daha farklı fikirlere kapı açtı' olarak düşüncelerini ifade etmiştir.

d. Öğrencilerin "kent" konsepti kapsamında makale ve doküman inceleme çalışmasına ilişkin görüşlerinde ortak noktalar; konu hakkında bilgi edinmek, yeni bakış açısı geliştirmek, konuyu pekiştirmek, konu ile ilgili bilimsel verileri incelemek ve tasarımlara olan olumlu etkisi olarak özetlenebilir. Bu bağlamda, D isimli öğrenci, 'Bilimsel açıdan konuyu anlamamda çok faydalı oldu. Konuyu daha geniş olarak inceleme fırsatı sağladı' olarak görüş belirtmiştir. B isimli öğrenci, 'Seçtiğimiz konu üzerindeki çalışmamda ve seçmiş olduğum makalede konuma dair birçok detayın olduğunu okuyarak, not alarak değerlendirdim. Bu çalışmalarım düşüncelerimi fazlasıyla çeşitlendirdi. Aslında bir konu nasıl araştırılır nasıl ele alınır, hangi bağlamda ele alınması gerektiği konusunda eğitici ve öğretici oldu' ifadesiyle bilimsel çalışmaların konu hakkında etkisini vurgulamıştır. M isimli öğrenci ise diğer bazı öğrencilerle aynı görüşü paylaşarak konu hakkında makale okumanın tasarımlara olumlu etkisinden, 'Makale okumak bireysel ve ortak işleri üretirken bana fikir oluşturmada yardımcı oldu' ifadesiyle söz etmiştir.

2. Yüzey Tasarımı Dersinde bireysel tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri



Fotoğraf 3: Yüzey Tasarımı Çalışması

12 haftaya yayılan ders sürecinde, öğrenciler drama çalışmalarının devamında “kent” üst konsepti altında öncelikle bireysel olarak yüzey tasarımları gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalar 15 cm kağıt üzerine serbest teknik (kolaj, su bazlı boyalar, keçeli kalem, karakalem, kuru boya, akrilik vb.) kullanılarak atölye ortamında yapılmıştır. Tüm uygulamalı süreç boyunca öğrenci işlerine öğretmen tarafından eleştiri, yönlendirme ve değerlendirme yapılmamış, öğrenciler kendi aralarında değerlendirmede bulunmuşlardır.

Bireysel tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüşlerindeki ortak kavramlar; Çekimserlik, korku, kendi kendine sınır koyma, yaratıcılığı yeterince kullanamama, iyi olacak mı korkusu, kendini tekrar etme gibi çoğunlukla olumsuz geri bildirimlerden oluşmaktadır.

B isimli öğrenci, “Çalışmalarında her zaman bir problem yaşadım. Kendime fazlası ile sınırlar koymuş olmam, özgürlüğümü kendim kısıtlamış olmam, kendi içimde sürekli başa dönmem, benim için büyük bir problemdi. Kişisel çalışmam ile kolektif çalışmam arasında ciddi bir fark var” ifadeleriyle bireysel tasarım sürecinde kendini sınırlama ve tekrar etme durumuna değinmiştir. Benzer şekilde E isimli öğrenci, “Benim yüzeyim daha sade ve bir kolaj değildi sanki düz bir yüzeydi ne yapacağım konusunda çekimser ve bozarım diye korkakça davrandım” şeklinde bir ifade kullanmıştır. A isimli öğrenci daha çok “iyi olacak mı ?” kaygısının getirdiği zorlanmadan söz ederek, “Kişisel çalışmamda parçaların nerede duracağını seçerken bile çok düşünüyordum. “iyi olacak mı” sorusu yüzünden ifade etme biçiminde bile zorlanıyorsunuz” diye görüş belirtmiştir. G isimli öğrenci “Kişisel işimde yapmış olduğum çalışma aslında kısıtlı olduğunu fark ettim. Malzeme özgürlüğü olmasına rağmen sade göze çarpmayan bir iş ortaya çıktı” diye belirterek bir şekilde kısıtlandığını ve ortaya çıkan işten çok memnun olmadığı hissini vurgulamıştır. L isimli bir başka öğrenci, “Çok durağan ve bana ait bir işti. Kentin kaotik kalabalığını monokrom yansıtmıştım. Fakat aynı çalışmayı bir tane daha bireysel çalışsaydım, kendimi tekrarlamaktan öteye geçemezdim” diye ifade ederek, tekrara düşmenin farkındalığına değinmiştir.



Fotoğraf 4: Yüzey Tasarımı Çalışması



Fotoğraf 5: Bireysel Öğrenci Çalışmaları

3. Yüzey Tasarımı Dersinde kolektif tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüş ve izlenimleri

Öğrenciler “kent” üst konsepti altında bireysel tasarımların ardından kolektif tasarımlar yapmışlardır. Çalışmalar 15 cm kağıt üzerine serbest teknik (kolaj, su bazlı boyalar, keçeli kalem, karakalem, kuru boya, akrilik vb.) kullanılarak atölye ortamında yapılmıştır. Tüm uygulamalı süreç boyunca öğrenci işlerine öğretmen tarafından eleştiri, yönlendirme ve değerlendirme yapılmamış, öğrenciler kendi aralarında değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu çalışmalarda öğrenciler kendi tasarımlarına başlamış daha sonra tasarımlar atölyede sürekli el değiştirerek tamamlanmıştır.



Fotoğraf 6: Kolektif Öğrenci Çalışmaları

Kolektif tasarım sürecine ilişkin öğrenci görüşlerindeki ortak temalar; Yaratıcılık, kolektif çalışma disiplini edinmek, yeni yollar keşfetmek, birlikte çözüm aramak, korkmamak, özgürlük, cesur olmayı öğrenmek, çeşitlilik ve zengin bir ifade dili, güvenmek, eğlenmek ve keyif almak olarak özetlenebilir. Kolektif çalışmaya ilişkin geri bildirimlerin hiç birisi olumsuz bir ifade içermemektedir.

Öğrencilerin kolektif çalışmaya ilişkin görüşlerinde ortak temalardan en fazla yaratıcılık konusunda hem fikir oldukları belirlenmiştir. A isimli öğrenci, “Kolektif çalışmalar bireyselden çok daha yaratıcı. Çünkü kötü olacak korkusu yok. Hareket ederken bozulsan bile bir diğer arkadaşına güven sayesinde çalışmanın toparlanacağını gördüm. İşler son derece yaratıcı oluyor” şeklinde görüş belirtmiştir. V isimli öğrenci benzer şekilde “Bireysel yaptığım çalışmaların dışında ekipçe yapılan işlerde yaratıcılığın daha fazla olduğu bir çalışma oldu” diye yaratıcılığa vurgu yaparken G isimli öğrenci, “Kolektif çalışma hepimiz için çok iyiydi. Hepimiz özgürce birbirimizin işine müdahale edebildik. Bunun sonucunda ortaya çok iyi işler çıktı ve hepsi birbirinden başarılıydı. Herkesin fikrinin farklı olması çalışmalarımızın dilini daha da güçlendirdi” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Kolektif çalışmanın getirdiği güven duygusu ve olumlu bağımlılık hissine ilişkin, L isimli öğrenci, “Müthiş yaratıcı ve eğlenceli bir işti. Herkesin eli değdiğinde çalışmalar renkleniyor. Kolektif çalışmak oldukça keyifliydi. Çünkü işte tıkanıp her an devam ettirilebileceğine güvenim vardı” şeklinde görüş belirtirken, J isimli öğrenci “kolektif çalışma disiplini edindim” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Kolektif çalışmada yeni yollar keşfetmeye ilişkin, C isimli öğrenci, “Yaptığımız kolektif çalışmalar sayesinde yaptığım tasarımlarda kendi eksiklerimi ve artılarımı ölçebilme fırsatım oldu. Bu ortak çalışmalar sayesinde bilmediğim ya da keşfetmediğim birçok yol öğrendim. Bu durumun diğer derslerime de olumlu etkilerini gördüm” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. B isimli öğrenci ise, “Kolektif çalışmalarda hissettiğim ve gördüğüm şunlardı, özgürce

tasarımları oluşturmak, korkmamak, tedirgin olmamak, hiç bir kısıtlama yok, kendimi dinlemeyi öğrendim ve cesur olmayı. Çok güzel işler çıktı, bunu ben mi yaptım diye sorguladığım yerler oldu. Korkularımı yendim. Çalışmalarında farklı malzeme kullanma tedirginliğim, kendi içimde kendimi sınırladığımı, kolektif çalışmalarda daha özgür daha yaratıcı hissettiğimi fark ettim” ifadesiyle kendi sınırlarını, korkularını fark ettiğini, korkusuzluğun ve özgürlüğün tasarımlardaki olumlu yaratıcı etkisini belirtmiştir.



Fotoğraf 7: Kolektif Öğrenci Çalışmaları

Tartışma ve Sonuç

Üniversite düzeyinde görsel sanatlar eğitiminin atölye derslerine yönelik uygulamaları giriş bölümünde de belirtildiği gibi genellikle bireysel düzeyde ele alınır. Öğrencilerin teknik, malzeme, estetik ve yaratıcılıklarını etkinleştirmelerinde bireysel bir yol haritası üzerinden öğretim hedeflenir. Atalayer'in (2004) de belirttiği gibi, plastik sanatlarda estetik yaratıcılık hem nesnel, hem de öznel öge, koşul ve ilkeleriyle daima bireyseldir. Özellikle plastik sanatlar alanının kendine özgü yapısı içinde ele alınan "yetenek" ve bu yeteneği geliştirme kavramı belki de başından beri en belirleyici kavram olmuştur. Zira öğrencilerin bu alanda hala yetenek sınavları ile değerlendirildikleri de unutulmamalıdır. Ancak eğitimin diğer bütün alanlarında olduğu gibi sanat eğitiminde de dönüşen yaşama ve bu yaşamın sorunlarına yanıt verebilecek yeni paradigmalardan ve uygulamaların çeşitlilik içerisinde düşünülmesi, hem bireysel hem de kolektif çalışmalara yer verilmesi öğrencilerin daha verimli çalışmalarına olanak sağlayacaktır.

Bireysel ve kolektif tasarımların yaratıcı drama teknikleri ile birlikte yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin derse daha motive, daha yaratıcı, daha özgüvenli, korku ve kaygılarının farkında olma, güven, farklı düşünme biçimlerini görme, kendi yaratım sınırlarını aşabilme gibi pek çok olumlu özelliğin ortaya çıktığı görülmüştür. Benzer bir şekilde, Kurtuluş'un yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre işbirlikli öğrenme grubundaki öğrenciler birbirine yakın ölçülerde başarılı olurken, bireysel çalışma grubundaki öğrenciler arasında başarı farklılıkları büyümüştür. Böylece, işbirlikli öğrenme yönteminin hemen hemen tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğu, bireysel çalışma yönteminin ise kimi öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Aktaran Yılmaz, 2007, 755). Benzer kazanımların ortaya çıktığı bu çalışmanın daha ayrıntılı sonuçlarına bakıldığında;

Çalışmaya 12 hafta boyunca katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin, rahatlama, kendini ifade etme, özgüveni güçlendirme, farkındalık kazanma, özgür hareket edebilme, derse motivasyonu olumlu yönde artırma, konsantre olma, ruh halinde pozitif yönlü etkiler, kendi duygularını keşfetme, empati kurma, arkadaşlarının duygularını daha iyi anlama, korkular ile yüzleşme, iletişim ve yakınlaşmaya olumlu etkiler, yaratıcılığı geliştirme gibi olumlu duyguları ifade etmişlerdir. Öte yandan, canlandırma, öyküleme, fotoğraflama, makale inceleme gibi medyumların öğrencilere farkındalık, samimiyet, karar verip uygulayabilme, empati kurma ve tasarımlara olan yaratıcı etkisi, dikkat geliştirme, farklı yolları fark edebilme, konu üzerinde farklı okuma ve düşünme türleri geliştirdiği gibi olumlu duygu ve davranışları tetiklediği belirtilmiştir.

Araştırma bulgularında öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları tasarımlar ile kolektif olarak yaptıkları tasarımlar arasında farklar vardır. Bu farklar arasında en fazla dikkati çeken yaratıcılığın kolektif çalışmalarda daha baskın olması, ardından, yaratıcı ve çok yönlü düşünmenin tasarımlara çeşitlilik olarak yansımaları, ilişkilendirme, estetik bütünlük ve zenginlik, farklı teknik, malzeme ve ifade biçimlerinin entegre olması, farklılık ve benzerliklerin birlikte yer alması, serbest

anlatım tekniklerinin çoğulluğu gibi önemli farklar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, bireysel olarak kendilerini sınırlandırdıkları, kendi sınırlarını ve korkularını kolektif çalışma ile fark ettiklerini belirtmişlerdir. Kolektif çalışmanın yaratıcılığı, çoğulluğu, farklı fikir ve araştırmaların korkusuzca uygulama gücü kazandırdığını, katılımcılığın ego kontrolü sağladığını, güven ve olumlu bağımlılık duygularını geliştirdiğini, bu çalışmanın diğer uygulamalı derslerine olumlu etkiler kazandırdığını ve sonuç odaklı olmayıp, süreç içerisinde çok daha keyifli bir ders geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bir sınıf çalışması ve göreceli olarak küçük bir grupta yapılan bu çalışmanın sonuçları kuşkusuz genellenemez, ancak genellenebilir sonuçların ortaya çıkabilmesi için, özellikle yüksek öğretim düzeyinde görsel sanatlar eğitimi atölye derslerinde kolektif çalışmalara ilişkin daha çok uygulama yapılmasına ihtiyaç vardır. Öte yandan, çalışma sonuçları ve öğrenci görüşlerine ilişkin çıkan olumlu sonuçlardan, Görsel sanatlar alanına ilişkin uygulamalı derslerde daha çok kolektif ve grup çalışmalarına yer verilmesi, yaratıcı drama çalışmalarının bir araç olarak görsel sanatlar eğitimi alanında daha çok ve etkin kullanılması önerilebilir.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayıncılık.

Atalayer, F. (2004). Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi ve Postmodernite-Geleneksellik. *Anadolu Sanat Dergisi*, 15. Erişim adresi:

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1191/249568.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi, kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Buyurgan, S; Buyurgan U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilmaç, O. Budancamanak, M. (2018). İşbirlikli Öğrenmenin Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 113-126. Erişim adresi: <http://ugsead.penpublishing.net/makale/743>

Etike, S. (1995). *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Kitap ve Yayınevi.

Gençaydın, Z. (1993). Sanat Eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Resim-İş Lisans Tamamlama Programı*, S. 276.

Gökaydın, N.(1990). *Görsel tasarım, görsel algı*. Ankara: Sedir Yayınları.

İlhan, A.Ç. (1994). Üniversitelerde Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Anadolu Sanat*, 2(15), 65-79. Erişim adresi

:<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1065/103415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kıratlı, D. Çiğir, E. (2015). Temel Tasarım Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Uygulama Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 692-698. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi39_pdf/5egitim/kiratli_dilek.pdf

Kırıçoğlu, O. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kurtuluş, Y. (2001). Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 201-2015. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1007-published.pdf>

Okvuran, A. (2002). Dramanın Öğretimi ve Dramaya Dayalı Öğrenme. *Eğitim Bilimi ve Uygulama*, 1(1), 115-131.

Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sözen, M. (2004). Sinema Eğitiminde Yaratıcılık. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt IV. Ankara: G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basımevi.

Tekerek, N. (2007). Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 189-219. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935554.pdf>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88099>

Yılmaz, M. (2007). Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/15_2/15_2.pdf

SCRATCH PROGRAMI İLE TASARLANAN MATEMATİK OYUNLARA DAYALI ÖĞRENME ORTAMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

ÖZLEM ÇUBUKLUÖZ ÖZTÜRK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

BURÇİN GÖKKURT ÖZDEMİR
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Matematik dersi, pek çok öğrencinin kendine güvenmediği ve zorlandığı dersler listesinin başında yer almaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin, matematik dersinden korkmaları yerine onu sevmesini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu öğrenme ortamlarının oluşturulmasında bilişim teknolojileri işe koşularak matematiksel yazılımlardan faydalanılabilir. Bu düşünce ışığında araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin Scratch programı ile tasarladıkları matematik oyunlara dayalı öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada nitel yaklaşım esas alınmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Bartın ili özel ortaokulunda öğrenim gören 12 kız 8 erkek olmak üzere toplam 20 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sekiz açık uçlu sorudan görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Öğrencilere Scratch Programlama aracı ile matematik oyunları tasarlama süreçleri gözlemlenmiştir. Oyun tasarlama süreçleri sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Tartışma ve Öneriler: Scratch ile oyun tasarlama etkinliği sonrasında bazı öğrenciler derse karşı tutumlarında olumlu artış olduğunu belirtirken bazıları da dersi anlamalarının ve başarılarının artması sonucu dersi sevmeye başladıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, Scratch'in görselliği, karakterleri, kodların ve programın özellikleri (ses, görüntü vb.) ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade ederken; olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler, Scratch programında oyun tasarlarırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Scratch ile uygulama sürecinde öğretmenler tarafından öğrencilere daha yoğun uygulamaların yaptırılması önerilmektedir. Ayrıca, matematik öğretmenlerinin, öğrencilerine Scratch programında oyun tasarlatarak öğrencilerinin hem matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına, hem de matematik dersine olan motivasyonlarını arttırmalarına katkı sağlamaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematiksel Oyun, Kodlama Eğitimi, Öğrenci görüşleri, Scratch.

Investigation of Students' Opinions on Mathematical Games Based Learning Environment Designed with Scratch Program

ABSTRACT

Problem Statement and Purpose (Introduction): Mathematics is at the top of the list of lessons in which many students are not confident and challenged. So, in order to prevent students from fearing mathematics, learning environments can be created to enable them to love mathematics lessons. Mathematical softwares can be used to create these learning environments by using information technologies. With this idea, it is aimed to examine the views of 6th grade students towards the learning environment based on math games. These mathematical games are designed with Scratch Program.

Method: In this research, qualitative approach was used. The case study method was used as the research method. The study group of this research consisted of 20 sixth grade students (12 girls and 8 boys) at private secondary school in Bartın in 2017-2018 academic year. The interview form, in which consists of eight open-ended questions, was used as a data collection tool.

Findings and Results: The process of designing math games for students was observed with Scratch Programming tool. After the game design process, individual interviews were conducted with the students by using semi-structured interview form.

* Bu bildiri, "6. sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Zorluklarının Scratch Programıyla Tasarlanan Matematiksel Oyunlarla Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu bildiri "Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri [BAP-2017-SOS-CY-015] tarafından desteklenmiştir.

Discussion and Suggestions: Some of the students reported a positive increase in their attitudes towards the lesson after the game design activity with Scratch. Some of them stated that they started to love the lesson as a result of increasing their comprehension and success of lesson. Students reported that they have positive views about Scratch's visuality, characters, codes and program features (audio, video, etc.). On the other hand, students who have negative opinions stated that they had difficulty in designing games with Scratch program. It is recommended by teachers to make more intensive applications for students during the application process with Scratch. In addition, it is recommended that math teachers should design games for their students in Scratch program in order to contribute to the learning better of mathematical concepts and increasing their motivation for mathematics lessons.

Key Words: Mathematical Games, Coding education, Views of students, Scratch

GİRİŞ

21. yüzyılın getirdiği becerilerle birlikte öğrencilere problem çözebilme, işbirlikli çalışabilme, eleştirel düşünebilme, analiz ve sentez yapabilme, bilgi ve teknoloji okuryazarı olma gibi niteliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için eğitim sistemlerinde güncellemeler yapılmakta, çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır. Programlama eğitimi bu yöntemlerden birisidir (Akınar & Altun, 2014; Kuzu, Günücü, & Odabaşı, 2013). Programlama eğitimi üzerinde uzun yıllardan beri durulan bir konu olmasına rağmen, özellikle son yıllarda kodlama eğitimi adıyla popülerlik kazanmıştır. Gerek Türkiye’de gerekse dünyada kodlama eğitiminin öneminin farkına varılmış ve öğretim programları kodlama eğitimi içerecek biçimde güncellenmiştir. (Akınar & Altun, 2014; Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014). Scratch programlama aracı, bu özelliklere sahip temel programlama eğitimi için kullanışlı bir pedagojik araçtır.

Scratch yardımıyla öğrenciler kendi ilgi alanları ile ilgili projeler oluştururken farklı medya araçlarını organize ederek sorumluluğunu kendilerinin üstlendiği ve kendi kontrolünde olan interaktif bir tasarım süreci içerisine girerler (Genç & Karakuş, 2011). Scratch, ilk 12 yıllık eğitim sürecinde kullanımı hızla artmakta olan ve günümüzde programlama eğitiminde en çok tercih edilen programlama dillerindedir. Harvard Üniversitesi de dâhil olmak üzere birçok üniversitede programlamaya geçiş aşamasında kullanılmaktadır (Resnick vd, 2009). Scratch programı, öğrenciler için keyifli bir ortamda resim, ses, müzik gibi çeşitli medya araçlarını birlikte organize ederek kullanabilecekleri, kendi animasyonlarını, bilgisayar oyunlarını tasarlayabilecekleri ya da interaktif hikâyeler yazabilecekleri ve paylaşabilecekleri bir grafik programlama dilidir (Külekcı, Çelik, Koçyiğit, & Gökçe, 2013).

Öğrenciler Scratch programı yardımıyla koordinatlar, değişkenler, rastgele sayılar, öncüllü ifadeler, temel kompüsyonel kavramları (dizi; görev için adımların düzeninin belirlenmesi, döngüler; aynı dizinin çoklu olarak tekrarı vb.) öğrenebilirler. Bunlara paralel olarak yaratıcı düşünme, analitik düşünme, analiz sentez yapabilme, sistematik deney gibi öğrenme becerilerini de geliştirirler (Monroy- Hernandez & Resnick, 2008). Scratch ile yapılan öğrenme etkinlikleri öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kobsiripat, 2015). Rizvi, Humphries, Major, Jones ve Lauzun (2011) Scratch ile programlama yapan öğrencilerin, öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Scratch’in geniş kullanıcı kitlesine sahip olması, basit ara yüzü ile farklı yaş düzeylerine hitap etmesi ücretsiz olarak kullanılabilmesi gibi özelliklere sahip olması algoritmanın öğrenilmesini kolay ve eğlenceli hale getirmektedir (Çatlak, Tekdal, & Baz, 2015).

2012 yılında Türkiye’de programlama eğitimine yönelik süreç beşinci sınıftan itibaren Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında yürütülmeye başlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerden programlama dillerinden en az birini etkili bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir (Taliim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Öğrencilerin, Scratch programını kullandıkları bir öğrenme ortamında neler düşündüklerinin belirlenmesi eğitim açısından önemlidir. Çünkü öğrencilerin bu programa karşı görüşleri, sınıf ortamında Scratch’in kullanıma potansiyelini de belirleyecektir. Ayrıca bilgisayar laboratuvarlarında işlenen derslerde başarıyı etkileyen olası faktörler arasında, öğrencilerin programlamaya karşı tutumu, bilgisayar okuryazarlığı konusunda yeterlikleri yer almaktadır. Bu faktörlerin biri ya da birkaçı öğrencilerin programlama konusundaki başarılarını etkilemenin yanı sıra bu becerilerin diğer alanlarda kullanılmasını da engellemektedir (Ersoy, Madran, & Gülbahar, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı altıncı sınıf öğrencilerinin Scratch programı ile tasarladıkları matematik oyunlara dayalı öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Scratch programı ile tasarladıkları matematiksel oyunlara dayalı öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile incelenmiştir. Durum çalışması yönteminin tercih edilmesinin nedeni olgunun kendi içeriği çerçevesinde birden

fazla veri toplama aracı ile elde edilen verilerin bütüncül olarak yorumlanmasını hedeflemesi olarak gösterilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Bartın ili özel bir ortaokulda öğrenim gören 12 kız 8 erkek olmak üzere toplam 20 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okulun seçilme nedeni olarak araştırmacının görev yaptığı okul olması ve öğrencileri tanıyor olması, okulun fiziki koşullarının (bilgisayar lab., dersliklerin teknolojiye uyumlu olması, vb.) uygunluğu, hafta sonu kurs açma esnekliğinin sağlanması gösterilebilir. Araştırma grubunun seçilmesinde araştırmada araç olarak kullanılacak "Scratch Programının 6. Sınıf MEB Bilişim Dersi Müfredatında yer alması" ve "öğrencilerin en az 8 ders saat süresince Scratch Programlama eğitimi alması" dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın etiği gereği öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve öğrencilere Ö1...Ö20 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Öğrencilerin Scratch programlama aracı ile matematiksel oyunları tasarladıkları öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Soru maddelerinin anlaşılır olup olmadığını tespit etmek ve araştırmanın güvenilirliği için 6 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda görüşme formuna iki soru maddesi daha eklenmiş ve son hali verilmiştir.

Tablo 1.

Görüşme Formu

-
- Scratch programı ile matematik oyunu tasarlama etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? (Görsellik, kod yazılımı, matematik oyunları, ... vs)
-
- Scratch programı ile matematik oyunu tasarlarken anlatılan konuda yeni öğrendiğin, öğrenmekte güçlük çekip oyun tasarlama sürecinde tam olarak anlamlandırdığınız ya da önceden yanlış bilip de düzelttiğiniz matematiksel bilgi oldu mu? Cevabın evet ise hangi bilgiyi öğrendiğini ya da önceden yanlış bilip de düzelttiğin bilgiyi yazabilir misin?
-
- Scratch matematik oyun tasarlama sürecinde kodlar, programın özellikleri, karakterler, görsellik vs. en çok hangisini beğendiniz? Nedenini açıklayabilir misiniz?
-
- Scratch matematik oyun tasarlama sürecinde programlama ile ilgili beğenmediğiniz özellik var mı? Nedenini açıklayabilir misiniz?
-
- Scratch programı ile tüm matematik konuları ile oyun tasarlamak ister miydiniz ya da hangi konularda tasarlamak isterdiniz? Nedenini yazınız?
-
- Scratch programı ile oyun tasarlamak matematik dersine karşına tutumunuzu değiştirdi mi? Cevabınız evet ise nedenini yazabilir misiniz?
-
- Scratch programı ile oyun tasarlama sürecinde zorlandığın hususlar (programın özelliklerini anlama, programı kullanma, karakterlerin seçimi vb.) oldu mu? Cevabın evet ise hangi hususlarda zorlandığını ifade edebilir misin?
-
- Scratch programı ile oyun tasarlama programının matematik derslerinde kullanılmasına ilişkin görüşünüz nedir? Açıklayınız.
-

Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak yürütülmüş ve yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşme yapılan kişileri sabırlı bir şekilde dinleme, onlara değer verme, sempati ve anlayış gösterme, patronluk eğiliminde olmama, onların konuşmak istediklerini dikkate alma gibi olanaklar sağlandığından (Ekiz, 2009), araştırmada bu tekniğin kullanılması tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılan ses kayıtlarının dökümleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonrasında öğrencilerin görüşme formuna yazdıkları açıklamalar ve ses dökümleri incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi, ham veriler üzerinden yapılmış ve kodlar aynı içerikteki görüşlerde en fazla tekrar eden kavramlar seçilerek oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelenmiş ve bir uzmanla birlikte arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırmacı ve uzman arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Görüş birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmış ve tam bir uyum sağlanmıştır (%100).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilere 6 haftalık Scratch programlama aracına ilişkin eğitim verilmiştir.
- Öğrencilere Scratch programı aracı tanıtılmıştır.
- Bloklar öğretilmiştir.
- Yazılan kodlar arasında bağlantı kurulması sağlanmıştır.
- Giriş ekranı ve oyun yönergesinin öneminden bahsedilmiştir.
- Matematiksel işlem bloğunda denemeler yaptırılmıştır.
- Öğrencilerin Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında oyun tasarımları istenmiştir. Bu öğrenme alanının seçilmesinin sebebi, uygulama sürecinde öğrencilerin bu öğrenme alanına ilişkin konuları işliyor olması gösterilebilir.

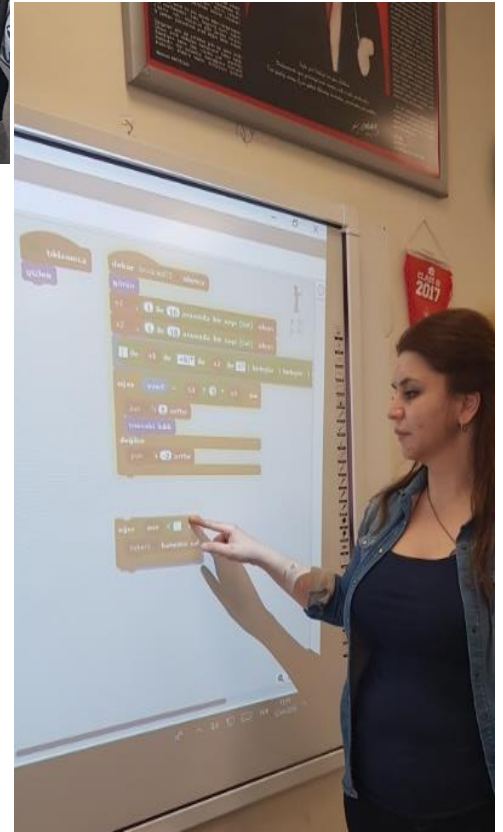
Şekil 1. Scratch'in Tanıtımı

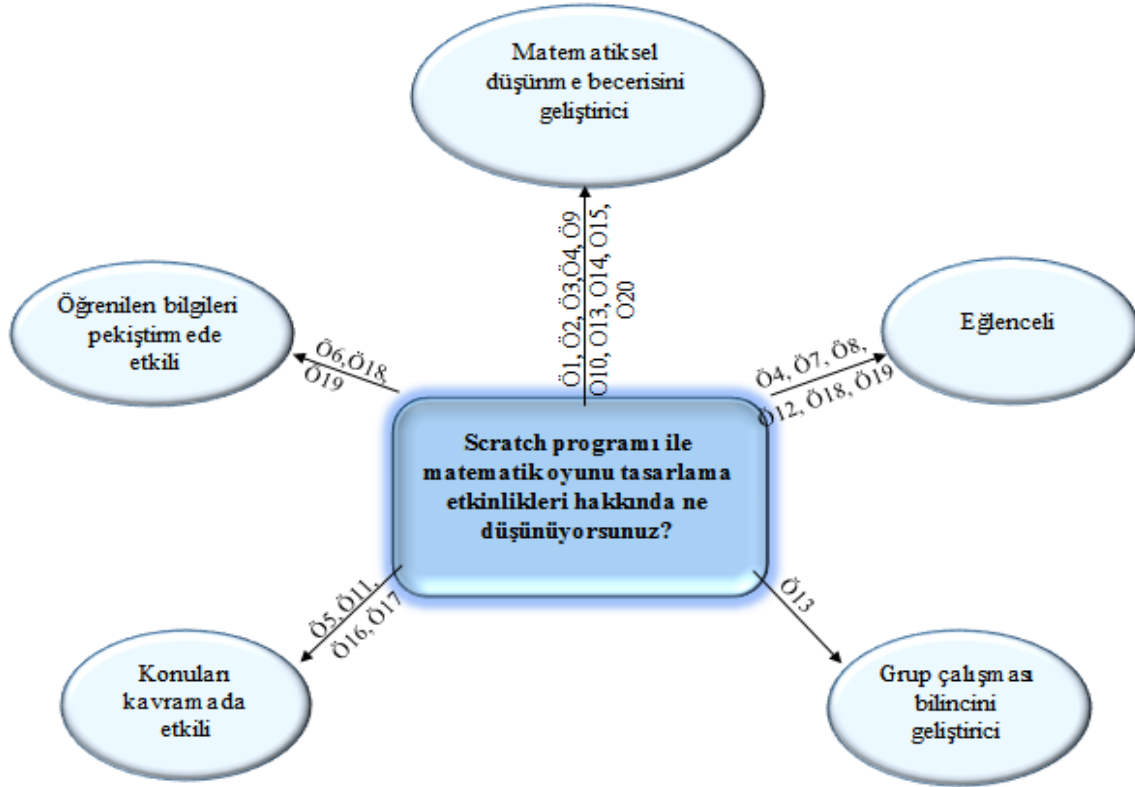


Şekil 2. Öğrencilerin Scratch'i Kullanmalarına İlişkin Sınıf ortamından Yansımalar

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerin Scratch programlama aracı ile matematik oyunu tasarladıkları öğrenme ortamına ait görüşlerini almak için yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulguların analizine yer verilmiştir. Şekil 3'te birinci soruya ait bulgulara yer verilmiştir.





Şekil 3. Öğrencilerin Birinci Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Öğrencilerin Şekil 3'te yer alan görüşme formundaki birinci soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin Scratch ile matematik oyunu tasarlama etkinliklerinin matematiksel gelişimlerine yardımcı olduğunu, eğlenceli olduğunu ve matematiksel bilginin kavranmasında ya da pekiştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin hemen hemen hepsi Scratch ile oyun tasarlama etkinliğinin matematik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Sadece Ö13'ün bunlara ek olarak grup çalışması bilincinin geliştiğini belirttiği görülmektedir. Şekil 4.'te Ö13'ün verdiği yanıt verilmiştir.

1. Scratch programı ile matematik oyunu tasarlama etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? (Görsellik, kod yazılımı, matematik oyunları, ... vs)

Matematiğimi iyileştirir.

Eğer ilerde makine mühendisi gibi bir meslek alırsak katkı sağlar.

Yardımlaşmayı ve grup bilincini öğretir.

Şekil 4. Ö13'ün Soru 1'e verdiği yanıt

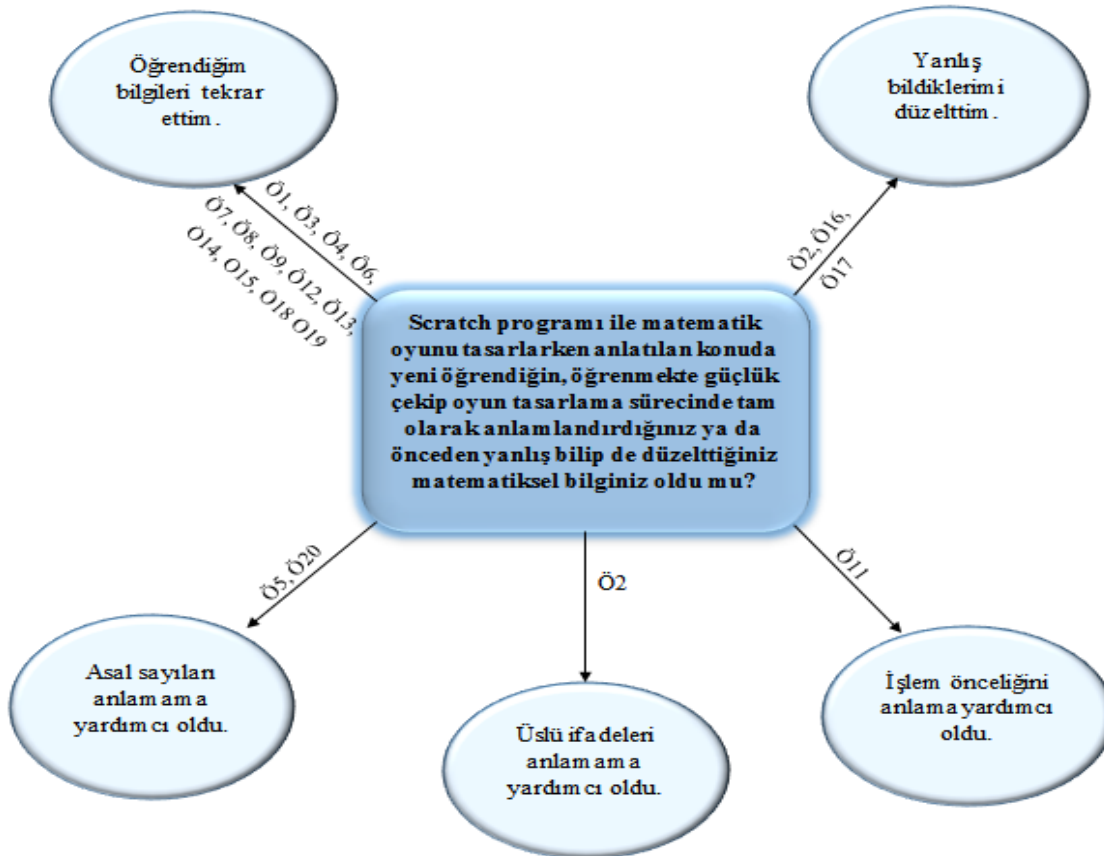
Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrencinin Scratch ile matematik oyun tasarlama etkinliğinin matematik bilgisinin gelişmesine yardımcı olduğunu, bu etkinliğin ileride meslek hayatına katkı sağlayacağını ve grup çalışması bilincini kazandırdığını düşündüğü görülmektedir. Benzer şekilde Ö14'ün soru 1'e verdiği yanıt Şekil 5.'te aynen verilmiştir.

1. Scratch programı ile matematik oyunu tasarlama etkinlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? (Görsellik, kod yazılımı, matematik oyunları, ... vs)

Matematik becerilerini geliştiriyoruz.
Konuları tekrar ediyoruz.
Kafamızı dağıtıyoruz.

Şekil 5. Ö14'ün Soru 1'e verdiği yanıt

Ö14'ün Şekil 5.'te Soru 1'e verdiği yanıtta Scratch ile oyun tasarlama etkinliği ile matematiksel becerilerini geliştirdiğini, konu tekrarı yaptığını belirtmiştir. Bu ek olarak öğrencinin 'Kafamızı dağıtıyoruz' cümlesi öğrenciye sorulduğunda verdiği yanıt doğrultusunda, bu etkinliği dersten çok eğlence olarak düşündüğü ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 6. Öğrencilerin İkinci Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Şekil 6.'daki Soru 2 için öğrenci cevaplarına bakıldığında, öğrencilerin çoğu Scratch programı ile matematik oyunu tasarlarken anlatılan konuda yeni öğrendikleri, öğrenmekte güçlük çekip oyun tasarlama sürecinde tam olarak anlamlandırdıkları ya da önceden yanlış bilip de düzelttikleri matematiksel bilginin olmadığını, konuları pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, üç öğrenci yanlışlarını düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Birer öğrenci "üslü ifadeler" ve "işlem

önceliği", iki öğrenci ise "asal sayılar" konularında bu süreç içinde bilgilerini düzelttiklerini belirtmişlerdir. Şekil 7.'de Ö11'in Soru 2'ye yanıtı yer almaktadır.

2. Scratch programı ile matematik oyunu tasarlarken anlatılan konuda yeni öğrendiğin, öğrenmekte güçlük çekip oyun tasarlama sürecinde tam olarak anlamlandırdığın ya da önceden yanlış bilip de düzelttiğin matematiksel bilgi oldu mu? Cevabın evet ise hangi bilgiyi öğrendiğini ya da önceden yanlış bilip de düzelttiğin bilgiyi yazabilir misin?

Evet... işlem önceliğini... su on dahaiyi
anlıyorum:

Şekil 7. Ö11'in Soru 2'ye verdiği yanıt

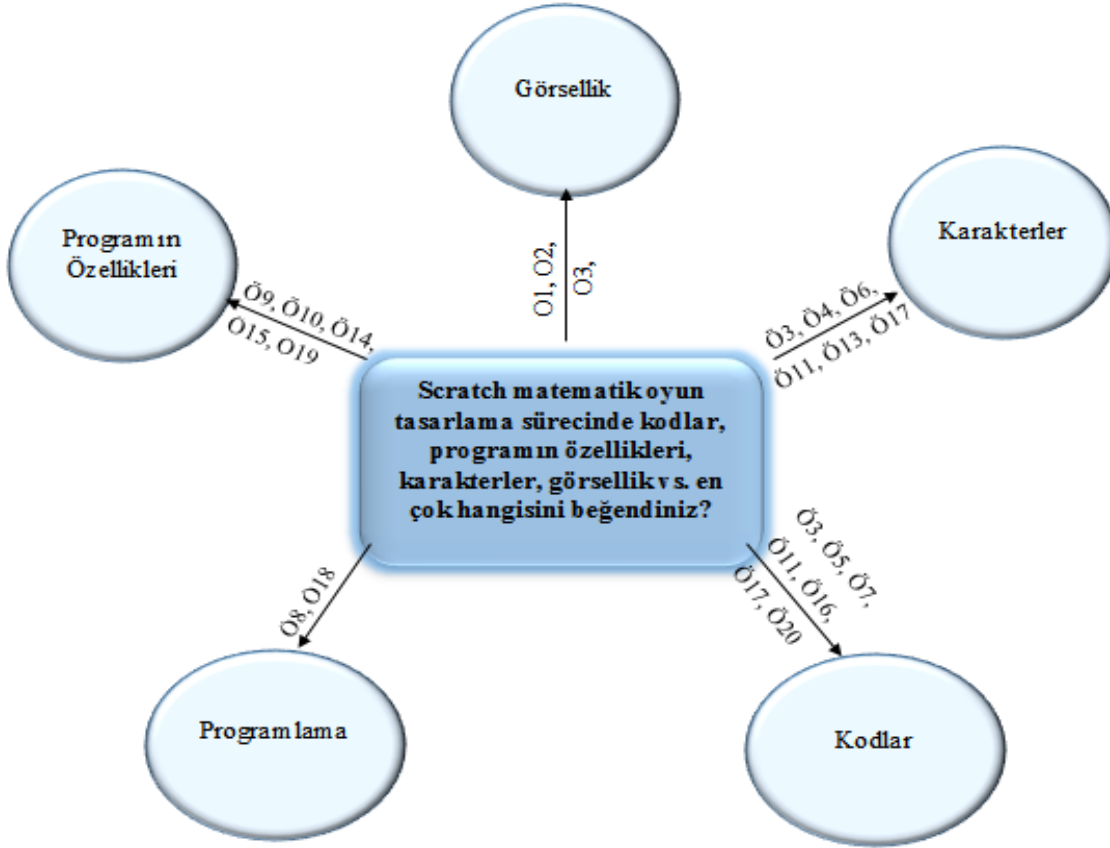
Ö11'in Şekil 7.'de Soru 2'ye verdiği yanıtta öğrencinin işlem önceliğini daha iyi anladığını ifade ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Şekil 8.'de Ö10'nun Soru 2'ye yanıtı verilmiştir.

2. Scratch programı ile matematik oyunu tasarlarken anlatılan konuda yeni öğrendiğin, öğrenmekte güçlük çekip oyun tasarlama sürecinde tam olarak anlamlandırdığın ya da önceden yanlış bilip de düzelttiğin matematiksel bilgi oldu mu? Cevabın evet ise hangi bilgiyi öğrendiğini ya da önceden yanlış bilip de düzelttiğin bilgiyi yazabilir misin?

Önceden yanlış bildiğim

Şekil 8. Ö10'un Soru 2'ye verdiği yanıt

Şekil 8.'de Ö10'un Soru 2'ye verdiği yanıtta önceden yanlış bildiği bilgileri düzelttiğini ifade ettiği görülmüştür. Öğrenciye bu bilgilerin ne olduğu sorulduğunda 'Tasarladığım oyunlardaki konularda yanlış bildiğim yerleri oyun tasarlama sürecinde giderdim' cevabı alınmıştır.



Şekil 9. Öğrencilerin Üçüncü Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

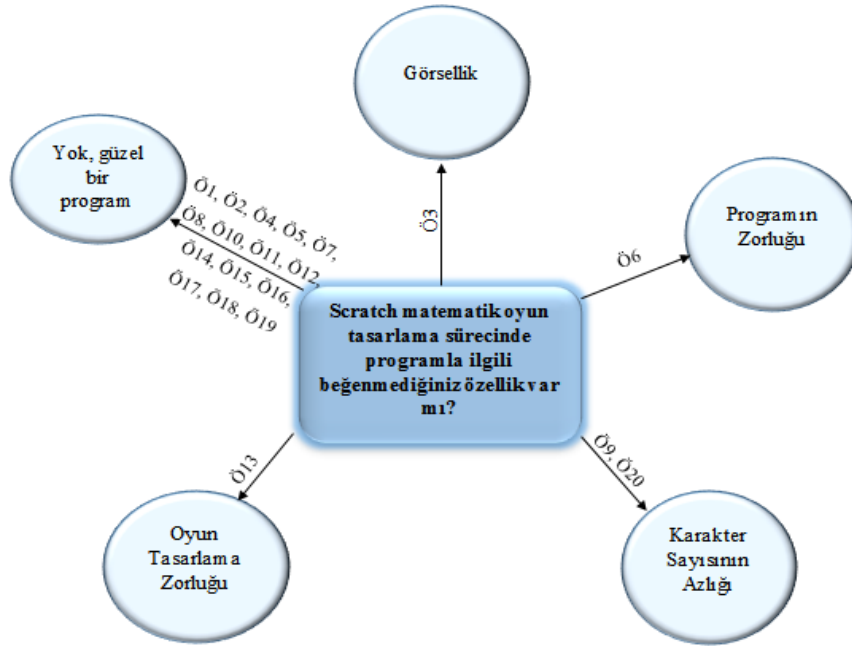
Şekil 9. incelendiğinde öğrencilerin genel olarak Scratch programında kodları, karakterler ve programın özelliklerini beğendikleri görülmektedir. Özellikle programın özellikleri olarak yanıtlayan öğrencilere programın tam olarak hangi özelliğini beğendikleri sorulduğunda 'Puzzle gibi', 'Karakterleri kendimiz çizebiliyoruz' ve 'Matematiksel işlemler için özel kodları var' şeklinde cevaplar alınmıştır. Buna örnek olarak Şekil 10.'da Ö9'un yanıtı yer almaktadır.

3. Scratch matematik oyun tasarlama sürecinde kodlar, programın özellikleri, karakterler, görsellik vs. en çok hangisini beğendiniz? Nedenini açıklayabilir misiniz?

Bence hepsini. Şahane ana be
karakter tasarlayabiliyorduk.
Çünkü hayal gücümüzü kullanabiliyoruz.

Şekil 10. Ö9'un Soru 3'e verdiği yanıt

Şekil 10.'da verilen Ö9'un yanıtı incelendiğinde, öğrenci programı 'Şahane' olarak nitelendirmiş ve karakterleri programdan seçmek yerine kendisinin bulmasının daha yaratıcı olduğunu dile getirmiştir.



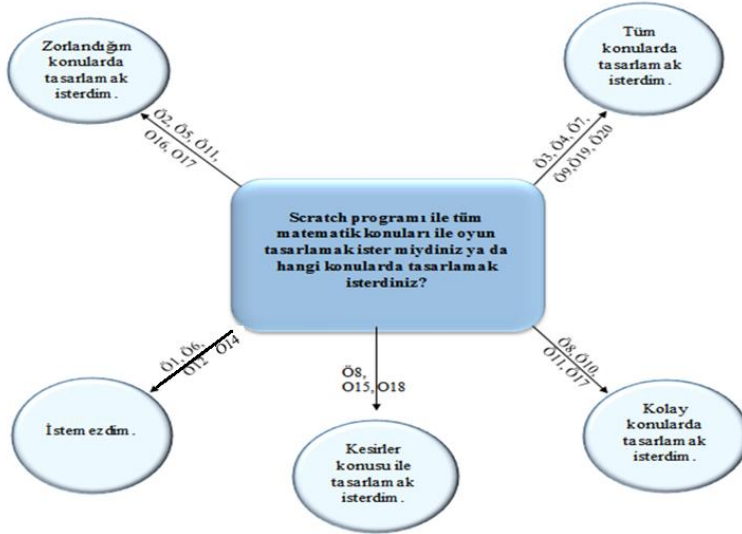
Şekil 11. Öğrencilerin Dördüncü Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Şekil 11. incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının Scratch programının beğenmediği özelliği bulunmamaktadır. Beğenmediği özellik olmayan öğrencilerin verdikleri cevaplarda 'çok güzel', 'eğlenceli', 'iyi bir program' şeklinde ifadeler yer almaktadır. Ö13 oyun tasarlamakta zorlandığını belirtirken, Ö6 programın öğrenilmesinin zor olduğunu düşündüğü söylenebilir. Programı beğenen Ö2'nin cevabı Şekil 12'de aynen verilmiştir.

4. Scratch matematik oyun tasarlama sürecinde programla ilgili beğenmediğiniz özellik var mı? Nedenini açıklayabilir misiniz?
.....Hayır.....yok.....çok güzel.....bir program.....
.....
.....
.....

Şekil 12. Ö2'nin Soru 4'e verdiği yanıt

Şekil 12.'de verilen Ö2'nin yanıtı incelendiğinde öğrencinin programda beğenmediği bir özellik olmadığını belirterek programın çok güzel olduğunu ifade etmiştir.



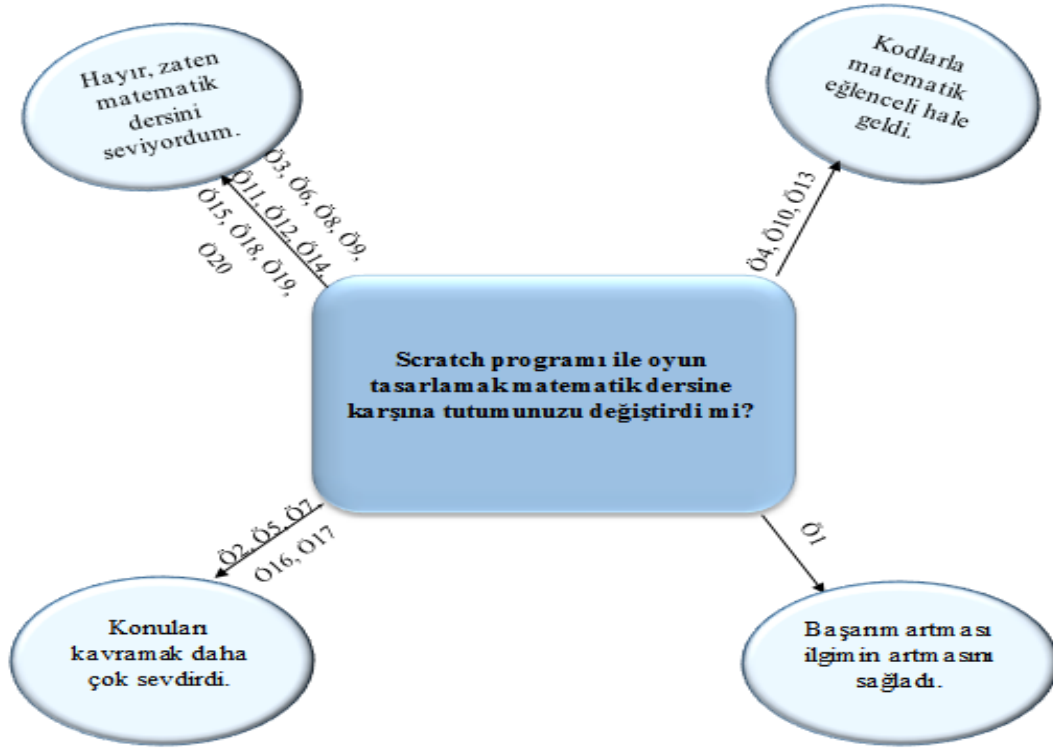
Şekil 13. Öğrencilerin Beşinci Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Şekil 13. incelendiğinde sadece Ö1, Ö6, Ö12 ve Ö14 istemezdim cevabını vermiştir. Geri kalan öğrencilerden 6 kişi tüm konularda, 5 kişi zorlandıkları konularda, 2 kişi kolay konularda ve 3 kişi kesirler konusunda Scratch Programı ile matematik oyunu tasarlamak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler matematik oyunu tasarlamadan zevkli olmasından dolayı tüm konularda tasarlamak istediklerini belirtmişlerdir. Tüm matematik konularında Scratch programı ile oyun tasarlamak istemediğini belirten Ö1'in yanıtı Şekil 14'te verilmiştir.

5. Scratch programı ile tüm matematik konuları ile oyun tasarlamak ister miydiniz ya da hangi konularda tasarlamak isterdiniz? Nedenini yazınız?
..istem ezdim çünkü daha zor.....

Şekil 14. Ö1'in Soru 5'e verdiği yanıt

Ö1'in Şekil 14.'teki cevabı incelendiğinde öğrencinin Scratch Programında oyun tasarlamadan zor olduğunu belirttiği görülmüştür. Öğrenciye verdiği yanıt sorulduğunda oyun tasarlama etkinliğinde bir senaryo bulmakta zorluk yaşadığını ifade etmiştir.



Şekil 15. Öğrencilerin Altıncı Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Şekil 15.'te 11 öğrenci, matematik dersini sevdiğini ifade ederken geri kalanlar ise başarısının artmasının derse olan ilgisini arttırdığını, konuları kavranmasının derse sevdirdiğini ve artık matematik dersinin eğlenceli hale geldiğini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak, Ö1'in alıntısı Şekil 16'da aynen verilmiştir.

Scratch programı ile oyun tasarlamak matematik dersine karşına tutumunuzu değiştirdi mi? Cevabınız evet ise nedenini yazabilir misiniz?
.Evet. 63'den 100'e çıktım.

Şekil 16. Ö1'in Soru 6'ya verdiği yanıt

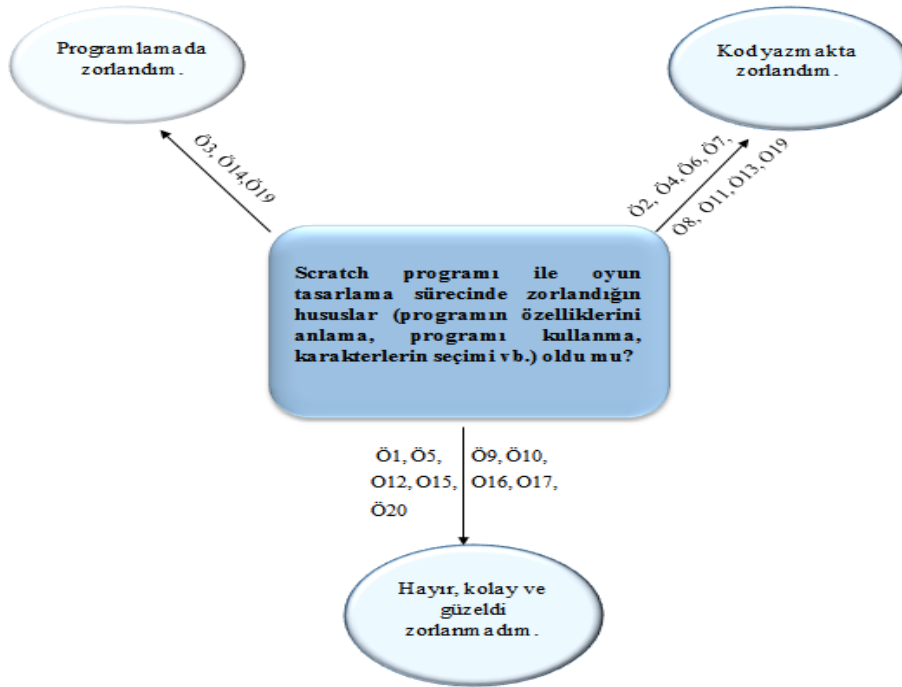
Ö1, Şekil 16.'da verilen Soru 6'ya ait cevabında başarısının artmasının derse karşı tutumunun değiştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Şekil 17.'de Ö13'ün Soru 6'ya yanıtı verilmiştir.

6. Scratch programı ile oyun tasarlamak matematik dersine karşına tutumunuzu değiştirdi mi? Cevabınız evet ise nedenini yazabilir misiniz?
Evet, matematiği seviyorum.
kod yazmayı da beraber olunca
daha hoş oluyor.

Şekil 17. Ö13'ün Soru 6'ya verdiği yanıt

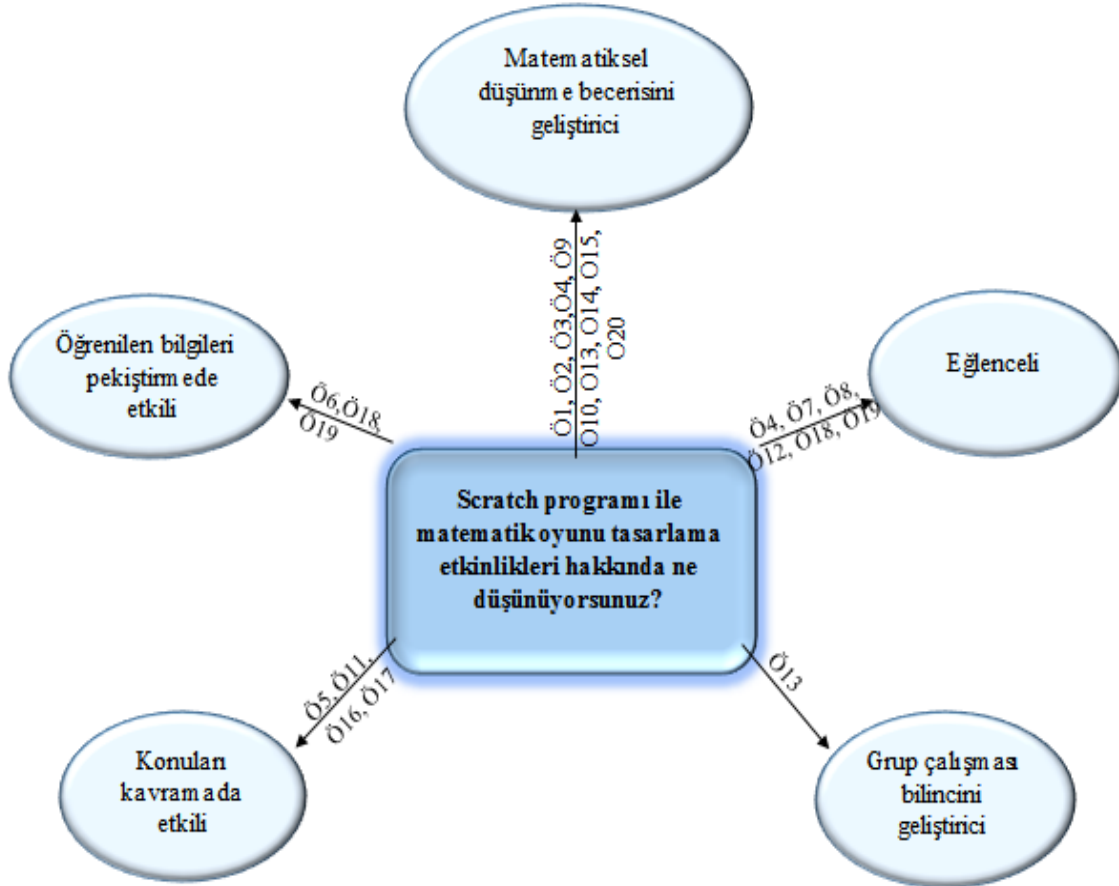
Şekil 17.'de öğrenci matematiği sevdiğini ve kod yazarak daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular ışığında matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin tutumlarında ya değişiklik olmamış ya da Scratch ile oyun tasarlama

etkinliği sonrası tutumları olumlu yönde artmıştır. Ayrıca matematiğe karşı tutumu olumlu olmayan öğrencilerin başarılarının artması ya da konuyu anlamaları tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağlamıştır.



Şekil 18. Öğrencilerin Yedinci Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Şekil 18. incelendiğinde öğrencilerin bir kısmı Scratch ile oyun tasarlama sürecinde kod yazmada ya da programlamada zorlandığı ifade ederken geri kalanlar programın güzel olduğunu ve zorlanmadıklarını belirtmiştir. Programlamada zorlanan öğrenciler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin programlamada zorlanmalarının oyun tasarlama sürecinde senaryo yazmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 19. Öğrencilerin Sekizinci Soruya Verdiği Yanıtların Dağılımı

Şekil 19. incelendiğinde öğrencilerin hepsi Scratch programı ile oyun tasarlama programının matematik derslerinde kullanılmasına olumlu baktığı görülmektedir. Öğrencilerin Scratch ile oyun tasarlama etkinliğinin genellikle eğlenceli olması, kavramayı ve pekiştirmeyi sağlaması, matematiksel düşünme becerisini geliştirmesinden dolayı programın derste kullanılmasına olumlu baktıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak Ö13 grup çalışma bilincini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak Ö10'un cevabı Şekil 20'de aynen verilmiştir.

Şekil 20. Ö10'un Soru 8'e verdiği yanıt

Ö10'un Şekil 20'de verilen yanıtında Scratch programı ile oyun tasarlama programının matematik derslerinde kullanılmasının az da olsa herkesin matematiğine katkı sağlayacağını düşündüğü görülmektedir.

8. Scratch programı ile oyun tasarlama programının matematik derslerinde kullanılmasına ilişkin görüşünüz nedir? Açıklayınız.
İyi bir şey düşünüyorum çünkü herkesin matematiğini az da olsa geliştirebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin Scratch programında matematiksel oyunları tasarlama sürecine dayalı öğrenme ortamıyla ilgili görüşleri ayrıntılı incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Pala ve Mihci (2019), öğretmen adaylarının neredeyse tamamının Scratch platformuna ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, öğretmen adayları Scratch'i kolay anlaşılır, kullanışlı, görsel destekli ve eğlenceli olarak gördüklerini

belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, Scratch programında oyun tasarlamının akıllıca olduğuna vurgu yaparken; bazıları da öğretici yönüne vurgu yaparak oyun tasarlamının matematiği anlamalarına yardımcı olduğunu ve matematiksel bilginin kavranmasında ya da pekiştirilmesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların yanında bazı öğrenciler de oyun tasarlamının zevkli olduğunu belirterek matematiğe karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ozoran, Çağıltay ve Topallı'nın (2012), öğrencilerin Scratch'i eğlenceli, programlamayı görsel hale getirdiği, öğrencilere algoritma kavramını öğrettiğini ifade etmeleri, bu sonucu desteklemektedir. Aynı şekilde, Çatlak, Tekdal ve Baz, (2015), Scratch'in algoritmanın öğrenilmesini kolay ve eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Scratch ile oyun tasarlama etkinliği sonrasında bazı öğrenciler derse karşı tutumlarında olumlu artış olduğunu belirtirken, bazıları da dersi anlamalarının ve başarılarının artması sonucu dersi sevmeye başladıklarını ifade etmiştir. Literatürde pek çok çalışma da (Bakar, Ayup, Luan, & Tarmizi, 2010; Doğan & İçel, 2011; Kutluca & Zengin, 2011) matematik yazılımlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Mercan ve Aktaş'ın (2018), Scratch ile matematik öğretiminin; öğrencilerin eğlenirken öğrenmesine ve öğretim sürecine aktif katılmasına olanak tanınması sonucu akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ifade etmesi de bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öğrencilerin Scratch ile yapılan uygulamalarda başarılarının yükseldiğini ve matematik dersinden zevk almalarını ifade etmeleri üzere, matematik öğretmenlerinin, öğrencilerine Scratch programında oyun tasarlatarak öğrencilerinin hem matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına, hem de matematik dersine olan motivasyonlarını arttırmalarına katkı sağlamaları önerilmektedir. Ayrıca, araştırmada bazı öğrenciler, Scratch'in görselliği, karakterleri, kodların ve programın özellikleri (ses, görüntü vb.) ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade ederken; olumsuz görüşe sahip olan öğrenciler de, Scratch programında oyun tasarlarlarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Pala ve Mıhçı (2019) araştırmasında, bazı öğretmen adaylarının programlama sürecinde zorlandıklarını ve programlamayı öğrenirken bir rehberin yol göstericiliğinde ilerlemek istediklerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla Scratch ile uygulama sürecinde öğretmenler tarafından öğrencilere daha yoğun uygulamaların yaptırılması ve yaşadıkları zorlukların giderilmesi hususunda araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada örneklem sayısı sınırlı olup, bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların daha geniş örneklemle araştırma yaparak öğrencilere deneysel çalışma kapsamında Scratch programında oyun tasarlatılarak öğrencilerin akademik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına bakmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1–4.
- Bakar, K. A., Ayub, A. F. M., Luan, W. S., & Tarmizi, R. A. (2010). Exploring secondary school students' motivation using technologies in teaching and learning mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4650-4654.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145–157.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 13–25.
- Doğan, M. & İçel, R. (2011). The role of dynamic geometry software in the process of learning: GeoGebra example about triangles. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1441-1458
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, H., Madran, R.O., & Gülbahar, Y. (2011, Şubat). Programlama dilleri öğretimine bir model önerisi: Robot programlama. *Akademik Bilişim 11 Konferansında Sunulan Tam metin Bildiri* (s.1-6). Malatya: İnönü Üniversitesi
- Genç, Z. & Karakuş, S. (2011, Eylül). Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımı scratch kullanımı. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, (pp. 981-987) Elazığ, Turkey.
- Kobsiripat, W. (2015). Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 227-232.
- Kutluca, T. & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde GeoGebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 160-172.
- Kuzu, A., Günüş, S., & Odabaşı, H. F. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436–455.
- Külekci, Ş., Çelik, F., Koçyiğit, E., & Gökçe, H. G. (2013). Scratch 2013 eğitimi ders notları. <https://uekae.bilgem.tubitak.gov.tr/sites/images/scratch-kitabi.pdf> adresinden 23.04.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Mercan, M. & Aktaş, M. (2018). 6. sınıf matematik dersine ait cebirsel ifadeler konusunun scratch destekli öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(28), 6395-6409.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.

Monroy-Hernández, A. & Resnick, M. (2008). Empowering kids to create and share programmable media. *Interactions*, 15(2), 50-53.

Ozoran, D., Çağıltay, N. E., & Topallı, D. (2012, Ekim). Using scratch in introduction to programming course for engineering students. *2nd International Engineering Education Conference*, (pp.121-132), Antalya.

Pala, F. K. & Mihci-Türker, P. (2019). Öğretmen adaylarının programlama eğitimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(1), 116-134.

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). *Scratch: Programming for all. Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

Rizvi, M., Humphries, T., Major, D., Jones, M., & Lauzun, H. (2011). A CS0 course using Scratch. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(3), 19-27.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2017). Öğretim programları. [Erişim Tarihi: 19.06.2017, Adres: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>].

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KORECE VE TÜRKÇEDE YER ALAN İKİLEMELERE DAİR KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

LOKMAN TANRIKULU

PAKİZE GENEL

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

İkilemeler anlatım gücünün zengin olduğu, ahenkli ve yinelenen ifadelerdir. Bu yönüyle ikilemeler dilde kendine has bir yer edinmiştir. İkilemelerin kendine has bir yapıda olması ise dil öğrenen öğrencilerin bazen bu konuda zorluklarla karşılaşmasına sebep olmaktadır. Çünkü ikilemeler aynı atasözü ve deyimler gibi dilin zenginliklerini içeren ve dil öğrenen öğrencilerin hemen kavrayacağı ve karşısındaki kişiye kolayca aktarabileceği bir yapıda olmayabilir. Ayrıca ikilemelerin kullanım alanları çok farklı olduğu için bu konuyla ilgili öğrencinin kafasında büyük soru işaretleri oluşabilir. Bu durumda da öğrenci motivasyonunda bir düşme yaşanacak ve "Ben zaten yapamıyorum" diyerek öğrenci öğrenmeyi göz ardı edecek ve bu durumu geçiştirecektir. En önemlisi ise öğrenci kültürün bir ürünü olan bu yapıları öğrenemeyecektir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında ise dil öğretiminde ikilemelerle ilgili yapılmış ve yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de bu alana fayda getireceği düşünülen karşılaştırmalı çalışmalardan yararlanmak gerekmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar yoluyla iki dilin ikilemelerinde var olan ortaklıkların ve farklılıkların belirlenmesi ve bu yolla farklılıkların dilde bir zenginlik aynı olanların ise dilde bir ortaklık olduğu ortaya çıkacağından dolayı bu tür çalışmalara özelden ise Korece ve Türkçede yer alan karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar diğer dillerde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar bulunsun da Korece ve Türkçe alanında yapılan karşılaştırmalı çalışmalar çok yenidir. Bu nedenle iki dilde ortaklığı daha çok ortaya çıkarmak ve dil öğretimine katkı sağlamak amacıyla bu çalışma oluşturulmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve karşılaştırmalı dilbilimi yöntemi esas alınmıştır. Buna bağlı olarak da makale ve tezler incelenmiş ve uygun olan Korece ve Türkçe makale ve tezlerde yer alan ikilemeler olabildiğince karşılaştırılmalı olarak verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Korece, Türkçe, İkilemeler, Karşılaştırma

Abstract

Reduplications are harmonious and repetitive expressions in which your expression power is rich. In this direction, dilemmas have created a unique place on the ground. The fact that the dilemmas are in a unique structure causes students who learn language sometimes encounter difficulties in this regard. Because the dilemmas may not be in a structure that includes their language of the same proverb and idioms, and that students who learn language will immediately grasp and easily transfer it to the person in their counterpart. Also, large question marks may occur in the student's head on this issue as the uses of the dilemmas are very different. In this case, a fall in student motivation will also occur and the student will ignore learning, saying, "I can't do it already," and will pass this situation. Most importantly, the student will not learn these structures, which are a product of culture. Given all these situations, the language teaching has been done with the dilemmas and the work to be done is needed. For this, it is also necessary to take advantage of comparative studies that are thought to benefit this area. Comparative studies are needed in Korean and Turkish, as partnerships and differences exist in the dilemmas of two languages through comparative studies and differences in this way will appear to be a partnership in the language, as those with the same wealth in the language will be found to be a partnership in the language. Although comparative studies in other languages are found, comparative studies in Korean and Turkish are very recent. This work was therefore created in order to reveal partnership in two languages more and contribute to linguistics. The study based on document analysis and comparative method of linguistics from qualitative research methods. Accordingly, the article and thesis have been studied and the appropriate, and the dichotomy in Korean and Turkish articles and theses have been tried to be given as comparatively as possible.

Keyword: Korean, Turkish, Reduplications, Comparison.

Giriş

Her dilin kendine özgü konuşulan dilden kaynaklanan bir takım farklılıkları mevcuttur. Bu, o dilin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimlere bağlı olarak oluşan ve zenginleşen kelime kuruluşlarıyla ilgili bir durumdur. İkilemeler de bir dilde anlamı en güzel yansıtan kelime ve kelime grupları olarak dilin geçirdiği değişim ve gelişimlerden hem etkilenmekte hem de dili zenginleştirmek ve geliştirmek anlamında o dili etkilemektedir. İkilemeler, Vecihe Hatiboğlu'nun ifadesiyle "Anlatım gücünü arttırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır." diye tarif edilmiştir (Hatiboğlu 1971:9). Mehmet Hengirmen ikileme için, "Anlatımı daha güzel ve etkili bir duruma getirmek için

aralarında ses benzerliği bulunan yakın, aynı ya da zıt anlamlı sözcüklerin yan yana kullanılması.” (1995: 400- 409) olarak ifade etmekle birlikte Berke Vardar, “Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü”nde ikilemenin tanımını şöyle ifade etmiştir: “Anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, aralarında benzerlik bulunan birimleri art arda kullanma.” (2002: 119). Bu tanımlara bakıldığında hepsindeki ortak özelliğin ikilemelerin yinelenen ifadelerden oluşması, aralarında benzerlik bulunan birimlerin art arda kullanılması ve anlatımı güçlendirip pekiştirmede etkili olduğu yönünde hemfikir olunmasıdır. İkilemelerin bu özelliği ahenk unsuru da göz önünde bulundurulduğunda akılda tutmayı kolaylaştırmakta ve rahat bir kullanım sağlamaktadır. Ayrıca ikilemelerin kullanım alanlarının da yoğun olması yani deyimlerle, kalıplaşmış ifadelerle, tek başlarına, vb. birçok alanda kullanılması anlatılmak istenen daha güçlü ve anlaşılır kılmaktadır. Bu yönüyle ikilemeler özellikle dil öğretimi yapılırken çekinmeden kullanılacak bir yapıya sahiptir. Elbette bunun olması için karşılaştırmalı çalışmalardan da yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar yoluyla öğrenci kendi dilinde bildiği fakat hedef dilde karşılığını bilmediğinden dolayı ifade edemediği kelime, deyim, atasözü, ikilemeler, vb. birçok alanda kendini ifade etme olanağı bulacaktır. Bu durumda da öğrencilerin özgüvenleri ve öğrenme istekleri artacaktır. Bu yönüyle karşılaştırmalı çalışmalar önem taşımaktadır. İkilemeler konusunda bu güne kadar yapılan karşılaştırmalı çalışmalara bakıldığında ise çok değerli ve kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Fakat bu konuda yapılan karşılaştırmalı çalışmaların nicelik olarak azlığı göze çarpmaktadır. Genel olarak bakıldığında Arapça, Kazak, Özbek, Azeri, Türkmen Türkçesi, Almanca, İngilizce, Japonca dillerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılmıştır. Farklı ve yeni bir alan olan Korece ile ilgili yapılan çalışmalar ise daha azdır. Bu nedenle hem bu alanı doldurmak hem Türkçe öğrenecek olan yabancı öğrencilere ve Korece öğrenecek olan Türk öğrencilere bir nebze olsun yardım edebilmek hem de literatüre yeni ve farklı bir çalışma kazandırmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu sayede öğrenciler iki dilin ikilemelerinin genel özelliklerini, nasıl oluştuğunu, ikilemelerin mantığını anlayabileceklerdir.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma verilerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 20002: 140-143). Bu nedenle çalışmada da doküman incelemesi yoluyla Türkçe ve Korece makale ve tezler incelenmiştir. Ayrıca çalışmada karşılaştırmalı dilbilim yönteminden de yararlanılmıştır. Sebüktekin (1990: 15)'e göre Karşılaştırmalı dilbilimi iki ya da daha çok dilin dizgesel karşılaştırılması amacıyla bu dillerin her alanındaki (...) benzerlik ve farklılıkları belirlemek için kullanılan bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Doküman analizi yoluyla incelenmiş olan Korece makale ve tezler karşılaştırmalı dilbilim yoluyla Türkçe karşılıkları elden geldiğince bulunmaya çalışılmıştır. Böylece öğrenciler hangi Korece ikilemelerin anlamlarının Türkçe ikilemelerle aynı olduğunu hangi ikilemelerin farklı olduğunu ve Korece ikilemelerin hangi kurallara göre oluştuğuna dair sorulara yanıt bulacak ve böylece kendi içinde bir farkındalık oluşturacaktır.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak Korece ikilemeler verilmiş olup ardından Türkçe ikilemelere yer verilmiştir. Korece ikilemelerin bazen tam karşılığı bulunmadığından dolayı Türkçe ikilemeler kısmında yer yer açıklamalara, deyimlere ve kalıp ifadelerle yer verilmiştir. Ayrıca bazı Korece ikilemelerin yanına parantez içinde fiiller yazılmıştır. Bu Korece ikilemelerin günlük hayatta hangi fiille kullanıldığını göstermesi açısından önemlidir. Bu bölümde bulgular kısmı üç kısma ayrılmıştır. Bunun sebebi Korece ikilemelerle ilgili yapılan çalışmalara bağlı olarak bir sınıflandırmaya gidilmiş olmasındandır. Birinci bölümde Anh Yu Jin'in yüksek lisans tezinde yer alan ikilemelerle ilgili yapmış olduğu çalışmaya yer verilirken ikinci bölümde Han Joo Yeon'ın yüksek lisans tezinde yer alan ikilemelere bağlı kalınmış üçüncü bölümde ise Bang Jeon Won'un çalışmasında yer alan ikilemelere bağlı kalınarak bir çalışma yapılmıştır.

1. Bölüm¹²

한국어 의태어/ Korece ikilemeler

가득/ 가득히/ 가득하다

가물가물

터키어 의태어/ Türkçe ikilemeler

Dolu, dopdolu, dolu dolu

Yanıp sönmek, pır pır etmek (ışığın)

¹² Anh Yu Jin (2010). 한국어 학습자를 위한 한국어 의성어. 의태어 교육 방법 연구. Yüksek Lisans Tezi. Hanyang Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 18-44

꾸역 꾸역 (모이다)	Akın akın toplanmak, akın etmek
꾸벅 꾸벅 (졸다)	Pineklemek, uyuklamak
깜깜하다	Kapkaranlık
검검하다	Zifiri karanlık
느릿 느릿	Yavaş yavaş
두근 두근	Kalbin küt küt atması
발기 발기 (찢다)	Parça parça yırtmak
부글 부글	Fokur fokur
빙글 빙글	Fır fır, fırıl fırıl
빙그레	Bıyık altından gülmek
살금 살금	Gizli gizli
싱글 병글	Tatlı tatlı (gülümsemek)
시끌 시끌	Langur lungur, tangur tungur, gacur gucur
슬쩍 슬쩍	Gizli gizli
썰렁 하다	Püfür püfür (rüzgar esmek), soğuk espri yapmak
아장 아장	Tıpiş tıpiş yürümek
오순 도순	Samimi, samimiyetle
욱신 욱신	Zonk zonk (zonklamak)
주룩 주룩	Şakır şakır (yağmak)
천천히	Yavaş yavaş
투실 투실	Tombul, balık etli
핑 핑 (울다)	Hüngür hüngür (ağlamak)
핑 핑 (내리다)	Lapa lapa (yağmak)
허둥 지둥	Apar topar, alelacele
힐끗 힐끗 (보다)	Kötü kötü, sinsi sinsi (bakmak)

2. Bölüm¹³

한국어 의태어/ Korece ikilemeler

터키어 의태어/ Türkçe ikilemeler

¹³ Han Joo Yeon. 2015. 언어 관계를 이용한 의성어, 의태어 교육 방안 연구. Yüksek Lisans Tezi. Kyung hee Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 24- 55.

감빱 (잇다)	Aniden, birdenbire
달달 (위우다)	Yalayıp yutmak, tamamen ezberlemek
덜덜 (떨리다)	Tir tir (titremek)
똑똑	Şapır şapır (dökülmek)
뚜벅 뚜벅 (걷다)	Ağır ağır, isteksizce yürümek
또박 또박 (말하다)	Tane tane, açık anlaşılır bir şekilde (konuşmak)
버럭 (화를 내다)	Tepesinin taşı atmak, küplere binmek
벌컥 벌컥 (마시다)	Fosur fosur (içmek)
뽕뽕 (흘리다)	Kan ter içinde kalmak, (terden sıırıslamak olmak)
보글 보글 (끓다)	Fokur fokur (kaynamak)
부라 부라	Alelacele, apar topar, paldır küldür
산들 산들 (불다)	Ilık ılık (rüzgârın esmesi)
살살 (아프다)	Biraz, hafif hafif (ağrılamak)
술술 (풀다)	Kolaylıkla, su akar gibi (çözmek)
야금 야금 (먹다, 씹다)	Yavaş yavaş (çiğnemek), azar azar (yemek), geviş getirmek.
엉엉 (울다)	İçin için (ağlamak)
웅성 웅성 (떠들다)	Car car, patır kütür (gürültü yapmak)
울긋 볼긋	Alaca bulaca, allı pullu, rengârenk
울퉁 불퉁	Pürüzlü, yamuk yumuk, eğri büğrü
와르르 (무너지다)	Çatır çatır (düşmek)
와들 와들하다	Tir tir (titremek)
중얼 중얼	Mır mır
절레 절레 (고개를 흔들다)	Kafayı sağa sola sallamak
콩닥 콩닥	Küt küt (kalbin atması)
포동 포동	Bıllık bıllık, bingil bingil
흠쩍 흠쩍 (울다)	Hıçkırığa hıçkırığa (ağlamak)

3. Bölüm¹⁴

한국어 의태어/ Korece ikilemeler

터키어 의태어/ Türkçe ikilemeler

가만 가만	Yavaş yavaş, sakin sakin
구불 구불	Lüle lüle, kıvrım kıvrım
굽이 굽이/ 구뿔 구뿔/ 구비 구비	Zikzak, dolambaçlı, kıvrımlı, kıvrık
굽실거리다	Dalkavukluk etmek, kuyruk sallamak
그렁그렁하다 (눈물)/ 글썽 글썽 하다/ 글썽이다	Dolu dolu olmak, ağlayacak gibi
강충 강충	Zıp zıp (zıplamak), zıplaya zıplaya (zıplama hareketi)
까칠 까칠 하다	Kaba saba
꼬깃 꼬깃	Kırış kırış, buruş buruş
꼼지락	Vücudu yavaş ve sürekli hareket ettirmek
끄덕이다	Başını sallayarak onaylamak
나풀 나풀	İnce ve hafif eşyaların kuvvetle sallanması, şingır şingır, şangur şungur
날면 들면	Girip çıkmak
데굴 데굴	Yuvarlaya yuvarlaya
대롱 대롱	Küçük eşyaları asılıp bıraktığında hafifçe sallanan şekil
둘레 둘레	Sık sık etrafına bakmak
동글 동글	Yuvarlak şekli ifade ederken kullanılır
드문 드문	Tek tük
뒤뚱 뒤뚱	Dengesini kaybedip bir tarafa doğru eğilerek yürümek
뒤죽 박죽	Karman çorman, karmakarışık
띄엄 띄엄	Seyrek, aralıklı
미끌미끌하다	Kaygan
반짝 반짝 (빛나다)	Parıl parıl, pırıl pırıl, ışıl ışıl
발름 발름	Burun deliğini açıp kapama
비틀 비틀	Devrilecek gibi bir o yana bir bu yana sallanma, gidip gelme, düşecek gibi
번쩍 번쩍	Yalap yalap, parıl parıl (parıldamak)

¹⁴ Bang Jeon Won.(2010). 한국어와 영어의 의성어·의태어와 한영 번역 전략 분석 Yüksek lisans Tezi. Busan Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Busan.

뽀족 뽀족	Sipsivri
살랑 살랑	Hışırdamak
새근 새근	Derin uykuya dalan çocukların derin nefes alış şekilleri
슬금 슬금	Gizlice, sessiz sedasız
소곤 소곤	Fısır fısır
성큼 성큼	Patır patır
송송	Yel gibi, hıphızlı
안절부절하다	Diken üstünde oturmak
알록 달록	Alaca bulaca, alacalı bulacalı
알쏭 달쏭	Ebruli, renk renk, alacalı
으쓱 으쓱	Keyfi yerinde olduğunda çiğın çekmek
우적 우적	Şapur şapur
우물 쭈물/ 꾸물거리다	Yutkuna yutkuna (yavaş yavaş), oyalana oyalana, sallana sallana
울퉁 불퉁	Belli belirsiz
어슬렁 어슬렁	Salına salına
얼룩 얼룩	Rengârenk
옆치락 뒤치락	Bir o yana bir bu yana dönmek, evirip çevirmek
오물 오물	Yavaş yavaş çiğnemek
오락 가락	Gidip gelerek, bir yağıyor bir duruyor (yağmur)
와들 와들	Tir tir
왈강 달강	Takur tukur (takırdatmak)
와작 와작	Katur kutur, çatur çatur
죄암 죄암	Bebeğın elini açıp kapama şekli
쭈뼛 쭈뼛	Kem küm etmek, tereddüt etmek, çekinmek
추적 추적	Damlaya damlaya
탁탁	Çıtır çıtır
타박 자박	Tak tuk
터벅 터벅	Ağır aksak, yorgun argın yürümek, güçlükle yürümek
투덜 투덜	Mırıl mırıl

파랏 파랏	Masmavi
팔짝 팔짝	Sevinçten hoplamak
팔락	Rüzgârın hafifçe esmesi ile oluşan şekil, ses (dalgalanmak)
퍼뜩	Aniden
흔들 흔들	Sallana sallana
힐끗	Beğenmeyerek kötü niyetle bakmak, kem gözle bakmak
힐레 벌떡	Suluk soluğa

Sonuç ve Öneri

Korece ve Türkçe ikilemelerin karşılaştırmalı bir analizine dayanan bu çalışmada toplam 131 tane Korece ikilemenin Türkçe karşılığı bulunmaya çalışılmıştır. Bazı Korece ikilemelerin Türkçe karşılığı bulunamamış bunun yerine Türkçe deyim, kalıp söz ya da cümleyle açıklanmaya çalışılarak ifade edilmiştir. Genel olarak Korece ikilemeler hakkında şu yargılara ulaşılabılır:

Korece ikilemeler, daha çok tek heceli seslerin tekrarıyla oluşan ikilemeler (탁탁), iki heceli seslerin tekrarıyla oluşan ikilemeler (투덜 투덜, 파랏 파랏) ve üç heceli seslerin tekrarıyla oluşan ikilemeler (어슬렁 어슬렁) adı altında üç kısma ayrılmaktadır. Çalışmada Korece tek heceli ve üç heceli seslerin tekrarıyla oluşan ikilemelere çok rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın büyük çoğunluğunu iki heceli seslerin tekrarıyla oluşan ikilemeler oluşturmuştur diyebiliriz. Bu ikilemeler aynı zamanda Türkçe ikilemelerde olduğu gibi fiil hâline gelebilme ve fiil aldığı hâliyle de anlamını aynen koruyabilmektedir(하다, 데다, 내다...). Bunun söylenmesindeki amaç bazı Korece ikilemelerin fiil ekleri getirildikten sonra anlamlarının değişmesidir. Bu durumda da Türkçe ikilemeler bu durumdan etkilenmektedir. Fakat genel itibarıyla bakıldığında tam çeviri her zaman yapılamamaktadır. Bunun yerine ifade edilen Korece ikilemenin anlamının iyice açıklanması Türkçe karşılığı bulunmasa da yeterli olacaktır. “으쓱 으쓱: Keyfi yerinde olduğunda çiğın çekmek” ikilemesinde olduğu gibi anlam açıklanarak verilmiştir. Çünkü dildeki anlamsal ve yapısal farklılıktan kaynaklanan böyle durumlarda her zaman dildeki karşılığının tam olarak bulunması beklenemez bir durumdur. Bazı Korece ikilemeler ise sadece fiil almakta ve bu haliyle ikileme olarak kullanılmaktadır. “미끌미끌하다: Kaygan” ikilemesinde olduğu gibi kelime “하다: yapmak” fiilini almıştır. Ayrıca Korece ikilemelere bakıldığında Türkçe ikilemelerde olduğu gibi yansıma sözcüklerle oluşan ikilemeleri görmek de mümkündür. “왈강 달강: Takur tukur (takırdatmak), 외작 외작: Katur kutur, çatur çatur” ikilemelerinde olduğu gibi yansıma sözcüklerle yapılan ikilemelere çok rastlanmaktadır. Karşılaştırma yapılırken yüzde yüz karşılıkları olan Türkçeye tam çevrilen Korece ikilemeler mevcuttur. Fakat tam çevirisi mümkün olmayan bunun yerini cümle, deyim veya kalıp ifadelerle dolduran çevirilerin olduğu da görülmüştür. 버럭 (화를 내다) Tepesinin taşı atmak, küplere binmek ikilemesinde olduğu gibi. Son olarak ise bazı Korece ikilemelerin Türkçeye çevrildiğinde aynı anlama gelse de Korece’de biraz daha keskin ve biraz daha pekiştirme ve anlamı daha kuvvetli kılma amaçlı ikilemeler olduğu görülmektedir. Örnek verilecek olursa 반짝 반짝 ve 번쩍 번쩍; burada yer alan her iki ikileme de Türkçede aynı anlama yani parıl parıl, ışı ışı anlamına gelmektedir. Fakat Korece’de 반짝 반짝 ikilemesi parlak, ışı ışı anlamı verse de 번쩍 번쩍 ikilemesi daha keskin bir ışıltı ve parlaklığı ifade etmektedir. Bu tür ikilemelere rastlanılmakla birlikte günlük hayatta kullanılan birçok kelimenin de bu şekilde olduğu görülmektedir. Bu durum anlama konusunda sıkıntı oluşturabilir. Sonuç olarak iki dilin aynı dil ailesine sahip olması ve sondan eklemeli bir yapıya sahip olması iki dil arasında farklılıklar olsa da benzerliklerin de bir o kadar çok olduğunu göstermektedir.

Bu konuda verilebilecek önerileri ise şöyledir: Hem Korece ikilemeler hem de Türkçe ikilemeler tekrarı ve ahenk unsurlarını bünyesinde barındırdığı için kolaylıkla hatırlanabilecek ve ezberlenecek bir yapıya sahiptir. Kelime veya ses tekrarı ve ahenkli söyleyiş akılda kalmayı kolaylaştıracağı için dilde ikilemelerden en iyi şekilde faydalanılabilir. Bu şekilde hedef dilde bulunan birçok sözcük, kısa sürede öğrenilmiş olacak ve dil öğretiminin etkinliği artacaktır. Dolayısıyla ikilemeler etkili kullanıldığı takdirde hem dili öğrenen hem de öğretmenler için bir kolaylık oluşturmada, amaca ulaşmayı hızlandırmaktadır (Bağmancı, 2012: 8).

Bu çalışmada ikilemelerin sadece Korece ve Türkçe karşılıkları aranmıştır. Fakat Korece ve Türkçe ikilemelerin hem anlam hem de yapı bakımından incelendiği daha ayrıntılı çalışmalar yapılabileceği gibi sadece Korece ikilemeleri tanıtan ne olduğunu açıklayan, özelliklerini belirten çalışmalar da yapılabilir. Bunun dışında Korece ve Türkçeye dair farklı karşılaştırma çalışmaları da yapılabilir. Yansıma sözcükler, kalıp ifadeler ve dilin daha nice güzelliklerini açığa çıkaran karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Anh Yu Jin (2010). 한국어 학습자를 위한 한국어 의성어 . 의태어 교육 방법 연구. Yüksek Lisans Tezi. Hanyang Üniversitesi. Seul.

Bağmancı, E. (2012). *Arap dilinde İkilemeler ve Öğretimi Yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bang Jeon Won.(2010). 한국어와 영어의 의성어·의태어와 한영 번역 전략 분석 Yüksek lisans Tezi. Busan Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Busan.

Han Joo Yeon. 2015. 언어 관계를 이용한 의성어. 의태어 교육 방안 연구. Yüksek Lisans Tezi. Kyung hee Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Seul.

Hatiboğlu, V. (1971). Türk Dilinde İkileme, TDK, Ankara.

Hengirmen, M. (1995), Türkçe Dilbilgisi, Ankara: Ergun Yayınevi.

Sebüktekin, H. (1990). Grundlagen der Modernen Linguistik I. Ankara: Gazi Büro Basımı.

Vardar, B. (2002), Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

<http://lang-8.com/1602593/journals/129746987503244811429766300876114002990> (18.05.2018).

https://ko.wiktionary.org/wiki/%EB%B6%84%EB%A5%98:%ED%95%9C%EA%B5%AD%EC%96%B4_%EC%9D%98%ED%83%9C%EC%96%B4 (18.05.2018).

<http://blog.daum.net/say112/182990> (18.05.2018).

<http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp> (19.05. 2018).

네이버 터키어사전 <http://naver.me/5dX2vVcX> (19.05.2018).

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ALGILARI

RASİM TÖSTEN
SİİRT ÜNİVERSİTESİBÜNYAMİN HAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİSEZEN AKGÜL
SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç

Kamu okullarında çalışan okul müdürlerinden buldukları okulda liderlik özellikleri sergilemeleri beklenmektedir. Kamuda görev yapan okul müdürlerinden beklenen liderlik özellikleri kamu liderliği olarak tanımlanmaktadır. Kamu liderliği; hesapverebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi boyutlarından oluşan bir liderlik alanıdır. Bu araştırmanın amacı kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını incelemektir. **Yöntem:** Araştırma nicel desenli olup betimsel tarama modelindedir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan toplam 300 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş ve Tösten, Çelik-Şahin ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Kamu Liderliği Ölçeği (Public Leadership Scale)” kullanılmıştır. Ölçek kamuda çalışan okul müdürlerinin kamu liderliği özelliklerinden olan hesap verebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi davranışlarını ölçen 4 boyut ve toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları esas alınmış olup fark testleri için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. **Bulgular:** Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri ölçek toplamında yüksek düzeyde kamu liderliği davranışlarını göstermektedirler. Boyutlar bazında ise okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarından hesap verebilirlik, kurallara uyma ve iletişim ağı yönetimi davranışlarını yüksek düzeyde; politik sadakat davranışlarını ise orta düzeyde sergilediği görülmüştür. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Kamuda çalışan okul müdürlerinin özellikle hükümet ve devlet politikalarını benimsemeleri konusunda ciddi adımların atılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kamu liderliği, okul müdürü, hesapverebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat, iletişim

TEACHER PERCEPTIONS RELATED TO PUBLIC LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPALS

Abstract

Purpose: School principals working in public schools are expected to exhibit leadership characteristics in their school. Leadership characteristics expected from school principals working in the public schools are defined as public leadership. Public leadership consists of accountability, rule-following leadership, political loyalty and network governance dimensions. The aim of this study is to investigate the public leadership behaviors of school principals based on the perceptions of teachers working in public schools. **Method:** The research has a quantitative design and descriptive survey model. The research was conducted with the participation of 300 teachers working in Diyarbakır in 2018-2019 academic year. In the study, “Public Leadership Scale” which was developed by Tummers and Knies (2015) and adapted to Turkish by Tösten, Çelik-Şahin and Han (2018) was used. The scale consists of 4 dimensions and 21 items that measure the behaviors of school principals working in the public schools such as accountability, rule-following leadership, political loyalty and network governance. In the analysis of the data obtained from the research, arithmetic mean and standard deviation scores were used for descriptive statistics and t-test and one-way ANOVA were used for difference tests. **Findings:** According to the results of the research, school principals show high levels of public leadership behaviors in the scale. In terms of the dimensions it is seen that school principals have high level of accountability, rule-following and network governance behaviors; they show political loyalty behaviors in middle level. **Implications for Research and Practice:** It is recommended that serious steps should be taken for public school principals to adopt government and state policies.

Keywords: Public leadership, school principal, accountability, rule-following leadership, political loyalty, network governance

1. Giriş

Okullarda yönetim çalışmaları, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılması ve süreklilik arz etmesi, okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile ilişkilidir. Günümüzde yönetim alanında değişimler yaşanmaktadır. Eğitim kurumlarının başarısı genellikle yöneticilerin “sahip olduğu beceri ve yeteneklere” bağlıdır. Okul yöneticileri, okulda lider görevini üstlenmektedir. Bundan dolayı yöneticilerin sergilediği “liderlik davranışları” okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasında son derece önemlidir (Çelik, 2001; Gümüşeli, 2001). Ayrıca yöneticilerin liderlik becerileri, okulda verilen eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

Günümüzde hızla artan küreselleşme sürecinde iletişim ve bilgi teknolojilerinden yararlanılarak; gelişmiş ülkeler düzeyinde bir kamu personel sistemine ve kamu yönetimi örgüt yapısına sahip olabilmek artık çok önemli bir gereklilik durumundadır (Özsalmanlı, 2005). Örgütlerin etkin bir liderliğe sahip olmadan, yalnızca mevcut sistemi korumak ya da riski en az düzeye indirerek örgütsel faaliyeti devam ettirmeyi amaçlayan yönetim anlayışı ile karşılaşılan değişim ortamında uzun süre varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün bulunmamaktadır (Tengilimoğlu, 2005). Bu bakımdan örgütler, yöneticilik ile birlikte liderlik davranışlarına da odaklanmak durumundadırlar.

Liderin örgütteki uyum sağlama çabalarının yanında asli görevlerinden biri de örgüt ile çalışan arasındaki dengeyi sağlarken çalışanlarını isteklendirilerek performanslarının artmasını sağlamaktır (Çetin, vd, 2017). Bu bağlamda kamuda çalışan yöneticilerden de örgütlerini ve çalışanlarını geliştirebilmeleri için kamu liderliği davranışlarını sergilemeleri beklenmektedir.

Kamuda görev yapan okul müdürlerinden beklenen liderlik özellikleri kamu liderliği olarak tanımlanmaktadır. Kamu liderliği; hesapverebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi boyutlarından oluşan bir liderlik alanıdır. Okul yöneticilerinin taşıması gereken kamu liderliği rollerinden biri hesap verebilirliktir. "Literatürdeki tanımlamalara göre hesap verebilirlik; herhangi bir kişi ya da grubun, yerine getirdiği eylem ve işlemlerden dolayı, kendisi dışında yer alan başka bir kişi ya da gruba açıklama yapması veya cevap vermesi anlamını taşımaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011)". Diğer bir ifade ile kendilerine yetki verilen ve kaynak tahsis edilenlerin üzerinde anlaşmaya varılmış beklentiler ışığında, sonuçlara ulaşmak bakımından değerlendirilmeye tabi tutulmasıdır (Gül, 2008). Okul müdürlerinin hesap verebilirliği, okul müdürlerinin okulun başarısı için gereken sorumluluklarını bilip ona göre davranması ve davranışlarında açık olmasıdır (Wood ve Winston 2005). Eğitimde hesap verebilirlik; girdilere, süreçlere ve çıktılara ilişkin verilerin toplanması ve bu verilerin okulların etkililik ve verimliliklerini belirlemek üzere kullanılması süreci olarak düşünülmelidir (Gedikoğlu, 2012).

Hesap verebilirlik ve okullara destek arasındaki dengeyi sağlayabilen ülkeler, hem okullara yeterli kaynak ile nitelikli iş gücü sağlamada hem de hesap verebilirliğin yerindeliğini de kanıtlamış olmaktadır (Gündüz ve Göker, 2017). Hesap verebilirliğin önemli bir göstergesi de şeffaflıktır (Norman, Avolio ve Luthans 2010). Hesap verebilir olan okul müdürleri, bu davranışlarından dolayı öğretmenlerle olan iletişimini de düzenlemek zorundadırlar. Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkinin sağlam olması okul iklimini de sağlıklı kılacaktır. Bu bakımdan okul müdürleri; yürüttükleri hizmetlerde, okulun kaynaklarının kullanımında, yaptıkları işlerde ve uygulamalarında hesap verebilir olmalıdırlar.

Okul yöneticilerinin taşıması gereken kamu liderliği rollerinden biri de kurallara uyma ve kuralları uygulama becerisidir. Okul müdürünün yetki ve görevleri kanun, tüzük, yönetmelik gibi mevzuatta belirlenmiştir. Okul müdürü, ilgili mevzuata göre yetkilerini ve yasal gücünü okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmalıdır (Aydın, 1998: 159).

Okul yöneticilerinin taşıması gereken kamu liderliği rollerinden biri de etkili iletişim kurabilme becerisidir. İletişim, yöneticilerin başarısında, örgütün etkinliğinde ve okul yaşamının sağlıklı işleminde önemli rol oynayan kritik bir süreçtir. Yönetimin tüm aşamasında iletişim faktörü önemlidir. Öğretmenler arasında, öğrenci ve velilerle ilişkilerde, dış paydaşlarla olan temaslarda okul yöneticisinin göz ardı edemeyeceği hatta bir sorumluluğu da üstleneceği önemli bir boyut iletişimdir (Çelik, 2005; Hoy ve Miskel, 2010). Okul müdürlerinin kendilerinden beklenen liderlik davranışlarını gereğince yerine getirmeleri okulun amaçlarına ulaşmada kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet, sendika üyelik durumu, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre algıları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır.

1. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel desenli bir araştırma olup, öğretmenlerin çalıştıkları okulun müdürü hakkındaki kamu liderliği algılarını belirlemeye yönelik genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılı Diyarbakır ili merkez ilçe sınırlarında kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya random yöntemle seçilen toplam 300 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait kişisel Özellikler

Cinsiyet	Sendika		Okul Türü		Tecrübe	
	f	%	f	%	f	%

Kadın	147	49,0	Var	136	45,3	İlkokul	69	23,0	1-5 yıl	140	46,7
Erkek	153	51,0	Yok	164	54,7	Ortaokul	127	42,3	6-10 yıl	65	21,7
Toplam	300	100	Toplam	300	100,0	Lise	104	34,7	11-20 yıl	51	17,0
						Toplam	300	100,0	21 ve +	44	14,7
									Toplam	300	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %49'u kadın ve %51'i ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,3'ü sendika üyesi iken %54,7'si ise herhangi bir sendikaya üye değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23'ü ilkokulda, %42,3'ü ortaokulda, %34,7'si ise lise türündeki bir okulda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin tecrübeleri bakımından ise %46,7'si 1-5 yıl arası, %21,7'si 6-10 yıl arası, %17'si 11-20 yıl arası, %14,7'si ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş ve Tösten, Çelik-Şahin ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Kamu Liderliği Ölçeği (Public Leadership Scale)" kullanılmıştır. Ölçek kamuda çalışan okul müdürlerinin kamu liderliği özelliklerinden olan hesap verebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi davranışlarını ölçen boyutlardan oluşmaktadır. Ölçek 21 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan *Hesapverebilir Liderlik* (accountability leadership) boyutu 6 maddeden (1,2,3,4,5,6) oluşmaktadır. İkinci boyut olan *Kuralları Uygulama Liderliği* (rule-following leadership) boyutu 4 maddeden (7,8,9,10); üçüncü boyut olan *Politik Sadakat Liderliği* (political loyalty leadership) boyutu 5 maddeden (11,12,13,14,15) ve dördüncü boyut olan *İletişim Ağı Yönetimi Liderliği* (network governance leadership) boyutu ise 6 maddeden (16,17,18,19,20,21) oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları esas alınmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için fark testleri için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin boyut ve madde ortalamalarının düzeyleri belirlenirken "1,00- 1,79: Hiç Katılmıyorum", "1,80- 2,59: Katılmıyorum", "2,60- 3,39: Kısmen Katılıyorum", "3,40- 4,19: Katılıyorum", ve "4,20- 5, 00: Tamamen Katılıyorum" kriterleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Verilerin güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı ,930 olarak hesaplanmıştır.

2. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların daha anlaşılır olması için tablolar kullanılmış ve tabloların yorumları yapılmıştır.

2.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını ne düzeyde sergiledikleri analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyleri

Kamu liderliği	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Hesap verilebilirlik	300	4,0267	,93878	Katılıyorum
Kurallara uyma	300	4,0708	,81337	Katılıyorum
Politik sadakat	300	3,0713	1,16256	Kısmen Katılıyorum
İletişim ağı yönetimi	300	3,5878	,99361	Katılıyorum
Toplam ölçek	300	3,6822	,76629	Katılıyorum

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, *hesap verebilirlik* boyutunda ($\bar{X} = 4,02$; katılıyorum) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından hesap verebilirlik davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, *kurallara uyma* boyutunda ($\bar{X} = 4,07$; katılıyorum) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından kurallara uyma davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, *politik sadakat* boyutunda ($\bar{X} = 3,07$; kısmen katılıyorum) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından politik sadakat davranışlarını orta düzeyde göstermektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, *iletişim ağı yönetimi* boyutunda ($\bar{X} = 3,58$; katılıyorum) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından iletişim ağı yönetimi davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, *kamu liderliği ölçeğinin toplamında* ($\bar{X} = 3,68$; katılıyorum) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler.

2.2. Öğretmenlerin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Bu kısımda öğretmenlerin cinsiyet, sendika üyeliği, okul türü ve tecrübe gibi kişisel özelliklerine göre okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

a. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Hesap verilebilirlik	Kadın	147	4,0805	,87680	298	,973	,331
	Erkek	153	3,9749	,99483	295,824		
Kurallara uyma	Kadın	147	4,1122	,73453	298	,864	,388
	Erkek	153	4,0310	,88310	292,058		
Politik sadakat	Kadın	147	3,0599	1,14519	298	-,167	,867
	Erkek	153	3,0824	1,18267	297,981		
İletişim ağı yönetimi	Kadın	147	3,6531	,96031	298	1,116	,265
	Erkek	153	3,5251	1,02380	297,830		
Toplam ölçek	Kadın	147	3,7214	,66700	298	,868	,386
	Erkek	153	3,6446	,85138	286,506		

Tablo 3'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti bakımından hiçbir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır.

b. Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Öğretmenlerin sendika üyelik durumuna göre okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumuna Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Boyutlar	Sendika	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Hesap verilebilirlik	Var	136	4,0159	,93863	298	-,180	,857
	Yok	164	4,0356	,94168	288,150		

Kurallara uyma	Var	136	4,0662	,82059	298	-,090	,928
	Yok	164	4,0747	,80982	286,399		
Politik sadakat	Var	136	2,8882	1,20929	298	-2,506	,013
	Yok	164	3,2232	1,10312	276,538		
İletişim ağı yönetimi	Var	136	3,4559	1,05706	298	-2,106	,036
	Yok	164	3,6972	,92681	270,830		
Toplam ölçek	Var	136	3,5970	,77076	298	-1,761	,079
	Yok	164	3,7529	,75765	285,962		

Tablo 4'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sendika üyelik durumu bakımından *politik sadakat* ve *iletişim ağı yönetimi* boyutlarında anlamlı fark saptanırken ($p < .05$) diğer boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında *politik sadakat* boyutunda sendika üyesi olmayan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 3,22$) herhangi sendikaya üye olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 2,88$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sendika üyesi olmayan öğretmenler, sendika üyesi olan öğretmenlere nispeten okul müdürlerinin politik sadakat davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

İletişim ağı yönetimi boyutunda aritmetik ortalamalar dikkate alındığında sendika üyesi olmayan öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 3,69$) herhangi sendikaya üye olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3,45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sendika üyesi olmayan öğretmenler, sendika üyesi olan öğretmenlere nispeten okul müdürlerinin iletişim ağı yönetimi davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

c. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	Ss
Hesap verilebilirlik	İlkokul	69	3,9903	,96967
	Ortaokul	127	4,0512	,92974
	Lise	104	4,0208	,93727
	Toplam	300	4,0267	,93878
Kurallara uyma	İlkokul	69	4,0688	,88168
	Ortaokul	127	4,0374	,85105
	Lise	104	4,1130	,71976
	Toplam	300	4,0708	,81337
Politik sadakat	İlkokul	69	3,3478	1,28001
	Ortaokul	127	2,8472	1,12559
	Lise	104	3,1615	1,08192
	Toplam	300	3,0713	1,16256
İletişim ağı yönetimi	İlkokul	69	3,6570	1,09286
	Ortaokul	127	3,4475	1,06340
	Lise	104	3,7131	,80668

	Toplam	300	3,5878	,99361
Toplam ölçek	İlkokul	69	3,7571	,90307
	Ortaokul	127	3,5894	,77699
	Lise	104	3,7459	,63969
	Toplam	300	3,6822	,76629

Tablo 5'de okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul türü bakımından görüşlerinin ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	f	p	Fark Grupları
Hesap verilebilirlik	Gruplar arası	,171	,085	2	,096	,908	
	Gruplar içi	263,338	,887	297			
	Toplam	263,509		299			
Kurallara uyma	Gruplar arası	,327	,163	2	,246	,782	
	Gruplar içi	197,480	,665	297			
	Toplam	197,807		299			
Politik sadakat	Gruplar arası	12,499	6,249	2	4,739	,009	1 ile 2
	Gruplar içi	391,615	1,319	297			
	Toplam	404,113		299			
İletişim yönetimi	Gruplar arası	4,464	2,232	2	2,280	,104	
	Gruplar içi	290,725	,979	297			
	Toplam	295,189		299			
Toplam ölçek	Gruplar arası	1,902	,951	2	1,626	,198	
	Gruplar içi	173,672	,585	297			
	Toplam	175,574		299			

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul türü bakımından *politik sadakat* boyutunda anlamlı fark saptanırken ($p < .05$) diğer boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Karşılaştırma testi sonuçlarına göre *politik sadakat* boyutunda fark, ilkökulda görev yapan öğretmen görüşleri ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ilkökuldaki öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 3,34$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 2,84$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkökulda görev yapan öğretmenler, ortaokul öğretmenlerine nispeten okul müdürlerinin politik sadakat davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

d. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi

Boyutlar	Tecrübe	N	\bar{X}	Ss
Hesap verilebilirlik	1-5 yıl	140	3,8976	1,00907
	6-10 yıl	65	4,2333	,85989
	11-20 yıl	51	4,0131	,88622
	21 ve +	44	4,1477	,83001
	Toplam	300	4,0267	,93878
Kurallara uyma	1-5 yıl	140	3,9839	,90224
	6-10 yıl	65	4,1885	,69320
	11-20 yıl	51	4,1863	,70328
	21 ve +	44	4,0398	,78493
	Toplam	300	4,0708	,81337
Politik sadakat	1-5 yıl	140	3,0571	1,18971
	6-10 yıl	65	3,0708	1,12162
	11-20 yıl	51	3,2235	1,13677
	21 ve +	44	2,9409	1,18406
	Toplam	300	3,0713	1,16256
İletişim ağı yönetimi	1-5 yıl	140	3,5345	1,04371
	6-10 yıl	65	3,4205	1,03208
	11-20 yıl	51	3,8562	,83601
	21 ve +	44	3,6932	,89280
	Toplam	300	3,5878	,99361
Toplam ölçek	1-5 yıl	140	3,6102	,85645
	6-10 yıl	65	3,7158	,71632
	11-20 yıl	51	3,8133	,63438
	21 ve +	44	3,7100	,66380
	Toplam	300	3,6822	,76629

Tablo 7'de okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi bakımından görüşlerinin ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Müdürlerinin Kamu Liderliği Davranışlarını Sergileme Düzeyi ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	Sd	f	p
Hesap verilebilirlik	Gruplar arası	5,762	1,921	3	2,206	,088
	Gruplar içi	257,747	,871	296		
	Toplam	263,509		299		
Kurallara uyma	Gruplar arası	2,679	,893	3	1,355	,257
	Gruplar içi	195,128	,659	296		
	Toplam	197,807		299		
	Gruplar arası	1,958	,653	3	,480	,696

Politik sadakat	Gruplar içi	402,155	1,359	296		
	Toplam	404,113		299		
İletişim yönetimi	ağı	Gruplar arası	6,379	2,126	3	2,179 ,091
		Gruplar içi	288,809	,976	296	
	Toplam	295,189		299		
	Gruplar arası	1,709	,951	3		
Toplam ölçek	Gruplar içi	173,865	,585	296	,970	,407
	Toplam	175,574		299		

Tablo 8'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi bakımından hiçbir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>.05).

3. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak incelenmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarını ölçek toplamında yüksek düzeyde göstermektedirler. Buna göre kamu okullarında çalışan okul müdürleri kendiliğinden beklenen liderlik davranışlarını çoğunlukla sergilemektedirler. Nitekim Tengilimoğlu, (2005) örgütlerin etkin bir liderliğe sahip olmadan, yalnızca mevcut sistemi korumak ya da riski en az düzeye indirerek örgütsel faaliyeti devam ettirmeyi amaçlayan "yönetim" anlayışı ile karşılaşılan değişim ortamında uzun süre varlıklarını sürdürebilmelerinin mümkün olmayacağını belirtmektedir. Buna göre okul müdürlerinin sadece yöneticilik davranışları değil liderlik özelliklerini de göstermesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

2. Okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilemeleri okulda liderlik özelliklerinin olduğunu göstermektedir. Nitekim Öztürk'e (2017) göre lider; başkalarına yön verirken fiziksel özellikleri, sosyal ve duygusal zekâyı, esneklik ve yumuşak geçişi, baktığında görebilmeyi, işleri benimseterek yaptırabilmeyi sağlayan kişi durumundadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde gerek kamu ve gerekse özel organizasyonlar için iyi bir liderliğin gerekliliği, genel kabul görmüş bir yaklaşımdır (Tengilimoğlu, 2005). Bununla birlikte liderlerin kullandığı liderlik tarzı motivasyonu ve performansı etkileyecektir (Çetin, vd, 2017). Bu bakımdan okullardaki müdürlerin yüksek düzeyde kamu liderliği davranışlarını sergilemesinin eğitim sistemimizin başarıya ulaşmasında ve gelişmesinde önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından *hesap verebilirlik* davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler. Kamu yönetiminde hesap verebilirlik; kendilerine yetki, kaynak ve görev verilen kamu çalışanlarının, kendilerinden beklenildiği gibi hareket edip etmediklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011)". Hesap verebilirlik kamu yöneticilerin beklenen önemli bir liderlik alanıdır. Nitekim Gedikoğlu, (2012) tüm eğitim kurumlarında sonuç odaklılığı esas alan, aynı zamanda mevzuata ve profesyonel normlara uyumu da gözetilen geçerli ve uygulanabilir hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulması gerektiğine dikkati çekmektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde hesap verebilirlik gibi çağdaş niteliklere sahip olmak, toplumun beklediği kaliteli hizmet anlayışının bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır (Gül, 2008).

Eğitim yönetiminde hesap verebilirliğin birçok olumlu katkısından bahsetmek mümkündür. Nitekim Eryılmaz ve Biricikoğlu, (2011) hesap verebilirlikte örgütsel kontrol yöntemleri olarak saydamlık, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, toplumun yönetime katılması ve yönetimi denetlemesine yönelik olanakların, kamu kurumlarının toplumsal sorumluluklarını arttırdığını belirtmektedirler. Hesap verebilirlik, tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemlerinde de aranan bir nitelik olurken, kamuoyu özellikle çocuklarının öğrenme çıktıları ile ilgili olarak, eğitim sisteminin kendilerine karşı her alanda hesap verebilir olmasını beklemektedir. (Gündüz ve Göker, 2017). Mevzuata uyma ve bağlılık politikasını benimseyen bürokratik hesap verebilirlik politikalarının daha çok uygulanması, okulların hem üst yönetim birimlerine ve müfettişlere karşı, hem de yerel halka, medyaya ve meslek örgütlerine karşı daha çok açıklama yapma ve eylemlerini haklı çıkarma gayreti içerisine girmelerine neden olmaktadır (Erdağ, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerinin yüksek düzeyde hesap verebilir davranışları sergilemeleri okul yönetimi ve okulların etkililiği açısından oldukça olumlu bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından *kurallara uyma* davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler. Okul müdürlerinin kurallara uyması ve okul yönetiminde kurallara uygun hareket etme davranışlarının yüksek düzeyde olması okulların etkili yönetimi açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bir başka bakış açısına göre de okul müdürlerinin yüksek düzeyde kurallara uyma davranışı sergilemesi eğitim sisteminin bürokratik yapısından kaynaklanmaktadır. Bu konuda Öztürk, (2017) "Türkiye'deki mevzuata bakıldığında, kamu görevlilerinin iş ve işlemleri, içerisinde buldukları süreçler, personel rejimleri gibi hususlar çok detaylı olarak

düzenlenmekte ve yöneticilerden sadece bunlara uymaları, uygulayıp uygulatmaları beklendiğini belirtmektedir". Buna göre okul müdürleri çok detaylı bir şekilde mevzuatta belirlenmiş kuralları uygulamak konusunda oldukça başarılı olmaktadır. "Eğitimdeki merkezi yönetim, kendisi dışındakilere farklı hareket tarzı şansı vermemekte, farklı kişilikler, liderler değil koyduğu kuralları uygulayıp denetleyen yöneticiler istemektedir (Öztürk, 2017)". Bununla birlikte okul müdürlerinden kuralları personelin ve okulun lehine ve kamu yararına olabilecek durumlarda sorumluluk almaları da beklenmektedir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından *politik sadakat* davranışlarını orta düzeyde göstermektedirler. Politik sadakat kamu yöneticilerinin hükümet ve devlet programlarını ve politikalarını benimseyip bunlara uygun hareket etmelerini ifade etmektedir. Bu konuda okul müdürlerinin orta düzeyde davranış sergilediği söylenebilir. Bu durumun sebebi ülkemizdeki merkezi yönetim yapılanması olabilir. Nitekim Öztürk (2017) "Türkiye'de merkezîyetçi yapının ağırlığa sahip olduğunu, yerel yönetimlere bırakılan dar alana dair de merkezi yönetimin elinde güçlü denetim mekanizmaları bulunduğunu, bu durumda tüm işlemlere dair kararları merkezi yapının kendisinin verdiğini ifade etmektedir". Buna göre merkezîyetçi yapının aldığı kararları ve planladığı politikaları okul müdürlerinin istenen düzeyde benimseyip uygulamadığı söylenebilir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri kamu liderliği davranışlarından *iletişim ağı yönetimi* davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler. Kamu yöneticilerinin taşıması gereken önemli bir liderlik alanı da iletişimi yönetme davranışdır. Bu konuda Çetin ve arkadaşları (2017) "çağdaş liderin; ileriye görebilmenin yanında etkili ve verimli olması, etik kurallarına uygun davranarak, her zaman güçlü bir uyum ile kendine olan güven duygusunu artırarak örgütte iletişim açık tutması gerektiğini belirtmektedirler". Buna göre okul müdürlerinin hem kendi personelleri hem de okulun paydaşları olan taraflarla olumlu bir iletişim içinde oldukları ve bu iletişimleri doğru biçimde yönettikleri söylenebilir.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ve kıdemi bakımından okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde hiçbir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre farklı kıdemlere sahip erkek ve kadın öğretmenler okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını gösterme bakımından benzer görüşlere sahiptirler.

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendika üyelik durumu bakımından *politik sadakat* ve *iletişim ağı yönetimi* boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre sendika üyeliği olmayan öğretmenler, sendika üyesi olan öğretmenlere nispeten okul müdürlerinin politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu durum sendika üyesi olan öğretmenler ile okul müdürlerinin farklı sendikalara sahip olmalarında kaynaklanabilir. Zira sendika üyesi olmayan öğretmenler okul müdürlerinin hükümet politikalarını daha fazla benimseyerek hareket ettiklerini düşünmektedirler. Sendika üyesi olan öğretmenler ile okul müdürlerinin aynı ya da farklı sendikalara sahip olduklarına ilişkin bir verinin olmayışı bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

9. Okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul türü bakımından *politik sadakat* boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre ilkökulda görev yapan öğretmenler, ortaokul öğretmenlerine nispeten okul müdürlerinin *politik sadakat* davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler. İlkokullardaki öğretmenlerin çoğunluğunun aynı branşa sahip olmakla birlikte ortaokullarda farklı branştan öğretmenlerin olması okul müdürlerinin uyguladıkları politikaları farklı değerlendirmelerine sebep olmuş olabilir.

4. Öneriler

Okul müdürlerinin kamu liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin yapılan bu araştırmada şu öneriler sunulmuştur:

1. Kamu okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerine liderlik özelliklerini geliştirecek seminer ve kurslar düzenlenerek kamu liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri sağlanabilir.
2. Okul müdürlerine mevzuatta belirlenmiş kuralları uygularken kamu yararına sorumluluk alma becerilerini geliştirecek farkındalık eğitimleri verilmelidir.
3. Okul müdürlerinin hükümet politikalarını benimseyip içselleştirmeleri için karar mekanizmalarında aktif rol alarak karara katma yoluna gidilmelidir.

Kaynakça

- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Çelik, V. (2001). Geleceğin okul liderleri. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Başkent Öğretmenevi.
- Çelik, V. (2005). "Liderlik". *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 187-215) (Ed: Y. Özden). (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çetin, S., Giderler, C., ve Güler, M. (2017). Lider yöneticilerin çalışanların motivasyonuna ve performansına etkisi: Kamu kuruluşunda bir çalışma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(4), 36-49.
- Erdağ, C. (2013). Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryılmaz, B., ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.

- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 71-94.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Eğitim yönetimi; teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Norman, S. M., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 350-364.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye'de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 137-146.
- Öztürk, C. (2017). Kamu yönetiminde liderlik önündeki engeller. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl 2017 Özel sayı: 14.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tösten, R., Çelik-Şahin Ç., ve Han, B. (2018). Kamu Liderliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 315-333. doi: 10.18039/ajesi.454582
- Tummers, L., & Knies, E. (2016). Measuring public leadership: Developing scales for four key public leadership roles. *Public Administration*, 94(2), 433-451.
- Wood, J.A. & Winston, B. E. (2005). Toward a new understanding of leader accountability: Defining a critical construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 84- 94.

KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINDA ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME YÖNELİK DÜŞÜNCE, TUTUM VE YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

RIDVAN KÜÇÜKALİ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç:Kaynaştırma eğitiminde, eğitimi gerçekleştirecek öğretmenlerin tutum ve davranışları eğitimin başarıya ulaşmasında oldukça önemlidir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranışları başarıyı beraberinde getirebilecektir. Yapılan literatür taramasında, kaynaştırma eğitimini uygulayan öğretmenlerin eğitime yönelik tutumlarının, eğitimdeki yeterliliklerini yordayıp yordamadığına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu düşünceden hareketle araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim uygulamaları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma İstanbul ili Şişli ilçesinde bulunan üç ilköğretim okulundan 210 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Genel Bilgi Formu", "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği" "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %77,6'sı kadın, %22,4'ü erkektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutları ile Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

İleriyeDönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:Elde edilen sonuçlara dayanarak, kaynaştırma eğitim ders ve uygulamalarının gerek lisans eğitimi sırasında, gerekse hizmet içi eğitimlerle etkililiğinin artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler:Eğitim, Eğitim hakkı, Özel gereksinimli çocuk, Kaynaştırma, Öğretmen

EXAMINATION OF TEACHERS' THOUGHT, ATTITUDE AND COMPETENCES TOWARDS EDUCATION IN INCLUSIVE PRACTICE

Abstract

Purpose:In inclusion education, the attitudes and behaviors of the teachers who will carry out the training are very important in achieving the success of the training. The teacher's behavior towards inclusion education and inclusion students will be able to bring success. In the literature review, limited research has been found on whether the attitudes of the teachers applying inclusive education predicted their competence in education. Based on this idea, it is aimed to determine whether there is a relationship between teachers' attitudes towards inclusion and educational practices.

Method:The survey was conducted in quantitative research methods and was conducted with 210 teachers from three primary schools in Sisli district of Istanbul province. In the research "General Information Form", "Teachers' Belief in Education Scale", "Teacher Competence Scale in Inclusive Practices" were used. The data were analyzed with SPSS 21 package program.

Findings:Of the teachers included in the study, 77.6% were female, 22.4% were male. As a result of the research, there were significant differences between teacher competence and teachers' belief level scale sub dimensions in inclusion practices with gender, age, graduated faculty and vocational seniority, and there was a significant correlation between teacher competence scale sub dimensions in inclusion practices and teacher belief level scale sub dimensions of teachers' belief in education.

Implications for Research and Practice:Based on the results obtained, it may be suggested to increase the effectiveness of the mainstreaming training courses and practices both during undergraduate and in-service training.

Key words: Education, right to education, child with special needs, inclusion, teacher

Giriş

Toplumda eşitsizliklerin yok edilerek, her kesimden bireyin aynı haklara sahip olabilmesi için en önemli kriterlerden biri eğitim hakkına herkesin ulaşmasıdır. Eğitimin en temel insan haklarından biri olması nedeniyle toplumdaki her bireye ulaştırılması ve aynı zamanda arzulanılan ve istenilen yönde olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu eğitim çalışmaları normal gelişim gösteren çocukları olduğu kadar özel gereksinimli çocukları da kapsayabilmelidir (Çelik ve Ünver, 2019; Odluyurt, 2012). Nitekim özel gereksinimli çocukların da kendilerine yeterli hale gelebilmeleri açısından eğitim faaliyetlerine katılmaları oldukça önemlidir.

Özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak yapılan pek çok tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlar içerisinde en çok bilinen ise, herhangi bir engel nedeniyle eğitim sistemine dahil olmakta zorluk çeken çocuklardır (Ewing, Monsen ve Kielblock, 2017; Malakar ve Saikia, 2017). Bu çocukların eğitim sistemlerine dahil olmaları için pek çok uygulama bulunmaktadır. Bunlardan birisi de kaynaştırma uygulamalarıdır. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinime sahip olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarının yanında eğitim almakta ve tam zamanlı ya da yarım zamanlı olarak eğitimlerine devam etmektedirler (Dolapçı ve Yıldız- Demirtaş, 2016; Kadan ve Aral, 2018). Bu çocukların akranlarının yanında eğitim almaları hem özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarına katkı sağlayabilmekte, hem de normal gelişim gösteren çocukların farklılıkları kabul etmesinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında gereken birtakım şartlar bulunmaktadır. Bu şartlardan en önemlisi ise kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerdir. Öğretmenler, çocuğun yaşamında oldukça önemli yere sahip olan anahtar kişilerdir. Öğretmenler eğitim faaliyetlerini yürütürken, aynı zamanda da geleceği şekillendirmektedirler (Brownlee, Scholes, Walker ve Johansson, 2016; Kadan ve Aral, 2018). Aileden sonra oldukça önemli olan öğretmenlerin çocuğa sevgiyle, anlayışla yaklaşması sonucunda, çocuklar öğrenme yaşantılarına daha fazla katılabilmekte, öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta, böylece kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir (Aryanti, Warsini ve Haryanti, 2018). Aynı zamanda öğretmenlerin iletişim ve etkileşimlerinde çocuklara örnek teşkil ettiği belirtilmekte ve çocuklar arasındaki saygılı iletişimin başlangıcı da öğretmenlerle atılabilmektedir (Blair, McKinnon ve Daneri, 2018; Çinkır, 2004; Martensen ve Barten, 2015). Oysaki öğretmenlerin iletişim ve etkileşimlerinde olumsuz davranışlar sergilemesi çocuklarda problemler ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Hallam, Foults, Bargreen ve Perkins, 2016). Kaynaştırma eğitiminde de öğretmenin tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Öğretmenin gerek kaynaştırma eğitimine, gerekse özel gereksinimli olan çocuğa yaklaşımı başarıyı beraberinde getirebilecektir (Can ve Kara, 2017). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kendilerine olan güven, tutum ve davranışlarının eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ahmed, Sharma ve Deppeler, 2012; Bhatnagar ve Das, 2014; Jordan, Schwartz ve McGhie- Richmond, 2009; Killoran, Woronko ve Zoretsky 2014; Leatherman ve Niemeyer, 2005; Malinen vd. 2013; McLeskey ve Waldron, 2000; Oral, Zerey ve Töret, 2004; Ross- Hill, 2009; Sharma, Shaukat ve Furlanger, 2015). Ancak öğretmenlerin gerek eğitime, gerekse kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutum ve davranışları ise başta çocuk olmak üzere aileyi ve hatta toplumu da etkileyebilmektedir (Gök ve Erbaş, 2011; Ereş ve Candan, 2017). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları kabul edebilmesi, önyargısız bir tutumda olmaları, sabırlı ve sakin davranmaları, bireysel farklılıkları kabul ederek, çocuklara güvenmeleri ve işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Coe, Alaisi, Higgins ve Major, 2014; Kadan ve Aral, 2018). Öğretmenlerin bu tip davranışlarının ise hem çocukların çok yönlü gelişimlerine yardımcı olacağı, hem de çocukları üst öğrenime hazırlayabileceğine yönelik araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Aral, 2011; Çelik ve Ünver, 2019; Good ve Brophy, 2007; Kaputa ve Charema, 2017). Bu düşünceden hareketle araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim uygulamaları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç altında aşağıdaki sorulara araştırmada cevap aranmıştır.

- Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem değişkenleri ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem değişkenleri ile Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği alt boyutları ile Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla eğitim uygulamaları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, aynı deneyimlere sahip olan geniş bir topluluktan, geçerlik ve güvenilirliği yapılmış ölçme araçlarıyla bilgi toplamaya yardımcı olan nicel araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Şişli ilçesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve ilköğretimde görev yapan 210 öğretmenle gönüllük esasına göre yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına göre belirlenen bir ölçüt etrafında veri toplanmasını gerektiren örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda da kaynaştırma uygulamasının yürütülmesi ölçüt olarak alınmış ve bu uygulamayı yürüten öğretmenlerle çalışılmıştır. Öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	163	77,6
Erkek	47	22,4
Yaş		
24 ve altı	5	2,4
25-30	38	18,1
31-36	45	21,4
37 ve üstü	122	58,1
Mezun Olunan Fakülte		
Sınıf Öğretmenliği	23	11
Fen- Edebiyat Fakültesi	187	89
Meslekte Kıdem		
5 yıl ve altı	23	11
6-10 yıl	40	19
11- 15 yıl	35	16,7
16 yıl ve üstü	112	53,3

Tablo 1'de Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin %77,6'sının kadın, %22,4'ünün erkek, %58,1'inin 37 ve üstü, %21,4'ünün 31- 36, %18,1'inin 25- 30 ve %2,4'ünün 24 ve altı yaş grubunda olduğu, %89'unun fen-edebiyat fakültesi, %11'inin sınıf öğretmenliği mezunu, %53,3'ünün 16 yıl ve üstü, %19'unun 6-10 yıl, %16,7'sinin 11-15 yıl ve %11'inin 5 yıl ve altı kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler "Genel Bilgi Formu", Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği" ve Bayar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" ile toplanmıştır.

Genel Bilgi Formu. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul ve mesleki kıdemlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği. Öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden, dört alt boyuttan oluşmakta, beşli likert tipinde değerlendirilmektedir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa katsayıları Toplumsallaştırma alt boyutu için .94; Çok Yönlü Gelişim alt boyutu için .88; Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutu için .87; Bireysel Farklılıklar alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise Toplumsallaştırma alt boyutu için .85; Çok Yönlü Gelişim alt boyutu için .72; Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutu için .80; Bireysel Farklılıklar alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KUÖYÖ). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendi yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Sharma vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan, 18 maddeden oluşan ve 6'lı likert tipinde değerlendirilen ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa katsayıları Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği alt boyutu için .88; Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda .90; Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda .86 ve ölçeğin tamamı için .89 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında Cronbach Alfa katsayıları Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği alt boyutu için .80; Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda .85; Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda .86 ve ölçeğin tamamı için .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan izinler alındıktan sonra okullara gidilmiş, okullarda öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış, gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere onam formu doldurulmuş ve araştırmacılar tarafından ölçek soruları yüz yüze uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 21 paket programı ile değerlendirilmiştir. Sosyodemografik özellikler için betimleyici istatistik teknikler kullanılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle KolmogorovSmirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır. Dağılımın nonparametrik olduğu belirlendikten sonra farklılık için Mann Whitney U veKruskal Wallis test sonuçları, ilişki için Spearman Korelasyon analizlerinden yararlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim uygulamaları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2

Kaynaştırma Eğitimi Uygulayan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçekleri Arasındaki Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği						
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Yeterliliği	Kadın	163	101,45	16537	3171	.07
	Erkek	47	119,53	5618		
Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği Yeterliliği	Kadın	163	105,78	17242	3785	.9
	Erkek	47	104,53	4913		
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	Kadın	163	99,29	16184,50	2818,50	.005
	Erkek	47	127,03	5970,50		
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği Toplumsallaştırma	Kadın	163	108,47	17680,50	3346,50	.19
	Erkek	47	95,20	4474,50		
Bireysel Farklılıklar	Kadın	163	108,06	17614,50	3412,50	.25
	Erkek	47	96,61	4540,50		
Çok Yönlü Gelişim	Kadın	163	112,06	18266	12761	.003
	Erkek	47	82,74	3889		
Üst Öğrenime Hazırlama	Kadın	163	109,72	17885	3142	.06
	Erkek	47	90,85	4270		

Tablo 2'de kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasındaki ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında (U=2818; p<.05) ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutlarından Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda (U=2761; p<.05) cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda erkek öğretmenlerin (X=127,03) sıra ortalaması kadın öğretmenlerin sıra ortalamasına (X=99,29) ve Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması (X=112,06), erkek öğretmenlerin sıra ortalamasına (X=82,74) göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 3

Kaynaştırma Eğitimini Uygulayan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği Arasındaki Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	24 ve altı ¹	5	208	17,02	3	.001	1-2
	25-30 ²						
	31-36 ³	38	95,38				
	37 ve üstü ⁴	45	94,94				
		122	108,34				
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği	24 ve altı ¹	5	163,50	12,01	3	.01	1-3
	25-30 ²						
	31-36 ³	38	96,30				
	37 ve üstü ⁴	45	86,33				
		122	113,06				
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	24 ve altı ¹	5	90	34,78	3	.000	2-4
	25-30 ²						
	31-36 ³	38	84,79				
	37 ve üstü ⁴	45	69,50				
		122	125,86				
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği	24 ve altı ¹	5	122,50	10,93	3	.01	1-3
	25-30 ²						
	31-36 ³	38	104,95				
	37 ve üstü ⁴	45	80,06				
	Toplumsallaştırma	122	114,36				
Bireysel Farklılıklar	24 ve altı ¹	5	162,50	6,95	3	.07	
	25-30 ²						
	31-36 ³	38	104,99				
	37 ve üstü ⁴	45	92,06				
		122	108,28				
Çok Yönlü Gelişim	24 ve altı ¹	5	157,50				1-3
	25- 30 ²						1-4

	31-36 ³	38	120,88	10,16	3	.02	2-3
	37 ve üstü ⁴	45	87,67				
		122	105,16				
Üst Öğrenime Hazırlama	24 ve altı ¹	5	80				
	25-30 ²						
	31-36 ³	38	103,62	7,13	3	.07	
	37 ve üstü ⁴	45	87,78				
		122	113,67				

Tablo 3'de kaynaştırma eğitimini uygulayan öğretmenlerin yaşlarına göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasındaki ortalamalar ve Kruskal Wallis Test sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin yaşlarına göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Yeterliliği alt boyutunda ($\chi^2=17,02$; $p<.05$); Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda ($\chi^2=12,01$; $p<.05$); Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda ($\chi^2=34,78$; $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Yeterliliği alt boyutunda 24 ve altı yaş grubuna sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=208$), 31- 36 yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=94,94$) ve 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=108,34$) göre yüksek bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda 24 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=163,50$), 31- 36 yaş grubunda olan öğretmenlerin ($X=86,33$) ve 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=113,06$) göre yüksek bulunurken; 37 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=113,06$) 31- 36 yaş grubunda bulunan öğretmenlere ($X=86,33$) göre yüksek bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=125,86$), 25- 30 yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=84,79$) ve 31- 36 yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=69,50$) göre yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarına göre Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma alt boyutunda ($\chi^2=10,93$; $p<.05$); Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda ($\chi^2=10,16$; $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Toplumsallaştırma alt boyutunda 31- 36 yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=80,06$), 24 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=122,50$), 25- 30 yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=104,95$) ve 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=114,36$) göre düşük bulunmuştur. Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda 24 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=157,50$), 31- 36 yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=87,67$) ve 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=105,16$) göre yüksek bulunurken, 25- 30 yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=120,88$), 31- 36 yaş grubunda olan öğretmenlere ($X=87,67$) göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 4

Kaynaştırma Eğitimini Uygulayan Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülteye Göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçekleri Arasındaki Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Kaynaştırma Uygulamasında Öğretim Yeterliliği	Sınıf Öğretmenliği	23	108,89	2504,50	2072,50	.78
	Fen-Edebiyat Fakültesi	187	105,08	19650,50		
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği	Sınıf Öğretmenliği	23	130,63	3004,50	1572,50	.03
	Fen- Edebiyat Fakültesi	187	102,41	19150,50		
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	Sınıf Öğretmenliği	23	90,96	2092	1816	.22
	Fen- Edebiyat Fakültesi	187	107,29	20063		

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği Toplumsallaştırma	Sınıf Öğretmenliği Fen- Edebiyat Fakültesi	23 187	137,20 101,60	3155,50 18999,50	1421,50	.01
Bireysel Farklılıklar	Sınıf Öğretmenliği Fen- Edebiyat Fakültesi	23 187	145,74 100,55	3352 18803	1225	.001
Çok Yönlü Gelişim	Sınıf Öğretmenliği Fen- Edebiyat Fakültesi	23 187	137,76 101,53	3168,50 18986,50	1408,50	.01
Üst Öğrenime Hazırlama	Sınıf Öğretmenliği Fen- Edebiyat Fakültesi	23 187	140,87 101,15	3240 18915	1337	.003

Tablo 4'de kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçekleri alt boyutları arasındaki ortalamalar ve Mann Whitney U test sonuçları görülmektedir. Tabloya göre mezun olunan fakülteye göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutu ($U=1572,50$; $p<.05$) arasında ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma alt boyutunda ($U=1421,50$; $p<.05$); Bireysel Farklılıklar alt boyutunda ($U=1225$; $p<.05$) ve Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutu ($U=1337$; $p<.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=130,63$), fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=102,41$) göre yüksek bulunmuştur. Toplumsallaştırma alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=137,20$), fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=101,60$) göre; Bireysel Farklılıklar alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=145,74$), fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=100,55$) göre; Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=137,76$), fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=101,53$) göre ve Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=140,87$), fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=101,15$) göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 5

Kaynaştırma Eğitimi Uygulayan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği Arasındaki Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıralar ortalaması	χ^2	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	5 yıl ve altı ¹	23	137,04	34,93	3	.000	1-3 2-3 3-4
	6-10 yıl ²	40	113,25				
	11- 15 yıl ³	35	52,86				
	16 yıl ve üstü ⁴	112	112,71				
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği	5 yıl ve altı ¹	23	125,85				1-3 2-3 3-4
	6-10 yıl ²	40	106,38				
	11-15 yıl ³	40	106,38				

	16 yıl ve üstü ⁴	35 112	58,21 115,79	27,50	3	.000	
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	5 yıl ve altı ¹	23	93,78				1-3
	6-10 yıl ²						1-4
	11-15 yıl ³	40	92,75	28,44	3	.000	2-4
	16 yıl ve üstü ⁴	35 112	66,64 124,60				3-4
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Toplumsallaştırma	5 yıl ve altı ¹	23	116,54				1-2
	6-10 yıl ²						1-3
	11-15 yıl ³	40	91,63	27,68	3	.000	2-3
	16 yıl ve üstü ⁴	35 112	63,14 121,42				2-4
Bireysel Farklılıklar	5 yıl ve altı ¹	23	104,22				3-4
	6-10 yıl ²						2-3
	11-15 yıl ³	40	104,06				3-4
	16 yıl ve üstü ⁴	35 112	59,07 120,79	27,91	3	.000	
Çok Yönlü Gelişim	5 yıl ve altı ¹	23	137,76				1-2
	6-10 yıl ²						1-3
	11-15 yıl ³	40	94,75				1-4
	16 yıl ve üstü ⁴	35 112	77,64 111,42	16,46	3	.001	3-4
Üst Öğrenime Hazırlama	5 yıl ve altı	23	121,85				1-2
	6-10 yıl						1-3
	11-15 yıl	40	73,81				2-4
	16 yıl ve üstü	35 112	56,86 128,66	52,56	3	.000	3-4

Tablo 5'te kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasındaki ortalamalar ve Kruskal Wallis test sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu ($\chi^2=34,93$; $p<.05$); Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda ($\chi^2=27,50$; $p<.05$); Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda ($\chi^2=28,44$; $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma alt boyutu ($\chi^2=27,68$; $p<.05$); Bireysel Farklılıklar alt boyutu ($\chi^2=27,91$; $p<.05$); Çok Yönlü Gelişim alt boyutu ($\chi^2=16,46$; $p<.05$) ve Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutunda ($\chi^2=52,56$; $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutunda 11- 15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=52,86$), mesleki kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenlere ($X=137,04$), mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere ($X=113,25$) ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlere ($X=112,71$) göre düşük bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitimi İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=58,21$), mesleki kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=125,85$), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=106,38$) ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=115,79$) göre düşük bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda, mesleki kıdemi 5 yıl ve

altında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=93,78$), mesleki kıdemi 11- 15 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=66,64$) göre yüksek bulunurken, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=124,60$), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=92,75$), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalamasına ($X=66,64$) göre yüksek bulunmuştur. Toplumsallaştırma alt boyutunda mesleki kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=116,54$), mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere ($X=91,63$) ve mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere ($X=63,14$) göre yüksek bulunurken, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=91,63$), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=63,14$) göre yüksek, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=121,42$) göre düşük olarak bulunmuş ve 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=121,42$), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=63,14$) göre yüksek bulunmuştur. Bireysel Farklılıklar alt boyutunda 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=59,07$), 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=104,22$), 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=104,06$) ve 16 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ($X=120,79$) düşük bulunmuştur. Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=137,76$), 6- 10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=94,75$), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=77,64$) ve 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=111,42$) göre yüksek bulunurken, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=111,42$), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=77,64$) göre yüksek olarak bulunmuştur. Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutunda 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=121,85$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=73,81$) ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=56,86$) göre yüksek bulunurken, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması ($X=128,66$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=73,81$) ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ($X=56,86$) göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 6

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği	Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği
Toplumsallaştırma	$r=.11$ $p=.11$	$r=-.04$ $p=.21$	$r=.007$ $p=.21$
Bireysel Farklılıklar	$r=.18$ $p=.01$	$r=-.03$ $p=.21$	$r=-.07$ $p=.33$
Çok Yönlü Gelişim	$r=.1$ $p=.15$	$r=-.15$ $p=.03$	$r=-.07$ $p=.3$
Üst Öğrenime Hazırlama	$r=.04$ $p=.52$	$r=-.1$ $p=.12$	$r=-.01$ $p=.89$

Tablo 6'da Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçekleri arasındaki Spearman korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu ile Bireysel Farklılıklar alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.18$; $p<.05$); Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutu ile Çok Yönlü Gelişim alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki ($r=-.15$; $p<.05$) bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim uygulamaları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçekleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve mesleki kıdem ile arasında anlamlı farklılıkların olduğu, Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutları ile Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda erkek öğretmenlerin sıra ortalaması, kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle erkek öğretmenler, kaynaştırma eğitiminde kadın öğretmenlere göre daha iyi sınıf yönetimi becerisine sahiptirler. Eğitimin başarıya ulaşmasında önemli olan faktörlerden biri öğretmenlerin eğitim amaçlarına yönelik olarak planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerini yerine getirebilme becerileridir (Çubukçu ve Girmen,

2008). Ancak bu durumu etkileyen pek çok faktör bulunabilmektedir ki bunlardan biri de cinsiyettir. Toplum tarafından erkeklere atfedilen hırslı, analitik, egemen gibi özellikler ve kadınlara yine toplum tarafından atfedilen merhametli, çocukları seven, bakım ve büyütme sorumlusu gibi özelliklerin (Kurt- Topuz ve Erkanlı, 2016), kaynaştırma uygulamalarına yansıdığı düşünülmektedir. Çünkü bilindiği gibi kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan çocuk, normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha hassas bir yapıya sahiptir (Ewing vd., 2017). Kadın öğretmenlerin duygusal yapılarından dolayı bu çocuklara daha farklı yaklaşabilmelerinin, sınıf yönetimi becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırmada Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutlarından Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması, erkek öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Yani kadın öğretmenler eğitimin çocukları çok yönlü geliştirme özelliğine sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu durumu ise öğretmenlerin eğitime yükledikleri anlam ile açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminin temel amaçlarından biri sisteme dahil olan tüm bireylerin, bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak çok yönlü gelişimlerine katkı sağlamaktır (Gün, 2017). Bu durum tüm öğretmenler için geçerli olsa da, kadın öğretmenlerin hassas bir yapıda olmalarından dolayı (Kurt- Topuz ve Erkanlı, 2016) ortalamalarının erkek öğretmenlere göre yüksek çıkabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşlarına göre Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği Yeterliliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Yeterliliği alt boyutunda 24 ve altı yaş grubuna sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması yüksek bulunurken, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda 24 ve altı yaş grubunda olan öğretmenler ile 27 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda 37 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. 24 yaş ve altında olan öğretmenler meslek hayatlarının başlangıcında olan bireylerdir. Meslek hayatının başlarında olmak, yeni mezun olmanın ve aldığı eğitimin de etkisiyle her konuda kendini yeterli olarak görmesine neden olabilmektedir. Ancak meslek hayatında karşılaşmış oldukları zorluklar da benzer şekilde öğretmenlerin kendilerini sorgulamalarına da neden olabilmekte, bu durum ise yeterlilikle ilgili sorunları ortaya çıkarabilmektedir (Esen, Temel ve Demir, 2017). Aynı zamanda göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerek eğitim sistemindeki işleyişi öğrenmek, gerekse karşılaşmış oldukları problemleri çözebilmek için başta meslektaşları olmak üzere çevresindeki bireylerle iletişim ve etkileşime girdikleri de bilinmektedir (Karaca, 2018). Bu durumun da 24 yaş ve altındaki öğretmenlerin işbirliği yeterliliği alt boyutlarında sıra ortalamasının yüksekliğini açıkladığı düşünülmektedir. 37 ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin sıra ortalamasının yüksekliğini ise yine bu durumla bağlantılı olarak genç meslektaşlarına hem mesleki deneyimlerini aktarmak, hem de onlara yardım etmek amacıyla işbirliği içerisinde olabileceği düşüncesiyle açıklamanın (Tschanner- Moran,Uline, Hay ve Mockley, 2000; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2009) mümkün olabileceği düşünülmektedir. Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda 37 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sıra ortalamasının yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf yönetiminde yeterlilik öğrencilerin sadece akademik anlamda değil, duygusal ve sosyal gelişimlerinde de aktivitelerin planlanması ve yürütülmesini içermektedir. Bu ifade edilenlerin gerçekleştirilebilmesi ise öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanımaları ile olanaklı hale gelebilecektir (Sezer, 2018). Bu noktada 37 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliğinde sıra ortalamalarının yüksekliğini açıkladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutlarında Toplumsallaştırma ve Çok Yönlü Gelişim alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Toplumsallaştırma alt boyutunda 31-36 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sıra ortalaması en düşük bulunurken, Çok Yönlü Gelişim alt boyutunda 24 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerle, 25-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. Her iki alt boyutta sonuçların bu yönde çıkmasını, eğitimin toplumsallaştırma ve çok yönlü gelişim özellikleriyle öğretmenlerin bu alandaki inançlarına bağlayarak açıklamak mümkündür. Çünkü eğitimin bu iki özelliği yerine getireceğine inanan öğretmenler, öğrencilerini ülkenin ve toplumun gerçeklerine göre hazırlamanın bilincinde olan, bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim- öğretim faaliyetlerini yerine getiren kişilerdir (Gün, 2017). Bu tip özelliğe sahip olan öğretmenlerin ise ya meslek hayatının başlarında oldukları ve idealist yaklaşımlarıyla bu özelliklere sahip oldukları ya da yaşamışlıkları göz önüne alarak düşünce ve inançlarına yön verdikleri söylenebilir (Esen vd., 2017). Ancak özellikle mesleğe başladıktan sonra yaşanan birtakım olumsuzluklar da öğretmenlerin tükenmişliğe girerek, başlangıçtaki düşünce ve değerlerinden vazgeçmelerine de neden olabilmektedir (Kadan ve Aral, 2018). Bu durumunda araştırma sonuçlarını açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen Yeterliliği ölçeği alt boyutları ile Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği Yeterliliği alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamaları yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle sınıf öğretmenleri, fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla işbirliği yapmaktadırlar. Bilindiği gibi okul öncesi eğitimden sonra çocukların karşılaştıkları öğretmenler sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin çocukları bir üst kademeye hazırlarken göz önünde bulundurmaları gereken en önemli özellikler arasında, hem aile ile, hem müdürle, hem de okulun bulunduğu çevre ile ortak paylaşımlarda bulunması ve birtakım ruhu halinde çalışması beklenmekte ve istenmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005; Karaca, 2018; Zachary, 2000). Üstelik kaynaştırma uygulamalarında bu daha da önemli hale gelmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için işbirliği içinde çalışılması oldukça önemlidir (Aral, 2011). Bu beklenti ve istek sonucunda sınıf öğretmenlerinin daha yüksek oranda işbirliği yeteneğine sahip olabilecekleri, bunun da araştırma sonucunu desteklediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçeği alt boyutlarından Toplumsallaştırma alt boyutunda, Bireysel Farklılıklar alt boyutunda, Çok

Yönlü Gelişim alt boyutunda ve Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamasının yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamasının her üç alt boyutta da yüksek olmasını, öğretmenlerin hitap ettiği öğrenci kitlesine göre açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. İlköğretim öğretmenleri çocukların hayatlarında oldukça önemli bir yere sahip olan kişilerdir. Çocukların hem tüm gelişim alanlarını desteklemekte, hem çocukları topluma entegre etmeye çalışmakta, hem de ileride sahip olması gereken yeterlilikler ile birlikte üst öğrenime hazırlamada anahtar role sahiptir (Bilgin ve Bahar, 2008; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu durumda öğretmenlerin eğitim düzeylerine inanmaları ve bunu eğitim faaliyetlerinde gösterebilmeleri ile mümkün hale gelebilecektir (Gün, 2017). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi ölçüğü alt boyutlarından yüksek puan almalarının bu durumu desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, Kaynaştırma Uygulamasında Öğretmen Yeterliliği ölçüğü alt boyutları ile Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçüğü alt boyutları arasında anlamlı farklılığın bulunmasıdır. Mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği alt boyutlarında düşük bulunmuştur. Mesleki kıdemde 11-15 yıl, meslek hayatının ortalarına denk gelmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ortalarına doğru, düşünce ve hedeflerini gerçekleştirememekle birlikte tükenmişliğe doğru geçiş yaptıkları ve bu geçişle birlikte bir duyarsızlaşma yaşadıkları, etrafında bulunan insanlara karşı yabancılaştıkları belirtilmektedir (Başol ve Altay, 2009; Gündüz, 2005; Seferoğlu, Yıldız ve Avcı-Yüksel, 2014). Bu tip durumların ise gerek öğretimde gerekse işbirliği yeterliliğinde yetersizlikle sonuçlanacağı, bunun da 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasını düşüreceği düşünülmektedir. Ayrıca Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutunda ise mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. 16 yıl ve üstünde mesleki deneyime sahip olmak beraberinde pek çok öğrencinin eğitimine katkıda bulunmak anlamına gelmektedir. Bu durum ise eğitim sisteminin rengi olarak tanımlanabilecek bireysel farklılıkları olan çocuklarla karşılaşmayı ve bu çocukları da içine alacak bir eğitim sisteminin kurulmasını gerektirmektedir (Güven ve Cevher, 2005; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Ritter ve Hancock, 2007; Rosas ve West, 2009; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Tüm bu durumların da 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli olmalarını açıkladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi ölçüğü alt boyutlarından Toplumsallaştırma, Bireysel Farklılıklar, Çok Yönlü Gelişim ve Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık bulunmuştur. Toplumsallaştırma, Çok Yönlü Gelişim ve Üst Öğrenime Hazırlama alt boyutlarında mesleki kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. Eğitimde toplumsallaştırma, eğitim sisteminde yer alan çocukların topluma yararlı davranışlar kazandırılması olarak düşünülebilir. Toplumsallaştırmanın yanında, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi anlamına gelen çok yönlü gelişim ve ileriye yatırım olarak görülebilecek üst öğrenime hazırlama eğitimin temel işlevleri arasındadır. Bu işlev ise ya öğretmenlerin kendi inanç ve değer sistemlerine göre ya da çocukların bireysel farklılıklarını kabul etmekle gerçekleşmektedir (Akin ve Yıldırım, 2015). Öğretmenlerin kendi inanç ve değer sistemlerine göre hareket etmesi, mezun oldukları andaki idealist düşüncelerine bağlanabilirken, bireysel farklılıkların dikkate alınması ise mesleki deneyimi gerektirmektedir (Esen vd., 2017) ki bu durumda sıra ortalamalarının yüksekliğini açıkladığı düşünülmektedir. Bireysel Farklılıklar alt boyutunda 11- 16 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasının düşük olduğu bulunmuştur. Bu durumu da yine öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle açıklamanın mümkün olacağı düşünülmektedir. Çünkü tükenmişlik yaşayan öğretmenler aynı zamanda mesleklerinden o derece yabancılaşmaktadırlar ki, eğitimin olmazsa olmazı olarak değerlendirilebilecek bireysel farklılıkları da yok sayabilmektedir (Seferoğlu vd., 2014). 11-16 yıllık mesleki deneyimin tükenmişlik dönemine karşılık geldiği göz önüne alınacak olursa (Başol ve Altay, 2009; Gündüz, 2005) sıra ortalamalarının bu yönde çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen son sonuç ise Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliliği alt boyutu ile Bireysel Farklılıklar alt boyutunda pozitif yönde bir ilişkinin bulunmasıdır. Eğitim sisteminin başarılı olmasında öğretmenlerin yeterliliği oldukça önemlidir. Oldukça önemli olan öğretmen yeterliliği sadece pedagojik anlamda önem taşımamakta, ayrıca öğretmenlerin çocuklara yönelik davranış ve tutumlarıyla da şekillenebilmektedir. Öğretmenlerin başarılı olabilmesinde en önemli kriterlerden biri, sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarını kabul edebilmeleri ve tüm eğitim faaliyetlerini de buna uygun düzenlemeleridir (Alkan, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2010). Dolayısıyla öğretmen yeterliliğinin bir şartının bireysel farklılıkları dikkate almak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucunun desteklediği düşünülmektedir. Araştırmada Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği boyutu ile Çok Yönlü Gelişim alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Eğitimde çok yönlü gelişim, çocuğun tüm gelişim alanlarının bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak desteklenmesidir (Akin ve Yıldırım, 2015). Çocukların eğitim sistemine dahil edilerek tüm yönleriyle desteklenmesi normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu kadar kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan çocuklar için de geçerlidir (Odluyurt, 2012). Ancak kaynaştırma eğitiminde bazen bu durum ihmal edilebilmektedir. Çocuğun sadece akademik ya da davranışsal anlamda gelişimi üzerinde durulabilmektedir. Dahası kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan çocukların gelişimlerinin tam olarak desteklenebilmesi için ekip çalışmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma uygulamalarında meslek elemanları arasında yeterli işbirliğinin kurulması zor olabilmektedir. İşbirliğinin kurulamaması sonucunda da öğretmenler çocukların gelişimlerine daha fazla tek başlarına odaklanabilmektedirler (MEB, 2010; Toy ve Duru, 2016) bu durumun da araştırma sonucunu desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak,

- Üniversitelerde eğitim fakültesinde mevcut olan kaynaştırma derslerinin öneminin öğretmen adaylarınca içselleştirilmelerinin sağlanması
- Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere, eğitimin başarıya ulaşması için gereken desteğin sunulması
- Öğretmenlerin tükenmişliği yaşamamaları için gerekli önlemlerin alınması
- Kaynaştırma uygulamalarında meslekler arasındaki işbirliğinin daha fazla sağlanabilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J.(2012). Variables affecting teaches' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140 doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Akın, U. & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83 doi:10.19160/e-ijer.24672.
- Alkan, H.B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa.
- Aryanti, A., Warsini, S. & Horyonti, F. (2018). Relationship between quality of care young mothers and socio-emotional development in preschool children. *Belitung Nursing Journal*, 4(1), 31-38.
- Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerde mesleki tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Bayar, A. (2011). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teaches towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263 doi:10.1111/1471-3802.12016.
- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Blair, C., McKinnon, R.D. & Daneri, M.P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Brownlee, J.L., Scholes, L., Walker, S. & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 56, 261-273.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, E. & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Coe, R., Alaisi, C., Higgins, S. & Major, L.E. (2014). *What makes great teaching?* Erişim adresi <https://universityofhullscitssite.org.uk/scittssite/downloads/care2coe.pdf>.
- Çelik, K. & Ünver, R. (2019). Eğitim yapıları tasarım kılavuzları bağlamında dersliklerin görsel konfor ve enerji kullanımı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 441-447.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen- öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi*, 44, 123-142.
- Dolapçı, S. & Yıldız- Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz- yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Ereş, F. & Candan, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Engelli öğrencilerin okul sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 553-570.
- Esen, Y.D., Temel, F. & Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları Mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62 doi:10.21031/epod.297901.

- Ewing, D.L., Mosen, J.J. & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34 (2), 150-165.
- Good, T.L. & Brophy, J. (2007). *Looking in Classrooms*. (10th edition). New York, N.Y: Harper Collins.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamaları etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(4), 408-431.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Güven, E.D. & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi Becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18,85-107.
- Hallam, R., Foults, H., Bargreen, K. & Perkins, K. (2016). Teacher child interactions during meal times: Observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Educational Journal*, 44(1), 51-59.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie- Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542 doi:10.1016/j.tate.2009.02.010.
- Kadan, G. & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29.
- Kaputa, T.M. & Charema, J. (2017). Creating inclusive educational settings for all children in Zimbabwe: From rhetoric to action. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 4(1), 176-194.
- Karaca, N.H. (2018). Okulda İletişim. N. Aral (Ed.) *Çocuk ve İletişim* içinde (s. 335-373). Ankara: Vize.
- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring pre-service teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442 doi:10.1080/13603116.2013.784367.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26,146-156.
- Kurt- Topuz, S. & Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemleriyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300-321.
- Leatherman, J. & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36 doi:10.1080/10901020590918979.
- Malakar, N. & Saikia, P. (2017). Influence of parental attitude towards inclusive education for CWSN: A study in Barpeta district, Assam, India. *The Clarian*, 6(1), 64-68.
- Malinen, O.P, Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44 doi:10.1016/j.tate.2013.02.004.
- Martensen, J.A. & Barten, M.A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socio-emotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- McLeskey, J. & Waldron, N.L. (2000). *Inclusive Schools Inclusive Classroom Making Differences Ordinary*. Alexandria, V.A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Odluyurt, S. (2012). Okul Öncesi Kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* içinde (s. 139-171). Ankara: Vize.
- Oral, A., Zerrey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Ritter, J.T. & Hancock, D.R. (2007). Exploring the relationship between certification experience levels and classroom management of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.
- Rosas, C. & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and in-service teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-61.

- Ross- Hill, R. (2009). Teacher attitudes towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198 doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x.
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H. & Avcı-Yüksel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenleri sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549 doi:10.10986/HUJE.2017031319.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2011). Pre-service teachers' attitudes concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- Toy, S. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173 doi:10.12984/eed.00332.
- Tschannen- Moran, M., Uline, C., Hay, A.W. & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247-271.
- Tuzcuoğlu, N. & Tuzcuoğlu, S. (2009). Okulda İnsan İlişkileri. A.Oktay (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 351-359). İstanbul: Kriter.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Zachory, L.J. (2000). *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco: Jossey- Boss.

KRONİK HASTALIĞI OLAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ANKSİYETE, DEPRESYON VE ÖFKE DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**RİDVAN KÜÇÜKALİ**
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**GÜL KADAN**
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Kronik bir hastalığa sahip olmak anksiyete ve depresyon yaratabilmektedir. Bu anksiyete ve depresyon ise belirli bir süre sonra öfkeyle de sonuçlanabilmektedir. Yapılan literatür taramasında kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeyi ilişkilerini araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yoluyla Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören kronik hastalığa sahip olan öğrencilere ulaşılmış ve gönüllük esasına göre 170 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği", "Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 21 paket programında farklılık ve ilişki boyutunda incelenmiştir.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,1'inin kadın, %25,9'unun erkek olduğu, %42'sinin astım tanısına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, anne öğrenim durumuna, akademik başarı durumlarına göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ölçeği alt boyutları arasında, iletişim eğitimi alma durumu ile Hastane Anksiyete- Depresyon ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanırken, Hastane Anksiyete- Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamalar İçin Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, kronik hastalığı olan öğrencilere danışmanlık hizmetlerinin verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler:Anksiyete, Depresyon, Öfke, Üniversite öğrencileri, Kronik hastalık

ANXIETY, DEPRESSION AND ANGER LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH CHRONIC DISEASE**Abstract**

Purpose: Having chronic disease can cause anxiety and depression. This anxiety and depression may result in anger after a certain period of time. In the literature review, there were no studies investigating the relationship between anxiety, depression and anger levels of university students with chronic diseases. From this point of view, it was aimed to investigate the relationship between anxiety, depression and anger levels of university students with chronic diseases.

Method: A screening model from quantitative research methods was used in the study. The aim of the sampling was to reach the students with chronic disease who were studying at the Faculty of literature of Erzurum Atatürk University and to study with 170 students on a voluntary basis. In the research, "Personal Information Form", "Hospital Anxiety and Depression Scale", "Continuous Anger- Anger Expression Style Scale" were used. The data were analyzed with SPSS 21 package program in terms of differences and relationships.

Findings: It was determined that of the students participating in the study 74,1% were female, 25,9% were male, and 42% had asthma. As a result of the research, there was a significant difference between the sub dimensions of continuous anger - anger expression style scale according to the gender of the students, class level, maternal education status, academic achievement status, communication education status and the sub dimensions of Hospital Anxiety - Depression Scale, while a positive relationship was found between the sub dimensions of Hospital Anxiety - Depression Scale.

Implications for Research and Practice: Based on the results from the study, it may be recommended that counseling services be provided to students with chronic disease.

Key words: Anxiety, depression, anger, University students, chronic illness

Giriş

Depresyon ve anksiyete yaşadığımız dünyada çok erken dönemlerden itibaren ortaya çıkan ve normal bir duygu durumu olarak ifade edilen duygular arasında yer almaktadır. Her ne kadar oldukça sık karşılaşılsa da anksiyete ve depresyon,

bireyin yaşam kalitesini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Forouhari vd., 2019; Hisli- Şahin, Durak-Batıgün ve Koç, 2011). Depresyon ve anksiyete duygu durum değişikliği olarak tanımlanmakta ve bireyin tüm davranışlarını etkileme potansiyelinin olduğu ifade edilmektedir (Anyan ve Hjemdal, 2016; Hubbard, Reahr, Tolcher ve Downs, 2018). Bu iki duygu durumundan biri olan Anksiyete, endişe, korku anlamında kullanılmakta olup, kişinin bilinmeyen tehlikeler karşısında yoğun bir kaygı duyması ile ön plana çıkmaktadır (Babaroğlu, 2018; Yılmaz ve Ocakçı, 2010). Depresyon ise yoğun anksiyete sonucunda gelişebilen ve günlerce ya da haftalarca devam eden klinik sendrom olarak tanımlanmaktadır (Babaroğlu, 2018; Deniz ve Sümer, 2010). Ancak gerek anksiyete ve gerekse depresyonda birtakım ayırt edici özellikler bulunmaktadır. Bunlar, karamsarlık, çaresizlik, umutsuzluk, suçluluk duyguları, kişinin kendisine ya da çevresine yönelttiği öfke duygularıdır (Forouhari vd., 2019; Hubbard vd., 2018). Öfke kişiler arası iletişimi engelleyen önemli bir unsur olarak da ele alınmaktadır (Çapacıoğlu- Kaçıra ve Yıldız- Demirtaş, 2017; Wiseman, Metz ve Barber, 2008). Özellikle öfkenin depresyonla olan ilişkisinin oldukça yoğun olduğu ve her ikisinin birbirini tamamladığı ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2018; Painuly, Sharron ve Mattoo, 2005). Oldukça yıkıcı etkileri olan ve insanlar arasındaki ilişkileri derinden etkileyen bu tip duygu durumları her dönemde önemli olsa da üniversite döneminde daha da önem kazanmaktadır.

Her türlü dönemde karşılaşılabilecek olan anksiyete ve depresyon yeni girilen ortamlarda daha yoğun olarak yaşanabilmektedir. Bu ortamlardan biri de üniversite yaşamıdır. Özellikle üniversiteye yeni ve bilmediği bir şehirde başlamak zorunda olan gençlerde bu durum daha da yoğun olarak görülebilmektedir. Üniversitede hiç bilmedikleri bir yerde yaşamaya başlayan gençler, hem tüm sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalmakta, hem de akademik anlamda başarılı olmaya ve yeni bir sosyal çevre oluşturmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda üniversite dönemi gencin ergenlik döneminden çıkıp yetişkinliğe adım attığı bir döneme de rastlamaktadır. Genç bu dönemde hem gelişimsel anlamda gerçekleştireceği görevlerle uğraşmakta, hem de barınma, eğitim, kişilerarası ilişkiler, ekonomik anlamda geçimini üstlenme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Zubaroğlu- Yanardağ, 2017). Öğrencilerin bu tip durumlara karşılaşması durumunda ise farklı duygusal tepkilerle karşılaşılabilir. Üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmalarda, öfke, anksiyete ve depresyon duygularının yoğun olarak görülebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Ata, Akpınar ve Kelleci, 2011; Köksal ve Gençdoğan 2007; Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu, 2002; Yalaz- Seçim, Alpar ve Algür, 2014). Bu tip duygular ise üniversite öğrencisinin sadece ortama uyum sağlamasını güçleştirmekle kalmamakta, aynı zamanda akademik başarısızlığı yaşamasına ve sonuçta bir kısır döngünün yaşanmasına da neden olabilmektedir.

Kronik hastalık, bir kişinin hayatı boyunca tedavi görmesini gerektiren ve zaman zaman hastalığından dolayı hastaneye yatmasını ya da ömür boyu tedavi olmasını gerektiren hastalık olup, kişinin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmesinde zorlanmasına neden olabilmektedir. Bu tip durumlar ise kişinin öfke, anksiyete ve depresyon duygularını yoğun olarak yaşamaya sonuculanabilmektedir (Altamirano, Torres, Salos ve Velez, 2017). Yapılan araştırmalarda kronik hastalığı olan bireylerde anksiyete, depresyon ve öfke duygularını sıklıkla kendilerine, hastalıklarına ya da çevresindeki kişilere yönelttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Afşar, Yalçınsoy, Yakar, Bilgin ve Akkaya, 2012; Kayahan ve Sertbaş, 2007; Mete, 2008; Özdemir ve Taşçı, 2013). Tüm bu durumların ise insan ilişkilerine zarar verebileceği gibi kronik hastalığı olan bireyi daha da yalnızlaştırmasıyla sonuçlanabilmesi de mümkündür.

Yeni bir ortama gelen üniversite öğrencilerinin barınma, ekonomik harcamalarının sorumluluğunu üstlenmenin yanında, aynı zamanda kronik bir hastalığa sahip olması hayatını etkileyebilmektedir. Genç bir taraftan hastalığı ile mücadele etmeye çalışmakta, diğer taraftan kişilerarası ilişkilerini düzenlemeye ve günlük yaşamını devam ettirmeye çabalamaktadır. Aynı zamanda genç, akademik başarısızlıkları da yaşayabilmekte, bu durum ise gencin hem öfke duymasına, hem de anksiyete ve depresyon düzeylerinin yoğunlaşmasına neden olabilmektedir. Dahası kronik hastalığı olan gencin, çevresinden farklı birtakım beslenme alışkanlıklarının ya da hayat standardının olması da çevresine olan uyumunu güçleştirebilmektedir (Ercan- Şahin ve Aslan, 2017). Özellikle etrafındaki akranlarının yapmış olduğu aktivitelere katılamamak ya da onların bulunduğu ortamda bulunamamak genci olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Böyle bir durum ise gencin tüm yaşamına yansarak, onun kendini akranlarından soyutlamasına bu soyutlama da kişilerarası başarısızlığa neden olabilmektedir. Aynı zamanda gencin kronik hastalığından dolayı sadece akademik başarısı, kişilerarası ilişkileri etkilenmemekte, bu durum ekonomik durumuna da yansiyabilmektedir. Kuşkusuz tüm bu duygu durumlarının gerçekleşmesi herkeste aynı şekilde olmamakta, kişinin birtakım özellikleri ön plana geçmektedir (Ardıç ve Taşkın, 2018). Yapılan literatür taramasında kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeylerini araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada, kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç altında araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, akademik başarı, iletişim eğitimi alma durumlarına göre Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları anlamlı farklılık var mıdır?
- Kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, akademik başarı, iletişim eğitimi alma durumlarına göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Hastane Anksiyete- Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan ölçme araçlarıyla kısa sürede geniş bir örneklem grubundan bilgi almayı sağlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmada kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2017-2018 öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören ve kronik hastalık tanısı olan 170 öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Seçkisiz Olmayan Örnekleme Yöntemlerinden Ölçüt Örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırılmak istenilen konunun belirli bir ölçüte göre incelenmesini temel alır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada da kronik hastalığa sahip olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Kronik Hastalığa Sahip Olan Üniversite Öğrencilerinin Sosyodemografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	126	74,1
Erkek	44	25,9
Yaş		
18-20	66	38,8
21-23	80	47,1
24-26	19	11,2
27 ve üstü	5	2,9
Sınıf		
1	25	14,7
2	67	39,4
3	62	36,5
4	16	9,4
Anne öğrenim düzeyi		
Okuryazar- ilkokul	90	52,9
Ortaokul	39	22,9
Lise	25	14,7
Üniversite	14	8,2
Lisansüstü	2	1,2
Baba öğrenim düzeyi		
Okuryazar-ilkokul	50	29,4
Ortaokul	43	25,3
Lise	50	29,4
Üniversite	24	14,1
Lisansüstü	3	1,8
Kardeş sayısı		
Tek	11	6,5

1	36	21,2
2	40	23,5
3	33	19,4
4 ve üzeri	50	29,4
Akademik başarı		
Zayıf	8	4,7
Orta	139	81,8
Yüksek	23	13,5
İletişim eğitimi alma durumu		
Evet	62	36,5
Hayır	108	63,5
Kronik hastalık durumu		
Astım	72	42
Diyabet	34	20
Diğer (kansızlık, demir eksikliği)	64	38

Tablo 1'de kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin %74,1'i kadın, %25,9'u erkek, %47,1'i 21-23, %38,8'i 18-20, %11,2'si 24-26, %2,9'u 27 ve üstü yaş grubunda olup, %39,4'ü ikinci, %36,5'i üçüncü, %14,7'si birinci ve %9,4'ü dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin annelerinin %52,9'u okuryazar-ilkokul, %22,9'u ortaokul, %14,7'si lise, %8,2'si üniversite, %1,2'si lisansüstü eğitim mezunuyken; babalarının %29,4'ü okuryazar-ilkokul, %29,4'ü lise, %25,3'ü ortaokul, %14,1'i üniversite, %1,8'i lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerin %29,4'ünün dört ve üzerinde, %23,5'inin iki, %21,2'sinin bir, %19,4'ünün üç kardeşi varken, %6,5'i ise tek çocuktur. Öğrencilerin %81,8'i akademik başarılarını orta olarak değerlendirirken, %13,5'i yüksek, %4,7'si ise zayıf olarak değerlendirmiş, öğrencilerin %36,5'i iletişim eğitimi alırken, %63,5'i iletişim eğitimi almadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", Zigmond ve Snaith (1983) tarafından geliştirilen ve Aydemir, Güvenir ve Küey (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği" ve Spielberger vd. (1983) tarafından geliştirilen ve Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ile veriler toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, akademik başarı durumu, iletişim eğitimi alma durumu ve kronik hastalığının ne olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan formdur.

Hastane Anksiyete- Depresyon Ölçeği. Zigmond ve Snaith (1983) tarafından geliştirilen, Aydemir vd. (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçektir. İki alt boyuttan oluşan ölçek, dörtlü likert tipidir. Erkan (2011) yaptığı güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayılarını Anksiyete alt boyutu için .81, Depresyon alt boyutu için .79 olarak bulmuştur. Araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach Alfa katsayıları Anksiyete alt boyutu için .75, Depresyon alt boyutu için .70 olarak bulunmuştur.

Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği. Spielberger vd. (1983) tarafından geliştirilen ve Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçektir. 34 maddeden, dörtlü likert tipinden oluşan ölçeğin ilk on maddesi Sürekli Öfkeyi, geriye kalan 24 madde ise Öfke İfade Tarzlarını göstermektedir. Öfke İfade Tarzı ölçeği ise Öfke İç, Öfke Dış ve Öfke Kontrol alt boyutlarından oluşmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışması sırasında Cronbach Alfa katsayıları Öfke Kontrolü için .84, Öfke Dış Vurumu için .78, Öfke İç Vurumu için .62, Sürekli Öfke alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında Cronbach Alfa katsayıları ise Sürekli Öfke alt boyutu için .75, Öfke İç Vurumu alt boyutu için .70, Öfke Dış Vurumu alt boyutu için .70 ve Öfke Kontrol alt boyutu için .75 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra kronik hastalık tanısı olan öğrenciler tespit edilmiştir. Kronik hastalık tanısı olan öğrencilere araştırmanın amacı anlatılmış, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 21 paket programı ile değerlendirilmiştir. Sosyodemografik özellikler için betimleyici istatistik teknikler kullanılmış, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle KolmogorovSmirnov test sonuçları ile Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır. Dağılımın nonparametrik olduğu belirlendikten sonra farklılık için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis test sonuçları, ilişki için Spearman Korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2

Kronik Hastalığı Olan Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği Alt Boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Anksiyete	Kadın	126	86,48	10896	2649	.66
	Erkek	44	82,70	3639		
Depresyon	Kadın	126	82,96	10453	2452	.25
	Erkek	44	92,77	4082		
Sürekli Öfke	Kadın	126	85,61	10786,50	2758,50	.96
	Erkek	44	85,19	3748,50		
Öfke Kontrol	Kadın	126	83,94	10577	2576	.48
	Erkek	44	89,95	3958		
Öfke Dışa	Kadın	126	80,84	10185,50	2184,50	.04
	Erkek	44	98,85	4349,50		
Öfke İçer	Kadın	126	86,79	10936	2609	.56
	Erkek	44	81,80	3599		

Tablo 2'de kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile cinsiyet arasında ($p>.05$) ve Sürekli Öfke, Öfke Kontrol ve Öfke İçer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Öfke Dışa alt boyutu arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=2184,50$; $p<.05$). Erkek öğrencilerin sıra ortalaması ($X=98,85$), kadın öğrencilerin sıra ortalamasından ($X=80,84$) yüksek bulunmuştur. Yani erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre öfkelerini daha fazla dışa yansıtmaktadırlar.

Tablo 3

Kronik Hastalığa Sahip Olan Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği Alt Boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıralar Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı farklılık
Anksiyete	1 ¹	25	93,66	1,32	3	.72	
	2 ²	67	87,19				
	3 ³	62	81,77				
	4 ⁴	16	80,16				
Depresyon	1 ¹	25	92,52				
	2 ²	67	85,08				

	3 ³	62	88,23	3,32	3	.34	
	4 ⁴	16	65,72				
Sürekli Öfke	1 ¹	25	93,54				
	2 ²	67	73,66				
	3 ³	62	88,17	9,46	3	.02	2-4
	4 ⁴	16	112,19				
Öfke Kontrol	1 ¹	25	90,98				
	2 ²	67	98,43				
	3 ³	62	75,40	11,28	3	.01	2-3
	4 ⁴	16	61,97				2-4
Öfke Dışa	1 ¹	25	86,50				
	2 ²	67	74,83				
	3 ³	62	91,64	6,63	3	.08	
	4 ⁴	16	104,84				
Öfke İçer	1 ¹	25	75,94				
	2 ²	67	86,36				
	3 ³	62	85,04	2,12	3	.55	
	4 ⁴	16	98,63				

Tablo 3'de kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$), Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke ($\chi^2=9,46$; $p<.05$) ve Öfke Kontrol ($\chi^2=11,28$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sürekli Öfke alt boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması ($X=112,19$), ikinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasından ($X=73,66$) daha yüksek bulunurken, Öfke Kontrol alt boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması ($X=98,43$), üçüncü ($X=75,40$)ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ($X=61,97$) sıra ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.

Kronik Hastalığa Sahip Olan Üniversite Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği Alt Boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Anksiyete	Okuryazar-ilkokul ¹	90	82,41				
	Ortaokul ²	39	85,29				
	Lise ³	25	93,32	4,08	4	.40	
	Üniversite ⁴	14	99,04				
	Lisansüstü ⁵	2	36,25				
Depresyon	Okuryazar-ilkokul ¹	90	78,63				
	Ortaokul ²	39	94,14				
	Lise ³	25	88,52	5,77	4	.22	
	Üniversite ⁴						

	Lisansüstü ⁵	14	104,21				
		2	57,50				
Sürekli Öfke	Okuryazar-ilkokul ¹	90	76,06				1-3
	Ortaokul ²	39	86,15				
	Lise ³	25	108,68	10,63	4	.03	
	Üniversite ⁴	14	98,86				
	Lisansüstü ⁵	2	114,50				
Öfke Kontrol	Okuryazar-ilkokul ¹	90	91,52				
	Ortaokul ²	39	80,44				
	Lise ³	25	79,86	3,83	4	.43	
	Üniversite ⁴	14	69,04				
	Lisansüstü ⁵	2	99				
Öfke Dışa	Okuryazar-ilkokul ¹	90	75,83				1-3
	Ortaokul ²	39	93,10				
	Lise ³	25	103,14	10,26	4	.04	
	Üniversite ⁴	14	87				
	Lisansüstü ⁵	2	141,50				
Öfke İçer	Okuryazar-ilkokul ¹	90	80,18				
	Ortaokul ²	39	81,96				
	Lise ³	25	104,02	5,16	4	.23	
	Üniversite ⁴	14	93,50				
	Lisansüstü ⁵	2	106,50				

Tablo 4'te kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anne öğrenim durumuna göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin anne öğrenim durumuna göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$), Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke ($\chi^2=10,63$; $p<.05$) ve Öfke Dışa ($\chi^2=10,26$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sürekli Öfke alt boyutunda annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması ($X=108,68$), annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasına göre ($X=76,06$); Öfke Dışa alt boyutunda ise annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması ($X=103,14$), annesi okuryazar-ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasına göre ($X=75,83$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 5.

Kronik Hastalığa Sahip Olan Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumlarına Göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği Alt Boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Akademik Başarı	N	Sıralar Ortalaması	X^2	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Anksiyete	Zayıf ¹	8	91,31				
	Orta ²	139	84,76	0,20	2	.90	

	Yüksek ³	23	87,93				
Depresyon	Zayıf ¹	8	85,50				
	Orta ²	139	83,73	1,27	2	.53	
	Yüksek ³	23	96,20				
Sürekli Öfke	Zayıf ¹	8	122,13				
	Orta ²	139	83,15	4,78	2	.09	
	Yüksek ³	23	86,98				
Öfke Kontrol	Zayıf ¹	8	91,19				
	Orta ²	139	81,28	0,4	2	.79	
	Yüksek ³	23	90,89				
Öfke Dışa	Zayıf ¹	8	134,75				1-2
	Orta ²	139	83,55	8,54	2	.01	1-3
	Yüksek ³	23	80,17				
Öfke İçe	Zayıf ¹	8	115,69				
	Orta ²	139	82,53	4,06	2	.13	
	Yüksek ³	23	92,93				

Tablo 5'de kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin akademik başarı durumlarına göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre akademik başarı durumuna göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$), Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Öfke Dışa alt boyutunda ($\chi^2=8,54$; $p<.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Öfke Dışa alt boyutunda akademik başarısı zayıf olan öğrencilerin sıra ortalaması ($X=134,75$) akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sıra ortalamasına ($X=80,17$), akademik başarısı orta olan öğrencilerin sıra ortalamasına ($X=83,55$) göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 6.

Kronik Hastalığa Sahip Olan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Eğitimi Alma Durumlarına Göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği Alt Boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	İletişim Eğitimi	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Anksiyete	Evet	62	96,15	5961		
	Hayır	108	79,39	8574	2688	.03
Depresyon	Evet	62	95,90	5945,50		
	Hayır	108	76,53	8589,50	2703,50	.04
Sürekli Öfke	Evet	62	87,65	5434		
	Hayır	108	84,27	9101	3215	.67
Öfke Kontrol	Evet	62	84,94	5266		
	Hayır	108	85,82	9269	3313	.91
Öfke Dışa	Evet	62	88,14	5464,50		
	Hayır	108	83,99	9070,50	3184,50	.60
Öfke İçe	Evet	62	82,51	5115,50		
	Hayır	108	87,22	9419,50	3162,50	.55

Tablo 6'da kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerinin iletişim eğitimi alma durumlarına göre Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar ve Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin iletişim eğitimi alma durumuna göre Anksiyete ($U=2688$; $p<.05$) ve Depresyon ($U=2703,50$; $p<.05$)ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p>.05$). Anksiyete alt boyutunda iletişim eğitimi alan öğrencilerin sıra ortalaması ($X=96,15$), iletişim eğitimi almayan öğrencilerin sıra ortalamasına ($X=79,39$) göre yüksek bulunurken, Depresyon alt boyutunda iletişim eğitimi alan öğrencilerin sıra ortalaması ($X=95,90$), iletişim eğitimi almayan öğrencilere ($X= 76,53$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 7.

Anksiyete ve Depresyon Ölçeği Alt Boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Sürekli Öfke	Öfke Kontrol	Öfke Dışa	Öfke İçe
Anksiyete	$r=.20$ $p=.01$	$r=-.02$ $p=.79$	$r=.03$ $p=.67$	$r=.25$ $p=.001$
Depresyon	$r=.15$ $p=.04$	$r=-.03$ $p=.71$	$r=.03$ $p=.66$	$r=.12$ $p=.13$

Tablo 7'de Anksiyete ve Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutları arasındaki Spearman korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, Anksiyete alt boyutu ile Sürekli Öfke alt boyutu arasında ($r=.20$; $p<.05$) ve Öfke İçe alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.25$; $p<.05$) anlamlı ilişki bulunurken, Depresyon alt boyutu ile Sürekli Öfke alt boyutu arasında ($r=.15$; $p<.05$) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kronik hastalığı olan üniversite öğrencilerinin anksiyete, depresyon ve öfke düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda;

Öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, anne öğrenim durumuna, akademik başarı durumlarına göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutları arasında, iletişim eğitimi alma durumu ile Anksiyete- Depresyon Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılığa rastlanırken;

Anksiyete- Depresyon Ölçeği alt boyutları ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Kronik hastalığı olan öğrencilerin cinsiyetine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Öfke Dışa alt boyutunda erkek öğrencilerin sıra ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Bu durumu erkeklerin çatışmalarını daha fazla fiziksel güçle çözmelerine bağlayarak açıklamak mümkündür. Erkeklerde hormonal etkiler ve yetiştirilme tarzlarının etkisiyle öfkelerini daha fazla dışarıya vurma eğilimi görülmektedir (Burney, 2006). Yapılan araştırmalarda da erkeklerin öfkelerini daha fazla dışa yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır (Donat- Bacioğlu ve Özdemir, 2012; Elkin ve Karadağlı, 2016; Kaya vd., 2012; Kulakçı- Altınbaş, Korkmaz-Aslan, Kuzlu-Ayyıldız, Ayoğlu ve Veren, 2016; Ören ve Türkoğlu, 2011; Yöndem ve Bıçak, 2008). Aynı zamanda kronik hastalığa sahip olmak tüm bireyleri etkilese de, erkeklerin gelecekte kendisinden beklenen rollerden dolayı daha fazla oranda öfkelerini dışa yansıttıkları düşünülmektedir. Çünkü ataerkil olan toplumumuzda erkeklerin evin geçimini sağlaması beklenmekte, dışarıyla olan ilişkileri yönetmesi istenmektedir (Yörükoğlu, 2010). Ancak hastalığın tekrarlama durumu bu durumun oldukça zor olduğu da bilinmektedir (Bodur, İnfal ve Sonay- Kurt, 2010) ki böyle bir durumda kronik hastalığa sahip erkek öğrencilerin öfkelerini daha fazla dışarıya yansıtılmaları sonuçlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf düzeyine göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke alt boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin, Öfke Kontrol alt boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sürekli öfke puanlarının yüksek olmasını yine hastalıkları ile bağlantılı olarak gelecek kaygıları ile açıklamak mümkündür. Dördüncü sınıf eğitim hayatının son dönemini oluşturmakta ve bu dönemden sonra genç kendi hayatını kurmaya çalışmaktadır. Ancak eğitimi sırasında yaşadığı ve gerçekleştirmediği hedef ve beklentiler (Aştı, Acar, Bağcı ve Bağcı, 2005; Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008) hastalık durumundan dolayı karşılaşmış olduğu engellemelerle birleştiğinde (Özdemir ve Taşçı, 2013) gencin sürekli öfke duygularıyla mücadele etmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Öfke Kontrol alt boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasının yüksekliğini, kronik hastalığı olan gencin kendini arkadaş ortamına kabul ettirme çabalarıyla açıklamak mümkündür. Çünkü gencin öfkesini kontrol altına alması akran grubu arasında kabulünü arttırmakta ve etrafa uyumu kolaylaştırmaktadır (Eftekhari, Turner ve Larimer, 2004; Vershuur, Eureling- Bontekoe

ve Spinhoven, 2004; Whiteside ve Abramowitz, 2004; Ziegler ve Smith, 2004). Böylelikle gencin hastalığı dolayısıyla yaşamış olduğu yetersizlikleri (Özdemir ve Taşçı, 2013) akran grubuna girmekle kompanse etmeye çalıştığı ifade edilebilir.

Araştırmada anne öğrenim durumuna göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Sürekli Öfke alt boyutunda annesi lise mezunu olan öğrencilerin, Öfke Dışa alt boyutunda da yine annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. Her iki alt boyutta da annesi lise mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamasını, annelerin çocuklarının durumundan dolayı onları aşırı koruyucu tutumlarıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Aşırı koruyucu olan ebeveynler çocuklarının büyümesine izin vermemekte ve ebeveynlerin çocuklarının kendi bireyselliklerini yaşama konusunda tereddütleri bulunmaktadır. Özellikle de eğitim seviyesinin yükselmesi sonucunda hem maddi anlamda çocuklarına sınırsız olanaklar vermekte (Aksoy, 2016; Dökmen, 2011; Kulaksızoğlu, 2011; Sezer, 2010) hem de çocuklarının rahatsızlıklarından dolayı onların bağımsızlaşmasını engelleyebilmektedirler (Bodur vd., 2010). Böyle bir durumda öğrencilerin hem sürekli öfke duymalarına hem de yaşamış oldukları öfkeyi dışarıya yansıtılmalarıyla sonuçlanabilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı Ölçeği alt boyutlarından Öfke Dışa alt boyutunda akademik başarısı düşük olan öğrencilerin sıra ortalamasının yüksek olmasıdır. Akademik başarının düşük olması, özellikle gencin kendini ispatlamaya çalıştığı dönemde daha fazla öfke duymasına ve akademik anlamda yaşamış olduğu başarısızlığı kompanse etmek ve etrafının dikkatini çekmek için farklı davranışlara girmelerine neden olabilir. Bu farklı davranışlardan biri de etrafına fiziksel olarak gözdağı vermek ve öfkesini dışarı yansıtmasıyla ortaya çıkabilir (Büyükbayraktar, 2011).

Araştırmada kronik hastalığı olan öğrencilerin iletişim eğitimi alma durumlarına göre Anksiyete- Depresyon Ölçeği alt boyutlarından Anksiyete ve Depresyon alt boyutlarında iletişim eğitimi alan öğrencilerin sıra ortalaması yüksek bulunmuştur. Bu durumu iletişimin özellikleriyle açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi başarılı bir iletişimdeki temel özellik, bireyin düşünce ve duygularını açıklıkla karşısındakine aktarabilmesiyle ölçülmektedir. İletişimde birey içinde bulunduğu her türlü durumu karşı tarafa uygun yollarla aktarabilmelidir (Bütün- Ayhan ve Beyazıt, 2017). Dolayısıyla iletişim eğitimi alan öğrencilerin hastalıkları ile ilgili olarak yaşamış oldukları anksiyete ve depresyon duygularını başarıyla aktarabildikleri ve sıra ortalamalarının yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen son bulgu ise Anksiyete- Depresyon Ölçeği alt boyutlarından Anksiyete alt boyutu ile Sürekli Öfke ve Öfke İçer alt boyutları arasında pozitif yönde; Depresyon alt boyutu ile Sürekli Öfke alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olmasıdır. Kronik hastalığa sahip olmak ve bu durumdan dolayı herhangi bir şey yapamamak bireyde yaşadığı duruma karşı sürekli olarak öfke duymasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda etrafındaki insanlara yöneltilemeyen öfke duyguları belirli bir süre sonra, kendisine yöneltilerek içeriye atılabilmektedir. Bu durum ise her şeyin kendisinden kaynaklandığı olarak tanımlanabilecek anksiyete duygularını yaşamasına neden olabilmektedir (Soykan, 2003). Benzer şekilde bireyin sürekli öfke duyması, belirli bir süre sonra hayattan ya da yaşadıklarından da zevk alamama anlamına gelebilecek depresyon duygusunu da yoğun olarak yaşamasına neden olabilmektedir (Bodur vd., 2010). Yapılan araştırmalarda da anksiyete ve depresyon ile öfke düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Erdem, Çelik, Yetkin ve Özgen, 2008; Hisli- Şahin vd., 2011; Kocaman, 2008; Türkçapar, Güriz, Özel, Işık ve Dönbak-Örsel, 2004).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak;

- Çocukların çok küçük yaşlardan itibaren cinsiyet ayrımı gözetilmeden yetiştirilmesi,
- Ebeveynlere çocuk yetiştirme tutumları ve bu tutumların çocuklar üzerinde yaratacağı etkiler konusunda aile eğitimlerinin verilmesi,
- Kronik hastalığı olan gençlerin içinde buldukları koşulların göz önüne alınarak gençlerin desteklenmesi,
- Genelde tüm üniversite öğrencilerinin, özelden ise kronik hastalığa sahip olan öğrencilerin iletişim eğitimi almalarının sağlanması,
- Kronik hastalığa sahip olan üniversite öğrencilerine danışmanlık hizmetlerinin verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Afsar, B., Yalçınsoy, M., Yakar, H., Bilgin, S. & Akkaya, E. (2012). Kronik obstrüktif akciğer hastalığı olan bireylerin yeti yitimi, anksiyete ve depresyon yönünden değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Medical Journal*, 34(3), 260-267 doi:10.7197/1305-0028.1704.

Aksoy, P. (2016). Aile İçi İlişkiler ve İletişim. G. Baran (Ed.). *Aile Yaşam Dinamiği* içinde (s. 67-112). Ankara: Pelikan.

Altamirano, F.G., Torres, M.J.F., Salos, N.C. & Velez, M.C.C. (2017). Mental health determines the quality of life in patients with cancer-related neuropathic pain in Quito, Ecuador. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 46(3). <http://dx.doi.org/10.016/jrepeng.2016.07.001>.

Ardıç, C. & Taşkın, N. (2018). Tıp fakültesi öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi. *Bezmialem Science*, 6(3)

<https://go.galegroup.com/ps/anonymus?id=GALE%7CA561261594&sid=googlescholar&v=z,18itar&linkocess=obs&issn=21482373rp=AONE&SW=W>.

Aştı N., Acar, G., Bağcı, H. & Bağcı, İ. (2005). Sağlık bakım profesyoneli olarak yetişecek öğrencilerin ruhsal durumları ve yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 25-35.

Ata, E.E., Akpınar, Ş. & Kelleci, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(4), 473-480.

Aydemir, Ö., Güvenir, T. & Küey, L. (1997). Validity and reliability of Turkish version of hospitality anxiety and depression scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 8, 280-287.

Aynan, F. & Hjemdal, O. (2016). Adolescent stress and symptoms of anxiety and depression: resilience explains and differentiates the relationships. *Journal of Affective Disorders*, 203, 213-220.

Babaroğlu, A. (2018). *Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı*. (5. Baskı). Ankara: Vize.

Bodur, S., İnal, S. & Sonay- Kurt, A. (2010). Kronik hastalığı bulunan adolesanlarda sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile ilişkili faktörler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(16), 645-650.

Burney, D. (2006). An investigation of anger style in adolescence students. *Florida AM University*, 57, 1-2.

Bütün-Ayhan, A. & Beyazıt, U. (2017). İletişimle İlgili Temel Kavramlar. N. Aral (Ed.). *Çocuk ve İletişim*. içinde (s. 1-25). Ankara: Vize.

Büyükbayraktar, Ç. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Öfke İlişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem.

Çapacıoğlu- Kaçıra, G. & Yıldız-Demirtaş, V. (2017). Yaratıcı dramının ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 960-977.

Deniz, M.E. & Sümer, A.S. (2010). Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(138), 115-127.

Donat- Bacioğlu, S. & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.

Dökmen, Ü. (2011). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi.

Eftekhari, A., Turner, A.P. & Larimer, M.E. (2004). Anger expression, coping and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors*, 29, 1001-1008 doi:10.1016/j.addbeh.2004.02.050.

Elkin, N & Karadağlı, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Anadolu Kliniği*, 21(1), 64-71.

Ercan- Şahin, N. & Aslan, F. (2017). Öğretmenlerin kronik hastalığı olan öğrencilere ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(3), 35-40.

Erdem, M., Çelik, C., Yetkin, S. & Özgen, F. (2008). Yaygın anksiyete bozukluğunda öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(4), 203-207.

Erkan, M.C. (2011). *Hastane anksiyete depresyon ölçeğinin ergen yaş grubunda geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Uzmanlık tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/ Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Ana Bilim Dalı, İzmir.

Eryılmaz, A. (2018). *Psikolojik Sorunlara Müdahale ve Kendi Kendine Yardım Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Forouhari, S., Hosseini-Teshnizi, S., Ehram Poush, M.H., Mazloomi-Mahmoodabad, S.S., Fallakzadeh, H., Tabei, S.Z., Namı, M., Mirzaei, M., Namavor-Johromi, B., Hosseini-Teshnizi S.M. Ghani-Dehkardi, J. & Kazemitabae, M. (2019). Relationship between religious orientation, anxiety and depression among college students: A systematic review and meta analysis. *Iranian Journal of Public Health*, 48(1), 43-52

Hisli- Şahin, N., Durak- Batıgün, A. & Koç, V. (2011). Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(1), 17-25.

Hubbard, K., Reahr, P., Tolcher, L. & Downs, A. (2018). Stress, mental health symptoms, and help seeking in college students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 23(4), 293-333.

Kaya, N., Kaya, H., Atar, N., Turan, N., Eskimez, Z., Pallaş, A. & Aktaş, A. (2012). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin öfke ve yalnızlık özellikleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 18-26.

- Kayahan, M. & Sertbaş, G. (2007). Dahili ve cerrahi kliniklerde yatan hastalarda anksiyete- depresyon düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(1), 52-61.
- Kocaman, N. (2008). Hastaların psikososyal tepkilerini etkileyen faktörler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 101-112.
- Köksal, F. & Gençdoğan, B. (2007). Depresif olanlar ile olmayanların suçluluk, utanç ve öfke tarzlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 163-175.
- Kulakçı- Altınbaş, H., Korkmaz- Aslan, G., Kuzlu- Ayyıldız, T., Ayoğlu, F.H. & Veren, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde yaşadıkları örselleyici davranışların öfke durumları üzerine etkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(6), 518-524.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Mete, H.E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11, 3-18.
- Ören, N. & Türkoğlu, H. (2011). Investigation on continuous anger and the ways of anger expression of teacher candidates in terms of various variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 160-170.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. & Oğuzhanoğlu, N.K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyo-demografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.
- Özdemir, Ü. & Taşçı, S. (2013). Kronik hastalıklarda psikososyal sorunlar ve bakım. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-72.
- Özer, A.K. (1994). Sürekli öfke (SL- öfke) ve öfke ifadesi tarzı (öfke tarzı) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Painuly N., Sharon, P. & Mattoo, S.K. (2005). Relationship of anger and anger attacks with depression: A brief review. *European Archive Psychiatry* 225, 215-222.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne-baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 11-19.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Türkçapar, H., Güriz, O., Özel, A., Işık, B. & Dönbak- Örsel, S. (2004). Antisosyal kişilik bozukluğu olan hastalarda öfke ve depresyonun ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 119-124.
- Vershuur, M.J., Eureling- Bontekoe, E.H.M. & Spinhoven P. (2004). Associations among homesickness, anger anxiety and depression. *Psychological Reports*, 94, 1155-1170.
- Whiteside S.P. & Abromowitz, J.S. (2004). Obsessive- compulsive symptoms and the expression of anger. *Cognitive Therapy and Research* 28(2), 259-268.
- Wiseman, H., Metz, E. & Barber, J.P. (2008). Anger, guilt and intergenerational communication of trauma in the interpersonal narratives of second generation holocaust survivors. *American Journal Orthopsychiatry*, 76, 176-184.
- Yalaz- Seçim, Ö., Alpar, Ö. & Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz üniversitesinde yapılan ampirik bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 200-215.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yılmaz, M. & Ocakçı, A.F. (2010). Bir kız öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 16-23.
- Yöndem, Z.D. & Bıçak B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), <http://www.insanbilimleri.com>.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Ziegler, D.J & Smith, P.N. (2004). Anger and the ABC model underlying rational emotive behavior therapy. *Psychological Reports*, 34, 1009-1014.
- Zubaroğlu- Yanardağ, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde pozitif- negatif duygu ve sosyal desteğin incelenmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 278-294 doi:10.20875/makusobed.351777.

DERS İMECESİ UYGULAMALARINDA “DENEYİMLİ PAYDAŞLAR”**TOLGAHAN AYANTAŞ**
ANKARA ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Alanyazında ders imecesinde “deneyimli paydaşların” katkılarını odağa alan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Çalışmanın amacı ders imecesi uygulamalarına bilgi, deneyim ve katılımlarıyla yol gösteren deneyimli paydaşların, ders imecesi süreçlerine katkılarını ortaya koymak ve onların süreç içerisinde üstlendikleri etkinlikleri belirlemektir. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır ve ilgili çalışmalar ulusal ve uluslararası veritabanlarında taranmıştır. Doküman analizinin; dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme ve dokümanları anlama aşamaları tamamlandıktan sonra ulaşılan dokümanların ders imecesi ve ders imecesinde deneyimli paydaşlar şeklinde iki temel kategoride toplanması sağlanmıştır. Doküman analizi sonucu ortaya çıkan analiz birimleri yani temalar; ders imecesi döngüsüne sağlanan katkılar, tartışma kültürüne sağlanan katkılar, deneyimlerin paylaşılmasına sağlanan katkılar, deneyimlerin örnek alınması ve uygulanması konusundaki katkılar ve sınıf içi öğretim süreçlerine sağlanan katkılar şeklinde gerçekleşmiştir. Çalışmamızda, alanyazında ideal çıktılara sahip ders imecesi döngülerinin deneyimli paydaşların katılımıyla sağlanabileceği ve deneyimli paydaşların ders imecesi sürecindeki rolü, önemi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarına dair değerlendirmelere ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının ders imecesi sürecini anlamlandırmasında ve etkin bir biçimde yürütmesinde deneyimli paydaşların önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin en ideal bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için ders imecesi uygulamalarına öğretmen yetiştirme sistemimizde yer verilmesi ve deneyimli paydaşların deneyim ve gözlemleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlayabilecekleri fırsatların yaratılması gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim modelleri.

Abstract:

In the literature, it is seen that studies focusing on the contributions of “knowledgeable others” in lesson study processes are not sufficient. The aim of the study is to reveal the contributions of knowledgeable others who lead the course activities with their knowledge, experience and participation and to determine the activities they undertake in the process. In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in the study and related studies were searched in national and international databases. After completing the stages of reaching the documents, checking the authenticity of the documents and understanding the documents, it was ensured that the documents reached were collected in two main categories as lesson study and knowledgeable others. The analysis units, which are the result of document analysis, namely themes; contributions to the lesson study cycle, contributions to the culture of discussion, contributions to the sharing of experiences, contributions to the sampling and implementation of experiences and contributions to classroom teaching processes. In this study, it has been reached that assessments about the role, importance and contribution of knowledgeable others in lesson study process can be provided with the participation of knowledgeable others and the contribution of teachers to professional development. In particular, it was seen that knowledgeable others made significant contributions to the meaningful and effective execution of the lesson study process of teachers and prospective teachers. In order to realize the professional development of teachers and prospective teachers in the most ideal way, it can be stated that the lesson study practices should be included in our teacher training system and opportunities should be created by the experiences and observations of knowledgeable others to contribute to the development of teacher and prospective teachers.

Keywords: Professional development of teachers, teacher training, professional development models.

Giriş

Öğretmen başarısının, eğitim sisteminin başarısı için ön koşul olarak değerlendirildiği günümüzde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini geliştirme odağında ilerleyen ve öğretim ortamının bilimsel niteliğini besleyip zenginleştirmeyi öngören alternatif yaklaşımlarla ilgili tartışmalar (Fernandez, 2002; Eraslan, 2008; Bujaland ve Mosvold, 2015; Howel ve Saye, 2015) vardır. Söz konusu tartışmalar çerçevesinde, ilgili alanyazında iş birlikli süreçlere yaptığı vurgu ve öğretmen yetiştirme süreçleri için sağladığı olumlu katkılar nedeniyle ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli ön plana çıkmaktadır (Doig ve Groves, 2011; Lewis, Perry ve Roth, 2012; Takahashi ve McDougal, 2016; Hunter ve Back, 2011).

Ders imecesi mesleki gelişim modeli, öğretim faaliyetinin yürütücüsü olan öğretmen ya da öğretmen adayları arasında öğretim faaliyetinin en iyi şekilde kurgulanması için gerçekleştirilen döngüsel bir iş birliği ve öğrenci öğrenmelerine dair anlayış geliştirme sürecidir (Lewis, Perry ve Hurd 2009; Stigler ve Hiebert, 2016). Ders imecesinin araştırma, planlama, uygulama ve tartışma olmak üzere genellikle dört aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Ders imecesinin her bir aşamasında farklı etkinliklerin uygulanması söz konusu olmaktadır (Murata, 2011). Öğretmen ve öğretmen adaylarının ders imecesi sürecinde uyguladıkları söz konusu etkinlikleri anlamlandırmasında, "koushi" yani "deneyimli paydaşlar" (knowledgeable others) olarak isimlendirilen katılımcıların katkılarının önemli olduğu düşünülmektedir (Fernandez, 2002; Lewis, 2002; Lewis, Perry ve Hurd, 2004; Walker, 2011). Söz konusu katkıların öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim faaliyetini doğru planlama, uygulama ve ders imecesi sürecini tanımları adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde ders imecesine dair çalışmalar son derece sınırlıdır. Uluslararası alanyazında ise ders imecesi ile ilgili çalışmalar yeterli olup, ders imecesinde deneyimli paydaşların katkılarına odağa alan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında ders imecesi uygulamalarına deneyimli paydaşların katkılarına ortaya koyabilmek araştırmaya değer bir problem durumu olarak değerlendirilmiş, konunun ülkemizde eğitim çevrelerinin dikkatine sunulmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Yöntem

Desen

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Eğitim alanında yürütülen doküman analizi çalışmalarında dokümanlar; ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve okullar arası yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ödev ve sınavları, ders ve ünite planları vb. olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Veri tabanlarının taranması sonucunda ulaşılan 21 makalede ve konuyla ilgili içerikler barındıran 3 internet kaynağından oluşmuştur. Deneyimli paydaşlarla ilgili uluslararası alanyazında çok fazla araştırma olmaması nedeniyle ulaşılan dokümanların sayısı bu şekilde gerçekleşmiştir. Sadece ders imecesi odaklı çalışmalar ise araştırmanın problem durumuyla doğrudan ilgili olmadığı için içeriğinde deneyimli paydaşlara dair veri/bulgu ya da yorumlar yoksa göz ardı edilmiştir.

Veri Toplama

Çalışmamızda doküman analizi kullanılmasının nedeni ders imecesi süreçlerinde "deneyimli paydaşlar" olarak isimlendirilen katılımcıların rolü, yeri, önemi ve sürece olan katkılarının, alanyazında konuya dair yapılan çalışmaların/dokümanların belirlenmesi ve incelenmesi yoluyla sağlanabileceği düşünülmüştür. Doküman analizi esnasında uluslararası çalışmalar akademik veritabanı ve ağlarda; "lesson study", "koushi" ve "knowledgeable others" anahtar sözcükleri ile aranmıştır. Ancak ulusal alanyazında "knowledgeable others" söz öbeğinin bire bir çevirisi olan "bilgili diğerleri" ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Bu nedenle ulusal alanyazında ders imecesiyle ilgili çalışmalarda "knowledgeable others" olarak isimlendirilen uzmanların varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ulusal alanyazında kimi çalışmalarda "dış uzmanlar" uyarlaması görülmüş ancak bu uyarlamanın kastedilen anlamı karşılamakta yeterli olmayabileceği, ders imecesinin tüm deneyimli katılımcıları için kapsayıcı olmayacağı ve iç uzman-dış uzman ikilemini yaratacağı değerlendirilmiştir. Söz konusu tespitler ışığında, kavramın dilimize "deneyimli paydaşlar" olarak uyarlanması uygun görülmüştür.

Veri Analizi

Analizler esnasında "ders imecesi uygulamaları" ve "deneyimli paydaşların" katkılarına dair verilen bilgiler odağa alınmıştır. Doküman analizinin; dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme ve dokümanları anlama aşamaları tamamlandıktan sonra ulaşılan dokümanların ders imecesi ve ders imecesinde deneyimli paydaşlar şeklinde iki temel kategoride toplanması sağlanmıştır. Dokümanların betimsel içerik analizi sonucu ortaya çıkan analiz birimleri yani temalar; ders imecesi döngüsüne sağlanan katkılar, tartışma kültürüne sağlanan katkılar, deneyimlerin paylaşılmasına sağlanan katkılar, deneyimlerin örnek alınması ve uygulanması konusundaki katkılar ve öğretim süreçlerine sağlanan katkılar şeklinde gerçekleşmiştir.

Bulgular

Çalışmada bulgular; deneyimli paydaşların ders imecesi döngüsüne sağladığı katkılar, öğretmenlerin tartışma kültürüne sağladığı katkılar, deneyimlerin paylaşılmasına sağladığı katkılar, deneyimlerin örnek alınması ve uygulanması ile öğretim süreçlerine sağlanan katkılar şeklinde ortaya konmuştur.

a. Deneyimli Paydaşların Ders İmecesi Döngüsüne Sağladığı Katkılar

Takahashi ve McDougal (2016) çalışmalarında, ders imecesinin amaç değil araç olduğunu vurgulamış ve güçlü çıktıkları olan ders imecesi döngüsü için 6 temel ilke önermişlerdir. Söz konusu ilkeler arasında deneyimli paydaşların da olması dikkati çekmektedir. Aynı çalışmada, alanyazında ders imecesiyle ilgili durum çalışmalarına katılan öğretmenlerin, çalışmaları neden yaptıkları, sürecin hangi kısımlarının gerekli olduğu ve hangi kısımların değiştirilebileceği konusundaki açıklamalarda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu anlamlandırma sürecine katkı sağlaması açısından, ders imecesi grubuna tecrübe ve gözlemleriyle katkı sağlayan “koushi” rolü, yani “deneyimli paydaşlar” (knowledgeable others) rolünün önemini vurgulamışlardır. Ders imecesinde “koushi” rolüne yapılan vurgu başka birçok çalışmada da mevcuttur (Fernandez, 2002; Lewis, 2002; Lewis, Perry ve Hurd, 2009; Walker, 2011; Bjuland ve Mosvold 2015). Söz konusu çalışmalarda “deneyimli paydaşlar” olarak isimlendirilen uzmanların, öğretmenlerin içerik, öğretim programı ve öğretim bilgileri konusunda sınırlarını ileri taşımalarına, derin bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olma ve planlama aşamasında onlara destek verme gibi işlevlerine değinilmektedir. Dolayısıyla ders imecesi sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi biraz da deneyimli paydaşların varlığına bağlıdır.

b. Deneyimli Paydaşların Öğretmenlerin Tartışma Kültürüne Sağladığı Katkıları

Watanabe (2010) çalışmasında, deneyimli paydaşların; “dış değerlendirici”, “reaktör/itici olma, teşvik etme” ve “davetli danışman” isimleriyle de bilindiğini, onların ders imecesi esnasında paydaşlara farklı bakış açıları sunma, içerik, yeni fikirler veya revizyonlar hakkında bilgi verme, kolaylaştırma, danışmanlık ve diğer ders imecesi gruplarının çalışmalarını paylaşma gibi rollerinin olduğunu ifade etmektedir. O, deneyimli paydaşların, ders imecesi tartışmalarında iletişimi olumlu ve seviyeli yürütme konusundaki katkılarına da değinmektedir. Aynı çalışmada Japonya’da deneyimli paydaşların genellikle öğretim elemanlarından, alan uzmanlarından, deneyimli öğretmenlerden, bölge yöneticilerinden, diğer okulların yöneticilerinden ve üniversitelere bağlı okullardan gelen öğretmenlerden oluştuğu ABD’de ise tüm bu paydaşlara ek olarak içerik koçlarının da sürece dâhil olabildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla deneyimli paydaşların birbirinden farklı alanlardan gelerek sürece farklı bakış açıları kazandırmaları, öğretimle ilgili bir konunun tartışılması kültürüne katkı sağlamaktadır.

c. Deneyimli Paydaşların Öğretmenlerin Deneyimlerin Paylaşılmasına Sağladığı Katkıları

Colin, Wake ve Swan (2013) çalışmalarında, deneyimli paydaşları ders imecesi sürecinin önemli üyeleri olarak değerlendirmiş ve onların araştırma ve derin öğretim programı bilgisi yoluyla sürece katkı sağlamakta olduğunu ifade etmişlerdir. Chokshi ve Fernandez (2004) çalışmalarında ABD’de ortak bir mesleki bilgi tabanının olmayışı ve ders imecesi uygulamalarındaki deneyim eksikliğinin, dış uzmanlara ve bilgili danışmanlara duyulan ihtiyacı vurguladığını ifade etmişlerdir. Bu bireyler, ders imecesi sürecinde kritik noktalarda bilgi, rehberlik ve geri bildirim sağlayarak ABD’de ders imecesi gruplarının çalışmasına yardımcı olmaktadır. Watanabe ve Wang-Iverson da (2002) “Role of Knowledgeable Others” isimli çalışmalarında bu durumu ayrıntılı olarak izah etmişlerdir. Takahashi (yılı belirlenmemiştir) çalışmasında, deneyimli paydaşların tipik olarak, ders planlama ekibi için bir danışman ve ders sonrası tartışmayı özetleyen bir dış yorumcu olarak görüldüğünü ifade etmiştir. O’na göre bazı okullar ve okul bölgeleri, birkaç yıl boyunca ders imecelerini sürekli olarak desteklemek için aynı deneyimli paydaşları çalışmalarına davet etmekte olduğunu ifade etmiştir.

Takahashi ve McDougal (2016), deneyimli paydaşları, planlama ekibinin dışından, içerikte ve öğretmede derin bir uzmanlığa sahip bireyler olarak değerlendirmişlerdir. Lewis, deneyimli paydaşların planlama ekibinin dışından olduğunu, onların ABD’de başarılı bir okul temelli ders imecisini arttırmada kritik olabileceğini savunmuştur (Lewis ve ark.’dan 2006 Akt. Takahashi ve McDougal, 2016). Fernandez (2002) çalışmasında, ders imecesi grubundaki bir öğretmenin zaman zaman deneyimli paydaş rolüne büründüğünü ifade etmiştir. Öğretmenler ve deneyimli paydaşlar arasındaki anlamlı tartışmaların, öğretmenlerin öğrenmesini ve dolayısıyla öğretim uygulamalarını iyileştirmeyi olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Aynı çalışmada deneyimli paydaşların yorum ve geri bildirimlerinin, öğretmenlerin öğretim süreçlerinin zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla farkında olmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla deneyimli paydaşların deneyimleriyle öğretmenlere ve öğretim sürecine sağladığı katkıların önemi ortaya konmuştur.

d. Deneyimli Paydaşların Deneyimlerin Örnek Alınması ve Uygulanması ile Öğretim Süreçlerine Katkıları

Love Hix (2008) doktora tezinin bir bölümünde, öğretmenlerin “deneyimli paydaşlar” hakkındaki görüşlerine yer vermiştir. Öğretmenler, onların derse taze bir bakış getirdiklerini, objektif düşünce sürecini sağladıklarını, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduklarını, dersi ve öğretim stratejilerini nasıl geliştirebileceklerine dair tavsiyeler sunduklarını, rehberlik ettiklerini, öğrenci düşünceleri hakkında fikir verdiklerini, öğrencilerde beklenen hedef davranışlara yönettiklerini ve deneyimleriyle yol gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Deneyimli paydaşlar, A Handbook for Lesson Study (2017) isimli çalışmada, daha geniş bir perspektif sunan, ekibe düşüncelerini genişletme konusunda meydan okuyan, ders imecesi deneyimi olan ve planlama ekibine dışarıdan gelen uzmanlar olarak değerlendirilmektedir. İdeal bir ders imecesinde iki ayrı deneyimli paydaşa ihtiyaç olduğu, birinin araştırma sürecini geliştirme, diğerinin ders sonrası tartışmalarda yorumlar sunma görevlerinin olabileceği ifade edilmektedir.

Elliott (2016) çalışmasında, öğretmenlerin ilk kez bir araştırma dersi yapmayı planladıklarında ders imecesinin aşamalarını yeterince idrak edemediklerini, böyle durumlarda bir danışmandan tavsiye alınmasının zorunlu hale geldiğini ifade etmiştir. O’na göre deneyimli paydaşlar hem bir entelektüel kaynaklardır, hem de öğretim programının disiplinli uygulanmasını sağlarlar. Takahashi (2013) çalışmasında, ders imecesi çalışmalarında dersten sonra gerçekleştirilen tartışmalarda son ve

belirleyici yorumlar yapan deneyimli paydaşların önemine vurgu yapmıştır. O'na göre Japonya'da deneyimli paydaşlara ders imecesi sonrasında 30 dakika kadar son yorumlarını paylaşabilecekleri bir süre tanınır ve onların sürece dair yorumları oldukça önemsenir. "Virtual Lesson Study: A How-to Guide" isimli çalışmada deneyimli paydaşların ders imecesi sürecindeki çalışmalarına öncülük ettiği vurgulanmıştır. Amador ve Weiland (2015) çalışmalarında, deneyimli paydaşların öğretmenlik deneyiminin, öğretmen adaylarının gelişiminde daha yüksek profesyonel dikkat düzeyine ve desteğine yol açtığını ifade etmişlerdir. Takahashi ve diğer araştırmacıların deneyimli paydaşlardan bahsederken genelde Watanabe ve Wang-Iverson dan (2002) istifade ettikleri görülmektedir. Kanbolat ve Arslan (2018), yaptıkları çalışmada deneyimli paydaşları, "dış uzman" olarak nitelemeyi tercih etmişlerdir. Çalışmalarında dış uzmanları ders imecesi sürecini pek çok açıdan zenginleştiren, ders imecesi paydaşlarının kaynaklara en kısa sürede ulaşmasını sağlayan ve onları destekleyenler şeklinde açıklamışlardır. Dolayısıyla deneyimli paydaşların öğretmenlere sundukları ideal örneklerin uygulanması ve öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi konusunda katkılarının büyük olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmamız sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarının ders imecesi sürecini anlamlandırmasında "deneyimli paydaşlar" olarak isimlendirilen katılımcıların tecrübe ve gözlemleriyle grup çalışmalarına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Söz konusu katkılar birkaç başlıkta toplanabilir:

- "Deneyimli paydaşlar" genellikle öğretim elemanlarından, alan uzmanlarından, deneyimli öğretmenlerden, bölge yöneticilerinden, diğer okulların yöneticilerinden ve üniversitelere bağlı okullardan gelen öğretmenlerden (ABD'de içerik uzmanları da dâhil olmaktadır) oluşmaktadır.

- "Deneyimli paydaşların" öğretmenlerin içerik, öğretim programı ve öğretim bilgileri konusunda sınırlarını ileri taşımalarına, öğrenciler hakkında derin bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olma ve ders planlama aşamasında onlara destek verme gibi işlevleri vardır.

- "Deneyimli paydaşların" ders imecesi esnasında paydaşlara farklı bakış açıları sunma, içerik, yeni fikirler veya revizyonlar hakkında bilgi verme, kolaylaştırma, danışmanlık ve diğer ders imecesi gruplarının çalışmalarını paylaşma gibi rolleri vardır.

- "Deneyimli paydaşlar" iletişimi olumlu ve seviyeli yürütme konusunda katkılar sağlar.

- "Deneyimli paydaşlar" ders imecesi sürecinde kritik noktalarda bilgi, rehberlik ve geri bildirim sağlayarak ABD'de ders imecesi gruplarının çalışmasına yardımcı olmaktadır.

- "Deneyimli paydaşlar" tipik olarak, ders planlama ekibi için bir danışman ve ders sonrası tartışmayı özetleyen bir dış yorumcu olarak görülmektedir.

- "Deneyimli paydaşlar" derse taze bir bakış getiren, objektif düşünce sürecini sağlayan, öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olan, dersi ve öğretim stratejilerini nasıl geliştirebileceklerine dair öğretmenlere tavsiyeler sunan, rehberlik eden, öğrenci düşünceleri hakkında onlara fikir veren, onları öğrencilerde beklenen hedef davranışlara yöneltten ve deneyimleriyle onlara yol gösteren uzmanlardır.

- "Deneyimli paydaşlar" yorum ve geri bildirimleriyle, öğretmenlere öğretim süreçlerinin zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla farkında olmalarını sağlar.

- "Deneyimli paydaşlar" ders imecesi sürecindeki çalışmalara öncülük etmektedir.

- "Deneyimli paydaşlar" öğretmenlik deneyimleriyle, öğretmen adaylarının gelişiminde daha yüksek profesyonel dikkat düzeyi ve desteği sağlamaktadır.

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemi bağlamında atılan adımlar ne yazık ki ders imecesi gibi iş birlikli çalışmayı önceleyen yaklaşımlardan uzaktır. Öğretmen adaylarının iş kaygıları, Okul Deneyimi derslerinin etkin yürütülememesi, öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınmayı destekleyici yaklaşımların benimsenmemesi vb. tüm sorun alanları ülkemizde ders imecesi mesleki gelişim modelinin uygulanması gerektiğini ortaya koyar niteliktedir. Deneyimli paydaşların söz konusu çalışmalarda ifade edilen katkılarının ideal ders imecesi uygulamaları için önemi açıktır. Dolayısıyla söz konusu olumlu çıktılar nedeniyle, öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin en ideal bir biçimde geliştirilebilmesi için ders imecesi uygulamalarına öğretmen yetiştirme sistemimizde yer verilmesi ve deneyimli paydaşların tecrübe ve gözlemleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlayabilecekleri fırsatların yaratılması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynaklar

Bjuland, R. ve Mosvold, R. (2015). Lesson Study In Teacher Education: Learning From A Challenging Case. Teaching and Teacher Education, 52, 83–90. <http://brage.bibsys.no/>

- Doig, B. ve Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77–93. <https://eric.ed.gov/>
- Elliott, J. (2016). The mentoring process and Lesson Study: Are they compatible? *Open Online Journal for Research and Education*, Special Issue 5, ISSN: 2313-1640.
- Fernandez, C. (2002). Learning From Japanese Approaches To Professional Development: The Case Of Lesson Study. *Journal Of Teacher Education*, 53(5), 393-405. <https://eric.ed.gov/>
- Foster, C, Wake, G, ve Swan, M. (2013). A theoretical lens on lesson study: Professional Learning across boundaries. 10.13140/2.1.1746.7840.
- Hix Love, S. (2008). Learning in Lesson Study: A Professional Development Model For Middle School Mathematics Teachers. Doctoral Degree Thesis. The Graduate Faculty of The University of Georgia.
- Howell, J. ve Saye, J. (2015) Using Lesson Study To Develop A Shared Professional Teaching Knowledge Culture Among 4th Grade Social Studies Teachers. *The Journal of Social Studies Research*. Advance online publication. doi:10.1016/j.jssr.2015.03.001
- Hunter, J. ve Back, J. (2011). Facilitating Sustainable Professional Development Through Lesson Study. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 94–114. <https://eric.ed.gov/>
- Kanbolat O. ve Arslan S. (2018). Dış Uzmanların Katılımıyla Gerçekleştirilen Ders İmecesinde Katılımcıların Materyal Kullanımı İle İlgili Paylaşımları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) XI-I: 43-54[2018]*.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook Of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., ve Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher* 35(3), 3-14.
<https://www.researchgate.net/>
- Lewis, C., R. Perry, R. ve Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 12. 285-304. 10.1007/s10857-009-9102-7.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S. ve Roth, J. R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368–375.
<https://eric.ed.gov/>
- Murata, A., ve Takahashi, A. (2002). Vehicle To Connect Theory, Research, And Practice: How Teacher Thinking Changes In District-Level Lesson Study In Japan. Paper Presented At The Twenty-Fourth Annual Meeting Of The North American Chapter Of The International Group Of The Psychology Of Mathematics Education, Columbus, Ohio. <https://eric.ed.gov/>
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview Of Lesson Study. *Lesson Study Research And Practice In Mathematics Education*. Netherlands: Springer. <https://eric.ed.gov/>
- Stigler, J, W ve Hiebert, J. (2016). Lesson Study, Improvement, And The Importing Of Cultural Routines. *ZDM*, Volume 48, Issue 4, 581–587. <https://link.springer.com>
- Takahashi, A. (2013). The Role of the Knowledgeable Other in Lesson Study: Examining the Final Comments of Experienced Lesson Study Practitioners. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Inc.*
- Takahashi, A. ve McDougal, T. (2016). Collaborative Lesson Research: Maximizing The Impact Of Lesson Study. *ZDM-Mathematics Education*, 48(4), 513–526. <https://eric.ed.gov/>
- Walker, E. (2011). How “Language-Aware” Are Lesson Studies In An East Asian High School Context *Language And Education*, 25(3), 187-202. <https://www.researchgate.net/>
- Watanabe, T. ve Wang-Iverson, P. (2002). “Role of Knowledgeable Others,” paper presented at the First Annual Lesson Study Conference, Stamford, Conn. November 2002.
www.mathteachersinaction.org/.../4/.../ls_how-to_guide.pdf
- Watanabe, T. (2010). Are we doing Lesson Study right? Major roles of knowledgeable others. Ninth Annual Lesson Study Conference.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

A Handbook for Lesson Study: Including a Research Lesson Proposal Template (2017), İreland. www.lessonstudy.ie (20.04.2019)

Lesson Study Research Group- <https://lessonresearch.net/> (20.04.2019)

Virtual Lesson Study: A How-to Guide. (20.04.2019)

www.mathteachersinaction.org/.../4/.../ls_howto_guide.pdf

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN UYGULAMALARI

TUBA ÇENGELCİ KÖSE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

CEREN YILDIRIM

MERVE SUNA

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı sosyal bilgiler dersinde yer verilen temel okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuryazarlık becerilerine bakış açılarının ve uygulamalarının incelenmesinin okuryazar bireyler yetiştirilmesi açısından daha etkili süreçlerin düzenlenmesine ışık tutacağı, yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalarını belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018–2019 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan iki devlet okulunda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencilere ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçladıklarını ve bu doğrultuda öğretme-öğrenme sürecini düzenlediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan her iki öğretmen de haritanın öğrencilerin yaşamları boyunca karşılarına çıkabileceğini düşünerek harita okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırmaları gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler ekonomi okuryazarlığı para kavramı ile ilişkilendirmekte; hukuk okuryazarlığını ise haklar ve sorumluluklar çerçevesinde tanımlamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırırken günlük yaşamla ve güncel olaylarla ilişkilendirme yapmaya özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuryazarlık becerileriyle ilgili temel bilgi eksiklikleri, materyal yetersizliği, ders saatinin yetersiz olması ve öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar ile kültürel farklılıklar öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması sürecinde öğretmenlere rehberlik edecek etkinlik örnekleri ve materyallerin hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler dersi, ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı.

Giriş

Sosyal bilgiler öğrencilere toplumsal yaşamın bilgi, beceri, tutum ve değerlerini kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak öğrencilerin toplum yaşamına hazırlanmasında önemli rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi, beceri ve tutumları yaşamlarına aktarmalarını gerektiren bir derstir. Bu nedenle bu derste öğrencilere yaşamlarında gereksinim duyacakları temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır. Ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı sosyal bilgiler dersinde yer verilen okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır.

Ekonomi okuryazarlığı; öğrencilerin yaş düzeylerine uygun biçimde üretici, tüketici, çalışan ve yatırımcı olarak rollerini yerine getirmelerinde gereksinim duyacakları sorumluluk, çalışkanlık ve dürüstlük gibi değerleri, ekonomi ile ilgili temel bilgileri ve karar alma becerilerini kazanmalarını gerektirir (Hayta ve Akhan, 2014). Sosyal bilgiler dersi toplumsal yaşamın önemli bir boyutunu oluşturan ekonomi konusuna içeriğinde yer vermektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ekonomi okuryazarlığı bakımından değerlendirildiğinde programda ekonomi eğitiminin yakından uzağa ilkesi doğrultusunda düzenlendiği ancak ekonomi okuryazarlığının sınırlı bir boyutunu ele aldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Programda ekonomi-politika ve ekonomi-devlet ilişkisi, farklı ekonomik sistemler, toplumun karşılaştığı temel ekonomik sorunlar, sürdürülebilir kalkınmanın önemi gibi güncel sorunlara yeterince yer verilmediği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2018, ss.144-145). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin yararlandığı disiplinlerden bir olarak ekonomiye ilişkin okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin uygulamaları önem kazanmaktadır.

Harita okuryazarlığı haritadaki renklerden, sembollerden, işaretlerden ve harita dilinden yola çıkarak haritayı yorumlamak, analiz etmek ve değerlendirmek biçiminde ifade edilmektedir (Akingin, Tuncel ve Cendek, 2016). Harita okuryazarlığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması beklenen temel beceriler arasında yer almaktadır. Harita okuryazarlığı yoluyla öğrencilerin farklı konu alanlarında analiz etme ve yorumlama yapmalarına olanak sağlanmaktadır.

Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri birtakım kuralların toplum yaşamını düzenlemesi ile olanaklıdır. Toplumsal yaşamın huzurlu biçimde sürmesi için bu yaşamı düzenleyen birtakım kurallar geliştirilmiştir. Bu kurallar arasında yaptırım gücü olması nedeniyle hukuk kuralları ayrı bir önem taşır. Bireylerin toplum yaşamını düzenleyen hukuk kuralları ve hukuk sisteminin işleyişi konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda hukuk okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Hukuk okuryazarlığı haklarını ve sorumluluklarını bilen, haklarını yasal süreçleri kullanarak arayabilen bireyler yetiştirilmesi bağlamında büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler ekonomi okuryazarlığını, harita okuryazarlığını ve hukuk okuryazarlığını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamaları nelerdir?
3. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında ekonomi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamaları nelerdir?
4. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguları ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerine ilişkin algıları ve uygulamaları konu edildiğinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örnekleme

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018–2019 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan iki devlet okulunda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Eskişehir ilinde biri merkezde ve sosyo-ekonomik düzey olarak orta ve üst düzeyde gelir grubunda öğrencilerin yoğun olarak devam ettiği bir ortaokul ile diğeri şehir merkezine daha uzak ve daha çok alt düzeyde gelir grubunda öğrencilerin devam ettiği iki okul araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Veri toplama aracı ve uygulama

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları okuryazarlık alanlarıyla ilgili alanyazın taramasından ve araştırma sorularından yararlanılarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra sorulara ilişkin uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Araştırma verileri 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma kapsamında 21.02.2019 ile 10.05.2019 tarihleri arasında sosyal bilgiler öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma grubu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler elektronik ortamda yazılı bir metin haline getirilmiştir. Araştırmacılar kodlamayı ayrı ayrı yapmış ve en az %80 oranında görüş birliğine varılan ortak kodlar temel alınmıştır. Veriler öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Merkezde yer alan okul için A okulu, merkeze uzak okul için B okulu tanımlaması yapılmış, doğrudan alıntılarda A okulunda görev yapan öğretmene kod isim olarak Aylin, B okulunda görev yapan öğretmene ise Burcu ismi verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin okuryazarlık tanımlarına ilişkin bulgular, sosyal bilgilerde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular, sosyal bilgilerde ekonomi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular ile sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

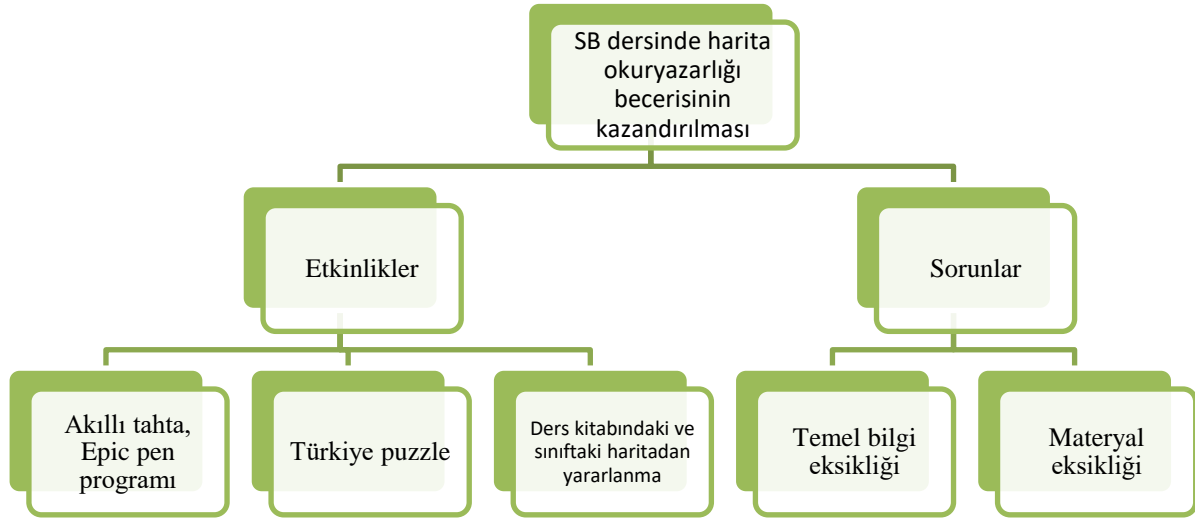
Öğretmenlerin Okuryazarlık Tanımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerden elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi sonucunda öğretmenlerin ekonomi okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşleri para kullanımı ve ekonomiyi analiz etme temaları altında toplanmıştır. Aylin Öğretmen ekonomi okuryazarlığına ilişkin görüşünü “*Ekonomi okuryazarlığında çocuk geçmişten günümüze ekonomik sistemleri tanımalı ve analiz edebilmeli.*” biçiminde ifade ederken Burcu Öğretmen “*Ekonomi okuryazarlığı denildiğinde çocukların parayla ilişkisini düşünüyorum ve onların bu konuda daha bilinçli olmasını sağlamaya çalışıyoruz.*” sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerin harita okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşleri harita ile ilgili kavramları bilme, haritayı anlamlandırma, değişen siyasi sınırları analiz etme ve yaşadığı coğrafi bölgeyi tanıma temaları altında toplanmıştır. Aylin Öğretmen harita okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşünü “*Harita okuryazarlığı aslında birçok alanı kapsıyor. Önce bulunduğu coğrafi bölgeyi anlamakla başlayacak sonra dünyayı tanımakla devam edecek.*” biçiminde açıklamıştır. Burcu Öğretmen ise “*Harita okuryazarlığı denildiğinde çocukların ileriki hayatlarında da karşılarna çıkabilecek haritayı iyi okuyabilmelerini sağlamak bizim için önemli.*” biçimindeki sözleriyle harita okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerin hukuk okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular hukuk kavramını günlük yaşamla ilişkilendirme ile haklarını ve sorumluluklarını öğrenme temaları altında ele alınmıştır.

Aylin Öğretmen hukuk okuryazarlığının tanımına ilişkin görüşünü “*Çocuk, haklarını bilmeli ki savunabilsin. Hukuk okuryazarlığında çocuk, haklarıyla beraber sorumluluklarını da biliyor.*” sözleriyle dile getirmiştir. Burcu Öğretmen de “*Hukuk kavramı 5. ve 6. sınıftaki öğrenciler için soyut kalabilen bir kavram. Bu kavramı günlük hayatlarıyla ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum.*” biçimindeki açıklamasıyla hukuk okuryazarlığına ilişkin görüşünü ortaya koymuştur.

Sosyal Bilgilerde Harita Okuryazarlığı Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

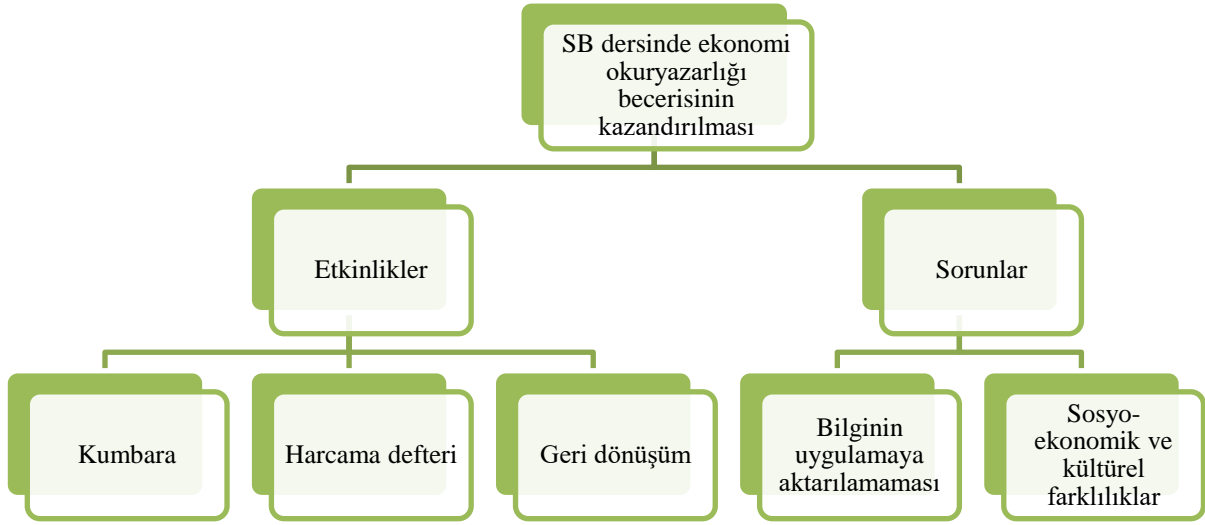


Şekil 1. Sosyal bilgilerde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması konusundaki görüşleri etkinlikler ve sorunlar olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Etkinlikler temasında akıllı tahta, Epic pen programı, Türkiye puzzle ile ders kitabındaki ve sınıftaki haritadan yararlanma alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Bu konuda yaşanan sorunlar temasında ise temel bilgi eksikliği ve materyal eksikliği alt temalarına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler konusunda Aylin Öğretmen “*Türkiye puzzle uyguladığım etkinlik. Çünkü süreye dayalı yarışıyorlar. Keyifli oluyor onlar için. Çocuklar tarih ve coğrafya konularını hem akıllı tahtadaki haritadan epic peni kullanarak buluyor hem de duvardaki haritadan. Bu konuda sorunla karşılaşmadım çünkü çocuklar uygulamalardan keyif alıyordu.*” biçimindeki sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Burcu Öğretmen ise bu konuda yaşadığı sorunları “*Harita okuryazarlığı konusunda öğrencilerin çok alt düzeyde olduğunu fark ediyorum. Harita okumayı bilmiyorlar, yönleri bilmiyorlar. Hangi simgelerin ne anlama geldiğini bilmiyorlar. Akıllı tahtadan haritalar açarak ya da kitaplarındaki haritaları inceleyerek öğretmeye çalışıyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Sosyal Bilgilerde Ekonomi Okuryazarlığı Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgilerde ekonomi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

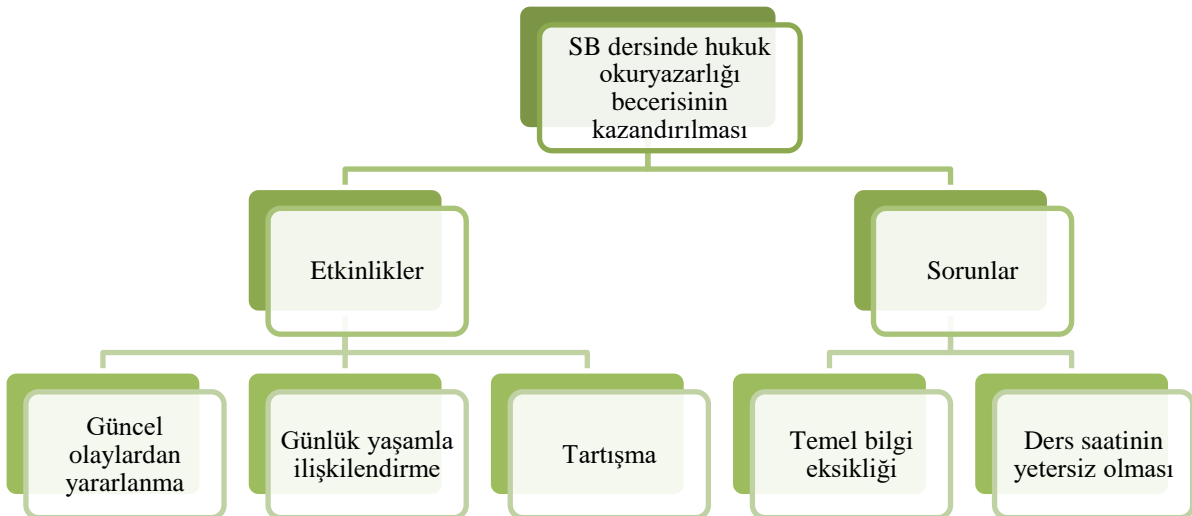


Şekil 2. Sosyal bilgilerde ekonomi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular

Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde ekonomi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular etkinlikler ve sorunlar temaları altında toplanmıştır. Etkinlikler temasına ilişkin kumbara, harcama defteri ve geri dönüşüm alt temaları elde edilirken; sorunlar temasının alt temaları bilginin uygulamaya aktarılamaması ile öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar biçiminde ortaya çıkmıştır. Etkinlikler ve yaşanan sorunlarla ilgili olarak Aylin Öğretmen "Ekonomi okuryazarlığı konusunda, ekonomik etkinliklerde çocuklar geri dönüşümü artık kendileri uyguluyorlar. Bu konuda bir sorunla karşılaşmadık. Çocuklar çok uyumlu." sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Burcu Öğretmen de konuya ilişkin görüşünü "Örneğin kumbara ve harcama defteri etkinliğini yaptırmaya çalıştım. Ancak başarıya ulaşamadık. Çünkü çocukların sosyo-ekonomik düzeyi çok farklı. Düzenli harçlık alabilen çocuk sayısı çok az. Bir de çok fazla mülteci öğrencimiz var. Sosyo-ekonomik farklılıklar yanında kültürel farklılıklar da var." biçiminde ifade ederek sosyal bilgiler dersinde ekonomi okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında gerçekleştirdiği etkinlikleri ve karşılaştığı sorunları ortaya koymuştur.

Sosyal Bilgilerde Hukuk Okuryazarlığı Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin bulgular

Şekil 3'te görüldüğü gibi diğer okuryazarlık alanlarında olduğu gibi öğretmenlerin sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular da etkinlikler ve sorunlar temaları altında ele alınmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin etkinlikler temasının alt temaları güncel olaylardan yararlanma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve tartışma biçiminde ele alınmıştır. Bu konuda yaşanan sorunlar temasının alt temaları ise temel bilgi eksikliği ve ders saatinin yetersiz olmasıdır. Aylin Öğretmen hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılması kapsamında gerçekleştirdiği etkinlikleri *"Hukuk okuryazarlığını yeni işlediğim üç kuvveti anlatırken kazandırdığımı düşünüyorum. Özellikle özgürlüğün tanımı, sınırlarını çizerken yasalar çerçevesinde çok güzel tartışarak geçti. Bir de hayattan örnekler verdi çocuklar."* biçiminde açıklamıştır. Burcu Öğretmen de hukuk okuryazarlığı becerisinin kazandırılması amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikleri ve karşılaştığı sorunları *"Hukuk okuryazarlığında vatandaş, vatandaşlık sorumlulukları, temel hukuk kavramları, anayasa, kanun gibi kavramları kazandırmaya çalışıyorum. Onun dışında güncel olaylardan örnekler vermeye çalışıyorum. Ancak yine çocukların temel kavramları bilmediklerini fark ediyorum."* sözleriyle ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçladıklarını ve bu doğrultuda öğretme-öğrenme sürecini düzenlediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan her iki öğretmen de haritanın öğrencilerin yaşamları boyunca karşılara çıkabileceğini düşünerek harita okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırmaları gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin haritaları yorumlayarak analiz etmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlemektedir. Her iki öğretmen de derslerinde ders kitabında yer alan haritalar dışında farklı haritalar kullanmaktadır. Akengin, Tuncel ve Cendek (2016) öğrencilerde harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin harita okuryazarlığını kazandırmak için çeşitli oyun etkinliklerinden yararlandıklarını, çalışma kitabı ve ders kitabındaki haritalardan yararlandıklarını belirlemiştir. Koç ve Karatekin (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerilerini inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının coğrafya disiplinine ilgi düzeyleri arttıkça harita okuryazarlık düzeylerinin de arttığını belirlemiştir. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler dersi kapsamında coğrafya disiplininin etkili biçimde öğretilmesinin temel koşullarından birinin haritalardan yararlanma ve harita okuryazarlığının kazandırılması olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenler ekonomi okuryazarlığını para kavramı ile ilişkilendirmekte; paranın doğru kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçlenmelerini amaçlamaktadır. Yıldırım ve Öztürk (2017)'ün sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi okuryazarlığı ve ekonomi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu Türkiye toplumunun ekonomi okuryazarlığı düzeyini ve aldığı ekonomi eğitimi yetersiz görmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir bölümü ekonomi okuryazarlığını vatandaşlar için gerekli bir yeterlik alanı olarak değerlendirmektedir. Ekonomi okuryazarlığı aynı zamanda etkili vatandaşın özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Akhan, 2013). Bu araştırmada da öğretmenlerin ekonomi okuryazarlığını genel bir çerçevede ve dar kapsamlı olarak algıladıkları ve bu doğrultuda öğretme öğrenme sürecini düzenledikleri söylenebilir.

Öğretmenler hukuk okuryazarlığını haklar ve sorumluluklar çerçevesinde tanımlamakta; her bireyin etkin bir vatandaş olarak haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri hukuk okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında güncel olaylardan yararlanma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve tartışma gibi etkinliklerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Kara (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretmen adaylarının hukuk konularının sosyal yaşamla ilişkilendirilmesini istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin hukuk okuryazarlığı becerisini kazandırma amacıyla düzenledikleri etkinliklerin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırırken günlük yaşamla ve güncel olaylarla ilişkilendirme yapmaya özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuryazarlık becerileriyle ilgili temel bilgi eksiklikleri, materyal yetersizliği, ders saatinin yetersiz olması ve öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar ile kültürel farklılıklar öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında şu önerilere yer verilebilir:

- Sosyal bilgiler dersinde ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması sürecinde 4. sınıftan 7. sınıf düzeyine öğretmenlere rehberlik edecek etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlanabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılma düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 1-36.
- Hayta, N., & Akhan, N. E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 205-230.
- Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Koç, H., & Karatekin, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1522-1542.
- Yıldırım, G., & Öztürk, C. (2017). Ekonomi okuryazarlığı ve eğitimine ilişkin alan uzmanı ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(2), 1-22.
- Yıldırım, G. (2018). Ekonomiye ve dünyayı okumak: Sosyal bilgilerde ekonomi öğretimi. A.F. Ersoy & H. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgilerde güncel okumalar 1* (ss.135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TAKIM İNOVASYONUNDA TAKIM SÜREÇLERİNİN ROLÜ

TÜRKER BAŞ
GALATASARAY ÜNİVERSİTİARZU BARIŞ
GALATASARAY ÜNİVERSİTİ

ÖZET

Amaç: Küreselleşme ile farklılık ve hız gittikçe önemli hale gelmektedir ve bu konularda rekabet üstünlüğü sağlamak için örgütler inovasyon kavramına yönelmişlerdir. İnovasyon örgütün rekabet üstünlüğü sağlamasına yardımcı olurken örgütün devamlılığına da katkıda bulunmaktadır. Literatürde inovasyonun etkili olması için takım çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır. İnovasyon insanlar ve etkileşim süreçleri arasında etkili bir süreç olarak tanımlanmaktadır ve inovasyon süreci bireylerden gelen fikirlerin üretilmesiyle başlasa da bu fikirler tüm ekibi içerir ve ekip içerisinde tartışılırsa inovasyonun gerçekleşmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir. İnovasyon hizmet veren ve bireyin fikirlerinin kontrol edilmesini sağlayan ekip süreçlerine bağlıdır. Bu çalışmanın amacı; bir önceki çalışmada belirtilen takım süreçlerinin rolü organizasyonda ayrıntılı olarak incelenmiş olup buna ek olarak yaş faktörünün takım süreçlerine olan etkisi ve takım inovasyonunun işveren marka algısı üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Bu çalışmadaki veriler farklı departmanlarda çalışan kişiler üzerinde yapılan anketlerden toplanmıştır.

Bulgular: Yapılan çalışmada takım etkileşim süreçlerinin takım inovasyonu üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır. Takım inovasyonunu etkileyen dört adet takım süreci belirlenmiştir. Bunlar bilgi alışverişi, öğrenme, motive etme ve müzakere faktörleridir.

İleriye dönük Araştırma ve Uygulamaya için öneriler: Araştırma ve UygulamaAnket KOBİ'ler üzerinde uygulanmış olup ankete katılan çalışanların takım içerisinde görev almaları ön koşul olarak belirlenmiştir ve iki yüz elli çalışan üzerinde uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada takım inovasyonu ve takım süreçleri ayrıca takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Mevcut çalışmada inisiyatif kavramı ele alınmamıştır ancak; ileriki çalışmalarda bireysel inovasyon algısıyla beraber aracılık etkisi çalışılabilir. Bunun yanında örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık kavramlarının da takım-inovasyon davranışı ilişkisinde aracılık rolleri sorgulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt inovasyonu, Ekip Etkileşim Süreçleri, İşveren Marka Algısı, Bilgi Alışverişi, Öğrenme, Motive Etme.

The Role Of Team Processes In Team Innovation

Purpose: Diversity and speed becomes important thanks to globalization and organizations turn towards to innovation for providing competitive advantage in these issues. Innovation helps to providing competitive advantage of organization and contribute to continuance of organizations. In the literature, the importance of team work is emphasized for innovation to be effective. Innovation is defined as an effective process between people and interaction processes and although the innovation process begins with the production of ideas from individuals, these ideas include the whole team and if ideas discussed within team so innovation will be possible. Innovation depends on team processes which serve and control the individual's ideas.

Method: In this study; The role of the team processes mentioned in the previous study examined in detail in the organization as well as the effect of age factor on team processes and the effect of team innovation on employer brand perception. The data in this study collected from the surveys which include people who are working in different departments.

Findings:In the study, team interaction processes have positive effect on team innovation Four team processes that affect team innovation have been identified. These are information exchange, learning, motivating and negotiating.

Implications for Research and Practice: Research and implementation the surveys was implemented on the SME and the employees participating in the survey were assigned to the team. Not available was not discussed in the history of the initiative; In future studies, personal innovation can be studied with mediation effect on algae. Instead, the roles of organizational justice and organizational citizenship in the relationship between team-innovation behavior can be questioned.

Key Words: Team innovation, The Role Of Team Processes, Perception Of Employer Branding, Information Exchange, Motivation, Learning.

Giriş

Günümüzde teknoloji sayesinde küreselleşme yaygınlaşmıştır ve beraberinde rekabet olgusunu da geliştirmiştir. İşletmeler rekabet avantajı kurmak ve rekabet avantajını sürdürebilmek için inovasyon anlayışını benimsemişlerdir. Alvin Toffler'in üçüncü dalga kuramı küreselleşme ve inovasyon kavramlarının ortaya çıkışını ve önemini de belirtmektedir. Alvin Toffler'in birinci dalga olarak belirttiği tarım toplumdur. Tarım toplumlarında insan ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir yer tutmuş ve tarımın temel dayanak noktası olan toprak için milletler arasında mücadeleler verilmiştir. Tarım toplumlarının temel özellikleri olarak, tüm yaşama biçimlerini toprağa dayandırmaları olmalıdır. İkinci dalga ise sanayi toplumlarıdır. Sanayi toplumlarında ise insanların dayanak noktası makineleşmedir. Makineleşmeden kaynaklı olarak ticaret gelişmiştir ve rekabetin temelleri atılmaya başlanmıştır. Üçüncü dalga olarak ise Alvin Toffler'a göre bilgi toplumdur. Bilgi toplumunda ise insanların da önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Üç dalgaya da bakıldığında zaman insan ihtiyaçlarının değiştiği ve birinci ve ikinci dalgada rekabet kavramı çok baskın olduğu görülmüştür. Bunun en büyük sebebi ise insan ihtiyaçlarına odaklanmış olup temel ihtiyaçların karşılanması olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların dayanak noktası değişmiştir ve tüketicilerin ihtiyaçları da değişiklik göstermiştir. Teknolojinin gelişmesi sayesinde toplum Alvin Toffler'a göre dalgalara ayrılmıştır. Şu an günümüz şartlarına bakıldığında zaman bilgi toplumu baskındır ve bilgi toplumunun getirdiği rekabet ve küreselleşme yüksek seviyelerdedir. İşletmeler konularını korumak ve sürdürülebilir olabilmek için küreselleşme faaliyetlerine önem vermektedir ve bu durumlarını inovasyon faaliyetleri ile desteklemektedirler. Sürdürülebilir inovasyon için işletmeler takım çalışmalarına odaklanmaktadır. Verimli ve etkin çalışmalar için önemli olan takım çalışmalarını etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır ve bu unsurlara odaklanıp iyileştirmeler yapılarak etkili bir takım inovasyonu yaratmak mümkün olmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümünde inovasyon, takım süreçleri ve işveren marka algısı kavramları teorik çerçevede ele alınmıştır daha sonrasında yapılan anket çalışması ve kavramların birbirleri arasındaki ilişki açıklanmıştır.

İnovasyon

Değişen tüketici ihtiyaçları ve pazarda benzer ürünlerin sunulmasından kaynaklı olarak işletmeler farklılaşma stratejilerini benimsemektedirler. Bu farklılaşma stratejileri de inovasyon kavramını benimsemelerine yol açmaktadır. İnovasyon sadece yeni ürün geliştirmek değildir. İnovasyon kavramını Drucker (1985), girişimciliğin bir aracı ve refah oluşturmak için yeni bir kapasite meydana getiren, kaynakları sağlayan eylemler dizisinin başarılı bir çıktısı olarak tanımlamıştır. Porter (1990) ise inovasyonu rekabetten uzak yeni bir pazar konumuyla göreceli avantaj sağlayan hem yeni teknolojilere hem de yeni iş yapma yöntemlerine ilişkilendirmektedir. Damanpour (1991) inovasyonu, bir firmanın başarısının belirleyicileri olarak yeni düşüncelerin adaptasyonu, geliştirilmesi ve oluşturulması süreçlerinin sonucu olarak tanımlamaktadır. Trott (2008) se inovasyonu düşünce oluşturma, teknoloji geliştirme, yeni ya da iyileştirilmiş bir ürünün, imalat sürecinin veya ekipmanın üretimi ve pazarlama sürecini içeren tüm faaliyetlerin yönetimi şeklinde tanımlamıştır. Schumpeter(1942) yenilikleri tüketicinin tanımadığı yeni bir malın veya kalitenin üretimi, yeni bir üretim metodunun uygulanması, yeni bir piyasanın açılması, yeni hammadde ve yarı mamul kaynaklarının elde edilmesi ve yeni bir organizasyonun gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır (Bulut, Ç., Arbak, H.,2012). Özetle literatür incelendiğinden inovasyon kavramına dair farklı tanımlamalar bulunmaktadır.

İnovasyonun tanımından kaynaklı, inovasyon pazarda ticari bir başarı yakalaması gereken bir kavramdır. İnovasyon yapmada asıl amaç işletmenin etkinlik ve performansını etkilemektir. İşletmelerin dış çevreye cevap vermesi için, verimlilik ve performansı arttırmak için inovasyonun sürekli olması da gerekmektedir. İnovasyon kavramının uygulanması ve devamlı olabilmesi için işletmelerde ekip olarak bu sürece katılmaktadırlar ve bu yüzden takımdaki inovasyonunu etkileyen takım süreçleri detaylı ele alınmalı ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Takım Süreçleri

Etkili ve sürdürülebilir inovasyon için takım çalışmaları önemli bir yere sahiptir ve takımların verimli olması üzerine odaklanılmalıdır. Ayrıca süreç düzeyinde takım etkileşim süreçlerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Van Offenbeek ve Koopman, 1996). Takım yeniliği gibi takım sonuçlarına teşvik etme konusuna değinen neredeyse tüm modeller, takım etkileşim süreçlerinin kilit öncü değişkenler olarak önemli rolünü vurgulamıştır (Hackman, 1990; Tannenbaum, Salas, & Cannon-Bowers, 1996). Takım inovasyonu ve takım çalışmalarının sonuçları tek başlarına başarı ölçütü olarak ele alınmamakla birlikte takım süreçlerinin takım inovasyonunda etkili olmasına dikkat çekilmiştir. Bu sebeple ekip inovasyonunu teşvik etme bağlamında ampirik sonuçlar, açık ve güvenli bir ekip ortamı geliştirme (West, 1990), vizyon ve paylaşılan hedefler (West, 1990), takım işbirliği (West & Wallace, 1991), ve ekibin iyi performans gösterme ve hedeflerine ulaşma gücüne olan inancı ele alınmaktadır (Farr ve Ford, 1990). Bu bağlamda takım üyelerinin takım etkinliği ve yenilikçiliğine bilişsel katkısı vurgulanmıştır ve Van Offenbeek ve Koopman (1996) ekip inovasyonunu destekleyen takımlarda dört etkileşim süreci önermiştir. Bunlar bilgi alışverişi, öğrenmek, motive etmek ve müzakere olarak belirlenmiştir.

Bilgi Alışverişi

Bireyler arasındaki iletişim inovasyon sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bireyler ya da gruplar arasındaki iletişim çoğu zaman yeni fikirlerin ortaya çıkmasında önem taşımaktadır. Bunun için örgütsel yapı elde edilen veya yaratılan bilginin kullanılmasında çalışanları teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır (Gold, ve diğerleri 2001; Çakar ve Yıldız, 2010). Ayrıca bilgi alışverişi, takım çalışması için gerekli olan bilgi ve tecrübeyi birikmiş bireysel girdiler olarak ifade eder. Bilgi alışverişi ekip üyelerine sağlanan bilgi ve deneyim kaynaklarını genişletmekle beraber problemin analizini geliştirir ve her biri için önemli olan potansiyel çözümlerin faydalarının daha iyi değerlendirilmesine izin verir (Jackson, 1996; Nemeth ve Owens, 1996). Takım içinde inovasyonun uygulanmasında ise bilgi alışverişi, farklı tarafların ihtiyaçlarının daha eksiksiz ve doğru bir şekilde belirlenmesine, kuruluşun özelliklerine uygun müdahalelere ve çözümlere ve daha gerçekçi beklentilere yol açar (Ives ve Olson, 1984). Kısacası yeniliğin temelini bilgi, bilginin üretimini de yenilik şekillendirir. Bu bağlamda örgütsel eylemlerin bilginin kullanım ve akışını yenilik sürecine dahil etme ile şekilleneceğini söylemek mümkündür. Bilgi alışverişi için gerekli olan bilgiyi sağlamada bilgi teknolojileri önemli bir yere sahiptir ve bilgi teknolojileri bu bağlamdaki bilginin depolanması, saklanması, erişimi, aktarım ve yaygınlaşmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak teknolojik destekli örgüt içi bilgi paylaşımı yenilikçilik için temel bir gereklilik olmasına rağmen tek başına yeterli şart değildir. Örgüt içi bilgi paylaşımı, özellikle farklı bilgi ve deneyime sahip insanların sinerjilerinden yararlanma açısından yenilikçiliğin temel gerekliliklerinden birisidir (Demirel & Seçkin, 2008). Genel olarak bilgi alışverişi üst düzeyde performans gösteren örgütlerin temel özelliği haline gelmiştir (Doğan ve Kılıç, 2009:97) ancak bilgi alışverişi takım inovasyonu için tek başına yeterli değildir çünkü tek başına bilgi alışverişi daha sonraki takım çalışmalarında da yenilikçi davranışları garanti etmemektedir (Van Offenbeek ve Koopman, 1996). Sonuç olarak sürdürülebilir rekabet için gerekli olan inovasyonu desteklemek için takımlara ve takımlar içerisinde inovasyonu geliştirebilmek için takım içi bilgi paylaşımı önemli bir yere sahiptir. Bilgi paylaşımından problemlerin analizi, geliştirilmesi ve problemlerin farklı bakışlarla çözülmesi mümkün olmamaktadır.

Öğrenme

Takım inovasyonu için gerekli olan ve inovasyonu etkileyen bilgi alışverişi takımlarda tek başına güçlü değildir. Takım inovasyonu için öğrenme faktörü de gerekmektedir. Öğrenme, örgütlerin kalbinde yer alıp, üretici eylemlerin temelini oluştururken; örgüt için bir tercihten çok ihtiyaçtır (Montes, Moreno ve Morales, 2005: 1159). Öğrenme, örgüt içinde değer gördüğü ve desteklediği zamanlarda, öğrenen takımların gelişimi için altyapı inşa etmiş olur; her bir kişinin kendisini öğrenme kaynağı olarak görmesiyle, ortak pratikler oluşur. Etkileşim merakının, potansiyel ve yaratıcılığı zenginleştirir, sorgulama için yeni fırsat ve perspektifler sunması ile öğrenme deneyimleri zenginleşir. Birlikte öğrenme entelektüel süreçleri olduğu kadar duygusal süreçleri de desteklediğinden, öğrenme için paylaşılan sorumluluk; bireylerin tek başlarına üstlenecekleri bağımsız çalışmanın stresini azaltır. (Laverty ve Burton, 2004: 80). Bütün bunların sonucu olarak işletmeler örgüt içerisinde öğrenme odaklı örgüt iklimi yaratmaya odaklanmaktadır. Böylece takım inovasyonun etkili ve verimli olması için bilgi alışverişinin etkisiyle öğrenme faktörünü güçlendirmeyi hedeflemektedirler.

Takımların öğrenmesinin diğer bir etkisi ise işletme içerisinde bulunan diğer takımları da etkilemesidir. Böylece öğrenme kavramı işletmenin tamamına yayılmaktadır. Bu durum öncelikli olarak takımların performanslarını genişletmekte daha sonrasında ise işletmenin başarısını etkilemektedir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada, işletmelere yenilikçilik yeteneğini kazandırdığı kabul edilen çok sayıda unsurdan bahsedilmektedir. Bunlar içinde, işletmelerin öğrenme yönelimli bir özelliğe sahip olmasının ve öğrenen örgüt özelliği göstermesinin yenilikçi olmada oldukça önemli olduğu sık bir şekilde vurgulanmaktadır (Avcı, 2005; Calantove vd., 2002; Keskin, 2006; Naktiyok, 2007; Therin, 2003). Çünkü öğrenme yönelimlilik işletmelere yeniliğin oluşumu için alt yapı oluşturan bilgiyi sağlama ve onu yönetme konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır (Dishman ve Pearson, 2003:615-616; İraz, 2005:127; Vokaca ve Rezgui, 2000:177). Ayrıca, öğrenme yönelimli işletmeler kendilerini çevresel değişime adapte edecek yetenekleri de kazanmış olmaktadır. Bu nedenle, öğrenme yönelimlilik işletmelerin yenilikçilik yeteneklerini geliştirmenin yanında onların performanslarını ve rekabet güçlerini arttırmada da önemli bir araç olarak kabul edilmektedir.

Takım içerisindeki öğrenme faktörünün işletmeye olan performans ve rekabet üstünlüğü sağlama konusunda büyük katkılarından dolayı öğrenme yönelimliliğin yenilik performansı ile bağlantısı birçok çalışmada incelenmiş ve bu çalışmaların önemli bir kısmında işletmelerin öğrenme yeteneği ile yenilik performansı arasında doğrudan ve/veya dolaylı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Avcı, 2005; Calantove vd., 2002; Hurley ve Hult, 1998; Keskin, 2006; Naktiyok, 2007; Therin, 2003). Konuya ilişkin çalışmaların çoğunda, örgütsel öğrenmenin yenilik yaratmadaki rolünün, "bilginin yönetimine" destek sağlamak yönünde olduğu vurgulanmaktadır (Abraham ve Knight, 2001:24-25; Carnerio, 2000: 91). Bu yönüyle yenilikçilik yeteneği, örgütlerdeki mevcut bilgi ile yeni bilginin birleşiminin bir ürünü olarak görülmektedir (Therin, 2003). Başka bir tanıma göre örgütlerde öğrenme yönelimi, bilginin yönetimini destekleme yanında, yaratıcılığı da desteklemekte, yeni bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkarılmasını teşvik etmekte, bunların anlaşılma ve uygulanma kabiliyetini arttırmaktadır (Aragon-Correa vd., 2007:351; İraz ve Yıldırım, 2004:79-95). Bu sebeple işletmelerin yeni bilginin elde edilmesinde ve mevcut bilginin işlenmesinde farklı yollar denediği durumlarda yeniliği daha kolay ortaya çıkarabilecekleri de vurgulanmıştır (Therin, 2003). Ayrıca, öğrenme yönelimi işletmelere yüksek düzeyde esneklik ve uyum yeteneği sağladığı için, işletmelerin yeni fikir, süreç

ve ürünlere hızla uyum sağlamasına yardımcı olduğu da belirtilmektedir (Hurley ve Hult, 1998:43-44). Bu nedenle öğrenme, şirketlerin ilerleme ve gelişimlerini büyük ölçüde etkilemektedir.

Öğrenme yöneliminin yenilik ile başka bir bağlantısı, öğrenme yöneliminin yaratıcılığa zemin hazırlayan yapıda olmasıdır. Yenilik faaliyetlerinin temelini, yaratıcılık ve bunun dışı vurulması oluşturmaktadır. Öğrenme eğilimi gelişmiş örgütlerin temel özelliklerinden birisi, çalışanlarına fikirlerini geliştirebilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri ortam yaratmalarıdır. Ayrıca, öğrenme yönelimli örgütler açık fikirliliğe oldukça fazla önem vermektedir (Calantone vd., 2002:517). Açık fikirlilik ortamı, özellikle bireysel düzeyde yaratıcılık üzerinde etkili olmaktadır. Bu ortamın yaratıldığı örgütlerde bireyler daha farklı metotlar deneyebilmekte; bu deneme süreci yeniliğin ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır (Umut, 2009). Böylece takım içerisinde çalışan bireyler kendi yaratıcılık ve yetenekleriyle takım içerisinde aktif rol almakta ve takım inovasyonunda verimli ve başarılı olmaktadır diğer bir avantajı ise takım içerisindeki diğer bireyleri de olumlu yönde etkileyerek takımın ve işletmenin performansına önemli katkı sağlamaktadırlar.

Sonuç olarak konuyla ilgili yazın incelendiğinde birçok çalışmada, inovasyonun öncüllerinden birisinin örgütsel öğrenme olduğu vurgulanmaktadır ve örgütsel öğrenme ve bilgi alışverişinin birbirleri için önemi belirtilmiştir. Buradan hareketle, inovasyonun temelini oluşturan yeni fikirlerin oluşumuna zemin hazırlaması (Chen vd., 2009: 488) ve yaratıcılığı desteklemesi nedeniyle örgütsel öğrenmenin, inovasyon sürecinin kritik bir bileşeni olduğu söylenebilir (Meeus vd., 2001: 407). Özetle örgütsel öğrenme, örgüt için inovasyonun gelişiminde önemli bir kavram olarak kabul görmektedir.

Motive Etme

Motivasyon insanların hedeflerine ulaşmak için bu süreçte duydukları istek olarak kabaca bir tanım yapılabilir. Motivasyon uyanma, yön ve davranışı sürdürmeye neden olan psikolojik bir süreçtir (Mitchell, 1982). Bu süreçte kişiyi içten ve dıştan etkileyen motivasyon kaynakları vardır. İçsel motivasyon kaynakları kişinin doyum elde etmek için başarmak istemesi ve bunların için davranışı isteyerek ve severek yapılmasıdır. İçsel motivasyon kişiyi daha fazla harekete geçirir. Dışsal motivasyon ise çevreden gelen uyarıcılardan kaynaklanan nedenlerle davranışın sağlanmasıdır. Kişiyi tatmin ettiği sürece davranışta devamlılık olur. Bunlar para, ödül, kaynak ve terfi gibidir. Her insan farklı motive edicilere gereksinim duyar önemli olan bunlardan hangisi olduğuna karar verebilmektir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonun yazındaki tanımına ek olarak motivasyonun işletmeler açısından önemi ele alındığında motivasyonun yüksek olduğu takımlar daha iyi performans göstermekte ve yetenek ve yaratıcılıklarını daha iyi ifade etmektedirler bunun sonucu olarak da motivasyonun yüksek olduğu takımlar sayesinde işletmeler daha iyi performans sergilemekte ve rakiplerinin önüne geçebilmektedirler.

Motivasyonun inovasyona ve işletme performansına olan etkisi incelendiğinde motivasyon işletmeler için yadsınamaz bir konu haline gelmiştir. Kişiyi diğerlerinden farklı düşünmeye, yeni şeyler keşfetmeye ya da bir şeyi kimsenin düşünmediği biçimde kullanmaya, değiştirmeye yatkınlık kişilerin yaratıcılıklarının bir ürünüdür (Çeltek, 2004). Bu açıdan bakıldığında zaman zaman motivasyonun inovasyon sürecinde işletme ve çalışanlar üzerinde etkisi önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple takım içerisindeki motivasyon yönetimi oldukça önemli bir hale gelmiştir. Motivasyon yönetimi ile çalışanları neyin daha iyi motive ettiği öğrenilebilir ve çalışanlar ortak bir amaca daha etkin ve verimli olarak yönlendirilebilir. Bunun sonucunda bazı önemli çıktılar alınabilir. Bunlar; (1) yaratıcı gizli güçlerini kullanmalarını sağlamak, (2) iş başarılarının artırılmasını sağlamak, (3) çalışanların örgütte kalmalarını sağlamaktır (Öztürk ve Dündar, 2003). Böylece çalışanların yaratıcılıklarının geliştirilmesi sağlanıp, yenilikçi faaliyetler özendirilmiş olur. Bu süreçte yaratıcı bireyler tarafından ortaya konulan yeni süreç, ürün ve fikirler firma performansını artırarak işletmeye önem kazandırır (Eren ve diğerleri, 2010). Bu sayede işletmeler motivasyon yönetimine değer vermektedir ve bu süreci iyi yönetebilmek için motivasyonu artırıcı yöntemlere başvurumaktadırlar. Bu yöntemlerden olan ödüllendirme sistemleri inovasyonu artırmada büyük paya sahiptir ve yapılan birçok araştırmada, ödül ile inovasyon performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaratıcılık motivasyonu, ödüllerle yükselmektedir, böylece yenilik performansı artmaktadır. Çalışanları para ve terfi yoluyla ödüllendirmek, iyi fikirlere önem verildiğinin göstergesi olup çalışanları motive etmektedir (Ekiyor ve Arslantaş). Yapılan daha önceki araştırmalarda da inovasyon ile motivasyon arasında güçlü bağ olduğunu belirtilmiştir. Bu bağlamda işletmelerde inovatif faaliyetlere yönelik işgören motivasyonunun; genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Motivasyon ve inovasyonun birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği düşüncesinden hareketle, yaratıcı ve inovatif faaliyetleri gerçekleştiren işgörenlerin, aynı zamanda motivasyonlarının arttığı ortaya çıkmaktadır. (Ekiyor ve Arslantaş). Ayrıca yapılan çalışmalarda takım motivasyonunun bireysel motivasyona göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kısacası bireysel motivasyonun yanı sıra takım motivasyonu inovasyon yapmakta daha etkili bir kavram haline gelmiştir.

Özetle takımlardaki motivasyon unsurlarının etkili bir şekilde kullanılması takımlarda inovasyonu geliştirmektedir. Bütün bunlar bir bütün olarak iç içe geçmiş ve birbirlerini etkilemektedir ve dolayısıyla işletmenin genel performansını da büyük oranda etkilemektedir. Performansı yüksek olan işletmelerinde rekabet üstünlüğü sağlaması ve sürdürülebilir olmaları da o derece yüksek olmaktadır. Bu konuların literatürde araştırılması ve önemini açıkça belirtmeleriyle birlikte işletmelerin konuya olan duyarlılıkları da o derece artmış ve bu alanlarda iyileştirme faaliyetlerine yer verildiği görülmektedir.

Müzakere

Takımlar, 21. yüzyılda organizasyonel hayatta kritik oluşumlardan biridir. Takımlar, yeni, küçültülmüş ve sorumlulukların dağıtıldığı organizasyonlarda ana unsurdur (Ancona vd. 2006:112). Takımlar güven duygusu esasına dayalı olarak kururlar ve takımdaki bütün üyeler becerilerini, deneyimlerini, ilgilerini paylaşırlar ve takımın amacına ulaşmasında birbirleriyle olan uyumlarını sürekli incelerler. Bu nedenle takım içerisinde açıklık ve dürüstlük etkili bir takımın yapı taşlarıdır. Gelişim iyi bir takımın tipik özelliklerinden biridir. Ancak takım çalışmalarında zaman zaman olumsuz etkiler olabilmektedir bunun bir örneği takım içerisindeki çatışmalardır. Bir takım içinde perspektif, düşünce ve çıkarlar konusunda gözlenen farklılıklar kaçınılmaz olarak çatışma yaratacaktır; çatışmalar, ister yapıcı ister yıkıcı türde olsun, takımın etkinliği açısından kesinlikle kritik bir öneme sahiptir. Aslında bakıldığında zaman zaman bir takım içerisinde çatışmanın olmaması olmasına oranla daha büyük bir problemdir. Bu yüzden takımlar, çeşitliliğin ve karşılıklı bağımlılığın yarattığı krizleri ve çatışmaları çözerken müzakere yapmaya ihtiyaç duyarlar (Demir ve Çavuş, 2009). Bu müzakereler sayesinde takımlarda problemi çözmek için iletişim kurulumu ve farklı bakış açılarıyla olaylar değerlendirilmektedir böylece yeni fikirler meydana gelmektedir. Müzakere kavramı negatif bir algı yaratsa da takımlar için pozitif bir etkiye sahip olabilmektedir. Müzakereler takım içi inovasyonu pozitif yönde etkileyebilmektedirler. Bunun sebeplerinden birisi farklı bakış açılarına sahip olan bireyler bir problemi çözmek için bir araya geldikleri zaman daha derinlemesine analiz yapmaktadırlar ve konuyu tartışırken ortaya yeni fikirler çıkarmaktadırlar. Kısacası inovasyon için gerekli olan farklı, çeşitli düşünce yapıları takım içerisindeki müzakere ile ortaya çıkabilmektedir ve çatışmanın çözülmesinde de büyük öneme sahiptir. Takımlar çatışmaları avantaja çevirecek müzakerelerle takım inovasyonuna katkıda bulunmaktadırlar.

İşveren Marka Kimliği

İşveren markası kavramı, ilk olarak işletmelerin 1990'lı yıllarda çalışanlar için benimsedikleri yetenek savaşları sırasında ortaya çıkmıştır. İşveren markası kavramının yaratıcısı olarak görülen Simon Barrow, bu kavramı "işletme tarafından çalışanlarına sunulan ekonomik, sosyal ve psikolojik faydalar bütünü" olarak tanımlamaktadır (Barrow ve Mosley, 2007). Duc To (2013) işveren markasını, çalışanların işletme için "çalışılacak harika bir yer" olarak ifade edilmesini sağlayan ve marka algısını oluşturan bir kavram olarak tanımlamaktadır. İşveren markası, bir işletme için mevcut durum ve gelecekte kaliteli, güçlü ve uygun çalışanlara sahip olmaya yönelik bir amaca ulaşmada gerçekleşen süreçtir (Van Dam, 2006:3). Yapılan farklı tanımlara bakıldığında zaman zaman işveren markası hakkındaki ortak sonuç güçlü işveren markasına sahip işletmeler, prestij, imaj, çalışan-işveren uyumu, işe yönelik yüksek performans ve verim, kaliteli iş yaşamı, sabit işyeri yasaları ve aktiviteler gibi pek çok özelliğe sahip olmaları olarak görülmüştür (Wallace vd., 2014:21). İşveren markası oluşturmanın örgütler için stratejik önemi büyüktür. Güçlü bir işveren markası sayesinde, yetenekli çalışanların örgütleri tercih etme ihtimali artmaktadır. Çalışanların üretkenliği ve verimliliği artmakta böylece ürün ve hizmetlerin kalitesinde de artış yaşanmaktadır (Chunping & Xi, 2011, s. 2088). İşveren markası, mevcut ve potansiyel çalışanlar açısından taşıdığı önemin yanında uzun vadede işletmelerin rekabet avantajı elde etmelerine de imkân vermektedir. Mitchell, Holtom, Lee & Graske (2001)'a göre, işletmelerin çalışılabilir iyi bir yer olarak algılanması verimlilik artışı sağlayarak ekonomik anlamda getiriler elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Güçlü bir işveren markasının sonucunda artan çalışan performansı, müşteri memnuniyetinin artmasını sağlayarak (Backhaus & Tikoo, 2004, s. 510) ürün/hizmet markasının da güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Edwards (2005) ise, işveren markası sayesinde işletmelerin mevcut pazardaki paylarının ve itibarının artacağını belirtmiştir. Araştırmacılar ve yazarlar tarafından işveren markasının, işletme için çeşitli konularda önemli etkilerini ele alan tanımlamalar yapılmıştır.

İşveren markasının etkilediği çok sayıda değişken mevcuttur. İşveren markasının diğer temel rolü ise öncelikleri basitleştirme ve bunlara odaklanma, verimliliği artırma ve işe alım, çalışanları elde tutma ve onların bağlılığını geliştirme konusunda tutarlı bir çerçeve sağlamaktır (Wilkinson 2009: 2). Bu temel rolü etkili bir şekilde yöneten işletmelerde işveren markası, işverenleri diğerlerinden farklılaştırmakta, rekabet avantajı sağlamakta ve örgütsel performansı artırmaktadır (Feron 2008: 49). Bu açıdan ele alındığında zaman zaman işveren marka algısı içerisindeki yetenek stratejisi, kurumsal rekabetin öz haline gelmektedir ve mükemmel yetenekler, işletmelerin hareket etmesinde itici güç olmaktadır ve bu sebeple işverenlerin yetenekli kişiler sayesinde taklit edilmesi zor bir inovasyon yapma amacında oldukları belirtilmiştir (Xiaofeng 2009: 153). İşveren markasını tanımından ve temel özellikleri incelendiğinde zaman zaman işletmelerin takımları elde tutabilmesi ve başarılı olmaları için işveren markasına önem verdiklerini ve geliştirme faaliyetlerinde buldukları görülmektedir.

Sonuç olarak işveren markası çalışanların işletme içerisinde bağlılığını artırma amacıyla işletmenin genel başarısına önem vermektedir ve bu alanda faaliyet göstermektedirler. İşletmeye olan çalışan bağlılığını artırarak takımların performansını artırmaktadır. Bu noktada takımların performansları da çalışan bağlılığını artırmaktadır ve doğrudan işveren marka imajına etki etmektedir.

İşletmeler çalışan bağlılığını artırmak için çalışan değer önermesi sunmaktadırlar. Çalışan değer önerisinde inovasyon imkânlarına yer vererek çalışanın kendi başarısını, yeteneklerini ortaya koyabileceği bir ortam sunmak çalışanın takımına olan bağlılığını ve güvenini artırmaktadır. Bu sebeple takım içerisindeki inovasyon faaliyetleri işveren markasını

etkilemektedir. Bu unsurları göz önüne alan ve geliştiren işletmeler yetenekli mevcut ve potansiyel çalışanları kendi işletmesine çekerek rekabet avantajını elinde tutmaktadırlar ve genel performanslarını geliştirmektedirler.

Araştırma Yöntemi[E1]

Çalışmamızda araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada yazında belirtildiği üzere takım inovasyonunda takım süreçlerinin etkisinin yanı sıra takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasındaki ilişki de incelenmiş olup test edilmiştir. Bunlara ek olarak demografik faktörlere yer verilip bu faktörlerin çalışanların takım süreçlerine katılmasını etkileyip etkilemediği de ele alınmıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın sınırlılıkları; ulaşılabilen örneklem sayısı ve araştırma evreni olarak çalışmamıza katılmayı kabul eden KOBİ'ler ile sınırlıdır. Araştırmanın diğer sınırlılıkları; veri toplamada kullanılan anket tekniğinin nitelikleri, anketle toplanan nicel verilerin geçerlilik ve güvenilirliği, katılımcıların araştırma konusu ile ilgili algıları ve sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda genel sınırlılıklardır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak anket uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmakta olup anket soruları takım inovasyonun işveren markası üzerinde etkisi ve yazında belirtildiği üzere takım süreçlerinin: bilgi alışverişi, öğrenme, motive etmek ve müzakere kavramlarının takım inovasyonu üzerindeki etkilerini ölçmeye uygun olarak oluşturulmuştur ve anket sorularının anlaşılabilir ve kısa olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan ana ölçekte 5'li Likert tipi metrik ifadeler kullanılmıştır. Hem inovasyon ölçeğinde hem de takım süreçleri ölçeğinde ifadelerin sıklık dereceleri (1) Kesinlikle katılmıyorum,

(2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Ölçeklerde ters yönlü ifade kullanılmamıştır. Anket KOBİ'ler üzerinde uygulanmış olup ankete katılan çalışanların takım içerisinde görev almaları ön koşul olarak belirlenmiştir ve iki yüz elli çalışan üzerinde uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada takım inovasyonu ve takım süreçleri ayrıca takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

H0: Bilgi alışverişi takım inovasyonu ile pozitif ilişkili olacaktır.

H1: Takım içi öğrenme takım inovasyonu ile pozitif ilişkili olacaktır.

H2: Takım içi motive etmek takım inovasyonu ile pozitif ilişkili olacaktır.

H3: Takım içi müzakere takım inovasyonu ile pozitif ilişkili olacaktır.

H4: Takım İnovasyonu işveren marka algısı üzerinde etkili olacaktır.

H5: Çalışanların yaşları takım süreçlerine katılmayı etkileyecektir.

Veri Analizi

Araştırmanın amacı ve modeli doğrultusunda oluşturulan araştırma hipotezlerini test edebilmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Ayrıca bu araştırma doğrultusunda hipotezleri test etme ve değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirme amacıyla, korelasyon ve regresyon analizleri ile birlikte t-testi uygulanmış ve ortaya çıkan sonuçlar bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Bulgular[E2]

Araştırmaya katılan aşçıların %77,7'si erkek, %22,3'ü kadındır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (% 68,6) 35 yaşından küçük olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yarıya yakınının (% 44,5) alanlarında 10 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip oldukları, çalışılan işletme bazında % 43,2'sinin 1 yıldan az tecrübeye, % 29,1'inin ise 1-5 yıl arası çalışılan işletme tecrübesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenim durumu dağılımına bakıldığında ise çoğunluğun %40,9 ile lisans öğrenime sahip bireylerden oluştuğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde bir öğrenime sahip olanlar %24,1'dir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucu bireysel inovasyon algısının üç boyuttan oluştuğu (olumlu, olumsuz ve direnç) bulunmuştur. İfadelerin en az 0.50 faktör yüküne sahip olduğu ve birden fazla faktör altında yer alan ifade olmadığı tespit edilmiştir. İlgili değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Bireysel İnovasyon Algısına Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	İfade No	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans (%)
Takım İnovasyon Algısı Faktörleri	Olumlu Algı	OA1	.820
		OA2	.803
		DA7	.530
		OA10	.524
	Olumsuz Algı	OLSA3	.537
		OLSA4	.761
		OLSA5	.775
		OLSA6	.550
	Direnç Algısı	DA8	.570
		DA9	.819
Toplam Açıklanan Varyans (%)	54.162	KMO. Öm. Yet.	Ölç. .711
Bartlett Küresellik Testi Ki Kare 321,883; sd= 45; p= .000			

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bireysel inovasyon davranışının beş boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Tüm ifadeler kabul edilebilir değere yakın ve üstünde olduğundan analizlerde kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizine ilişkin değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Takım İnovasyon Davranışına Yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	İfade No	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans (%)
Takım İnovasyon Davranış Faktörleri	Bilgi Alışverişi	BA11	.666
		BA12	.833
		BA13	.751
		BA18	.637
		BA19	.536
		BA28	.744
		BA29	.695
	Öğrenme	ÖĞR15	.478
		ÖĞR21	.700
		ÖĞR22	.643

	ÖÖR24	.612	
	ÖÖRC26	.488	
Motive etme			10,719
	MOT16R	.742	
	MOT20R	.631	
	MOT25R	.638	
	MOT30R	.538	
Müzakere			9,181
	MÜZ23R	.776	
	MÜZ27R	.742	
	MÜZ17R	.613	
İşveren marka kimliği			6,48
	İMİK14R	.709	
Bartlett Küresellik Testi		Ki Kare 1222,122;	sd.= 190; P=.000

Takım süreçleri ile takım inovasyon davranışı arasındaki korelasyon katsayısı ($r=.366$) 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Takım inovasyon davranışını en çok etkileyen takım süreçlerinin neler olduğuna ilişkin çok değişkenli regresyon analizi yapılmış ve ilgili değerler Tablo 2'de görülmektedir. Analiz sonucunda $F=8.405$ ve $p<.000$ olarak tespit edilmiştir. bilgi alışverişi, öğrenme, motive etmek ve müzakere bağımsız değişkenleri bağımlı değişkendeki (takım inovasyon davranışı) değişimin ($R^2=.207$ olduğu için) %20,7'sini açıklamaktadır. Bu modele göre yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi $\beta = .229$ ve $Beta= \%27.5$ olduğu için bağımlı değişken takım inovasyon davranışını açıklayıcılık açısından pozitif yönde en açıklayıcı bağımsız değişkenin, "bilgi alışverişi", olduğunu anlamak mümkündür. Tablo 3'teki beş faktör kişilik özellikleri boyutlarının bireysel inovasyon davranışı üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çok değişkenli regresyon analizi sonuçları dikkate alındığında H_0, H_1, H_2, H_4 ve H_5 hipotezleri desteklenmiştir. H_3 , hipotezi ise desteklenmemiştir.

Tablo 3. H1 Hipotezine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	β	Beta	t	(t-p.)	R	R^2	Uyarl. R^2	F	P
Constant	2.967		6.536	.000					
Bilgi alışverişi	.229	.275	2.722	.007					
Öğrenme	.093	.124	1.102	.272					
Motive etmek	-.045	-.053	-.537	.592	.455	.207	.182	8.405	.0
Müzakere	.007	.009	.086	.932					
İşveren marka kimliği	-.177	-.217	-2.419	.017					

Tablo 4. H2 Hipotezine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Takım İnovasyon Davranışı		
	Beta	t-Value	t- p
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	.366	5.056	.000
Constant		5.483	.000
Multiple R	.366		
R^2	.134		

F test statistics/	25.564
F-p	P=.000

H3 Hipotezine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Takım İnovasyon Davranışı		
	Beta	t-Value	t- p
Takım Süreçleri	.366	5.056	.000
Constant		5.483	.000
Multiple R	.366		
R ²	.134		
F test statistics/		25.564	
F-p		P=.000	

H4 Hipotezine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Takım İnovasyon Davranışı		
	Beta	t-Value	t- p
Takım Süreçleri	.366	5.056	.000
Constant		5.483	.000
Multiple R	.366		
R ²	.134		
F test statistics/		25.564	
F-p		P=.000	

H5 Hipotezine Yönelik Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Takım İnovasyon Davranışı		
	Beta	t-Value	t- p
Takım Süreçleri	.366	5.056	.000
Constant		5.483	.000
Multiple R	.366		
R ²	.134		
F test statistics/		25.564	
F-p		P=.000	

Yapılan incelemeler sonucunda H3 hipotezi hariç tüm hipotezler doğrulanmıştır.

Tartışma ve Sonuç[E3]

Yazında takım süreçleri olarak gösterilen bilgi alışverişi, öğrenme, motive etme ve müzakere faktörlerinin takım inovasyonu ile ilişkisi belirtilmiştir. Bu çalışma; yazını KOBİ'ler üzerinde doğrulamak için, çalışanların yaşlarıyla takım süreçlerine katılma isteği arasındaki ilişkiden ve takım inovasyonu ve işveren marka algısı arasında bir ilişki olacağı düşüncesinden hareketle belirlenmiştir. Günümüz şartları ele alındığında işletmelerin rekabet üstünlüğü sağlamak ve sürdürülebilir olmaları için inovatif faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı işletmeler takım çalışmalarına ağırlık vermişlerdir ve bu durum takım içerisindeki inovasyon sürecini etkileyen faktörlerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada, çalışanların yaşları takım süreçlerine katılma isteklerini etkilemektedir. Ayrıca bilgi alışverişi, öğrenme, motive etme ve müzakere süreçleri takım inovasyonunu önemli ölçüde pozitif yönde etkilemektedir. Bu faaliyetlerle kuvvetlenmiş takım inovasyonu çalışanların işveren markası üzerine algısını arttırmaktadır. Bu durum direkt olarak da işletmenin performansını etkileyerek rekabet üstünlüğü sağlamasında ve sürdürülebilir olmasında büyük etkiye sahip olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı işletmeler takım süreçlerini geliştirerek ve bu süreçler için uygun ortam sağlayarak inovasyonu arttırmak öncelikli hedeflerinden olmalıdır. Böylece güçlü işveren markası oluşturarak yetenekli ve yaratıcı çalışanları bünyesine katıp rakiplerine göre avantajlı duruma geçebilecektir.

Öneriler

Takım süreçlerinin, olumlu takım inovasyon algısı aracılığıyla, takım inovasyon davranışı üzerinde dolaylı bir etkisi daha bulunmaktadır. Bu durum öngörülen beklenti ile uyumlu olup, takım inovasyon algısının aracılık etkisinin konuyla ilgili önceki çalışmalarda araştırılmamış olmasından dolayı literatüre katkısı özgünlük taşımaktadır. Şüphesiz olumlu inovasyon algıları kobi çalışanlarının bireysel inovasyon davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum beklenen inovatif davranışlarda inovasyon algısının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla, KOBİ'lerin; takım süreçleri, olumlu takım inovasyon algısı, takım inovasyon davranışı ilişkisine bütüncül olarak yaklaşımları ve faaliyetlerini buna uygun olarak düzenlemeleri önerilmektedir. Bu öneriler, inovatif davranış gerektiren mutfak pozisyonlarının belirlenmesi, kendisinden inovatif bir takım davranışlar beklenen personel seçiminde kişilik özelliklerinin yanında olumlu takım inovasyon algısına sahip kişilerin de seçilmesi için mevcut çalışmadaki ölçüklerin ve benzeri ölçüklerin kullanılması, hali hazırda işletmelerde çalışan personellerin kişisel gelişimine özellikle yaratıcılığına etki edecek esneklik sağlanması ve bir takım denemeler yapacak imkanların tanınması şeklinde olabilir. Bunun yanında çalışanların yaratıcılığına katkı yapacak, başkalarıyla etkileşim içinde olacağı kongre, seminer, fuar, yarışma gibi etkinliklere katılımı teşvik edilmeli ve gerekli katkı sağlanmalıdır.

Mevcut çalışmada inisiyatif kavramı ele alınmamıştır ancak; ileriki çalışmalarda bireysel inovasyon algısıyla beraber aracılık etkisi çalışılabilir. Bunun yanında örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık kavramlarının da takım -inovasyon davranışı ilişkisinde aracılık rolleri sorgulanabilir.

Kaynakça[E4]

- Abraham, J. L., ve J. D. Knight (2001), "Strategic Innovation: Leveraging Creative Action for more Profitable Growth", *Strategy&Leadership*, Vol.28, No.1, pp.21-26.
- Ancona,D, Kochan T,A. (2005). *Management for The Future*, Third Ed., South Western College Publishing, Ohio.
- Avcı, U., (2005), "Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme-Örgütsel Performans İlişkisine Yönelik İnceleme", SDU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta
- Backhaus, K., & Tikoo, S. (2004). Conceptualizing and Researching Employer Branding. *Career Development International*, 9(5), 501-517.
- Barrow, S. Ve Mosley, R. (2007). The Employer Brand: Bringing The Best Of Brand Management To People At Work. *Journal Of Brand Management*, 15(2), 150-151.
- Bulut, Ç., Arbak, H.,(2012).Yenilik, Yenileşim ve İnovasyon Dünyasına Bir Yolculuk. Ege Genç İş Adamları Derneği. Erişim adresi <https://www.egiad.org.tr/wp-content/uploads/arastirma-raporlari/innovasyon-raporu.pdf>
- Calantone, Roger J, Tamer Cavusgil ve Yushan Zhao (2002), "Learning Orientation, Firm Innovation Capability, and Firm Performance", *Industrial Marketing Management*, Vol.31, No.1, pp.515-524.
- Chen, Jiang; Zhi-Cheng LIU ve Neng-Quan WU; (2009), "Relationships Between Organizational Learning, Innovation and Performance: An Empirical Examination", *International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering*, IEEE Computer Society, 26-27 December, Xi'an, China, pp. 488-492.

- Chunping, Y., & Xi, L., (2011). "The Study on Employer Brand Strategy in Private Enterprises from the Perspective of Human Resource Management". *Energy Procedia*, 5, 2087– 2091.
- Çakar, N. D., ve Yıldız S., 2010, "Bilgi Yönetimi Ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi: Örgüt Kültürü Ve Örgüt Yapısının Temel Etkileri", *Ege Akademik Bakış*, 10 (1), 71-93
- Çeltek, E., (2004). "Motivasyon Yönetimi, İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6(1): 8-17.
- Demir, Y., Çavuş, M.F., (2009). "İşletmelerde Takım Dinamiğinin Önemi ve Etkileri". *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 119-128.
- Demirel, Y., ve Seçkin, Z. (2008). "Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 195-196.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). "Bilgi yönetiminde liderliğin rolü üzerine kavramsal bir inceleme". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.14, s.87-111.
- Duc To, N. T. (2013). "Employer Branding For Smes, Attracting Graduating Students İn IT Industry.".121-156
- Edwards, M. (2005). "Employer and Employee Branding : HR or PR, Managing Human Resources: Personnel Management in Transition. Editör: Stephan Bach, UK Wiley Blackwell.
- Eren, M.Ş., Yücel, R., Eren, S.S. (2010). "Firma Performansına Etkileri Kapsamında Çevresel Olumsuzluk, Pazar Dinamizmi, Müşteri Odaklılık ve Yenilikçilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 18(5): 3102-3116.
- Farr, J. L., ve Ford, C. M., (1990). "Individual innovation. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity in work: Psychological and organizational strategies* (pp. 63-80). London: Wiley.
- Fernon D (2008) Maximising the Power of the Employer Brand, *Admap*, 49-53.
- Gold, H.A., Malhotra, A., ve Segars, A.H., 2001, "Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective", *Journal of Management Information Systems*, 18: 185-214.
- Hackman, J., (1990). "Group and work (and those who don't) ". San Francisco: Jossey-Bass.
- Ives, B., ve Olson, M. H. (1984). "User involvement and MIS success: A review of research". *Management Science*, 30, 586-603.
- İraz, Rifat ve Ebru Yıldırım (2004), "İşletmelerde Stratejik Bilgi Yönetiminin Yenilikçi Faaliyetlerin Sürdürülebilirliğine Etkisi", *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 8, ss.79-95
- Jackson, S. E., (1996). "The consequences of diversity in multidisciplinary work teams". In M. A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 53-75). London: Wiley.
- Keskin, Halit (2006), "Market Orientation, Learning Orientation, and Innovation Capabilities in SMEs", *European Journal of Innovation Management*, Vol.9, No.4, pp.396-417.
- Laverty, C. & Burton, M.(2004). "Building a learning culture for the common good". *The Reference Librarian*, 40: 83, pp. 71-81. *Learning Teams: Creating What is next*, prepared by the National Commission on Teaching and America's Future, April 2009.
- Meeus, Marius T. H.; Leon A. G., Oerlomans and Jerald Hage; (2001), "Sectoral Patterns of Interactive Learning: An Empirical Exploration of a Case in a Dutch Region", *Technology Analysis ve Strategic Management*, 13(3), pp. 407–431.
- Mitchell, T.R., (1982). "Motivation: New Directions for Theory and Research", *Academy of Management Review*, 17(1): 80-88.
- Mitchell, T.R., Holtom, B. C., Lee, T. W. & Graske, T. (2001). "How To Keep Your Best Employees: Developing An Effective Retention Policy". *Academy Of Management Executive*, 15(4), 96–109.
- Montes, J., Moreno, A. & Morales, V., (2005). "Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination". *Technovation* 25, 1159–1172.
- Naktiyok, Atılhan (2007), "Yenilik Yönetimi ve Örgütsel Faktörler", *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt 21, Sayı 2, ss.211-230.
- Nemeth, C. J., ve Owens, P., (1996). "Making work group more effective: The value of minority dissent". In M. A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 125-141). London: Wiley.
- Oğuztürk, B.S., ve Sarıçoban, K.(2013). "Küresel Rekabette Kümelenme ve İnovasyonun Rolü". *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-104.

- Özdevecioğlu, M., Biçkes, D.M., (2011). "Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon İlişkisi: Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Araştırma".
- Öztürk, Z., DüNDAR, H. (2003). "Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler", C.Ü. İİB Dergisi, 4(2): 57-67.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and WellBeing, American Psychologist", 55: 68-78.
- Tannenbaum, S. I., Salas, E., ve Cannon-Bowers, J. A., (1996). "Promoting team effectiveness". In M. West (Ed.), Handbook of work group psychology (pp. 503-529). London: Wiley.
- Therin, François (2003), "Organizational Learning and Firm Innovation in High-Tech SmallFirms", 36th Hawaii International Conference on System Science, USA, <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=821542>, (Erişim Tarihi:12.07.2008).
- Umut, A. (2009). "Öğrenme Yönelimliğinin Yenilik Performansı Üzerine Etkisi". ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5(10), 121-138.
- Van Dam, N. (2006). "Building An Employer Brand Through Investments In Learning". Chief Learning Officer, 5(6), 13.
- Van Offenbeek, M., ve Koopman, P., (1996). "Interaction and decision making in project teams". In M. A. West (Ed.), Handbook of work group psychology (pp. 159-187). London: Wiley.
- Vokaca, Maria ve Yacine Rezgui (2000), "Organizational Learning and Innovation in the Construction Industry", The Learning Organization, Vol.7, No.4, pp.174-184.
- Zahavi, A.D., Somech, A.,(2001). "Understanding Team Innovation: The Role of Team Processes and Structures". Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 5(2), 111-123
- Wallace, A. P. M., Lings, I., Cameron, R. Ve Sheldon, N. (2014). "Attracting And Retaining Staff", The Role Of Branding And Industry Image Workforce Development (Pp. 19-36). Singapore, Springer.
- West, M. A., ve Wallace, M. (1991). "Innovation in health care teams". British Journal of Social Psychology, 21, 303-315.
- Wilkinson, A., (2009)."Employer Branding – Taking It Online, <http://www.changeboard.com/content/1488/Delivering-employer-branding-online/>", Erişim Tarihi: 12.06.2011.
- Xiaofeng, Z., (2009). "On Employer Brand Construction of Chinese Enterprises", 2009 ISECS International Colloquium on Computing, Communication, Control, and Management, 8-9 August. 2009, Sanya, 152155.

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ DUYGULARINA İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ

TÜLAY İLHAN-İYİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİAYSEL ÇOBAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu: Ebeveynlerin meta duygu felsefelerinin bir bileşeni olan duygu farkındalığının çocukların özellikle duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemlidir. Bu nedenle ebeveyn duygu farkındalığının belirlenmesinin, ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimlerini destekleme süreçlerinde ilk adım olması açısından, önemli olduğu ve ulusal alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duyguların (üzüntü, öfke, korku, neşe) farkında olma düzeylerinin karşılaştırılması ve çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Metot: Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 36-72 aylık 344 çocuğun anne ve babasından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında ise 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler' ölçeğinin bir bölümü olan 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' kullanılmıştır.

Bulgular ve sonuç: Anne ve babaların, çocuklarının neşe duygusunu (bazen) diğer olumsuz duygulara (nadiren) göre daha fazla yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Anne babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu; annelerin babalara kıyasla çocuklarının üzüntü, korku, öfke ve neşe duygularının daha fazla farkında olduğu bulunmuştur. Ayrıca, annelerin çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenirken babaların çocuklarının korku duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tartışma, sonuç ve öneriler: Araştırmanın sonuçları alan yazındaki çalışmalar ile birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. Son olarak, çalışmanın bulguları ışığında ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: okul öncesi dönem, ebeveyn, duygu, duygu farkındalığı

Parental Awareness of Children's Emotions**Abstract**

Problem statement: Emotional awareness, a component of parents' meta-emotion philosophies, is very crucial on children's emotional development. Since parental awareness of children's emotions is the prior step of parental support of children's emotional development, determining parental emotional awareness is needed.

Purpose of study: This study aims to compare maternal and paternal awareness of children's emotions and to explore the relationship between parental emotion awareness and child's gender.

Method: In the study, descriptive survey model was used. The sample of the study consisted of the parents of 344 children aged 36-72 months. As data collection tools, Demographic Information Form and Children's Emotion Frequency were used.

Findings and results: The results revealed that parents are aware of children's joy more than their sadness, anger and fear. In addition, a significant difference was found between maternal and paternal awareness of children's emotions; mothers were more aware of their children's feelings of sadness, fear, anger and joy than the fathers. Moreover, while maternal awareness of children's emotions did not differ significantly in terms of gender of the child, fathers were found to be more aware of their daughters' fear than they do their sons' fear.

Discussion, conclusions and recommendations: The results were interpreted with the studies in the literature. Future research can involve observations to determine children's frequency of emotions so that more information can be gathered about parental awareness of children's emotions.

Keywords: early childhood period, children, parental awareness, emotions

Giriş

Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir rolü vardır. Ebeveynler, çocuklarına duygularını nasıl ifade edebileceklerini öğretmek, kendi duygu ifadeleri yoluyla onlara model olarak ve rehberlik ederek çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleyebilirler (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Ancak bu süreçte öncelikli olarak çocuklarının deneyimledikleri duyguları fark etmeleri; diğer bir deyişle onların duygularına karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Böylece çocukları özellikle öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duygular yaşadıklarında onlara gerekli desteği ve yardımı

sunabilirler. Örneğin, Gottman, Katz ve Hooven'ın (1996) araştırmasında; çocuklarının üzüntü ve öfke duygularının farkında olan ebeveynlerin, onların duygularına daha çok rehberlik ettikleri belirlenmiştir.

Ebeveyn duygu farkındalığı, ebeveynlerin üst duygu felsefelerinin bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Üst duygu ise, anne-babanın kendi duyguları ve çocukların duyguları hakkındaki farkındalığı, duyguları ve düşüncelerinden oluşmaktadır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996). Araştırmalar ebeveyn duygu farkındalığının çocukların duygusal gelişimleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Gottman ve diğerleri, 1996; 1997; Jobe-Shields, Parra ve Buckholdt, 2013; Katz, Wilson ve Gottman, 1999). Çocukların duygularına karşı duyarlı olan ve onların duygularını onaylayan ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gottman ve diğerleri, 1997). Ayrıca, ebeveynlerin duygular hakkındaki düşünce ve davranışlarının yani üst duygu felsefelerinin çocukların duygulara ilişkin şemalarını etkilediği ortaya konmuştur (Dunsmore ve Halberstadt, 1997). Bütün bu çalışmalar incelendiğinde ebeveynlerin meta duygu felsefelerinin bir bileşeni olan duygu farkındalığının çocukların özellikle duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ebeveyn duygu farkındalığının belirlenmesinin, ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimlerini destekleme süreçlerinde ilk adım olması açısından, önemli olduğu ve ulusal alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duyguların (üzüntü, öfke, korku, neşe) farkında olma düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesini hedefleyen tarama araştırması (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016), bu çalışmada anne babaların çocuklarının duygularına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Örneklem. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilinin bazı (Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Kazan ve Çamlıdere) ilçelerinde bulunan anasınıflarına devam eden 36-72 aylık 344 çocuğun anne ve babası oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ebeveynlerinin Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Anne yaşı	20-30	88	25,5
	31-40	214	62,2
	41 ve üzeri	38	11
	Toplam	344	100
Anne eğitim durumu	Ortaöğretim	152	44,1
	Üniversite	163	47,3
	Lisansüstü	29	8,4
	Toplam	344	100
Baba yaşı	20-30	34	9,8
	31-40	228	66,2
	41 ve üzeri	82	23,8
	Toplam	344	100
Baba eğitim durumu	Ortaöğretim	147	42,7
	Üniversite	158	45,9
	Lisansüstü	41	11,9
	Toplam	344	100

Çocuk cinsiyeti	Kız	181	52,6
	Erkek	163	47,4
	Toplam	344	100
Çocuk yaşı	36-48 ay	116	33,7
	49-60 ay	147	42,7
	61-72 ay	81	23,5
	Toplam	344	100

Tablo 1 incelendiğinde, anne ve babaların çoğunluğunun 31-40 yaşlarında ve üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların özellikleri incelendiğinde ise kız ve erkek çocuklarının sayılarının birbirine yakın olduğu ve çoğunlukla (49-60 ay) yaş aralığında oldukları belirlenmiştir.

Veri toplama aracı ve uygulama. Araştırmanın veri toplama araçlarını 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler' ölçeğinin bir bölümü olan 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' oluşturmaktadır (Ersay, 2014). Demografik Bilgi Formu örnekleme dahil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti ve ebeveynlerinin yaşı, cinsiyeti ve eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği ise O'Neal ve Magai (2005) tarafından geliştirilmiş ve Ersay (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek ebeveynlerin; çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularına verdikleri tepkileri belirlemektedir. 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' bu ölçeğin içinde yer almakta ve çocukların üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını gösterme sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, anne babalardan çocuklarının söz konusu duyguları geçen bir ay içerisinde gösterme sıklıklarını (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık, 5= her zaman) olmak üzere işaretlemeleri istenmektedir.

Analiz. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Çocukların duygu gösterme sıklıkları puanları normal dağılım gösterdiğinden, veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulguları alt problemlerin sırasına göre iki başlık halinde sunulmuştur.

1. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerine ait bulgular. Tablo 2'de anne babaların çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularının farkında olma düzeyleri verilmiştir.

Tablo 2. Anne babalara göre çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını yaşama sıklıkları

Duygu	Ebeveyn	N	\bar{X}	Sıklık
Üzüntü	Anne	344	2,34	Nadiren
	Baba	344	2,15	Nadiren
Öfke	Anne	344	2,18	Nadiren
	Baba	344	2,04	Nadiren
Korku	Anne	344	2,09	Nadiren
	Baba	344	1,92	Nadiren
Neşe	Anne	344	3,33	Bazen
	Baba	344	3,07	Bazen

Tablo 2'ye göre anne ve babalar bir ay sürecinde çocuklarının nadiren üzüntü ($X_A=2,34$; $X_B=2,15$), öfke ($X_A=2,18$; $X_B=2,04$) ve korku/kaygı ($X_A=2,09$; $X_B=1,92$) duygularını yaşadığını belirtirken; bazen neşe/heyecan ($X_A=3,33$; $X_B=3,07$) duygusunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri arasındaki farkı gösteren t testi sonuçları

Duygular	Ebeveyn	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Üzüntü	Anne	344	2,33	0,75	342	3,47	,01*
	Baba	344	2,15	0,90			
Öfke	Anne	344	2,18	0,94	342	2,73	,007*
	Baba	344	2,04	1,00			
Korku	Anne	344	2,09	0,86	342	3,34	,01*
	Baba	344	1,91	0,94			
Neşe	Anne	344	3,33	1,09	342	3,63	,000*
	Baba	344	3,07	1,28			

*p<,05

Yapılan t testi sonuçları incelendiğinde annelerin babalara kıyasla çocuklarının üzüntü (t=3,47; p<0,05) , öfke (t=2,73; p<0,05) , korku (t=3,34; p<0,05) ve neşe (t=3,63; p<0,01) duygularının daha çok farkında olduğu görülmüştür.

2. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocukların cinsiyetine göre incelenmesi. Annelerin çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre incelenmiş ve yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Annelerin çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelendiği t testi sonuçları

Duygular	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Üzüntü	Kız	181	2,32	0,75	342	-,514	,607
	Erkek	163	2,36	0,73			
Öfke	Kız	181	2,13	0,96	342	-1,050	,294
	Erkek	163	2,24	0,91			
Korku	Kız	181	2,12	0,87	323	,835	,404
	Erkek	163	2,05	0,85			
Neşe	Kız	181	2,35	1,12	342	,497	,620
	Erkek	163	2,29	1,07			

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Babaların, çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelendiği t testi sonuçları ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelendiği t testi sonuçları

Duygular	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Üzüntü	Kız	181	2,23	0,88	342	1,685	,093
	Erkek	163	2,07	0,91			
Öfke	Kız	181	2,09	1,02	342	1,093	,275
	Erkek	163	1,98	0,98			
Korku	Kız	181	2,03	0,94	342	2,268	,024*
	Erkek	163	1,79	0,94			
Neşe	Kız	181	3,15	1,22	342	1,290	,198
	Erkek	163	2,97	1,35			

* $p<,05$

Yapılan t testi sonucunda, babaların kız çocuklarının korku duygularının erkek çocuklarının korku duygularına göre daha çok farkında oldukları bulunmuştur ($t=2,268$; $p<0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma. Anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri incelenmiş ve anne ve babaların, çocuklarının neşe duygusunu (bazen) diğer olumsuz duygulara (nadiren) göre daha fazla yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin baş etmekte zorlandıkları olumsuz duyguları daha fazla görmezden gelmeleri ve olumlu duygulara daha fazla odaklanmaları ile açıklanabilir.

Çalışmada, anne babaların çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını fark etme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu; annelerin babalara kıyasla çocuklarının bu duygularının daha fazla farkında oldukları bulunmuştur. Benzer araştırmalarda da annelerin babalara kıyasla çocuklarının duygularının daha çok farkında olduğu (Gottman ve diğerleri, 1996; Root ve Rubin, 2010) ve onların duygularına ve genel olarak duygulara karşı daha ilgili oldukları (Fivush, Brotman, Buckner ve Goodman, 2000) belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise, anne babaların çocuklarının duyguları hakkındaki düşüncelerinin benzer olduğu saptanmıştır (Jobe-Shields ve diğerleri, 2013).

Bu çalışmada, annelerin çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, annelerin çocuklarının duygularına verdiği tepkiler ile çocukların cinsiyeti arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ersay, 2014; İlhan, 2017). Bazı araştırmalarda ise annelerin erkek çocuklarının olumsuz duygularına kız çocuklarına oranla daha destekleyici tepkiler verdikleri belirlenmiştir (Hasçuhadar, 2015; Malatesta ve Haviland, 1982). Bu çalışmadaki annelerin çocuklarının duygularının farkında olma

düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması kız ve erkek çocuklarına karşı sergiledikleri tutumların benzer olmasından (Tatlı, Selimoğlu ve Bademci, 2012; Şanlı ve Öztürk, 2012) kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada, babaların çocuklarının korku duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; kız çocuklarının korku duygularının erkek çocuklarının korku duygularına göre daha çok farkında oldukları bulunmuştur. Pol (2015) de araştırmasında babaların kız çocuklarının duygularına karşı daha fazla duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Nordahl (2014) erkek çocuğu olan babaların kız çocuğu olan babalara kıyasla daha fazla olumlu ebeveyn davranışı gösterdiklerini ifade etmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olarak babaların kız çocuklarının, erkeklere kıyasla korku duyguları ile baş etmekte daha fazla zorlandıkları inancına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle babaların, kız çocuklarının korku duygularının daha çok farkında olup; erkek çocuklarının korku duygularını daha fazla görmeden gelmiş olabilecekları düşünülmektedir.

Sonuç. Bu çalışmada; anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Anne ve babalar çocuklarının nadiren üzüntü, öfke ve korku/kaygı duygularını yaşadıklarını belirtirken; bazen neşe/heycan duygusunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anne babaların, çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre incelenmiş ve annelerin farkındalık düzeyinin çocuğun cinsiyetine göre değişmediği görülürken babaların kız çocuklarının korku duygularının daha çok farkında olduğu görülmüştür.

Öneriler. Bu çalışmadaki bulgular anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri ile sınırlıdır ve çocukların söz konusu duyguları gerçekte ne düzeyde yaşadıkları bilinmemektedir. Bu nedenle çocukların duyguları gösterme sıklıklarının gözlemlendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir (Jobe-Shields ve diğerleri, 2013). Böylece anne ve babaların çocuklarının duygularına ilişkin farkındalıkları hakkında daha fazla bilgi toplanabilir. Ayrıca bu çalışmada ebeveynlerin duygu farkındalığına ilişkin yanıtlarının sosyal beğenirlikten etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ebeveyn duygu farkındalığının gözlemlendiği çalışmaların yapılmasının daha güvenilir veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Denham, S.A., Bassett, H.E. & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3): 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *The International Journal of Emotional Education*, 6 (1), 33-46.
- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P. & Goodman, S.H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233-253.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates; Hillsdale, NJ.
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazrı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jobe-Shields, L., Parra, G.R. & Buckholdt, K.E. (2013). Perceptions of parental awareness of emotional responses to stressful life events. *National Institutes of Health*, 21(4): 408-416. doi:10.1177/1066480713488529.
- Malatesta, C., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Nordahl, K.B. (2014). *Early father-child interaction in a father-friendly context: Gender differences, child outcomes and predictive factors related to fathers' parenting behaviors with one-year-olds* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Bergen, Bergen.
- Pol, L.D. van der (2015). *Focus on feelings: Parental emotion socialization in early childhood* (Unpublished Doctoral Dissertation). Institute of Education and Child Studies, Leiden University, Leiden.

Root, A., & Rubin, K. H. (2010). Gender and parents' reactions to children's emotion during the pre- school years. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The Role of Gender in the Socialization of Emotion: Key Concepts and Critical Issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, pp. 51-64. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.

Tatlı, S., Selimoğlu, H. & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 101-114.

Weitz, S. (1976). Sex differences in nonverbal communication. *Sex Roles*, 2, 175-184.

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER GELİŞİMLERİNDE LİSANSÜSTÜ TERCİH SEBEPLERİ VE SÜREÇTE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

EMİNE ZEHRA TURAN

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Bireyler, üniversiteden mezun olduktan sonra akademik kariyer yapmaya ya hemen, ya da bazen yıllar sonra devam etmek istiyor. Lisansüstü öğrencilerinin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörleri belirleyip bunları çeşitli açılardan incelemek ve lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Öğrencilerin lisansüstü programları tercih sebepleri, programlardan ne umduklarını, programların beklentilerini ne derece karşıladığı ve karşılaştıkları sorunları kendi söylemlerinden hareketle çeşitli açılardan incelemektir.

Metot: Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış “Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümünde ise lisansüstü eğitimi tercih sebepleri, lisansüstü eğitimden beklentileri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular bulunmaktadır.

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında bahar döneminde, farklı illerde görev yapan, farklı mesleki deneyime sahip, NEVÜ lisansüstü eğitim programlarına devam eden 20 yüksek lisans öğrencisi (öğretmen) ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri “kişisel gelişim- mesleki kariyer ve akademik personel olma” noktasında toplanmaktadır. Eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ise temelde, “yükseköğretimden kaynaklanan danışmanlık ile ilgili sorunlar, görev yaptıkları kurumlarda yöneticilerinin izin vermemesi, sorun çıkartması, bölgelerinin dışında yüksek lisans çalışması yapmaları, yüksek lisans çalışmalarına geç başlamış olma, çalışma saatlerini düzensiz planlaması” olarak belirtmişlerdir.

Öneriler: Lisansüstü eğitime başlarken doğru yönlendirme ve oryantasyon eğitimi yapılmalıdır. Lisansüstü eğitimi bir iş kapısı olmaktan ziyade nitelikli bilgi üretecek insanların tercih ettiği bir alan haline dönüştürülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek Lisans, Kariyer, tercih, sorun

Reasons for Graduate Students' Career Development and Problems Encountered in the Process

Abstract:

Problem Statement: Individuals want to pursue an academic career after graduating from university either immediately or sometimes many years after their graduation. What are the problems that graduate students face during their education?

Purpose of the Study: The aim of this study is to determine the factors that affect the decision making of graduate students who are continuing their graduate education in the faculty of education and to examine them in various aspects and to identify the problems they face during their graduate education. The students' reasons for choosing graduate programs, what they expect from these programs, the extent to which they meet the expectations of the program and the problems they encounter in terms of their own discourse to examine the various aspects.

Method: Semi-structured “Postgraduate Education Interview Form” was used as the data collection. The data collection tool, which consists of two parts, the first part contains the personal information of the participants, the second part contains questions about the reasons for choosing graduate education, their expectations from graduate education and the problems they face.

Interviews were conducted in the spring term of the 2018-2019 academic year, with 20 graduate students (teachers) working in different cities, having different professional experience, graduating from different programs and continuing of NEVÜ. The data were analyzed by content analysis approach.

Findings: According to the findings of this study, the main reasons for students to choose postgraduate education are grouped as “personal development- professional career and being academic staff”. The problems they face during the education process, are basically problems related to the consultancy arising from higher education, not allowing their

managers in their institutions, making problems, making master's studies outside their towns, being a little late for graduate studies and irregular planning of working hours.

Recommendations: Correct orientation and orientation training should be provided when starting to graduate education. Graduate education should be transformed into an area of choice for people who will produce qualified knowledge rather than a business gateway.

Keywords: Master, Career, preference, problem

Giriş

Kendini geliştirmek ve yenilemek isteyen her birey eğitim almak ister. Kişinin gelişmesinde, öğrenmesinde, bilginin üretimi ve geliştirilmesi sürecinde üniversitelerin yadsınamaz bir önemi vardır. Güven ve Tunç'a (2007:158) göre üniversite tarihi boyunca, toplumda, üniversiteye farklı işlevler yüklenmiş, tüm dönemlerde üniversitenin işlevleri genel olarak "öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek" şeklinde sınıflandırılmıştır.

Bilime katkıda bulunmak, teknolojinin ilerlemesini sağlamak, ülkede yaşanan problemlere bilimsel bir bakış açısıyla çözüm üretebilmeyi hedefleyen lisansüstü eğitim ile nitelikli insan gücü oluşturulması esas alınmaktadır (Köksalan, 1999). Toplumsal sistemlerin nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı bireylerin daha fazla ve daha nitelikli eğitim almalarını gerekli kılmıştır (Sağlam, 2007). Günümüz dünyasında, teknolojik gelişmeler aklın sınırlarını zorlamaktadır (Yıldırım, Akman ve Alagöz, 2017). Teknolojik çağa uyum sağlamak için üniversitelere çok önemli görevler düşmektedir.

Kariyer kararları ve tercihleri insanların hayatında dönüm noktasıdır. Bireylerin lisans eğitimlerini aldıktan sonra diplomaya sahip olmaları ve işe başlamaları onlar için yetersiz olabilir. Ayrıca bireylerin sadece lisans eğitimiyle sahip olduğu bilgiyi ömür boyu kullanması oldukça olanaksızdır (Karakütük, 2001). Lisans eğitiminden sonra bireyin kendini daha çok geliştirip topluma katkısının artması adına üniversiteler lisansüstü eğitimi gerçekleştirmektedirler (Aydemir & Çam, 2015). Lisans düzeyindeki öğrenciler alanlarıyla ilgili konulara yüzeysel yaklaşırken, lisansüstü öğrencileri derinlemesine bilgiyle tanışır ve yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir (Rosovsky, 1996).

Günümüzde bireyler kişisel gelişim, meslekî kıdemde kolaylık sağlama, akademik personel olma, alanında uzmanlaşma, meslekî doyum sağlama, yeni iş imkânları elde etme, işinde yükselme, maddi gelir elde etme gibi birçok amaçla lisansüstü (LÜ) eğitime başvurmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

Doktora eğitiminin elit iş imkânlarına iş gücü yetiştirmek ile sınırlı olmadığı, toplumun kalkınması için düşünen ve üreten bireyler yetiştirdiği gerçeğini topluma anlatıp, toplumun genelde yükseköğretime ve doktora eğitimine dair olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamanın, en az doktora programlarında yapılacak değişiklikler kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır (Stewart, 2016).

Lisansüstü eğitim Zusman (2005) tarafından daha da etkili bir biçimde sunulmuştur. Denenen en önemli yol, doktora programlarının alanlarını genişleterek mezunlara alternatif kariyer fırsatları sağlamaktır. Geleneksel doktora programlarının ötesinde bu programlar hem akademik hem de endüstri sektörü ve özel sektör için yetiştirilmiş doktoralı insan kaynakları yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar ise öğretmen adaylarına mesleklerinde gerekli olan özel alan bilgisi, genel kültür eğitimi ve mesleki formasyon olmak üzere üç ana gruptaki temel becerileri kazandırır. Öğretmenlerin, lisans sonrasında da iş başında eğitimini sürdürmelerinde uzmanlaşma, kendi niteliğini yükseltme, eğitim alanındaki yenilikleri takip etme ve sınıf ortamında bunları uygulayabilme bakımından lisansüstü eğitimin önemi büyüktür (Alabaş, 2011:2897).

Öğretmenler arasında yüksek lisans yapanların sayısı artmış olsa da diğer AB ülkelerine göre yeterli değildir. Nitekim Türkiye'de öğretmenlerin % 7'si eğitim alarak mezun olmuşlardır. Diğer ülkelere bakıldığında ise bu oranın; Avusturya'da %59, Belçika'da % 84, Polonya'da % 94, Slovakya'da % 96 olduğu görülmektedir (MEB, 2010). Profesyonel bir öğretmenliğin özelliklerini kazanmak amacıyla, öğretmen, lisans öğrenimi sırasında kazandığı teorik bilgilerden çok daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Bu durum, öğretmenin bir lisansüstü programına katılmasını gerekli kılmaktadır (Babayigit, 2019:3).

Öğretmenlerin yüksek lisans tercih nedenleri, sorunları ve istekleri hakkında bilgi sahibi olup, çözüm üretmenin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde lisansüstü eğitimlerine devam eden master öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörleri belirleyip bunları çeşitli açılardan incelemek ve lisansüstü eğitimleri süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerin lisansüstü programları tercih sebepleri, programlardan ne umduklarını, programların beklentilerini ne derece karşıladığı ve karşılaştıkları sorunları kendi söylemlerinden hareketle çeşitli açılardan incelemektir.

Yüksek Lisans Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar nelerdir?

Bu amaç doğrultusunda, alt amaçlar belirlenmiştir:

Lisansüstü eğitimi tercih etme sebebiniz nedir?

Lisansüstü eğitime başlamadan önce kaydolduğunuz programdan beklentileriniz neydi?

Lisansüstü eğitimin size sağladığı bireysel/toplumsal katkılar nelerdir?

Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmaya karar vermelerinde etkili olan faktörler ve eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunların çeşitli açılardan incelendiği nitel bir özel durum çalışması modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 39) tarafından nitel araştırma, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" bir araştırma olarak tanımlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel özel durum araştırması, eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle "nasıl" ve "niçin" soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2009: 46).

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış "Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşme Formu" kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümünde ise lisansüstü eğitimi tercih sebepleri, lisansüstü eğitimden beklentileri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu sorular kapsam geçerliliği için bilimsel araştırma yöntemlerine hakim, lisansüstü dersler veren üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri sonucunda sorular amaca uygunluk ve netlik bakımından son halini almıştır.

Çalışma Grubu

"Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşme Formu" kullanılmıştır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında bahar döneminde, farklı illerde görev yapan, NEVÜ lisansüstü eğitim programlarına devam eden 20 yüksek lisans öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme (farklı ana bilim dalları esas alınarak) kullanılmıştır. Tüm katılımcılar eğitim alanında yüksek lisans yapmaktadırlar.

Verilerin Kodlanması ve Çözümlemesi

Yüksek Lisans öğrencileri ile yapılan görüşmeler kaydedilmiş, kayda izin vermeyen katılımcıların görüşleri ise not alınmıştır. Yapılan tüm görüşmeler kâğıda aktarılmış, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların her bir soruya vermiş oldukları cevaplardan alt kodlamalar oluşturulmuş, belirlenen kodlar gruplanarak üst temada kategorileştirilmiştir. İçerik analizi yaklaşımında temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Araştırmacılar, oluşturulan kodlamalarda fikir birliğine varmak için aralarında itilafı görülen kodların verilerini birkaç kez okumuş ve kategoriler ile ilişkilendirmeler son halini almıştır. İçerik analizlerindeki kavramlar, katılımcı söylemleri ile de desteklenmiş, bu amaçla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların söylemlerinde yapılan alıntılarda ve kişisel bilgilerinin sunumunda, isimleri belirtilmemiş, her bir katılımcıya 1'den 20'ye kadar numara verilmiş, verilen cevaplar numaralara göre kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler, genel olarak lisansüstü eğitimi "kişisel gelişim, merak, ilgi, meslekî kıdemde kolaylık sağlaması ve akademik personel olmak" için tercih etmektedirler. Kaydoldukları programı tercih sebeplerini ise "alanlarında ileri düzey bilgi edinme, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini anlama ve yeni kaydoldukları bölümü merak etme" olarak belirtmişler. Ayrıca yüksek lisans öğrencileri eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ise temelde, "yükseköğretimden kaynaklanan danışmanlık ile ilgili sorunlar, görev yaptıkları kurumlarda yöneticilerinin izin vermemesi ve sorun çıkartması ve çalışma saatlerini düzensiz planlaması" olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerin,

- Lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri
- Lisansüstü eğitime başlamadan önce kaydolduğunuz programdan beklentileri
- Lisansüstü eğitimin size sağladığı bireysel/toplumsal katkılar

➤ Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Bulgu 1: Öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri

Tablo 1: Lisansüstü Eğitimi Tercih Etme Sebepleri

Tercih Sebebi	f	%
Bilimsel Gelişim- Bilimsel/akademik çalışmalar	18	56
Akademik kariyer	2	6
Doktoraya hazırlık	2	6
Daha uzman öğretmen olmak	8	25
Yenilik ve gelişim sevdiğimden	4	12

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih nedenleri arasında en çok bilimsel gelişimleri ve bilimsel çalışma istekleri gelmektedir. Lisansüstü eğitimin 2. Basamağı olan doktora hazırlık öğrenciler tarafından en az nedenler arasında yer almaktadır.

Lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerine dair alıntılar:

K1: "Alanımda sahip olduğum bilgilerimin geliştirilmesi, akademik alanda ilerlemek istiyorum."

K4: "Kendimi akademik anlamda geliştirmek, çeşitlik akademik faaliyetlerde bulunmak".

K8: "Lisansta aldığım eğitimi daha üst seviyelere taşımak."

K15: "İşimde daha uzman birisi olarak çalışmak."

K16: "Zamanımı daha somut bir şekilde değerlendirmek, kişisel motivasyon."

K17: "İş hayatında kendi alanımda gördüğüm eksikler yüzünden."

Bulgu 2: Öğrencilerin lisansüstü eğitime başlamadan önce programdan beklentileri

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri sırasıyla, bilimsel yöntem ve araştırma yapma teknikleri (5), Manevi tatmin, kişisel tatmin (5), Mesleğimde daha iyi olabilmek (4), Alan bilgimin genişlemesi, teknolojik destek, Programa daha geniş çerçevede bakabilmek, Eğitim bilimleri alanında kendimi geliştirmek, Akademik farkındalık, Öğrenciden ilgi ve alaka görmek (3), Sempozyum, çalıştay, konferanslara hazırlık, İnsanlarla iletişimin daha iyi olması (2)'dir.

Bulgu 2'den programdan beklentiye dair alıntılar şu şekildedir:

K 20: "Seçtiğim alan ile ilgili farklı bakış açısı kazanmak. Alanım hakkında daha donanımlı okumalar yapmak."

K 11: "Bilimsel araştırmalar ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olmak."

K 8: "Kaliteli bir öğretmen olabilmek."

K 13: "Programı incelemek ve araştırmalarımı ona göre yapmak."

K 2: "İlgi, hoşgörü bekledim ve buldum."

K15: "Programda kullanılan yeni literatüre hakim olmak ve teknoloji ile desteklemek."

K16: "İnsan ilişkilerini daha iyi çözümleme imkanı bulmak."

Bulgu 3: Öğrencilerin lisansüstü eğitimin sağladığı bireysel/toplumsal katkılar

Tablo 2: Lisansüstü Eğitimin Sağladığı Bireysel/toplumsal Katkılar

2 A. Bireysel	f
Araştırma Becerisi (bildiri ve makale, proje yazma)	15
Akademik bilgi alışverişi	5
Yeni yöntem teknikleri bilme becerisi	3
Farklı alanları tanıma becerisi	2
İfade becerisi	2
Kendi Öğrencilerinde Saygınlık	2

Tablo 2 A bulgularına göre, lisansüstü eğitimin sağladığı en önemli bireysel katkının araştırma becerisi olduğu söylenebilir, ardından karşılıklı akademik bilgi alışverişidir.

Lisansüstü eğitimin sağladığı bireysel katkılara dair alıntılar olarak:

K1: *“Proje üretebilme ve yazabilme becerisi kazandırdı.”*

K4 : *“Merak duygusu geliştirdi.”*

K6: *“Daha iyi bir öğretmen olma farkındalığı kazandırdı.”*

K7: *“Doğrudan yaşayarak öğrenmeyi sağladı.”*

K 8: *“Kendimi daha iyi ifade etmeyi, kendime güveni sağladı.”*

K11: *“Bütün etkinlikler kişisel gelişimime katkı sağladı.”*

K13: *“Sorulara yaklaşımımı ve eleştirel düşünme biçimime katkı sağladı.”*

K14: *“Bilginiz arttığı için sosyal çevrede saygınlığınız artıyor.”*

2 B. Toplumsal	f
Topluma katkı sağlamak	10
Toplumu anlamlandırma becerisi	3
Toplumsal farkındalık becerisi	2
Eleştirel düşünme becerisi	2
Çevresel farkındalık	1

Tablo 2 B bulgularına göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitim beklentileri arasında, özellikle topluma katkı sağlamak, toplumu daha iyi anlamak ve toplumun farkında olmak olarak sıralanabilir.

Lisansüstü eğitimin sağladığı toplumsal katkılara dair alıntılar şu şekildedir:

K 4: *“İnsanlara faydalı olup, farklı bilgiler aktarmak.”*

K 9: *“Her yeni öğrenmenin topluma katkısı olacağını düşünüyorum.”*

K 10: *“Toplumsal anlamda daha duyarlı, daha etkili birey oldum.”*

K 15: *“Toplumsal olarak da öğrencilerle yaptığım etkinliklerin daha çeşitli olmasına yardımcı olduğu için katkı sağlıyor.”*

K 17: “Birçok arkadaşşıma alanımla ilgili yeni bilgilerimi aktarıyorum. Böylece pratiğe dökmüş oluyorum. Bilgim iş hayatına geçmiş oluyor.”

K 19: “Toplumsal olarak doğru iletişim kurulduğunda, çözülmeyecek bir problem olmadığını ve grup çalışmanın gücünü öğrendim.”

Bulgu 4: Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında: “Kaynaklara ulaşma zorluğu (5), Yabancı dilde kendini geliştirmeme (3), Çalışmalara zaman ayırmama (3), Sınav haftalarının düzensizliği(3), Hocalarla yüz yüze görüşme ihtimalinin azlığı(2), Memurlara evrak ve iletişim sıkıntıları (2), Ara dönemde eğitim kabul edilme (2), Araştırma izinlerinde yaşadığım zorluk(2), Ekonomik sıkıntılar (2), Öğretim elemanlarının beklentileri, Çevrenin duyarsızlığı, Danışman tercihi yapamama, Kimi hocaların sadece ödev vererek ders işlemesi, Hem iş hem yüksek lisans zor olabiliyor, Yazılı sınav olması, Hiç Sorun yok (2)” vardır.

Bulgu 4'e dair öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunlara dair alıntılar şöyledir:

K 17: “En büyük sorun, hem iş hayatında olup, hem de eğitime devam etmek. İstedğim bilgilere hemen erişim sağlayamıyorum.”

K 20: “Bir kitabı almak istediğimde, satışta olmama kısmı beni en çok zorlayan kısımdır.”

K 18: “Tanımadığımız hocaların bize danışman olarak atanması, özellikle lisanssız başka üniversiteden olduğunda.”

K 3: “Hem derslerin yoğunluğu, hem de çevre baskısı (neden yapıyorsun? Ne olacaksın?) sizi psikolojik olarak etkiliyor.”

K 6: “Araştırma görevliliğine torpil ile gelen bir çok insan oluyor, şevkiniz kırılıyor.”

K 16: “Mastere ve doktora ülkemizde gereken önem verilmiyor.”

K 5: “Öğrencilerin kendi kendileri eğitmeleri bekleniyor, halbuki üniversiteden uzaklaşalı çok olmuş.”

K 12: “Derse gelmek için araştırma iznini müdürümden zor alıyor olmak.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebeplerinin belirlendiği bu çalışmada lisansüstü öğrenimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar da kendi söylemlerinden hareketle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri “kişisel gelişim- meslekî kariyer ve akademik personel olma” noktasında toplanmaktadır.

Eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri ise temelde, “yükseköğretimden kaynaklanan danışmanlık ile ilgili sorunlar, görev yaptıkları kurumlarda yöneticilerinin izin vermemesi, sorun çıkartması, bölgelerinin dışında yüksek lisans çalışması yapmaları, yüksek lisans çalışmalarına geç başlamış olma, çalışma saatlerini düzensiz planlaması” olarak belirtmişlerdir.

Lisansüstü eğitim konusunda yaşanan sorunların çözümlenebilmesi için her şeyden önemlisi üniversite, enstitü, öğretim üyesi, öğrenci ve enstitü idari personeli ölçeğinde karşılaştırmalı ve kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Türkiye’de yapılan lisansüstü makalelerin büyük çoğunluğu alanla ilgilidir, lisansüstü tercihlerle ilgili değildir.

Gömleksiz ve Yıldırım’ın (2013) çalışmalarına göre, lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri öncelikle kariyer sahibi olmak, alanlarında kendilerini geliştirmek ve akademik yeterliğe sahip olmaktır. Araştırma bulgularında, lisansüstü eğitime başlayan öğrenciler kendilerini bilimsel ve akademik anlamda geliştirmek istedikleri görülmektedir ve Gömleksiz ve Yıldırım’ın çalışması ile örtüşmektedir.

Nas, Peyman ve Arat (2016) bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri; iş fırsatı ve ekonomik katkı, bireysel faydacılık, akademik kariyer, kişisel gelişim, meslekî gelişim olarak belirlemişlerdir. Araştırma bulgularımızı destekler mahiyettedir.

Golde ve Dore (2001) ise doktora öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun akademik bir yaşantıya sahip olmak yani akademik kariyer yapmak için bu süreci yaşamak istediklerini belirlemişlerdir. Öğrenciler lisansüstü eğitimi “kişisel gelişim- meslekî kariyer ve akademik personel olma” noktasında yapmaktadırlar, çalışmanın bulgusu ile Golde ve Dore’un çalışmasının bulgusu ile benzerlik taşımaktadır.

Şen (2013), yüksek lisans eğitiminin hedefini, bireyin kendi merak, istek ve arzusuna göre ilgisini çekeceği bir konuda, dar ama derinlemesine incelemeler yaparak, konusunda teorik ve uygulamaya yönelik bilgilerin geliştirilmesi olarak belirlemiştir. Öğretmenler mesleklerinde daha iyi olabilmek ve alan bilgisinin genişlemesi şeklinde görüş bildirerek Şen’in araştırmasını desteklemektedirler.

Lisansüstü eğitim alanlar teknolojinin alan ve pedagoji ile birlikte kullanılabilmesi için yaklaşımlar önerilmektedir (Gözütok, Alkın & Ulubey, 2010). Çalışmada ortaya çıkan öğrencilerin lisansüstü eğitime başlamadan önce programdan beklentilerinin teknolojik destek bulgusu ile Gözütok ve diğerlerinin çalışması benzerlik taşımaktadır.

Mesleklerini yaparken kendilerini daha donanımlı hale getirmek istiyorlar. (Çimen ve Tel, 2018) çalışması bulgusu olan lisansüstü eğitimin beden eğitimi öğretmenlerine mesleki niteliklerini artırma olanağı sunar ile bire bir örtüşmektedir.

Gözütok, Alkın ve Ulubey (2010) araştırmalarında EPÖ yüksek lisans programında yabancı dilde akademik okumada öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişler. Lisansüstü alanda yapılan araştırmalarda Türkçe kaynakların yetersizliği yabancı dil okur-yazarı olma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Karaman & Bakırcı, 2010). Çalışmanın yabancı dil eksikliği bulgusu ile örtüşmektedir.

Öğrenciler için hem bireysel tatmin, hem de araştırma becerisi kazanmak çok önemli. Bilimsel araştırmalar yaparak araştırma sonuçlarının yayınlanması gerekmektedir (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010). Çalışmanın lisansüstü eğitimin sağladığı en önemli bireysel katkının araştırma becerisi olduğu bulgusu ile Odabaşı ve diğ. bulguları örtüşmektedir.

Bireysel katkı ile toplumsal katkı birbirini tetikleyen unsurlar olarak görülmekte. Toplumun gereksinimlerine yanıt verebilen bilim insanları yetiştirmek lisansüstü eğitimin amaçları arasındadır (Gömlüksiz & Yıldırım, 2013). Çalışmamızda öğretmenlerin lisansüstü eğitim beklentileri arasında, özellikle topluma katkı sağlamak, toplumu daha iyi anlamak ve toplumun farkında olmak olarak sıralanmaktadır.

Lisansüstü programların amacına ulaşabilmesi, niteliğinin artırılabilmesi ve öğrencilere hedeflenen yeterliliklerin kazandırılabilmesi için öğretim üyelerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Çalışmanın bulgularında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeye isteksiz oldukları ve dış destek beklendikleri görülmüştür ve Alabaş ve diğerlerinin bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

NSSE (2015) raporuna göre akademik zorluk düzeyi, grup arkadaşları ile birlikte öğrenme, akademisyenlerle olan deneyimler ve kampüs ortamı öğrencilerin öğrenmeye dâhil olup olmamalarının ana göstergeleridir. Çalışmada öğretmenler özellikle bazı akademisyenlerle yüzyüze görüşemediklerini belirtmişlerdir.

Öneriler

- ✓ Bu çalışmanın benzerleri diğer bölümlerde de yapılabilir.
- ✓ Lisansüstü eğitime başlarken doğru yönlendirme ve oryantasyon eğitimi yapılmalıdır.
- ✓ Lisansüstü eğitimi bir iş kapısı olmaktan ziyade nitelikli bilgi üretecek insanların tercih ettiği bir alan haline dönüştürülmelidir.
- ✓ Lisansüstü eğitime başlanıldığında dil kursunu ya da dil öğrenimi şartı getirilebilir.
- ✓ Öğrencileri motive edecek farklı unsurlar bulunabilir.

Kaynakça

- Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-290.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-International Journal of Educational Research*, 3(4). 89-107.
- Aydemir, S. ve Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4 (4), 4-16. DOI: 10.19128/turje.00354
- Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans yapma nedenlerinin incelenmesi, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Vol: 4, Issue: 6, pp. (6-19).
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çimen ve Tel. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ve beklentilerinin incelenmesi, *Turkish Studies Volume 13/4, Winter*, p. 345-362.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem A.R. (2007), Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik, *Akademik Dizayn Dergisi 1(2)*, ss. 77-81.
- Erkılıç, T.A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir Örneği), *GAU Journal of Social & Applied Sciences 3(5)* :46-72.

- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross Purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450628).
- Gömlüksiz, F. ve Yıldırım F (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, T. C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 14-15 Mayıs 2013. 68-74.
- Gözütok, D., Alkın, S. ve Ulubey, Ö. (2010). Eğitim programları ve öğretim alanının amaçlarının gerçekleştirilmesini etkileyen sorunların belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir.
- Güven, İ, ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), *Millî Eğitim*, 173: 157-172.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye'de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1).
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: lisansüstü öğretimin planlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, S.; Bakırcı .(2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. F. / *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. II*, 94-114. 94.
- Köksalan, B. (1999). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler, (Doktora tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- MEB. (2010). TALIS uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması teaching and learning International Survey Türkiye Ulusal Raporu, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Nas, S. Peyman, D. ve Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599. <http://dx.doi.org/10.16953/deusbed.53127>
- NSSE (2019). Engagement indicators. 5 Eylül 2019 tarihinde [http://nsse.indiana.edu/html/institutional_reporting.cfm/pdf/NSSE15%20Engagement%20Indicators%20\(NSSEville%20State\).pdf](http://nsse.indiana.edu/html/institutional_reporting.cfm/pdf/NSSE15%20Engagement%20Indicators%20(NSSEville%20State).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 127-142.
- Rosovsky, H. (1996). *Üniversite (Bir Dekan Anlatıyor)*, (çev. Süreyya Ersoy). Ankara: TÜBİTAK.
- Sağlam, M. (2007). Lisansüstü eğitim modelleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri (17-20 Ekim 2007)*, 1-12.
- Stewart, D. (2010). "Important, if true". Graduate education will drive America's future prosperity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 36-44.
- Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (1): 10-15.
- Varış, F. (1984), Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme, *Eğitim bilimleri sempozyumu, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*:136, ss. 49-54, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S, Akman, Ö ve Alagöz, B(2017). The level of history teachers' use active learning methods and technics, *International Education Studies*; Vol. 10, No. 12; 2
- Zusman, A. (2005). Challenges facing higher education in the twenty-first century. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumpert (Eds.), *American higher education in the twenty-first century*. (2nd ed., pp. 115-160).

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK AYAK İZİ HAKKINDAKİ KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ**ZEYNEP İREM YAĞMUR**
MEB**HARİKA ÖZGE ARSLAN**
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem durumu ve amaç: Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi hakkındaki kavram yanlışlarının belirlenmesidir. Literatürdeki çalışmalar fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi kavramını öğrencilerine aktarabilmeleri için gerekli olan bilgiye sahip olup olmadıklarını ya da kavram yanlışlarını tespit etmeye yönelik değildir. Çalışma bu boşluğu özel olarak bu amaç için yabancı araştırmacılar tarafından İngilizce olarak geliştirilmiş üç aşamalı tanı testi 'Türkçe' ye adapte etmek suretiyle dolduracak ve öğretmen adaylarının bilgi eksiklikleri mi yoksa kavram yanlışları mı olduğunu belirleyecektir.

Metot: Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olmasının yanında bilgi düzeyi ve kavram yanlışlarını belirlediği için tarama araştırması niteliğindedir. Araştırmada 13 adet, her biri üç aşamalı sorulardan oluşan ekolojik ayak izi tanı testi kullanılmıştır. Test 3. ve 4.sınıf 60 fen bilimleri öğretmen adayına uygulanmıştır. Veriler hem IBM SPSS Statistics21 programı hem de MS Excel programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Fen bilimleri öğretmen adaylarının % 51.4'ünün ekolojik ayak izi ile ilgili kavramlarda bilgi eksikliğine sahip oldukları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi eksikliği puanlarının yüksek olması kavram yanlışından çok yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarına dair kanıt niteliği taşımaktadır. Testin ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,28 bulunmuş ve testin oldukça zor olduğu belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Bu bilgi eksikliğini gidermek amacıyla; öğretmen eğitimi programında yer alan çevre bilimi derslerinin içeriğinin zenginleştirilmesi ve sürdürülebilir çevre eğitime dikkat çekilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada adapte edilen ölçek fen bilimleri öğretmenlerine uygulanarak bilgi düzeyleri ve kavram yanlışları tespit edilebilir ve hizmet içi programlar tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, çevre eğitimi, sürdürülebilir çevre eğitimi

Determination of Pre-service Science Teachers' Misconceptions about Ecological Footprint**Abstract**

Problem statement and purpose: The aim of this study is to determine pre-service science teachers' misconceptions about ecological footprint. None of the studies in related literature aim to determine science or pre-service teachers' knowledge levels necessary to pass the concept of ecological footprint to students or misconceptions. This study fill the gap whether pre-service teachers' have misconceptions or lack of knowledge with three-tier diagnostic test specifically developed for this purpose.

Method: In addition to being a scale adaptation study, this study is also a survey study because it determines the level of knowledge and misconceptions of pre-service teachers via three-tier instrument. For this purpose, ecological footprint diagnostic test consisting of 13 items, adapted into Turkish, applied to 60 sophomore, senior pre-service science teachers, and data analyzed using IBM SPSS Statistics21 and MS Excel.

Findings and Results: It was calculated that 51.4% of pre-service science teachers has lack of knowledge about ecological footprint. Most of the pre-service teachers have low level understanding about ecological footprint. The high level of lack of knowledge score is evidence that they don't have sufficient knowledge rather than misconceptions. The average discrimination index of the items found 0.28 and the test was quite difficult.

Implications for Research and Practice: In order to eliminate lack of information; environmental science courses of teachers training program should be enriched and sustainable development education emphasized. The adapted scale can be applied to science teachers to detect knowledge levels and misconceptions and in-service programs can be designed.

Keywords: Science education, environmental education, sustainable development, sustainable development education

Giriş

Sanayi devriminden önce, topraklara kimyasalların karışmadığı, suların ve havanın insanlar tarafından kirlenmediği, çarpık kentleşmenin olmadığı zamanlarda insanlar çevre kirliliği kavramının farkında değillerdi. Çünkü insanlar tüketimden çok üretim yapmakta ve ürettikleriyle yetinmekteydiler. Dünyadaki doğal kaynaklar verimli bir şekilde kullanılıyordu ve doğal denge bozulmadığı için biyoçeşitlilik bugün olduğu gibi tehlike altında değildi. Son yüzyıllarda dünya nüfusu hızla arttı ve teknolojinin de gelişmesiyle birlikte insanların yaşam şekilleri ve alışkanlıkları değişti sonuçta doğal kaynakların bilinçsizce tüketimi başladı. Zincirleme şekilde insan nüfusunun artması, şehirleşme oranının artmasına, tarım arazilerinin ve verimli alanlarının azalmasına, ormanlık alanların yok olmasına, bazı türlerin nesillerinin tükenmesine ya da tükenme tehlikesiyle karşılaşmasına, aşırı tüketime, sanayi ve evsel atıkların birikmesine neden olmuş ve atıklar havayı, suyu ve toprağı kirlenmiş ozon tabakamızın incelmeye neden olmuştur.

Dünyamız artık insanların sınırsız tüketim çılgınlığına cevap vermekte zorlanmaya başlamıştır ve insanların davranışlarının Dünya üzerindeki sonuçlarını düşünmelerine ve gelecek nesiller için daha yaşanılabilir bir Dünya ile ilgili çalışmalara odaklanmalarına neden olmuştur. Artan insan nüfusu ile birlikte artan ihtiyaçları karşılarken doğanın dengesini korumak için ekolojik farkındalığı arttıracak yeni çevreci dünya görüşleri ortaya atılmıştır (Çetin,2015). "Sürdürülebilir kalkınma" adı verilen kavram ekonomi, toplum, politika ve çevre arasında kurulmak istenen dengeyi ifade etmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma terimi ilk kez Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği (IUNC) tarafından hazırlanan "Dünya Koruma Stratejisi" adlı raporda kullanılmış ancak yaygın olarak kullanılmaya 1987 yılında yayımlanan Ortak Geleceğimiz adlı raporla başlamıştır (Keleş, Hamamcı, & Çoban, 2005). Sürdürülebilir kalkınmayla birlikte ortaya çıkan bir başka kavram ise "ekolojik ayak izi" kavramıdır.

Ekolojik ayak izi, ihtiyaçlarımızı karşılarken doğal kaynaklardan ne kadar kullanmakta olduğumuzu ve ne kadar çevre kirliliği oluşturduğumuzu rakamsal olarak hesaplamamızı sağlayan bir araçtır. Yaşamak için gerçekleştirdiğimiz faaliyetlerin oluşturduğu etkiyi doğanın ortadan kaldırması için gerekli olan ve verimli arazi cinsine dönüştürülmüş çeşitli tüketim kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler yiyecek, barınma, ulaşım, kullanılan enerji, hizmetler gibi ihtiyaçlardır (Keleş, 2007). Günlük ihtiyaçlarımız için ne kadar kaynağa sahip olmamız gerektiğini anlamamızı sağlaması açısından bu kavram oldukça önemlidir. Ekolojik ayak izimizin büyüklüğünü öğrenerek, doğa üzerinde ne kadar büyük etki oluşturduğumuzu bilebilir ve bu etkiyi azaltmak için tüketim alışkanlıklarımızda değişiklik yapabiliriz.

Global Dünyada global bir etki oluşturabilmek için tüm insanların gerekli olan ekolojik bilince sahip olmaları sağlanmalıdır, bu da ancak uygun eğitim ile gerçekleşebilir. Eğitim sürecinde başrolü öğretmen ve öğrencilerin oynadığı açıktır. Öğretmenlerin öğrencilerinin çevre farkındalıklarının artırılması, davranışlarının değiştirilmesi ve çevre dostu tüketim alışkanlıklarının yaygınlaştırılması üzerine olan etkisi çok önemlidir. Bu etkiyi oluşturabilmek için öğretmenlerin gerekli olan kavram bilgisine sahip olmaları ve tüketim alışkanlıkları ile öğrencilerine örnek olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle öğretmen eğitimine önem verilmesi ve henüz aday öğretmen oldukları dönemde doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin sayısal değerleri konusunda fikir sahibi olmalarının sağlanması ihtiyacı doğmaktadır. Bu nedenle bu çalışmayı yapma gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Acaba öğretmen adayları ekolojik ayak izi kavramı hakkında gerekli bilgilere sahip midir? Öğretmen adayları ve ekolojik ayak izi kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalar farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Sivrikaya, 2018; Yıldız, 2014) ve eğitim aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması (Keleş, 2007) gibi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izini gelecekteki öğrencilerine aktarabilmeleri için gerekli olan bilgiye sahip olup olmadıklarını ya da kavram yanlışlarının olup olmadığını tespit etmeye yönelik çalışmalar değildir. Sadece Liampa, Malandrakis, Papadopoulou ve Pnevmatikos, (2017) üç aşamalı kavram yanlışları tanı testi geliştirip, ilkökul ve okul öncesi öğretmen adaylarına uygulayarak onların ekolojik ayak izi kavramı ile ilgili bilgi ve yanlışlarını tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularında %41 öğretmen adayının ekolojik ayak izi hakkında orta düzey bilgiye sahip olduğunu ve potansiyel kavram yanlışlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında bu kavramı öğrencilere aktaracak olan fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak iziyle ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak iziyle ilgili sahip oldukları bilgilerin, kavram yanlışlarının belirlenmesi ve varsa bilgi eksikliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle son yıllarda fen eğitiminde kavram yanlışlarının tespitinde kullanımı yaygınlaşan üç aşamalı kavram yanlışları tanı testi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma soruları;

- Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ile ilgili kavram yanlışlarını ölçen üç aşamalı tanı testinin Türkçe'ye adapte edilmesi sonrası testin güvenilirliği nedir?
- Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ile ilgili kavramsal algılamaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olmasının yanında öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ve kavram yanlışlarını belirlediği için bir tarama araştırmasıdır. Çalışmada Liampa, Malandrakis, Papadopoulou ve Pnevmatikos, (2017) tarafından geliştirilmiş, 13 adet üç aşamalı sorudan oluşan tanı testi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacılardan gerekli izin alınmış ve test İngilizceden Türkçeye tercüme edilmiştir. Daha sonra İngiliz dili alanında uzman bir kişi tarafından Türkçe çevirisi yeniden İngilizceye tercüme edilerek orijinal ölçek ile karşılaştırılmıştır. Tercüme arasındaki farklar, kültürel adaptasyon yapılması ve uygun kelimelerin seçilmesi ile bertaraf edilerek testin son hali Türk dili alanında uzman bir kişiyle görüşülerek hazırlanmıştır. Türkçe ismi Ekolojik ayak izi tanı testi (EATT) olarak belirlenmiştir.

Örneklem

Bu çalışmada örneklem 2018-2019 eğitim öğretim yılında fen bilimleri öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden 3. ve 4. sınıf 60 fen bilimleri öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının 52'si kadın, 8'i erkektir ve yaşları 21-24 arasındadır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır ve öğretmen adaylarından isim talep edilmemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni orijinali İngilizce olarak geliştirilmiş testin öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirilmiş olmasının yanı sıra geleceğin öğretmenlerinin ekolojik ayak izine dair bilgi düzeylerinin belirlenmesinin önemli olmasıdır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu çalışmada Liampa ve diğ. (2017) tarafından geliştirilmiş olan ekolojik ayak izi testi kullanılmıştır. Test, ekolojik ayak izi hakkındaki bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış 13 adet üç aşamalı sorudan oluşmaktadır. Testin ilk sorusu kavramsal bir soruyu, ikinci sorusu ilk soruda sorulan soruya neden bu cevabın verildiği, üçüncü sorusu ise ilk iki soruda verilen cevaptan emin olup olunmadığını içermektedir (Çiğdemoğlu & Arslan,2017). İsimleri alınmaksızın öğretmen adaylarından EATT"yi dikkatlice okumaları ve samimi bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların EATT"yi tamamlamaları 20-25 dakika zaman almıştır.

Veri Analizi

EATT' yi oluşturan sorular üç aşamalı olduğu için fen bilimleri öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar sekiz farklı şekilde olabilmektedir. Tablo 1' de verilebilecek tüm cevap kombinasyonları ve bunların nasıl kodlandıkları gösterilmiştir. Elde edilen veriler MS Excel programında doğru olan her bir soru için 1 rakamı yanlış olan her bir soru için 0 rakamı kullanılarak puanlanmıştır. Cevap kombinasyonlarında doğru, doğru, emin olma durumu varsa kişinin bilimsel bilgiye sahip olduğu, doğru, yanlış fakat cevaptan emin ise; yanlış, doğru ve verdiği cevaptan emin ise ya da yanlış, yanlış ve verdiği cevaptan emin ise kişinin kavram yanlışlığı içinde olduğu anlaşılmaktadır. Eğer kişi doğru, doğru fakat verdiği cevaptan emin değilse bir güven eksikliğinin ya da şanslı bir tahminde bulunduğu anlaşılmaktadır. Kişi verdiği cevaplarda doğru, yanlış fakat emin değil; yanlış, doğru fakat emin değil veya yanlış, yanlış ve emin değilse bu kişide bilgi eksikliğinin olduğu söylenebilmektedir. Elde edilen puanlar ile madde istatistikleri (ortalama, standart sapma, varyans), ölçek istatistikleri (güvenirlilik, güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi) ve toplam puanlar ile katılımcıların emin olma durumlarının korelasyon katsayısının bulunması için SPSS programı kullanılmıştır. Testlerin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla ise yanlış sebepli doğru ve doğru sebepli yanlışların yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının verebilecekleri tüm cevap kombinasyonları ve kategorileri

Birinci aşama	İkinci aşama	Üçüncü aşama	Kategoriler
Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel bilgi
Doğru	Yanlış	Emin	Kavram yanlışlığı (Yanlış sebepli doğru)
Yanlış	Doğru	Emin	Kavram yanlışlığı (Doğru sebepli yanlış)
Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram yanlışlığı

Doğru	Doğru	Emin değil	Şanslı tahmin / Güven eksikliği
Doğru	Yanlış	Emin değil	Bilgi eksikliği
Yanlış	Doğru	Emin değil	Bilgi eksikliği
Yanlış	Yanlış	Emin değil	Bilgi eksikliği

Not. Ciğdemoğlu & Arslan (2017)'dan alınmıştır.

Bulgular

Toplam puanlar kullanılarak yapılan betimleyici istatistikler Tablo 2 de gösterilmiştir. EATT' nin güvenilirlik katsayısı cronbach alpha olarak hesaplanmıştır. Testten alınabilecek maksimum toplam puan 13 olmasına rağmen en yüksek değer 7 olmuştur. Testin güvenilirliği toplam test puanı üzerinden 0.62 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kriter referanslı testler için kabul edilebilir olarak belirtilen 0.70 değerine yakın bir değerdir (Büyüköztürk, 2011). Madde güçlük ortalamasına da bakıldığında testin ayırt edicilik indeksi 0,28 olarak bulunmuştur. Madde güçlüğü sorulara doğru cevap verenlerin yüzdesi olarak tanımlanmaktadır ve testin ortalama güçlüğü 0,30 dan küçük olduğu için test oldukça zor bir testtir.

Tablo 2

Toplam Puanların Betimleyici İstatistikleri

Madde sayısı	13
Katılımcı sayısı	60
Ortalama	1.44
Standart sapma	2.47
Minimum	0
Maksimum	7
Cronbach alfa	0.62
Madde güçlük indeksi	
Tek aşamalı test	0.40
İki aşamalı test	0.27
Üç aşamalı test	0.12
Ortalama madde ayırt edicilik indeksi	0.28

Testin ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.28 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Crocker & Algina (1986) tarafından testin başarılı olarak ayırtedici olduğunu gösterdiği ifade edilen 0.30 değerine oldukça yakın bir değerdir. Tanı testlerinde kapsam geçerliliğini göstermek üzere kullanılan yanlış sebepli doğru ve doğru sebepli yanlışların yüzdelilerinin hesaplanması yapıldığında yanlış sebepli doğrular % 12.64 (nedenini bilmeyen ama emin olanlar), doğru sebepli yanlışlar ise % 3.08 (soruyu bilemeyip nedeni bilip emin olanlar) olarak bulunmuştur. Bu değerlerin % 10' dan düşük olmasının testin açık ve anlaşılır olduğunu gösterdiği Hestenes ve Halloun (1995) tarafından önerilmiştir. Bu çalışmada doğru sebepli yanlışlar %10'dan düşük ancak yanlış sebepli doğrular %10'dan bir miktar yüksek olarak hesaplanmıştır. Bu veriler testin anlaşılır olduğunu desteklemektedir. Yapı geçerliliği açısından bakıldığında toplam puanlar ile katılımcıların emin olma durumlarının arasında yüksek korelasyon (Cataloglu, 2002) bulunması yapı geçerliliğine kanıt olarak ifade edilebilir. Bu çalışmada toplam puanlar ile katılımcıların emin olma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon olarak hesaplanmıştır (0.73 $p < 0.01$).

Öğretmen adaylarının doğru cevaplarının yüzdeliklerine bakıldığında, yalnızca ilk aşama soruların toplamında doğru cevap veren öğretmen adayı %32, ilk iki aşama soruların herikisine de doğru cevap veren öğretmen adayı %21, hem ilk iki aşama soruya doğru cevap veren hem de verdiği cevaptan emin olan öğretmen adayları ise %11 olarak hesaplanmıştır. Oysaki yalnızca üçüncü aşama soruları yani emin olma durumlarına bakıldığında öğretmen adaylarının % 38.7'si ekolojik ayak izi ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan emin olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 9.85'i ilk iki aşamada yönlendirilen soruların ikisini de doğru cevaplamalarına rağmen üçüncü aşamada "emin değilim" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu öğrenciler şanslı öğrenciler ya da verdikleri cevaptan emin olamayan güven eksiklikleri olan öğrenciler olabilirler. Öğretmen adaylarının % 51.4'ünün ekolojik ayak izi ile kavramlarda bilgi eksikliğine sahip oldukları hesaplanmıştır. Ekolojik ayak izi kavramının tanımını soran birinci soruya yalnızca 5 (%8) öğretmen adayı doğru cevap vermiştir, bu cevabın nedeni sorulduğunda yalnızca 1 (%5) öğretmen adayı doğru nedeni işaretlemiştir. Bu adayların hiçbiri verdiği cevaptan emin değildir, bu nedenle birinci sorunun üç aşama puanı 0 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının birinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ikinci aşamada nedenler arasında sıralanan ve karbon ayak izinin tanımını içeren ifadeyi %16'sının seçtiği ve ekolojik ayak izi ile karbon ayak izini tanımlarını karıştırdıkları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dilimize adapte edilen EATT' nin pilot uygulaması ile elde edilen bulgular testin geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermiştir. Ancak testin güçlük derecesi oldukça yüksek bulunmuştur. Alan yazındaki diğer üç aşamalı test çalışmaları (Caleon & Subramaniam, 2010; Pesman & Eryılmaz, 2010; Taslidere, 2016) incelendiğinde benzer bir biçimde düşük güçlük değerlerinin bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmaları nedeniyle testin güçlük derecesi yüksek olarak hesaplanmıştır. Tek aşamalı ya da iki aşamalı testler, kavram yanlışlarını olduğundan daha fazla olarak tespit etmekte ve bilgi eksikliği durumunu gizlemektedir. Oysaki üç aşamalı testler kavram yanlışlarını bilgi eksikliğinden ayırarak öğretmenlere ve araştırmacılara mevcut bilgi düzeyi hakkında daha net bir tablo çizebilmektedir.

Bu çalışma öğretmen adaylarının çoğunluğunun ekolojik ayak izi kavramı ile ilgili sınırlı kavramsal anlama sergilediğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının bilgi eksikliği puanlarının yüksekliği de onların konu ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olmaktan çok, yeterli bilgiye sahip olmadıklarına dair kanıt sunmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin düşük olması onların kendilerine güvenmemelerine ve gerekli öğretim becerilerini gösterememelerine neden olabilir. Böylece gelecekteki öğrencilerine ekolojik ayak izi kavramını kavratmak yerine konuyu anlatmaktan kaçınmaları ya da yüzeysel anlatmaları sonucunu doğurabilir. Oysaki öğretmenlerin ekolojik ayak izi ve sürdürülebilir çevre eğitimi içselleştirmeleri ve yalnız konu anlatımı yapmak değil, tüm davranış ve tercihleriyle öğrencilerine sürdürülebilir bir yaşamın nasıl sağlanabileceği ile ilgili rol model olmaları gerekmektedir.

Bu araştırma da tespit edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Eğitim araştırmacıları, geliştirilen testi başarı ya da tanı testi olarak kullanabilirler. Daha fazla sayıda öğretmen adayına ya da fen bilimleri öğretmenlerine uygulayarak veri toplayabilir bulguları ışığında çevre bilimleri derslerini revize edebilir ya da hizmet içi eğitimler tasarlayabilirler. Daha sonrada bu eğitimlerin etkinliğini yine EATT'yi kullanarak test edebilirler.
- Eğitim araştırmacıları, ekolojik ayak izi kavramsal anlama düzeyinin öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çeşitli demografik değişkenleri ile ilişkisini araştırabilirler.
- Üniversitelerin ilgili bölümlerinde çevre eğitimi dersinin kapsamı ve işleyişi daha da genişletilerek öğretmen adaylarının konu hakkında daha donanımlı ve bilgi sahibi olması sağlanabilir.
- Okullarda eğitim ve öğretim veren fen bilimleri öğretmenleri ve biyoloji öğretmenleri başta olmak üzere bütün öğretmenlere çevre eğitimi, ekolojik ayak izi gibi konularla ilgili geniş kapsamlı hizmet içi eğitimler verilebilir.

Not. Bu çalışmanın verileri birinci yazarın yüksek lisans tezinin pilot çalışmasından elde edilmiştir.

Kaynakça

- Arslan, H. O., Cigdemoglu, C., & Moseley C. (2012). A Three-tier diagnostic test to assess pre-service teachers' misconceptions about global warming, greenhouse effect, ozone layer depletion, and acid rain. *International Journal of Science Education*, 34(11), 1667-1686.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caleon, I., & Subramaniam, R. (2010). Development and application of a three-tier diagnostic test to assess secondary students' understanding of waves. *International Journal of Science Education*, 32(7), 939-961.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston.

- Çetin, F.A. (2015). *Ekolojik ayak izi eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik tutum, farkındalık ve davranış düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiğdemoğlu, C., & Arslan, H. (2017). Atmosfer ile ilgili çevre problemleri konularında kavram yanılgılarını tespit eden üç aşamalı tanı testinin Türkçe'ye uyarlanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 671-699.
- Hasan, S., Bagayoko, D., & Kelley, E.L. (1999). Misconceptions and the certainty of response index (CRI). *Physics Education*, 34(5), 294-299.
- Hestenes, D., & Halloun, I. (1995). Interpreting the force concept inventory. *Physics Teacher*, 33, 502-506.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, R., Hamamcı, C., & Çoban, A. (2005). *Çevre politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Özsoy, S. (2008). Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin hesaplanması ve değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Kırbulut, Z. D., & Geban, O. (2014). Using three-tier diagnostic test to assess students' misconceptions of states of matter. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(5), 509-521.
- Liampa, V., Malandrakis, G. N., Papadopoulou, P., & Pnevmatikos, D. (2017). Development and evaluation of a three-tier diagnostic test to assess undergraduate primary teachers' understanding of ecological footprint. *Research in Science Education*, 1-26.
- Pesman, H., & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103, 208-222.
- Sivrikaya, Ş. (2018). *Fen bilimleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Treagust, D.F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10, 159-170.
- Yıldız, E. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EĞİTİM 4.0 4. SANAYİ DEVRİMİ'NİN İHTİYAÇLARINA CEVAP VEREBİLECEK Mİ?**ZEYNEP MERAL TANRIÖĞEN****PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Amaç: Bu araştırmada yeni bir kavram olarak ortaya çıkan eğitim 4.0'ın geçmişte sanayideki gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminde yapılan hataları tekrar etmesinin önüne geçebilmek için 4. Sanayi devriminin ihtiyaçlarına cevap verip veremeyeceği, kavramın (eğitim 4.0) şu an geldiği noktaya dayanarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada; 1) Önceki devrimlerde eğitim sistemimizde yapılan ve Eğitim 4.0 'da tekrar eden yanlış nedir? 2)Yeni devrimde önceki devrimlerdeki hataları tekrarlamamak için neler yapılması gerekmektedir? sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. **Yöntem:** Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan gömülü teori araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Eğitim 4.0'a ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara, 20 YY'ın başlarında Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuş Bakanların açıklamalarına ulaşılmaya çalışılmış, söz konusu becerilerin izleri aranmış sonuçlar analiz edilmiş ve bir dizi senteze ulaşılmış bulgular kısmında paylaşılmıştır. **Bulgular:** Araştırma sonuçlarına göre Eğitim 4.0 ile ilgili literatürde yeni devrimde öğrencilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin sayılan becerilerin çoğunun önceki sanayi devrimlerinde de ihtiyaç olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca Eğitim 4.0'a ilişkin araştırmalarda gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin neler olduğu aktarılmakta fakat bu becerilere nasıl ulaşılabileceğinden bahsedilmemektedir. Bu becerilerin kazanımı Eğitim 4.0'ın yanında öğrenme sürecini destekleyecek Öğretim 4.0 ile mümkün görünmektedir. Öğretim 4.0 araştırmacı tarafından bu çalışmada; veri yorumlama, bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme, büyük veri analizi, algoritmalar dünyasını anlama, takım çalışması, işbirliği, dünya vatandaşlığı, problem çözme, karar verme, liderlik etme gibi 4. sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı sorusuna sistemdeki yanlışları tespit ederek ve yeni öneriler getirerek yanıt arayan yön gösteren Eğitim 4.0 tarafından kapsanan bir kavram olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı ve Uygulayıcılar İçin **Öneriler:** 4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerileri öğrencilere kazandırmanın yolu düşünme becerisini geliştirmekten geçmekte bu da ancak felsefe ile mümkün görünmektedir. Her ne kadar eskiçağ, ortaçağ ve yeniçağ düşünürleri bugünkü bilim adamlarını etkilemiş olsa da düşünceyi sadece bir noktaya kadar ilerletebilmişlerdi. Yeni devrim eğitimciler tarafından antik Yunan ve Anadolu felsefecilerinin düşünceyi getirdiği noktadan daha ileriye taşıyabilecek, düşünceyi ilerletebilecek ve bilimin cevap aradığı soruları yanıtlayabilecek bir fırsat olarak görülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim 4.0, Gömülü Teori, Yaratıcı düşünme, Problem çözme, Liderlik,

Abstract

Purpose: As a new concept, Education 4.0 is the name given to the new education system that will meet the needs of 4th Industrial Revolution In order to prevent the repetition of mistakes made in the education system in parallel with the developments in industry in the past, education 4.0, which emerged as a new concept, has been tried to analyze whether the concept (education 4.0) can meet the needs of 4th Industrial Revolution. In this study; 1) What is wrong with education systems in previous revolutions and repeated in Education 4.0? 2) What needs to be done in order not to repeat the mistakes of the previous revolutions in the new revolution? an attempt was made to find answers to these questions. **Method:** In this study, a qualitative research technique which is called embedded theory is used. **Findings:** According to the results of the study, it was found that most of the skills mentioned in the literature about Education 4.0 regarding the characteristics that should be found in the new revolution were seen as a need in previous industrial revolutions. In addition, in the researches related to Education 4.0, what are the skills that the students should have in the future, but how to reach these skills is not mentioned. Acquisition of these skills appears to be possible with Instruction 4.0, as well as Education 4.0, which will support the learning process. Instruction 4.0 is called by the researcher on the question of how to gain the skills needed by the 4th industrial revolution, such as data interpretation, cognitive flexibility, creative thinking, big data analysis, understanding the world of algorithms, teamwork, collaboration, world citizenship, problem solving, decision making, and leadership It is defined as a concept encompassed by Education 4.0 that shows direction seeking answers by identifying mistakes and bringing new suggestions. **Implications for Research and Practice:** The way students gain the skills needed by the 4th industrial revolution is to develop thinking skills, which is only possible with philosophy. Although ancient, medieval, and new age thinkers influenced today's scientists, they were able to advance thought to only one point. The new revolution should be seen by educators as an opportunity to move forward from the point brought by ancient Greek and Anatolian philosophers, to advance thought, and to answer the questions that science seeks.

Keywords: Instruction 4.0, Embedded theory, Creative thinking, Problem solving, Leadership

Giriş

2016 yılının Şubat ayında Dünya Ekonomik Forum (DEF)'u gündem maddesini 4. Sanayi devrimi olarak belirlemişti. DEF Başkanı Prof. Dr. Klaus Schwab (2016) açılış konuşmasında önceki sanayi devrimlerinde yapılan hataların bu devrimde yapılmaması gerektiği konusunda dünyanın dikkatini bu noktaya çekmişti. Eğitimciler tarafından toplumsal alt sistemlerden birisi olan eğitim sistemleri için de bu noktanın değerlendirilmesi gerektiği araştırmacı tarafından düşünülmektedir.

Dunwill (2016), teknolojilerin gelişmesinin, öğretim yöntemini ve öğrenme sürecinin ayarını değiştirmeye ve dönüştürmeye devam ettiğini söylemektedir. Aslında, gelecekte bugün tahmin edemediğimiz daha fazla değişikliğin olacağına ilişkin kanılar bulunmaktadır. Örneğin yine Dunwill (2016), ortalama bir sınıfın önümüzdeki 5 ila 7 yıl içerisinde nasıl görüneceğini de öngörmüştür. Buna göre sınıf düzeninde büyük bir değişiklik olacağından, sanal ve artırılmış gerçekliğin eğitim alanını değiştireceğinden, yoğun çevrimiçi öğrenme seçeneklerinin orta öğretimi etkileyeceğinden bahsetmektedir. Dunwill (2016), öğretim yönteminde meydana gelecek değişikliklere ve önümüzdeki 5 ila 7 yıl içinde orta öğretim için öğrenme sürecinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Yeni bir kavram olarak gündeme gelen Eğitim 4.0, 4. Sanayi devriminin ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim sistemine verilen isimdir.

Eğitim 4.0 a ilişkin yapılmış makalelerde ilk sırada en çok atıf verilen kaynaklar arasında "Eğitim 4.0'da öğrenmeye yönelik dokuz eğilim" başlığı altında Fisk (2017) i görmekteyiz. Fisk (2017)'in "Eğitim 4.0'da öğrenmeye yönelik dokuz eğilim nedir?" sorusuna verdiği 9 maddelik cevap şu şekildedir: öğrenme; herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda yapılabilir, öğrenciye özgü olmalıdır, öğrencinin nasıl öğrenmek istediğini belirleme seçeneği bulunmalıdır, öğrenmede proje tabanlı öğrenmeye ağırlık verilmelidir, öğrenmede uygulama oranı artırılmalıdır, öğrencilerde muhakeme becerisini kullanma ve veri yorumlama becerisini geliştirmeye odaklanılmalıdır, eğitimde sınav yerine farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmalı, müfredatın tasarlanmasında öğrencilerin görüşlerini dikkate almalı ve öğrenmede bağımsızlık ilkesine sahip çıkılmalıdır.

Literatürde Fisk ile birlikte yine aynı sıklıkla makalelerde Eğitim 4.0 ile ilişkilendirilen Dünya Ekonomik Forumu (DEF 2016a) raporunda belirtilen "2020 Yılında Öğrencilerin sahip olmaları gereken ilk 10 beceri " dikkati çekmektedir. DEF(2016a) de raporlanan 2020 Yılında Öğrencilerin sahip olmaları gereken ilk 10 beceri ise şu şekilde paylaşılmaktadır: karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, insan yönetimi, eşgüdümlü çalışma, duygusal zeka, yargılama ve karar verme, hizmet yönelimi, pazarlık becerileri ve bilişsel esneklik.

Farklı kaynaklarda eğitime düşen bir görev olarak DEF (2016a)'in "Yeni devrimin çalışanlardan bekledikleri nelerdir?" sorusuna cevap verdiği görülmektedir. Bu beceriler liderlik, işbirliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, duygusal zeka, girişimcilik, global vatandaşlık, takım çalışması ve problem çözme kabiliyeti olarak belirtilmektedir.

Ayrıca Gomaratat (2015)'in da Eğitim 4.0 ile ilgili olarak "Öğrenme sürecinde uygulanacak yöntemler nelerdir?" sorusuna cevap verdiği görülmektedir. Söz konusu yöntemler: Anlamayı düzenleyen (Hatırlama, İlişkilendirme, Rafine etme), Araştırmayı tetikleyen (Sorgulama, Etkileşim, Yorumlama), Netice üretmeye dayalı (Katılımcı olma, İşleme, Sunma) şeklinde özetlenebilir.

Alanyazında ayrıca Dünya Ekonomik Forumu Sosyal ve Duygusal Öğrenme raporuna dayanarak (DEF, 2016b) 21'inci yüzyılda eğitim için 14 önemli yeterlilikten bahsedildiği görülmektedir. Bu rapor sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemek için elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilen 14 stratejiyi adres göstermektedir. Soffel (2016) bu stratejilerin, öğrencilerin işbirlikçi, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğinden bahsetmektedir. Bu stratejiler ile öğrencilerin sosyal ve kültürel farkındalığa sahip olmaları, liderlik becerilerini geliştirmeleri, daha uyumlu olmaları, kalıcılık ve inisiyatif alma gibi daha iyi karakter özelliklerine sahip olmaları umulmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği ile ilgili yeterlilikleri kazanmaları ümit edilmektedir.

Literatürde Eğitim 4.0'a ilişkin araştırma yapıldığında dünyada ve ülkemizde (DEF, 2016a; DEF, 2016b; Diwan, 2017; Fisk, 2017; Soffel, 2016; Dunwill, 2016; Hussin 2018; Öztemel, 2018) karşımıza sıklıkla benzer kaynakların ve becerilerin çıktığı görülmektedir. Bu kaynaklarda genel olarak Fisk (2017)'in eğitime yönelik sıraladığı eğitim 4.0 da 9 temel eğilim ile DEF (2016a,b)'de raporlanan gelecekte öğrencilerde ve çalışanlarda bulunması gereken özelliklerin neler olduğuna ilişkin listeler ve stratejiler bulunmaktadır. Araştırmada odak noktası 4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerilerin öğrencilere yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan Eğitim 4.0 ile kazandırılıp kazandırılmayacağı ve eğer varsa alternatif yolların neler olabileceğine ilişkin doğrudan doğruya verilerdeki bilgilerden yola çıkarak yeni devrimin etkisindeki sosyal dünyayı anlamak için teori, kavram, hipotez ve öneriler keşfedebilmektir. Bu çalışmada;

1) Önceki devrimlerde eğitim sistemimizde yapılan ve Eğitim 4.0 'da tekrar eden yanlış nedir?

2)Yeni devrimde önceki devrimlerdeki hataları tekrarlamamak için neler yapılması gerekmektedir?

sorularına, yapılan kavramsal taramadan sonra ulaşılan sonuçların bir sentezi araştırmacı tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak amacıyla önce Eğitim 4.0 başlığı altında "Gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken özellikler literatürde hangi sorulara cevap verir niteliktedir?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmış ardından bu özelliklerin önceki sanayi devrimlerinde de eğitimciler tarafından dile getirilip getirilmediği araştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak için ise “Öğrencileri geleceğe hazırlayabilmek adına onların sahip olmaları gereken özellikler için başka hangi sorular sorulabilir ve cevaplar verilebilir?” sorusundan hareket edilerek cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Eğitim 4.0'ın tek başına 4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmada eksik kalacağı ve bir öneri olarak Öğretim 4.0'a olan ihtiyacı ortaya koyabilmek için bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan gömülü teori araştırma deseninden faydalanılmış ve söz konusu kavramlarla (Eğitim 4.0, 4. Sanayi Devrimi) ilişkili olarak olası ve görünmeyen altta yatan gömülü bir teori varsa onu görünür kılabilmek için Sokratik düşünme ve Matriks düşünme teknikleri kullanılarak derinlemesine analiz yapılmış, daha sonra araştırma problemlerin ışığında ortaya çıkan olası soru, sorun, öneri, hipotezler, teori ve kavramlar bir düzen içerisinde sunulmuştur. Flint (2005) gömülü teorinin özünde, var olan bir kuramı doğrulamak ya da bir hipotezi test etmekten ziyade doğrudan doğruya verilerdeki bilgilerden yola çıkarak teoriler, kavramlar, hipotezler ve öneriler keşfeden bir yöntem bilim olduğunu ifade etmektedir (Çelik ve Ekşi, 2015; Lingard, Albert ve Levinson, 2008). Glaser ve Straus “Gömülü Teorinin Keşfi (1967)” adlı kitaplarında yaklaşımın prensibini “Araştırmacının birincil görevi sosyal dünyayı keşif için yeni yollar bulmak” olarak tanımlamaktadırlar (McLeod, 2011). Strauss ve Corbin'e göre (1990) bir teori öncelikle kavramlar arasındaki ilişkiyi inandırıcı ve bütünsel bir şekilde açıklayabilmelidir (Akt. Çelik ve Ekşi, 2015).

Verilerin elde edilmesi

Bu araştırmanın yöntemi olarak gömülü teori yöntemi seçilmiştir. Bu nedenle Bu araştırmanın verileri bir çalışma grubundan değil literatür taramasından ve elimizdeki bilgilerin analizinden ve sentezinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın “«Önceki devrimlerde eğitim sistemimizde yapılan ve Eğitim 4.0 'da tekrar eden yanlış nedir?»” sorusuna cevap verebilmek için Eğitim 4.0'a ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara, 20 YY'ın başlarında Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuş Bakanların açıklamalarına ulaşılmaya çalışılmış, söz konusu becerilerin izleri aranmış sonuçlar analiz edilmiş ve bir dizi senteze ulaşılmış bulgular kısmında paylaşılmıştır.

Araştırmanın “Yeni devrimde önceki devrimlerdeki hataları tekrarlamamak için neler yapılması gerekmektedir?” sorusuna cevap verebilmek için yeni bir kavram ortaya konmuş, tanımı, gerekçesi, kullanım alanları, olası faydaları kanıtlarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi «Önceki devrimlerde eğitim sistemimizde yapılan ve Eğitim 4.0 'da tekrar eden yanlış nedir?» olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla;

1.1. Eğitim 4.0 başlığı altında gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken özellikler literatürde hangi sorulara cevap verir niteliktedir?

1.2. Bu özellikler önceki sanayi devrimlerinde de eğitimciler tarafından dile getirilmiş miydi? Sorularına cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir:

1.1. Ne, nedir, hangi?

Eğitim 4.0'a ilişkin literatür incelendiğinde ancak «Ne, Nedir ve Hangi?» sorularının cevaplarına ulaşılmaktadır. Bilim dünyası Eğitim 4.0 konusunda uygulamada yol gösterici teknikler ileri sürmek yerine bir nevi Isaac Asimov'un bir kitabında (Vakıf) (Palumbo, 2016) kurguladığı Bilim insanlarının altında çalışan sezgiciler grubu gibi davranmaktadır. Sezgiciler olası ihtimalleri bilim insanlarına aktarır bilim insanları da bilimsel bilgiye dönüştürürler. Neticede eğitim öğrenmeyle alakalıdır öğrenme yoksa eğitim de yoktur. İnsanlar öğrenmekten bahsetmeden eğitimi tartışarak müthiş zaman harcıyorlar. Eğitimin tek amacı insanlara bir şeyler öğretmektir. 4. Endüstri devriminin ihtiyaçlarına öğretim 4.0 ile cevap verilebilir.

1.2. Nasıl? ve Neden?

4. Sanayi devriminin Eğitim 4.0'dan öğrencilere kazandırmasını istediği çoğu beceri önceki sanayi devrimlerinde de ihtiyaç olarak görülmekteydi. Bu özellikler yani bireysel öğrenme ihtiyacı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, takım çalışması, duygusal zeka, öğrencinin merkeze alınması, öğretmenin rehber olması, aktif eğitim vb. 1910 yılında Osmanlı'nın Milli Eğitim Bakanı olan Emrullah Efendi (1859-1914) sonra onun tarafından yurt dışında eğitim alması için gönderilip ülkeye döndüğünde Milli eğitim bakanlığı yapmış İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) (Altın, 2014) da dahil olmak üzere günümüze kadar sürekli dile getirilmiştir.

“Eğitim ve öğretim çocuğun zihinsel, duygusal ve ahlâki kuvvetlerine dayanmalı, yaradılışa aykırı bulunmamalı, doğrallıktan çıkmamalı, sahte olmamalıdır. İlköğretimde riyaziyat, tabiiyat, dinî ve ahlâki öğretim, müzik, sağlık, idman, tarih, coğrafya, hukukî, sosyal ve iktisadî bilgiler öğretilmelidir. Genel olarak bütün okullarımızdaki ders programları “Zihnin gereksinmelerine göre faydalı bilgiler vermek” esasî üzerinde yapılmalıdır.”(Ergün, 2017).

Baltacıoğlu eğitim sisteminde öğrencinin nasıl yaratıcı düşünmeye sevk edilebileceğini Eğitim 4.0'a ilişkin kaynaklara nazaran son derece ayrıntılı bir şekilde belirtmektedir:

“İsmail Hakkı Baltacıoğlu, yaptırarak öğrenmeyi önemsemekte, soyut bilgiye karşı çıkmaktaydı. Bu çerçevede tiyatroyu eğitime hizmet edebilecek sanat dalı olarak düşünmekteydi. Bu nedenle okullarda tiyatroya yer verilmeliydi. Ancak okul tiyatrosunda yetenek ve beceri aranmamalı ayrıca oyun sahnesiz, kostümsüz, süflörsüz ve doğaçlama oynanmalıydı. Oyun bu şekilde olursa çocuğun kişiliği gelişir ve yaratıcılık gücü artar”(Altın,2014; Şener, 1978)

Yeni devrimde de bu becerilerin hayata geçirilmesi için «Nasıl?» ve «Neden?» soruları sorulmamakta ve dolayısıyla cevaplar da verilememektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi «Yeni devrimde önceki devrimlerdeki hataları tekrarlamamak için neler yapılması gerekmektedir?» olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla

2.1. Öğrencileri geleceğe hazırlayabilmek adına onların sahip olmaları gereken özellikler için başka hangi sorular sorulabilir ve cevaplar verilebilir? Sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular ve yorumu aşağıda verilmiştir.

Alanyazında 4. Sanayi devriminin öğrencilerde, çalışanlarda hatta öğretmenlerde bulunmasını istediği ve bu becerileri kazandırması için planlanan Eğitim 4.0 kavramı ile ilgili olarak problem çözme, eleştirel düşünme, bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme, yargılama, neticeye ulaşma, duygusal zeka, global vatandaşlık, girişimcilik, işbirliği gibi temel kavramlar üzerinde birer ihtiyaç olarak uzlaşıldığı görülmektedir. Fakat bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin yöntemlerin ne olabileceği ve yol haritası konusunda belirsizliklerin olduğu görülmektedir. Bu sayılan becerilerin bir çoğunun Osmanlı dönemi Milli Maarif Bakanı Emrullah Bey (Ergün, 2017) ardından Balkan Savaşı sırasında okul tiyatrosu gibi uygulamaları ilk kez yapan ve Cumhuriyet döneminde 1930 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü yapan İsmail Hakkı Baltacıoğlu (Altın, 2014) tarafından da dile getirilmiş olduğu ve hala ulaşılamamış olduğu düşünüldüğünde Klaus Schwab'ın (2016a) DEF'nda bahsettiği önceki devrimlerde tekrar eden hataların tekrarlanmasının önüne geçilmesi gerektiği düşüncesi önem kazanmaktadır. Bu anlamda 4. Sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan teknolojiler ve bu teknolojilerin karşısında insanın konumunun ne olacağı düşünüldüğünde ortaya çıkan sosyal dünyayı keşif için yeni yollar bulmak gerektiği düşünülmekte ve neredeyse bir asırdan fazladır dile getirilen becerilerin önceki devrimlerdeki hataya düşmeden kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Doğrudan doğruya alanyazındaki verilerdeki bilgilerden yola çıkarak öğretim 4.0 kavramı araştırmacı tarafından bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Öğretim 4.0 araştırmacı tarafından bu çalışmada; veri yorumlama, bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme, büyük veri analizi, algoritmalar dünyasını anlama, takım çalışması, işbirliği, dünya vatandaşlığı, problem çözme, karar verme, liderlik etme gibi 4. sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılabilir sorusuna sistemdeki yanıtları tespit ederek ve yeni öneriler getirerek yanıt arayan yön gösteren Eğitim 4.0 tarafından kapsanan bir kavram olarak tanımlanmıştır. Eğitim 4.0 öğrencilerin hangi becerilere sahip olmaları gerektiğine cevap verirken Öğretim 4.0 bu becerilerin “Neden?” ve “Nasıl?” kazandırılması gerektiği sorularına cevap arayan bir yol gösterici bir kavram olarak düşünülmüştür.

2.1.1. Öğretim 4.0: Veri Yorumlama, Bilişsel Esneklik, ve Yaratıcı Düşünme Nasıl Sağlanabilir?

Önceki sanayi devrimlerindeki hataları tekrarlamamak ve 4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için «Ne?, Nedir?, Hangi?» soruları ile birlikte «Nasıl?» ve «Neden?» sorularına da cevap aranmalıdır. Nasıl ve neden sorularına da Öğretim 4.0 kavramının cevap verebileceği araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Şöyle ki okullarda bilginin veriliş şekli öğrencilerde bir nevi körlük yaratmaktadır. Örneğin bir yönetici elinde sadece çekiç varsa bütün sorunların çivi gibi davranmasını bekler (Bolman ve Deal, 1991). Bir öğrenci bilgiyi sadece okulda verildiği şekliyle kullanmayı öğrenirse nasıl davranır? Bilginin gözlem yapılabilen bir çok olguyla ilişkilendirilebileceğini öğrenmeyen, bilgiyi sadece okuldaki şekliyle ancak görebilen öğrenciler 4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerileri kazanmakta zorluk yaşayabilir. Oysa bilgi kendisiyle alakasızmış gibi görünen evrendeki birçok kavramla ilişkilendirilebilir. Zaten yeni devrimde sıklıkla karşımıza çıkan yaratıcı düşüncenin tanımı da bu şekildedir: Green (2001)'e göre yaratıcı düşünce “İki bilinen kavram arasında bizim bilmediğimiz bir yoldan ilişki kurma becerisi”dir. Bilgi sadece çekiç değil bir alet takımındır. Öğrencilerin bu gözle bakmayı ve görmeyi öğrenmeleri esas olmalıdır.

2.1.2. Yaratıcı düşünmenin önündeki engel

4. Endüstri devrimi ile ilgili kaynaklarda (Ataman, 2008; Nebioğlu, 2019) “Büyük Veri”, “Bulut” terimleri ve “algoritmalar dünyası” na giriyor olduğumuz ifadesi sıklıkla geçmektedir. Algı şu şekilde tanımlanmaktadır: yağmur yağdıktan bir süre sonra toprağın üzerinde yağmurun ilerleyeceği kanallar oluşur. Daha sonraki yağmurlarda sular hep bu kanallardan akar.

Beynimizde de bu tür yağmur kanalları vardır (Alder,2017). Bilişsel esneklik, veri yorumlama ve yaratıcı düşünme önündeki engellerden biri de sınav sistemi ve onun, Alder'in algı tanımında yer alan ilk iki cümleye benzer şekilde, yağın yağmurun sürekli okullarda gösterilen kanallardan akması gerektiğine ilişkin öğrencide oluşturduğu son derece köreltilici inançlardır. Öğrenciler çok dar bir spektrumda neler yapabileceklerini bulmaları için teşvik edilmektedirler. Bilişsel esneklik, veri yorumlama ve yaratıcı düşünme için bilginin sürekli farklı kanallar oluşturarak zihinde akması gerekmektedir. Örneğin bilgiyi zihne yağın yağmur olarak kabul edersek ortaokulda öğrencilerin öğrendiği periyodik tablonun yaratıcı düşünme için okulda verilenin dışında yeni kanallar oluşturacak şekilde de akabilmesi gerekmektedir. Kaç öğrenci periyodik tablo ve yaratıcı düşünme arasında ilişki kurabilir? Ya da okulda öğrendiklerinden farklı bir bakış açısı getirebilir ve ilişki kurabilir? Örneğin bir öğrenciye Azot elementi hakkında ne bildiğini sorarsak bize okulda öğrendiklerini söyleyebilir. Periyodik tabloda VA'da yer aldığını atom numarasının 7 olduğunu atmosferde bulunan en yoğun gaz olduğunu söyleyebilir. Peki sosyal bir sorunla ilişkilendirmesini istersek bunu yapabilir mi? Örneğin hoşgörü ve Azot arasında bir ilişki var mıdır? Dünya üzerinde insanın yaşamasını sağlayan ilk ölçüt nedir? Atmosferde Azotun daha fazla olması mı yoksa güneş ışınlarının dünyaya ozon tabakası aracılığıyla süzülerek inmesi midir? İşte literatürde bahsedilen "algoritmalar dünyası" "büyük veriyi yorumlama" ya da "birbiriyle alakasızmış gibi görünen milyarlarca algoritma arasındaki ilişkiyi görebilme" becerisi ile okulda öğrenilen bilgiyi farklı şekillere sokma arasında fark bulunduğu araştırmacı tarafından düşünülmemektedir. Dolayısıyla bu bakış açısıyla "Periyodik Tablo" ister dijital olsun ister olmasın algoritmalar dünyası için "her şeyin teorisi" gibidir. Elementler arasındaki ilişkilere bakarak sosyal sorunlarla bir benzerlik kurulabilir, yeni bakış açıları getirilebilir ve çözüm bulunabilir. Bir kere Periyodik Tablo ile bu çözümlenme ya da birbiriyle alakasızmış gibi görünen algoritmalar arasında ilişki kurma yapılabiliyorsa okulda öğrenilen bütün bilgilerle aynı yapılabılır. Fraktal geometriden Higgs Bozonuna kadar bugün bilim dünyasının cevap aradığı ama henüz bakmayı ve görmeyi bilmediği ilişkiler kurulabilir. Öğretim 4.0 ile bu yolla 4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu temel veri işleme, veri mühendisliği, veri madenciliği, bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme becerileri kazandırılabilir.

2.1.3. Öğretim 4.0: Takım Çalışması, İşbirliği

Burada yeni devrim ile önceki sanayi devrimlerinin ihtiyaçları arasındaki farkı görülmemektedir. Uzmanlaşma önceki sanayi devrimlerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Frederick Taylor Bilimsel İşletme Akımının öncüsü, makine mühendisi ve bir mucit olarak "Bir işi yapmanın en iyi yolu nedir?" sorusunu sormuş (Lunenburg ve Ornstein, 2011) ve sonuçta daha önceden üretimin "Craft yaklaşımı" yani "Bir işin A'dan Z'ye bir kişi tarafından yapılması" ile sağlandığı dönemin yerine işin aşırı derecede bölündüğü ve işin kolaylaştığı, maliyetlerin düştüğü, çalışanların aşırı derecede uzmanlaştıkları nihai hedef olan üretim patlamasını yakalamıştır. Yeni devrim ile birlikte dijitalleşmeye başlayan fabrikalarda çalışan robotlar için uzmanlaşma hala geçerli olsa bile kendi kendini idare eden mola istemeyen, karanlık ortamda çalışabilen, vardiya usulüne ihtiyacı olmayan hatta bozulduğunda bile bir başka robot tarafından tamir edilebilen fabrikalarda insana olan ihtiyacın giderek azalacağı kuşku götürmez bir niteliğe bürünmektedir. Böyle bir ortamda aşırı derecede uzmanlaşma insan için de hala geçerliliğini koruyacak mıdır? 4. Sanayi Devrimi'nin öğrencilerden ve çalışanlardan beklediği becerileri göz önünde bulundurduğumuzda yeni devrim insan için çoklu disiplinler bir yapıyı öngörür niteliktedir. Özerk robotların aynı işin tekrarını gerektiren durumlarda kullanabileceğini gördüğümüz günümüz koşullarında insanın kendisine yeni iş alanları yaratabilmesi ve vizyoner olabilmesi için ondan daha farklı becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu yeni çağda insana düşen görevin aşırı derecede uzmanlaşmadan ziyade çoklu disiplin bakış açısıyla kendisini geliştirmesi ve eğitim sistemlerinin de Eğitim 4.0 adına öğrencileri bu yönde yetiştirmesi beklenmektedir.

2.1.4. Öğretim 4.0: Problem Çözen, Etkili Kararlar Veren, Lider öğrencileri nasıl yetiştirebiliriz?

Liderlik, karar verme ve problem çözme becerileri iç içedir. Karar verme süreci problemi hissetmeyle başlamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2011). Problemi hissedemeyen öğrenci karar veremez ve lider olamaz. Yaratıcı düşüncenin tetikleyici unsuru problemi hissetmedir (Torrence, 1965). Psikologlar üstün zekaya sahip bireylerin davranış özellikleri üzerine sürekli araştırmalar yapmaktadırlar. Şöyle diyebiliriz ki üstün zekaya sahip olan bireylerin davranışlarını aşağı yukarı bilmekteyiz. Konuyla ilgili dikkati çeken özelliklerinden birisi üstün zekaya sahip bireylerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarıdır (Ataman, 2012). Psikoloji bilimi sayesinde elde ettiğimiz bu veri bize üstün zekaya sahip olan kişilerin aslında problemleri hissedebilme becerisine sahip olduğunu da göstermektedir. Problemi hissetmek için bir toplumda eğitim gören herkesin üstün zekaya sahip olmasını bekleyemeyiz ama öğrencilerin bu beceriyi kazanana kadar problemleri hissetmelerine yardımcı olabiliriz. Öğretim 4.0 olarak adlandırılan Eğitim 4.0 a yardımcı olması açısından araştırmacı tarafından ortaya konan Öğretim 4.0 4. Sanayi devriminin ihtiyaçlarına bu yönde destek sağlayabilir. Örneğin 2019 yılı Mart ayında MIT Technology Review (Editors, 2019) "Teknolojinin çözebileceği on küresel sorun" başlığı altında sadece teknolojinin çözebileceği bir problemler listesi yayınladı. Listede "Karbon Tutulumu, Şebeke ölçekli enerji depolama, Evrensel grip aşısı, Demans tedavisi, Okyanus temizliği, Enerji tasarruflu tuzdan arındırma, Güvenli sürücüsüz araba, Vücut bulmuş Yapay Zeka, Deprem tahmini ve Beyni çözme" gibi çözüm bekleyen problemler dünya vatandaşlarına duyuruldu. Öğretim 4.0 sadece fen, mühendislik alanlarındaki değil sosyal ve beşeri bilimler alanlarında yeni devrimde karşılaşılabilecek olan sorunları öğrencilere hissettirmeye yönelik farkındalık yaratabilir.

2.1.5. Öğretim 4.0 için Sosyal Bilimci Gözüyle Yeni Sanayi Devriminin Yarattığı Sorular, Sorunlar, Çözüm Önerileri

İnsan tarihte ikinci kez neyi yakalamış olabilir? Tarih ve felsefe kitaplarında insanın iki ayağının üzerine çıkmasının onun gelişiminde bir dönüm noktası olduğundan bahsedilmektedir (Hançerlioğlu, 1982). Bu sayede araç gereç yapabilmiş, sanatta uğraşmış ve medeniyeti ilerletebilmiştir. Yeni devrimin sunduğu teknolojik araçlar insanın sadece elinin değil aynı zamanda ayaklarının bazı duyu organlarının bile serbestlik kazanmasına yardımcı olmaktadır. Google ın sürücüsüz otomobil teknolojisi uygulayıcılar ile bulunduğu andan itibaren elleriniz ayaklarınız ve duyu organlarınız yolla ilgilenmek yerine diğer işlerinizle ilgilenmeniz izin verecektir. Bugün bile araçlardaki eller serbest teknolojisi ile telefonunuzu elinizle tutmadan araca yerleştirilen bir mikrofon ve bluetooth ile aynı anda araba kullanabilir ve telefonla konuşabilir hale gelmiş bulunmaktadır. Tarihsel veriler ışığında insanın sadece ellerinin serbest kalması ve bugünkü uygarlık seviyesi arasında ilişki kurulabilirken yeni devrimle birlikte diğer bir çok uzvun serbest kalma ihtimali uygarlığı nereye taşıyacaktır?

Önceki sanayi devrimlerinde insanın hakimiyet kurmak istediği alan yeni sanayi devriminde yerini neye bıraktı? Tehlike nerede? Önceki sanayi devrimlerinde insan doğaya hakim olmak istedi ama doğayı anlamadığı için doğanın dengesini bozdu örneğin küresel ısınma, ozon tabakasında delinme gibi problemler insanın doğanın dengesini anlayamamasından kaynaklanan problemlerdir (Harari, 2016). Yeni devrimde genetik ve biyoloji mühendisliğindeki ilerlemeler insanın iç dünyasına hakim olunmak istendiği izlenimini yaratmaktadır. 90'lı yıllardan itibaren ABD'de laboratuvar ortamında dahi fare ve okyanusta ışısız ortamda parlayabilme yeteneğini tavşana aktaran gece parlayan tavşan üzerinde çalışan genetik mühendisleri aslında 30 bin yıl önce "aslanadam" figürüyle hayvanların fiziksel özellikleri ile insanı birleştiren anlayışa paralel olarak 30 bin yıllık hayalini gerçekliğe kavuşturacak deneyler yapmaktadırlar. Peki iç dünyamızda meydana gelebilecek bu ve buna benzer değişiklikler insan türünü nasıl etkileyecektir? İnsan doğanın dengesini anlayamadığı için verdiği zararın benzerini insan türü için yaratıyor olabilir mi?

2.1.6. Öğretim 4.0 "Düşünmek için felsefe"

Higgs Bozonu'nuna ilişkin öğrenilenler hangi ihtiyacı ortaya çıkardı? 20 yy'ın başlarında atomun parçalanamayacağını söyleyen bazı bilim adamlarının aksine bilim dünyası atomun parçalanabileceğinden ve hatta atom altı parçacıkların bile varlığından bahseden yayınlar yapmaya başlamıştı. 1960'lı yıllarda en büyük ilgi teorik fizikçi Dr. Higgs'in (Higgs, 1966) maddeye kütle kazandırdığını iddia ettiği atom altı parçacığı üzerinde toplanmıştı. Hatta bu parçacığın varlığını tespit etmek için 2012'de Cern'deki "Büyük Hadron Çarpıştırıcısı" (Large Hadron Collider) aracılığıyla birbirleriyle çarpıştırılan iki fotonun hareketleri gözlemlenerek matematiksel olarak bu parçacığı tespit etmeye çalıştıkları çalışmada deneysel fizikçiler bu parçacığın varlığını kanıtlamışlardı. Bu çalışma Dr. Higgs'e Nobel ödülünü kazandırmış ve maddeye kütle kazandıran parçacığa "Higgs bozonu" denmişti. Bilim adamlarının Higgs Bozonu na ilişkin bilgileri şaşırtıcıydı çünkü bozonun hareketleri klasik fizik ve matematik teoremleri ile açıklanamıyordu. Einstein teorik fizikçilere enerji ile ilgili başat bir ilke olarak hiçbir şeyin vardan yok olamayacağını yoktan ise var olamayacağını söylemekteydi. Ve maddenin aynı anda iki yerde birden olamayacağı fizikte kabul gören bir ilkeydi. Fakat Higgs Bozonu bu iki temel fizik kuralına aykırı davranmaktaydı. Bu bozon aynı anda iki yerde birden beliriyor ve birden var olup yok olabiliyordu. Einstein her ne kadar yaşadığı sürede karşı dursa da atom altı fiziği ya da atom altı parçacıklarının hareketlerini açıklamak için yeni bakış açıları gerekmektedir. Öğretim 4.0 klasik matematik ve fiziğin karşı karşıya olduğu sorunların çözümleri için düşünceyi bir ileri noktaya taşıyarak öğrencilerde yeni bakış açılarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Giritli Epimenides, paradoks ve kuantum fiziği: Higgs Bozonunun hareketlerini açıklamaya çalışan bilim dünyası 21. YY'da yeni bir alanın açılmasını sağladı. Kuantum fiziği ile Richard Feynman gibi quantum Fizikçileri yaptıkları düşünsel deneylerle elektronların, bozonların, quarkların hareketlerini açıklamaya çalıştılar. Higgs bozonunun aynı anda iki yerde bulunması ve birden var olup yok olması durumu quantum fiziğinde paradoks olarak nitelendi ki bu anlayış antik Yunan filozofu Giritli Epimenides'e kadar dayanmaktadır. Giritli Epimenides paradoksun duyaenidir:

"Bir gün Epimenides bütün Giritliler yalancıdır demiştir. Bütün Giritliler yalancıysa Epimenides de Giritli ve yalancıdır. O zaman baştaki önermesi de yalandır. O zaman bütün Giritliler doğru söylemektedir. Bütün Giritliler doğru söylüyorsa Epimenides'in başta söylediği önerme doğrudur. Yani bütün Giritliler yalancıdır..." (Durmaz, 2014)

Paradoks böylelikle sürüp gider aynı hareket halindeki bir arabanın tekerinin duruyormuş gibi algılanması gibi. Aynı anda hem doğru hem yanlış hem hareket hem de durma hem var olma hem de yok olma böylelikle açıklanmış olmaktadır. Yani 21 yy daki bir problem bundan 2000 yıl önce yaşamış bir filozofun çıkarımından hareketle açıklanabilmektedir. Quantum fiziği atom altı parçacıklarının klasik fizik ve matematik teoremleri ile açıklanamayan hareketlerini açıklamaya çalışmaktadır (Zinn ve Justin, 1996). Yeni devrimde bilim dünyasının açıklayamadığı sorulara cevap bulmak için düşünmeyi öğrenmek öncelikli beceriler arasında görülmektedir.

Russell yaşasaydı yeni sanayi devrini nasıl değerlendirirdi? 21. YY düşünürü Bertrand Russell "Ayaklığa Övgü" kitabında Sanayi Devriminin günün 16 saatini fabrikalarda geçiren mavi yakalılar için bir öneride bulunmaktadır (Yılmaz, 2001). Ona göre insan bir günde en fazla sekiz saat çalışmalıdır. Böylelikle günün kendisine geri kalan kısmında düşünmeye vakit ayrabilecekler. Russell yeni sanayi devrimiyle birlikte insanın hayatına giren özerk robotları akıllı evleri sürücüsüz araçları uzaktan hareket ettirebilen robot kolları görseydi ne düşünürdü? Kuşkusuz yeni sanayi devrimi yanlış yönetildiğinde insanı mutsuz edebilecek bir potansiyele sahiptir ama insana sağladığı kolaylıklar açısından düşünüldüğünde bu devrimdeki gelişmeler iyi yönetildiği takdirde insan bir çok angaryasından kurtulabilir ve Russell'ın arzu ettiğinden daha fazla süreyi

düşünmek için kullanılabilir. Böyle bir sonuç insanın bugüne kadar çözülmeyi bekleyen bir çok soruya yanıt bulmasını da sağlayabilir.

Richard Feynman ve mikrokozmoz-makrokozmoz (hermetik) "Nanos" Latince cüce anlamına gelmektedir. Richard Feynman'ın "Nano Teknoloji"yi geliştirmeden önce yola çıkmasını sağlayan ilham kadim Hermetik bir deyişten başkası değildi:

" Yukarıda ne varsa aşağıda da o vardır"(Foster, 2005)

Eskiçağ, ortaçağ ve yeniçağ düşünürlerinin bilim adamlarını hep etkisi altına aldığı çıkış noktasının filozofların düşüncelerinden geçtiğini görmek çok da şaşırtıcı değildir. Bugün bilimin cevaplanmasını beklediği sorular düşünerek ve düşünmek için de felsefi anlayışı ilerleterek açılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim 4.0 ile ilgili ulusal ve uluslar arası yayınlar taranmış, benzer kurumlar ve stratejistler tarafından gelecekte bireylerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? sorusunun sorulduğu ve cevapların verildiği tespit edilmiştir. Eğitim 4.0'a ilişkin yapılan çalışmalar sınırlı olsa da örneğin Fisk (2017) 'in "Eğitim 4.0'da öğrenmeye yönelik dokuz eğilim nedir?" sorusu için ileri sürdüğü 9 madde ile sıklıkla karşılaşılmaktadır (Hussin, 2018; Öztürk, 2017). Yapılan incelemede Eğitim 4.0'a ilişkin gelecekte sahip olunması gereken becerilerin neler olduğuna ilişkin sorulara cevap bulunabilmekte fakat bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalara rastlanmamaktadır.

Eğitim 4.0 ile ilgili literatürde yeni devrimde öğrencilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin sayılan becerilerin çoğu önceki sanayi devrimlerinde de ihtiyaç olarak görülmekteydi. Bu özellikler Milli Eğitim Bakanı Emrullah Efendi (1859-1914) ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) da dahil olmak üzere günümüze kadar sürekli dile getirilmiştir. Yeni devrimde de bu becerilerin hayata geçirilmesi için «Nasıl» ve «Neden» soruları sorulmamakta ve dolayısıyla cevaplar da verilememektedir.

Her ne kadar sayılan özellikler tekrar niteliğini taşısa da hala geçerliliğini korumaktadır hatta tarihin hiçbir döneminde insanın yaratıcı düşünemesine olan ihtiyaç bugünkü kadar şiddetli hissedilmemiştir. Bu yüzden geçmişin hatalarına düşmemeli teknolojinin de sunduğu araçları öğretim sürecinde kullanıp daha nitelikli sorular sorarak öğrencileri bu özelliklere sahip bireyler haline getirecek yolları sınıflarda bulmalıyız.

Liderlik, karar verme ve problem çözme becerileri iç içedir. Karar verme süreci problemi hissetmeyle başlamaktadır. Problemi hissedemeyen öğrenci karar veremez ve lider olamaz. Yaratıcı düşüncenin tetikleyici unsuru problemi hissetmedir. MIT (Massachusetts Institute of Technology) tarafından Şubat 2019'da sadece teknolojinin çözebileceği on maddelik bir liste yayınlandı (Editors, 2019). Eğer yaratıcı düşüncenin temeli problemi hissetme ise öğrenciler problemi hissetmeyi öğrenene kadar problemin öğrencinin çevresi tarafından hissettirilmeye başlanması gerekmektedir. MIT'nin yayınladığı liste gibi farklı disiplin alanlarında çözüm bekleyen sorunlara ilişkin listeler çoğaltılmalıdır.

4. sanayi devriminin ihtiyaçlarına cevap verecek yeni eğitim sistemi olarak tanımlanan eğitim 4.0'a ilişkin araştırmalarda gelecekte öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin neler olduğu aktarılmakta fakat bu becerilere nasıl ulaşılabileceğinden bahsedilmeyerek önceki devrimlerdeki hataya düşülmektedir. Bu beceriler ancak "Nasıl?" Ve "Neden?" sorularının da sorulabileceği ve cevaplar verilebileceği Eğitim 4.0'ın yanında öğrenme sürecini destekleyecek Öğretim 4.0 ile mümkün görünmektedir. Öğretim 4.0 araştırmacı tarafından bu çalışmada; veri yorumlama, bilişsel esneklik, yaratıcı düşünme, büyük veri analizi, algoritmalar dünyasını anlama, takım çalışması, işbirliği, dünya vatandaşlığı, problem çözme, karar verme, liderlik etme gibi 4. sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılabileceği sorusuna sistemdeki yanlışları tespit ederek ve yeni öneriler getirerek yanıt arayan yön gösteren Eğitim 4.0 tarafından kapsanan bir kavram olarak tanımlanmıştır.

4. Sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu becerileri öğrencilere kazandırmanın yolu düşünme becerisini geliştirmekten geçmekte bu da ancak felsefe ile mümkün görünmektedir. Her ne kadar eskiçağ, ortaçağ ve yeniçağ düşünürleri bugünkü bilim adamlarını etkilemiş olsa da düşünceyi sadece bir noktaya kadar ilerletebilmişlerdi. Örneğin Spinoza'nın Etik'inde (Bennet, 1984) ve Platon'un Devlet'inde (Olubge, 1989) zamanına göre kabul edilebilir çağdaş anlayışa göre kabul edilemez olan bakış açısı erkek cinsinin kadın cinsinden daha zeki kabul edilmesi ve kadın cinsin yönetim kademeleri için uygun görülmemesiydi. Yeni devrim eğitimciler tarafından antik Yunan ve Anadolu felsefecilerinin düşünceyi getirdiği noktadan daha ileriye taşıyabilecek, düşünceyi ilerletebilecek ve bilimin cevap aradığı soruları yanıtlayabilecek bir fırsat olarak görülmelidir.

Kaynakça

Alder, H. (2017). *Handbook of NLP: A manual for professional communicators*. Routledge.

- Altın, H. (2014). II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 33(55), 219-252.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27, 4-15.
- Ataman, B. K. (2008). Enformasyon bilimlerine fütüristik bir yaklaşım. *Bilgi Dünyası*, 9(1), 67-89.
- Bennett, J. (1984). *A Study of Spinoza's Ethics*. CUP Archive.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Çelik, H ve Ekşi, H. (2015). Nitel desenler: Gömülü teori. İstanbul: Edam yayıncılık.
- Diwan, P. (2017). *Is Education 4.0 an imperative for success of 4th Industrial Revolution?* Accessed from <https://medium.com/@pdiwan/is-education-4-0-an-imperative-for-success-of-4th-industrial-revolution-50c31451e8a4>
- Dujin A., Geissler C.& Horstkötter D. (2014). INDUSTRY 4.0. How Europe Will Succeed. *Roland Berger Strategy Consultants*, Operations Strategy Competence Center, March, Munich, Germany.
- Dunwill, E. (2016). *4 changes that will shape the classroom of the future: Making education fully technological*. Accessed from <https://elearningindustry.com/4-changes-will-shape-classroom-of-the-future-making-education-fully-technological>
- Durmaz, C. (2014). *Russell paradoksu temelinde 20. yüzyıl mantıksal paradoksları*. Yüksek Lisans Tezi, ESOGÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Editors, MIT (2019). Ten big global challenges technology could solve. <https://www.technologyreview.com/s/612951/ten-big-global-challenges-technology-could-solve/?linkId=64912372>
- Erbas, C. (2016). *The effects of mobile augmented reality applications on students' academic achievement and motivation*. Unpublished Master Thesis, Suleyman Demirel University, Institute of Educational Sciences, Computer Education and Instructional Technology, Isparta.
- Ergün, M. (2017). Emrullah Efendi Hayatı-Görüşleri-Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30(1-2).
- Fisk, P. (2017). *Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*. Accessed from <https://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>
- Foster, L. E. (2005). *Nanotechnology: science, innovation, and opportunity*. Prentice Hall PTR.
- Green, A. (2001). *Creativity in Public Relations*, London: Kogan Page.
- Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe sözlüğü* (Vol. 7). Remzi Kitabevi.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Random House.
- Higgs, P. W. (1966). Spontaneous symmetry breakdown without massless bosons. *Physical Review*, 145(4), 1156.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92-98.
- Lingard, L., Albert, M., & Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods, and action research. *Bmj*, 337.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Nelson Education.
- McLeod, J. (2011). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nebioğlu, B. (2019). Algoritma Dünyası Yaratıcılığı Öldürüyor mu?. medium.com/turkiye/algoritma-dunyasi-yaraticiligi-olduruyor-mu-f4c779613e28
- Olugbade, K. (1989). Women in Plato's Republic. *The Indian Journal of Political Science*, 50(4), 503-518.
- Oztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Palumbo, D. E. (2016). *An Asimov Companion: Characters, Places and Terms in the Robot/Empire/Foundation Metaseri* (Vol. 51). McFarland.
- Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond?. <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>
- Schwab K. (2016). Could the Fourth Industrial Revolution help us reach the Global Goals? *Global Agenda, Davos*. <http://www.weforum.org/agenda/2016/02/davos>.
- Şener, S. (1978). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Tiyatro, *Yeni Adam*, S: 921, Mayıs, s. 24-27.

Soffel, J. (2016). What are the 21st century skills every student needs? Accessed from <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students>

Torrance, E.P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*.

Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

World Economic Forum (2016a). Chapter 1: The future of jobs and skills. Accessed from <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills>

World Economic Forum Report (2016b). *New Vision for Education: Fostering social and emotional learning through technology*.

Yılmaz, A. (2001). Bertrand Russell ve eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 66-71.

Zinn-Justin, J. (1996). *Quantum field theory and critical phenomena*. Clarendon Press.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN VE ANNELERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ZEYNEP ÖZEROL

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun incelenmesidir. Araştırmada cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları açıklanmıştır. Erkek kadın arasındaki iş, ev, sosyal yaşam gibi farklı ortamlardaki işleyiş, roller ve farklılıklara değinilmiştir. Cinsiyetlere yüklenen roller yüzünden çekilen sıkıntılar ve tutumun Dünya- Türkiye karşılaştırılması yapılmıştır.

Yöntem: Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. 126 kişiye uygulanan araştırmada kolayda ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kullanılan ölçek TCEÖ' dir. Bulguların analizinde T-test ve ANOVA uygulanmıştır.

Bulgular: Cinsiyet açısından karşılaştırmalar ve eşitlikçi tutumun hangi katılımcılar arasında daha fazla olduğu belirtilmiştir. Buna göre erkek katılımcılar kadın katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek eşitlikçi tutum puanı aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin de eşitlikçi tutum puanları açısından anlamlı farkı olduğu görülmüştür.

Öneriler: Araştırmanın daha farklı gruplarda uygulanmasına dair öneri sunulmuştur. Buna ek olarak daha büyük bir grupta çalışılması, alana katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınlık, erkeklik.

Abstract

Purpose: The aim of this study is to investigate the gender equality attitude of university students and their mothers. Gender and gender concepts were explained in the research. The functioning, roles and differences between men and women in different environments such as work, home and social life are mentioned. Gender roles attributed to the attitude of the world-because of the hardships and Turkey are compared.

Method: In the research, general screening model was used. In the study applied to 126 people, easily accessible status sampling was used. The scale used was TCEÖ. T-test and ANOVA were used to analyze the findings

Findings: Comparisons in terms of gender equality and egalitarian attitudes were stated among the participants. Accordingly, it was observed that male participants had significantly higher gender equality attitude scores than female participants. In addition, socioeconomic level was found to be significantly different in terms of gender equality attitude scores.

Implications for Research and Practice: A proposal was implicated for the application of the study in different groups. In addition, working with a larger group will contribute to the field.

Keywords: gender equality, femininity, masculinity.

Giriş

Toplum olgusuna baktığımız zaman iş birliği ve dengenin yanı sıra çatışmaları, eşitsizlikleri içerisinde barındırmaktadır ve ortaklıklardan en belirginini toplumsal cinsiyet eşitsizliğidir (Bingöl,2014). Cinsiyet kadının ve erkeğin biyolojik olarak farklılığını ele alır birbirlerinden üstünlük söz konusu değildir (BKSGM,2008). Toplumsal cinsiyet (gender) doğuştan biyolojik olarak kişiye bahşedilmiş bedensel özelliğin üzerine normlar tarafından anlamlar yüklenmesiyle cinsiyete bağlı güç ve statü ile oluşmuştur (Bingöl,2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği (gender equity) iki cinsiyet arasında hukuken ve kültürel hakkaniyetli yaşam şartlarını olması verilen haklara göre aile, sosyal, iş kurumlarında fiilen eşit şartlarda yaşanmasıdır (Sargın,2013). Dünyaya kadınlık ve erkeklik sorumlulukları ile gelmeyiz bunlar sonradan yüklenmiş kavramlar olup karakterimizin psikososyal özelliklerini taşıyan olgulardır (Bingöl,2014). Biyolojik olarak var olan kadın cinsiyetine karşılık "kadınlık" yapay olarak oluşturulan bir olgudur bu cinsiyet ayrımını gösterir (Bingöl,2014). Ayrıma karşılık üstlenilen görevlerin eşit pozisyonlarda olması yaşanan coğrafyadaki eşitlik seviyesini artırır ve bu sayede hedeflenen yapılanma sağlanmış olur (BKSGM,2008). Sağlanmadığı zaman toplum beklentilerine göre dişilik ve erkeklikte kültürel kalıplarda farklı yapılanmalar yaşanır buna örnek olarak kadına içe dönük rollerin verilmesi ve erkeğin daha dışsal ortamlarda etkin olması gözlemlenmiştir (Günay ve Bener,2011). Bazı kalıplar yüzünden kız çocuk ve erkek çocuk farklı bilinçlerle büyürler eşitliğin farkında olup bu çerçeve modeli içerisinde aile kuran ebeveyn çocukları sosyal çevrelerinde ileride kurulacak toplumun bilinçli bireyleri halinde yetiştirir (Günay ve Bener,2011). Eşitsizliklerin yüzünden bazı coğrafyalarda kadınların sağlığı olumsuz etkilenmektedir erkek egemenliği altında basık pozisyonlarda kalmaktadır (Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014). Erkek lider, başkaldıran, asi, bağımsız ve aktif pozisyondayken kadın çekimser, utangaç, narin ve yardıma muhtaç konumundadır ve kadının rolleri ev

işleri ile uğraşmakken erkeğin ise evin bakımını üstlenen, iş gücü gerektiren işlerle uğraşmaktadır (Çelik, Pasinoğlu, Tan ve Koyuncu,2013). Bunların yanı sıra kadının olduğu kadar erkeğin de yaşadığı problemler vardır erkeğe atfedilmiş roller kalıp şeklindedir ve bu sosyal konular her iki cinsiyet içinde uyuma zorunluluğu bilincini doğurur (Durgun ve Gök,2017). Günümüz toplumlarında kadının bilinçlendirilmeye çalışması ve daha fazla eğitim alanında yer alması ile eşitlik sağlanmaya çalışılmaktadır (Çelik, Pasinoğlu, Tan ve Koyuncu,2013). Kadının ve erkeğin arasında doğru bir dengeyi oluşu sorumluluk, aile içinde yardımlaşma, ekonomik dağılım, sosyal hayat dağılımında eşler arasında hakkaniyetin gözlemlendiği konumdur (Durgun ve Gök,2017). Eğitim düzeyleri ve ortak gelir düzeylerinin yüksek olduğu ailelerde eşitlikçi yapı gözlemlenmiştir ve kararların alınışı, gelir toplanması, diyalog içerisinde olmak eşit şartlarda söz konusudur (Günay ve Bener,2011). Konu hakkında verilen eğitimler temel yaşama hakkı, kadının iş hayatı, söz hakkı, kalıplaşmış yargılar, kültürün bize getirdikleri, geleneksel ve modern düşünce sistemi kadın erkek arası tutumun gelişmesine modernleşmesine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Erdol,2017). Üniversite öğrencilerin bilgilendirilmesi gelecek neslin kültürünün oluşmasına her iki cinsiyet için eşitlikçi bir yapı modelinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Erdol,2017). Fakat üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda kalıplaşmış olan normlarla ilgili erkek öğrencilerin geleneksel tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir ve bu tutuma ataerkil yapıya örnektir (Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014). Öğrencilerin bilinçlendirilmesi gelecek nesillerde kültürü oluşturan yapılarda eşitlikçi pozitif yönde olgular oluşturulacağı düşünülmektedir (Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014). Geleneksel modele baktığımız zaman kadın ve erkeğin rolleri belirli küreselleşen toplum yapılanmaları ile cinsiyetler arası etkileşim, kadının ekonomik özgürlüğünü kazanması, erkeğin ev işlerine yardım etmesi eşitlik faaliyeti olarak yaygınlaşmaya başlamaktadır (Günay ve Bener,2011). Toplumsal cinsiyet eşitliği tarihine baktığımız zaman ilk kez Nairobi 3. Dünya Kadınlar Konferansında 1985 de akımlaşmalar yapılmıştır sebebi duyarlı politikalar geliştirmektir konuyla alakalı ayrı bir gelir bütçelemesi sadece kadınlar için değil erkekler ve bazı kesimler tarafından da lehine bir yatırım olacağı düşünülmektedir (Özügürlü,2017). Cinsiyetlere çalışma için farklı gelirler ayrılmamaktadır ve eşitlik durumuna yapılan yatırımlar bütünleştirici nitelik taşımaktadır bu yatırımlar daha adaletli bir toplum sağlanmayı hedeflenmiştir (Özügürlü,2017). Dünya ekonomi formuna göre eşitsizlik gelişmesini sağlamış ülkeler de dahil hemen hemen hepsinde görülmektedir konunun kalkınma açısından en önemli konulardan biri olduğu kabul edilmiştir (Durgun ve Gök,2017). Türkiye'ye baktığımız zaman algının oluşması ve bir politika haline getirilmesi 1923 yılında Cumhuriyetin ilanı ile beraber dönemin şartlarında büyük bir reformdur o yıllardan beri eşitlik anayasa ve yasalarla korunma altına alınmıştır (BKSGM,2018). Dünya genelinde BM kadın haklarını korumaya ve eşitlik bazında kongreler düzenlemeye çalışmaktadır ve ülkemizde de yansımaktadır yasal olarak iş gücü gerektiren işlerde anayasal bir ayırım yoktur fakat toplum normları dediğimiz olaya baktığımızda kadınlar geri planda kalmaktadır (BKSGM,2018). Türk kadınının refah düzeyi AB ile kıyaslandığında oldukça düşüktür ve AB ile uyum sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları ortaya konmaktadır AB 1970 yılından beri eşit yaşam eşit ücret uygulamaları kadınların haklarını korumaya yönelik birlik çalışmalarına devam ettirmektedir (Dedeoğlu,2009). Türkiye de 2002-2004 yılları arasında çıkardığı medeni kanunda ki aile reisliği kavramını def ettiği yasalar ile eşitlikçi yapı ve düzen çalışmalarını yapmaktadır fakat Türkiye de çıkarılan politikalar soyut kalmakta ve hayatın içinde ki yaşama uzaktadır (Dedeoğlu,2009). Türkiye deki kadına karşı eşitsizliğin gözlemlendiği alanda doğurganlık da vardır, aynı yaş grubuna sahip kadın ve erkeklerde çocuk sahibi olunmaması kadın açısından toplumda anormal karşılanmaktadır (Berkeş, 2015). Eğitimde konuya baktığımız zaman UNESCO 2016 verilerine göre 200 ülke bazında 63 milyon kız çocuğu okuyamamakta ve temel eğitim hakkı elinden alınmaktadır (Durgun ve Gök,2017). Ekonomi düzeyinde ele aldığımız zaman erkeklerin aynı işten daha fazla ücret almaları erkeğe daha önemli işlerin ve unvanların verilmesi gibi ayrımcılıklar ortaya çıkmaktadır (Durgun ve Gök,2017). Siyaset bazında 20.yy'a kadar birçok ülkenin kadın vatandaşları oy bile kullanamamaktadırlar (Durgun ve Gök,2017).

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1.Toplumsal cinsiyet eşitliği tutumu yaş faktörüne göre değişim gösterir mi?
- 2.Cinsiyete göre toplumsal cinsiyet eşitliği tutumuna bakış açısı değişim gösterir mi?
- 3.Gelir düzeyi arttıkça eşitlikçi tutum desteklenmekte midir?
- 4.Yerleşim yeri baz alındığında tutuma yaklaşım hangi kesimde desteklenir?
- 5.Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin cinsiyet eşitliği tutumuna bakış açıları değişmekte midir?
- 6.Medeni durum faktörüne göre tutum hangi durumda desteklenmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada "genel tarama modeli" kullanılmıştır (Karasar,1994). Kullanılan model evreni çok geniş olan araştırmalarda evren ile ilgili genel bir fikre sahip olmak için evrenden alınan örnekleme yapılan taramadır (Altınışik, Bayraktaroğlu, Çoşkun ve Yıldırım,2010). Üniversite öğrencilerinin ve annelerinin eşitlikçi tutum ilişkilerinin sonuçları sayısal sonuçlarla gösterilmiştir (Altınışik, Bayraktaroğlu, Çoşkun ve Yıldırım,2010). Araştırmada istatistiksel işlemlere yer verilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni üniversite öğrencileri ve anneleri, örnekleme Kıbrıs ve Türkiye'deki bazı üniversite öğrencileri ve anneleridir bunun yanı sıra "kolayda ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır (Altınışik, Bayraktaroğlu, Çoşkun ve

Yıldırım,2010). Bu örneklem erişim kolaylığı, daha fazla kitleye ulaşabilmeyi kapsar örneklem herhangi bir özellik belirtmemektedir (Baştürk ve Taştepe, 2013). Araştırma toplam 174 kişiye uygulandı ancak araştırmadaki kodlu sistemdeki farklı eşleşmeler ve bazı kodların tek bulunması, web tabanlı çalışmada 48 verinin dışlanması neden olmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü kişi sayısı 126'dır 63 üniversite öğrencisi ve 63 anneden oluşmaktadır. Bunlardan %79 kadındır (99 kişi) %21'i erkektir (27 kişi). Yaş ortalaması üniversite öğrencilerinde 20 annelerde 46 olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma içerisindeki sosyodemografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, yerleşim yeri, medeni durum eğitim düzeyi soruları yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının adı “*Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği*” dir alanyazın göz önüne alınarak ve ihtiyaç doğrultusunda Erdol, Gözütok ve Toraman uzmanları tarafından hazırlanmış ve geliştirilmiştir (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017). Ölçek 13 maddeden oluşmakta ve beşli likert ölçek halindedir, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin gözlemlenebilmesi için lise öğrencileri üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır ve ölçek geliştirilirken iki gruptan yararlanılmıştır (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017). İlk grup açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik hesaplama grubu: geçerlilik ve güvenilirliğini gözlemlemek üzere verilerin test edildiği 396 Ankara Anadolu Lisesi öğrencilerinde oluşmaktadır diğer grup doğrulayıcı faktör analizi grubudur ve 265 Ankara Anadolu lisesi öğrencisinin katılımı ile yapının doğruluğunun test edilmesine dayanır (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017). Ölçek geliştirilirken alanyazında ki sıralamalar göz önüne alınmıştır ve verilerin analizinde istatistiksel işlemler, analizlerle sunulması güvenilirlik değerinin hesaplanması uygulanmıştır (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017). İç güvenilirliği ile ilgili Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı ölçek analizinde kullanılmıştır (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017). Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,882, ikinci boyutun ise 0,701 olarak ölçekte gösterilmektedir (Erdol, Gözütok ve Toraman, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırmada T-test ve ANOVA analiz yöntemleri uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Yaş	N	\bar{x}	SS	t	p
18-30	63	22,7937	11,75716	,908	,366
35-60	63	21,1746	7.87511		

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun yaşa göre T- test sonuçları.

*p<,05; **p<,01: ***p<,001

Toplumsal cinsiyet eşitliği değişkenin, yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür (t=,908,p>0.05). Tablo 1 incelendiğinde yaş aralığı 18-30 olan grubun (22,7937+11,75716) yaş aralığı 35-60 olan gruba oranına (21,1746+7,87511) göre daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı aldığı belirlenmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 2

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun cinsiyete göre T-test sonuçları.

*p<,05; **p<,01; ***p<,001.

Toplumsal cinsiyet eşitliği değişkenin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür (t=-5,101,p<,001). Tablo 2 incelendiğinde erkeklerin (29,9259+13,98330) kadınlara oranla (19,8182+7,31697) daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı aldığı belirlenmiştir. İstatistiki açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

	N	\bar{x}	SS
Düşük	14	20,4286	8,43723
Orta	94	21,0319	9,20665
Yüksek	18	28,1667	13,02148

Tablo 3

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Kadın	99	19,8182	7,31697	-5,101***	,000
Erkek	27	29,9259	13,98330		

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun sosyoekonomik değişkene göre Descriptives ANOVA sonuçları.

Tablo 4

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun sosyoekonomik değişkene göre ANOVA sonuçları.

Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Gruplararası	807,135	2	403,568	4,246*	,016	,020
Gruplariçi	11690,833	123	95,047			
Toplam	12497,968	125				

*p<,05 ; **p<,01; ***p<,001

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının sosyoekonomik düzey açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür F(2,123) =4,246, p>0,05. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak adına Post Hoc testlerinden Scheffe yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yüksek düzey ve orta düzey arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzey (28,1667-13,02148) ile orta sosyoekonomik düzey (21,0319-9,20665) arasında anlamlı fark olduğu ancak düşük sosyoekonomik

düzey (20,4286-8,43723) ile orta sosyoekonomik düzey (21,0319-9,20665) arasında ve düşük sosyoekonomik düzey (20,4286-8,43723) ile yüksek sosyoekonomik düzey (28,1667-13,02148) arasında anlamlı fark olmadığı bulgularına varılmıştır.

	N	\bar{x}	SS
Kasaba	2	23,0000	1,41421
İlçe	31	26,1935	10,44484
İl	93	20,5591	9,60238

Tablo 5

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun yerleşim yeri değişkenine göre Descriptives ANOVA sonuçları.

Tablo 6

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun yerleşim yeri değişkenine göre ANOVA sonuçları.

Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Gruplararası	740,205	2	370,102	3,872*	,023	,024
Gruplarıçi	11757,763	123	35,592			
Toplam	12497,968	125				

*p<,05 ; **p<,01; ***p<,001

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının yerleşim yeri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür $F(2,123) = 3,872$, $p < 0,05$. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak adına Post Hoc testlerinden Scheffa yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre il düzeyi ve ilçe düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. İl düzeyi (20,5591+9,60238) ile ilçe düzeyi (26,1935+10,44484) arasında anlamlı fark olduğu ancak kasaba düzeyi (23,0000+1,41421) ile il düzeyi (20,5591+9,60238) arasında ve kasaba düzeyi (23,0000+1,41421) ile ilçe düzeyi (26,1935+10,44484) arasında anlamlı fark olmadığı bulgularına varılmıştır.

	N	\bar{x}	SS
Okur- yazar	2	21,0000	11,31371
İlkokul	11	21,7273	8,52163
Lise	36	21,2778	7,86533
Lisans	77	22,3766	11,14856

Tablo 7

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun eğitim düzeyi değişkenine göre Descriptives ANOVA

sonuçları.

Tablo 8

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	32,486	3	10,829	,106	,956	
Gruplarıçi	12465,482	122	102,176			
Toplam	12497,968	125				

Tablo 9

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun medeni durum değişkenine göre Descriptives ANOVA sonuçları.

	N	\bar{x}	SS
Bekar	60	22,9833	12,01058
Evli	55	22,1091	7,82606
Boşanmış	9	15,3333	4,12311
Dul	2	18,5000	7,77817

*p<,05 ; **p<,01; ***p<,001

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının eğitim düzeyi açısından anlamlı fark olduğu görülmemiştir F(3,122)=,106, p>0,05

Tablo 10

Üniversite öğrencileri ve annelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tutumunun medeni durum değişkenine göre ANOVA sonuçları.

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	483,139	3	161,046	1,635	,185	
Gruplarıçi	12014,829	122	98,482			
Toplam	12497,968					

*p<,05 ; **p<,01; ***p<,001

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının medeni durum açısından anlamlı fark olduğu görülmemiştir F (3,122)=1,635, p>,05.

Tartışma

Toplumsal cinsiyet eşitliği hemen hemen her yerde öne çıkarılması gereken bir problemdir. Verilen haklar zaten her bireyin yaşama hakkıyken bunlar lütuf olarak sunulmamalıdır. Fiziki açıdan farklılıkların olması beyin yapısında bir ayrışma olması gerektiğini gerektirmemektedir. Kadınlık ve erkeklik olguları toplum yaratmasından oluşmasına rağmen biyolojik unsur gibi

görülerek cinsiyetlere özgü görevler haline getirilmiştir ve bu görüş yanlıştır. Gelişmiş yapılanmalarda bile eşitsizlikler kadının nitel ve nicel gözlemlerde geri planda kaldığını göstermektedir son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sıklık kazandığı literatür taramasında gözlemlenmiştir. Cinsiyet eşitliği her toplumda olması gereken bir değer yargısıdır. Cinsiyet kadının ve erkeğin biyolojik olarak farklılığının ele alınmasıdır ve herhangi bir üstünlük söz konusu değildir (BKSGM,2008). Toplumsal cinsiyet (gender) doğuştan kişiye bahsedilmiş bedensel özelliklere toplumsal normlar tarafından anlamlar yüklenmesiyle cinsiyete bağlı statü ile oluşmuştur (Bingöl,2014). Biyolojik olarak kadın cinsiyetine karşılık "kadınlık" yapay olarak toplum tarafından oluşturulmuştur ve cinsiyet ayrımını gösterir (Bingöl,2014).

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının yerleşim yeri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bölge baz alındığında toplumsal kalıplar yüzünden çocuklar cinsiyetlerinden ötürü farklı bilinçlerle büyürler ve eşitlikçi çerçevede aile kuran ebeveyn çocukları sosyal çevrelerinde ileride toplumun bilinçli bireyleri olarak yetiştirir (Günay ve Bener,2011). Eşitsizliklerin yüzünden bazı toplum yapılanlarında kadınlarda ruhsal hastalık görülme oranı erkeklerden daha fazla olduğu görülmekte ve erkek egemenliğinin hakimliği söz konusudur (Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014).

Toplumsal cinsiyet eşitliği değişkenin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı aldığı belirlenmiştir. İstatistiki açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Erkek lider, asi, bağımsız pozisyondayken kadın çekimser, utangaç, narin ve yardıma muhtaç durumundadır ve kadının rolleri ev işleri ile uğraşırken erkeğin ise evin bakımını üstlenen rollerdir (Çelik, Pasinoğlu, Tan ve Koyuncu,2013). Üniversite öğrencilerin bilgilendirilmesi gelecek zamanlardaki toplumun kültürünün yapılanmasına her iki cinsiyet için eşitlikçi bir yapının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Erdol,2017). Fakat üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda kalıplaşmış yargılarla erkek öğrencilerin daha geleneksel yapıda tutum sergiledikleri görülmüştür ve bu tutuma ataerkil yapıya örnekler (Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014).

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının eğitim düzeyi açısından anlamlı fark olduğu görülmemiştir. Günümüzde kadının bilgilendirilmesi ve daha fazla eğitim alanında yer alması ile eşitlikçi yapı çalışılmaktadır (Çelik, Pasinoğlu, Tan ve Koyuncu,2013). Eğitimde konuya baktığımız zaman UNESCO 2016 verilerine göre 200 ülke bazında 63 milyon kız çocuğu okuyamamaktadır en doğal haklarından yararlanamamaktadırlar (Durgun ve Gök,2017). Eğitim düzeyleri ve ortak gelir düzeylerinin yüksek olduğu ailelerde eşitlikçi yapı gözlemlenmiştir ve eşit şartlarda söz konusudur (Günay ve Bener,2011).

Toplumsal cinsiyet eşitliği puanlarının sosyoekonomik düzey açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ekonomi düzeyinde ele aldığımız zaman erkeklerin aynı işten daha fazla ücret almaları erkeğe daha önemli işlerin ve unvanların verilmesi gibi eşitsizlikler çıkmaktadır (Durgun ve Gök,2017).

Sonuç olarak bu araştırmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek toplumsal cinsiyet eşitliği puanı aldıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde orta düzey sosyoekonomik düzeye sahip bireyler, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bireylerden daha düşük eşitlikçi tutum puanı aldıkları belirlenmiştir. Yerleşim yeri açısından değerlendirme yapıldığında da gruplar arasında anlamlı farkın olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyine baktığımız da lisans düzeyindeki katılımcıların diğer eğitim düzeyindeki katılımcılara göre ve son olarak medeni durumu bekar olan katılımcıların evli, boşanmış, dul katılımcılara kıyasla daha fazla eşitlikçi yapıda olduklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerinin erken bir dönemde kazanıldığı düşünüldüğünde, gelecekteki çalışmaların farklı yaş gruplarına yapılması önerilebilir. Araştırmaya katılan bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini nelerin etkileyebileceği dikkate alınarak; şiddet algısı, önyargı, katı tutum farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Daha geniş bir örneklem ile yapılacak çalışma toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin genellenabilirliği artıracaktır.

Etik İlke

Araştırmada katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur ve bu araştırmanın herhangi bir fizyolojik veya psikolojik zarar vermediği, web tabanlı araştırmada kişisel bilgilerinin kullanılmadığı gizliliklerinin saklı olduğu sunulmuştur. Ölçek sahibi Çetin TORAMAN' dan ölçek kullanım izni alınarak katılımcılara uygulanmıştır.

Kaynakça

Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık. 17-46.

Aylaz, R. Güneş, G. Uzun, Ö ve Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Dergipark STED Bilimsel ve Dostça Dergisi*, 23(5), 183-184.

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık. 129-159.

- Berktaş, E. (2015). *Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden ev içi iş bölümüne odaklanarak Türkiye’de kadınların doğurganlık niyetleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Demografi Anabilim Dalı, Ankara.
- BKSGM. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı*. Ankara: Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.14-15.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye de kadınlık. *Dergipark K MU Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(özel sayı 1), 108-114.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (genişletilmiş 24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi. 19-21.
- Çelik, A. Pasinoğlu, T. Tan, G.ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Dergipark FN Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi Ayrımcılık mı?. *Dergipark*, 2(1), 41-53.
- Erdol, T. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.
- Gök, G. ve Durgun, C. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında BRICS&G7 ülkelerinin karşılaştırmalı analizi. *Dergipark*, 10(2), 20-32.
- Gözütok, F., Toraman, Ç. ve Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesi. *TOAD*, 16(3), 1036-1048.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2015). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Dergipark TSA*, 3(1), 157-160.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları. 111.
- Özüğurlu, H. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde cinsiyete duyarlı bütçeleme. *Dergipark*, 2(1), 20-24.
- Sargın, A. (2013). *Yerelde toplumsal cinsiyet eşitliği için araçlar ve mekanizmalar*. Ankara: Mattek Matbacılık Basım Yayın Tanıtım Evi. 41-53.

HOW DO LANGUAGE LEARNERS AND TEACHERS PERCEIVE EDMODO AS AN EDUCATIONAL NETWORK?

AYŞE TAŞKIRAN
ANADOLU UNIVERSITY**Abstract**

Keywords: Edmodo, EFL, motivation, language teaching

Problem Statement: With the advance of information and communication technologies English language has become a lingua franca, a language spoken by a great number of non-native speakers. As a medium of communication around the world, English has been embedded in study programs in many higher education institutions in Turkey. However, teaching English as a foreign language bears a challenge because the students do not have much chance to be exposed to the target language outside the classroom context. On the language teachers' side, the problem even gets more difficult as encouraging learners to practice language in real life contexts becomes harder.

Purpose of Study: Thanks to the advance of Internet technologies, social networks, like Edmodo, have brought opportunities to language classrooms. Edmodo is a social network created for educational purposes and it enhances social interaction by providing fast and easy information exchange. The purpose of this study is to gather detailed data from both language teachers and learners about use of Edmodo in language classes. The findings of this study might shed light on the relevant literature by taking into account the perceptions of both stakeholders.

Method: The study was constructed in a mixed methods research design including both quantitative and qualitative data from the participants.

Findings and Results: Findings revealed that both teachers and learners had positive perceptions on the use of Edmodo in foreign language classes. Most of the participants stated that Edmodo enhances interaction, collaboration, fast and easy communication. Both groups stressed that the platform makes easier for them to join class activities, submit and receive assignments, enjoy interactive tools for language practice thanks to practical features of Edmodo. Especially teachers favored Edmodo as they believe it encourages life-long learning.

Discussion, Conclusions and Recommendations: Social networks can be used to foster foreign language learning both inside and outside the classroom.

Introduction

English language has gained a growing importance in higher education over recent decades. Especially in Europe, many universities have introduced English medium graduate courses (Tatsioka et al., 2018), by means of which schools have become more internationalized. This is not just happening in Europe. English medium instruction has become a global phenomenon (Macaro et al., 2018). Thanks to information and communication technologies (ICTs), educators have become more interested in innovative ways of teaching English. When technology is integrated in foreign language teaching, it can offer several advantages for the needs of learners and it can encourage learners to engage in more meaningful learning (Aşık, 2019). According to Pop (2013), these technologies assist teachers assess performance of their learners in a practical way. The author also points out the making language classrooms more interactive by creating polls and online quizzes thanks to these technologies.

Social Networking in Language Learning

Social networks like Facebook, Twitter are widely used in educational contexts. Edmodo, which is designed for educational purposes provides educators with a free virtual learning environment where learners and teachers can communicate and collaborate at any time any place. Edmodo, like Facebook, has a user-friendly interface, which provides practical use. It is possible to open closed groups or classes on the platform. Like in other social networking sites, Edmodo offers time and place independent communication through instant messaging or comment floods. On the platform, language teachers can easily create online quizzes, polls, interactive activities, competitions, online discussions in order to foster communication and interaction. According to Hockly (2011) our age has led to the evolution of netizens. Netizens tend to stay connected so Edmodo can easily connect teaching and learning with this tendency (Shams-Abadi, Ahmadi & Mehrdad, 2015).

Recent studies reveal positive findings regarding the integration of Edmodo in language learning contexts from learners' perspective (Al-Kathiri, 2015; Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014; Enriquez, 2014; Mokhtar & Dzakiria, 2015; Pop, 2013; Thongmak, 2013). From teachers' perspective, the findings reveal similar positive opinions (Durak, 2017; Pop, 2013). However, there are few studies in which both learner and teacher perspectives have been taken into consideration. Therefore, this study aims to gather detailed data from both stakeholders. The study intended to gather data related to the following research question:

1. What are the perceptions of EFL learners and teachers on Edmodo use in language classrooms?

Method

Research Design

Designed according to mixed method research approach, this study aims to collect both quantitative and qualitative data for the purpose of the research question. According to Creswell (1999), By combining qualitative and quantitative methods, researchers can have opportunity to make conclusions based on the combined strengths of data (Creswell, 1999). This study employs concurrent triangulation design in which quantitative and qualitative data are collected and analyzed simultaneously. This design aims “to obtain different but complementary data on the same topic” (Morse, 1991, p. 122). Priority is equal to both data types. Data analysis is usually performed separately. This design validates and strengthens research findings (Creswell and Plano, 2006). In this study, qualitative data was gathered through a survey that aimed to get learner perception and qualitative data was gathered through one to one interviews with teachers.

Research Sample

Participants

Convenience sampling was employed in this study. 176 lower-intermediate students at Anadolu University responded the questionnaire voluntarily. 5 language teachers in the same institution accepted to have interviews. The teachers had at least five years of experience on use of Edmodo in their classes.

Research Instrument and Procedure

The questionnaire included 2 questions. The question asked if the students were satisfied with the use of Edmodo and what the reasons behind their response. The second question asked if they experienced any problems with Edmodo and what the reasons for their response. Semi-structured interviews with the teachers lasted for about 30-45 minutes.

Data Analysis

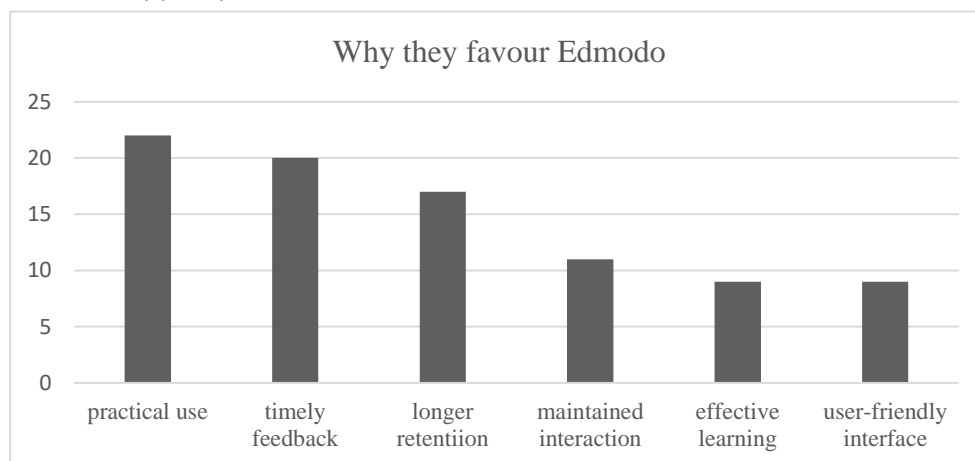
The quantitative data was analyzed descriptively based on the participants' responses. The qualitative data was analyzed through content analysis of the transcripts and important expressions were highlighted to create meaningful codes and themes.

Results

The quantitative data analysis revealed positive opinions of language learners regarding Edmodo use in language classes with 87 %. Practical use, timely feedback, longer retention, maintained interaction, effective learning, and user-friendly interface were the most frequent responses about advantages of Edmodo. (see Figure 1).

Figure 1

The reasons why participants favor Edmodo



82 % of the participants stated that they had no

problems while using Edmodo. As for the reasons, they mentioned the strengths of the platform. On time feedback, sense of community, easy access, easy submission of the assignments, more convenient, no waste of paper, encouragement for systematic study and technology integration were the top strengths of Edmodo (see Figure 2).

Figure 2

Strengths of Edmodo

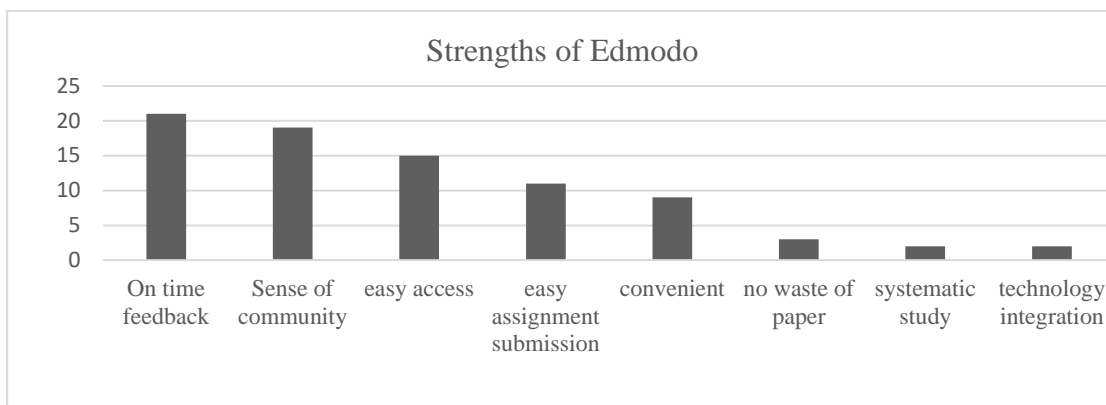


Table 1 shows the content analysis of teacher responses. The responses reflected the positive opinions of the participants.

Table 1

Positive Teacher Responses

important statements	codes	themes
It is very easy to use.	easy to use	
It helps me connect with my students		
Technology allows us to transverse distance and allows us an opportunity to come closer.	practical platform	practicality
Any device would be ok to use Edmodo, it can be used on mobile devices and this is a great convenience for my students.	easy to access works on any device	
Some of my students have to quit for some reasons but they keep using Edmodo to continue their lessons with their classmates. It is a great opportunity to make distances closer.	distant learning opportunities	accessibility
This platform fosters interactivity, collaboration and participation.	provides interaction with other colleagues world wide	collaboration
In our institution we use Edmodo for our teacher group, it is the best way of sharing information.		professional development
Edmodo lets teachers all over the world contact, reach across the ocean, learn and collaborate with teachers around the world.	good for professional development	
Thanks to Edmodo I can easily assign tasks for my classes. That's great!		interaction
	interaction with students	
It is an amazing resource. Teachers can use it anywhere in the world. I have shared lots of course materials with many colleagues around the world so far and they have shared with me their materials, experiences, lesson tips and sources.	fosters collaboration	participation
	fosters participation	
Edmodo is a good application. My students and I enjoy using Edmodo. It makes everything easier. I can easily give feedback to my students' work and they learn about my feedback thanks to instant notifications	easy task assignment	task assignment
	enjoyable application	

quizzes.		assessment
Thanks to Edmodo, my lessons became more active and connecting with students is better.	easy feedback and quizzes	
My all classes really enjoy the ease of sharing work on Edmodo. We are able to do quizzes and other assignments using it. Students can easily share resources with each other.	makes teacher- student connection easier	feedback
Edmodo has enhanced my classroom in more ways than one. I can share course materials, useful links, important files and interesting videos with my students in seconds. Highly recommended for all language teachers.	easy to manage courses and assess learner progress	fun
My students do projects for the class and they can easily share their work with each other at any time outside the class. It is a great platform for learner collaboration, team work. It is also great for us to keep track of our students.	easy to share course materials of any type	
Edmodo makes teaching more accessible and fun.	convenient for group work, class projects	group work
		keeping track of learner progress

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion

In this study, language learners perceived Edmodo as an advantageous platform, which is a parallel finding with the relevant literature (Al-Kathiri, 2015; Enriquez, 2014; Evans, Won & Drape, 2014; Insani, Suherdi, & Gustine, 2018; Oyelere, Paliktzoglou & Suhonen 2016). Timely feedback, practicality, creating sense of community were stresses as the strengths of Edmodo by the learners. Based on the learner responses, it can be concluded that Edmodo might create a channel for interaction and collaboration in language classes.

Likewise, language teachers expressed their positive opinions of Edmodo by pointing out practicality, collaboration, easy monitoring and feedback as the most favorable features of the platform. The responses indicate that Edmodo provides a convenient environment for accessing their teaching content, course materials and learners whenever they need. This helps teachers not only keep track of their students outside the classroom easily but also maintain motivation and interest towards learning English through ongoing communication.

Conclusion

The findings of this study indicate that Edmodo, as a social learning platform, has potential to convert traditional language classrooms with its practical features. These features are favored by not only learners but also language teachers. When integrated in language learning contexts, Edmodo can increase the quality of teaching and practicing language both in class and outside the class. Even though every classroom has diverse environments with different learner needs, educational networks like Edmodo might help overcome limitations of conventional teaching by providing practical solutions for the needs of networking generation.

Recommendations

Learner perception might be investigated in a more detailed approach through focus group interviews or classroom observations. Also, based on findings in the relevant literature, recommendations on how to use educational social networks in the most efficient way can be sorted out.

References

- Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the Classroom Walls: Edmodo in Saudi Secondary School EFL Instruction, Attitudes and Challenges. *English Language Teaching*, 8(1), 189-204.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422.

- Creswell, J. W. (1999). Mixed method research: Introduction and application. In T. Cijek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). San Diego, CA: Academic Press
- Creswell, J. W., & Plano, C. V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publ.
- Durak, G. (2017). Using Social Learning Networks (SLNs) in higher education: Edmodo through the lenses of academics. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1).
- Enriquez, M. A. S. (2014, March). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. In *DLSU Research Congress* (pp. 1-6).
- Evans, M.A., Won, S.G.L. and Drape, T. (2014) 'Interest-driven STEM learning among youth through a social networking site', *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2 (1), pp.3–20.
- Hockly, N. (2011). The digital generation. *ELT Journal*, 65(3), 322-325.
- Aşık, A., Köse, S., Yangın Ekşi, G., Seferoğlu, G., Pereira, R., & Ekiert, M. (2019). ICT integration in English language teacher education: insights from Turkey, Portugal and Poland. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24.
- Insani, H. N., Suherdi, D., & Gustine, G. G. (2018). Undergraduate students' perspectives in using Edmodo as an educational social network. *English Review: Journal of English Education*, 6(2), 61-68. doi: 10.25134/erjee.v6i2.1254.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.
- Mokhta, F. A., & Dzakiria, H. (2015). Illuminating the potential of Edmodo as an interactive virtual learning platform for English language learning and teaching. *Malaysian Journal of Distance Education*, 17(1), 83–98.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120–123
- Oyelere, S. S., Paliktzoglou, V., & Suhonen, J. (2016). M-learning in Nigerian higher education: an experimental study with Edmodo. *IJSMILE*, 4(1), 43-62.
- Pop, A. (2013, October). Edmodo e-portfolios in EFL–A case study. In *8th International Conference on Virtual Learning* (pp. 25-26).
- Shams-Abadi, B. B., Ahmadi, S. D., & Mehrdad, A. G. (2015). The effect of Edmodo on EFL learners' writing performance. *International Journal of Educational Investigations*, 2(2), 88-97.
- Tatsioka, Zoi, Barbara Seidlhofer, Nicos Sifakis & Gibson Ferguson (eds.). 2018. *Using English as a lingua franca in education in Europe*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: Antecedents of edmodo© adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education*, (1), 1-15.

1.SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS KİTABINDA TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLLERİ

SÜMEYRA DÜLGERGİL

MEB

SERKAN ÇELİK

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu çalışma Eğitim-Öğretim hayatına ilk adımı atmış çocukların öncelikle resimlerine bakarak, öğretmenlerinin okumalarını dinleyerek, bazen drama yaparak ve okumayı öğrendikten sonra okuyarak eğitim-öğretime dair rol model olarak alacakları ilk davranışları, ilk görselleri, ilk karakterleri içeren MEB (Kök-e Yayıncılık) 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nı toplumsal cinsiyet temsilleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Dengesiz cinsiyet temsilinin çocuklar üzerindeki olası etkileri Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde ele alınmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri, MEB 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nın metin ve görsellerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analizinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Kitapta yer alan kadın ve erkek karakterleri hem görsellerde hem metinlerde toplumsal cinsiyetin çeşitli temsilleri açısından incelenmeye alınmış, incelemeler sonucunda bu analizlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur. Araştırma geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilgili kitapta sadece aile rolleri ve günlük yapılan işler kategorisi dışında tüm kategorilerde erkek karakterin kadın karaktere göre sayısal açıdan üstünlüğü tespit edilmiş olup ayrıca metinlerde eşzamanlı yer almaları durumunda çoğunlukla erkek karakterin kadın karakterden önce yazıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının toplumsal cinsiyet temsilleri açısından eşit olmayan bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. İlkokulda kullanılan diğer kitapların bu ve benzeri kriterler doğrultusunda incelenmesi ile toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, ders kitabı, Sosyal Bilişsel Kuram, Hayat Bilgisi, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri.

Abstract

The purpose of this article is to examine 1. grade Life Science Course Book (Kök-e Publishing) which will be used as a textbook in Turkey for five years starting from the 2018-2019 academic year in terms of gender representations. The possible effects of unbalanced gender representation of children are handled within the framework of Social Cognitive Theory. In the study, the case study of qualitative research patterns was used. The research data were obtained from the text and images of the MEB 1. grade Life Science Course book. In the analysis of the data, descriptive analysis, which is one of the qualitative data analysis, was used. The male and female characters in the book were examined in terms of various representations of gender in both visuals and texts, and frequency and percentage distributions related to these analyzes were presented as a result of investigations. To ensure the validity and reliability of the research, various strategies have been used. As a result of the research, in the related book, except for the family roles and daily works category, the numerical superiority of the male character in all categories has been detected and it has been observed that the male character is written before the female character in case of simultaneous existence in the texts. In this respect, it is determined that the first grade Life Science Course Book has an unequal distribution in terms of gender representation.

Keywords: Gender, Textbook, Social Cognitive Theory, 1st Life Science, gender inequalities.

GİRİŞ

Cinsiyet, biyolojik olarak erilik ve dişilliği ifade ederken toplumsal cinsiyet; kişinin yaşadığı toplum ve kültür ile ilişkisi olarak ortaya çıkmaktadır (Tire, 2017, s.98). Bu ilişkinin sonucu kişi henüz dünyaya gelmeden kadınlara düşünülmüş pembe renk bebek hazırlıkları ve erkekler için düşünülmüş mavi renk bebek hazırlıkları ile kendini göstermeye başlamakta, "kadından yönetici olmaz", "erkekler ağlamaz", "ev işi kadının görevidir" gibi söylemlere ulaşmaktadır. Bunlar da toplumda değiştirilmesi oldukça güç olan kadın ve erkek arasındaki farklılıkları yansıtmakla kalmayıp aşırı derecede vurgulayan toplumsal cinsiyet klişelerini oluşturmaktadır (Yang, 2016, s.676).

Cinsiyet rolleri, erkeklerin ve kadınların yapabilecekleri faaliyetleri sınırlandıran toplumsal beklentileri içerir (Gündüz, Kalan, 2010, s.77). Toplumsal cinsiyet rolleri, sosyalleşme sürecinde öğrenilerek kazanılmakta ve her birey dünyaya geldiği toplum içinde devamlılığını sürdürebilme, topluma karşı ters düşme riskini göze alamama gibi nedenlerle o toplumun cinsiyetten beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır (Akıncı, Çötök, 2015, s.780).

Geleneksel toplumlarda erkeğe biçilen roller ve kadına biçilen roller arasındaki ayrım oldukça nettir. Toplum erkeğe evini koruma, maddi kazanç ile evini geçindirme, duygusal tepkilerini belli etmeme, nazik olmama, otoriter olma gibi roller betimlerken, kadına da bu rolleri kabullendirmekte ve erkeği böylece kadına göre daha üstün olarak şekillendirmektedir (Kurt ve Ayaz, 2018, s.313).

Toplumsal cinsiyet temelli bu şekillendirme toplumun birçok alanında gözlemlenebilen cinsiyet eşitsizliklerini de beraberinde getirmektedir. Bu eşitsizliği gidermiş veya bu konuda çok yol almış ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınma alanlarında ciddi ölçüde öne çıktıkları görülmektedir (Savaş, 2018). Ayrıca eşitsizliklerin giderilip kadınların eğitim seviyelerinin artmasıyla birlikte şiddet görme olasılıkları azalmakta, evlilik yaşları ertelenmekte ve işgücüne katılım daha fazla olmaktadır (Göğüş Tan, 2011, s.85).

Toplumca kabullenilmiş bu roller medya gibi çeşitli araçlarla açık veya örtük şekilde yeniden üretilmekte, pekiştirilmekte, ya kadını görmezden gelmekte ya da kadınları az ve eksik yansıtabilmektedir (Sallan ve Altındal, 2015, s.171). Toplumu yansıtmaya ve onu şekillendirme konusunda medya gibi eğitim de büyük, etkili ve önemli bir araçtır. Okulun, öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyetin belirlenmesindeki rolleri hakkında çalışmalar bugün de etkisini sürdürmektedir (Göğüş Tan, 2011, s.91). Eğitim toplumda kalıplaşmış ataerki dayanakları olan toplumsal cinsiyet rollerini, aynen aktarmaktan ziyade modern zamanın gereklilikleri doğrultusunda, değişen gelişen dünyanın ritmine ayak uyduracak ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini içermeyecek şekilde yeniden yapılandırılarak sunulmalıdır. Eğitim, Plato ve Aristo'ya göre de öğrencilerin gözlemesi ve model alması için en iyi modelleri öğrencilere sunmalıdır (Senemoğlu, 2018, s.220).

Sosyal Bilişsel Kuram'a göre de bireyin davranışı başkalarının geçirdiği yaşantılardan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilir. Davranışı pekiştirilen modelin davranışı kısa sürede sıklıkla taklit edilmektedir. Sadece davranışın sonuçları değil, modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci de o davranışı o derece benzer gerçekleştirmektedir. Modelin yüksek statüde olması gözlemci üzerinde daha etkili olabileceğinin göstergesidir. Gözlemcilerin kendilerine model aldıkları bireylerin başarı veya başarısızlıklarını gözlemlemeleri bireyin o davranışı yapmak için kendi yeteneğini değerlendirmesine yardım etmektedir. Yani modelin davranışları gözlemcinin öz yeterliliğini etkilemektedir (Senemoğlu, 2018, s.229).

Eğitim çeşitli araçlarla öğrencilere rol modeller sunmaktadır. Bunlardan biri de ders kitaplarıdır. Çocuk, kişilik gelişimi süresince kendini bir modelle özdeşleştirmektedir. Bu modeller başlangıçta ebeveynler iken sonrasında kitaplar ve kurgusal kahramanlar olmaktadır (Çinpolat, 2018, s.1018). Hikaye ve ders kitaplarına yerleştirilen mesajlar, öğrencileri bu kitaplardaki görsel, yazınsal karakterle özdeşleştirmeye davet eder (Lee, 2014, s.359). Ders kitapları eğitimin temel aracı olmakla birlikte ayrıca öğretmen uygulamalarına da yön verebilmektedir (Gouviyas ve Alexopoulos, 2018, s. 642). Bu kapsamda ders kitapları öğrencilere doğrudan modelleri sunmakta veya öğretmenlere bu konuda yönlendirmeler yaparak dolaylı olarak öğrencilere ulaşmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram'a göre gözlemcinin yapmaktan çekindiği bir davranışı eğer model yapıyor ve pekiştiriliyorsa gözlemci o davranışı yapabilir (Senemoğlu, 2018, s.233). Öğrencinin en çok muhatap olduğu araç ders kitabı olduğu için verilen örtük ya da açık mesajların öğrenci davranışı ya da düşünceye dönüşmesi kaçınılmazdır (Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011, s.131). Bu ve bunun gibi Sosyal Bilişsel Kuram'a dayanan gerekçelerle kitaplarda sunulan görseller, cümlelere çok dikkat edilmelidir. Çocuklara model olarak sunulan ders kitabı karakterlerinin, kitaplarda yer alan davranışların toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine örnek teşkil etmemesi kadın ve erkeğin yazınsal ve görsel açıdan, eşit şekilde (sayısal, önem sıralaması, toplumsal roller, mesleki roller vb. açılardan) kitaplarda yer alması hedeflenmelidir.

Ders kitapları cinsiyet hakkında çok sayıda bilgi, görsel içerir. Bu içerik ve görseller Türkiye'nin neresinde olursa olsun her öğrenciye aynı şekilde sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği Madde 37'ye göre "Bakanlık tarafından belirlenmeyen ders kitapları ile okutulacak diğer eğitim araçları öğrencilere aldırılmaz" ders kitabı dışında kaynak kullanımı mümkün olmadığından dolayı 5 yıllık tasarlanan bu kitaplar öğrenciler açısından önemli bir etkiye sahiptir. Basılı olan bu materyaller bireyin bilgiyi defalarca tekrar etmesine ve bağımsız çalışmasına olanak sağlar (Şahin, 2008, s.134).

Öğrenciler ilkökul 1. sınıfın ilk zamanlarında okumayı öğrenmemiş dahi olsalar Hayat Bilgisi Dersi'ni almaktadırlar. Öncelikle görsel olarak birebir, öğretmenlerinin okumasıyla işitsel daha sonra okumayı öğrendiklerinde kendileri de okuyarak kitapla iç içe olmaktadır. Hayat bilgisi eğitimi öğrencinin öğrenim yaşamının temelini oluşturmaktadır bu yüzden hayat bilgisi ders kitaplarının nitelikli olması çok önemlidir. Bu ders öğrenciyi yaşamla bütünleştirmektedir (Gözütok vd., 2015, s.828). Öğrencilere sunulan özellikle ilkökul kitaplarına, içerdikleri toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine dair açık ve örtük mesajlardan dolayı çok dikkat edilmelidir.

Ders kitaplarında yer alan cinsiyet eşitsizliğine dair örtük biçimler, kadınları erkeklere göre sayısal açıdan yazınsal ve görsel olarak daha az gösterme, erkek ve kadınların metinde yer alma önceliği, çeşitli toplumsal rollerin sadece kadına ve sadece erkeğe atfedilerek metne dökülmesi veya görselleştirilmesi, mesleki rol çeşitliliğinin erkek ağırlıkta olması ve bazılarını sadece erkeğe bazısını ise sadece kadına yönelik sunması şeklindedir (Lee, 2014, s.360). Ayrıca kitaplarda kadını yok sayma, hayatın tüm alanlarında diğer cinsten olabildiğince edilgen gösterme gibi örneklerle de toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri kitaplara yansıtılabilmektedir (Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018, s.3).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ders kitaplarında yer almasının olası sonuçları Sosyal Öğrenme Kuramı temelinde; öğrencilerin kendilerine benzetme konusunda dikkate alacakları en temel kriterlerden biri cinsiyettir. Cinsiyeti kadın olan öğrenciler kitaplarda yer alan öğrenci, çalışan, toplumsal rollerde bulunan kadın modellere daha fazla dikkat edecek ve kendilerini kendi hemcinsleriyle özdeşleştirme gayretinde olacaklardır. Aynı durum erkek öğrenciler için de geçerlidir.

Kitaplarda kadınların erkeklerden sonra anılması, erkeklerin üst statülerde aktarılması, erkeğin kitap bütününe kadınlara göre çok daha fazla bulunması, erkeğin ev dışında aktif çalışması, kadının ev içinde daha fazla bulunması, ev içi sorumlulukların kadının görevi erkeğin ise sadece yardımcı olabileceği ikincil görevi olarak aktarılması, teknolojik cihazlarla ilgili yaşanan sorunların sadece erkekler tarafından çözüldüğünün gösterilmesi, evdeki çocuğa ait sorumlulukların çoğunun kadına yüklenmesi, erkeklerin duygularını ifade etmemesi gibi örnekler öğrencilere sunulabilmektedir.

Ders kitabı yazarları ve yayıncıları toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ders kitaplarından gidermede önemli bir rol oynayabilir, kadın erkekleri dengeli bir tasvirle sunabilir, çeşitli toplumsal cinsiyet klişelerini kitaplardan uzak tutabilirler (Lee ve Collins, 2009). Bu konuda yine en önemli görev kitapları çeşitli incelemelerden geçirerek öğrencilere sunan Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir. Ders kitaplarının cinsiyet temsilleri açısından inceleme kriterleri belirlenmeli ve bu doğrultuda incelenerek öğrencilere ulaştırılması gerekmektedir.

Bu çalışma Eğitim-Öğretim hayatına ilk adımı atmış çocukların öncelikle resimlerine bakarak, öğretmenlerinin okumalarını dinleyerek, bazen drama yaparak ve okumayı öğrendikten sonra okuyarak eğitim-öğretime dair rol model olarak alacakları ilk davranışları, ilk görselleri, ilk karakterleri içeren 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet biyolojik olarak cinsiyet kavramından ziyade, yaşanan kültüre göre değişiklik gösteren, toplum tarafından kişilerin biyolojik cinsiyetlerine göre yapması ve yapmaması gerekenleri tanımlayan, kişilere bu doğrultuda kısıtlayan veya daha geniş haklar sunan bir araç olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

Araştırmanın amacı 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda kadın ve erkek cinsiyetinin;

1)Metinlerde:

- Aile içi rol dağılımı,
- Özne olarak bulunma,
- Özne harici anılma,
- Cümlede yer alma sırası,
- Toplumsal rol ve meslekte yazılma,

2) Görsellerde:

- Aile içi rol dağılımı,
- Görünme sıklığı,
- Toplumsal rol ve meslekte görülme,

3) Metin ve Görsel Birlikte

i) Günlük işlere yazılma ve görülme açısından temsilleri farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "Durum Çalışması" seçilmiş olup, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yapılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım, Şimşek 2018, s.239). Bu araştırmada 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nın toplumsal cinsiyet temsilleri açısından önceden belirlenen temalar doğrultusunda görselleri ve metinleri incelenmiştir.

Örneklem

Analize konu olan doküman "MEB (Kök-e Yayıncılık) 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı" nitel araştırmalarda kullanılan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmacı bir örneklem yöntemi kullanarak bir grup dokümanı ya da dokümanların belirli bir bölümünü seçebilir (Yıldırım, Şimşek, 2018, s.197). Bu kitap öğrencilere toplumsal yaşamı eğitime başladıkları ilk yılında hem görsel hem yazılı olarak sunmaktadır. Okumayı öğrenmemiş olsalar bile öncelikle görsellerini inceleyerek, sonrasında öğretmenlerinin okumasını dinleyerek, dramalar yaparak bu kitap ile toplumsal yaşamı anlamaya, özümsemeye başlamaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırma amacı ve soruları kapsamında, kitaptaki cümleleri ve görselleri incelemek amacıyla Excel ortamında çizelgeler oluşturulmuştur. Her araştırma sorusu için cümleler, sözcükler, görseller tek tek incelenmiş ve sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz birimi olarak, kitapta yer alan cümleler, sözcükler ve çerçevelenmiş veya çerçevelenmemiş (birbirinden bağımsızlığı net olan) görseller kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımı olarak sunulmuştur. Nicel araştırmalarda

karşımıza çıkan iç, dış geçerlilik ve iç, dış güvenilirlik yerine nitel araştırmalarda “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık”, “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım, Şahin, 2018, s.277). Araştırmada geçerlilik (inandırıcılık, aktarılabirlik), güvenilirlik (tutarlılık, teyit edilebilirlik) için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. İnanırıcılık için uzman incelemesine, kitaptan doğrudan alıntılar yaparak aktarılabirlik için ayrıntılı betimlemeye başvurulmuştur. Tutarlılık incelemesi için özellikle verilerin toplanması, kodlanması ve sonuçlara yansıtılmasında benzer süreçlere odaklanılmış, teyit edilebilirlik için iki uzman görüşünün uyum yüzdelere bakılmıştır. Uyum yüzdesi 0.80 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin 0.70’in üzerinde bulunması araştırmacının güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles, Huberman, 1994).

BULGULAR

1.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı araştırma soruları çerçevesinde incelenmiş elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Ders kitabında “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” olmak üzere 6 ünite bulunmaktadır. Her bir ünite incelenen cümle, kelime ve çerçevellenmiş görsel sayısı sırasıyla; 1.ünite 474 cümle 2068 kelime, 187 görsel, 2. ünite 291 cümle, 1296 kelime, 58 görsel, 3. ünite 211 cümle, 1164 kelime, 79 görsel, 4.ünite 314 cümle, 1644 kelime, 69 görsel, 5.ünite 277 cümle, 1273 kelime, 40 görsel 6.ünite 305 cümle, 1485 kelime, 46 görsel olmak üzere kitapta toplam 1872 cümle, 8930 kelime ve 479 çerçevellenmiş görsel incelenmiştir.

Araştırma kapsamında 1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm metinleri incelenmiş, cinsiyete göre bu metinlerde yer alan aile rol dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Cinsiyete Göre Metinlerde Bulunan Aile Rol Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Rol	f	%
Kadın	Anne	23	43.40
	Anneanne	1	1.89
	Babaanne	2	3.77
	Kız çocuk	3	5.66
	Kız kardeş	4	7.55
	Teyze	1	1.89
	Kadın toplam	34	64.16
	Baba	14	26.42
Erkek	Dede	1	1.89
	Dayı	1	1.89
	Erkek çocuk	1	1.89
	Erkek kardeş	2	3.77
Erkek toplam	19	35.84	
Genel toplam		53	100

İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'ndaki metinlerde yer alan cinsiyete göre aile rol dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur. Kitapta yer alan metinlerin tamamında toplam 53 tane aile rolüne rastlanmıştır. Bu rollerin %64.16'sı (34) Kadın, %35.84'ü (19) Erkek cinsiyetine ilişkin rollerdir. Kadına yönelik roller; “anne” %43.40 (23) , “kız kardeş” %7.55 (4), “kız çocuk” %5.66 (3), “babaanne” %3.77 (2), “anneanne” %1.89 (1) ve “teyze” %1.89 (1) olarak dağılım gösterirken, erkeğe yönelik roller; “baba” % 26.42 (14), “erkek kardeş” %3.77 (2), “erkek çocuk” %1.89 (1), “dayı” %1.89 (1), “dede” %1.89 olarak dağılım göstermektedir.

“Yasemin, anne babasını kırmadı...” (s.13). Analiz “1 kız çocuk, 1 anne, 1 baba” şeklindedir.

“Sedat, bunları Bursa'da oturan teyzesinden...”(s.146) Analiz, “1 erkek çocuk, 1 teyze” şeklindedir.

“Emre'nin dayısı nerede oturuyor?”(s.143) Analiz “ 1 erkek çocuk, 1 dayı” şeklindedir.

Araştırma kapsamında 1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm metinleri incelenmiş, cinsiyete göre bu metinlerde özne olarak görülmeye ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Metinde Özne Olarak Görülmeye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	126	45.32
Erkek	152	54.68
Genel toplam	278	100

İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabı'nda yer alan metinlerde geçen öznelerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur. Tabloya göre metinde toplam 278 insan öznesi bulunmaktadır bu öznelerin cinsiyetleri %45.32'si (126) Kadın, %54.68'i (152) Erkek olarak dağılmaktadır.

"Cemil, günaydın dediği kişiyi daha önceden tanıyor mu?"(s.19). Analiz " 1 erkek" şeklindedir.

"Bu araçları niçin kullanıyoruz?"(s.23). Analiz " 0 kadın, 0 erkek" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm metinleri incelenmiş, cinsiyete göre bu metinlerde özne dışında anılmaya ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Metinde Anılmaya (Özne Dışında Görülme) İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	28	48.28
Erkek	30	51.72
Genel toplam	58	100

İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı metinlerinde özne haricinde insan olarak cinsiyete göre cümlede anılmaya, bahsedilmeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur. İlgili tabloya göre metinlerde özne dışında anılan insan sayısı toplam 58 tane olup, bunların %48.28'i (28) Kadın, %51.72 (30) Erkek olarak dağılmaktadır.

"Sürücü Ayşegül'ü okula götürmek istedi" (s.20). Analiz "1 kadın" şeklindedir.

"Hasan'ın davranışını doğru buluyor musunuz?" (s.41). Analiz "1 erkek" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm metinleri incelenmiş, cinsiyete göre bu metinlerde yer alma önceliğine ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Cümlede Yer Alma Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın önce	10	45
Erkek önce	12	55
Genel toplam	22	100

İlgili kitapta yer alan cümleler incelendiğinde, kadın veya erkeğin cümlede diğer cinsiyete göre önce yer alması durumu Tablo 4'te sunulmuştur. Bu tabloya göre kadın ve erkek cinsiyetinin cümlede birlikte yer aldığı ve bu sıranın değişmesi halinde

cümlelerin anlamı açısından hiçbir değişimin olmayacağı cümle sayısı 22'dir. Kadının cümlede erkeğe göre önce yer aldığı cümle sayısı %45 (10), Erkeğin kadına göre önce yer aldığı cümle sayısı ise %55 (12)'dir.

"Büyükbabam ve babaannem öğretmenmiş." (s.60). Analiz "erkek önce" şeklindedir.

"Beyza ile Zafer okula gelişi gidişlerinde..." (s.18). Analiz "kadın önce" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm metinleri incelenmiş, cinsiyete göre bu metinlerde toplumsal rol ve mesleklerde yer almaya ilişkin bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Cinsiyetin Göre Metinlerde Toplumsal Rol ve Mesleğe İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Rol	f	%
Kadın	Öğrenci	10	35.71
	Doktor	1	3.57
	Öğretmen	2	7.14
	Kadın toplam	13	46.43
	Öğrenci	10	35.71
Erkek	Avukat	1	3.57
	Öğretmen	2	7.14
	Müdür	1	3.57
	Hizmetli	1	3.57
	Erkek toplam	15	53.57
Genel toplam		28	100

Kitap metinleri incelendiğinde cinsiyetin toplumsal rollere ve mesleğe göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. Bu tabloya göre kişilerin toplumsal rollerini veya mesleklerini içeren 28 kelime vardır. Bu 28 kelimenin %46.43'ü (13) Kadın, %53.57'si (15) si Erkek olarak belirlenmiştir. Ayrıca her iki cinsiyette metinlerde "öğrenci" toplumsal ve "öğretmen" mesleki rollerinde ortak olarak bulunmaktadır. Kadın ve Erkek %35.71 (10) "öğrenci", %7.14 (2) "öğretmen" rol dağılımlarında eşit frekans ve yüzdeye sahiptir. Kadın cinsiyeti erkek cinsiyetinden farklı olarak 1 cümlede "doktor" mesleki rolündeyken, Erkek kadından farklı olarak 1 cümlede "Avukat", 1 cümlede "Hizmetli" ve 1 cümlede de "Müdür" olarak yer almaktadır.

"Babam avukat, annem doktor." (s.60). Analiz "avukat 1 erkek, doktor 1 kadın" şeklindedir.

"Adım Mehmet Can. Okul Müdürüyüm."(s.32). Analiz "müdür 1 erkek" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm görselleri incelenmiş, cinsiyete göre bu görsellerde yer alan aile rol dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Görsellerde Aile Rol Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Rol	f	%
Kadın	Anne	17	44.74
	Büyükanne	1	2.63
	Babaanne	1	2.63
	Kız çocuk	3	7.89
	Kız kardeş	3	7.89
	Kadın toplam	25	65.79
	Baba	10	26.32
	Dede	1	2.63

Erkek	<i>Erkek kardeş</i>	2	5.26
	<i>Erkek toplam</i>	13	34.21
Genel toplam		38	100

İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda bulunan görseller incelenmiş olup bu görsellerde yer alan bireylerin cinsiyete göre aile rol dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur. Bu tabloya göre kitapta 38 tane aile rolüne ilişkin görsel bulunmaktadır. Bu görsellerden %65.79'u (25) Kadına, %34.21'i (13) Erkeğe aittir. Kadına yönelik roller; "anne" %44.77 (17), "kız çocuk" %7.89 (3), "kız kardeş" %7.89 (3), "büyükanne" (babaanne mi aneane mi olduğu anlaşılmadığından böyle tanımlanmıştır.) %2.63 (1), "babaanne" %2.63(1) olarak dağılmaktadır. Erkeğe yönelik roller; "baba" %26.32 (10), "erkek kardeş" %5.26 (2), "dede" %2.63(1) olarak dağılmaktadır.

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan aile rol dağılımına ilişkin örnek bir resim Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan aile rol dağılımına ilişkin örnek bir resim.

İlgili kitabın 60. sayfasında yer alan şeklin analizi "1 dede, 1 babaanne (metinde babaanne olarak ifade edilmiştir), 1 anne, 1 baba, 1 kız çocuk, 1 erkek çocuk" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm görselleri incelenmiş, cinsiyete göre bu görsellerde yer alma sıklığına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Kişilerin Görsellerde Görünme Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görünme	f	%
Sadece kadın	143	30.17
Çoğunluğu kadın	16	3.38
Sadece erkek	212	44.73
Çoğunluğu erkek	37	7.81
Eşit sayıda kadın erkek	59	12.45
Net değil	7	1.48
Çerçevesiz insan görseli sayısı	474	100
Genel toplam	474	100

Kitapta yer alan görsellerin, cinsiyetin görünme sıklığına yönelik incelenmesiyle elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur. Buna göre kitapta insan içeren toplam 474 çerçevesiz görsel bulunmaktadır. Her bir çerçeve ve çerçevesiz birbirinden bağımsız görseller ayrı ayrı incelenmiştir. 474 görselin % 44.73'ü (212) "sadece erkek", %30.17 (143) "sadece kadın", %7.81'i (37) "çoğunluğu erkek" %3.38'i (16) "çoğunluğu kadın", %12.45'i (59) "eşit sayıda kadın erkek" olarak dağılırken, %1.48 'i (7) görsel ise net olmadığından analiz edilememiştir.

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan cinsiyete bağlı görsellerde görünme sıklığına ilişkin örnek resimler Şekil 2, 3 ve 4'de sunulmuştur.



Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4

Şekil 2, 3 ve 4 Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan cinsiyete göre görünme sıklığına ilişkin örnek resimler.

İlgili kitabın 20. sayfasında yer alan Şekil 2'nin analizi " sadece kadın" , 20. sayfasında yer alan Şekil 3'ün analizi " çoğunluğu erkek", eşit sayıda kadın erkek", 122. sayfasında yer alan Şekil 4'ün analizi " eşit sayıda kadın erkek" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm görselleri incelenmiş, cinsiyete göre bu görsellerde yer alan toplumsal rol ve meslek dağılımına ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Görsellerde Toplumsal Rol ve Mesleğe İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Rol	f	%
Kadın	Öğrenci	133	33.76
	Öğretmen	3	0.76
	Sağlık görevlisi	1	0.25
	Hemşire	2	0.51
	Doktor	1	0.25
	Kadın toplam		140
Erkek	Öğrenci	211	53.55
	Öğretmen	10	2.54
	Müdür	1	0.25
	Müdür yardımcısı	2	0.51
	Hizmetli	3	0.76
	Polis	4	1.02
	Sağlık görevlisi	5	1.27
	Asker	2	0.51
	İtfaiye eri	11	2.79

Park görevlisi	1	0.25
Servis şoförü	1	0.25
Diş hekimi	1	0.25
Esnaf	1	0.25
Balıkçı	1	0.25
Erkek toplam	254	64.47
Genel toplam	394	100

Kitap görselleri incelendiğinde cinsiyetin toplumsal rollere ve mesleklere göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur. Cinsiyete göre içeriğinde toplumsal rolü veya bir mesleki rolü yansıtan toplam görsel sayısı 394'tür. Bu görsellerden %35.53'ü (140) kadına aitken, %64.47'si (254) erkeğe aittir. Görsellerde toplumsal rol olarak ele alınan "öğrenci"ye ilişkin veriler kadın %33,76(133) iken erkek %53.55 (211)'dir. Yine her iki cinsiyet için ortak olan "öğretmen" ve "sağlık görevlisi" mesleki rollerinde dağılım şu şekildedir; kadın "öğretmen" %0.76 (3), erkek "öğretmen" %2.54 (10), kadın "sağlık görevlisi" %0.25 (1), erkek "sağlık görevlisi" %1.27 (5). Bunlar dışında kadın'ın yer aldığı erkek'ten farklı olarak iki tane mesleki rol vardır. Bunların adı ve dağılımı; "hemşire" %0.51 (2), "doktor" %0.25 (1) şeklindedir. Erkeğin Kadın'a göre farklı olarak yer aldığı mesleki rol sayısı 11'dir. Bunların dağılımı: "müdür" %0.25 (1), "müdür yardımcısı" %0.51 (2), "hizmetli" %0.76 (3), "polis" %1.02 (4), "asker" %0.51 (2), "itfaiye eri" %2.79 (11), "park görevlisi" %0.25 (1), "servis şoförü" %0.25 (1), "diş hekimi" %0.25 (1), "esnaf" %0.25 (1), "balıkçı" %0.25 (1) şeklindedir.

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan cinsiyete bağlı toplumsal rol ve meslekte görünmeye ilişkin örnek resimler Şekil 5 ve 6'da sunulmuştur.



Şekil

5



Şekil 6

Şekil 5 ve 6 Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan cinsiyete göre toplumsal rol ve meslekte görünmeye ilişkin örnek resimler.

İlgili kitabın 87. sayfasında yer alan Şekil 5'in analizi " hemşire kadın ", 87. Sayfada yer alan Şekil 6'nın analizi " itfaiye eri erkek" şeklindedir.

1. Sınıf Hayat bilgisi Ders Kitabı'nın tüm metinleri ve görselleri incelenmiş, cinsiyete göre bu görsellerde ve metinlerde yer alan günlük iş dağılımına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Cinsiyetin Günlük İşlere (Metin ve Görsel Birlikte) Göre Dağılımı

Cinsiyet	Günlük İşler	f
	Çocuğu dışıye götürmek	1
	Okuldan izin almak	1
	Ütü yapmak	3
	Masa hazırlamak	1
	Yatak toplamak	1
	Çocuk uyutmak	1

	Yemek hazırlamak	2
	Ev kazası ile ilgili endişesi duymak	1
	Ödev yapmak	1
	Yerleri silmek	1
	Oyuncak toplamak	1
	Ev işi yapmak	2
Kadın	Ev işi için birine yardımcı olmak	1
	Öğrenci tanıtım kartı hazırlamak	1
	Çocuk tırnak kesmek	1
	Eşya satın almak	1
	Evde tasarruf bilgisi vermek	1
	Çocuğa alışveriş	1
	Çocuk saç kurutmak	1
	Akraba ziyareti yapmak	1
	Çocuk beslenme hazırlamak	3
	Çocukla yürümek	1
	Çocuğu servise bindirmek	1
	Kadın toplam	29
	Araba kullanmak	1
	Ev süpürmek	1
	Masa hazırlamak	1
	Bilgisayar oyunu kurmak	1
	Ütü yapmak	1
	Oyuncak toplamak	1
Erkek	Ev işi için birine yardımcı olmak	1
	Okuldan öğrenciyi almak	2
	Eşya satın almak	1
	Yemek hazırlamak	1
	Erkek Toplam	11
		40
Genel Toplam		

Kitaptaki görseller ve metinler incelendiğinde her iki cinsiyetinde yapabileceği “günlük işlere” ilişkin dağılım Tablo 9 da sunulmuştur. Görsellerde ve metinlerde herhangi bir cinsiyetin yapabileceği günlük iş sayısı 40 olarak tespit edilmiş ve bu 40 işten 29’u Kadın tarafından gerçekleştirilirken 11 tanesi Erkek tarafından gerçekleştirilmektedir. (Kişiler cinsiyete göre ele alınmış olup sadece anne veya babaya değil çocuklara vs. de bakılmıştır.)Yüzdeye bakıldığında %72.5 Kadın ve %27.5 Erkek olarak dağılım göstermektedir. Erkeğin yaptığı işlerden “araba kullanmak”, “bilgisayar oyunu kurmak”, “ev süpürmek” ve “okuldan öğrenciyi almak” dışındaki tüm işleri Kadın’ın da yaptığı görülmektedir. Ayrıca Kadın’ın yaptığı ama Erkeğin yapmadığı 24 harici iş bulunmaktadır.

“Kerem’in annesi yerleri silerken babası da ütü yapmaktadır.” (sayfa 64) Analizi “ yerleri silmek kadın, ütü yapmak erkek” şeklindedir.

“Bir süre sonra babası gelip Emre’yi eve götürdü.”(sayfa 67). Analizi “ okuldan öğrenciyi (çocuğunu) almak, erkek” şeklindedir.

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan cinsiyete bağlı günlük işlerde görünmeye ilişkin örnek resimler Şekil 7 ve 8'de sunulmuştur.



Şekil 8



Şekil

7

Şekil 7 ve 8 Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan cinsiyete göre günlük işlerde görünmeye ilişkin örnek resimler. İlgili kitabın 132. sayfasında yer alan Şekil 7'nin analizi "bilgisayar oyunu kurmak (görsel yanındaki metinde bilgisi mevcuttur), erkek", 136. sayfada yer alan Şekil 8'in analizi "çocuk saçı kurutmak, kadın" şeklindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde 1.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nın metinsel ve görsel olarak toplumsal cinsiyet rollerinin temsili açısından ele alınmasıyla ilgili sonuçlara ve ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında aile içi rol dağılımında kadın cinsiyetinin metinlerde ve görsellerde erkek cinsiyetine göre daha fazla yer aldığı görülmektedir. Metinlerde kadın cinsiyeti aile içi rol dağılımı %64.16 olarak görülürken erkek cinsiyetin oranı %35.84 şeklindedir. Görsellerde aile içi rol dağılım oranı kadın % 65.79, erkek ise %34.21 'dir. İki cinsiyetin hem metinlerde hem görsellerde aile içi rolleri temsil etme oranı kadın lehine neredeyse 2 katı şeklindedir. Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme adlı çalışmalarında kadınların aile içi rolleri erkeklere oranla daha çok temsil ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmalar arasında 7 yıl olmasına rağmen bu konuda benzer sonuçlara ulaşmak oldukça düşündürücüdür. Aile içi rollerin temsiline ilişkin en çok paydanın kadında olması, kadının aile içi rollerde daha çok vurgulanması, gelişen değişen toplumlarda aşılmaya çalışılan bir toplumsal cinsiyet klişesidir. Bu noktada kitaplara metinler yazılırken ve görseller hazırlanırken kadın ve erkek mümkün olduğunca aile içi rollerde eşit şekilde temsil edilmelidir.

Metinlerde özne olarak görülmeye ilişkin dağılım oranı kadın %45.32, erkek %54.68 olarak bulunmuştur. Erkek temsili metin ve görsellerde sayıca kadın temsiline daha fazladır. Özne, "Bir cümlede bildirilen işi yapan, yüklem bildirdiği durumu üzerine alan kimse veya şey" olarak Türk Dil Kurumu tarafından tanımlanmaktadır. Bu durumda kitapta yer alan işleri yapan, yüklem bildirdiği durumları üzerine alan bireylerin çoğunun erkek olduğu söylenebilir. Metinlerde özne dışında (anıma) görülmeye ilişkin dağılım %48.28 kadın, %51.72 erkek şeklindedir. Özne açısından değerlendirildiğinde bu ayrım daha fazlayken özne dışında görülmeye bakıldığında bu fark azalmıştır. Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) MEB ve Koza yayınları tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kadın ve erkek figürleri metinlerde ve görsellerde eşit sıklıkta kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Balcı ve Sel (2017) İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir araştırma isimli çalışmalarında İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinde cinsiyetin görülme sıklığını değerlendirilmişlerdir. Görsellerde ve metinlerde erkeklere, kadınlara oranla daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Cümlelerde kişiler arasında bir önem sırası varsa bu, daha önemli kişilerin daha önce yazılmasıyla okuyucuya hissettirebilmektedir. Örneğin bir protokol varsa en başta en önemli kişinin anons edilmesi veya metinde yer alması gibi. İlgili kitaptaki metinlere bu açıdan bakıldığında; metinlerde sıranın değişmesi halinde anlamın bozulmayacağı durumlarda, cinsiyetin yer alma sırasına ilişkin dağılım oranı incelendiğinde kadınların erkeklerden önce görülme oranı %45 iken erkeklerin kadınlardan önce yer alma oranı %55 şeklindedir. Bu kıstas doğrultusunda sonuç erkek lehinedir.

Cinsiyete göre metinlerde toplumsal rol ve mesleki rollerde yer alma oranına bakıldığında kadın cinsiyetin %46.43 oranında, öğrenci, öğretmen ve doktor rollerinde bulunduğu görülürken erkek cinsiyetin %53.57 oranında, öğrenci, öğretmen, avukat, müdür ve hizmetli olarak bulunduğu görülmüştür. Cinsiyete göre görsellerde toplumsal rol ve mesleki rollerde yer alma oranına bakıldığında kadın %33.76 oranında ve öğrenci, öğretmen, sağlık görevlisi, hemşire ve doktor rollerinde resmedildiği görülürken, erkek cinsiyeti %64.47 oranında ve öğrenci, öğretmen, müdür, müdür yardımcısı, hizmetli, polis, sağlık görevlisi, asker, itfaiye memuru, park görevlisi, servis şoförü, diş hekimi, esnaf, balıkçı rollerinde resmedildiği görülmektedir. Görsellerde iki cinsiyet arasındaki fark metinlere göre daha fazladır ve yine erkek lehine fark bulunmuş ayrıca erkeğin olduğu meslekler sayıca fazla ve daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) çalışmalarında inceledikleri Türkçe kitapların her ikisinde de erkeklerin çeşitli mesleklerle temsil edilirken kadınların oldukça sınırlı meslek gruplarıyla

temsil edildiğini ve MEB tarafından hazırlanan kitapta kadınlar için 8 erkekler için 27 farklı meslek grubu sunulduğunu tespit etmişlerdir. Balcı ve Sel (2017) İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsellerde kadınların erkeklerle oranla daha az meslek çeşidi ile kitaplarda yer aldığını tespit etmişlerdir. Sarıtaş ve Şahin (2018) Hayat Bilgisi Ders kitaplarında, mesleki rollerde kadın ve erkek rollerinde farklılıklar olduğunu, kadınlara ev ve çocuk bakımına yakın meslekler verilirken erkeklerle hem güç ve otoriteyle birleşen hem de kadınlara oranla çok daha çeşitli mesleki kollarla rol verildiğini tespit etmişlerdir. Balcı ve Sel (2017) İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünlerini inceledikleri çalışmalarında yemek yapmanın dördüncü sınıflar hariç tüm ders kitabı düzeylerinde kadına verildiğini, tamir işleri ya da araba kullanmak gibi ev dışı görevlerin ise erkeğe verildiğini tespit etmişlerdir. Tekin (2018) kadın girişimciliği ve cinsiyet-rol stereotipleri Muş ili örneği çalışmasında kadınların inşaat işleri, kaynakçılık, araba tamiri, marangozluk, elektrik işleri vb. erkek işi olarak, öğretmenlik, hemşirelik, terzilik, aşçılık ve sekreterlik gibi işleri de kadın işi olarak algıladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçları ilgili çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Tekin'in (2018) çalışması toplumsal cinsiyet eşitsizliklere maruz kalan kadınların bunu nasıl kanıksadıklarını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Cinsiyete göre görsellerde cinsiyetlerin görünme sıklığı incelendiğinde sadece kadın %30.17, sadece erkek %44.73, çoğunluğu kadın %3.38, çoğunluğu kadın %7.81, kadın ve erkek eşit sayıda %12.45 olarak dağılım göstermekteyken çerçevesiz resimlerin %1.48'i, net olmadığı için analiz edilememiştir. Bu sonuç da yine erkek lehine gerçekleşmiştir. Kırbaoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) MEB ve Koza yayınları tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kadın ve erkek figürleri görsellerde eşit sıklıkta kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Gümüšoğlu, Sallan Gül, Gül ve Dericioğulları Ergun (2018) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Ders Kitapları'nda sosyoekonomik eşitsizliklerin temsili isimli araştırmada kız ve erkek çocuklarının görsel temsiller açısından eşit bir dağılıma sahip olduğu tespit edilirken diğer bulgular açısından metinlerde örtülü cinsiyetçi ifadelerin bulunduğu ifade edilmiştir. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin henüz okumayı öğrenmeden kitapların görsellerinden yararlanarak, okumayı öğrendiklerinde görsellerden yararlanarak okuduklarını anlamlandırmaya, kalıcılığını artırmaya ve örnek almaya çalışmaktadırlar. Bu yüzden kitaplarda özellikle ilkokul kitaplarında görseller açısından cinsiyet eşitsizliklerine yol açmayacak görseller kullanılmalıdır.

Cinsiyetin metinler ve görseller dikkate alınarak günlük işlere dağılımı incelendiğinde kadın % 72.5 erkek % 27.5 olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Erkeğin yaptığı işler, araba kullanmak, eşya satın almak, bilgisayar oyunu kurmak, ev süpürmek (1 kez), masa hazırlamak (1 kez), ev işi için birine yardımcı olmak (1 kez) vb. olarak tanımlanırken kadın erkeğin yaptığı işlerden gazete okumak, bilgisayar oyunu kurmak işleri haricinde erkeğin yaptığı tüm işleri yapmaktadır. Kırbaoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) MEB yayınlarının hazırladığı Türkçe ders kitabında kadına yüklenen ev içi roller; çocukla ilgilenmek, evi temizlemek ve yemek yapmaktır. Aynı kitapta erkeğe yüklenen ev içi roller alışveriş yapmak, evin tamir işleriyle ilgilenmek, araba kullanmak ve evin geçimini sağlamaktır. Akar ve Aksoy (2018) çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi isimli çalışmalarında, okul öncesi ve 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının anne kavramını bakım veren temizlik, yemek yapan kişi, baba kavramını ise erken çocukluk dönemindeki çocuklar işe giden, dördüncü sınıf çocukları ise bizi koruyan kişi olarak belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sarıtaş ve Şahin (2018) Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme isimli çalışmalarında, ilgili kitaplardaki metinler ve görsellerde kadın ve erkek rolleri anne-baba ve mesleki roller açısından incelenmiştir. Aile içinde kadınların daha fazla ev içi sorumluluklarda yer aldığı, çocuk bakımı ile ilgilendiği, ev dışında dahi çocuklarla, mutfakla bağlantılı olabilecek sorumlulukların olduğu; erkeklerin ise ev içi ve ev dışı sorumluluklarda daha çok güç ve otorite isteyen görevlerde olduğunu tespit etmişlerdir.

Çocuklara kitaplarda kalıp yargılar, klişeler sunmak gözlemleyerek, model olarak öğrenen çocuklarda yaşama dair kısıtlayıcı toplumsal cinsiyet rollerini benimsetmek anlamına gelebilmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram'a göre kişi kendisine benzeyeni model almaktadır. Cinsiyet de küçük çocuklar için en ayırt edici özelliklerden biridir. Kız öğrenciler açısından, kitaplardaki kadınların hiçbirinin yönetimde yer almaması, ev işlerinden kadınların ağırlıklı olarak sorumlu tutulduğunu görmesi, kadınların hem görsel hem yazınsal açıdan kısıtlı mesleklerde gösterilmesi, erkeğin çoğunlukla kadından önce ifade edilmesi, aile içi rollerde kadın ağırlıklı olması, bilgisayar oyunu kurmak gibi teknolojik uğraşlarla sadece erkeğin gösterilmesi birçok açıdan kısıtlayıcı örneklerdir. Öğrencilerin hemcinslerini örnek aldığını düşünürsek, hemcinslerinin gerçekleştiremediği bir başarıyı kendilerinin de başaramayacağı hissine rahatlıkla kapılabileceklerdir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği kültürel kaynaklı olup kültürün değişmesi gelişmesi çok zaman, çok fazla çaba gerektirmektedir. Değişim öncelikle farkındalıkla başlar. Öncelikle farkındalık geliştirmeli sonrasında değişim ve gelişim beklenilmelidir. Bu farkındalık erken yaşlardan itibaren çocuklara gerek ailede gerekse okulda, kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri ile değil; eşitlikçi bir yaklaşım ile eğitim-öğretim sağlanarak oluşturulabilir (Savaş, 2018, s.116). Aksi halde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin oluşturduğu olumsuzluklarla uğraşmamız gerekmektedir. Türkiye'de kadınların cinsiyetlerinden ve cinsiyet rollerinden dolayı yoksulluğu, erkeklerden hem nicelik hem de nitelik bakımından daha fazla yaşamaktadırlar (Tire, 2017, s.106) bu mevcut olumsuzluklardan sadece biridir.

Bu çalışmada sadece İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi (2018-2019 Eğitim Öğretim yılında okutulan) kitabı incelenmiş olup çalışmanın sonuçlarının diğer MEB ders kitaplarına genellenmemelidir. Aynı kriterler doğrultusunda diğer MEB ders kitapları da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, T., Aksoy, B., A. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46.
- Akıncı, Çötök, N. (2015). Toplumsal cinsiyet dahilinde kadına şiddet olgusuna karşı kadın algısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 778-790.
- Balcı, E., Sel, B. (2017). ilkokul türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 723-740.
- Çinpolat, E. (2018). Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özellikleri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1016-1040.
- Demir, E. (2018). İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gouviás, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. doi:10.1080/09540253.2016.1237620.
- Göğüş Tan, M., (2011). Eğitim. Ecevit Y., & Karkiner, N. (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Gözütok F., D., Doğan Taş, İ., Rüzgar, M., E., Akçatepe, G., A., & Yetkiner, A. (2015). İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Kitapları'nın değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844. doi:10.17051/ilo.2015.45371.
- Gümüšoğlu, F., Sallan Gül, S. Gül, H., & Dericioğulları Ergun, A. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitapları'nda sosyoekonomik eşitsizliklerin temsili. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 28-46.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: 'Kinder' reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 75-89.
- Jackie F.K. Lee, (2014). Gender representation in Hong Kong primary school ELT textbooks a comparative study. *Gender and Education*, 26 (4) 356-376. doi: 10.1080/09540253.2014.916400.
- Jackie F.K. L., & Collins P. (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21(4), 353-370.
- Karakuş, E., Mutlu, E., Diker, C., Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 31-54.
- Kırbaşoğlu Kılıç, L., & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitapları'nda ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-147.
- Kurt, A., Ayaz, B., E. (2018). Ayla Kutlu'nun Yıldız Yavrusu adlı çocuk romanında toplumsal cinsiyet rolleri açısından değişen baba figürü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (18), 311-320.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Sallan, G., & Altındal, Y. (2015). Medyada kadın cinayeti haberlerindeki cinsiyetçi izler: Radikal Gazetesi. *Akdeniz İletişim Dergisi*, (24), 168-188.
- Sarıtaş, E., & Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 463-477. doi:10.21764/maeuefd.351555.
- Savaş, G. (2018). Türkiye'de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*. 1 (2), 101-121.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 133-146.

Tekin Z. (2018). Kadın girişimciliği ve cinsiyet-rol stereotipleri: Muş İli örneği. Uluslararası

Toplum Araştırmaları Dergisi, 9(16). doi:10.26466/opus.453934.

Tire, O. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye'de kadın yoksulluğu. Mavi Atlas

Dergisi, 5(1), 97-112. doi: 10.18795/gumusmaviatlas.306047.

Yang, C., C., R. (2016). Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses

of gender in two Hong Kong primary English Language textbook series. Gender and Education, 28(5), 674–692. doi: 10.1080/09540253.2015.1103839.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ERGENLERDE AHLAKİ KAYITSIZLIĞIN YORDAYICI OLARAK ARKADAŞA BAĞLANMA STİLLERİ VE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ**ALİ KARATAŞ**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**BÜLENT GÜNDÜZ**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**RUKİYE KARABÖRK**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Anahtar Sözcükler: Arkadaşa bağlanma stilleri, ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı, kurban

Problem durumu ve amaç:

Çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların ahlaki değer ve yargılarının belirlenmesinde önemli bir rolü vardır. Çocuklukta ebeveynler ile kurulan bu ilişkiler ergenlik ve yetişkinlik döneminde diğerleriyle kurulacak ilişkileri önemli ölçüde etkilemektedir. Ergenlik döneminde bireylerin akranları ile etkileşimi artmaktadır. Sosyalleşme süreci ve akranları ile kurdukları ilişkiler ergenlerin ahlaki düşünce, davranış ve değerlerinin oluşmasında daha önemli hale gelmektedir. Özellikle arkadaşla bağlanmanın artması öğrencilerin arkadaş gruplarına girebilmek için şiddet eylemlerinde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Okullarda gözlenen şiddet eylemlerinden biri öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci tarafından çeşitli yollarla tekrarlayan biçimde olumsuz eylemlere maruz bırakılması olarak ifade edilen zorbalıktır. Bu nedenle bu çalışmada ahlaki kayıtsızlık, arkadaşla bağlanma stilleri ve zorbalık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yöntem:

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar ve Mezitli ilçelerinden lise kademesinde 227 kız (%56,8) ve 173 erkek (%43,3) olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf kademelerine dağılımı ise 9. sınıf 90 öğrenci (22,5), 10. sınıf 134 öğrenci (33,5), 11. Sınıf 135 öğrenci (33,8), 12. sınıf 41 öğrenci şeklindedir.

Verilerin toplanmasında Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği, Akran Zorbaları Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular :

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ahlaki kayıtsızlık ile ergenlerde zorbalık belirleme ölçeği alt boyutları zorbalık ile. 45, kurban ile. 25 ve arkadaşla kaygılı kararsız bağlanma ile .21 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmadaki bağımsız değişkenlerin ise ahlaki kayıtsızlıktaki %25'lik değişimi açıkladığı görülmüştür.

Abstract:

Keywords: attachment styles in friends, moral disengagement, peer bullying, victim

Problem statement and purpose :

In the period of childhood parents have significant roles in terms of developing moral values and judgments of their children. These relationships with parents in childhood significantly affect the relationships with others during adolescence and adulthood. Interaction of individuals with peers increases during adolescence. The process of socialization and relationships between peers have more important influence on forming moral thoughts, behaviors and values of adolescents. Particularly, the increase in attachment to friends makes it easier for students to engage in violent acts in order to join their groups of friends. One of the acts of violence observed at schools is bullying which is described as the exposure involved repeatedly negative actions in various ways by one or more students. Consequently, in this study, correlations between moral disengagement, attachment styles in friends and bullying variables are examined.

Method:

The sample of the study consisted of a total of 400 students (227 girls (56,8%) and 173 boys (43,3%)) from Yenişehir, Akdeniz and Toroslar and Mezitli districts of Mersin in 2018-2019 academic year. The distribution of students to the grade levels is 9th grade 90 students (22,5), 10th grade 134 students (33,5), 11th grade 135 students (33,8), 12th grade 41 students.

Data were collected using the Moral Disengagement Scale, Adolescent Attachment Scale for Adolescents, Peer Bullying Determination Scale Adolescent Form and personal information form prepared by the researchers. Correlation analysis and multiple regression analysis were used for data analysis.

Findings:

As a result of the correlation analysis, there was a significant correlation between moral disengagement and bullying determination scale in adolescents .45, .25 with victim, and .21 with anxious unstable attachment to friend. Independent variables in the study explained 25% change in moral disengagement.

Giriş

Bandura (2002)'a göre, ahlaki standartlar sabit bir içsel davranış düzenleyici olarak fonksiyonda bulunmazlar. Ahlaki standartları düzenleyen özdenetim mekanizmaları bireyler tarafından aktif edilmedikçe devreye girmezler. Bu yüzden zaman zaman yüksek ahlaki değerlerinin olduğu söylenen bireyler bile ahlaki olmayan davranışlarda bulunabilir (Zimbardo, 2004). Bu çerçevede ahlaki kayıtsızlık en genel ifade ile bireylerin ahlaki olmayan davranışlar sergiledikleri durumlarda rahatsızlık duymadan bu durumu görmezden gelmeleri, ahlaki olmayan davranışa kayıtsız kalmalarıdır (Moore, 2015). Ahlaki kayıtsızlık mekanizması, ahlaki meşrulaştırma, iyimser etiketleme, avantajlı karşılaştırma, sorumluluğun yayılması, sorumluluğu üstlenmeme, olumsuz sonuçları küçümseme/çarpıtma, insan dışlaştırma ve mağduru suçlama boyutlarından oluşmaktadır (Bandura, 1986;1999).

Saldırgan davranışların yanlış olduğunu düşünen biri bu davranışını kendisini ya da diğer insanları korumak için yaptığına ikna ederek davranışını meşrulaştırabilir. Kişi normal şartlarda yapmayacağı davranışların sorumluluğunu meşru otoritenin emirlerini yerine getirdiğini iddia ederek meşru otoriteye atfeder ve davranış bireysel sorumluluk olmaktan çıkar. Bu durumda kişi sorumlu yayar. Grup olarak sorumlu olunan bir eylemde kimse kendini eylemden bireysel olarak sorumlu hissetmeyecektir. Böylelikle sorumluluk reddedilebilir. Olumsuz sonuçları küçümseme/çarpıtma mekanizması işlerken ise kişinin davranışının zararlı sonuçlarının yok sayıldığı, küçültüldüğü, çarpıldığı veya reddedildiği durumlarda birey ahlaki olmayan davranışları rahatlıkla sergiler. İnsan dışlaştırma mekanizması bireylerin diğer insanları bir vahşi; duyguları, umutları olmayan bir nesne haline getirmesi olarak ifade edilebilir. Bu durumda kişi yaptığı ahlaki olmayan davranıştan ötürü rahatsızlık duymaz. Mağduru suçlama ise kişinin yaptığı davranışa mecbur bırakıldığını, davranış sergilemesi için kişikirtildiği ya da bu koşullara kurban tarafından mecbur bırakıldığına kendini inandırması olarak ifade edilebilir (Bandura, 1986;1999;2002).

Ahlaki kayıtsızlık süreçleri en belirgin şekilde başkalarına zarar veren davranış biçimlerinde görülür (Bandura, 1986). Başkalarına çeşitli şekillerde zarar vermeyi içeren zorbalık bir öğrencinin zaman içerisinde tekrarlayan biçimde bir ya da daha fazla öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1997). Zorbalık başkalarına doğrudan ya da dolaylı yollarla zarar verilen davranışlarla gerçekleştirilir. Doğrudan zorbalık itmek, vurmak silah ile tehdit etmek gibi fiziksel saldırganlık ya da lakap takmak, toplum içinde aşağılamak ve sindirmek gibi sözel saldırganlık türü davranışlar ile görülür. Dolaylı zorbalık ise akran grubundan dışlanma, görmezden gelme, sosyal reddetme, söylenti yayma şeklinde görülür. (Vanderbilt ve Augustyn, 2010'dan aktaran [akt.] Duy ve Yıldız, 2014). Bir davranışın zorbalık olabilmesi için davranışın zaman içerisinde tekrarlayan biçimlerde gerçekleşmesi, saldırgan davranışın ya da kasıtlı zarar vermenin olması ve zorba ile zorbalığa uğrayan(kurban) arasında bir güç dengesizliği olmalıdır (Olweus, 1997). Gini, Pozzoli ve Hymel, (2014) ve Pornari ve Wood (2010) 'un yürüttükleri çalışmalarda ahlaki kayıtsızlık ile zorbalık arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ahlaki kayıtsızlık arttıkça zorbalık davranışının da arttığını tespit etmişlerdir.

Chugn, Kern, Zhu, Lee (2014)'nin yaptıkları çalışmada güvenli bağlanan bireylerin kaygılı bağlanan bireyler ile kıyaslandığında ahlaki kayıtsızlığa karşı daha dirençli olduğunu saptamışlardır. Çocuklukta ahlaki düşünce ve davranışların öğrenilmesinde aile ile etkileşim ön plana çıkarken ergenlik döneminde sosyalleşme süreciyle birlikte ebeveynlerin rolünü akranlar almaktadır (Caravita, Sijtsma, Rambaran, Gini, 2014). Ergenler işlemsel düşünmenin kazanılmasıyla bebeklikte kurdukları bağlanma ilişkilerinin genellenmiş zihinsel temsillerini zihinlerinde tutma ve bunu çevreye yansıtma yeteneği kazanırlar (Allen ve Miga, 2010).Çocuklukta kurulan bu ilişkiler ergenlik ve yetişkinlik yıllarında sürdürülme eğilimindedir. Bağlanma insanoğlunun belirli kişilere güçlü, duygusal bağlar kurma eğilimini ve istemsiz ayrılık ve kayıplardan sonra yaşanan depresyon, öfke, kaygı ve duygusal rahatsızlıkları açıklamak için kavramsallaştırılmıştır (Bowlby, 1977).

Ainsworth üç belirgin bağlanma stili belirlemiştir; güvenli, kaçınan ve kaygılı kararsız bağlanma stilleri (Goldberg, 2000). Özellikle ergenlik döneminde arkadaşlara bağlanmanın artması ve akran gruplarına dahil olabilmek için ergenlerin çeşitli şiddet eylemlerine karıştıkları ve bu durumlardan rahatsız olmadıkları görülmektedir. Bu çerçevede bireyin özsaygısını koruyan bir mekanizma olan ahlaki kayıtsızlığın sergilenmesinde arkadaşına bağlanma stilleri ile zorbalık davranışının etkisini incelemek okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi ve şiddet olaylarına çare bulunması yönünden etkili olabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde ahlaki kayıtsızlığın hem zorbalık (Bauman, Pero, 2011; Kandemir Özdiç, 2019; Kaya, 2018; Obermann, 2011; Obermann, 2013; South, Wood, 2006) hem bağlanma stilleri (Chung, Kem, Zhu ve Lee, 2014) ile ilişkisini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmuştur. Bununla birlikte ahlaki kayıtsızlığın ergenlerde arkadaşına bağlanma stilleri ile incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca literatür incelendiğinde ahlaki kayıtsızlık ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Çalışma bu amaçla ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki kayıtsızlıklarının arkadaşına bağlanma stilleri ve zorbalık değişkenleri açısından incelemeyi hedeflemiştir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ergenlerde arkadaşına bağlanma stilleri ve zorbalığın ahlaki kayıtsızlıklarını yordamadaki katkılarını incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nicen araştırma deseni kullanılan bu araştırma, ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı ve arkadaşına bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilişkisel nitelikte betimsel bir çalışmadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Mersin İli Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli İlçelerinde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü toplam 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 173(%43,3)'ü erkek, 227(%56,8)'i kız örneklemden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf kademelerine dağılımı ise 9. sınıf 90 öğrenci (22,5), 10. sınıf 134 öğrenci (33,5), 11. Sınıf 135 öğrenci (33,8), 12. sınıf 41 öğrenci şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi kazara, gelişmiş, uygun vb. olarak da tanımlanan, örneklem olarak seçilen kişilerin kolay ve ucuz bir yol ile seçildiği tekniktir (Bayram, 2015).

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenler İçin Arkadaşına Bağlanma Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği: Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, (1996) tarafından geliştirilen Türk Kültürüne uyarlaması Yavuz-Birben, Bacanlı (2017) tarafından yapılan "Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği(AKÖ)" 3'lü likert ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ahlaki meşrulaştırma, İyimser etiketleme, Avantajlı karşılaştırma, Sorumluluğun yayılması, Sorumluluğu üstlenmeme, Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma, İnsan dışlaştırma, Mağduru suçlama alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek toplam puan hesaplanarak değerlendirilmekte ve puanların yüksekliği ahlaki kayıtsızlığın yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yapılan uyarılama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı. 82 ile. 86 arasında değerler aldığı bulunmuştur.

Ergenler İçin Arkadaşına Bağlanma Ölçeği: Ergenlerde arkadaşına bağlanma stillerini ölçmek için Wilkinson (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlaması Ercan (2015) tarafından yapılan "Ergenler İçin Arkadaşına Bağlanma Ölçeği", güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanma stillerini ölçen 23 madden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puanların yüksekliği, söz konusu bağlanma stiline baskınlığını ifade etmektedir. Yapılan uyarılama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının. 60-.89 arasında ve test-tekrar test güvenirlik değerlerinin. 81-.83 arasında değiştiği saptanmıştır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu: Akran zorbalığını ölçmek için Tayas ve Pişkin tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu"53 ifadenin farklı şekilde sorulmasıyla oluşan iki paralel zorba ve kurban ölçeğinden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, cinsel zorba ve kurban faktörlerini ölçmektedir. Ölçek değerlendirilirken zorba ve kurban alt boyutları toplam puan hesaplanarak ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Alınan puanların yüksek olması zorba ya da kurban olma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan uyarılama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları zorbalık için .92 ve kurban için .93 olarak bulunmuştur.

Analiz

Parametrik istatistiklerin temel varsayımları arasında yer alan normallik dağılımı ve varyans eşitliği test edilmiş ve ölçümlerde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Betimsel ve ilişkisel bir modelin kullanıldığı çalışmada arkadaşına bağlanma stilleri ve akran zorbalığının öğrencilerin ahlaki kayıtsızlıklarını yordamadaki katkılarını incelemek üzere verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkileri incelemek için ise korelasyon uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenlerde Arkadaşına Bağlanma Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğine ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde (Tablo 1) Ahlaki kayıtsızlık ile Akran zorbalığı alt boyutları ve Arkadaşına Bağlanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 1. Ahlaki kayıtsızlık zorba, kurban ve arkadaşına bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi

Değişkenler	Ortalama	Korrelasyon							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.		
1. Ahlaki Kayıtsızlık	54.70	8.22	1						
2. Kurban	83.92	25.53	.255**	1					
3. Zorba	77.10	24.94	.455**	.661**	1				
4. Arkadaş Bağlanma	Güvenli 40.60	7.33	-.005	-.0118**	-.091	1			
5. Arkadaşa Bağlanma	Kaçınan 15.21	4.79	-.038	-.048	-.035	-.629**	1		
6. Arkadaşa Kararsız Bağlanma	Kaygılı 19.50	4.56	.219**	.180**	.099*	-.270**	.167**	1	

p<.01** p<.05*

Tablo 1 incelendiğinde ahlaki kayıtsızlık ile kurban ($r=.25$, $p<.01$), arkadaşta kaygılı kararsız bağlanma ($r=.21$, $p<.01$) arasında düşük yönde pozitif ilişki saptanırken zorba ($r=.45$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Zorbalık ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide ise kurban boyutu ile arkadaşta güvenli bağlanma boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki vardır ($r= -.11$, $p<.01$). Arkadaşa kaygılı kararsız bağlanma boyutu ile ise kurban ($r=.18$, $p<.01$), zorba ($r=.09$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki görülmektedir.

Ergenlerde arkadaşta bağlanma stilleri ile zorbalık ve kurbanın ahlaki kayıtsızlığı yordamadaki katkılarını inceleyen regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Regresyon analizine ilişkin bulgular

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	33.78	4.56		7.40	.000
Kurban	-.034	.017	-.117	-1.98	.048
Zorba	.171	.019	.518	8.91	.000
Arkadaşa Güvenli Bağlanma	.086	.065	.077	1.31	.188
Arkadaşa Kaçınan Bağlanma	-.023	.097	-.013	-.238	.812
Arkadaşa Kaygılı Kararsız Bağlanma	.382	.083	.212	4.62	.000

R= .50, R²= .25, p<.05

Doğrusal regresyon analizi incelendiği zaman bağlanma stillerinin alt boyutları ve akran zorbalığı değişkenlerinin ahlaki kayıtsızlığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($p<.05$). Bunun yanı sıra akran zorbalığı alt boyutlarından zorba, kurban ve arkadaşta kaygılı kararsız bağlanmanın birlikte ahlaki kayıtsızlığın %25'ini açıkladığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara en büyük katkısı akran zorbalığı alt boyutlarından olan zorba boyutu vermiştir ($t= 8.91$, $p<.01$); bunu arkadaşta kaygılı kararsız bağlanma ($t = 4.62$, $p<.01$) ve kurban ($t = - 1.98$, $p<.01$) olma davranışının izlediği görülmektedir. Arkadaşa bağlanma değişkeninin alt boyutlarından arkadaşta güvenli bağlanma ve arkadaşta kaçınan bağlanma alt boyutları ise varyansı anlamlı bir şekilde açıklayamamaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada ahlaki kayıtsızlığın yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve ergenlerde arkadaşta bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ahlaki kayıtsızlık ile en yüksek korelasyon ilişkisi gösteren bağımsız değişken zorbalıktır. Regresyon analizine göre ahlaki kayıtsızlığa en çok katkı sunan bağımsız değişkenler sırayla zorba, kurban ve arkadaşaya kaygılı kararsız bağlanmadır. Bu ilişkiler literatür ile uyumlu sonuçlar göstermektedir.

Akran zorbalığı arttıkça ahlaki kayıtsızlık düzeyi de artmaktadır. Kişi karşısındakine zarar verici davranışlar gösterdikçe bu davranışları normalleştirmek için ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarını kullanmaktadır. Yurtdışında yapılan bazı çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Gini, Pozzoli ve Hymel (2004), Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, Caprara, (2008); Pornari ve Wood, (2010)' un yürüttükleri çalışmalarda zorbalık ve saldırgan davranışlar arttıkça ahlaki kayıtsızlığın arttığı tespit edilmiştir. Zorbalığın ahlaki kayıtsızlığı yordaması literatürde ifade edildiği gibi başkalarına zarar verilen durumlarda ahlaki kayıtsızlık mekanizmasının daha fazla kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Chung, Kem, Zhu ve Lee, (2014)'ün yürüttükleri çalışmada güvenli bağlanan bireylerin kaygılı kararsız bağlanan bireylere göre daha etik davranışlarda bulduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte güvenli bağlanan bireylerin daha düşük ahlaki kayıtsızlık sergilediği ifade edilmiştir. Bahsedilen çalışmada ebeveyn güvenli bağlanmanın ahlaki kayıtsızlığı azalttığı ifade edilirken bu çalışmada arkadaşaya güvenli bağlanma stiline ahlaki kayıtsızlık üzerinde azaltıcı bir etkisi bulunmamıştır. Bunun yanı sıra arkadaşaya kaygılı kararsız bağlanma düzeyi arttıkça ahlaki kayıtsızlığın arttığı gözlenmiştir. Bu sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir.

Kaygılı kararsız bağlanma stiline sahip olan bireylerin benlik değeri daha düşük, kendine güveni az ve bağımlı bireyler olma ihtimallerinin yüksek olmasından dolayı zorbalığa hedef olan kişiler haline gelerek kurban rolünde oldukları tespit edilmiştir. (May, Vartanian ve Virga 2002 'den aktaran [akt]. Şirvanlı Özen ve Aktan, 2010). Yapılan bu çalışmada da kurban alt boyutundan alınan puanlar arttıkça ahlaki kayıtsızlık da artmaktadır.

Literatürde yer alan diğer çalışmalara bakıldığında kurban rolünde olan kişilerin yetersiz sosyal becerilere sahip oldukları ve buna bağlı arkadaş edinmekte güçlük çekme problemi yaşadıkları saptanmıştır (Cook ve diğ. 2010). Bu bireyler diğer kişilere genellikle güvenmezler ve kaygılıdır. (Batsche ve Knoff, 1994). Araştırma sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir. Kurban alt boyutundan alınan puanlar arttıkça kaygılı kararsız bağlanmanın da arttığı sonucu elde edilmiştir. Her iki alt boyuttan alınan puanlar arttıkça ahlaki kayıtsızlık da artmaktadır.

Zorbalığa benzer şekilde kurban boyutundan alınan puanlar arttıkça ahlaki kayıtsızlık düzeyi de artmaktadır. Başka bir çalışmaya göre (Runions ve diğ., 2019) yalnızca zorba olanların zorba/kurban olanlara göre daha fazla ahlaki kayıtsızlık sergilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu yapılan çalışmada elde bulgular ile tutarlıdır. Zorba ve zorba/kurban bireylerin ahlaki kayıtsızlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Literatürde ahlaki kayıtsızlık ve zorbalığın ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma olmakla birlikte ahlaki kayıtsızlık ve bağlanma stillerini inceleyen çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı göze çarpmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı ve arkadaşaya bağlanma stillerinin birbirlerini etkilediği sonucu bu araştırma için oldukça önemlidir. Güvensiz bağlanma stiline sahip bireyler, güvenli bağlanma stiline sahip bireylere göre ahlaki kayıtsızlık gösterme eğilimini daha fazla taşımaktadırlar. Zorbalık davranışı gösteren bireyler daha fazla ahlaki kayıtsızlık sergileyebilmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip birey kendisine benzer bir arkadaş grubunun içinde olacak ve daha fazla zorbalık yapma ihtimali taşıyacaktır şeklinde bir yorum yapılabilmektedir. Bu sonuçlar neticesinde görülmektedir ki çocukluk yaşantıları bireylerin saldırgan davranışlar sergileme eğilimini etkilemekte olup bu zorbalık davranışlarına karşı kayıtsız bir tutum sergilemeleri üzerinde etkilidir.

Bu çalışma yapılırken görülmüştür ki, yurt içinde ahlaki kayıtsızlık konusunda yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmacılar sonraki çalışmalarında bu konuda daha derinlemesine araştırmalar yapabilir. Çalışmada ele alınan bağımsız değişkenlerden arkadaşaya bağlanma stilleri ile ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda farklı yaş grupları ile hem ebeveynlere bağlanma stilleri hem de arkadaşaya bağlanma stilleri ile ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır. Bunlara ek olarak bu çalışmada 12. Sınıf öğrencileri örneklem içinde diğer gruplara oranla daha az yer almaktadır. Sınava hazırlanmalarından kaynaklı sebebi ile gönüllü öğrenci sayısı azınlıkta kalmıştır. Bakım verenin çocukla daha sağlıklı bir ilişki kurması yönünde önleyici hizmet olarak ebeveynlere yönelik çocuklarda güvenli bağlanma stiline destekleyecek tutum ve davranışlar üzerine psiko-eğitim çalışmaları yapılabilir. Okul psikolojik danışmanları zorbalık yaptığı tespit edilen çocuklarla gruba psikolojik danışma çalışmaları ve psiko-eğitim çalışmaları yürüterek sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Okul psikolojik danışmanları kurban olduğu tespit edilen çocuklara yönelik psiko-eğitim grupları ile atılganlık, sosyal beceri geliştirme, iletişim gibi konularda çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Allen, J. P. & Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 181-190.

- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Engle wood Cliffs, New Jersey, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. [Special Issue on Eviland Violence],3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Batsche, G.M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2),165-174.
- Bauman, S. & Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 236-253.
- Bayram, N. (2015). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Chugh, D., Kern, M. C., Zhu, Z. & Lee, S. (2014). Withstanding moral disengagement: Attachment security as an ethical intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 51, 88-93.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N. G., Kim, T.E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A Meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Duy, B. & Yıldız, M. (2015). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 31-47.
- Ercan, H. (2015). Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeğinin psikometrik özellikleri ve uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies* , 38, 227-240.
- Gini. G., Pozzoli, T. & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56–68.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London, : Arnold Press.
- Kandemir Özding, N. (2019). *Kardeş zorbalığı ve akran zorbalığının empati, ahlaki çözülme, problem çözme ve ebeveyn kabul-reddi ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. (2018). *Akran zorbalığında ahlaki uzaklaşma düzeyinin ve mağdurun sosyal kimliğinin mağdura yardım etme isteğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 6, 199-204.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 133-144.
- Obermann, M. L. (2013). Temporal aspects of moral disengagement in school bullying: Crystallization or escalation?. *Journal of School Violence* 12(2),193-210.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Şirvanlı Özen D. & Aktan T. (2010). Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: Başa çıkma stratejilerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi* 25(65), 101-113.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C. & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288-1309.
- Pornari, C. D. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81-94.
- Runions, K. C, Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. & Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1835–1848.
- Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. S. & Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology*, 50(8), 2093-2104.

South, C. R. & Wood, J. (2006). Bullying in prisons: the importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32(5), 490-501.

Yavuz-Birben, F. & Bacanlı, H. (2018). Ahlakî kayıtsızlık ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-25.

Zimbardo, P. G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil içinde* (s. 21-50). New York: The Guilford Press.

OYUNLAŞTIRILMIŞ ANALOJİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN GÜNLÜK YAŞAMLA BAĞLANTI KURMALARINA ETKİSİ

EBRU SİVRİKAYA
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

NEVZAT YİĞİT
TRABZON ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç

Fen bilimlerinde yer alan kavramların birbiriyle ilişkili ve soyut olmaları nedeniyle öğrencilerin bu kavramları anlamlı öğrenmesi çoğu kez zordur. Anlaşılmakta zorlukların yaşandığı soyut kavramların öğrenilmesi yollarından biri de günlük yaşamla ilişkilendirilecek etkinliklerle öğrencilerin etkileşimini sağlamaktır. "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi içindeki kavramlar okul öncesinden başlanarak hemen her yaş seviyesindeki öğretim programlarında yer alması sebebiyle fen bilimleri öğretimi için önemli konuların başında gelmektedir. Analoji yoluyla olayların oyunlaştırıldığı ve sahnede canlandırıldığı dramatizasyon içeren etkinliklerin öğrencilerdeki anlamlı öğrenmelere katkısı son yıllarda özellikle belirli yaş gruplarında oldukça önemlidir. Bu çalışmada, lise 11.sınıf öğrencilerince tasarlanan oyunlaştırılmış analoji ve dramatizasyon etkinliklerinin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine vücudumuzda bulunan organlar ve bu organların sağlığı üzerinde etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu uygulamalardaki etkinlikler günlük yaşamla ilişkilendirilerek lise öğrencileri tarafından geliştirilmiştir. Etkinliklerde öğrencinin yaratıcı gücünü ortaya çıkaran konu ile ilgili analoji içeren dramatizasyona ait metinler öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 25 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Analiz sonuçları böyle ortamların oluşturulduğu öğrenme sürecinde, öğrencilerin eğlenerek anlamalarının daha iyi sağlandığı, sadece sınıf içinde değil sınıf dışı ortamlarda da etkili öğrenmelerin gerçekleşebileceği gösterilmiştir. Sonuç olarak görsel uygulamalarda zenginleştirilmiş dramatizasyon ve analoji uygulamalarının vücudumuzdaki organlarla ilgili hem ilkokul öğrencilerinin öğrenmelerinde kalıcı izler bıraktığı hem de lise öğrencilerinin bu şekilde öğretici etkinlikler tasarlamak ve uygulamak yoluyla da öğrenmelerini geliştirdikleri söylenebilir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Öğrenmenin başında olan öğrencilerin ön bilgilerini temel alan çalışmada öğrencilerde oluşturulan anlık ilginin sürekliliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: İnfomal öğrenme, fen eğitimi, vücudumuzda sistemler, dramatizasyon

Effects of Gamified Analogy Activities on Students' Relating to Daily Life

Abstract

Purpose

As the concepts in science are related to each other and as they are abstract, it is usually difficult for students to learn meaningfully. One of the ways to learn these abstract concepts which are inapprehensible is to provide interaction through activities related to daily life. "Systems in Our Body" is one of the most important topics in teaching science as its concepts take part nearly in every age teaching programme. Recently, the activities dramatised on the stage by analogy are of utmost importance in terms of expressive learning, especially in specific age groups.

Method

Qualitative research approach was used in this research. The activities in these applications were developed by high school students. The texts for dramatization including analogy related to the subject and revealing the creative power of the students with the activities are created under teachers' guidance. The work group of this research consists of 25 primary students. Data gathered was analysed according to the content analysis.

Findings

The results of the applications were analysed qualitatively. Analysis results show that students learn better by having fun when these kinds of teaching environments are provided. It also showed that students can learn better not only in the

classrooms but also out of the classrooms. As a result, we can say with the help of enriched dramatization and analogy activities, primary students can learn better and high school students improve their learning by designing these kind of creative activities.

Implications for Research and Practice

In the study based upon the background information of the students who are at the very beginning of learning process, researches can be applied to make their instant interest sustainable

Keywords: Informal learning, science education, systems in our body, the dramatization.

Giriş

Fen eğitiminin amacı, modern çağın gereği olarak, araştıran, inceleyen, sorgulayan, eleştirel düşünen, bilgiyi üreten, karar verme becerisi geliştiren, çevresini tanıyan, empati yapan, yaşamın her alanında karşılaştığı problemleri çözen, günlük yaşamla bağlantı kurmak için yaratıcı, kararlı, girişimci ve iletişim becerilerine sahip olan fenle ilgili gerekli olan bilgi, beceri, tutum, değer, yetkinlik, anlayışa sahip bireyler yetiştirebilmektir (Tan ve Temiz, 2003; Dilbaz, Yelken, ve Özgelen, 2016; MEB, 2018). Fen eğitiminin amaçladığı fen okuyazar bireyler, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri bilim insanlarının çalışma sistematiğini kullanarak çözebilir (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006). Bu nedenle fen okuyazar bireyler, fenle ilgili kavramları anlamlı öğrenmelidir (Çobanoğlu ve Bektaş, 2012). Dünyaya geldiği andan itibaren öğrenme ve keşfetme konusunda istekli ve meraklı olan bireyin çevreyle etkileşimi başladığı anda fen ile ilişkileri başlar ve bu ilişki tüm yaşamı boyunca devam eder. Bireyin yaşamı için gerekli temel fen kavramları okul öncesi dönemden itibaren aktif olarak çocukluk döneminde öğrenilmeye başlanır ve bu dönemde kavramlar anlamlandırılır. Bu nedenle günlük yaşamla iç içe olan fen kavramları anlamlı öğrenilmeli ve öğretilmelidir (Çobanoğlu ve Bektaş, 2012; Aksan ve Çelikler, 2016). Buna bağlı olarak Türkiye’de eğitim alanında yapılan reformlarla öğrenme- öğretme faaliyetleri yeni anlamlar kazanmıştır. Değişen sadece bu faaliyetlerde kullanılan yöntem- teknikler değil ayrıca faaliyetlerin yapıldığı yerlerdir. Sadece sınıf içi öğrenme ortamları değil sınıf dışı ortamlar da oluşturulmaya başlanmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları, sınıf temelli fen öğrenme ortamlarının tam olarak sağlayamadığı günlük yaşamla ilişkilendirme olanaklarının yetersizliği durumunda farkındalık oluşturur (Keskin ve Sarıtaş, 2018). Okul dışı öğretim, öğrenenin bilişsel, duyuşsal, yaşam becerisi alanlarına katkı sağlar. Sınıf dışı öğrenme ortamları ile öğrencilerin bu ortamlarda aktif olmaları ve birbirleri ile etkileşim halinde olmaları sağlanır (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Gürsoy, 2018).

Ülkemizde okul öncesi dönemden başlanarak ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinin her sınıf düzeyinde biyoloji ile ilgili kavramlar fen alanı içerisinde verilmektedir. Biyoloji bireye bu kadar yakın bir bilim olmasına rağmen birbiriyle ilişkili ve soyut kavramlar içermesinden dolayı ezber ve zor bir ders olarak görülmekte ve sıkıcı bulunmaktadır (Tekkaya, Özkan, Sungur ve Uzuntiryaki, 2000). Literatürde öğrencilerin, öğrendikleri fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirmede sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Tekkaya vd., 2000; Güngör ve Özgür, 2009; Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker, 2012; Duman ve Avcı, 2014; Dilbaz vd., 2016; Şahin ve Bodur, 2016; Çetinkaya ve Taş, 2018; Canpolat ve Ayyıldız, 2019). Bu nedenle öğretilen bilgilerin günlük yaşantıda somutlaştırılmasını sağlayan öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Şahin ve Bodur, 2016; Şahin, 2016). Bu öğrenme ortamlarında yeni yöntemlerin gerekliliği de ortaya çıkmıştır (Dilbaz vd., 2016). Literatürde kavramları somutlaştırmada; analogi (Seyhan, 2015), modeller, hikaye, drama, dramatizasyon, rol oynama gibi tekniklerinden yararlanılır. Kavramlar arasında ilişki kurmada en etkili stratejilerden biri de oyunlaştırılmış analogidir (Bilgin ve Geban, 2001; Acar ve Yaman, 2011; Şahin, 2016). Analogi, olayların oyunlaştırıldığı ve sahnede canlandırıldığı dramatizasyon içerisine entegre edilmiştir. Bu öğrenme sürecinde, öğrencilerin motivasyonları sağlanarak hem eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulmuş hem de eğlenerek öğrenmenin, sadece sınıf içinde değil sınıf dışı ortamlarda da gerçekleşebileceği gösterilmiştir.

Fen bilimleri dersi ünitelerinden biri olan “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi okul öncesi dönemden itibaren bireyin günlük yaşamla bağ kurmasını sağladığı için ve farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal ve bütünsel bir yaklaşım olarak öğretim programında yer aldığı için önemlidir (Çetinkaya ve Taş, 2018; MEB, 2018). Ayrıca eğitimin farklı kademelerinin sınıf seviyelerinde konu ile ilgili kavram yanılgıları görülebilmektedir (Güngör ve Özgür, 2009; Doğru vd., 2012; Duman ve Avcı, 2014; Yangın ve Kaya, 2016; Şahin ve Bodur, 2016; Dilbaz vd., 2016; Çetinkaya ve Taş 2018). Okul öncesi yıllar pek çok fen kavramlarının temellerinin atıldığı ileriki yıllarda edinilen daha karmaşık kavramların da temelini oluşturduğu yıllardır. Okul öncesi dönemden itibaren kazanılan bilgilerin kalıcılığı sonraki yıllara aktarılır (Çobanoğlu ve Bektaş, 2012; Şahin, 2016). Geliştirilen etkinliklerle öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif olması hedeflenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini kazanarak oluşturdukları davranış değişikliklerini kendilerinden yaşça küçük öğrencilere aktarabilme durumları da gözlenmek istenmiştir.

Etkinliklerin tasarımı ve öğrencinin yaratıcı gücünü ortaya çıkaran analogi içeren dramatizasyon metinleri öğretmenler rehberliğinde lise öğrencileri tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinliklerle öğrenmenin sonraki aşamalarında temel oluşturması, ortaya çıkabilecek kavram yanılgılarını engellemesi ve lise öğrencilerine bilimsel süreç becerisi kazandırması açısından özgün bir çalışmadır. Kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, okulda farklı öğrenme ortamları oluşturarak eğlenerek öğrenmeyi sağlaması açısından da önemlidir.

Lise öğrencilerinin “vücudumuzda sistemler” ünitesine yönelik tasarladıkları oyunlaştırılmış analogi ve dramatizasyon etkinliklerinin ilkökul 1. sınıf öğrencilerine, “vücudumuzda sistemler ve sistemlerin sağlığı” ile ilgili kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmede etkili olup kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmekte midir? çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, lise 11.sınıf öğrencilerince tasarlanan oyunlaştırılmış analogi ve dramatizasyon etkinliklerinin, ilkökul 1. sınıf öğrencilerine vücudumuzda bulunan organlar ve bu organların sağlığı üzerinde etkilerinin incelenmesidir.

Çalışmanın Hedefleri

Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları soyut kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi,

Öğrenmenin sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışı öğrenme ortamları ile eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilmesi,

Etkinliklerle katılımcı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sözel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi,

Yaş seviyesi farklı olan iki grubu aynı amaç doğrultusunda yakınlaştırarak ilgi çekici öğrenme ortamıyla çocuklarda özgüvenin sağlanması,

Öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda ileri dönemlerde verilecek karmaşık kavramlara temel oluşturmasını sağlayacak etkinliklerin tasarlanması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırma konusuyla ilgili ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bakış açılarını öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Yılmaz ve Güven, 2015).

Çalışma Grubu

2016- 2017 Eğitim - öğretim yılında Trabzon ilinde Akçaabat 100. Yıl İlkokulunda öğrenim gören 25 birinci sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin ön bilgilerini temel alması açısından amaçlı örneklem seçilmiştir (Yılmaz ve Güven, 2015).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada önce konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak “vücudumuzda sistemler” konusu ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve güncel hayata uyarlamada zorluk yaşanan soyut kavramlar tespit edilmiştir. Ayrıca geliştirilen etkinliklerde kullanılan materyallerin oluşturulmasında okul öncesi kitapları incelenmiştir. Hazırlanan etkinlikler öğretmen rehberliğinde lise öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Verilerin toplanması için öğrencilerle informal mülakatlar yapılmıştır. Uygulama sonunda 1. sınıf öğrencilerinin yapılan uygulama ile ilgili görüşlerini alabilmek için gönüllü olarak resim yapmaları, şiir ve yazı yazmaları istenmiştir. Çalışma verileri nitel yollarla analiz edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin geliştirdiği oyunlaştırılmış analogi içeren dramatizasyonda; 5 öğrenci 11. Sınıf olmak üzere toplam 11 öğrenci görev almıştır. Görev alan 5 öğrenci etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullanılan görsel materyalleri tasarlamışlardır. Ayrıca 12. sınıfta okuyan bir öğrenci de -vücudumuzda sistemler ve bu sistemlerin sağlığı ile ilgili- bestelediği şarkıyı dramatizasyon esnasında gitar eşliğinde seslendirmiştir. Çalışmanın matematik, fen, yabancı dil alanındaki tüm etkinliklerde toplam 19 öğrenci görev almıştır. Çalışmada 5 öğrenci dramatizasyona yönelik kullanılan tüm görsel materyalleri geliştirmişlerdir ve örneklem grubu ile ön görüşme yapmışlardır. Çalışmada hazırlanan etkinlikler 2016-2017 eğitim- öğretim yılı Haziran ayında 1 günde (8 saat) gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri uygulamanın yapıldığı liseye gelerek önce konferans salonunda dramatizasyon etkinliğini izlemişlerdir. Etkinlik içerisindeki balon şişirerek doğru nefes alıp verme etkinliğine doğrudan katılmışlardır. Ayrıca üzerlerinde kendi isimleri basılı olan ve dramatizasyonda bahsedilen organların yer aldığı tişörtle organların vücuttaki yerleri uygulamalı olarak gösterilmiştir. Aynı gün içerisinde öğleden sonra etkinlik sınıfındaki diğer etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Haziran ayında uygulanan etkinlikten 8 ay sonra değerlendirmeye amacıyla birinci sınıf öğrencilerine etkinliğin gerçekleştiği gün ile ilgili resim yapmaları, şiir ve yazı yazmaları istenmiştir (Yılmaz ve Güven, 2015). Sınıf öğretmeni ve birinci sınıf öğrencileri ile ilgili mülakat yapılarak veriler toplanmıştır. Mülakat ve öğrencilere ait dokümanlar kodlama yapılarak nitel yolla betimsel ve içeriksel analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları resim, yazı ve şiir ile ilgili tüm çalışmalar birinci sınıf öğrencilerinin kendi okullarında sergilenmiştir. Çalışmanın kontrolünün sağlanması amacıyla 3 ay sonra da çalışmayı gerçekleştiren 5 öğrenci “Tarçın” ve “Bonibon” takma isimleri ile iki insan maketi hazırlayarak, öğrencilerin bu maketler üzerinde bulunan organların görevlerini ne kadar hatırladıklarını oyun esnasında 2 ders saati boyunca gözlemlemişlerdir. Eğitsel oyun video ile kaydedilmiştir.

Çalışmaya ait plan aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Uygulama Süreci

Faaliyet	Başlama Tarihi	Bitiş Tarihi	Sorumlular	Açıklamalar
Çalışma grubunun belirlenmesi	Ekim 2016	Şubat 2017	Öğretmen	Amaç ve hedeflerin belirlenmesi, alanyazın tarama, ön görüşme ve gözlem yapılması.
Materyal geliştirme	Şubat 2017	Haziran 2017	Öğretmen	Geliştirilen etkinliklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması, insanda organlar konseptli tişörtlerin tasarlanması ve proje logosunun tasarlanması
Öğretmen rehberliğinde etkinliklerin gerçekleştirilmesi	Haziran 2017	Haziran 2017	Öğretmen	Öğrenme ortamının düzenlenmesi, fen alanında deney yapılması, mikroskop uygulaması, vücudumuzda sistemler ile ilgili dramatizasyon gösterimi
Veri toplama ve analiz	Eylül 2017	Şubat 2018	Öğretmen	Yarı yapılandırılmış mülakatların analizi, öğrencilerden alınan resim, yazı, şiirlerin nitel veri analizlerinin yapılması.
Değerlendirme		26 Nisan 2018	Lise öğrencileri öğretmen	Lise öğrencilerinin tasarladığı insan maketi ile eğitsel oyun oynama

Uygulama Aşamaları

- Fen alanında çoğu kez anlaşılmakta güçlük çekilen soyut kavramlar alanyazın taramalarında, sınıf içi gözlemlerde ve öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde tespit edilmiştir.
- Fen alanında kavramları somutlaştırmak için dramatizasyon, oyunlaştırılmış analogi içeren etkinlikler lise öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Dramatizasyon alanında etkinliğe toplam 11 kişi katılmıştır.



Şekil 1. Oyunlaştırılmış dramatizasyonu tasarlayan ve sahnede canlandıran öğrencilerden örnek fotoğraflar

- Dramatizasyon için öğrencilerin geliştirdikleri metinler 5 öğretmene inceletildi. Gerekli düzeltmeler yapılarak metinlere son şekli verildi.
- Çalışma, farklı branşların aynı gün içerisinde yer alan etkinliklerden oluşmaktadır.

- Etkinliklerin yapılacağı sınıf, birinci sınıf öğrencilerinin lise öğrencileri rehberliğinde etkinlikleri bire bir gerçekleştirebilmesi için düzenlendi.



Şekil 2. Etkinliklere katılan birinci sınıf öğrencilerinden uygulama ile ilgili örnek fotoğraflar

- Uygulama esnasında yapılan etkinliklerden biri olan “vücudumuzda sistemler” konusu ile ilgili dramatizasyonda kullanılan oyunlaştırılmış analogi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve analogi dramatizasyon içerisinde kullanılmıştır. İnsan vücudunda bulunan sistemlerin öğretimi için tasarlanan dramatizasyonda akciğer, böbrek, beyin, mide ve kalın bağırsak hem öğrencilerin hazırladıkları görsel materyallerle hem de sahnede canlandırılarak öğrencilere aktarıldı.

Tablo 2

Dramatizasyonda Kullanılan Analogiler

Hedef Organlar	Benzetmeler
Akciğer	Soluk alıp vermeyi sağlayan- Balon
Karaciğer	Vücut için zararlı olanları zararsızla dönüştüren
Böbrek	Kandan zararlı olanları ve fazlalıkları uzaklaştıran
Kalp	Kanı her tarafa dağıtan
Beyin	Tüm organları yöneten
Kalın Bağırsak	Sindirilmeyen besinleri, atılması gerekenleri vücuttan atan
Mide	Besinleri parçalayan, depolayan



Şekil 3. Oyunlaştırılmış dramatizasyonu tasarlayan ve sahnede canlandıran öğrenciler ve katılımcı öğrencilerinden örnek fotoğraflar

- Etkinlikler öğretmenlerin rehberliğinde tasarlanmış, uygulama kamera kaydına alınarak fotoğraflar çekilmiştir. Fotoğrafların çekilmesi ve çalışmada kullanılması konusunda uygulamaya katılan ilkökul öğrencilerine, velilerine ve lise öğrencilerine gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

- Solunum sistemi konusunda doğru soluk alıp verme tekniği balon şişirilerek hem okul bahçesindeki oyunda hem de dramatizasyon esnasında gösterilmiştir.
- Etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerinde bıraktığı etkileri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat hazırlandı. Ayrıca öğrencilerin çalışma ile ilgili görüşleri ses kaydına alındı. Uygulamanın yapıldığı gün ile ilgili düşüncelerini, duygularını resim, şiir ve yazı ile ifade etmeleri istendi. Sınıf öğretmeninun uygulamadan sonra öğrencilerde gözlemediği etkiler ses kaydına alındı

Analiz

Ses kaydı ile yapılan mülakatlar, şiir, yazı, resim gibi tüm veriler toplanarak öğretmenler rehberliğinde analiz edildi. Verilerin nitel analizinde öğrencilerin görüşlerini içeren dokümanlar numaralandırılarak kodlanmıştır. Ayrıca bu numaralandırma resim, yazı ve şiirde de yapılarak öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşleri ortaya çıkarıldı. Videolar izlenerek kâğıda aktarıldı. Daha sonra tekrarlanan kavramlar tespit edildi. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin projeden ne kadar faydalandıkları, bilimsel süreç becerilerinde ne tür değişiklikler olduğu tespit edilmeye çalışıldı.

Bulgular

Uygulama sonrası öğrencilerin kendi sınıf ortamlarında uygulamaya yönelik görüşlerinin, yarı yapılandırılmış mülakat sonucunda elde edilen görüşlerin ve sınıf öğretmeninun görüşlerinin bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Mülakat Sonucunda Elde Edilen Öğrenci Görüşleri

Ö₃ “Bağırsak yediklerimizin atığını atar. Akciğer nefes almamızı sağlıyor”

Ö₈ “Organlar kendisinin daha faydalı olduğunu söyleyip tartıştılar. Beyin geldi. Organların arasını düzeltti”... “akciğer solunum organımız”

Resim, Yazı ve Şiirle Aktarılan Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri

İlkokul öğrencilerine etkinliğin yapıldığı gün ile ilgili duygu ve düşüncelerini gönüllülük esasıyla istedikleri şekilde resim, yazı ve şiirle ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin resim, yazı ve şiirleri numaralandırılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö₄ “...Bir tane midemiz var, Bir tane kalbimiz var akciğerimiz var bağırsağımız vardır... Teşekkür ederiz bize öğrettiğiniz için...”

Ö₅ “...o zaman çok güzel eğlendik... bize tişört verdiler... bir ablada şarkı söyledi”

Ö₃ “Anlattıklarınız çok güzeldi bilgi verdi bize... Öğrencileriniz de çok çalışmış... çok eğlendik mutlu olduk birlikte...”

Uygulama Sonrası Kendi Sınıf Ortamlarında Elde Edilen Öğrenci Görüşleri

Uygulama sonrası aradan belli bir zaman geçtikten sonra öğrencilerin uygulama günü ile ilgili hatırladıklarını tespit etmek amacıyla kendi sınıf ortamlarında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Balonla nefes etkinliği yapmıştık”...“Abla saçını kalp yapmıştı ben ona kalp abla diyorum”...“Bize tişörtler verdiniz onlarla organlarımızı tanıdık”...“Bir tane böcek vardı. Bir gün sizinle de tanışabiliriz dedi” “...orada ağabey patates, kola istemişti. Hep zararlı şeyler istedi. Hasta oldu, doktora gitti.”

Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda öğrencilerin “vücudumuzda sistemler” ünitesinde yer alan kavramlara yönelik gerçekleştirilen analogi destekli dramatizasyonu izledikten sonra; birlikte yapılan balon etkinliğini eğlenceli bulduklarını, dramatizasyonda kullanılan görsel materyalleri dikkat çekici bulduklarını, verilen tişörtler üzerindeki organları hatırladıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf Öğretmeninun Görüşü

“Oraya gittiğimizde beklemedikleri bir şekilde karşılandılar... Çocuklar geldi diye bütün salon ayağa kalktı. Çocuklarda özgüven artışı oldu. Kendilerini değerli hissettiler. Kendinden yaşça büyük çocukların onlar için yapmış olduğu hazırlığı bizzat görüp yaşadılar... Etkinlik sınıfına gittiğimizde ... çok güzel süslü bir sınıfla karşılaştılar. Etraftaki herkesin onlar için uğraşması onları çok mutlu etti”

“....Burada bir lise öğrencisinin ilkokul öğrencisinin seviyesine inerek bir etkinlik yapması, bestelediği şarkıyı gitarla bir öğrencinin çalması ve bu sorumluluğu isteyerek alması çok önemli....”

“...Öğrencilere organının görevi nedir diye sorduğunda tam olarak cevabını veremeyebilir ama yeri geldiğinde mutlaka akıllarına getirip cevabı söyleyeceklerdir... Bu tür etkinliklerin artarak devam etmesi, sınıfın dışına çıkmamız gerekir... Böyle çalışmalar sonucunda çocukların özgüvenleri artıyor.”

Sınıf öğretmeni yapılan mülakat sonucunda öğrencilerde özgüven artışının olduğunu, öğrencilerin daha sonraki sınıf seviyelerinde bu kavramlarla karşılaştıklarında konu ile ilgili temel kavramları hatırlayacaklarını ifade etmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Mülakatlar Sonucunda Elde Edilen Verilerin Nicel Analizi

Verilerin analizinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok sevdiği etkinlikler; mikroskop ile gözlem yapma ve İngilizce sayılar ve renkler ile ilgili etkinliklerdir. Etkinlikler içerisinde en az sevilen etkinlik, ilkökul öğrencilerinin izlediği deney etkinliğidir. En çok hatırlanan etkinlik; “vücutumuzda sistemler” ünitesi içerisinde yer alan kavramlara yönelik analogi destekli dramatizasyondur. Etkinlikler içerisinde en çok sevilen etkinliklerin öğrencilerin birebir katıldığı aktif olduğu etkinlikler olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında en çok hatırlanan etkinliğin de dramatizasyon olduğu görülmüştür. Görsel materyallerle desteklenen analogi içeren dramatizasyon gibi tekniklerin ise öğrenciler üzerinde daha kalıcı bir iz bıraktığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler vücutumuzdaki organlar içerisinde en önemli ve en çok hatırladıkları organı kalp olarak ifade etmektedirler. Bunun nedeninin yapılan mülakat sonuçlarından yola çıkarak analogi içeren dramatizasyonda kalbi canlandıran öğrencinin görsel açıdan daha dikkat çekici olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler içerisinde en çok hatırladıkları etkinliğin %37 oranda “Vücutumuzda Sistemler” ünitesi ile ilgili oyunlaştırılmış analogi destekli dramatizasyon olduğu belirlenmiştir. Dramatizasyon ile yapılan etkinliklerin okul öncesi dönemden itibaren öğrencilerin “vücutumuzdaki sistemler” konusunda yer alan fen kavramlarına temel oluşturmaya yönelik etkili olduğu ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi alanlarını etkilediği (Aksan ve Çeliker, 2016) ve bu alanlara yönelik beceriler kazandığı söylenebilir. Ayrıca günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağlayan etkinliklerin sınıf dışı öğrenme ortamlarında yapılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, yaşam becerileri alanlarına katkı yapacağı (Ertuş vd., 2011; Saraç, 2017; Gürsoy, 2018) söylenebilir.

Fen alanında temel kavramların verilmesinde dramatizasyonla birlikte kullanılan analoginin öğrenciler üzerinde öğrenmelerinde daha kalıcı bir iz bıraktığı ve soyut kavramları somutlaştırdığı (Şahin, 2016) görülmüştür. Öğrenciler, etkinlik içerisinde verilen organlardan en çok hatırladıkları ve önemli gördükleri organı %75 oranda kalp olarak ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin yapılan mülakat sonuçlarından ve öğrencilerin o güne ait uygulamayı anlatan resim, yazı, şiirlerindeki ifadelerinden yola çıkarak dramatizasyonda kalbi canlandıran öğrencinin görsel açıdan daha dikkat çekici olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda, görsel materyallerle (Aksan ve Çeliker, 2016) zenginleştirilmiş dramatizasyon ve analogi uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcı izler bıraktığı söylenebilir. Bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırabilmek için kavramların öğretiminde değişik materyal ve yöntemler kullanılarak öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımı sağlanabilir. Eğlenceli olarak gördükleri derse olan ilgileri artırılabilir (Canpolat ve Ayyıldız, 2019). Yangın ve Kaya (2016) yılında yaptıkları çalışmada vücutumuzdaki sistemler konularının öğretilmesi esnasında öğrencilerin derslere “çok az” etkin biçimde katıldıklarını ifade ederek bunun nedenini konuların öğrenci seviyesine indirgenememesi olarak açıklamışlardır. Bu çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin kendilerinden yaşça küçük öğrencilerin seviyelerine inebildiği ve onlar için sorumluluk alabildiği gözlenmiştir. Bu bulgular Aksan ve Çeliker’in (2016) yılında dramatizasyon yöntemi ile okul öncesi çocuklara fen konularının öğretimine yönelik etkinlikler oluşturulması ve etkinliklerde kullanılmak üzere materyallerin tasarlanması amacıyla okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Lise öğrencileri ile yapılan çalışma daha yakın yaş grupları ile akran öğretimi yapılarak da denenebilir.

Çalışma, öğrenmenin başında bulunan öğrencilerin ön bilgilerini temel alması ve sonraki yıllarda bu etkinin devam etmesi açısından önemlidir. Öğretim programı sarmal bütüncül yapıda olduğu için özellikle insanda sistemler konusu ilkökoldan başlayarak ileri sınıf düzeylerinde de verilmektedir. Bu nedenle uygulama esnasında oluşturulan anlık ilginin sürekliliğinin takibi yapılabilir. Temelden doğru kavramlar verdiğimiz öğrencileri öğrenme yaşantısı boyunca üzerlerine yeni bilgileri koyarak nasıl yapılandırdıklarını görmek açısından uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların süreç olarak imkânlar ölçüsünde uzatılması ile ilk ya da ortaokul öğrencileri üzerinde farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Kaynaklar

Acar, B. & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 01-10.

- Aksan, Z. & Çelikler, D. (2016). Dramatizasyon yöntemi ile okul öncesi çocuklara fen konularının öğretimine yönelik etkinlikler oluşturulması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 108-122.
- Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (Analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-32.
- Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A. & Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-26.
- Canpolat, E. & Ayyıldız, K. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-39.
- Çobanoğlu, E. O. & Bektaş, H. (2012, Haziran). Kavramsal değişim metinlerinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin dolaşım sistemi konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Çetinkaya, M. & Taş, E. (2018). Etkinlik temelli web materyalinin 6. sınıf "vücudumuzda sistemler" ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Internationale Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2 (4), 92-113.
- Dibaz, G., Yelken, T. & Özgelen, S. (2016). Araştırma temelli öğrenmenin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve araştırma becerileri üzerindeki etkisi. *Elementary Education Online*, 15(2), 708-722.
- Duman, M. Ş. & Avcı, E. (2014). Fen ve Teknoloji eğitiminde kavram yanlışları üzerine 2003-2013 yılları arasında yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 67-82.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N. & Şeker, F. (2012). Fen Bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-64.
- Ertaş, H., Şen, A. İ & Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Güngör, B. & Özgür, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusundaki didaktik kökenli kavram yanlışlarının nedenleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 149-177.
- MEB, (2018). Fen Bilimleri Dersi (ilkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. MEB, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Saraç, H. (2017). Türkiye' de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Seyhan, H. G. (2015). Okulöncesi fen eğitiminde analogi kullanımının önemi ve analogi örnekleri. *Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE*, 4(2), 15-28.
- Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analogi yöntemi ve analoginin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 48-61.
- Şahin, Ç. & Bodur, Ş. (2016). İlköğretim 7. sınıf "vücudumuzda sistemler" ünitesine yönelik günlük yaşamla ilişkilendirme testi geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 999-1016.
- Tekkaya, C., Özkan, Ö., Sungur, S. V & Uzuntiryaki, E. (2000). Öğrencilerin biyoloji konularını anlama zorlukları. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri, 5-9, Ankara.
- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Yangın, S. & Kaya, D. R. (2016). Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan araç- gereçler ve öğretim yöntemleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 29-42.
- Yılmaz, A. & Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme ve yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 55-77.

SİMÜLASYON DESTEKLİ İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN FEN YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**ASLI AYDOĞAN**

MEB

HÜLYA ASLAN EFE

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

BAYRAM DEMİRCİ

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada fen bilimleri dersinde simülasyon destekli işbirlikli öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırma kapsamında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları başarı grupları (STAD) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan simülasyonların çoğu Eğitim Bilişim Ağı portalından seçilmiştir. Araştırmanın yöntemi, ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir.

Uygulama: Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Siverek'te bulunan bir imam hatip ortaokulunun 8. sınıfında öğrenim gören 105 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okul imam hatip ortaokulu olduğundan kız ve erkek öğrencilerin farklı sınıflarda eğitim gördüğü göz önüne alınarak araştırma 2'si kontrol 2'si deney olmak üzere toplam 4 sınıfta 5 hafta boyunca yürütülmüştür. Kontrol gruplarından 1'i kız diğeri erkek öğrencilerin olduğu sınıflardan seçilmiştir. Benzer olarak deney gruplarından 1'i kız diğeri erkek öğrencilerin olduğu sınıflardan seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, bilimin sosyal anlamı, bilim insanı normu, fen dersinden zevk alma, boş zamanlarda bilime ilgi, kariyerde bilime ilgi olmak üzere 5 boyuttan oluşan fene yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, simülasyon destekli işbirlikli öğretim yöntemi ile öğrenim gören deney grubunun mevcut programın öngördüğü öğretim yöntemine göre öğrenim gören kontrol grubuna göre bazı alt boyutlarda daha olumlu tutum sergilediklerinin göstermiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu sonuca göre, fen sınıflarında simülasyon destekli işbirlikli öğrenme uygulamalarının artırılması önerilmektedir. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerine simülasyon ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Simülasyonları, İşbirlikli Öğretim, STAD, Fene Yönelik Tutumu

Effect of Cooperative Teaching Method Supported by Simulation on Students' Science Attitudes**Abstract**

Purpose: In this study, the effect of simulation supported cooperative teaching method and the method proposed by the current program on students' attitudes towards science were investigated.

Method: Student teams achievement divisions, one of the cooperative learning methods, were used within the scope of the research. Most of the simulations used in the research were selected from the Education Informatics Network portal. The method of the study was determined as a quasi-experimental design with pre-test post-test paired control group. The study is conducted in the fall semester term of the 2018-2019 academic year, on a study group consisting of 105 students of 8th grade learners in Siverek. Since the school where the research was carried out was an imam hatip secondary school, considering that boys and girls are educated in different classes the study was carried out for 5 weeks in 4 classes, 2 of which were control and 2 of them were experiments. In the control groups while the lessons are being taught by the method proposed by the current program, in the experimental groups the lessons were conducted by the researcher in accordance lesson plans which adopted by Student Teams Achievement Divisions method. Data were collected "Attitude Scale Towards Science", consisting of 5 scales which are Career Interest in Science, Leisure Interest in Science, Social Implication of Science, Enjoyment of Science Lesson, Normality of Scientist.

Findings: The study showed that in some subscales the simulation-supported cooperative teaching method provided that students more positive attitudes towards science according to method proposed by the current program.

Implications for Research and Practice: According to this result It is recommended to increase simulation supported cooperative learning practices in science classes. In this context, it is thought to be useful to provide science teachers with in-service trainings related to simulation and cooperative learning approach applications.

Keywords: Computer Simulations, Cooperative Learning, STAD, Science Attitude

Problem Durumu

Türkiye'de 2003 yılından itibaren fen bilgisi öğretim programı aşamalı olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak geliştirilse de sınıf ortamında yapılandırmacı uygulamaların yetersizliği dikkatleri çekmektedir (Castronova, 2002; Fazio, Melville&Bartley, 2010). Fatih projesi ile birlikte sınıflarda teknoloji kullanımına yönelik önemli adımlar atılmasına rağmen farklı bilgisayar programlarının öğretimde kullanılmasının yaygınlaşması gerekmektedir (Ebenezer, 2001; Kelly&Jones, 2007). Literatür incelendiğinde öğretim yöntemlerine teknoloji entegrasyonu konusunda bir ihtiyaç olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda, bilgisayar simülasyonlarının işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları başarı grupları uygulamalarına entegrasyonu için model oluşturmak ve bu modelin öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına etkisini araştırmak araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Siverek ilinde öğrenim veren bir ortaokulda öğrenim gören 105 sekizinci sınıf öğrencisinin "DNA ve Genetik Kod " ünitesi öğretiminde simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yönteminin ve mevcut programın öngördüğü öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Amaç

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin "DNA ve Genetik Kod " ünitesi öğretiminde simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

Araştırmanın problem cümlesinde genel çerçevesi çizilen aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Mevcut programın öngördüğü öğretim yöntemi ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri ile simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test fene yönelik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin son test fene yönelik tutum ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin "DNA ve Genetik Kod " ünitesi öğretiminde simülasyonlarla desteklenmiş işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel yöntemlerden ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Siverek ilçesindeki bir imam hatip ortaokulunda öğrenim gören 105 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü okul imam hatip ortaokulu olduğundan kız ve erkek öğrencilerin farklı sınıflarda eğitim gördüğü göz önüne alınarak, iki kontrol, iki deney grubu ile araştırma yürütülmüştür. Kontrol ve deney grupları rastgele seçilmiştir. Kontrol grubu sınıflarından biri kız diğeri ise erkek sınıfıdır. Benzer şekilde deney grubu sınıflarından biri kız diğeri ise erkek sınıfı olarak seçilmiştir.

Veri toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma kapsamında "DNA ve Genetik Kod" konusu ile ilgili Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek için "Fene Yönelik Tutum Ölçeği (TOSRA)" kullanılmıştır. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için kullanılan "The Test of Science Related Attitudes" (TOSRA) ilk olarak 1978 yılında Fraser tarafından geliştirilmiştir.

Başlangıçta her biri 10 soru barındıran 7 boyutlu, 70 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki TOSRA testi Fraser tarafından 5 boyuta düşürülmüştür. Bu boyutlar bilimin sosyal anlamı, bilim insanı normu, fen dersinden zevk alma, boş zamanlarda bilime ilgi, kariyerde bilime ilgidir. Chaerul (2002) tarafından testin her bir boyuttaki soru sayısı 5'e düşürülerek 25 maddeden oluşan kısa versiyonu oluşturulmuştur. Testin kısa versiyonu Cürebal (2004) tarafından Türkçeye çevrilmiş Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,72-0,84 olarak bulunmuş, güvenilirlik katsayısı önceki çalışma ile karşılaştırıldığında ölçümlerin çok yakın olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada TOSRA testinin Cürebal (2004) tarafından Türkçeye çevrilmiş kısa versiyonu kullanılmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

2018-2019 eğitim öğretim yılının başlamasıyla TOSRA'nın güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach's Alpha değeri 0.87 olarak bulunmuştur. Tutum Ölçeği kontrol ve deney gruplarına süreç başında ön test, süreç sonunda son test olarak

uygulanmış ve öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında fene yönelik tutumlarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Tutum ölçeği Kesinlikle katılıyorum(5), Katılıyorum(4), Kararsızım(3), Katılmıyorum(2), Kesinlikle katılmıyorum(1) şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz tutum içeren cümleler puanlanırken ters şekilde kodlanmıştır.

Veri Analizi

Veriler IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Fene yönelik tutum ölçeği ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney1 ve kontrol 1 ile deney 2 ve kontrol 2 grubundaki öğrencilerin fene yönelik tutumlarının son test sonuçlarını karşılaştırmak ve deney grubundaki öğrencilerin fene yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklı tutum sergileyip sergilemediklerini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının FYTÖ ön test verileri karşılaştırılmadan önce grupların dağılımlarının parametrik mi yoksa non parametrik mi olduğunu belirlemek için Levene testi ve normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının bilim insanının normalliği alt boyutunun parametrik, kariyerde bilime ilgi, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma, alt boyutlarının non parametrik olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda Tablo 1'e göre kontrol ve deney gruplarının ön test verileri incelendiğinde fene yönelik tutum alt boyutlarından kariyerde bilime ilgi, boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutunda yer alan maddelere verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Fakat bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma, alt boyutlarında kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 1. Kontrol ve Deney Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Deney (Kız+erkek)	49	49.67	2434	M-WhitneyU: 1209
		Kontrol (Kız+erkek)	56	55.91	3131	Z: -1.051 p: .293
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Deney (Kız+erkek)	49	53.78	2635	M-WhitneyU: 1334
		Kontrol (Kız+erkek)	56	52.32	2930	Z: -.245 p: .806
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Deney (Kız+erkek)	49	44.83	2196.5	M-WhitneyU: 971.5
		Kontrol (Kız+erkek)	56	60.15	3368.5	Z: -2.589 p: .010*
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19,20	Deney (Kız+erkek)	49	45.93	2250.5	M-WhitneyU:1025.5
		Kontrol (Kız+erkek)	56	59.19	3314.5	Z:-2.232 p. .026*

Aşağıda Tablo 2'deki verilere göre fene yönelik tutum alt boyutlarından bilim insanının normalliği alt boyutuna grupların verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır($p > .05$).

Tablo 2. Kontrol (Kız+erkek)ve Deney (Kız+erkek)Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Bilim insanının normallığı	21,22, 23,24, 25	Deney (Kız+erkek)	49	3.4245	.69478	t:-.479
		Kontrol (Kız+erkek)	56	3.3571	.73925	p:.633
						p>.05

Shapiro-Wilk testine göre kontrol 1 ve deney 1 gruplarının kariyerde bilime ilgi ve bilim insanının normallığı alt boyutlarının parametrik, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma, alt boyutlarının non parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple non parametrik olan alt boyutlara Mann Whitney U testi, parametrik alt boyutlara Bağımsız Gruplar t testi uygulanmıştır.

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde kontrol 1 ve deney 1 gruplarının fene yönelik tutum alt boyutlarından bilimin sosyal anlamı ve fen dersinden zevk alma alt boyutlarında kontrol 1 ve deney 1 arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$). Fakat boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutunda deney grubunun lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 3. Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Kontrol1 (Erkek)	24	29.35	704.5	M-Whitney U: 171.5
		Deney 1 (Erkek)	24	19.65	471.5	Z: -2.421
						p: .015*
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Kontrol1 (Erkek)	24	22.85	548.5	M-WhitneyU: 248.5
		Deney 1 (Erkek)	24	26.15	627.5	Z: -.822
						p: .411
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19,20	Kontrol1 (Erkek)	24	27.52	660.5	M-WhitneyU: 215.5
		Deney 1 (Erkek)	24	21.48	515.5	Z: -1.501
						p: .133

Tablo 4 incelendiğinde kontrol 1 ve deney 1 gruplarının fene yönelik tutum alt boyutlarından kariyerde bilime ilgi, bilim insanının normallığı alt boyutlarında kontrol 1 ve deney 1 arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$)

Tablo 4. Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Kariyerde bilime	1, 2, 3, 4, 5	Kontrol1	24	3.475	.7048	t: .977

İlgi	(Erkek)				p: .334
	Deney 1	24	3.2167	1.08734	p>.05
	(Erkek)				
	Kontrol1	24	3.3833	.71485	t: .781
	(Erkek)				p: .439
Bilim insanının normalliği	Deney 1	24	3.225	.68857	p>.05
	(Erkek)				

Kontrol 2 ve deney 2 gruplarının kariyerde bilime ilgi ve bilim insanının normalliği alt boyutlarının parametrik, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma, alt boyutlarının non parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple non parametrik olan alt boyutlarda Mann Whitney U testi, parametrik alt boyutlarda ise Bağımsız Gruplar t testi kullanılmıştır.

Aşağıda Tablo 5'teki veriler incelendiğinde fene yönelik tutum alt boyutlarından boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutunda kontrol 2 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$). Bilimin sosyal anlamı ve fen dersinden zevk alma alt boyutlarında ise kontrol 2 grubunun lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır ($p<.05$).

Tablo 5 . Kontrol 2 ve Deney 2 Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Deney 2 (Kız)	25	25.24	631	M-Whitney U: 306 Z: -1.518
		Kontrol 2 (Kız)	32	31.94	1022	p: .129
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Deney 2 (Kız)	25	22.02	550.5	M-WhitneyU: 225.5 Z: -2.82
		Kontrol 2 (Kız)	32	34.45	1102.5	p: .005*
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19,20	Deney 2 (Kız)	25	19.16	479	M-WhitneyU: 154 Z: -3.97
		Kontrol 2 (Kız)	32	36.69	1174	p: .00*

Tablo 6 incelendiğinde kariyerde bilime ilgi alt boyutunda kontrol 2 grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Bilim insanlığının normalliği alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Kontrol 2 ve Deney 2 Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Deney 2 (Kız)	25	3.344	.64166	t: -2.208 p: .031
		Kontrol 2 (Kız)	32	3.6875	.53264	p<.05*
Bilim insanının	21,22, 23,24, 25	Deney 2	25	3.464	.68731	t: .039

normalliği	(Kız)				p: .969
	Kontrol 2	32	3.4563	.77081	p>.05
	(Kız)				

Deney 1 ve deney 2 gruplarının kariyerde bilime ilgi, fen dersinden zevk alma ve bilim insanının normalliği alt boyutlarının parametrik, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, alt boyutlarının non parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple non parametrik olan alt boyutlarda Mann Whitney U testi, parametrik alt boyutlarda ise Bağımsız Gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde deney 1 ve deney 2 grupları arasında boş zamanlarda bilime ilgi ve bilimin sosyal anlamı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 7. Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Mann-Whitney

U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Deney 1 (Erkek)	24	28.27	678.5	M-WhitneyU: 221.5
		Deney 2 (Kız)	25	21.86	546.5	Z: -1.588 p: .112
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Deney 1 (Erkek)	24	25.94	622.5	M-WhitneyU: 277.5
		Deney 2 (Kız)	25	24.1	602.5	Z: -.454 p: .650

Tablo 8 incelendiğinde deney 1 ve deney 2 grupları arasında fene yönelik tutum alt boyutlarından kariyerde bilime ilgi, fen dersinden zevk alma ve bilim insanının normalliği alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>.05).

Tablo 8. Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Tutum Ön Test Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Deney 1 (erkek)	24	3.475	.7048	t: .681 p: .499
		Deney 2 (kız)	25	3.344	.64166	p>.05
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19, 20	Deney 1 (erkek)	24	3.675	.47112	t: 2.008 p: .05
		Deney2 (kız)	25	3.32	.73258	p=.05
Bilim insanının normalliği	21,22, 23,24, 25	Deney 1 (erkek)	24	3.3833	.71485	t: -.403 p: .689
		Deney2	25	3.464	.68731	p>.05

(kız)

Bulgular

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerine Fene Yönelik Tutum Testi uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Fene Yönelik Tutum Testi, kariyerde bilime ilgi, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma, bilim insanının normalliği olmak üzere 5 alt boyutta incelenmiştir.

Kontrol 1ve deney 1 grupları dağılımlarının parametrik mi yoksa non parametrik mi olduğunu belirlemek için Levene testi ve normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Kontrol 1ve deney 1 gruplarının son test sonuçlarının, boş zamanlarda bilimle ilgi ve bilim insanının normalliği alt boyutları dışında non parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden kontrol 1ve deney 1 gruplarının parametrik olmayan alt boyutlarına Mann-Whitney U Testi uygulanırken parametrik dağılım gösteren alt boyutlarına Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Tablo 9. Kontrol 1 (Erkek) ve Deney 1(Erkek) Grubuna Ait Son test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Kontrol1	24	17.56	421.5	M-Whitney U:121.5 Z: -3.454
		Deney1	24	31.44	754.5	p: .001*
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Kontrol1	24	23.31	559.5	M-Whitney U:259.5 Z: -.591
		Deney1	24	25.69	616.5	p.: .555
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19,20	Kontrol1	24	19.67	472	M-Whitney U: 172 Z: -2.406
		Deney1	24	29.33	704	p: .016*

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde kariyerde bilime ilgi alt boyutunda deney1 grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre deney grubundaki erkek öğrenciler kontrol grubundaki erkek öğrencilere göre ilerde kariyerlerinde bilimle ilgili bir alanla uğraşma isteği daha fazladır. Bilimin sosyal anlamı alt boyutunda deney 1 ve kontrol 1 grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin bilim toplumunun olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin tutumları arasında bir fark yoktur. Fen dersinden zevk alma alt boyutuna ait veriler incelendiğinde ise deney 1 ve kontrol1 grupları arasında deney1 grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki erkek öğrenciler kontrol grubundaki erkek öğrencilere göre fen derslerini daha zevkli bulmaktadır.

Tablo 10. Kontrol 1 ve Deney 1 Grubuna Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Kontrol 1	24	3.4	.94731	t: -1.567
		Deney 1	24	3.7833	.73406	p: .124 p>.05
Bilim insanının	21,22, 23,24, 25	Kontrol 1	24	3	.75297	t: -1.248

normalliği						p: .218
	Deney 1	24	3.2917	.86271		p>.05

Tablo 10. incelendiğinde boş zamanlarda bilime ilgi ve bilim insanının normalliği alt boyutundaki maddelere verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin okul dışında bilimle ilgili aktivite yapma istekleri ve bilim insanlarının normal bir yaşam sürdürüklerine ilişkin görüşleri aynı düzeydedir.

Kontrol ve deney grubundaki kız öğrencilerin fene yönelik tutumları uygulanan son testle belirlenmiştir. Kontrol 2 ve deney 2 grupları dağılımlarının parametrik mi yoksa non parametrik mi olduğunu belirlemek için Levene testi ve normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Kontrol 2 ve deney 2 gruplarının son test sonuçlarının, kariyerde bilime ilgi ve bilim insanının normalliği alt boyutlarının parametrik, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma alt boyutlarının non parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden kontrol 2 ve deney 2 gruplarının parametrik olmayan alt boyutlarına Mann-Whitney U Testi uygulanırken parametrik dağılım gösteren alt boyutlarına Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Tablo 11. Kontrol 2 ve Deney 2 Grubuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Kontrol 2	32	30.59	979	M-Whitney U: 349 Z: -.824
		Deney 2	25	26.96	674	p: .410
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Kontrol 2	32	32.2	1030.5	M-Whitney U: 297.5 Z: -1.663
		Deney 2	25	24.9	622.5	p: .096
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19,20	Kontrol 2	32	36.2	1158.5	M-Whitney U: 169.5 Z: -3.732
		Deney 2	25	19.78	494.5	p: .000*

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde Boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutunda kontrol 2 ve deney 2 grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır(p>.05). Buna göre kontrol ve deney grubundaki kız öğrencilerin okul dışında bilimle ilgili aktivite yapma istekleri aynı düzeydedir. Aynı şekilde Bilimin sosyal anlamı alt boyutunda da kontrol 2 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin bilim toplumunun olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin tutumları arasında bir fark yoktur. Fen dersinden zevk alma alt boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde ise kontrol 2 ve deney 2 grupları arasında kontrol 2 grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrenciler deney grubundaki kız öğrencilere göre fen derslerini daha zevkli bulmaktadır.

Tablo 12. Kontrol 2 ve Deney 2 Grubuna Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Kontrol2	32	3.6875	.6364	t: 1.041
		Deney 2	25	3.52	.55678	p: .303 p>.05

		Kontrol 2	32	3.6875	.74477	t: 1.8
Bilim insanının normalliği	21,22, 23,24, 25	Deneysel	25	3.312	.82680	p: .077
						p>.05

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde kariyerde bilime ilgi ve bilim insanının normalliği alt boyutundaki maddelere verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ilerde kariyerlerinde bilimle ilgili bir alanla uğraşma isteği ve bilim insanlarının normal bir yaşam sürdürüklerine ilişkin görüşleri aynı düzeydedir.

Aşağıda Tablo 13'teki verilere göre kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin fene yönelik tutum son testinin kariyerde bilime ilgi ve boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutlarına verdikleri cevaplar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır (p<.05).

Tablo 13. Kontrol (Kız+Erkek) ve Deney (Kız+Erkek) Gruplarının Tutum Son Test Verilerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Kontrol (Kız+Erkek)	56	3.0393	.66652	t: -5.955 p: .00*
		Deney (Kız+Erkek)	49	3.7918	.62177	p<.05
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Kontrol (Kız+Erkek)	56	3.2286	.69641	t:-3.716 p: .00*
		Deney (Kız+Erkek)	49	3.7878	.84499	p<.05

Aşağıda Tablo 14 incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında fene yönelik tutum alt boyutlarından, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma ve bilim insanının normalliği alt boyutları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır(p<.05)

Tablo 14. Kontrol (Kız+Erkek) ve Deney (Kız+Erkek) Gruplarının Tutum Son Test Verilerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Kontrol (Kız+Erkek)	56	43.63	2443	M-Whitney U: 847 Z: -3.388
		Deney (Kız+Erkek)	49	63.71	3122	p:.001*
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19,20	Kontrol (Kız+Erkek)	56	46.64	2612	M-Whitney U: 1016 Z: -2.297
		Deney (Kız+Erkek)	49	60.27	2953	p:.022*

Bilim insanının normalliği	21, 22, 23, 24, 25	Kontrol	56	41.04	2298.5	M-Whitney U: 702.5
		(Kız+Erkek)				
		Deney	49	66.66	3266.5	Z: -4.310
		(Kız+Erkek)				p: .00*

Deney 1(erkek) ve deney 2 (kız) grup dağılımlarının parametrik mi yoksa non parametrik mi olduğunu belirlemek için Levene testi ve normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Deney1 ve deney 2 gruplarının son test sonuçlarının, boş zamanlarda bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, alt boyutlarının non parametrik, kariyerde bilime ilgi, fen dersinden zevk alma, bilim insanının normalliği alt boyutlarının parametrik olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden deney 1 ve deney 2 gruplarının parametrik olmayan alt boyutlarına Mann-Whitney U Testi uygulanırken parametrik dağılım gösteren alt boyutlarına Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Tablo 15. Deney1 ve Deney 2 Grubuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde Numarası	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Sonuç
Boş zamanlarda bilime ilgi	6, 7, 8, 9, 10	Deney 1	24	24.56	589.5	M-Whitney U: 289.5
		Deney 2	25	25.42	635.5	Z: -.211 p: .833
Bilimin sosyal anlamı	11, 12, 13, 14, 15	Deney 1	24	26.23	629.5	M-Whitney U: 270.5
		Deney 2	25	23.82	595.5	Z: -.594 p: .553

Tablo 15 incelendiğinde boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutunda deney 1 ve deney 2 grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır($p>.05$). Buna göre deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okul dışında bilimle ilgili aktivite yapma istekleri aynı düzeydedir. Aynı şekilde Bilimin sosyal anlamı alt boyutunda da deney 1 ve deney 2 grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin bilim toplumunun olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin tutumları arasında bir fark yoktur.

Tablo 16. Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt boyutu	Madde numarası	Grup	N	Ort.	SS	Sonuç
Kariyerde bilime ilgi	1, 2, 3, 4, 5	Deney 1	24	4.075	.56511	t: 3.463
		Deney 2	25	3.52	.55678	p: .001* p<.05
Fen dersinden zevk alma	16, 17, 18, 19, 20	Deney 1	24	4.2	.61574	t: 2.751
		Deney2	25	3.68	.70238	p: .008 p<.05
Bilim insanının normalliği	21,22, 23,24, 25	Deney 1	24	3.2917	.86271	t: -.084
		Deney2	25	3.312	.8268	p: .933 p>.05

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde kariyerde bilime ilgi alt boyutundaki maddelere verilen cevaplar arasında deney 1 grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin ilerde kariyerlerinde bilimle ilgili bir alanla uğraşma isteği kız öğrencilerinin ilerde kariyerlerinde bilimle ilgili bir alanla uğraşma isteğinden daha fazladır. Fen dersinden zevk alma alt boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde ise deney 1 ve deney 2 grupları arasında deney 1 grubunun lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda bulunan erkek öğrenciler kız öğrencilere göre fen derslerini daha zevkli bulmaktadır. Bilim insanının normallığı alt boyutundaki veriler incelendiğinde bu maddelere verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin bilim insanlarının normal bir yaşam sürdürüklerine ilişkin görüşleri aynı düzeydedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ön karşılaştırmalarında erkek öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney grubu fene yönelik tutum karşılaştırmalarında boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutuna ait tutumların kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda yapılan karşılaştırmaların sonucunda ise boş zamanlarda bilime ilgi alt boyutundaki puan farkının kapandığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin oluşturduğu kontrol ve deney grubu fene yönelik tutum son test karşılaştırmalarında kariyerde bilime ilgi ve fen dersinden zevk alma alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı erkek öğrencilerden oluşan deney grubu öğrencilerinin fene yönelik tutumlarında önemli derecede yükselmenin meydana geldiğine işaret etmektedir.

Araştırma öncesinde kız öğrencilerden oluşan kontrol ve deney grubu fene yönelik tutum karşılaştırmalarında kontrol grubu öğrencilerinin kariyerde bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı ve fen dersinden zevk alma alt boyutlarında daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonunda yapılan karşılaştırmaların sonucunda ise kız öğrencilerden oluşan deney grubu öğrencilerinin kariyerde bilime ilgi ve bilimin sosyal anlamına yönelik tutumların yükseldiği saptanmıştır. Böylelikle kontrol ve deney grubu kız öğrencilerinin kariyerde bilime ilgi ve bilimin sosyal anlamına yönelik tutumları arasındaki anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır. Bu durum simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yönteminin kız öğrencilerin fene yönelik tutumlarını geliştirmede önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaştırmaktadır. Kontrol ve deney grubu kız öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının son test karşılaştırmalarında da ön test karşılaştırmalarında olduğu gibi kontrol grubu lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum kontrol grubu kız öğrencilerinin fen dersinden zevk almaya yönelik tutumlarının araştırma öncesindeki düzeyini araştırma sonuna taşıdıklarını göstermektedir. İnsanlarda zaman içinde gelişen tutumların kısa sürede değişmeyebileceği söylenebilir. Çünkü kişilerin bu güne getirdikleri tutumlarda geçmişin izi vardır. Tutumlar uzun sürede kazanılır. Sahip olduğumuz tutumların çoğu çocukluk dönemine dayanmaktadır. Bu neden fen sınıflarında öğretimin daha eğlenceli bir hale getirilmesi için yollar aranmalıdır ve fen dersi öğrencilere sevdirmeye çalışılmalıdır. Ortaokul yıllarında fen dersini seven öğrenci, ileriki yıllarda fen dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeye devam edecektir.

Araştırma öncesinde kontrol (kız+erkek) ve deney (kız+erkek) grubu öğrencilerinin fene yönelik tutum karşılaştırmalarında bilimin sosyal anlamı ve fen dersinden zevk almaya yönelik tutumlarının kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda ise, kariyerde bilime ilgi, bilimin sosyal anlamı, fen dersinden zevk alma, boş zamanlarda bilime ilgi ve bilim insanının normallığıne yönelik tutumların hepsinde deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yönteminin fene yönelik tutumları geliştirmede etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Kozcu-Çakır, ve diğ., 2013; Arslan ve Zengin, 2016; Aktaş, 2013).

Araştırma öncesinde deney grubu öğrencileri arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin fene yönelik tutumlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonrasında ise, kariyerde bilime ilgi ve fen dersinden zevk almaya yönelik tutumların erkek öğrenciler lehine anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin erkek ve kız öğrencilerin fen öğrenmesinde farklılık oluşturmadığına (Aktaş, 2013), kız öğrencilerin fene yönelik tutumlarını erkek öğrencilerinkine göre daha fazla arttırdığına (Bilgin ve Karaduman, 2005) yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Bolatlı ve Korucu (2018), çalışmalarında ise erkek öğrencilerin işbirlikli çalışmalar boyunca diğer gruplarla yakın iletişimde olduğu ve fen dersinden daha fazla zevk aldıklarını belirtmektedirler ki bu sonuç araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Fen derslerinde fene yönelik tutumları arttıracak eğlenceli simülasyon programlarının kullanılması yaygınlaştırılabilir.
- Fen sınıflarında simülasyon kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Fen sınıflarında işbirlikli öğrenme uygulamaları hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırmacılar farklı öğretim yöntemlerinin simülasyonlarla desteklenmesinin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkilerini araştırabilirler.

Kaynakça

- Aktaş, M . (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenmenin biyoloji tutumuna etkisinin cinsiyet bakımından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 1-19. <http://dergipark.gov.tr/omuefd/issue/20245/214768>
- Arslan, A., Zengin, R. (2016). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin tutumlarına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 37-49. DOI: 10.17679/iuefd.17245785
- Baysan, E., Bayra, E., Demirkan, Ö. (2018). Teknoloji destekli işbirliğine dayalı eğitim ortamları araştırmalarına ilişkin içerik analizi (2010-2015). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-22. <http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/38142/270404>
- Bilgin, İ., Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4 (2), 32-46. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8608/107235>
- Bolatlı, Z. ve Korucu, A. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-supported STEM activities. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 456-478. DOI:10.14686/buefad.358488
- Castronova, J. A. (2002). Discovery learning for the 21st century: What is it and how does it compare to traditional learning in effectiveness in the 21st century. *Action Research Exchange*, 1(1), 1-12.
- Chaerul, A. (2002). A study of students' attitudes towards physics and classroom environment based on gender and grade level among senior secondary education students in Indonesia. *New Mexico State University dissertation*. UMI. Microform 3058579.
- Cürebal, F. (2004). *Gifted students' attitudes towards Science and classroom environment based on gender and grade level*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ebenezer, J. V. (2001). A hyper media environment to explore and negotiate students' conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73-92.
- Fazio, X., Melville, W., & Bartley, A. (2010). The problematic nature of the practicum: A key determinant of preservice teachers' emerging Inquiry-based Science practices. *Journal of Science Teacher Education*, 21(6), 665-681. doi:10.1007/s10972-010-9209-9
- Efe, H. A., Oral, B., Efe, R., ve Sünkür, M. Ö. (2011). Fotosentez ünitesinin bilgisayar simülasyonlarıyla desteklenen işbirlikli öğretim yöntemiyle öğretiminin öğrenci erişimi ve biyoloji dersine yönelik tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 313-329. <http://dergipark.gov.tr/balikesirnef/issue/3372/>
- Fraser, B. J. (1978). Development of a Test of Science Related Attitudes. *Science Education*, 62, 509-515.
- Gambari, A. I., Yusuf, M. O. (2017). Relative effectiveness of computer-supported jigsaw, STAD and TAI cooperative learning strategies on performance, attitude, and retention of secondary School students in physics. *Journal of Peer Learning*, 10, 76-94. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1147965&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip.uid>
- Genç, M , Şahin, F . (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 375-396. DOI: 10.17522/nefmed.21278
- Kelly, R. M., & Jones, L. L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations. *Journal of Science Educational Technology*, 16(5), 413-429.
- Kozcu Çakır, N., Ballıel, B. ve Sarıkaya, M. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkisinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-15. <http://dergipark.gov.tr/ebed/issue/22330/239301>
- Mutlu Bayraktar, D., Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1149-1172. DOI: 10.15869/itobiad.378623
- Rabgay, T. (2018). The effect of using cooperative learning method on tenth grade students' learning achievement and attitude towards biology. *International Journal of Instruction*, 11 (2), p265-280.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇİZGİ GRAFİĞİ OLUŞTURMA BECERİLERİ

HASAN İNAÇ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Öğrencilerin kavramakta zorluklar yaşadığı grafik türlerinden birisi çizgi grafiğidir. Dolayısıyla çalışmamızın problem durumunu Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çizgi grafiği çizme becerileri nasıldır? Sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen derslerinde işlenen konularla ilgili çizgi grafiği çizme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Çalışma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Kırıkkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, Öğrencilerden laboratuvarında yapılan herhangi bir deney sonuçlarının çizgi grafiğinin çizilmesi istenmiştir. Daha sonra toplanan çizimler tek tek analiz edilip yapılan eksiklikler ve hatalar yüzdelik oranlarla belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular: Çalışma sonucu incelendiğinde, öğretmen adaylarının grafik çizmede; grafiğin başlangıç noktasını belirleme, eksenleri ölçeklendirme, değerleri birleştirme, cetvel kullanma, birim yazma ve grafik ismi yazma konularında zorlandıkları ve oldukça yüksek oranda hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu çalışmada en fazla hata oranının %90 ile grafiğe isim vermemede olduğu görülmüştür. Bunu %70 oranıyla eksen etiketleme izlemektedir. En az hata oranı ise yüzde 14 oranıyla veri girişi seçiminde olmuştur.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Elde edilen bu sonuçlar ışığında tüm orta öğretim okullarındaki derslerde grafik çizme ve oluşturma eğilimlerine daha fazla önem verilmesi düşünülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla grafik çizmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Fizik eğitimi, çizgi grafiği, beceri

Abstract:

Problem Statement and Purpose of Research: One of the graph types that students have difficulty in grasping is the line graph. Therefore, the problem situation of our study is what are the science teacher candidates' ability to draw line graphs?. In this study, it is aimed to examine the prospective science teachers' ability to draw line graphs related to the subjects studied in science classes.

Method: Descriptive-scanning model was used in the research. Descriptive studies are generally carried out in order to clarify a given situation, to make evaluations in accordance with the standards and to reveal the possible relations between the events. The study was carried out with a total of 50 pre-service teachers studying in Science Education Department of Mathematics and Science Department of Kırıkkale University Faculty of Education in 2018-2019 academic year. In order to collect data, the students were asked to draw a line graph of any experimental results in the laboratory. Then, the collected drawings were analyzed one by one and the deficiencies and errors were tried to be determined in percentages.

Findings: When the results of the study were examined, it was seen that the prospective teachers were; it was found that they had difficulty in determining the starting point of the graph, scaling the axes, joining the values, using a ruler, writing the unit and writing the name of the graph, and made very high errors. in this study, it was seen that the highest error rate was not giving the name to the graph with 90%. This is followed by axis labeling with 70%. The minimum error rate was 14 percent in data entry selection.

Implications for Research and Practice: In the light of these results, it is considered that more emphasis should be given to the tendency to draw and create graphics in all secondary schools. It is recommended to conduct graphical studies with prospective teachers from different branches.

Keywords: Science education, Physics education, line graph, skill

Giriş

Teknolojiyle beraber bilginin hızla arttığı günümüzde bilim insanları çalışmalarını doğrultusunda elde ettikleri çok sayıda veriyi kısa bir sürede, sade, anlaşılır ve etkileyici kılabilmek için göze hitap edici görsel araçları kullanmaktadırlar. Özellikle fen ve fizik konuları, öğrenciler için soyut kavramlar içerdiği için, bu konular öğrenciler tarafından yeterince anlaşılammakta ve bunun sonucu olarak özellikle bu konularda öğrenci başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenle soyut olan kavramların daha anlaşılır olması ve somutlaştırılması için uygulanan yöntemlerden biri de görsellerin kullanımınıdır (Arpaguş, Ünsal & Moğol, 2011). Bu görsel kullanımların başında da grafik gelmektedir. Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. Genel olarak grafik kullanma yeteneklerinden biriside çizgi grafiği çizme yeteneğidir. Grafiklerin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biriside fen özellikle fizik konularıdır. Fizik çevremizdeki doğal olayların anlaşılmasıyla ilgili gözlemler ve nitel ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır. Diğer bir deyişle Fizik içinde yaşadığımız evrenin gizemli olaylarının anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır (İnaç, H ve ark.2007). Yapılan literatür taramasında öğrenciler grafikleri anlamlandırmakta ve diğer temsil türleri ile ilişkilendirmekte zorluklar yaşamaktadırlar (Bannister, Jamar, & Muteği, 2007; Glazer, 2011; Leinhardt, Zaslavsky & Stein, 1990; Adams, & Shrum, 1990). Öğrencilerin kavramakta zorluklar yaşadığı grafik türlerinden birisi çizgi grafiğidir. Dolayısıyla çalışmamızın problem durumunu Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çizgi grafiği çizme becerileri nasıldır? Sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007; Akgün, 2010).

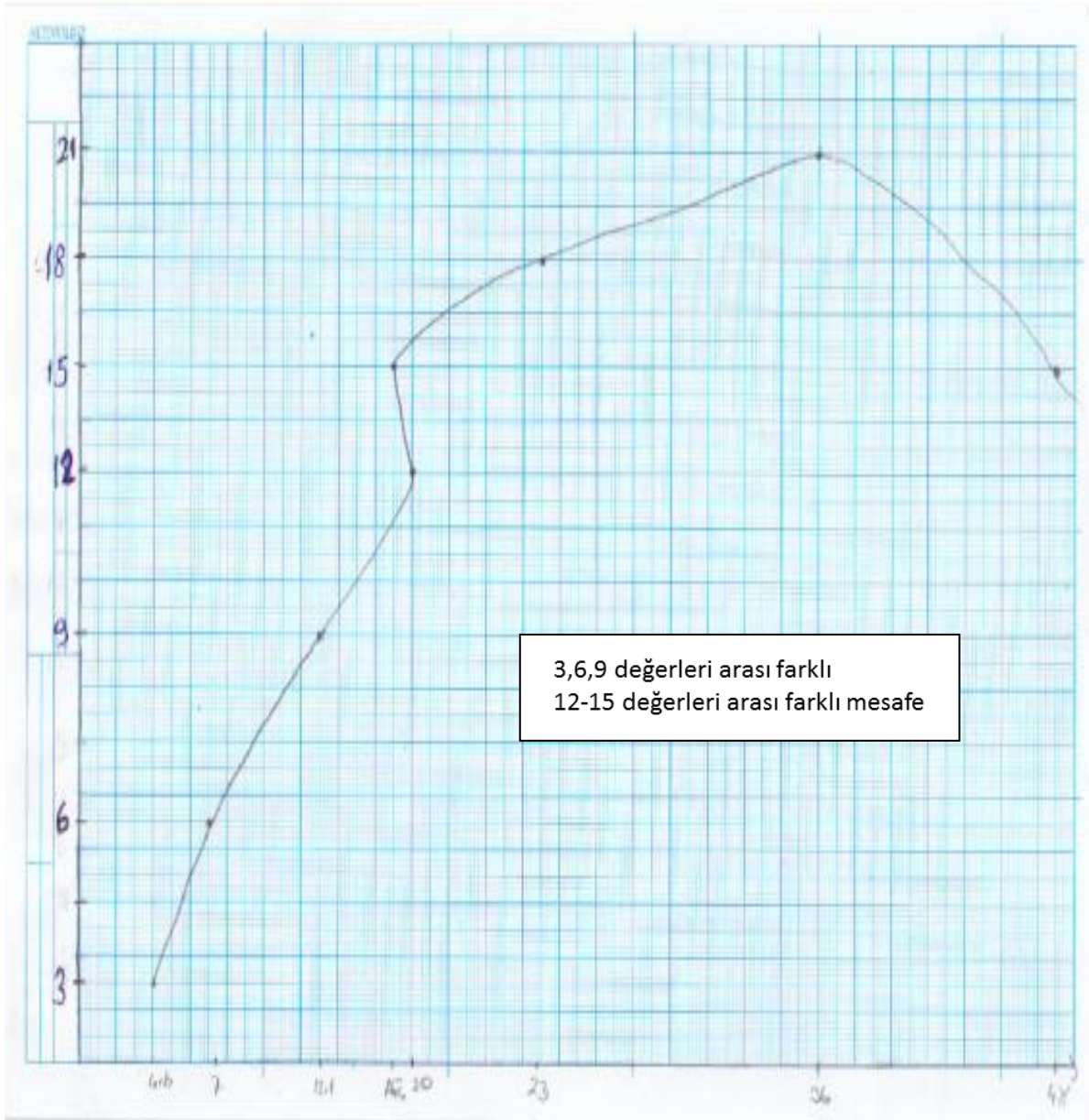
Çalışma grubu: Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 bahar yarıyılında Kırıkkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması: Veri toplamak için, Öğrencilerden laboratuvarında yapılan herhangi bir deney sonuçlarının çizgi grafiğinin çizilmesi istenmiştir. Bunun için öğrencilere grafik kağıdı verilerek daha önce laboratuvarında yapılan tablo halinde verilen deney verilerinin bu grafik kağıdına işlenmesi istenilmiştir.

Verilerin analizi: Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarından toplanan grafikler analiz edilerek öğrencilerin grafik çizerken eksen belirleme, ölçeklendirme, eksenleri adlandırma, grafiği isimlendirme ve çizgisel grafik oluşturma işlemlerinde yaptıkları eksiklikler ve hatalar yüzdeler oranlarıyla beraber belirlenmeye çalışılmıştır.

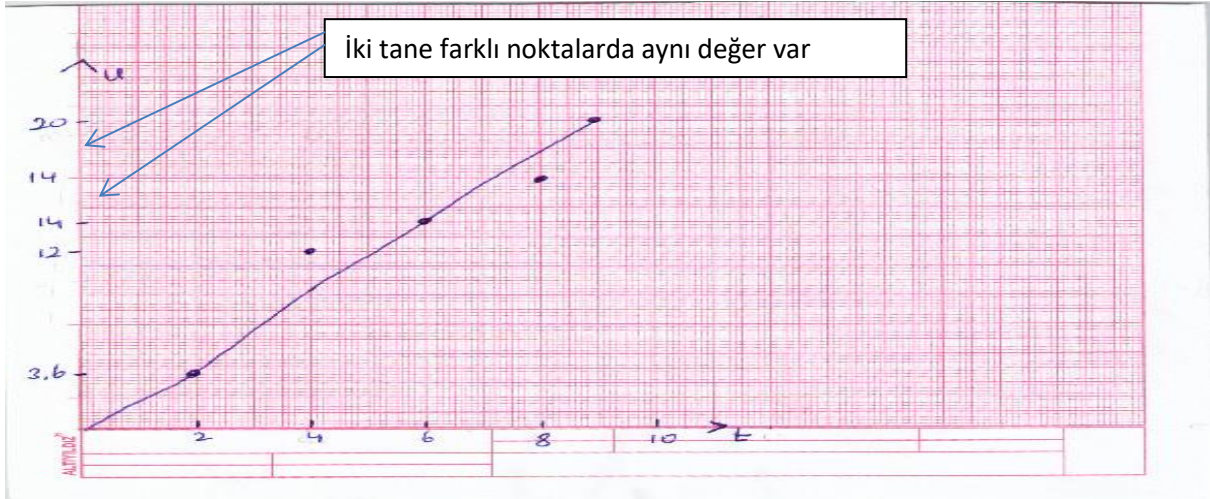
Bulgular

Bu bölümde; yapılan uygulamaların sonucunda, elde edilen verilerden birkaçı örnek grafiklerle gösterildi. Bu örnekler en çok hatalı olanlardan seçildi. İlkönce tüm elde edilen veriler üzerinde analiz yapıldı ve ortaya çıkan sonuçlar belirtilerek gereken öneriler yapıldı.



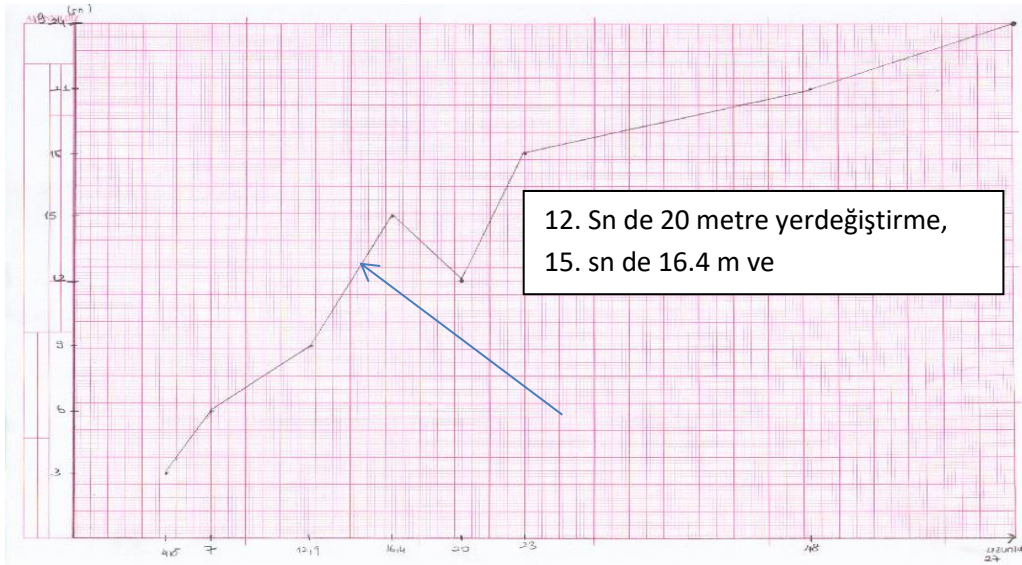
Şekil 1. Öğrencilerin çizdiği grafiklerden örnek

Şekil1. incelendiğinde; öğrencilerin grafik çizimine gereken özeni göstermediği, eksen çiziminde cetvel kullanılmadığı, eksen ve grafik isimlerinin olmadığı, birim kullanılmadığı açıkça görülmektedir. Ayrıca dikey eksene baktığımız da 3-6-9 ve 12 kodlama mesafelerinin eşit ölçekte olduğu fakat 12-15-18 ve 21 kodlama mesafelerinin ise farklı mesafelerde kodlandığı(daha kısa) görülmektedir. Örneğin 3-6 kodlama arası 30mm iken 18-21 kodlaması arası mesafe 10 mm dir. Dolayısıyla eksenlerin eşit bölmelenmediği görülmektedir. Bu esnada deney verilerinin de ayrı bir yerde tablo halinde verilmemesi de eksikliklerden birisidir.



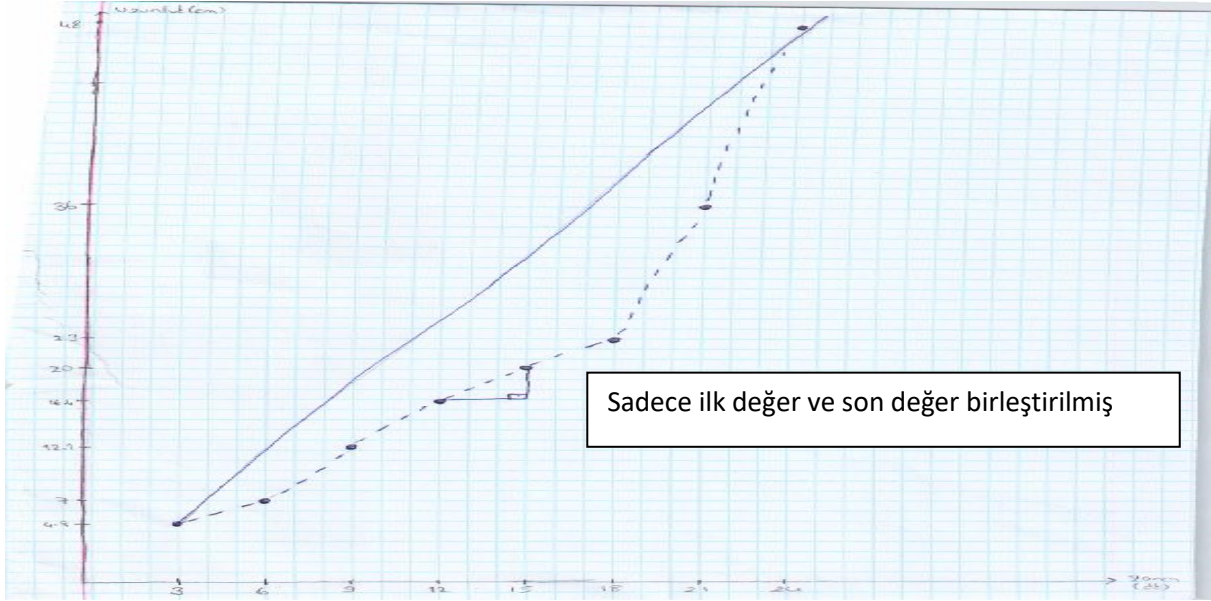
Şekil 2. Öğrencilerin çizdiği grafiklerden örnek

Şekil 2 incelendiğinde; eksen ölçeklemenin doğru yapıldığı, grafik adının ve eksen adının birimin olmadığını, grafiğin başlangıç noktasının belirtilmemesi gibi eksikliklerle beraber en önemlisi eksen üzerinde birden fazla aynı değer olması göze çarpmaktadır (dikey ekseninde iki farklı noktada 14 değeri var). Bu husus çok nadir rastlanan bir durumdur. Bu grafiğin bu şekilde neden kodlandığı sorulduğunda öğrencinin “farklı zamanda aynı hız değeri var onun için öyle kodladım” şeklinde açıklaması olmuştur. Bu durum bize eğitim ve öğretim aşamasında grafik kağıdının yeterli kullanılmadığını ve grafik çizme kurallarına yeteri kadar önemin verilmediğini açıkça göstermektedir.



Şekil 3. Öğrencilerin çizdiği grafiklerden örnek

Şekil 3 incelendiğinde; grafik adının olmadığı, grafiğin başlangıç noktasının belirtilmediği, eksen ölçeklemenin, eksen adının ve birimin kısmen doğru yapıldığı gibi eksikliklerle beraber en önemli eksikliğin zamanın geri alınması olmuştur. Grafiğin zamanı gösteren dikey ekseninde 9. saniyeden den sonra 12. saniyeye gidip sonra 15. saniyeye gitmesi gerekirken, 9. saniyeden 15. saniyeye gidilmiş ve sonra 12. saniyeye gelinmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin çizdiği grafiklerden örnek

Şekil 4 incelendiğinde; Yine grafik adının olmadığı, grafiğin başlangıç noktasının belirtilmediği, eksen ölçeklemenin, eksen adının ve birimin doğru yapıldığı fakat ilk önce normal kodlama yapıp noktaları birleştirmesine rağmen (kesik çizgiler), grafik üzerinde sadece ilk değer ile son değeri dikkate alıp bu iki noktayı birleştirerek grafiğin tamamlandığını görmekteyiz. Öğretmen adayına “neden iki noktayı dikkate alarak grafiği böyle çizdiniz?” diye sorulduğunda, “grafik doğrusal çıkması gerekiyor onun için öyle kodladım” şeklinde açıklaması olmuştur. Bu durum da bize gösteriyor ki öğrencilerde grafiğin doğrusal olması gerekir algı yanlışlığı mevcuttur. “Neden doğrusal olsun ki eğride olabilir” diye açıklama yaptığımızda “ortaöğretimde çizdiğimiz grafikler hep doğru şekilde idi” diye cevap vermeleri bende lise müfredat programının tekrar gözden geçirilmesi kanaati oluşturmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; görsel olarak sadece birkaç örnek verilen verilerin tamamı üzerinde analiz yapıldığından da fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda genellikle yaptıkları hata oranları Tablo 1 de verilen oranlar şeklinde olmuştur (Toplam öğrenci sayısı=50 kişi).

Tablo 1. Öğrenci hataları

Öğrenci Hataları	Öğrenci Sayısı	%
Fksen Seçimi	12	24
Fksen Etiketleme	40	80
Fksenleri Ölçekleme	26	52
Veri Girişi	7	14
Nokta Oluşturma	13	26
Noktaları Birleştirme	33	66
Grafiğe İsim Yazma	45	90
Birim Yazma	21	42

Tablo 1 incelendiğinde en fazla hata oranının %90 ile grafiğe isim yazmada olduğu görülmektedir. Bunu %80 oranıyla eksen etiketleme izlemektedir. En az hata oranı %14 oranıyla veri girişinde olmuştur. Diğer hata oranları ise %66 oranında nokta birleştirmede, %52 oranında eksen ölçeklemede, %42 oranında birim yazma, %26 oranında nokta oluşturma ve %24 oranında eksen seçiminin yanlış yapılması takip etmektedir. Coştu (2017)'nin yaptığı benzer çalışmada; Grafik çizme ile belirlediğimiz hataları “Doğru”, “Kısmen Doğru” ve “Yanlış” şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Yani eksen ölçeklemede bir eksenin doğru diğer eksenin yanlış ölçeklendirilmesi kısmen doğru şeklinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise, sadece doğru ve yanlış değerlendirilmesi yapılmıştır. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde; Öğretmen adaylarının; eksen seçiminin yeterli, eksen etiketlemede yetersiz, eksen ölçeklemede normal, işaret noktalarını birleştirmede ve nokta oluşturmada yeterli, grafiğe isim yazmada çok yetersiz, birim yazma konusunda yeterli olduklarını, sadece veri girişi konusunda çok yeterli olduklarını söyleyebiliriz. Bu genellemeyi yaparken araştırmacı ve alanında uzman 4 öğretim üyesinin ortak kararı ile

hataların %20 nin altında olma durumunu çok yeterli, %20-%40 aralığını yeterli, %40-%60 aralığı normal, %60-%80 aralığı yetersiz ve %80 in üzeri çok yetersiz olarak değerlendirildi.

Bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında; genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin grafik çizme becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Coştu (2017); Beyazıt (2011) ve Aydın ve Tarakçı (2018) nın yaptığı benzer çalışmalarda, fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda, bir grafiğin çizimi için gerekli olan eksenlerin belirlenmesi, eksenlerin ölçeklendirilmesi, eksenlerin bölümlendirilmesi, veri çiftlerinin eksenlere doğru olarak yerleştirilmesi ve veri çiftlerinin uygun çizgilerle birleştirilmesi ile ilgili birtakım güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yayla ve Özsevec (2014) in yaptığı bir başka çalışmada öğrencilerin en fazla noktaları birleştirme aşamasında (%54.84) ve eksenleri etiketleme aşamasında (%49.46) zorlandıkları; en az eksen seçimi (%2.15) ve veri girişi (%3.22) aşamasında zorlandıkları tespit edilmiştir.

Dolayısıyla yapılan bu çalışma literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Çalışmamızda elde edilen bulgular ile ilgili öğretmen adayları ile birebir dönüt sağlandığında, “neden eşit ölçekleme yapmadınız” sorusuna “hocalarımız da böyle yapıyor” cevabı alınmıştır. “Neden grafik çizgi eğrisini tüm noktalardan değil de sadece birkaç noktayı birleştirerek oluşturdu?” Şeklindeki soruya, “grafik, orijinden geçmelidir” ve “grafığın eğrisi doğru şekilde olmalıdır” cevap verenlerin sayısı oldukça fazla idi. Adaylar grafiğe isim vermeme nedenlerini “isim vermeye gerek yok eksen ucundaki kavram sembolünden anlaşılmalıdır” ve “daha önce hiç kullanmadım” şeklinde açıklamışlardır. Birim yazma yetersizliği olan adaylar ise genel olarak “matematiksel işlemlerde ve sınavlarda sorulan soruları cevaplarken sadece cevabı bulmamız yeterli oluyor birim pek bu zamana kadar kullanmadık” cevabı alınması oldukça düşündürücüdür. Alan yazın taraması ve bu çalışma sonucunun da fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme konusunda oldukça yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Birçok araştırmada da belirtildiği gibi bu eksiklikler konuların anlaşılmasını da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, tüm bilimlerde olduğu gibi fen bilimlerinde de öğrencilere fen eğitiminin sevdirmesi, öğrenilmesi ve öğretilmesinde çok büyük öneme sahip olan deneylerin yaptırılması, deney verilerinin grafiğe dönüştürülmesi esnasında grafik çizme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli becerileri kazandırmak için aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Grafik çizme becerilerinin gelişimine daha fazla önem verilebilir,
- Öğretim programlarında grafik kullanımına daha fazla yer verilebilir,
- Bu alanda tüm farklı programlarda daha fazla çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin yorumlama becerilerinin düşük olması grafik çizim becerilerinin gelişmediğinden kaynaklanabilir. Grafik çizmeye daha fazla zaman ayırıp ilk öncelik verilebilir,
- Çizgi grafik oluşturma ve yorumlama 5. Sınıfta öğretildiğine göre 5. Sınıf grafik kazanımları tekrar gözden geçirilebilir.
- Eğitimciler ders esnasında grafik oluşturma ilkelerine biraz daha önem verebilir.

Kaynakça:

- Adams, D. D. & Shrum, W. J. (1990). The effects of microcomputer- based laboratory exercises on the acquisition of line graph construction and interpretation skills by high school biology students. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(8), 777-787.
- Akgün, H. İ. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Arpaguş, E. K., Ünsal, Y., & Moğol, S. (2011). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konusundaki başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(3), 1972–1981.
- Aydın, A. ve Tarakçı, F. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Grafik Okuma, Yorumlama ve Çizme Becerilerinin İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 17(1): pp. 469-488.
- Bannister, V. R. P., Jamar, I., & Mutegi, J. W. (2007). Line graph learning. *Science and Children*, 45(2), 30-32.
- Beyazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.
- Coştu, F. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme ve yorumlama düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İnaç, H. ve ark (2006), *Genel fizik*, (editör; Azar, A) Lisans yayıncılık, İstanbul
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research*, 60(1), 1-64.

Sarıoğlan, A.B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımına İlişkin Görüşleri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi *Journal of Research in Education and Teaching* , Cilt:4 Sayı:4.

Yayla, G. Ve Özsevgeç, T. (2014), Ortaokul Öğrencilerinin Grafik Becerilerinin İncelenmesi: Çizgi Grafikleri Oluşturma ve Yorumlama, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1381-1400.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇİZGİ GRAFİĞİ OKUMA VE YORUMLAMA BECERİLERİ

HASAN İNAÇ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Genellikle öğrencilerin kavramakta zorluklar yaşadığı grafik türlerinden birisi çizgi grafiğidir. Çalışmamızın problem durumunu fen bilgisi öğretmen adaylarının çizgi grafiği okuma ve yorumlama becerilerinin düzeyleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen derslerinde işlenen konularla ilgili çizgi grafiği okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2018-2019 Eğitim ve öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplamak için, adaylardan verilen çizgi grafiğinin okunması ve yorumlanması istenmiştir. Bunun için Fen Bilgisi öğrencilerinden grafik kağıdına çizilmiş çizgi grafiği türünde grafik örneğinden analiz yapılarak yorumlanması istenmiştir. Yapılan yorumlar detaylı bir şekilde analiz edilerek öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bulgular: Çalışma sonucu incelendiğinde, öğretmen adaylarının grafik okuma ve yorumlama konularında zorlandıkları ve oldukça yüksek oranda yanlış yanılgılara vardıkları görülmüştür. Grafikleri yorumlamada ortaya çıkan yanılgıların başında grafik çizme becerilerinin eksikliği önem arz etmektedir. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan adayların %76 oranında grafik okuma ve yorumlamada çok yetersiz olduğu, %16 oranında yetersiz ve %8 oranında ise yeterli kabul edilebilir durum ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde İlköğretim ve Ortaöğretim ortamlarında grafik ile ilgili konuların grafik çizdirilmeden işlendiği ve pek fazla grafik yorumlamaya önem verilmediği yargısı öne çıkmaktadır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Elde edilen bu sonuçlar ışığında tüm orta öğretim okullarındaki derslerde grafik okuma ve yorumlama eğilimlerine daha fazla önem verilmesi düşünülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla grafik yorumlamaya yönelik çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, çizgi grafiği, çizgi grafiği yorumlama, Öğretmen Adayı.

Abstract:

Problem Statement and Purpose of Research: One of the types of graphs that students often have difficulty in grasping is the line graph. The problem status of our study is composed of the levels of graphic reading and interpretation skills of prospective science teachers. Therefore, in this study, it is aimed to examine the prospective science teachers' reading and interpreting skills of line graphs related to the subjects studied in science courses.

Method: Descriptive-scanning model was used in the research. The study was carried out in 2018-2019 academic year with a total of 50 pre-service teachers from Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education. In order to collect data, the candidates were asked to read and interpret the given line graph. For this purpose, science students were asked to analyze and interpret the graphic sample drawn on graph paper. The comments were analyzed in detail and the students' graphic reading and interpretation skills were tried to be revealed.

Findings: When the results of the study were examined, it was seen that the prospective teachers had difficulty in reading and interpreting the graphics and reached a high rate of misconceptions. At the beginning of the errors in interpreting graphs, the lack of graphing skills is important. As a result of the study, 76% of the participants were very inadequate in reading and interpreting graphics, 16% were insufficient and 8% were acceptable. In the light of these findings and the results obtained, when we make a general analysis, we can say that there is a lack of graphic reading and interpretation skills of the students who come to the university. As a result of the interviews conducted with the students, it is seen that the subjects related to graphics are processed without drawing a graph in primary and secondary education environments and that many graphics interpretation is not given importance.

Implications for Research and Practice: In the light of these results, it is considered that more importance should be given to graphic reading and interpretation tendencies in all secondary schools. It is recommended to make comparisons with prospective teachers from different branches by conducting graphic interpretation studies.

Keywords: *Science education, line graph, line graph interpretation, teacher candidate*

Giriş

Fen sadece dünya hakkındaki gerçeklerin bir toplamı değil aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı gerektiren araştırma ve düşünme yolu olarak tanımlanmaktadır (Çepni ve Çil, 2009). Fen derslerinde yapılan deneyler ve gözlemler sonucunda nicel ve nitel veriler elde edilmektedir. Bu verileri kaydetmek ve yorumlamak için de tablo, grafik gibi çeşitli görsel formlar kullanılmaktadır. Oluşturulan bu formlardaki ilişki ve eğilimleri bulmak için, öğrencilerin gözlem yapma, ölçme, verileri kaydetme gibi temel becerilerin yanında verileri yorumlama gibi nedensel becerilere sahip olması gerekmektedir (Yayla ve Özseveç, 2014). Fen derslerinde işlenen veri temsil şekilleri arasında grafik, tablo, sözlü ifade ve sembolik gösterim bulunmaktadır. Bunlar arasında grafik, hem günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan hem de matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi farklı disiplinlerin anlamlandırılmasında önemli görülen bir temsil türüdür (Bannister, Jamar, & Muteji, 2007). Bu çalışma, grafik türlerinden çizgi grafiği üzerine odaklanmıştır.

Grafikler, öğretimde sayısal ve sözel bilgileri görselleştirerek bilgilerin yorumlanabilmesi ve bilgiler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını daha kolay hale getirmek amacıyla kullanılır. Her alanda kullanıldığı gibi fen ile ilgili birçok ünitelerde grafik yorumlama oldukça fazla öneme sahiptir. Özellikle fen'in fizik konuları, öğrenciler için soyut kavramlar içerdiği için, bu konular öğrenciler tarafından yeterince anlaşılammakta ve bunun sonucu olarak özellikle bu konularda öğrenci başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenle soyut olan kavramların daha anlaşılır olması ve somutlaştırılması için uygulanan yöntemlerden biri de grafiklerin kullanımudur (Arpağuş, Ünsal & Moğol, 2011). Genel olarak grafik kullanma yeteneklerinden biriside çizgi grafiği okuma ve yorumlama yeteneğidir. Yapılan literatür taramasında öğrenciler grafikleri anlamlandırmakta ve diğer temsil türleri ile ilişkilendirmekte zorluklar yaşamaktadırlar (Bannister, Jamar, & Muteji, 2007; Glazer, 2011; Leinhardt, Zaslavsky & Stein, 1990; Li & Shen, 1992). Kwon (2002), genel olarak, grafik kullanma yeteneğini üç bölüme ayırmıştır, bunlar: *Yorumlama yeteneği:* Verilen bir grafiğin sözel olarak ifade edilmesi. *Modelleme yeteneği:* Gözlenen bir olaya ait grafiğin çizilebilmesi. *Dönüştürme-çizebilme yeteneği:* Verilen bir grafikten yola çıkarak aynı olaya ait başka bir grafiğin çizilebilmesi (konum-zaman grafiği verilen bir cismin hız-zaman grafiğini çizme gibi). Dolayısıyla çalışmamızın problem durumunu Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çizgi grafiği okuma ve yorumlama becerileri ne düzeydedir? Sorusu oluşturmaktadır. Grafik yorumlama becerisi genel olarak, grafikte çizilen eğri ya da doğrunun görünümüne bakarak değişkenler arası ilişkileri ortaya koymak olarak ifade edilebilir (Gültekin, 2009).

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırmada betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007; Akgün, 2010).

Çalışma grubu: Çalışma, Kırıkkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören, ikinci sınıf toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Verilerin toplanması: Veri toplamak için, Öğrencilerden verilen bir çizgi grafiğinin, okunması ve yorumlanması istenmiştir. Bunun için öğrencilere grafik kağıdına çizilmiş bir grafik ile ilgili 10 adet açık uçlu soru sorulmuş olup, bu grafikten yararlanarak sorularla ilgili yorum yapmaları sağlanmıştır.

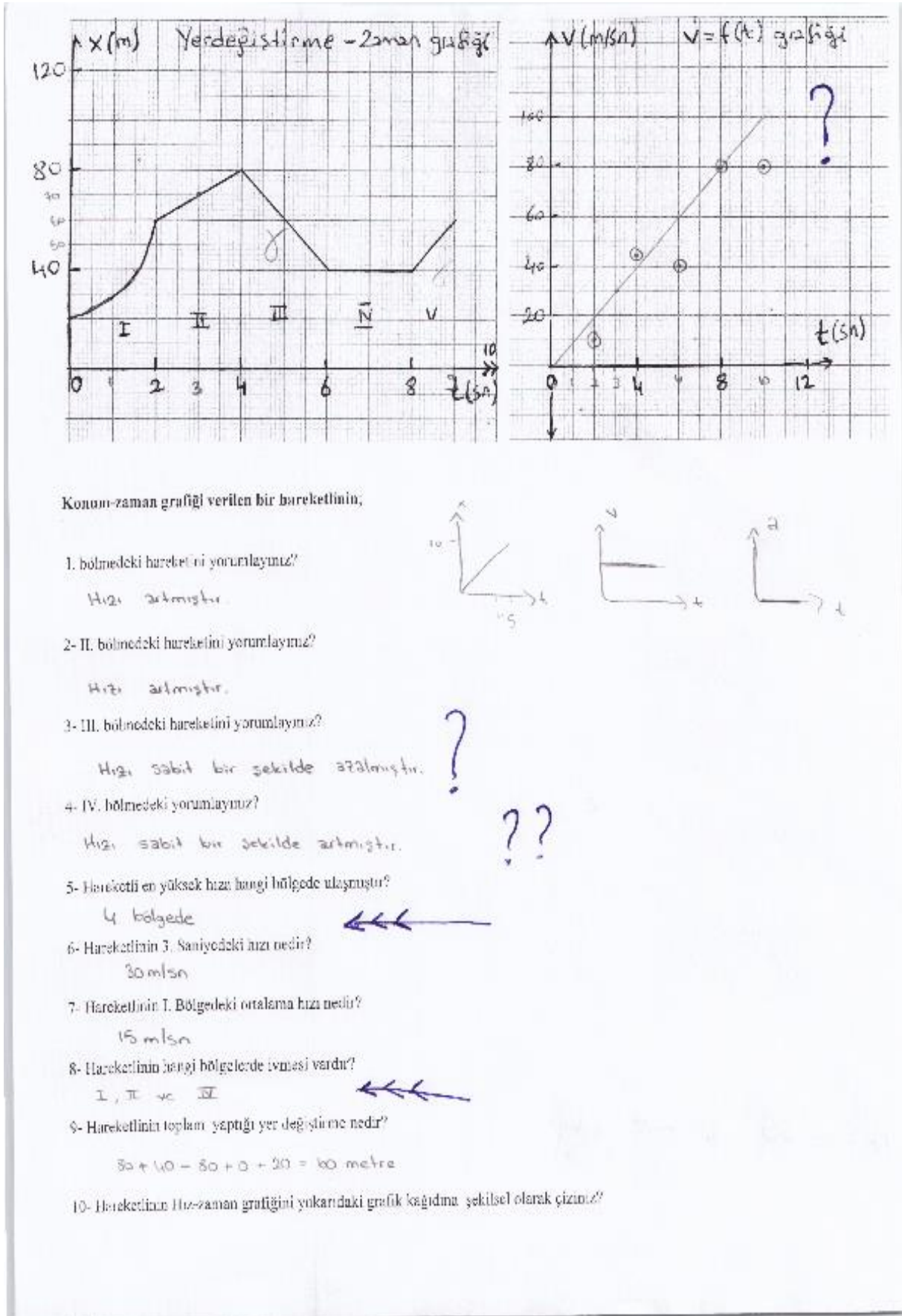
Verilerin analizi: Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarından toplanan grafikler ve yorumlar analiz edilerek öğrencilerin grafik üzerinde yaptıkları yanlışlar ve hatalar oranlarıyla beraber belirlenerek genelde yapılan hatalar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra çalışma sonuçları betimlenerek öğrencilerin genelde en çok zorlandıkları kısımlar belirlenmeye çalışıldı.

Bulgular

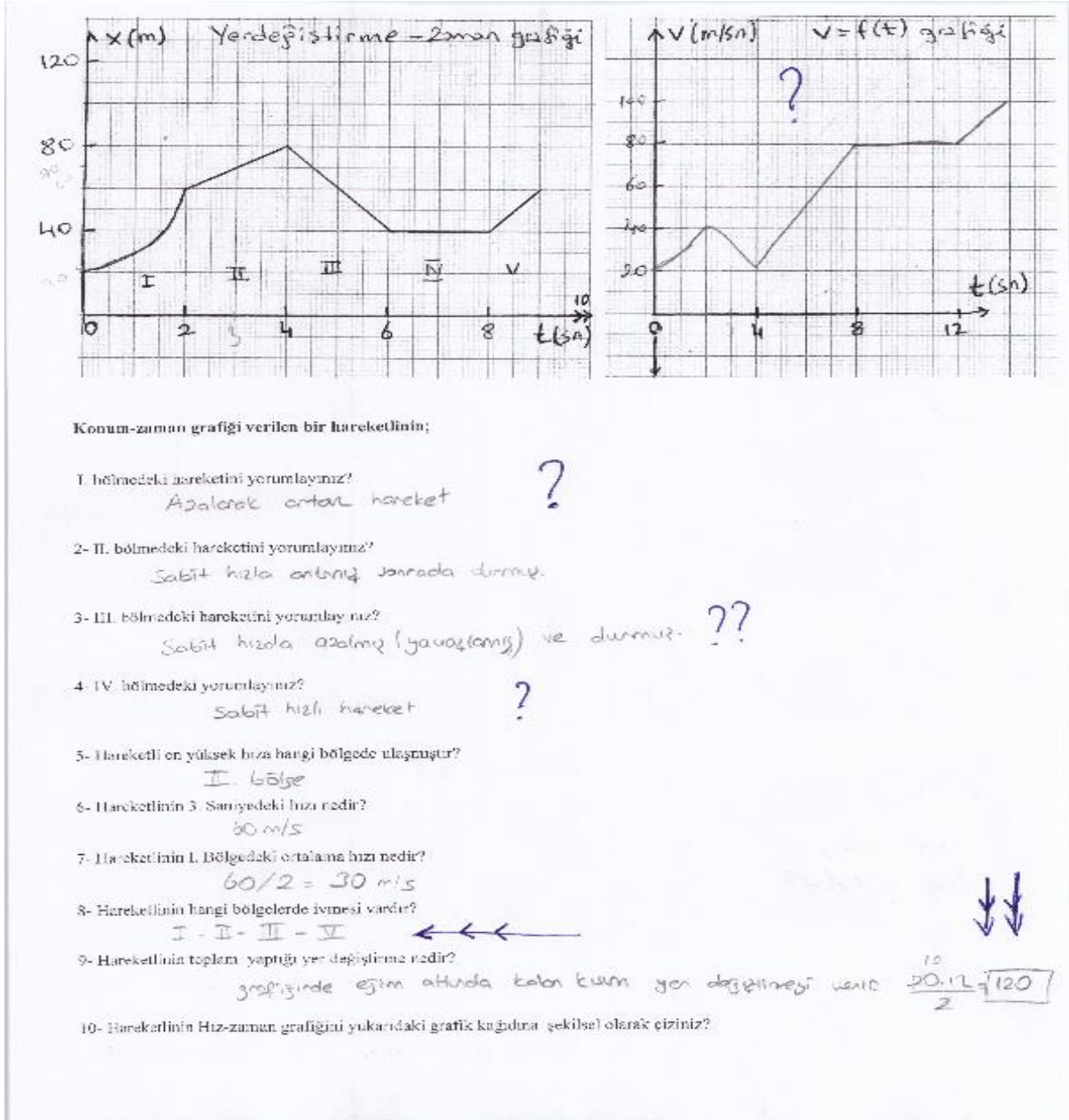
Bu bölümde; yapılan uygulamaların sonucunda, elde edilen tüm verilerden birkaçı örnek olarak gösterildi ve bu verilere ait analiz ve değerlendirmeler yapılarak ortaya çıkan sonuçlar belirtilerek gereken öneriler yapılmıştır.

Şekil .1 incelendiğinde; Adayın 1. Soruyu kısmen doğru yorumladığı, ancak 2. Soruda hareketlinin hızı sabit olmasına rağmen "hızı artmıştır" şeklinde yorumda bulunduğu görülmektedir. 3. Soruda yine hız sabit olmasına rağmen "hızı sabit bir

şekilde azalmıştır” yorumu yapılmıştır. En önemli ilginç kısımlardan biriside, 4. sorudaki “IV. Bölgeyi yorumlayınız?” sorusuna verilen cevaptır. IV. bölgede yer değiştirme olmamasına rağmen (hız yok) aday “hız sabit bir şekilde artmıştır” şeklinde cevap vermiştir. Grafikte IV. bölgede konum düz çizgi şeklindedir yani yer değiştirme yoktur dolayısıyla hareketlinin hızı da sıfırdır fakat aday bu bölge için “hareketli en yüksek hıza hangi bölgede ulaşmıştır” diye sorulan 5. soruya 4. bölge diye cevap vermesi üzerinde durulması gereken bir diğer sorundur. Buradan da anlaşılıyor ki tüm bilimler için büyük öneme sahip olan grafik okuma ve yorumlamada oldukça fazla eksiklikler bulunmaktadır.

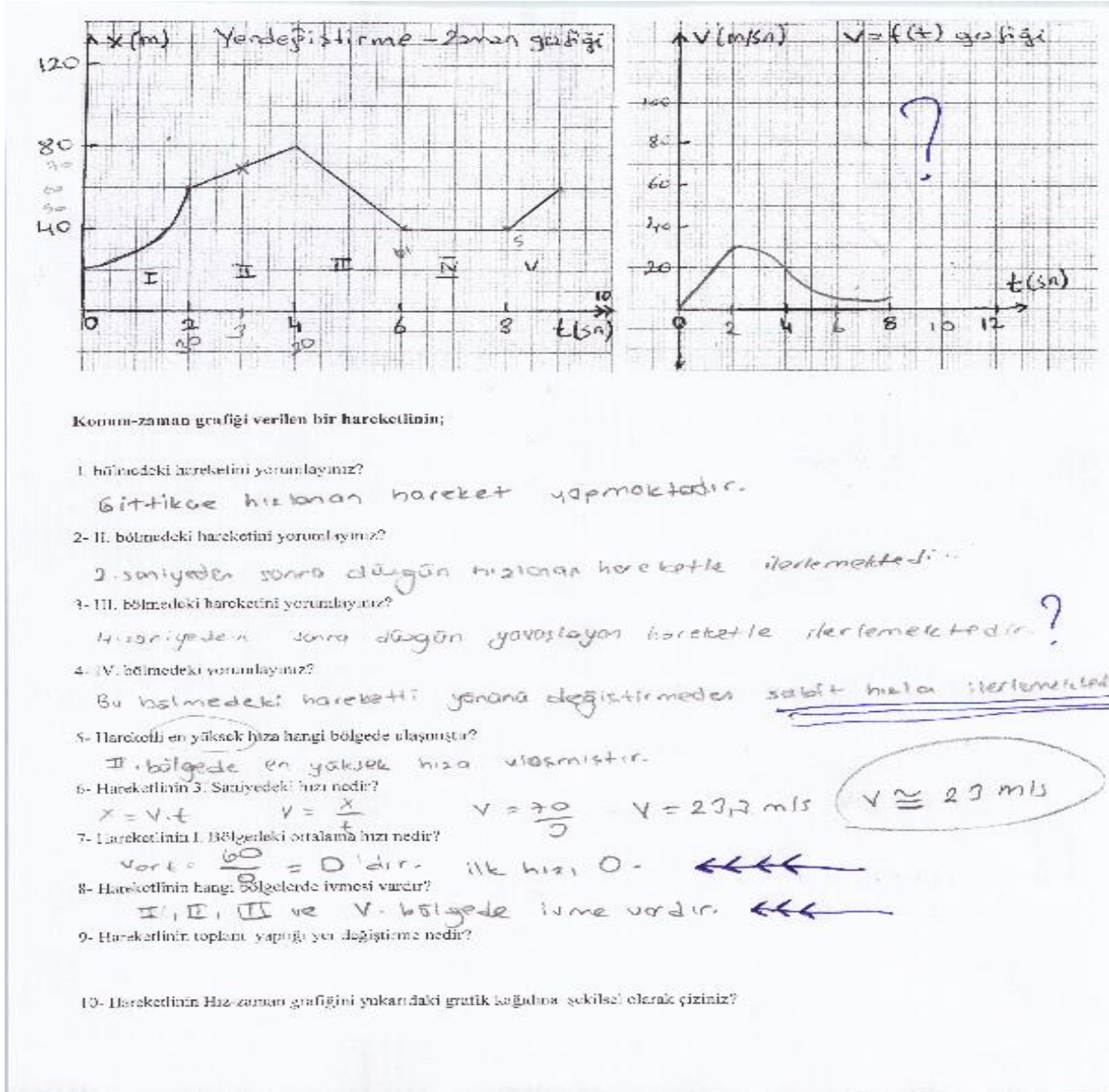


Şekil 1. Öğretmen adaylarının grafik yorumlamasından örnek



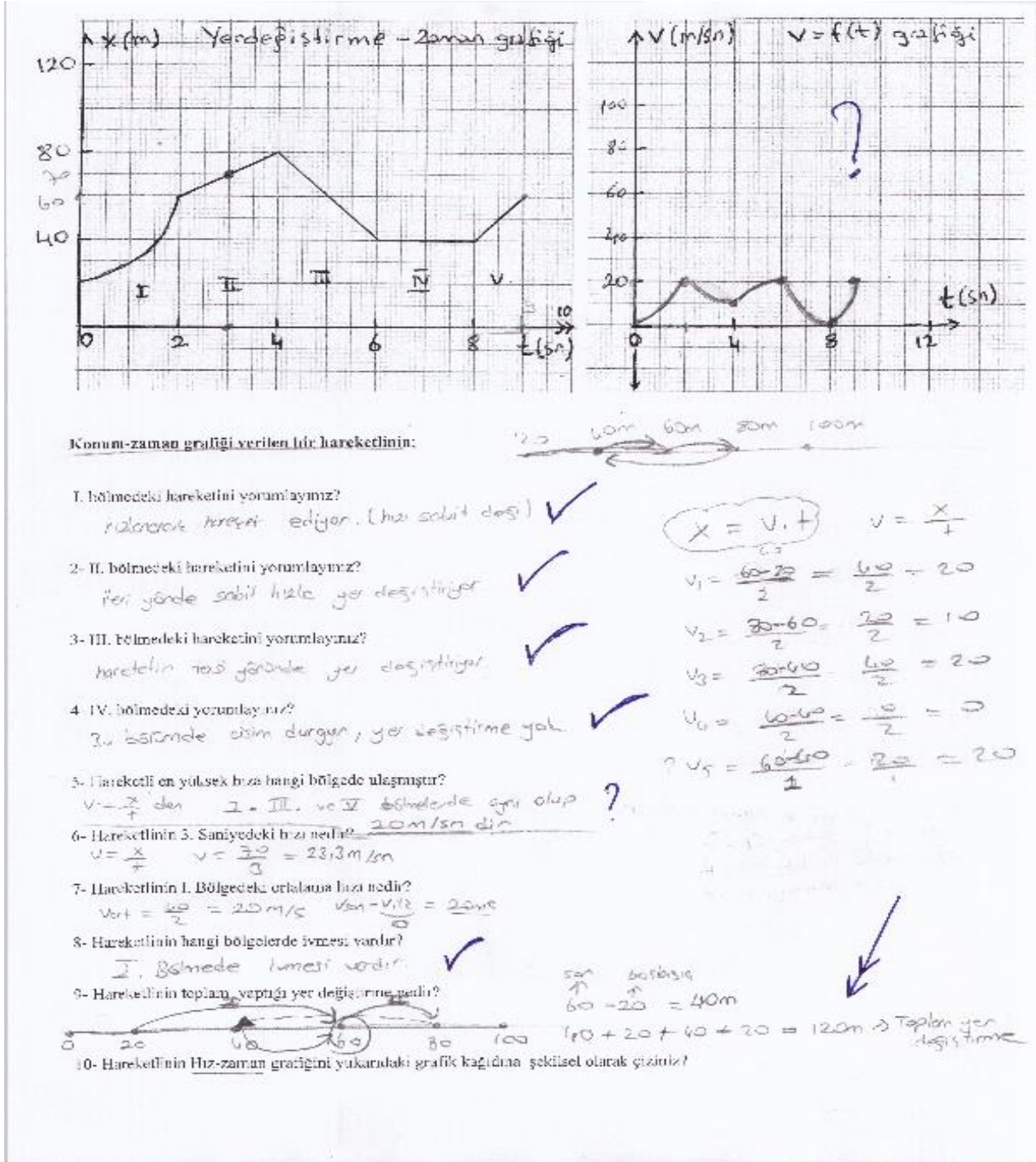
Şekil 2. Öğretmen adaylarının grafik yorumlamasından örnek

Şekil 2 incelendiğinde; 1. Soru olan "I bölgedeki hareketi yorumlayınız" sorusuna aday hareketli bu bölgede "azalarak artan hareket" şeklinde cevap vermiştir. III. bölge için sorulan soruya "sabit hızla azalmış yani yavaşlamış" dediği, IV. bölge için "sabit hızlı" ve "hareketlinin hangi bölgelerde ivmesi vardır" şeklindeki soruya "I, II, III ve IV" diye cevap vermesi pek iç açıcı durumun olmadığını ortaya koymaktadır. 9. ve 10. soruya verilen cevaplar ise oldukça eğitim ve öğretimde eksikliğini olduğunu, konuların kavratılmadığı ve grafik çizme becerilerinin gelişmediğini ortaya koymaktadır. Çünkü adayın çizdiği hız-zaman grafiğinde 10. saniye, 12. saniye hatta daha üstü için değer görülmektedir. Oysa verilen konum-zaman grafiğinde en son zaman değeri 9. saniyedir.



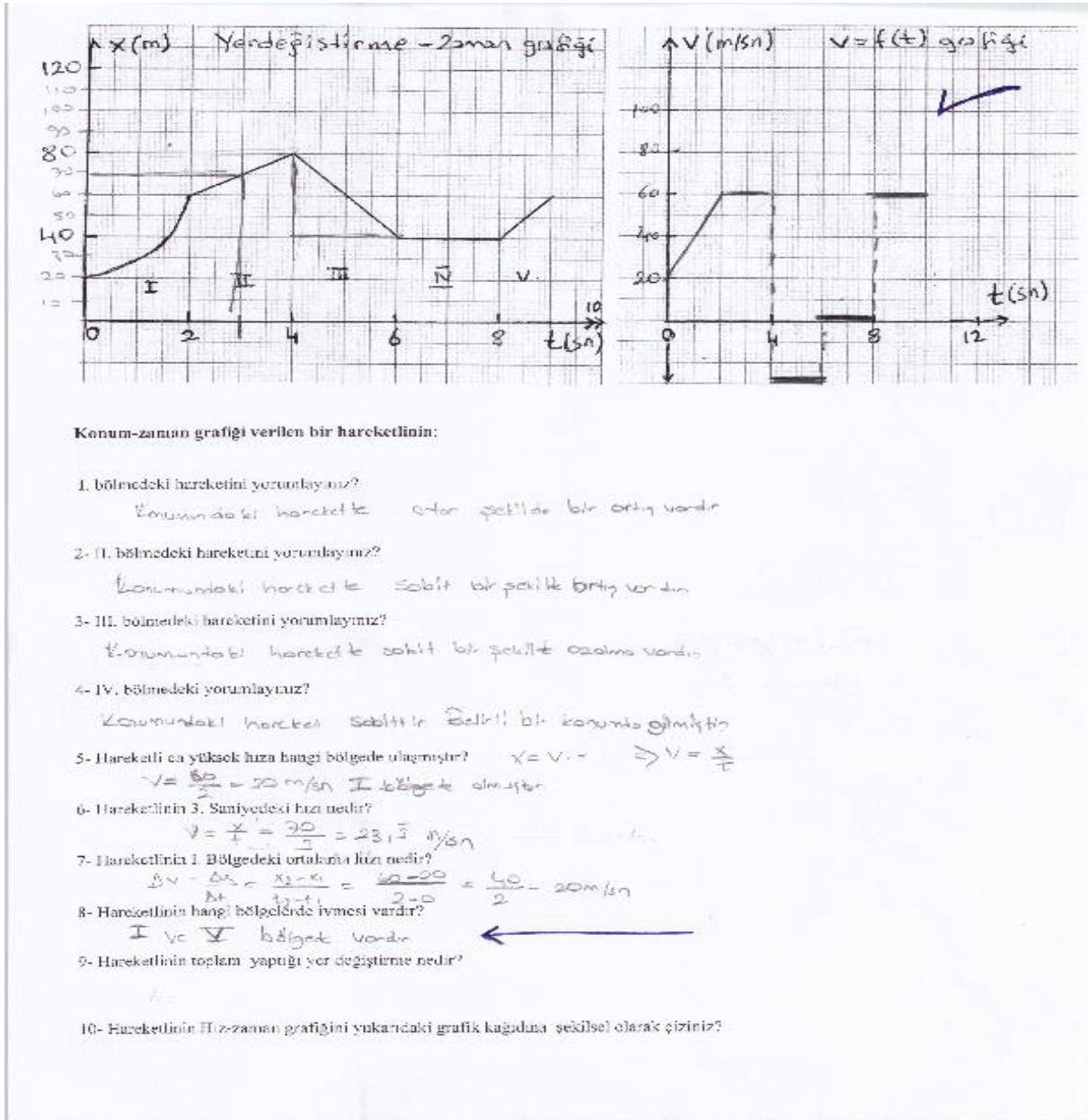
Şekil 3. Öğretmen adaylarının grafik yorumlamasından örnek

Şekil 3 incelendiğinde; 1. Soru haricindeki diğer tüm soruların yanlış yorumladığını görmekteyiz. 2. saniyeden sonra düzgün hızlanan hareket denmesi, oysa 2-4 saniye arasında hareketli sabit hızla gitmiştir. IV. bölge için sabit hızlı denilmesi, I. bölgede ortalama hızı sıfır olarak hesaplaması, IV. bölge hariç tüm bölgelerde hareketlinin ivmesinin olduğunu yazması ve 10. soruda istenen, verilen konum-zaman grafiğinin hız-zaman grafiğini şekil 3 de görüldüğü gibi çizmesi, grafik okuma ve yorumlamada oldukça eksikliğin olduğunu açıkça bizlere göstermektedir.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının grafik yorumlamasından örnek

Şekil.4 incelendiğinde; Öğretmen adayının yedi soruyu doğru yorumladığını, fakat diğer üç soruyu yanlış yaptığını görmekteyiz. 6. soruda sorulan "hareketlinin 3. saniyedeki hızı nedir?" ve 9. soruda sorulan "hareketlinin yaptığı toplam yer değişimi nedir?" sorularına sırasıyla 23,3m/sn ve 120 metre şeklinde yanlış hesaplama yaparak yanlış cevap vermiştir. Buda bize bu adayın grafik yorumlama becerisinin iyi olduğunu fakat bilgi eksikliğinin olduğunu göstermektedir. Bu aday için en çarpıcı sonuç, çizmiş olduğu hız-zaman grafiğidir. Aday tüm bölgeler için doğru yorum yapmasına rağmen (hesaplamalar hariç), yapmış olduğu yorumları çizmiş olduğu hız-zaman grafiğine işleyememiştir. Bu durum bize adayın grafik çizme becerisinin gelişmediğini göstermektedir.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının grafik yorumlamasından örnek

Şekil 5 incelendiğinde; Adayın hesaplama işlemi dışındaki okuma ve yorum sorularını kısmen de olsa doğru yorumladığını fakat değer bulma gibi bilgi gerektiren durumlarda eksikliğinin olduğunu görmekteyiz. Şekil 3.5 de görülen en önemli husus, adayın V. bölgede ivme var demesidir. Oysa V. bölgedeki konum ile II. ve III. bölgedeki konumlar benzerdir ve aynı yorumu bu bölgeler içinde yapması gerekirdi. Şekil 5 bu çalışma için çok büyük öneme sahiptir. Bu önem araştırmaya katılan toplam 50 fen bilgisi öğretmen adayından 10. soruya verilen tek doğru cevabı göstermesidir. Yani verilen konum-zaman grafiğini iyi okuyup ve yorumlayıp bu grafiğe ait hız-zaman grafiğini doğru çizen maalisef tek adaydır.

Bu çalışmada; görsel olarak sadece birkaç örnek verilen verilerin tamamı üzerinde analiz yapıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik okuma ve yorumlama konusunda genellikle yaptıkları hata oranları Tablo 1 de verilen oranlar şeklinde olmuştur (Toplam öğrenci sayısı=50 kişi).

Tablo 1. Açık uçlu sorulara verilen cevapların Frekans (f) ve Yüzdeleri (%)

Sorular	Doğru sayısı(f)	%	Yanlış sayısı(f)	%	Kısmen Doğru(f)	%	Boş sayısı(f)	%
1	18	36	22	44	4	8	0	0
2	12	24	35	70	3	6	0	0
3	9	18	40	80	1	2	0	0
4	7	14	43	86	1	2	0	0
5	6	12	43	86	0	0	1	2
6	6	12	42	84	0	0	2	4
7	23	46	27	54	0	0	0	0
8	5	10	44	88	0	0	1	2
9	11	22	23	46	0	0	6	12
10	1	2	49	98	0	0	0	0

Tablo 1 incelendiğinde en fazla yanlış cevaplanan soru %98 ile hız-zaman grafiğinin çizilmesinde olduğu görülmektedir. Bunu %88 oranıyla 8. soru olan ivme sorusu izlemektedir. En az yanlış yorum %44 ile 1. soruda yapılmıştır. Diğer oranlar ise %86 oranında 4. ve 5. sorularda (hız bulma), %84 oranında 6. soruda, %80 oranında 3. Soruda, %70 oranında 2. soruda ve %54 oranında 7. soruda olmuştur. Bu sonuçlara baktığımızda üniversiteye gelmiş fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik okuma ve yorumlama becerilerinin oldukça az geliştiğini (kavram bilgisi de dahil) söyleyebiliriz. Tablo 1 de en yüksek doğru oranı %46 ile ortalama hız belirleme sorusunda olmuştur. Demek ki genelde adaylar ortalama değer bulma konusunda normal fakat diğer durumlarda oldukça eksiklikleri bulunmaktadır. 10. soruda, verilen konum-zaman grafiğine ait hız-zaman grafiğinin şekilsel olarak çizilmesi istenilmiştir. Bu esnada adaylara “değer bulmanıza gerek yok sadece bölgelerdeki durumu şekilsel olarak gösterin” şeklinde açıklama yapılmış olup, yorum istenmesine rağmen sadece 1 adayın doğru gösterim yapması oldukça düşündürücüdür. Bu çalışma bize göstermiştir ki orta öğretimde öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama düzeyleri istenilen veya beklenen durumda gelişmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik yorumlama becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı literatürdeki araştırmalarda da belirtilmiştir. Bowen ve Roth (2005) yaptıkları araştırmada, fen öğretmen adaylarının grafik ve veri yorumlamaları istendiğinde bunu yapamadıklarını göstermişlerdir. Potgieter, Harding ve Engelbrecht (2008) çalışmalarında öğrencilerin kimya ve matematik bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturdukları ölçme araçlarındaki grafiksel sorularda, öğrencilerin gerek kimya gerekse matematik performanslarının düşük olduğunu bu durumun öğrencilerin grafik oluşturma ve yorumlama becerilerinin eksik olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Beichner (1996) araştırmasında fizik öğrencilerinin kinematik grafiklerini yorumlamada yoğun güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Yapmış olduğum çalışmada elde edilen sonuçlara benzer çalışmalara literatürde Yayla ve Özsevgeç (2014), Coştu ve Beler (2017), Beyazıt (2011) ve Aydın ve Tarakçı (2018) nın yaptığı çalışmalarda rastlamak mümkündür. Sonuç olarak bu bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında; genel analiz yaptığımızda üniversiteye gelmiş öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama becerilerinde oldukça eksikliğin olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, tüm bilimlerde olduğu gibi fen bilimlerinde de öğrencilere fen eğitiminin sevdirmesi, öğrenilmesi ve öğretilmesinde çok büyük öneme sahip olan deneylerin yaptırılması, deney verilerinin grafiğe dönüştürülmesi esnasında grafik çizme, okuma ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi için gerekli becerileri kazandırmak için aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Öneriler

Çalışma sonucunda adayların grafik okumama ve yorumlama becerilerinde oldukça eksikliğin belirlenmesi neticesinde, gerek orta öğretimde ve gerekse yükseköğretimde grafik yorumlama becerilerine daha fazla önem verilmesi önerilmektedir. Ayrıca tüm alanlarda grafik okuma ve yorumlama becerilerinin gelişmesi için araştırmaların daha yoğun yapılması önerilmektedir. Bir başka öneri olarak ta, grafik kullanımının daha çok laboratuvar ortamlarında yoğun olması nedeniyle özellikle fen derslerinde laboratuvar kullanımına daha fazla önem verilmesi ve eğitimcilerin grafik çizimi gösterirken genel grafik tekniklerini uygulamaları önerilerim arasındadır.

Kaynakça:

- Akgün, H. İ. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Arpaguş, E. K., Ünsal, Y., & Moğol, S. (2011). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin küresel aynalar ve mercekler konusundaki başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(3), 1972-1981.
- Aydın, A. ve Tarakçı, F. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Grafik Okuma, Yorumlama ve Çizme Becerilerinin İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 17(1): pp. 469-488.
- Bannister, V. R. P., Jamar, I., & Muteği, J. W. (2007). Line graph learning. *Science and Children*, 45(2), 30-32.
- Beichner, R. J. (1996). The impact of video motion analysis on kinematics graph interpretation skills. *American Journal of Physics*, 64(10), 1272-1277.
- Beyazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4):1325 -1346.
- Bowen, G. M. & Roth, W. M. (2005). Data and graph interpretation practices among preservice science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1063-1088.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Coştu, F. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının grafik çizme ve yorumlama düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: a review of the literature, *Studies in Science Education*, 47:2, 183-210,
- Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözümler ve özellikleri ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwon, O. N. (2002). The effect of calculator based ranger activities on students' graphing ability. *School Science and Mathematics*, 102, 2, 57 – 67.
- Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research*, 60(1), 1-64.
- Potgieter, M., Harding, A. & Engelbrecht, J. (2008). Transfer of algebraic and graphical thinking between mathematics and chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(2), 197-218.
- Yayla, G. Ve Özsevgeç, T. (2014), Ortaokul Öğrencilerinin Grafik Becerilerinin İncelenmesi: Çizgi Grafikleri Oluşturma ve Yorumlama, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1381-1400.

ÖRGÜN ÖĞRETİMDEKİ ÖĞRENCİ NİTELİKLERİNİN KURUMSAL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KAMİL YILDIRIM
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları kazanma düzeyi, eğitim sisteminin etkililik düzeyi hakkında bilgi verir. Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim sisteminin etkililiğine ilişkin çalışmalar ve bunların sonuçları bilinmektedir. Bu çalışmalara, yerel düzeyde okul etkililiği açısından bakılarak katkıda bulunulabilir. Fakat öğrenci nitelikleri temelinde yerel düzeyde eğitimin etkililiğini inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Bir araştırma boşluğu saptanmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sisteminin etkililik düzeyine ilişkin yerel düzeyde bir betimleme yaparak ulusal ve uluslararası çalışmaların yerel düzeyde geçerliliğine ilişkin değerlendirme fırsatı yaratmaktır. **Yöntem:** Tarama modelinde 30 farklı nitelik üzerinden eğitimcilerin çalıştıkları okuldaki öğrencilerin niteliklerini nasıl algıladıkları ve bu algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun kademesine, okulun büyüklüğüne ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. İki aşamalı küme, oranlı ve tesadüfi örnekleme ile 2018-2019 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki devlet okullarında görev yapmakta olan toplam 314 eğitimcinin verileri elde edilmiştir. Veriler tanımlayıcı istatistikler, açıklayıcı faktör analizi ve tek yönlü varyans analiziyle incelenmiştir. **Bulgular:** Test edilen üç hipotezden biri reddedilmiş diğer ikisi doğrulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sosyal sermayesinin bilişsel sermayelerine göre baskın olduğu, öğrencilerin çoğunun toplumsal nitelikleri edinmiş olduğu fakat sanatsal ve temel yaşam becerilerini edinmemiş olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin nitelikleri okul büyüdükçe ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça artmakta; fakat kademeler arttıkça azalmaktadır. **Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Bu çalışmanın ölçme aracı farklı bağlamlarda kullanılabilir. Öğrencilerin bilişsel niteliklerinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: örgün eğitim, öğrenci nitelikleri, sosyal sermaye, etkililik, kurumsal değişkenler

Abstract

Problem Statement and Purpose: The level of students' competencies relevant to knowledge, skills and attitudes informs about the level of effectiveness of education system. Studies and their results about the educational effectiveness at national and international level has already been known. However, similar studies at the local level can contribute to the realm of educational effectiveness. Unfortunately, literature review has not pointed any study focused on this issue. Basic aim of this study provide an opportunity to evaluate the effectiveness of Turkish education system as describing the educational effectiveness at the local level. **Method:** Using survey method, we examined the school educators' perception about their students' competencies in terms of 30 different competencies and we tested if their perceptions change based on school size, school location and students' socio-economic level. Through two-stage clustering, proportionate and random sampling techniques, we selected totally 314 school educators working in public schools located in Aksaray Province in 2018-2019 school year. We analysed the data by descriptive statistics, exploratory factor analysis and ANOVA. **Results:** Results confirmed two hypothesis out of three. Results showed that students' social capital is more prevalent rather than their cognitive capitals. Despite many students attains social competencies but they have limited gaining related with the art and real life competencies. School size and students' socio-economic level are significant factors on students' competencies. **Implementations and Suggestions:** This research can be repeated at different contexts. Measures for developing students' cognitive competencies should be developed.

Keywords: Formal Education, students' competencies, social capital, effectiveness, instutional variables

Giriş

Sermaye, üretime dönüştürülmeye hazır varlıkların genelidir. İnsan olarak neleri bilip neleri yapabildiğimiz kişisel sermaye olarak ifade edilebildiği gibi bir grup insanın sahip olduğu bilgi ve beceri o gruba ait insan sermayesi olarak ifade edilmektedir. Sosyal sermaye, bireyin ailesi ve yakın çevresi aracılığıyla edinmiş olduğu bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Ailesine ve yakın çevresine rağmen bir insana ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırabilecek en önemli araç eğitimidir (Coleman, 1988; Hanushek, 2013; Otter ve Stenberg, 2015).

Eğitimin kalitesi, bireylere nitelik kazandırmada ve onları daha nitelikli hale getirmede anlamlı bir katkıya sahiptir (Hanushek ve Wöbman, 2007; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Fakat kaliteli eğitim, sosyal sermaye ile ilişkili hale gelmiştir. Sosyal sermaye yüksek ise eğitim kalitesi de yükselmektedir. 'Sosyo ekonomik düzeyin yükselmesi yüksek gelir ve yüksek eğitilmiş aileleri ifade ettiğinden oradaki okulların daha kaliteli eğitim vermesine yol açmaktadır' (Grissmer, Flanagan, Kawata,

Williamson, ve LaTourrette, 2000). Dolayısıyla bireyler arasında nitelik farklılıkları aslında hem sosyal sermayenin hem de eğitim kalitesinin bir temsilcisi olarak belirir. Bu durum eğitim sistemi açısından adalet ve fırsat eşitliği kavramlarını gündeme getirir (Hanushek ve Woessmann, 2012; Uysal ve Gelbal, 2018). Yaşamın sürekli bir değişim içinde olması, kişilerin hayatlarını daha iyi sürdürebilmesi için yeni nitelikler edinmesini gerektirmektedir. Temel beceriler, zorunlu eğitim kapsamında ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilere ortak niteliklerin kazandırılmasını ifade etmektedir (Mayer ve Peterson, 1999). Öğretim programlarında hedeflenen niteliklerin, gerçek hayatta uyuşması önemsenmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmaları da örgün eğitimde edinilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarda kullanıma durumunu saptamaktadır (Uysal ve Gelbal, 2018; OECD, 2018). Uluslararası düzeyde yapılan bu çalışmaların amacı geliştirme yönünde nerelere müdahale edilebileceğini kanıtlara dayalı ortaya koyabilmektir. Bu çaba yalnızca uluslararası düzeyde değil ulusal ve yerel düzeyde hatta okul ve sınıf düzeyinde yapılmalıdır. Böylece amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılmasında sorun noktalarını saptayarak geliştirme yönünde bilgi oluşturulabilir (Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer, Huber, 2015). Hesapverebilirlik açısından da niteliklerin kazanılma durumunun saptanması kilit noktadır (Yıldırım ve Yenipınar, 2019). Öğrenci niteliklerinin saptanması aynı zamanda eğitim sisteminin etkililiği hakkında da değerlendirme yapma fırsatı sunar (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019).

Türkiye’de eğitim sistemi önemli sayıda öğrenciyi yetiştirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları kazanma düzeyi, eğitim sisteminin etkililik düzeyi hakkında bilgi verir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Uysal ve Gelbal, 2018). Uluslararası çalışmalar (PISA, TIMSS, PIRLS) Türkiye’nin öğrenci nitelikleri hakkında bilgi vermekle birlikte bir iç değerlendirme uygulaması olarak yerel düzeyde eğitim sisteminin etkililiği de ortaya konulmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sisteminin etkililik düzeyine ilişkin yerel düzeyde bir betimleme yaparak uluslararası çalışmaların geçerliğine ilişkin değerlendirme fırsatı yaratmaktır. Literatür incelemesi örgün eğitimde öğrencilerin nitelikleri konulu sınırlı sayıda çalışmaya işaret etmiştir. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise kademesinde öğrencilerin genel nitelikleri öğretmen algısına dayalı olarak betimlenmiştir. Bu çalışma örgün öğretimde öğrenci niteliklerini saptayarak hem araştırma alanına hem de uygulama alanına kanıt temelli değerlendirme katkısı yapabilir.

Bu çalışmanın hipotezleri şunlardır:

H1: Kademeler arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar.

H2: Okul büyüdükçe algılanan öğrenci nitelikleri artar.

H3: Sosyo-ekonomik düzey arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde nicel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Eğitimcilerin çalıştıkları okuldaki öğrencilerin niteliklerini nasıl algıladıkları ve bu algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun kademesine, okulun büyüklüğüne ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği incelenmektedir. Bu çalışmada, üç kategorik bağımsız değişkenin alt kategorilerinde bir sürekli bağımlı değişkenin puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediği test edildiğinden bu çalışma aynı zamanda nedensel karşılaştırma (causal comparative) çalışmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki resmi okullarda görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem iki aşamalı küme (two-stage cluster) örnekleme, oranlı örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri aşamalı şekilde kullanılarak elde edilmiştir. Oranlama için en az .10 oranı önerilmektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012; Şenol, 2012). Örnekleme giren okullardaki eğitimcilerden gönüllü olanların tamamına ölçme aracı verilmiş 316’sı geri dönmüştür. Bunlardan ikisi normlara uygun doldurulmadığı (bütün maddelerde aynı seçeneği işaretleme) için elenmiş ve analizler 314 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 51.3 (f=161)’ünü kadın eğitimciler oluşturmuştur. Katılımcıların mesleki deneyimlerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yalnızca % 15.3 (f=48) mesleklerinin ilk beş yılında olup diğerleri en az altı yıllık deneyime sahiptir. Katılımcıların %7.6 (f=24)’sı yüksek lisans düzeyinde; % 2.2 (f=7)’si ise ön lisans düzeyinde eğitime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci nitelikleri onların bilgi, beceri ve tutumlarını hayata yansıtma durumları temelinde belirlenmiştir. Niteliklerin tespitinde alan yazın taraması ile belirlenen öğrenci niteliklerine odaklı çalışmalardan yararlanılmıştır (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Ölçme aracının geçerliği kuramsal geçerlik, ölçüt geçerlik ve uzman görüşleri ile sağlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, belirlenen sınıflarda yedi temel dersin genel amaçları ve halen devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenleme, ortak ifade etme ve yok etme yöntemlerinin uygulanmasının ardından beşli derecelendirilmiş 30 maddeyi içeren bir ölçme aracı elde edilmiştir. Katılımcılara, “Size göre dersine girdiğiniz bir sınıftaki öğrencilerin ne kadarı aşağıdaki niteliklere sahiptir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan her madde için 1: Çok azı (% 0-20), 2: Bir kısmı (%21-40), 3: Yarısı (% 41-60), 4: Çoğu (% 61-

80), 5: Neredeyse tamamı (%81-100) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenilmiştir. Maddelerin içerikleri, her bir maddenin istatistikleri ve iç tutarlık katsayı (Cronbach's Alpha, α) hesaplanmıştır. Ölçme aracındaki maddelerin madde-toplam madde korelasyon değerleri ($.77 \leq r \leq .97$ arasındadır. Buna göre ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel et al., 2012). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde kaldığı görüldüğünden maddelere parametrik analizlerin uygulanabileceği değerlendirilmiştir (Seçer, 2015).

Veri Toplama Süreci

Ölçme aracı, 2018 yılı Ekim-Aralık döneminde örnekleme giren okullara gidilerek katılımcıların gerçek çalışma ortamlarında uygulanmıştır. Anında doldurulmayan formlar, ikinci ziyarette okul idaresinden alınmıştır. Ölçme aracının doldurulması ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Elde edilen ölçme araçları ön incelemeden geçirildikten sonra normlara uygun doldurulmuş olanlar sıra sayılarıyla kodlanmıştır.

Veri Analizi

Kod numaraları ile birlikte ölçme aracı formundaki veriler IBM SPSS 22 istatistik analiz programına girilmiştir. Verilerin tamamı girildikten sonra kayıp veri, uç değer ve yineleme bakımından kontrol edilmiştir. Yineleme analizinde iki katılımcının verileri veri setinden benzerlik sebebiyle çıkarılmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde), madde uyum istatistikleri ve tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Sürekli veriler yorumlanırken 1.00-1.79 arası, 1: Çok azı (% 0-20); 1.80-2.59 arası, 2: Bir kısmı (%21-40); 2.60-3.39 arası, 3: Yarısı (% 41-60); 3.40-4.19 arası 4: Çoğu (% 61-80) ve 4.20-5.00 arası 5: Neredeyse tamamı (%81-100) biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular, çalışmaya katılan toplam 314 eğitimcinin görüşleri temelinde elde edilmiştir. Kademe farkı gözetmeksizin örgün eğitim genelinde (7-19 yaş) öğrencilerin belirtilen niteliklere sahip olma oranları hesaplanmıştır. Buna göre belirtilen niteliklerin çok azına sahip olanların oranı % 6.4 iken bir kısmına sahip olanların oranı % 28.7'dir. Niteliklerin yarısına sahip olanların oranı % 36 iken niteliklerin çoğuna sahip olanların oranı % 21.7'dir. Öğretmen algısına göre niteliklerin neredeyse tamamına yakını edinmiş olanların oranı ise % 7.3'tür.

Niteliklerden en düşük düzeyde (%21-40) edinilmiş olanlar şunlardır:

- (1) Bir müzik aletini, mini bir konser verecek düzeyde kullanabilir ($\bar{x}=1.82$, $S=1.09$).
- (2) Bir yabancı dili bilir ve ihtiyaç duyduğunda (kısa bir metni okuma, e-posta yazma, konuşma vb) kullanır ($\bar{x}=2.14$, $S=1.19$).
- (3) Tiyatro, şiir, müzik, sinema vb. konularda bir grubun üyesi olarak faaliyet gösterir ($\bar{x}=2.34$, $S=1.22$). (4) Bilgisayar programlama dillerinden birini bilir ve kullanır ($\bar{x}=2.35$, $S=1.27$).
- (5) Ekonominin temel kavram, işlem ve süreçlerini bilir ve ekonomik durumları yorumlayabilir ($\bar{x}=2.45$, $S=1.18$).

Okul kademesi kurumsal bir özellik olarak alınmıştır. Katılımcıların 142 (% 45.2)'si ilkökul kademesinde öğretmen olarak görev yapmaktadır. 77 (% 24.5) öğretmen ortaokul kademesinde görev yaparken 95 (% 30.2) öğretmen lise kademesinde görev yapmaktadır. Bir başka kurumsal özellik okul büyüklüğüdür. Okul büyüklüğü okuldaki kadrolu öğretmen sayısı temel alınarak belirlenmiştir. Öğretmen sayısı 15'ten daha az olan okullar küçük, öğretmen sayısı 31 ve üstü olanlar ise büyük okul olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların 65 (% 20.7)'i küçük okullarda görev yaparken; 112 (% 35.7)'si orta büyüklükteki okullarda ve 137 (% 43.6) katılımcı ise büyük okullarda çalışmaktadır. Okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi açısından katılımcıların 138 (% 43.9)'i alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir çevrede görev yaptığını söyleyenlerin sayısı 163 (% 51.9)'tür. Yalnızca 13 öğretmen üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin yoğun olduğu bir öğrenci kitlesine öğretim yaptığını bildirmektedir.

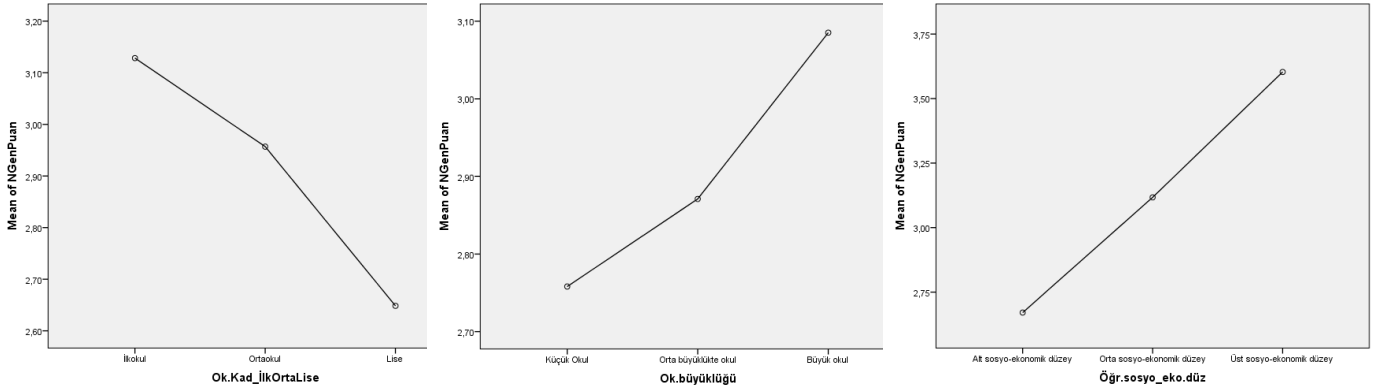
Araştırma hipotezleri tek yönlü varyans analiziyle test edilmiştir. Buna göre H_1 reddedilmiş; H_2 ve H_3 ise kabul edilmiştir. Ayrıntıları aşağıda verilmektedir.

' H_1 : Kademeler arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar' hipotezi reddedilmiştir. Anlamli fark ters yöndedir yani kademeler arttıkça öğrenci nitelikleri azalmaktadır ($F_{(2-311)}=11.381$, $p=.000.$; ilkökul için $f=142$, $\bar{x}=3.13$, $S=.78$; ortaokul için $f=77$, $\bar{x}=2.95$, $S=.79$; lise için $f=95$, $\bar{x}=2.64$, $S=.69$).

' H_2 : Okul büyüdükçe algılanan öğrenci nitelikleri artar' hipotezi doğrulanmıştır ($F_{(2-311)}=4.630$, $p=.010.$; küçük okul için $f=65$, $\bar{x}=2.75$, $S=.66$; orta büyüklükte okul için $f=112$, $\bar{x}=2.87$, $S=.74$; büyük okul için $f=137$, $\bar{x}=3.08$, $S=.85$).

' H_3 : Sosyo-ekonomik düzey arttıkça algılanan öğrenci nitelikleri artar' hipotezi doğrulanmıştır ($F_{(2-311)}=18.863$, $p=.000.$; alt SED için $f=138$, $\bar{x}=2.67$, $S=.69$; orta SED için $f=163$, $\bar{x}=3.12$, $S=.77$; üst SED için $f=13$, $\bar{x}=3.60$, $S=.89$).

Hipotez testine ilişkin grafikler ise aşağıdadır.



Tartışma, Sonuç ve Öneri

Bu çalışmada örgün eğitim kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise kademesinden öğrencilerin hangi niteliklere ne düzeyde sahip oldukları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma hipotezlerinde kurumsal değişkenlerden okul büyüklüğü, okul kademesi ve okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin niteliklerin edinilme düzeyi üzerinde etkili olduğu ileri sürülmüş ve çalışmada bu hipotezler test edilmiştir. Hipotezlerin doğrulanması niteliklerin edinimi üzerinde belirtilen değişkenlerin etkisi olduğu anlamına gelmektedir. Hipotezlerin yanlışlanması ise bu değişkenlerin anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Nitelikler ve bu niteliklere öğrencilerin ne düzeyde sahip olduğu çalışmanın temel sonuçlarından biri olduğundan okullardaki eğitimcilerin görüşü temelinde eğitim sisteminin etkililik düzeyi ortaya konulmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin geneli (7-19 yaş) dikkate alınarak hangi niteliklere ne düzeyde sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin geneli toplumsal ve özbakım becerilerine sahiptir. Fakat büyük çoğunluğunun akademik-sanatsal ve yaşam becerilerini edinmemiş olduğu saptanmıştır.

Sonuç

Araştırma hipotezlerinden biri reddedilmekle birlikte diğer ikisi doğrulanmıştır. Buna göre kademeler arttıkça öğrenci nitelikleri azalmakta; okul büyüdükçe öğrenci nitelikleri artmakta ve sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrenci nitelikleri artmaktadır. Çalışmanın sonuçları sosyal sermaye kuramı açısından destekleyici niteliktedir. Coleman (1988) insan sermayesinin oluşumunda sosyal sermayenin yani kişinin ailesi ve yakın çevresinden kaynaklı edinmiş olduğu niteliklerin baskın olduğunu öne sürmüştür.

Araştırma ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Çalışmanın sonuçları Türk Eğitim Sisteminin etkililik düzeyinin yükseltilebilmesi için müdahale edilmesi gereken noktalara işaret etmektedir. Öne çıkan bu yönlerin başında sanat eğitimi ve gerçek yaşam becerileri gelmektedir. Bu durumu başka çalışmalar da saptamıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012). Bu çalışma başka bağlamsal koşullarda tekrar edilerek yerel düzeyde ulaşılan bu araştırma sonuçlarının geçerliği sınanabilir. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel niteliklerini geliştirebilecek öğretim programı ve öğretim uygulamalarında geliştirici çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).

Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.

Ehren, M.C.M, Gustafsson, J.E., Altrichter, H. Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S.G. (2015) Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe, *Comparative Education*, 51:3, 375-400, DOI: 10.1080/03050068.2015.1045769

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.

Grissmer, D. W., Flanagan, A., Kawata, J. H., Williamson, S., & LaTourrette, T. (2000). *Improving student achievement: What state NAEP test scores tell us*. Rand Corporation.

- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. The World Bank.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of economic growth*, 17(4), 267-321.
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, 37, 204-212.
- Lunenburg, F. C&Ornstein, A.C. (2013). *Educational Administration [Eğitim Yönetimi]*. (Tran. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Original edition 6. Publication year, 2012).
- Mayer, S. E., & Peterson, P. E. (Eds.). (1999). *Earning and learning: How schools matter*. Brookings Institution Press.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Otter, C.V. & Stenberg, S.A. (2015) Social capital, human capital and parent–child relation quality: interacting for children's educational achievement?, *British Journal of Sociology of Education*, 36:7, 996-1016, DOI: 10.1080/01425692.2014.883275
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi [Practical data analysing by SPSS and LISREL]*. Ankara: Anı
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri [Methods of research and sampling]*. Ankara: Nobel.
- Uysal, N. K., & Gelbal, S. (2018). Inequality in Education in Turkey in the Scope of PISA and TSI. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1187.
- Yıldırım, K.. & Yenipınar, Ş. (2019). Qualitative analysis of instructional accountability based on the school principals' experiences. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(1). 151-162.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.

KPSS'YE HAZIRLANAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILANAN SOSYAL DESTEK İLE SÜREKLİ UMUT DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ZÖHRE KAYA
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

AYŞE KAVAL
MEB

GALİP BEDİR
MEB

ÖZET

Problem durumu: KPSS, öğretmen adaylarının yaşamlarının kilit taşı durumuna gelmiş ve öğretmen adaylarının rakipleriyle yarıştığı son derece önemli bir sınav olarak görülmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için bu sınavdan rakiplerini eleyecek şekilde olağanüstü bir başarı sergilemek durumunda kalmaktadır. Sınava hazırlanan öğretmen adayları bu sınavı, hayatlarının önemli bir dönüm noktası olarak gördükleri için sınava hazırlık sürecinde kendilerini stres ve baskı altında hissedebilmektedir. Özellikle üniversiteyi bitirmiş ve aldığı puan atanmak için yeterli olmayıp tekrar bu hazırlık sürecini baştan alan öğretmen adaylarının umut düzeyleri düşmektedir.

Araştırmanın amacı: KPSS'ye dershanelerde hazırlanan öğretmen adaylarının umut düzeyleri ile sosyal destek algılarının incelenmesi ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler (bir işte çalışma durumu, KPSS'ye hazırlanma süresi, mezun olduğu fakülte türü ve hobi) açısından farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması hedeflenmiştir.

Metot: İki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını Van ilinin İpekyolu ilçesinde bulunan 2 KPSS dershanesine 2018-2019 eğitim öğretim yılında devam eden %54,7'si kadın %45,3'ü erkek olmak üzere toplam 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Sürekli Umud Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen sonuçlara göre çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri ile sürekli umut düzeyleri arasında pozitif yönde düşük seviyede bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve öneriler: Araştırma, dershanede KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarından oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir ve evde KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın en büyük sınırlılığının bu olduğu söylenebilir. Evde KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının da çalışmaya dahil edildiği karşılaştırmalı bir çalışma, bulguların daha da netleşmesini sağlaması açısından önemlidir.

Anahtar sözcükler: Sürekli umut, Algılanan sosyal destek, KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları

Investigation of Perceived Social Support and Continuous Hope Levels of Prospective Teachers Preparing for KPSS**ABSTRACT**

Problem Condition: KPSS becomes a keystone of teacher candidates' lives. And it is seen as an important exam in which teacher candidates compete with their competitors. In order to be able to perform the teaching profession, the teacher candidates have to exhibit an outstanding achievement in order to eliminate their competitors from this examination. The teacher candidates can feel themselves under stress and pressure during the exam preparation process because they see this exam as an important turning point in their lives. Specially the teacher candidates who have graduated from university and whose score is not enough to be appointed and who have taken this preparatory process from the beginning again, have decreased their hopes.

Purpose of the Research: The aim of this study was to investigate the hopes of social studies and perceptions of social support and to determine whether these variables differ in terms of demographic characteristics.

Method: The participants of this study which was conducted on the basis of the relational screening model aimed at examining the existence of the change between two or more variables participated in 2 KPSS classroom in İpekyolu district of Van province in 2018-2019 academic year. Personal information form, multidimensional perceived social support scale and continuous hope scale were used for data collection. Independent sample test, one-way ANOVA and Pearson correlation analysis were used for data analysis.

Results: According to the results obtained, it was found that there is a positive low level relationship between multi-dimensional perceived social support levels and continuous hope levels.

Conclusions and Recommendations: The research was carried out with a sample of teacher candidates prepared for KPSS in the classroom and the teacher candidates who prepared for KPSS at home were not included in the research. It can

be said that this is the biggest limitation of the research. A comparative study involving the teacher candidates who prepared for KPSS at home is also important in terms of clarifying the findings.

Key Words: Constant hope, Perceived social support, Teacher candidates preparing for KPSS exam.

Giriş

Çalışmak, kişinin yaşamını idame ettirmesi ve sağlıklı bir hayat sürmesinin yanında ekonomik bağımsızlığını da kazanması açısından önemlidir. Çalışmamak bireyi hem maddi hem de manevi anlamda yıpratmakta ve birçok psikolojik sorunun oluşumunu da beraberinde getirmektedir. Türkiye'de öğretmen adaylarının iş sahibi olmak için KPSS'yi (Kamu Personeli Seçme Sınavı) kazanmaları ön koşul olarak görülmektedir.

KPSS, ÖSYM tarafından ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamak için yapılan bir sınavdır. Bu sınavda öğretmen adaylarının sorumlu olduğu 3 alan bulunmaktadır. Bunlar; genel kültür-genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavlarından oluşmaktadır. Bu sınavlardan genel kültür-genel yetenek testinin %30'u, eğitim bilimleri testinin %20'si ve alan bilgisi testinin %50'si alınarak farklı alanlardan adaylar, aldıkları puanlar dikkate alınarak sıralanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurularak yapılan sıralamaya göre farklı branşlardan atama yapılmaktadır (Arı ve Yılmaz, 2015).

KPSS, öğretmen adaylarının yaşamlarının kilit taşı durumuna gelmiş ve öğretmen adaylarının rakipleriyle yarıştığı son derece önemli bir sınav olarak görülmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için bu sınavdan rakiplerini eleyecek şekilde olağanüstü bir başarı sergilemek durumunda kalmaktadır. Günümüzde adaylar, öğretmen olabilmek için üniversitenin ilk yıllarından başlayarak KPSS'ye yönelik hazırlıklara başlamaktadır. Türkiye'de önemli sınavlara hazırlanan öğrencilerin gitmek zorunda kaldıkları dershaneler, KPSS'ye hazırlanan adayların da mecburi istikameti haline gelmiş durumdadır. Sınava hazırlanan öğretmen adayları bu sınavı, hayatlarının önemli bir dönüm noktası olarak gördükleri için sınava hazırlık sürecinde kendilerini stres ve baskı altında hissedebilmektedir. Öğretmen adaylarının umut düzeyleri, toplum ve aile beklentisi, sınava karşı geliştirdikleri olumsuz tutum gibi durumlar eklenince bu süreç öğretmen adayları için oldukça zorlaşmaktadır. Özellikle üniversiteyi bitirmiş ve aldığı puan atanmak için yeterli olmayıp tekrar bu hazırlık sürecini baştan alan öğretmen adaylarının umut düzeyleri düşmektedir (Ceyhan, 2005; Doğan ve Çoban, 2009). İş sahibi olma durumunun gecikmesi ile birlikte psikolojik sorunlar fazlalaşmakta ve öğretmen adaylarının geleceğe yönelik umut düzeyleri azalmaktadır.

Pozitif psikolojinin çalışma alanlarından olan ve 1960' lardan günümüze kadar literatürde çalışmalara konu olmuş, popülerliğini koruyan umut, olumlu bir kavramdır (Eliott ve Olver, 2007). Cutcliffe ve Herth (2002) umut kavramını; insan varlığını odağına alan, insana has, insan ruhu için hareketlilik kaynağı olan, istek ve beklenti olarak tanımlamıştır (Akt. Aslan, Sekmen, Kömürcü ve Özet, 2007). Bu tanım dikkate alınarak umut, manevi bir güç kaynağı olarak görülebilir. Umudun, insanın içindeki güdülenmeyi arttıran önemli bir kavramdır ve karamsarlık, çaresizlik gibi duyguların önüne geçer. Bireylerin hayatlarındaki amaçlarına varma gücüne güvenmeleri umutlu olmalarıyla mümkündür (Öz, 2004).

KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının bu zorlu sürece uyum sağlamalarında umudun önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Hazırlık sürecinde karşılaşılan sorunlar nedeniyle meydana gelen depresyon, yorgunluk, yalnızlık gibi psikolojik sorunlar adayın bu süreçteki algısını olumsuz etkileyebilir ve aday umutsuzluğa kapılabilir. Umutsuzluğa kapılan öğretmen adayının, depresyona girmesi ihtimal dahilindedir. Yapılan çalışmalarda (Kılıç ve Yılmaz, 2015) algılanan sosyal destek düzeyi yüksek olan adayların, daha az umutsuzluk yaşadıkları bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada (Kaya, Çenesiz ve Aynas, 2019), aile, arkadaş ve genel olarak algılanan sosyal destek düzeyi ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal destek sistemlerine (Chu, Saucier ve Hafner, 2010; Detrie ve Lease, 2007; Akt. İkiz, Asıcı ve Kaya, 2018) ve daha yüksek düzeyde içsel motivasyona ve yaşam doyumuna (Kaya ve Çenesiz, 2016) sahip oldukları belirtilmiştir. Sosyal desteğin ruh sağlığı ile ilgili değişkenler üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisi olduğunu ileri süren hipotezlere göre (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988; Akt. Kaya, Çenesiz ve Aynas, 2019), sosyal destek kaynaklarına sahip olma bireyin kendini iyi hissetmesine katkı sağladığı için psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu olumlu etkilediğini, aynı zamanda uyum sürecinde zorlukların üstesinden gelmesini sağladığı belirtilmiştir. Buradan hareketle, öğretmen adayının hazırlık sürecinde daha az depresyon ve kaygı yaşamasında sosyal desteğinin artırılmasının önemli bir rolü bulunmaktadır.

Sosyal destek, zor durumda ve kaygılı olan bireye yakın çevresindeki insanlar (aile, eş, arkadaş) tarafından sağlanan her türlü maddi ve manevi destek olarak tanımlanmaktadır (Eker ve Arkar, 1995). Sosyal destek kavramında ilişkinin niteliği son derece önemlidir. Bireyin sosyal ilişkiyi algılayış biçimi ilişkinin niteliksel özelliklerini gösterir. Algılanan sosyal destek, sosyal ilişkiden alınan doyumu gösterir. Sosyal desteği güçlü olarak algılayan birey, olayları da olumlu olarak değerlendirebilecek ve geleceğe umutla bakabilecektir (Şahin, 2011). Gibson (1999), umudun korunmasında etkili olan faktörleri incelediği çalışmasında; umut ile algılanan sosyal desteğin ilişkili olduğunu bulmuştur. Hupcey'in (2000) yapmış olduğu çalışmada, hasta olan çocukların umutlarını diri tutmak için, aileler farklı yollar deneyerek, çocuklarına sevdikleri kişilerin resimlerini göstermişler, onlara dışarıdaki güzelliklerden bahsetmişlerdir. Çocuklar aileleriyle konuşmadan önce kendilerini kötü hissettiklerini, umutlarının olmadıklarını ifade etmişler; aileleriyle görüşüp sevdikleri kişilerin resimlerini gördükten sonra ise mutlu olduklarını belirterek ailelerinden destek almanın onları cesaretlendirdiğini belirtmişlerdir (Öz, 2006).

Yapılan alanyazın incelemesinde, ülkemizde umutla ilgili çalışmaların yeteri kadar olmadığını, yapılmış olan çalışmaların daha çok umutsuzluk kavramı ile ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Kılıç ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ceyhan (2004), Kabataş (2009) ve Kırımoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmalara göre, mezun olduklarında kendi mesleğini yapacağını düşünen öğrenciler, kendi mesleğini yapamayacağını düşünen öğrencilere göre daha umutludur. Başka bir çalışmada (Şahin, 2009), KPSS'ye birçok kez hazırlanıp atanamayan adayların umut düzeyleri düşük bulunmuştur.

Yurtdışında ve yurtiçinde yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, sosyal destek düzeyinin düşük olarak algılanıp umut düzeyinin aynı şekilde düşük olması ile intihar etme davranışı arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Arsel ve Batıgün, 2011; Batıgün, 2008; Kleiman ve Liv, 2013; Kleiman ve Riskind, 2012). Ülkemizde son yıllarda öğretmen alımlarının mezun olan öğrenci sayısından çok daha az olması, öğretmen olabilmek için KPSS'yi kazanmanın yeterli olmayıp mülakatın getirilmesi sonucunda öğretmen adayları, birçok problemle karşılaşmaktadır. Özellikle sosyal destek kaynaklarının azlığı umutsuzluğa neden olmakta, nitekim atanamama ve maddi sıkıntılar nedeniyle son yıllarda çok sayıda öğretmen adayının kendilerine yönelik özyıkım gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle, özellikle maddi sıkıntılar yaşayan adaylar için sosyal destek koruyucu bir işlev niteliğindedir. Yukarıda belirtilen noktalardan hareketle, bu çalışmanın kapsamında KPSS'ye dersanelerde hazırlanan öğretmen adaylarının umut düzeyleri ile sosyal destek algılarının incelenmesi ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler (bir işte çalışma durumu, KPSS'ye hazırlanma süresi, mezun olduğu fakülte türü ve hobi) açısından farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek ile umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının umut düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

İki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını Van ilinin İpekyolu ilçesinde bulunan 2 KPSS dershanesine 2018-2019 eğitim öğretim yılında devam eden %54,7'si kadın %45,3'ü erkek olmak üzere toplam 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması için üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için 3 adet sorunun yanı sıra hobilerinin olup olmadığı, varsa hobi türleri, şuanda çalışma durumları, çocuklarının olma durumları, KPSS'ye hazırlanma süresi, mezun olunan fakülte ve kiminle yaşadıkları sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemek için 12 sorudan oluşan yedili Likert tipinde ölçek kullanılmıştır. Soru formunun üçüncü bölümünde ise katılımcıların sürekli umut düzeylerini belirlemek için 12 sorudan oluşan sekizli Likert tipinde ölçekten yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Veri toplama aracı olan anket formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik düzeylerini belirlemek için sırası ile cinsiyet, yaş, medeni durum soruları sorulmuştur ve bu sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcıların diğer bazı özelliklerine göre dağılımlarına ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	(%)
Kadın	164	54,7
Erkek	136	45,3
Yaş	n	(%)
20-24 yaş	128	42,7
25-29 yaş	146	48,7
30 yaş veya üzeri	26	8,7
Medeni Durum	n	(%)
Evli	17	5,7
Bekâr	283	94,3
Toplam	300	100

Katılımcıların %54,7'sinin kadın, %45,3'ünün erkek olduğu, %42,7'sinin 20-24 yaş aralığında, %48,7'sinin 25-29 yaş aralığında, %8,7'sinin 30 yaş ve üzerinde olduğu, %5,7'sinin evli olduğu belirlenirken %94,3'ünün bekar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Diğer Bazı Özelliklerine Göre Dağılımı

Çocuğunuz var mı?	n	(%)
Evet	8	2,7
Hayır	292	97,3
Şuan uğraştığınız bir hobiniz var mı?	n	(%)
Evet	94	31,3
Hayır	206	68,7
Hobiniz nelerdir?	n	(%)
Boks yapmak	3	3,2
Ders çalışmak	20	21,3
Fotoğraf çekmek	14	14,9
Kitap okumak	13	13,8
Satranç oynamak	7	7,4
Yüzmek	21	22,3
Keman çalmak	13	13,8
Heykel yapımı	3	3,2
Toplam	94	100
Kaç yıldır KPSS'ye hazırlanıyorsunuz?	n	(%)
1 yıldan az	85	28,3
1 yıl	92	30,7
2 yıl	83	27,7
3 yıl ve daha fazla	40	13,3
Şuan herhangi bir işte çalışıyor musunuz?	n	(%)
Evet	58	19,3
Hayır	242	80,7
Mezun olduğunuz fakülte hangisidir?	n	(%)
Eğitim Fakültesi	205	68,3
Fen Edebiyat Fakültesi	37	12,3
BESYÖ	20	6,7
Diğer	38	12,7
Kiminle yaşıyorsunuz?	n	(%)
Anne-baba	235	78,3
Arkadaşlarımla	22	7,3
Eşimle	16	5,3
Yalnız	27	9
Toplam	300	100

Katılımcıların diğer özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun çocuğunun olmadığı (%97.3), şunda uğraştıkları bir hobileri olmadıkları (%68.7), hobi ile uğraşanların en çok yuzdükleri (%22.3), genelde 1 yıldır KPSS'ye hazırlandıkları (%30.7), şunda bir işte çalışmadıkları (%80,7), eğitim fakültesinden mezun oldukları (%68.3) ve anne-babaları ile yaşadıkları (%78.3) belirlenmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ). ÇBASDÖ, 1988 yılında Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley tarafından bireylerin sosyal destek algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Eker ve Akar (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden ve "aile", "arkadaş" ve "özel insan" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamından yüksek puan alınması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin maddeleri "kesinlikle hayır" ve "kesinlikle evet" arasında değişen 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tamamından elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 84'tür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı bu çalışma için ölçek genelinde .90 olarak, alt boyutları ise sırasıyla özel bir insan boyutuna ait güvenilirlik düzeyi .89, aile boyutu güvenilirlik düzeyi .79 ve arkadaş boyutu güvenilirlik düzeyi .90 olarak bulunmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ). C.R. Snyder ve arkadaşları tarafından geliştirilen Sürekli Umut Ölçeği'nin (SUÖ) Türkçe uyarlama çalışması Bacanlı ve Tarhan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İç tutarlık katsayısı .84, test tekrar test güvenilirlik kat sayısı Eyleyici Düşünce boyutu için .81, Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için .78 ve ölçeğin toplam puanı için .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda SUÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özellikleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuş, ölçeğin üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin ölçümünde kullanılabilir bir araç olduğu sonucuna varılmış olup ölçeğin alt boyutları ve genel güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma kapsamında sırası ile alternatif yollar düşünce boyutunun güvenilirlik düzeyinin .79, eyleyici düşünce boyutunun güvenilirlik düzeyi .73 ölçek genelinin ise güvenilirlik düzeyinin .85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ait dağılımları belirlemek için frekans ve yüzde analizinin yanı sıra ölçeğe ait düzeylerin belirlenmesi için betimsel analizlerden ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach's Alpha iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin dağılımlarını belirlemek için normal dağılım analizlerinden kolmogorov-smirnova analizi yapılarak verilerin basıklık, çarpıklık değerleri ile ortalama-medyan değerlerin yakınlığı incelenmiş verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, analizlerde ikili gruplar için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruplar için ise tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post-hoc testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine Ait Bulgular:

Araştırmanın bu bölümünde çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların ÇBASD Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Madde/Ölçek	\bar{X}	SS
1. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı,sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	4,4 8	2,3 9
2. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı,sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	4,6 1	2,3 0
5. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	4,1 9	2,2 8
10. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.	4,1 4	2,3 7
	17,	8,1
Özel Bir İnsan	42	4
	5,7	1,8
3. Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	0	0
4. İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım.	5,1 7	2,0 4
	4,8	2,0
8. Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, eşimle, çocuklarımla, kardeşlerimle) konuşabilirim.	8	6

11. Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.	5,4 5	1,8 6
Aile	21, 20	6,3 7
6. Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.	4,9 0	2,0 2
7. İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	4,7 6	2,0 5
9. Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	5,2 9	1,9 6
12. Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	4,8 8	1,9 4
Arkadaş	19, 83	7,0 1
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	58, 45	17, 37

Katılımcıların çok boyutlu sosyal destek düzeyleri incelendiğinde, çok boyutlu sosyal destek düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}=58,45$) belirlenmiştir. Çok boyutlu sosyal destek boyutlarından özel bir insan boyutuna ait düzeyinin ($\bar{X}=17,42$), aile boyutuna ait düzeyinin ($\bar{X}=21,20$) ve arkadaş boyutuna ait düzeyinin ($\bar{X}=19,83$), yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. ÇBASD Verilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Ölçek/Boyut	İstatistik	sd	P	\bar{X}	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Özel Bir İnsan	0,101	300	0,000	17,417	8,138	-0,255	-1,192
Aile	0,144	300	0,000	21,203	6,367	-1,000	0,220
Arkadaş	0,135	300	0,000	19,827	7,011	-0,692	-0,537
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	0,098	300	0,000	58,447	17,373	-0,771	0,059

Çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerine ait verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için; aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, aritmetik ortalama ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde bulunmasından verilerin dağılımının normallikten geldiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin dağılımının normal olması nedeniyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerinin bir işte çalışıp çalışmama durumuna göre analizine ilişkin bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların ÇBASD Düzeylerinin Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Şuan herhangi bir işte çalışıyor musunuz?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Özel Bir İnsan	Evet	58	18,19	8,32	0,805	298	0,421
	Hayır	242	17,23	8,10			
Aile	Evet	58	22,09	5,95	1,177	298	0,240
	Hayır	242	20,99	6,46			
Arkadaş	Evet	58	20,57	6,72	0,897	298	0,370
	Hayır	242	19,65	7,08			

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	Evet	58	60,84	17,16	1,171	298	0,242
	Hayır	242	57,87	17,41			

Tablo 5'de görüldüğü gibi, katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerinin bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Katılımcıların ÇBASD Düzeylerinin Uğraştıkları Bir Hobi Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Şuanda Uğraştığınız Hobiniz Var Mı?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Özel Bir İnsan	Evet	94	16,76	8,16	0,951	298	0,343
	Hayır	206	17,72	8,13			
Aile	Evet	94	22,19	6,07	1,823	298	0,069
	Hayır	206	20,75	6,46			
Arkadaş	Evet	94	19,80	7,10	0,048	298	0,962
	Hayır	206	19,84	6,99			
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	Evet	94	58,74	16,62	0,200	298	0,841
	Hayır	206	58,31	17,74			

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerinin hobileri olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermedikleri görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 7. Katılımcıların ÇBASD Düzeylerinin KPSS'ye Hazırlanma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	KPSS'ye Hazırlanma Süresi	n	\bar{X}	SS	F	p
Özel Bir İnsan	1 yıldan az	85	17,51	7,67	0,730	0,535
	1 yıl	92	16,59	8,42		
	2 yıl	83	18,39	8,22		
	3 yıl veya daha fazla	40	17,13	8,35		
Aile	1 yıldan az	85	21,92	5,02	0,552	0,647
	1 yıl	92	20,98	7,12		
	2 yıl	83	21,04	6,38		
	3 yıl veya daha fazla	40	20,55	7,13		
Arkadaş	1 yıldan az	85	19,80	7,05	0,026	0,994
	1 yıl	92	19,70	7,52		
	2 yıl	83	19,99	6,36		
	3 yıl veya daha fazla	40	19,85	7,27		
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	1 yıldan az	85	59,22	14,71	0,320	0,811
	1 yıl	92	57,26	18,91		
	2 yıl	83	59,41	17,50		
	3 yıl veya daha fazla	40	57,53	19,03		

Katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerinin KPSS'ye hazırlanma süresi gruplarına göre anlamlı farklılıklarının belirlenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri KPSS'ye hazırlanma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 8. Katılımcıların ÇBASD Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Farklılaşmasına Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	SS	F	P	Fark
Özel Bir İnsan	Eğitim Fakültesi	205	18,28	8,22	2,484	0,061	
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	15,24	8,10			
	BESYÖ	20	15,75	6,46			
	Diğer	38	15,76	8,03			
Aile	Eğitim Fakültesi	205	21,90	5,86	2,671	0,048*	1-4
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	19,92	7,45			
	BESYÖ	20	19,60	6,95			
	Diğer	38	19,53	7,11			
Arkadaş	Eğitim Fakültesi	205	20,60	6,55	2,729	0,044*	1-4
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	18,38	8,02			
	BESYÖ	20	17,90	6,97			
	Diğer	38	18,05	7,91			
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	Eğitim Fakültesi	205	60,79	16,10	4,031	0,008**	1-4
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	53,54	20,23			
	BESYÖ	20	53,25	15,33			
	Diğer	38	53,34	19,87			

** $p<.01$; * $p<.05$

1.Grup= Eğitim Fakültesi; 4. Grup= Diğer

Tablo 8'de görüldüğü gibi, katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F= 4,031$; $p=.008$; $p<.01$) görülmüştür. Buna göre Eğitim fakültesinden mezun olanların ($\bar{X}=60,79$) diğer fakültelerden ($\bar{X}=53,34$) mezun olanlara göre çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeyleri daha yüksek seviyededir. Alt boyutlar açısından bakıldığında, aileden alınan sosyal destek ($F= 2,671$; $p=.048$; $p<.05$) ile arkadaşta alınan sosyal destek düzeyinin ($F= 2,279$; $p=.044$; $p<.05$) anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olanların aile destek düzeyleri ($\bar{X}=21,90$) ve arkadaşta algılanan sosyal destek düzeyleri ($\bar{X}=20,60$); diğer fakültelerden mezun olanların aile destek düzeyleri ($\bar{X}=19,53$) ve arkadaşta algılanan sosyal destek ($\bar{X}=18,05$) düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sürekli Umut Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sürekli umut düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Sürekli Umut Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Madde/Ölçek	\bar{X}	SS
1.Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	6,51	1,49
4. Bir problemin birçok çözüm yolu vardır.	6,54	1,65
6. Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	6,54	1,49
8. Başkalarının ümitsizliğe kapıldığı durumlarda bile sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.	6,47	1,45
Alternatif Yollar Düşüncesi	26,06	4,79

2. Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.	6,27	1,49
9. Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe iyi hazırladı.	6,18	1,91
10. Hayatta oldukça başarılıyım.	5,38	1,68
12. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşıyorum.	6,02	1,42
Eyleyici Düşünce	23,85	4,88
Sürekli Umut Genel	49,91	8,79

Katılımcıların sürekli umut düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların sürekli umut düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}=49,91$) belirlenmiştir. Sürekli umut boyutlarından alternatif yollar düşüncesine ait düzeyinin ($\bar{X}=26,05$), eyleyici düşünceye ait düzeyinin ($\bar{X}=23,85$) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Sürekli Umut Verilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Ölçek/Boyut	İstatistik	sd	P	\bar{X}	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Alternatif Yollar Düşüncesi	0,107	300	0,000	26,06	27,00	-0,802	0,610
Eyleyici Düşünce	0,099	300	0,000	23,85	24,00	-0,847	0,852
Sürekli Umut Genel	0,087	300	0,000	49,91	51,00	-0,794	0,741

Sürekli umut düzeylerine ait verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için; aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, aritmetik ortalama ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde bulunmasından verilerin dağılımının normallikten geldiği belirlenmiştir. (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin dağılımının normal olması nedeniyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Sürekli Umut Düzeylerinin Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Şuan herhangi bir işte çalışıyor musunuz?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Alternatif Yollar Düşüncesi	Evet	58	27,05	4,13	1,762	298	0,079
	Hayır	242	25,82	4,91			
Eyleyici Düşünce	Evet	58	25,38	4,16	2,678	298	0,008**
	Hayır	242	23,49	4,98			
Sürekli Umut Genel	Evet	58	52,43	7,54	2,450	298	0,015*
	Hayır	242	49,31	8,97			

**p<.01 *p<.05

Katılımcıların sürekli umut düzeylerinin bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı farklılıklarının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre katılımcıların sürekli umut düzeyleri bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= 2,450; sd= 298; p= .015; p<.05). Herhangi bir işte çalışanların ($\bar{X}=52,43$) sürekli umut düzeyleri herhangi bir işte çalışmayanlara ($\bar{X}=49,31$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eyleyici düşünce düzeyleri bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (t= 2,678; sd= 298; p= .008; p<.01). Herhangi bir işte çalışanların ($\bar{X}=25,38$) eyleyici düşünce düzeyleri herhangi bir işte çalışmayanlara ($\bar{X}=23,49$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Sürekli Umut Düzeylerinin Uğraştıkları Bir Hobi Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Şuanda uğraştığınız hobiniz var mı?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Alternatif Yollar Düşüncesi	Evet	94	27,90	4,01	4,660	298	0,000**

	Hayır	206	25,22	4,89			
Eyleyici Düşünce	Evet	94	25,12	4,38	3,072	298	0,002**
	Hayır	206	23,28	5,00			
Sürekli Umut Genel	Evet	94	53,02	7,35	4,256	298	0,000**
	Hayır	206	48,50	9,04			

**p<.01

Katılımcıların sürekli umut düzeylerinin hobileri olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre katılımcıların sürekli umut düzeyleri hobileri olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($t= 4,256$; $sd= 298$; $p= .000$; $p<.01$). Hobileri olanların ($\bar{X}=53,02$) sürekli umut düzeyleri hobileri olmayanlara ($\bar{X}=48,50$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eyleyici düşünce düzeyleri arasında hobileri olma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t= 3,072$; $sd= 298$; $p= .002$; $p<.01$). Hobileri olanların ($\bar{X}=25,12$) eyleyici düşünce düzeyleri hobileri olmayanlara ($\bar{X}=23,28$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların alternatif yollar düşünce düzeyleri arasında hobileri olma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($t= 4,660$; $sd= 298$; $p= .000$; $p<.01$). Hobileri olanların ($\bar{X}=27,90$) alternatif yollar düşüncesi düzeyleri hobileri olmayanlara ($\bar{X}=25,22$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Sürekli Umut Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Farklılaşmasına Ait Tek Yönlü ANOVA Testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	\bar{X}	SS	F	P
Alternatif Yollar Düşüncesi	Eğitim Fakültesi	205	26,16	4,83	0,160	0,923
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	26,05	4,68		
	BESYÖ	20	25,95	3,83		
	Diğer	38	25,58	5,23		
Eyleyici Düşünce	Eğitim Fakültesi	205	23,98	4,79	0,477	0,698
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	23,14	5,61		
	BESYÖ	20	23,25	4,58		
	Diğer	38	24,21	4,89		
Sürekli Umut Genel	Eğitim Fakültesi	205	50,14	8,65	0,173	0,915
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	49,19	9,90		
	BESYÖ	20	49,20	7,33		
	Diğer	38	49,79	9,34		

Katılımcıların sürekli umut düzeylerinin mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı farklılıklarının belirlenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, katılımcıların sürekli umut düzeyleri mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Katılımcıların algıladıkları çok boyutlu sosyal destek ile sürekli umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon katsayısı analiz sonuçları Tablo 14'de belirtilmiştir.

Tablo 14. Sürekli Umut Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonucu

Değişkenler	Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	Özel Bir İnsan	Aile	Arkadaş	Sürekli Umut Genel	Alternatif Yollar Düşüncesi	Eyleyici Düşünce
-------------	-------------------------------------	----------------	------	---------	--------------------	-----------------------------	------------------

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	1	,794**	,797**	,833**	,239**	,203**	,232**
Özel Bir İnsan		1	,399**	,444**	,119*	0,100	,117*
Aile			1	,604**	,324**	,275**	,313**
Arkadaş				1	,160**	,136*	,154**
Sürekli Umut Genel					1	,907**	,910**
Alternatif Yollar Düşüncesi						1	,651**
Eyleyici Düşünce							1

**p<.01; p<.05*

Tablo 14'de görüldüğü gibi; algılanan sosyal destek ve sürekli umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri ile sürekli umut düzeyleri arasında pozitif yönde düşük seviyede bir ilişki olduğu ($r= 0,239$; $p<.01$) belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arttığında sürekli umut düzeylerinde de bir artış olacağını göstermektedir. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkinin aileden algılanan sosyal destek ile eyleyici düşünce düzeyleri arasında ($r= 0,313$; $p<0.01$) olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Günümüzde bir üniversiteden mezun olup öğretmen olarak atanmak, bir üniversitenin öğretmen yetiştiren bölümüne yerleşmekten çok daha meşakkatlidir. Üniversitelerin bazı bölümlerinin ihtiyaç olmamasına rağmen hala kontenjan açması, özel üniversitelerin bazı bölümlerin popülerliğinden kaynaklı ihtiyaç fazlası kontenjan açması gibi nedenlerden dolayı üniversiteler, öğretmen ihtiyacından daha fazla öğretmen adayı mezun etmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için KPSS'den rakiplerini geride bırakacak şekilde önemli bir başarı sergilemek durumunda kalmaktadırlar. Sınava hazırlanan öğretmen adayları bu sınavı hayatlarının önemli bir dönüm noktası olarak gördükleri için sınava hazırlık sürecinde kendilerini stres ve baskı altında hissedebilmektedir. Öğretmen adaylarının umut düzeyleri, toplum ve aile beklentisi, sınava karşı geliştirdikleri olumsuz tutum gibi durumlar eklenince bu süreç öğretmen adayları için oldukça zorlaşmaktadır. Bu çalışmada KPSS'ye dersanelerde hazırlanan öğretmen adaylarının sürekli umut düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki ile bu değişkenlerin öğretmen adaylarının bir işte çalışma durumu, hobi, KPSS'ye hazırlanma süresi ve mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri ile sürekli umut düzeyleri arasında pozitif yönde düşük bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arttığında sürekli umut düzeylerinde de bir artış olacağını göstermektedir. Sosyal desteğin birey üzerinde birçok açıdan kendini iyi hissetmesi bakımından olumlu etkileri bulunmaktadır. Belirtildiği gibi sosyal destek kaynaklarından destek alan bireylerin kendini daha güçlü hissetmeleri ve önemli olarak algılamaları onların yaşamlarını değerlendirmelerini etkilemektedir (Kaya, Çenesiz ve Aynas, 2019). Literatür incelendiğinde Kabasakal, Uz ve Baş'ın (2013) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen adaylarının sosyal destek düzeyleri ile umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki elde ettikleri görülmüştür. Benzer bir şekilde Kılıç ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bir işte çalışma durumuna göre çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmazken, sürekli umut düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Herhangi bir işte çalışan öğretmen adaylarının sürekli umut düzeyleri herhangi bir işte çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir işte çalışmaları, kendi ayakları üzerinde durmaları umutlarını diri tuttuğu sonucuna varılabilir. Arı ve Yılmaz'ın (2015) yapmış olduğu bir çalışmada bu durumun tam tersi sonuçlar bulunmuştur. Arı ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasında çalışmayan öğretmen adayları umutluyken, çalışan öğretmen adayları hafif düzeyde umutsuz olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının hobi değişkenine göre çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmazken, sürekli umut düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Hobileri olan öğretmen adaylarının, hobileri olmayan öğretmen adaylarına göre sürekli umut düzeyleri daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bir hobiyile uğraşmak, öğretmen adayının deşarj olması ve başka alanlarda kendini yeterli görmesi açısından önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda, bir sosyal ağ içerisinde bulunmanın ekonomik ve yasal sorunlardan uzaklaşmayı sağlayacağı gibi aynı zamanda olumlu duygular yaşamalarını da sağlamaktadır (Cohen ve Wills, 1985; Akt. Kaya, Çenesiz ve Aynas, 2019).

KPSS'ye hazırlanma süresine göre öğretmen adaylarının çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, KPSS'ye hazırlanma süresiyle sürekli umut düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. KPSS'ye hazırlanma süresi arttıkça öğretmen adaylarının umut düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. KPSS'ye birden fazla girip atanamayan öğretmen adaylarının atanamayacaklarına ilişkin düşünceleri artmakta ve bunun sonucunda atanacaklarına dair umutları sönebilmektedir. Literatür incelendiğinde buna benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Ceyhan (2004), Kabataş ve Dereli (2009), Kırimoğlu (2010), Kılıç ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmalarda KPSS'ye birden fazla girip atanamayan öğretmen adaylarının atanamayacaklarına dair inançları artmakta ve bunun sonucunda umutsuzluğa kapıldıkları görülmektedir.

Mezun olunan fakülte türüne göre öğretmen adaylarının çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının diğer fakültelerden mezun olanlara göre çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri daha yüksek bulunurken, mezun olunan fakülte türüyle sürekli umut düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, her ne kadar eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve mesleki yetkinlik konusunda çevreden algılanan bir destek mekanizmasına sahip olsalar da, atanmaları önünde bulunan engeller nedeniyle umutsuzluğa kapıldıklarını göstermektedir. Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adayları hem eğitim fakültesi mezunları hem de pedagojik formasyon alan bütün alan mezunları ile yarıştıklarından dolayı sürekli umut düzeylerinin olumsuz etkilendiği belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ilk yıllarda ailelerinin atanacağına ilişkin düşüncelerinin daha fazla olması, yeni mezun oldukları için arkadaş çevreleriyle daha sık görüşmeleri bu yıllarda algıladıkları sosyal desteğin daha fazla olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen adayının atanmaması ve özel sektörde de iş bulamaması umutsuzluğa kapılmasına neden olmakta ve sosyal ortamlardan izole olmasına neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak da algıladıkları sosyal desteğin de azaldığı düşüncesine kapılabilirler. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri ile sürekli umut düzeylerinin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

1. KPSS'ye hazırlanan ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile umut düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının yalnız olmadıklarını hissedebilmeleri için grupla psikolojik danışma yardımı verilebilir.
2. KPSS'ye hazırlanan ve algılanan sosyal destek düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına sosyal becerileri arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Çalışmalar yapılırken aile de yeri geldiğinde çalışmaya dahil edilmelidir.
3. Öğretmen adaylarının uğraştıkları hobilerden kazanç sağlamalarına yönelik etkinlikler yapılabilir.
4. Araştırma, dershanede KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarından oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir ve evde KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın en büyük sınırlılığının bu olduğu söylenebilir. Evde KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının da çalışmaya dahil edildiği karşılaştırmalı bir çalışma, bulguların daha da netleşmesini sağlaması açısından önemlidir.

Kaynakça

- Arı, E., & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 905-931.
- Arsel, C. O., & Durak-Batıgün, A. (2011). İntihar ve cinsiyet: Cinsiyet rolleri, iletişim becerileri, sosyal destek ve umutsuzluk açısından bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(68), 1-10.
- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.
- Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.
- Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2016). Günümüz gençliğinin yaşam iksiri: Sosyal medya üzerine değerlendirmeler. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*.
- Durak-Batıgün, A. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: İletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65-75.
- Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(Volume 11 Issue 19), 361-361. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10035>.
- Gülin Nur, Ş. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- İkiz, F. E., Asıcı, E., & Kaya, Z. (2018). Yaşam amaçları ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 7-26.
- Kaya, Z., & Çenesiz, G. Z. (2016). Öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *19. Ulusal Psikoloji Kongresi*. 5-7 Eylül 2016, İzmir.
- Kaya, Z., Çenesiz, G. Z., & Aynas, S. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek algıları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 518-537.
- Kılıç, M., & Birsen - Şahan, Y. (2015). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının umutsuzluk ve sosyal destek düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Kemer, G., & Gökhan, A. (2005). KIRSAL ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 161-168.
- Öz, H. (2006). *Miyokart İnfarktüsü Geçiren Hastalarda Umut, Moral Ve Algılanan Sosyal Desteğin Yaşam Kalitesine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Uz-Baş, A., & Kabasakal, Z. (2013). Öğretmen adaylarında umutsuzluk ve algılanan sosyal destek. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 19-26.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

FARKLI OKUL TÜRLERİNE DEVAM EDEN ERGENLERİN ZORBA VE KURBAN OLMA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**ZÖHRE KAYA**
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**HAVVA CANDEĞER**
MEB**GALİP BEDİR**
MEB**ÖZET**

Problem durumu: Bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda ciddi değişimler gösterdiği ve doğası gereği zorlu bir dönem olan ergenlik dönemi, hem zorba hem de kurbanlar için yetişkin yaşamlarında kalıcı izler bırakacak bir gelişim dönemdir. Saldırganlıktan daha süreğen bir olgu olarak ortaya çıkan zorbalık konusu, süreklilik arz etmesi nedeni ile hem çocukluk ve hem de ergenlik dönemi için ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı: Araştırmada farklı tür liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeylerinin sosyo-demografik faktörler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Metot: İlişkisel tarama modeline dayanan bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Van'ın Muradiye ilçesinde, beş farklı lisede öğrenim görmekte olan 276' sı kadın, 233'ü erkek olmak üzere toplam 509 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizlere göre erkek ergenlerin zorbalık ölçeğinin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık alt boyutları ile akran zorbalığı toplam puanları, kız ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim görmekte olan ergenlerin, fiziksel, sözel ve cinsel zorbalık davranışında bulunma düzeyleri imam hatip lisesinde öğrenim gören ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç ve öneriler: Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın katılımcılarından erkeklerin daha fazla zorbalık yaptığı ancak mağdur olma boyutunda cinsiyetler açısından herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Lise türleri arasında da hem zorbalık hem de mağduriyet açısından imam hatip lisesinin daha avantajlı olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar hakkında fikir verebilecek farklı değişkenlerin araştırılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Lise, akran zorbalığı, ergenlik, kurban

Investigation the Level of the Adolescents' Bullying and Victimization in the Different High School Types**ABSTRACT**

Problem statement: It can be said that it is so usual and natural seeing the physical intellectual and social changes of the individuals. As a more usual phenomenon than aggression bullying may also create permanent effects during their adult life.

Purpose of study: The aim of the study is to investigate the level of the bullying and victimization rate in the different types of high schools from the different socio-demographic factors.

Method: This study realized with the correlational search model participation of 276 female 233 male totally 509 students in Van Muradiye district in the five different types of high schools. Data was collected via Peer Bullying Scale Adolescent Form and Personal Data Form. To analyze Mann Whitney U and Kruskal Wallis H was used.

Findings: According to the analysis results the bullying rates of the males are higher than the females' rates. Anatolian, technical high school students' bullying rates are higher than religious high schools,

Conclusions and recommendations: According to the analysis results males' bullying rate are higher than the females but there is no any difference between victimization rates. Religious high schools are more advantageous. For further studies different variables are suggested.

Keywords: High school, Peer Bullying, Adolescent, Victimization

Giriş

Okullarda, öğrenciler arasında görülen zorbalık konusu çok eski bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı öğrencilerin sık sık diğer çocuklar tarafından taciz edilip saldırıya uğradığı gerçeği edebi eserlere ve filmlere de konu olmuştur. Ancak sistematik olarak araştırılması 1970'lerin başına dayanmaktadır (Olweus, 1994). İlk defa Olweus (1978) tarafından kavramsallaştırılan akran zorbalığı en başta "bir veya birkaç erkek çocuğun, diğer bir erkek çocuğa karşı fiziksel veya zihinsel saldırganlığı sistematik biçimde kullanması" olarak tanımlansa da zamanla kavramı açıklamada yetersiz kaldığı görülerek genişletilmiştir (Koç, 2006). İlk olarak grup şiddeti ve fiziksel saldırılara odaklanan tanımlar sonraki yıllarda alay etme, taciz etme, grup dışına itip yalnızlaştırma gibi eylemleri de içine almıştır (Pişkin, 2002). Amerikan Psikoloji Derneği zorbalık kavramının içine fiziksel zorbalıkla birlikte alay etme, isim takma, sosyal dışlama, ırk, etnik köken, din, cinsiyet yönelimi hakkında zorbalık ve siber zorbalığı da dâhil etmiştir (APA, 2004). Bir eylemin sadece saldırganlık boyutu o davranışı zorbalık olarak tanımlamak için yeterli değildir. Olweus'a (1999) göre bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç temel kriteri içinde barındırması gerekir. Bu kriterler şu şekilde sıralanmıştır:

- Taraflar arasında güç dengesizliğinin olması
- Davranışın süreklilik arz etmesi
- Kurban konumundakilere kasıtlı olarak zarar verme amacı gütmesidir.

Alanyazın incelendiğinde zorbalığın farklı türlerinin olduğu ve araştırmacılar tarafından da farklı sınıflandırmalarla tanımlandığı görülmektedir. Ancak temel olarak Olweus'un (1994) yaptığı olduğu fiziksel, sözel ve sosyal dışlama sınıflaması ile ele alınmaktadır. Ülkemizde ise Pişkin ve Ayas (2011) çocuklarla yapmış oldukları çalışmada zorbalığı, fiziksel zorbalık (yumruk atma vb. gibi fiziksel olarak şiddet uygulama), sözel zorbalık (isim takma, hakaret etme), izolasyon (dışlama-yalnızlaştırma), söylenti yayma ve eşyalara zarar verme (örneğin kitap ve defterlerini yırtma) olmak üzere toplam beş kategoride ele almışlardır. Ergenlerle yaptıkları çalışmanın sonucunda daha önce elde ettikleri beş kategoriye cinsel zorbalığı (rahatsız edici cinsel içerikli şakalar yapma, kişinin isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma) da eklemişlerdir (Pişkin ve Ayas, 2015).

Alanyazın ışığında zorbalığın saldırganlıktan daha süreğen bir olgu olduğu söylenebilir. Süreklilik arz etmesi sebebi ile de çocukluk ve ergenlik dönemi için ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Olweus'un (1994; 1999) çalışmalarında da bunu destekler nitelikte çocukluk ve ergenlik döneminde zorbalığa maruz kalanların ilerleyen yıllarda depresyon ve özgüven sorunları yaşadıkları, zorbalık yapanların ise diğer bireylere oranla suç içeren davranışlarının dört kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında kalan fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda bireylerin ciddi değişimler gösterdiği ve doğası gereği zorlu bir dönem olan ergenlik döneminin, hem zorba hem de kurbanlar için yetişkin yaşamlarını da etkileyen izler bırakacak bir dönem olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin zorba ve kurban olma düzeylerinin sosyo-demografik faktörler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni: Lise öğrencileri ile yürütülen bu çalışma iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları: Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Van ili Muradiye ilçesinde bulunan farklı lise türlerine devam eden %54.2' si kadın, %45.8' i erkek olmak üzere toplam 509 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo1'de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	276	54.2
	Erkek	233	45.8
Okul türü	Anadolu Lisesi	82	16.1
	Meslek Lisesi	215	42.3
	Fen Lisesi	132	25.9
	İmam Hatip Lisesi	80	15.7
Sınıf	9. sınıf	121	23.8
	10. sınıf	153	30.1
	11. sınıf	105	20.6
	12. sınıf	130	25.5

Yaş (16.18±1.04)	15 yaş	171	33.6
	16 yaş	138	27.1
	17 yaş ve üstü	200	39.3
Aile gelir düzeyi	Düşük/orta	328	64.4
	İyi/çok iyi	161	35.6
Anne öğrenim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	245	48.1
	Okuryazar	264	51.9
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	390	72.7
	Lise	139	27.3

Veri Toplama Araçları

Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilerek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu, kurban ve zorba olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Her iki ölçekte beşli Likert tipinde 53 madde ve 6 boyut (fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık) yer almaktadır. Kurban ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .93; zorba ölçeğinin .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kurban ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .94; zorba ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu. Ergenlerin cinsiyet, sınıf, yaş, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu vb. bilgilerinden oluşan bilgi formudur.

Verilerin analizi

Ergenlerin demografik özellikleri frekans ve yüzdeler ile ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma ve çarpıklık değerleri betimsel istatistikler tablosunda gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sinamasında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Puanlar normal dağılım göstermediğinden cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmalarda Mann Whitney U testinden; okul türü, sınıf, yaş değişkenlerine göre karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde gruplar arasında farklılık tespit edildiğinde ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

1. Ölçekler ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ergenlerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2' de verilmektedir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyutlar	n	Min.	Maks.	OrZ.	SS	Çarpıklık
Akran Zorbalığı Kurban Ölçeği	Fiziksel Zorbalık	509	1.00	5.00	1.69	.71	1.46
	Sözel Zorbalık	509	1.00	5.00	1.71	.89	1.57
	İzolasyon	509	1.00	5.00	1.53	.87	2.05
	Söylenti Yayma	509	1.00	5.00	1.53	.85	2.09
	Eşyalara Zarar Verme	509	1.00	4.00	1.35	.53	1.99
	Cinsel Zorbalık	509	1.00	4.80	1.29	.62	2.89
	TOPLAM		509	1.00	3.96	1.52	.59
Akran Zorbalığı Zorba Ölçeği	Fiziksel Zorbalık	509	1.00	4.60	1.43	.60	2.15
	Sözel Zorbalık	509	1.00	5.00	1.43	.72	2.25
	İzolasyon	509	1.00	5.00	1.25	.56	3.62

Söylenti Yayma	509	1.00	5.00	1.15	.46	4.83
Eşyalara Zarar Verme	509	1.00	5.00	1.18	.46	4.30
Cinsel Zorbalık	509	1.00	5.00	1.18	.54	4.57
TOPLAM	509	1.00	4.67	1.27	.46	3.50

Tablo 2' de görüldüğü üzere ergenlerin akran zorbalığına maruz kalma (kurban ölçeği) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının "hiçbir zaman" (1.29 ile 1.71 aralığında) düzeyinde ve oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir (En yüksek puan 5 – en düşük puan 1= 4/5= Puan aralığı. 80; 1.00-1.80: hiçbir zaman; 1.81-2.60: dönem boyunca 1 defa; 2.61-3.40; ayda 1 defa; 3.41-4.20: haftada en az 1 defa; 4.21-5.00: hemen hemen her gün). Akran zorbalığında bulunma (zorba ölçeği) toplam ve alt boyut puan ortalamalarının da "hiçbir zaman" (1.15 ile 1.43 aralığında) düzeyinde ve oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

2. Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Tablo 3'de akran zorbalığı-kurban ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Kadın	276	1.58	.60	-3.44	.001
	Erkek	233	1.83	.80		
Sözel Zorbalık	Kadın	276	1.66	.81	-.41	.682
	Erkek	233	1.77	.98		
İzolasyon	Kadın	276	1.54	.88	-.72	.469
	Erkek	233	1.52	.86		
Söylenti Yayma	Kadın	276	1.48	.80	-.66	.507
	Erkek	233	1.58	.91		
Eşyalara Zarar Verme	Kadın	276	1.35	.47	-1.76	.078
	Erkek	233	1.36	.60		
Cinsel Zorbalık	Kadın	276	1.23	.50	-1.54	.123
	Erkek	233	1.37	.73		
Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Toplam Puan	Kadın	276	1.47	.53	-1.10	.271
	Erkek	233	1.57	.65		

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerin fiziksel zorbalık puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği ($Z=-3.44$; $p<.05$); fiziksel zorbalık boyutunda erkeklerin puanının ($\bar{X}=1.83$), kadınların ($\bar{X}=1.58$) puanından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kurban Ölçeği toplam puanı ($Z=-1.10$; $p>.05$), sözel zorbalık ($Z=-.41$; $p>.05$), izolasyon ($Z=-0.72$; $p>.05$), söylenti yayma ($Z=-.66$; $p>.05$), eşyalara zarar verme ($Z=-1.76$; $p>.05$) ve cinsel zorbalık ($Z=-1.54$; $p>.05$) alt boyut puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Akran zorbalığı-kurban ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının okul türüne göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	A-Anadolu lisesi	82	1.74	.78	12.78	.005	A,B,C>D
	B-Meslek lisesi	215	1.72	.70			

	C-Fen lisesi	132	1.78	.75		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.45	.55		
Sözel Zorbalık	A-Anadolu lisesi	82	1.68	.79	23.22	.000
	B-Meslek lisesi	215	1.72	.96		
	C-Fen lisesi	132	1.92	.91		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.39	.63		
İzolasyon	A-Anadolu lisesi	82	1.55	.86	4.32	.229
	B-Meslek lisesi	215	1.59	.93		
	C-Fen lisesi	132	1.55	.90		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.31	.60		
Söylenti Yayma	A-Anadolu lisesi	82	1.52	.85	4.98	.173
	B-Meslek lisesi	215	1.56	.89		
	C-Fen lisesi	132	1.59	.89		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.36	.63		
Eşyalara Zarar Verme	A-Anadolu lisesi	82	1.32	.50	4.66	.199
	B-Meslek lisesi	215	1.39	.59		
	C-Fen lisesi	132	1.37	.47		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.27	.48		
Cinsel Zorbalık	A-Anadolu lisesi	82	1.36	.77	20.68	.000
	B-Meslek lisesi	215	1.28	.58		
	C-Fen lisesi	132	1.38	.68		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.10	.34		
Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Toplam Puan	A-Anadolu lisesi	82	1.53	.64	18.50	.000
	B-Meslek lisesi	215	1.54	.62		
	C-Fen lisesi	132	1.60	.56		
	D-İmam hatip lisesi	80	1.31	.43		

Tablo 4'de görüldüğü gibi Akran zorbalığı-kurban ölçeğinin fiziksel zorbalık ($X^2=12.78$; $p<.05$), sözel zorbalık ($X^2=23.22$; $p<.05$), cinsel zorbalık ($X^2=20.68$; $p<.05$) alt boyut puanları ile toplam puanlarının ($X^2=18.50$; $p<.05$) okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre; Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalığa, sözel zorbalığa, cinsel zorbalığa ve akran zorbalığına maruz kalma puanları, imam hatip lisesinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Akran zorbalığı-kurban ölçeğinin izolasyon ($X^2=4.32$; $p>.05$), söylenti yayma ($X^2=4.98$; $p>.05$), eşyalara zarar verme ($X^2=4.66$; $p>.05$) alt boyut puanlarının ise okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Akran zorbalığı-kurban ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmektedir.

Tablo 5. Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	A-9. sınıf	121	1.73	.65	4.71	.195	

	B-10. sınıf	153	1.75	.75		
	C-11. sınıf	105	1.73	.81		
	D-12. sınıf	130	1.57	.61		
Sözel Zorbalık	A-9. sınıf	121	1.74	.89	4.27	.233
	B-10. sınıf	153	1.75	.86		
	C-11. sınıf	105	1.75	.91		
	D-12. sınıf	130	1.61	.92		
İzolasyon	A-9. sınıf	121	1.65	.95	3.13	.372
	B-10. sınıf	153	1.49	.84		
	C-11. sınıf	105	1.63	.99		
	D-12. sınıf	130	1.39	.69		
Söylenti Yayma	A-9. sınıf	121	1.58	.88	12.81	.005
	B-10. sınıf	153	1.61	.88		
	C-11. sınıf	105	1.62	.97		
	D-12. sınıf	130	1.30	.61		
Eşyalara Zarar Verme	A-9. sınıf	121	1.37	.55	13.63	.003
	B-10. sınıf	153	1.43	.59		
	C-11. sınıf	105	1.41	.56		
	D-12. sınıf	130	1.21	.36		
Cinsel Zorbalık	A-9. sınıf	121	1.37	.68	11.52	.009
	B-10. sınıf	153	1.31	.62		
	C-11. sınıf	105	1.37	.76		
	D-12. sınıf	130	1.14	.37		
Akran Zorbalığı-Kurban Ölçeği Toplam Puan	A-9. sınıf	121	1.57	.64	9.19	.027
	B-10. sınıf	153	1.56	.61		
	C-11. sınıf	105	1.58	.65		
	D-12. sınıf	130	1.37	.43		

Tablo 5'de görüleceği üzere Akran zorbalığı-Kurban ölçeğinin söylenti yayma ($X^2=12.81$; $p<.05$), eşyalara zarar verme ($X^2=13.63$; $p<.05$), cinsel zorbalık ($X^2=11.52$; $p<.05$) alt boyut puanları ile toplam puanlarının ($X^2=9.19$; $p<.05$) bulunduğu sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 9, 10 ve 11. sınıfta bulunan ergenlerin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel zorbalık puanları ile akran zorbalığına maruz kalma puanları 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Akran zorbalığı-kurban ölçeğinin sözel zorbalık ($X^2=4.27$; $p>.05$), fiziksel zorbalık ($X^2=4.71$; $p>.05$) ve izolasyon ($X^2=3.13$; $p>.05$) alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

3. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Akran zorbalığı-zorba ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Kadın	276	1.32	.48	-4.37	.000
	Erkek	233	1.56	.70		
Sözel Zorbalık	Kadın	276	1.38	.67	-1.92	.055
	Erkek	233	1.49	.77		
İzolasyon	Kadın	276	1.20	.49	-1.67	.094
	Erkek	233	1.30	.62		
Söylenti Yayma	Kadın	276	1.10	.40	-2.85	.004
	Erkek	233	1.20	.53		
Eşyalara Zarar Verme	Kadın	276	1.14	.37	-1.32	.185
	Erkek	233	1.22	.54		
Cinsel Zorbalık	Kadın	276	1.08	.33	-3.58	.000
	Erkek	233	1.28	.70		
Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Toplam Puan	Kadın	276	1.21	.37	-3.56	.000
	Erkek	233	1.34	.54		

Tablo 6 incelendiğinde ergenlerin fiziksel zorbalık ($Z=-4.37$; $p<.05$), söylenti yayma ($Z=-2.85$; $p<.05$), cinsel zorbalık ($Z=-3.58$; $p<.05$) ve zorba ölçeği toplam puanlarının ($Z=-3.56$; $p<.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Erkeklerin fiziksel zorbalık ($\bar{X}=1.56$), söylenti yayma ($\bar{X}=1.20$), cinsel zorbalık ($\bar{X}=1.28$) ve zorba toplam puanları ($\bar{X}=1.34$), kadınların fiziksel zorbalık ($\bar{X}=1.32$), söylenti yayma ($\bar{X}=1.10$), eşyalara zarar verme ($\bar{X}=1.14$), cinsel zorbalık ($\bar{X}=1.08$) ve zorba toplam puanlarından ($\bar{X}=1.21$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sözel zorbalık ($Z=-1.92$; $p>.05$), izolasyon ($Z=-1.67$; $p>.05$) ve söylenti yayma ($Z=-1.32$; $p>.05$) boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7'de akran zorbalığı-zorba ölçeği puanlarının okul türüne göre karşılaştırılmasına ait Kruskal Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	A-Anadolu lisesi	82	1.50	.63	20.86	.000	A,B,C>D
	B-Meslek lisesi	215	1.41	.63			
	C-Fen lisesi	132	1.53	.61			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.24	.38			
Sözel Zorbalık	A-Anadolu lisesi	82	1.49	.66	25.79	.000	A,B,C>D
	B-Meslek lisesi	215	1.39	.71			
	C-Fen lisesi	132	1.62	.84			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.19	.43			

İzolasyon	A-Anadolu lisesi	82	1.26	.57	8.41	.038	A,B,C>D
	B-Meslek lisesi	215	1.25	.59			
	C-Fen lisesi	132	1.30	.58			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.14	.39			
Söylenti Yayma	A-Anadolu lisesi	82	1.19	.50	9.56	.023	
	B-Meslek lisesi	215	1.17	.50			
	C-Fen lisesi	132	1.13	.44			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.07	.35			
Eşyalara Zarar Verme	A-Anadolu lisesi	82	1.23	.52	29.09	.000	
	B-Meslek lisesi	215	1.17	.47			
	C-Fen lisesi	132	1.23	.45			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.06	.32			
Cinsel Zorbalık	A-Anadolu lisesi	82	1.27	.71	7.88	.049	A,B,C>D
	B-Meslek lisesi	215	1.16	.51			
	C-Fen lisesi	132	1.20	.57			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.07	.30			
Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Toplam Puan	A-Anadolu lisesi	82	1.32	.48	27.27	.000	A,B,C>D
	B-Meslek lisesi	215	1.26	.48			
	C-Fen lisesi	132	1.33	.48			
	D-İmam hatip lisesi	80	1.13	.32			

Akran zorbalığı-zorba ölçeği ve tüm alt boyut puanlarının okul değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre; Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalık ($X^2=20.86$; $p<.05$), sözel zorbalık ($X^2=25.79$; $p<.05$), izolasyon ($X^2=8.41$); $p<.05$), söylenti yayma ($X^2=9.56$; $p<.05$), eşyalara zarar verme ($X^2=29.09$; $p<.05$), cinsel zorbalık ($X^2=7.88$; $p<.05$) ve zorbalık toplam puanları ($X^2=27.27$; $p<.05$) imam hatip lisesinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 8'de akran zorbalığı-zorba ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ait KruskalWallis H testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	SS	X^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Zorbalık	A-9. sınıf	121	1.43	.60	1.46	.692	
	B-10. sınıf	153	1.46	.63			
	C-11. sınıf	105	1.41	.67			
	D-12. sınıf	130	1.40	.50			
Sözel Zorbalık	A-9. sınıf	121	1.40	.64	5.28	.153	
	B-10. sınıf	153	1.48	.78			
	C-11. sınıf	105	1.36	.73			
	D-12. sınıf	130	1.47	.70			
İzolasyon	A-9. sınıf	121	1.21	.44	1.30	.729	
	B-10. sınıf	153	1.31	.67			

	C-11. sınıf	105	1.24	.56		
	D-12. sınıf	130	1.21	.50		
Söylenti Yayma	A-9. sınıf	121	1.17	.48	9.94	.019
	B-10. sınıf	153	1.20	.54		
	C-11. sınıf	105	1.16	.55		
	D-12. sınıf	130	1.04	.15		
Eşyalara Zarar Verme	A-9. sınıf	121	1.16	.39	1.15	.765
	B-10. sınıf	153	1.23	.57		
	C-11. sınıf	105	1.20	.52		
	D-12. sınıf	130	1.11	.26		
Cinsel Zorbalık	A-9. sınıf	121	1.16	.40	4.24	.237
	B-10. sınıf	153	1.22	.67		
	C-11. sınıf	105	1.22	.62		
	D-12. sınıf	130	1.10	.40		
Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Toplam Puan	A-9. sınıf	121	1.26	.39	1.71	.636
	B-10. sınıf	153	1.32	.56		
	C-11. sınıf	105	1.26	.53		
	D-12. sınıf	130	1.22	.31		

Akran zorbalığı-zorba ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre sadece söylenti yayma ($X^2=9.94$; $p<.05$) alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre; 9. ($\bar{X}=1.17$), 10. ($\bar{X}=1.20$) ve 11. ($\bar{X}=1.16$) sınıfta bulunan ergenlerin

söylenti yayma zorbalık davranışında bulunma puanları, 12. ($\bar{X}=1.04$) sınıfta öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Akran zorbalığı- zorba ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Aile Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	SS	-21	.835
Fiziksel Zorbalık	Düşük/orta	328	1.43	.62		
	İyi/Çok iyi	181	1.42	.57	-1.25	.212
Sözel Zorbalık	Düşük/orta	328	1.44	.70		
	İyi/Çok iyi	181	1.42	.75	-1.34	.181
İzolasyon	Düşük/orta	328	1.22	.50		
	İyi/Çok iyi	181	1.29	.65	-.37	.710
Söylenti Yayma	Düşük/orta	328	1.13	.40		
	İyi/Çok iyi	181	1.17	.56	-.18	.861
Eşyalara Zarar Verme	Düşük/orta	328	1.17	.41		
	İyi/Çok iyi	181	1.19	.53	-2.01	.045

Cinsel Zorbalık	Düşük/orta	328	1.16	.51		
	İyi/Çok iyi	181	1.21	.60	-.16	.870
Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Toplam Puan	Düşük/orta	328	1.26	.41		
	İyi/Çok iyi	181	1.28	.54		

Tablo 9 incelendiğinde akran zorbalığı- zorba ölçeği eşyalara zarar verme alt boyut puanlarının ($Z=-2.01$; $p<.05$) aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre aile gelir düzeyi iyi/çok iyi olan ergenlerin eşyalara zarar verme puanları ($\bar{X}=1.19$) aile gelir düzeyi düşük/orta olan ($\bar{X}=1.17$) ergenlerin puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Akran zorbalığı-zorba ölçeği puanlarının anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Okuma yazma bilmiyor	245	1.39	.57	-1.76	.079
	Okur yazar	264	1.46	.63		
Sözel Zorbalık	Okuma yazma bilmiyor	245	1.34	.63	-2.47	.013
	Okur yazar	264	1.52	.78		
İzolasyon	Okuma yazma bilmiyor	245	1.19	.48	-3.05	.002
	Okur yazar	264	1.30	.61		
Söylenti Yayma	Okuma yazma bilmiyor	245	1.11	.42	-2.62	.009
	Okur yazar	264	1.18	.50		
Eşyalara Zarar Verme	Okuma yazma bilmiyor	245	1.12	.39	-3.23	.001
	Okur yazar	264	1.22	.50		
Cinsel Zorbalık	Okuma yazma bilmiyor	245	1.12	.43	-1.91	.056
	Okur yazar	264	1.22	.62		
Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Toplam Puan	Okuma yazma bilmiyor	245	1.21	.41	-3.08	.002
	Okur yazar	264	1.32	.50		

Tablo 10 incelendiğinde akran zorbalığı-zorba ölçeğinin sözel zorbalık ($Z=-2.47$; $p<.05$), izolasyon ($Z=-3.05$; $p<.05$), eşyalara zarar verme ($Z=-3.23$; $p<.05$), söylenti yayma ($Z=-2.62$; $p<.05$) alt boyut puanları ile toplam puanlarının ($Z=-3.08$; $p<.05$) anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, annesi okur yazar olan ergenlerin sözel zorbalık ($\bar{X}=1.52$), izolasyon ($\bar{X}=1.30$), eşyalara zarar verme ($\bar{X}=1.22$), söylenti yayma ($\bar{X}=1.18$) ve akran zorbalığı

davranışlarında bulunma puanları ($\bar{X}=1.32$), annesi okuma yazma bilmeyen ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 11'de akran zorbalığı-zorba ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	Z	p
Fiziksel Zorbalık	İlkokul	370	1.40	.57	-2.22	.026
	Lise	139	1.51	.67		
Sözel Zorbalık	İlkokul	370	1.38	.65	-3.30	.001
	Lise	139	1.58	.85		
İzolasyon	İlkokul	370	1.21	.47	-1.68	.094
	Lise	139	1.34	.73		
Söylenti Yayma	İlkokul	370	1.13	.43	-2.09	.036
	Lise	139	1.19	.54		
Eşyalara Zarar Verme	İlkokul	370	1.16	.43	-1.83	.067
	Lise	139	1.21	.51		
Cinsel Zorbalık	İlkokul	370	1.17	.52	-.21	.833
	Lise	139	1.20	.59		
Akran Zorbalığı-Zorba Ölçeği Toplam Puan	İlkokul	370	1.24	.42	-2.93	.003
	Lise	139	1.34	.56		

Tablo 11'de görüldüğü gibi, akran zorbalığı-zorba ölçeğinin fiziksel zorbalık ($Z=2.22$; $p<.05$), sözel zorbalık ($Z=-3.30$; $p<.05$), söylenti yayma ($Z=-2.09$; $p<.05$) alt boyut puanları ile toplam puanlarının ($Z=-2.93$; $p<.05$) baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Babası lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalık ($\bar{X}=1.51$), sözel zorbalık ($\bar{X}=1.58$), söylenti yayma ($\bar{X}=1.19$) ve akran zorbalığı davranışlarındabulunma puanları ($\bar{X}=1.34$), babası ilkokul düzeyinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tartışma

Farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan ergenlerin zorba ve kurban olma düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerin akran zorbalığında bulunma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin düşük bir seviyede olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde yapılan araştırmaların aksine küçük bir ilçede yapılmış olmasının bu bulgunun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü alan yazın incelendiğinde Türkiye'deki kurban öğrenci oranları %9.3 (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005) ile %41.3 (Kartal ve Bilgin, 2008) arasında; zorba öğrenci oranlarının %3.3 (Kartal ve Bilgin, 2008) ile %27.3 (Deniz -Yöndem ve Totan, 2008) arasında; zorba-kurban öğrenci oranlarının %6.4 (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005) ile %30.2 (Pişkin, 2010) olduğu görülmektedir.

Ergenlerin akran zorbalığı-kurban ölçeğinin fiziksel zorbalık alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, erkeklerin fiziksel zorbalığa maruz kalma oranlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak alanyazın incelendiğinde ergenlerin zorbalığa maruz kalma biçimleri farklılık göstermektedir. Erkekler daha çok fiziksel zorbalığa maruz kalırken kadınlar daha çok dolaylı zorbalıklara maruz kalmaktadır. Ancak bu araştırma için bakıldığında fiziksel zorbalık hariç diğer alt boyutlarda ve kurban ölçeği toplam puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bazı çalışmalarda erkeklerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları saptanmışken (Gültekin ve Sayıl, 2005; Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2015; Pişkin ve Ayas, 2011) bazı çalışmalarda ise zorbalığa maruz kalmanın cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Bayraktar, 2009; Dölek, 2002; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005).

Akran zorbalığı-kurban ölçeğinin fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, cinsel zorbalık alt boyut puanları ile toplam puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre; Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalığa, sözel zorbalığa, cinsel zorbalığa ve akran zorbalığına maruz kalma puanları, imam hatip lisesinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Pişkin ve Ayas'ın (2011) yaptıkları çalışmada genel lise, endüstri meslek lisesi ve özel liseye devam eden öğrencilerin zorbalığa maruz kalma toplam puanlarının anadolu lisesi öğrencilerinin toplam puanından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akran zorbalığı-kurban ölçeğinin söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık alt boyut puanları ile toplam puanlarının bulunduğu sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 9. 10. ve 11. sınıfta bulunan ergenlerin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel zorbalık puanları ile akran zorbalığına maruz kalma puanları 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Pişkin ve Ayas (2011) 9. 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada cinsel mağduriyet hariç diğer boyutlarda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla cinsel zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Yine 9. 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada bu araştırmayı destekler nitelikte en fazla zorbalığa uğrayan grubun 9. sınıflar olduğu, zorbalığa en az uğrayan grubun ise 11. sınıflar olduğu görülmüştür (Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2015). Bu noktada literatürde sınıf değişkenine ait bulguların farklılık gösterdiği söylenebilir.

Akran zorbalığı-zorba ölçeğinin bulguları incelendiğinde ergenlerin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, cinsel zorbalık ve zorba ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkeklerin fiziksel zorbalık, söylenti yayma, cinsel zorbalık ve zorba toplam puanları, kadınların fiziksel zorbalık, söylenti yayma, cinsel zorbalık ve zorba toplam puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Pişkin ve Ayas (2011) yaptıkları çalışmada izolasyon hariç tüm alt faktörlerde cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Sözü edilen alt faktörlerde ve toplam zorbalık puanlarında erkeklerin ortalamaları kadınların puan ortalamalarından daha yüksektir. Aynı şekilde Pekel-Uludağlı ve Uçanok'ın (2005) çalışmalarında da erkeklerin kadınlardan daha fazla zorbalık yaptıkları görülmektedir. Bu bulguların toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi ile ilgili olduğu söylenebilir. Mağduriyet açısından cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık oluşmazken zorbalık yapma konusunda cinsiyet önemli bir değişken haline gelmektedir. Bu durumun, toplumda erkek saldırganlığının daha kabul edilebilir görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Akran zorbalığı-zorba ölçeği ve tüm alt boyutlar puanlarının okul değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre; Anadolu, meslek ve fen liselerinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık ve zorbalık toplam puanları imam hatip lisesinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Pişkin ve Ayas'ın (2011) yaptıkları çalışmada en fazla zorbalık yapan grubun özel lise, en az yapan grubun ise anadolu lisesi olduğu görülmektedir. Bulgulardaki bu farklılığın araştırmalara dahil edilen okul türlerinin aynı olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Akran zorbalığı-zorba ölçeği puanları sınıf değişkenine göre incelendiğinde sadece söylenti yayma alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre; 9. 10. ve 11. sınıfta bulunan ergenlerin söylenti yayma zorbalık davranışında bulunma puanları, 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Pişkin ve Ayas'ın (2011) yaptığı çalışmada ise okulun son sınıf öğrencilerinin daha fazla zorbalık yaptığı görülmektedir.

Akran zorbalığı- zorba ölçeği eşyalara zarar verme alt boyut puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre aile gelir düzeyi iyi/çok iyi olan ergenlerin eşyalara zarar verme puanları aile gelir düzeyi

düşük/orta olan ergenlerin puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Pişkin (2003) yapmış olduğu çalışmada da bunu destekler nitelikte zorba öğrencilerin üst sosyo-ekonomik seviyede daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Akran zorbalığı-zorba ölçeğinin anne eğitim durumu değişkenine ait verilere bakıldığında annesi okur yazar olan ergenlerin sözel zorbalık, izolasyon, eşyalara zarar verme, söylenti yayma ve akran zorbalığı davranışlarında bulunma puanları, annesi okuma yazma bilmeyen ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mercan ve Yıldırım- Sarı' nın (2018) yapmış olduğu çalışmada ise zorbalık ölçeği alt boyutlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ortaya çıkan farklılığın araştırmaların yapıldığı bölgeler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada sözü geçen velilerin %48.13'ü okur-yazar değilken Mercan ve Yıldırım-Sarı' nın (2018) çalışmasında bu oran %3.5 olarak görülmektedir.

Akran zorbalığı-zorba ölçeğinin baba eğitim durumu değişkenine ait verilere bakıldığında babası lise düzeyinde öğrenim gören ergenlerin fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, söylenti yayma ve akran zorbalığı davranışlarında bulunma puanları, babası ilköğretim düzeyinde öğrenim gören ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer olarak, Kaya, İkiz ve Asıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada, saldırganlık üzerinde baba eğitim düzeyinin pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır. Baba eğitim düzeyinin ergenlerin saldırganlık düzeyinin yordanmasına anlamlı olarak katkı sağladığına ilişkin elde edilen bu bulgu araştırmacılar tarafından, sosyal normların etkisi ile babadan oğula şekillenebileceği; öfkeli davranışların erkekliğin göstergesi olarak algılanmasının etkisi olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Genç ve Aksu' nun (2010) çalışmasında bu araştırmanın aksine babası "okuryazar olmayan" grupta yer alan öğrencilerin zorba puanları babası "okuryazar ve ilköğretim mezunu" olan öğrencilerle "orta ve üst eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mercan ve Yıldırım- Sarı'nın (2018) çalışmasında ise baba eğitim düzeyi zorbalık yapma düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın katılımcılarından erkeklerin daha fazla zorbalık yaptığı ancak mağdur olma boyutunda cinsiyetler açısından bir boyut hariç diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Lise türleri arasında da hem zorbalık hem de mağduriyet açısından imam hatip lisesinin daha avantajlı olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar hakkında fikir verebilecek farklı değişkenlerin araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

- APA. (2004, Temmuz). *Bullying*. Haziran 1, 2019 tarihinde American Psychological Association: <https://www.apa.org/about/policy/bullying.pdf> adresinden alındı.
- Ayas, T., ve Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu. *Akademik Bakış Dergisi*, (50), 316-324.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: bütüncül bir model önerisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz Yöndem , Z., ve Totan, T. (2008). Ergenlerde stresle başetme ve zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28-37.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorba davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*, (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul .
- Genç, G., ve Aksu , M. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 413-448.
- Gültekin, Z., ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığı belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 47-61.
- Kanadıkırık-Kılıç, A., ve Kılıç , A. (2015). Kanadıkırık kılıç, A. ve Kılıç, A. (2015). MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki. *VI. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* (s. 23-29). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 485-495.
- Kaya, Z., İkiz, F. E., & Asıcı, E. (2019). Ergenlerin Saldırganlık Düzeyinin Değer Yönelimleri, Cinsiyet ve Anne Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 75-84.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması* (Doktora tezi). Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Mercan, H., ve Yıldırım Sarı, H. (2018). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisi. *FNJN Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21-29.

- Olweus, D. (1978). *Agression in the School: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere.: Oxford.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Psychology Press.
- Pekel-Uludağlı , N., ve Uçanok , Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba / kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 77-92.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Okul Zorbalığı. VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri* (s. 125-126). Malatya: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 175-189.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği çocuk formu. *Akademik bakış dergisi*, 23, 1-12.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İköğretim Online*, 550-568.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE RİSKLİ DAVRANIŞLAR VE OYUN BAĞIMLILIĞININ İNCELENMESİ

ZÖHRE KAYA
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİGALİP BEDİR
MEBAYŞE KAVAL
MEB

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde riskli davranışlar bir yandan kültürel değerler ve toplumsal yapı ile diğer yandan bireyin biyolojisi ve genetiği ile ilişkili ve aynı zamanda bireyin gelişimsel süreçlerinden de etkilenen durumlar olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi ve her bireyin internete neredeyse her an ulaşabiliyor olması da riskli davranışları daha çok tetiklediği söylenebilir. Ayrıca riskli davranışların bir arada görülme eğiliminde olduğu ve genellikle bir yaşam biçimi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda oyun bağımlılığının da giderek arttığı ve ergenin yaşamını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın amacı: Araştırmada, lise öğrencilerinde riskli davranışlar ile oyun bağımlılığının cinsiyet, sınıf, okul türü vb. değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Metot: Bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bulunan Anadolu lisesi, meslek lisesi ve fen lisesine devam eden 9,10 ve 11. sınıf toplam 450 öğrenciden oluşmaktadır.

Bulgular: Yapılan analizlere göre erkek ergenlerin riskli davranışlarda bulunma eğilimleri ve oyun bağımlılığı eğilimleri kız ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Anadolu ve meslek liselerinde öğrenim görmekte olan ergenlerin, riskli davranış eğilimleri fen lisesinde öğrenim gören ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç ve öneriler: Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın katılımcılarından erkeklerin daha fazla riskli davranışlar gösterme eğiliminde olduğu görülmektedir. Lise türleri arasında fen liseleri daha az düzeyde riskli davranış sergileme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ergenlerde riskli davranışların ve oyun bağımlılığının farklı değişkenlerle ve farklı bölgelerde araştırılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Riskli Davranışlar, Oyun Bağımlılığı, lise öğrencileri.

Investigation of Risky Behaviors and Game Addiction in High School Students

ABSTRACT

Problem status: At present, risky behaviors are accepted as complex situations related to cultural values and social structure on the one hand, and to the biology and genetics of the individual on the other, and also affected by the developmental processes of the individual. It can be said that the rapid development of technology in recent years and the fact that every person can access the internet at almost any time triggers more risky behaviors. We also see that risk behaviors tend to coexist and often appear as a way of life. At the same time, game addiction seems to increase gradually and negatively affect adolescent's life.

Purpose of the study: In this study, sex, class, type of school, and risk dependence of risk behaviors and addiction in high school students were investigated. It was aimed to examine whether there is a significant difference according to the variables.

Method: This study is based on a relational screening model which aims to investigate the existence and degree of co-change between two or more variables. The participants of the study consisted of 450 students from 9.10 and 11th grades attending Anatolian high school, vocational high school and science high school in Van province in 2018-2019 academic year.

Finding: According to the analyzes, male adolescents 'tendency to engage in risky behaviors and game addiction tendencies were significantly higher than female adolescents' scores. The risk behaviors tendency of adolescents studying in Anatolian and vocational high schools was significantly higher than the adolescents studying in science high schools.

Conclusions and recommendations: According to the results, it is seen that males among the participants of the research tend to show more risky behaviors. Among high school types, science high schools seem to tend to exhibit less risky behavior.

Key words: Risky Behaviors, Game Addiction, high school students.

Giriş

Lise öğrencileri, yaşları itibarı ile ergenlik döneminde olan bireylerdir. Ergenlik dönemi “buluş çağına girme ile başlayan biyo-psikolojik açıdan çocukluğun sona erdiği, toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan ve genç yetişkinliğin başladığı dönem olarak nitelendirilen 12-24 yaşları arasındaki bireylerden oluşmaktadır” (Özgüven, 1992). Ergenlik döneminin başlangıç ve sonuna ilişkin yaş aralığı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ergenlik dönemini, 10-19 yaş arası olarak kabul ederken, UNESCO’ya (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) göre 15-24 yaş, Birleşmiş Milletler Örgütü’ne (BM) göre 15-25 yaş ve Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) göre 12-24 yaş aralığı olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2012).

Ergen kelimesi Batı literatüründeki “adolescent” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır. Latince büyüme, olgunlaşmak anlamında kullanılan “adolescere” fiilinin kökünden gelen bu sözcük, yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmektedir (Yavuzer, 1993). Ergenlik, bütün toplumlarda, çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin ve gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği bir büyüme evresi olarak nitelendirilmektedir. Buradan hareketle ergenlik döneminin yetişkinliğe adım atılırken fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal anlamda önemli değişimler yaşandığı, yeni duygular, düşünceler ve davranışların edinildiği devinimsel bir dönem olduğu söylenebilir (Eni, 2017). Diğer bir ifadeyle, ergenlik dönemi bir değişim dönemidir ve genç insanların kendilerini ailesinden, anne ve babasından farklılaştırmak gibi gelişimsel görev ile yüz yüze kaldıkları bir dönemdir. Bu açıdan bakıldığında; ergenlik dönemi, gencin riskli davranışlar içine girdiği ve bunların negatif sonuçlarına daha fazla maruz kaldığı bir dönemdir (Kaya, 2016).

Toplumların geleceği olarak görülen gençlerin, kendileri için birçok açıdan önemli olan ergenlik dönemini sağlıklı bir biçimde atlatalmaları hem onların bireysel gelişimleri hem de toplumsal gelişimleri açısından önemli bir etkiye sahiptir (Gençtanırım ve Ergene, 2014). Çünkü bireysel ve toplumsal birçok faktörle ilişkili olan riskli davranışların diğer gelişimsel evrelerle karşılaştırıldığında en fazla ergenlik döneminde ortaya çıktığı gözlenmektedir (Gençtanırım ve Ergene, 2014). Riskli davranışlar genel olarak sağlığı tehlikeye atan ve hayati tehlike yaratan, hastalık, yaralanma ve ölümlerle sonuçlanma olasılığı yüksek davranışlar olarak ifade edilmektedir. Riskli davranışları “kişisel, sosyal veya gelişimsel olarak istenmeyen sonuçlar için risk faktörleri” olarak tanımlamıştır. Riskli davranışlar doğrudan veya dolaylı olarak ergenlerin sağlıklarını ve yaşamlarını etkileyen potansiyel olarak olumsuz sonuçları olabilecek davranışlar olarak ifade edilmektedir. Madde kullanımı, şiddet ve güvensiz cinsel ilişki ergenlik çağında sıklıkla rastlanan ve ciddi sorunlar olarak kabul edilen riskli davranışlardır. Son zamanlarda ergenlerin kendine dönük öz saldırı geliştirmelerine neden olan internet kaynaklı oyun ve içerikler, gençlerin intihara sürüklenmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında diğer ruh sağlığı sorunları ve obezite de ergen sağlığını tehdit eden noktalar olarak görülmeye başlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu davranışların ergenlerin yaşamlarını önemli oranda tehdit ettiği görülmektedir (Gençtanırım ve Ergene, 2014). Madde kullanımı, gencin ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkisinin bozulmasına hatta yasalarla başının derde girmesine yol açmaktadır (Esen, 2010; Aras, Günay, Özan ve Orçin, 2007). Bu nedenle madde kötüye kullanımının farklı nedenleri ve etkileri tanımlanabilir ve bunlar ergenin çevresi tarafından kontrol altına alınabilirse, ciddi bir boyut kazanmış olan madde kullanımının önlenmesine yardımcı olma olanağı elde edilebilir (Kaya, Yüncü ve Karaca, 2014). Belirtildiği üzere (Shek, Sun ve Yu, 2013), ergenlik dönemi davranış bozukluklarını önlemeye yönelik programlarda kullanılan en önemli strateji problemleri davranışın gelişimindeki riskli ve koruyucu faktörleri belirlemektir (Akt. İkiç, Asıcı, Kaya ve Sakarya, 2015).

Günümüzde riskli davranışlar bir yandan kültürel değerler ve toplumsal yapı ile diğer yandan bireyin biyolojisi ve genetiği ile ilişkili ve aynı zamanda bireyin gelişimsel süreçlerinden de etkilenen karmaşık durumlar olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi ve her bireyin internete neredeyse her an ulaşabiliyor olması da riskli davranışları daha çok tetiklediği söylenebilir (Taş, Eker ve Anlı, 2014; Savcı ve Aysan, 2017). İnternetin bu kadar yoğun olarak kullanılıyor olması nedeniyle problemleri internet kullanımı açısından ülkemizde ergenlerin riskli grubu oluşturduğunu söylemek mümkündür (Kaya, İkiç ve Asıcı, 2016). Ayrıca araştırmalar riskli davranışların bir arada görülmeye eğiliminde olduğu ve genellikle bir yaşam biçimi olarak karşımıza çıktığını da göstermektedir (Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016).

Teknolojinin son yıllarda hızla gelişmesi, ergenlerin davranışlarında ve ilgilerinde değişime yol açmıştır. Eskiden oyun alanlarında, parklarda evlerde veya mahallelerde bir araya gelinerek gerçek olaylar içeren oyunlar tercih edilirken, günümüzde video oyunları ve bilgisayarlarda yapılan sanal etkinlikler, internet keşiflerindeki oyunlar ya da eldeki telefonlar daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır (Ücan, 2018). Önceleri daha çok sosyal etkileşime dayalı olan oyun ve aktivitelerin son zamanlarda yerini dijital ortama bıraktığı görülmektedir. Bunun da sosyal yaşamdan kopan lise öğrencilerinin davranışlarında değişimler yaratmaya başladığı izlenmektedir. Buradan hareketle, lise öğrencilerinde riskli davranışlar ve oyun bağımlılığının birbiri ile ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (APA) hazırladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-5 (DSM-5; The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) kılavuzunda yer alan patolojik kumar bağımlılığı kriterleri ile benzerlik gösterdiği belirlenen oyun bağımlılığı, 2013 yılı itibarıyla bir rahatsızlık olarak kılavuzda yer almaya başlamıştır (APA, 2013). Oyun bağımlılığının psikiyatrik bir rahatsızlık olarak kabul edilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. DSM-5 ile birlikte ilk defa bir davranışsal bağımlılık olarak kategorize edilen “Kumar Oynama

Bozukluğu”, “Madde ile İlişkili Bozukluklar ve Bağımlılık Bozuklukları” kategorisindeki “Maddeyle İlişkili Olmayan Bozukluklar” başlığı altında yer almıştır (APA, 2013).

İnternette Oyun Oynama Bozukluğu'nun (İOOB) önerilen tanı kriterleri (APA, 2013) aşağıda belirtilmiştir:

1. İnternet oyunları üzerine aşırı kafa yorma,
2. Oyun oynamadığında yoksunluk belirtilerinin görülmesi,
3. İsteddiği heyecanı duymak için giderek artan süreyle oyun oynama gereksinimi,
4. Birçok kez başarısızlıkla sonuçlanan oyun oynamayı denetim altına alma, azaltma ya da bırakma çabası,
5. İnternet oyunları dışında hobi ve eğlenceye ilginin azalması,
6. Psikososyal problemleri olduğunu bilmesine rağmen, aşırı miktarda devam eden oyun oynama davranışı,
7. Ne kadar oyun oynadığını gizlemek için aile üyelerine, terapistine ya da başkalarına yalan söyleme,
8. Sorunlarından kaçmak ya da olumsuz duygu durumdan kurtulmak için oyun oynama ve
9. İnternet oyunlarına katılımdan dolayı önemli ilişki, iş, eğitim ya da kariyer fırsatlarının kaybı.

Riskli davranışlarla ilgili alanyazın incelendiğinde bu davranışların görülme sıklığı (Erel ve Gölge, 2015; Savi-Çakar, Tagay, Karataş ve Yavuzer, 2015), sosyo-demografik değişkenlere göre dağılımı (Ekinci, 2016; Gençtanırım-Kuru, 2010); sosyal destek (Bulut, 2010; Gençtanırım ve Ergene, 2014; Sever, 2015) ve kişilik özellikleri ile ilişkisini inceleyen (Bekçi, 2015; Demirkol, 2013) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda ergenlerde kişilik özellikleri, sosyal ilişki unsurları ve riskli davranışların incelendiği görülmüştür (Sandıkçı, 2018).

Oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, daha çok dijital oyunlar çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Ulaşılabilen alanyazın ışığında yapılan araştırmalar incelendiğinde, riskli davranışlar ve oyun bağımlılığı üzerine ayrı ayrı çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak, riskli davranışlar ile oyun bağımlılığının birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu yönde önemli bir ihtiyaca cevap vermesi beklenen bu çalışmada, lise öğrencilerinde riskli davranışlar ile oyun bağımlılığının cinsiyet, sınıf, okul türü, başarı düzeyi ve internette geçirilen süre gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Lise öğrencileri ile yürütülen bu çalışma iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları: Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Van ilinde farklı lise türlerine devam eden %51.6' sını kadın, %48.4'ü erkek olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	232	51,6
	Erkek	218	48,4
Okul türü	Anadolu Lisesi	184	40,9
	Meslek Lisesi	196	43,6
	Fen Lisesi	70	15,6
Sınıf	9. sınıf	182	40,4
	10. sınıf	171	38,0
	11. sınıf	97	21,6
Derslerdeki başarınızı nasıl değerlendirirsiniz?	Çok başarısız	33	7,3
	Başarısız	65	14,4
	Orta	217	48,2
	Başarılı	106	23,6

	Çok başarılı	29	6,4
İnternette oyun oynar mısınız?	Evet	247	54,9
	Hayır	203	45,1
İnternette kaç saat oyun oynarsınız?	Hiç	123	27,3
	Yarım saat	124	27,6
	1 saat	75	16,7
	2 saat	74	16,4
	3 saat	17	3,8
	3 saatten fazla	37	8,2
Youtube kanalınız var mı?	Evet	56	12,4
	Hayır	394	87,6
Günlük ortalama internete kaç saat geçiririsiniz?	Yarım saat	142	31,6
	1 saat	110	24,4
	2 saat	97	21,6
	3 saat	44	9,8
	3 saatten fazla	57	12,7
İnternete daha çok nereden ulaşım sağlıyorsunuz?	Ev	137	30,4
	İnternet kafe	40	8,9
	Okul	25	5,6
	Cep telefonu	227	50,4
	Arkadaşlarımda	21	4,7
Kişisel bilgisayarınız, tabletiniz veya oyun konsolunuz var mı?	Evet	194	43,1
	Hayır	256	56,9
Aile gelir durumu	0-2000 TL	193	42,9
	2000-4000 TL	154	34,2
	4000-6000 TL	67	14,9
	6000 TL ve üstü	36	8,0
Akıllı telefonunuz var mı?	Evet	254	56,4
	Hayır	196	43,6
İnterneti en çok hangi amaçla kullanırsınız?	Araştırma yapmak	159	35,3
	Sosyal medya	165	36,7
	Oyun oynamak	83	18,4
	Video ve film izlemek	43	9,6

Araştırmaya katılan 450 öğrencinin %51,6'sı kız, %48,4'ü erkektir. Öğrencilerin %13,5'i 14 yaş, %27,8'i 15 yaş, %37,4'ü 16 yaş, %21,3'ü 17 yaş grubundadır. Öğrencilerin %15,6'ı fen lisesi, 40,9'i Anadolu lisesi, %43,6'sı meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %40,4'ü 9. sınıfta, %38,0'ı 10. sınıfta, %21'6'si 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

Öğrencilerin %12,4'nün youtube kanalı olduğu; %87,6'sının youtube kanalının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %30,4'ü evde, %8,9'u internet kafede, %5,6'sı okulda, %50,4'ü cep telefonu ile, %4,7'si arkadaşları aracılığıyla internete erişim sağlamaktadır. Öğrencilerin %56,4'ünün cep telefonu olduğu; %43'6'sını ise olmadığı ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Riskli Davranışlar Ölçeği Ergen Formu (RDÖ): Ergenlerin riskli davranışlarını değerlendirmek amacıyla Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilip güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan RDÖ beşli Likert tipinde (1: kesinlikle uygun değil, 5: kesinlikle uygun) 36 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı ve okul terki olarak tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 iken en düşük puan ise 36'dır. Ölçekte 1 madde (21. madde) ters kodlanmakta olup alt boyutlardan alınacak yüksek puan ilgili riskli davranışın yüksek düzeyde olduğunu; toplam puanın yüksekliği genel olarak riskli davranışların yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .70 ve .91 arasında değişmektedir. Üç hafta ara ile yapılan ölçümler sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .56 - .90 arasında olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .76; alt boyutların katsayıları sırasıyla .70 – .73 – .72 – .75 – .74 ve .72 olarak hesaplanmıştır.

Oyun Bağımlılığı Ölçeği: Anlı ve Taş (2018) tarafından geliştirilen Oyun Bağımlılığı Ölçeği tek faktör ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Dereceleme "Kesinlikle uygun", "Uygun", "Kısmen uygun", "Uygun değil" ve "Kesinlikle uygun değil" şeklindedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .894 olarak bulunmuştur. Ayrıca Barlett's Sphericity testine bakılmış ($\chi^2= 2283,226$, $p=.000$) ve bu testin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45'tir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçek 5 dakika gibi çok kısa bir sürede cevaplanabilmektedir. Elde edilen sonuçlar ergenler için oyun bağımlılığı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Lise öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, aile gelir durumu, derslerdeki başarısını nasıl değerlendirdiği, internette oyun oynama durumu, internette kaç saat oyun oynadığı, youtube kanalının var olup olmadığı, günlük ortalama internete kaç saat geçirdiği, internete daha çok nereden ulaşım sağladığı, interneti en çok hangi amaçla kullandığı, akıllı telefonun var olup olmadığı, kişisel bilgisayar, tablet veya oyun konsolunun var olup olmadığı gibi bilgilerinden oluşan bilgi formudur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri frekans ve yüzde tablosuyla; ölçek ve alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma ve çarpıklık puanları betimsel istatistikler tablosuyla gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınavında, Örneklem büyüklüğü yeterince büyük olduğunda (> 200), Merkezi Limit Teoreminin bozulma terim dağılımının yaklaşık normallik olmasını sağlayacağından normallik varsayımına gerek duyulmadığından dolayı (<http://www.statisticssolutions.com/academic-solutions/resources/directory-of-statistical-analyses/normality>) parametrik testlerden yararlanılmıştır. Oyun bağımlılığı toplam puanı ve Riskli davranışlar ölçeği toplam puanı ve ölçeğin alt puanlarından anti sosyal davranış, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, okul terki, beslenme alışkanlığı alt boyut puanları, ölçek toplam puan ve yukarıda belirtilen alt boyut puanları arasındaki ilişki analizinde Pearson korelasyonundan; demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

1. Riskli Davranışlar Ölçeği ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 2. Ölçeklerden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçek	Alt Boyutlar	n	Min.	Maks.	Ort.	SS
Riskli Davranışlar Ölçeği	Anti sosyal davranış	450	7.00	35.00	14.68	5.86
	Alkol kullanımı	450	7.00	35.00	8.46	4.65
	Sigara kullanımı	450	6.00	30.00	8.84	5.19
	İntihar eğilimi	450	4.00	20.00	10.54	3.88
	Beslenme alışkanlıkları	450	5.00	25.00	13.89	5.89

	Okul terki	450	7.00	35.80	10.80	5.57
	Toplam Puan	450	39.00	161.0	67.22	19.66
<hr/>						
Oyun Bağımlılığı Ölçeği	Toplam Puan	450	9.00	45.00	17.41	7.54

Tablo 2'de görüldüğü üzere ergenlerin riskli davranışlar toplam puan ortalaması 67.22±19.66 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan 180 puan olduğundan elde edilen sonuca göre ergenlerin riskli davranışlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin riskli davranışları alt boyutlar açısından incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının sırasıyla "antisosyal" (14.68±5.86) ve "beslenme alışkanlıkları" (13.89±5.89) ve intihar eğilimi (10.54±3.88) alt boyutlarından alındığı ve söz konusu riskli davranışların "orta düzeyde"; diğer riskli davranışların ise "düşük düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Yine tabloda görüleceği üzere, ergenlerin oyun bağımlılığı toplam puan ortalaması 17.41±7.54 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük (9) ve en yüksek (45) puan olduğu dikkate alındığında öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Riskli Davranışlar Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile Oyun Bağımlılığı Ölçeği puanı arasındaki ilişkileri ortaya koyan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Riskli Davranışlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanları İle Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puanı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	2	3	4	5	6	7	8
1-Antisosyal Davranışlar	.36*	.40*	.29*	.33*	.38*	.74*	.36*
2-Alkol Kullanımı	1	.36*	.40*	.29*	.33*	.38*	.74*
3-Sigara Kullanımı		1	.18*	.18*	.35*	.71*	.20*
4-İntihar Eğilimi			1	.21*	.35*	.51*	.31*
5-Beslenme Alışkanlıkları				1	.16*	.53*	.19*
6-Okul Terki					1	.68*	.27*
7-Riskli davranışlar toplam puan						1	.38*
8.Oyun Bağımlılığı toplam puan							1

*p<.05

Tablo 3'de görüldüğü gibi, ergenlerin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde, ölçeklerin toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Buna göre, oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanı ile antisosyal davranışlar (r=.36; p<.05), alkol kullanımı (r=.74; p<.05), sigara kullanımı (r=.20; p<.05), intihar eğilimi (r=.31; p<.05), kötü beslenme alışkanlığı (r=.19; p<.05), okul terki (r=.27; p<.05) ve riskli davranışlar ölçeği toplam puanı (r=.38; p<.05) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Aynı zamanda riskli davranışlar ölçeği toplam puanı ile alt boyutları arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu bulgular katılımcıların oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça riskli davranışlar gösterme eğilimlerinin arttığını ve riskli davranışların bir arada görülme eğilimlerinin yüksekliğini göstermektedir.

3. Riskli Davranışlar Ölçeği ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Tablo 4. Riskli Davranışlar Ölçeği ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız İki Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Antisosyal Davranışlar	Kadın	232	13,42	5,289	-4,812	,000
	Erkek	218	16,02	6,163	-4,789	
Alkol Kullanımı	Kadın	232	7,48	1,924	-4,678	,000
	Erkek	218	9,49	6,230	-4,559	

Sigara Kullanımı	Kadın	232	7,56	3,433	-5,562	,000
	Erkek	218	10,20	6,294	-5,469	
İntihar Eğilimi	Kadın	232	10,81	4,014	1,560	,119
	Erkek	218	10,24	3,735	1,564	
Kötü Beslenme Alışkanlığı	Kadın	232	14,34	5,428	1,881	,061
	Erkek	218	13,40	5,111	1,885	
Okul Terki	Kadın	232	10,20	5,192	-2,359	,011
	Erkek	218	11,43	5,892	-2,350	
Riskli Davranışlar Toplam	Kadın	232	63,84	16,774	-3,814	,000
	Erkek	218	70,81	21,812	-3,784	
Oyun Bağımlılığı Toplam	Kadın	232	15,50	6,934	-5,753	,000
	Erkek	218	19,45	7,642	-5,736	

Tablo 4'de görüldüğü gibi, ergenlerin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında, erkeklerin kadınlara oranla daha fazla riskli davranışlara ve oyun bağımlılığına eğilimli olduğu görülmüştür. Buna göre, erkeklerin antisosyal davranışlar ($p=.00$), alkol kullanımı ($p=.00$), sigara kullanımı ($p=.00$), okul terki ($p=.01$), riskli davranışlar toplam puanı ($p=.00$) ve oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanları ($p=.00$) kadınlardan anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Riskli davranışlar ölçeği alt boyutlarından intihar eğilimi ($p=.11$) ve kötü beslenme alışkanlıklarında ($p=.06$) ise kadınların ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5. Riskli Davranışlar Ölçeği Puanlarının ve Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Antisosyal Davranışlar	A-Fen L.	70	13,91	4,22	4,27	,014	B,C>A
	B-Anadolu L.	184	15,64	6,70			
	C-Meslek L.	196	14,05	5,41			
Alkol Kullanımı	A-Fen L.	70	7,95	3,39	3,05	,048	
	B-Anadolu L.	184	9,10	6,09			
	C-Meslek L.	196	8,03	3,21			
Sigara Kullanımı	A-Fen L.	70	9,02	5,21	,05	,951	
	B-Anadolu L.	184	8,80	5,32			
	C-Meslek L.	196	8,81	5,07			
İntihar Eğilimi	A-Fen L.	70	10,15	3,61	5,12	,006	A,B>C
	B-Anadolu L.	184	11,23	3,85			
	C-Meslek L.	196	10,02	3,93			
Kötü Beslenme Alışkanlığı	A-Fen L.	70	14,40	5,15	3,27	,039	A,B>C
	B-Anadolu L.	184	14,46	5,27			
	C-Meslek L.	196	13,16	5,29			
Okul Terki	A-Fen L.	70	10,01	4,52	,88	,414	
	B-Anadolu L.	184	10,84	5,71			
	C-Meslek L.	196	11,04	5,76			

Riskli Davranışlar Toplam	A-Fen L.	70	65,47	15,21	3,40	,034	A,B >C
	B-Anadolu L.	184	70,11	21,91			
	C-Meslek L.	196	65,13	18,56			
Oyun Bağımlılığı Toplam	A-Fen L.	70	18,18	6,94	2,25	,107	
	B-Anadolu L.	184	18,03	7,89			
	C-Meslek L.	196	16,56	7,35			

Tablo 5'de görüldüğü gibi antisosyal davranışlar ($F=4,27$; $p<.05$), intihar eğilimi ($F=4,69$; $p<.05$), kötü beslenme alışkanlığı ($F=10,94$; $p<.05$) alt boyut puanları ile riskli davranışlar ölçeği toplam puanı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY post hoc testi sonuçlarına göre;

- Meslek lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin antisosyal davranış puanları fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin antisosyal davranış puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Fen lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin intihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı ve riskli davranış ölçeği toplam puanları meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

-Alkol kullanımı, sigara kullanımı, okul terki alt boyut puanları ve oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$)

Tablo 6. Riskli Davranışlar Ölçeği Puanlarının ve Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı
							Fark
Antisosyal Davranışlar	A-9. Sınıf	182	14,46	5,92	,21	,805	
	B-10. Sınıf	171	14,84	5,70			
	C-11. Sınıf	97	14,80	6,10			
Alkol Kullanımı	A-9. Sınıf	182	8,25	4,39	3,20	,042	C>A,B
	B-10. Sınıf	171	8,08	3,61			
	C-11. Sınıf	97	9,50	6,35			
Sigara Kullanımı	A-9. Sınıf	182	8,12	4,36	11,35	,000	
	B-10. Sınıf	171	8,39	4,58			
	C-11. Sınıf	97	11,01	6,84			
İntihar Eğilimi	A-9. Sınıf	182	10,01	3,87	4,06	,018	B,C>A
	B-10. Sınıf	171	10,61	3,52			
	C-11. Sınıf	97	11,39	4,37			
Kötü Beslenme Alışkanlığı	A-9. Sınıf	182	13,44	4,88	2,28	,103	B,C>A
	B-10. Sınıf	171	13,81	5,70			
	C-11. Sınıf	97	14,85	5,20			
Okul Terki	A-9. Sınıf	182	10,45	5,30	1,68	,187	
	B-10. Sınıf	171	10,66	5,82			
	C-11. Sınıf	97	11,70	5,56			
Riskli Davranışlar Toplam	A-9. Sınıf	182	64,74	18,96	6,30	,002	B,C>A
	B-10. Sınıf	171	66,42	18,89			
	C-11. Sınıf	97	73,26	21,19			

Oyun Bağımlılığı Toplam	A-9. Sınıf	182	17,01	7,28	,44	,638
	B-10. Sınıf	171	17,760	7,63		
	C-11. Sınıf	97	17,556	7,88		

Tablo 6'da görüleceği üzere, alkol kullanımı ($F=,21$; $p<.05$), intihar eğilimi ($F=3,20$; $p<.05$), kötü beslenme alışkanlığı ($F=2,28$; $p<.05$) alt boyut puanları ile riskli davranışlar ölçeği toplam puanının ($F=6,30$; $p<.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY post hoc testi sonuçlarına göre;

- 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alkol kullanımı alt boyut puanları, 9 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin intihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı ve riskli davranış toplam puanları, 9 sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Antisosyal davranışlar, sigara kullanımı, okul terki alt boyut puanlarında ve oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanlarında öğrencilerin okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 7. Riskli Davranışlar Ölçeği Ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının Başarı Durumunu Nasıl Değerlendirdiğine Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Başarınızı nasıl değerlendiririsiniz?	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Antisosyal Davranışlar	A-Başarısız	98	17,91	6,41	24,94	,000	A,B>C
	B-Başarılı	217	14,43	5,55			
	C-Çok Başarılı	135	12,73	4,92			
Alkol Kullanımı	A-Başarısız	98	10,27	7,32	10,04	,000	A,C>B
	B-Başarılı	217	7,85	3,09			
	C-Çok Başarılı	135	8,11	3,89			
Sigara Kullanımı	A-Başarısız	98	10,76	7,16	9,56	,000	A,B>C
	B-Başarılı	217	8,56	4,49			
	C-Çok Başarılı	135	7,91	4,11			
İntihar Eğilimi	A-Başarısız	98	11,85	4,41	14,35	,000	A,B>C
	B-Başarılı	217	10,76	3,64			
	C-Çok Başarılı	135	9,23	3,46			
Kötü Beslenme Alışkanlığı	A-Başarısız	98	14,79	5,22	3,10	,046	A,B>C
	B-Başarılı	217	13,99	5,29			
	C-Çok Başarılı	135	13,07	5,25			
Okul Terki	A-Başarısız	98	13,75	6,78	20,98	,000	A,B>C
	B-Başarılı	217	10,40	5,26			
	C-Çok Başarılı	135	9,29	4,13			
Riskli Davranışlar Toplam	A-Başarısız	98	79,36	24,37	30,93	,000	A,B>C
	B-Başarılı	217	66,00	17,57			
	C-Çok Başarılı	135	60,37	14,51			
Oyun Bağımlılığı Toplam	A-Başarısız	98	18,08	8,46	1,87	,155	
	B-Başarılı	217	17,75	7,35			

C-Çok Başarılı

135 16,38 7,07

Tablo 7'de görüldüğü gibi antisosyal davranışlar ($F=24,94$; $p<.05$), alkol kullanımı ($F=10,04$; $P<.05$), sigara kullanımı ($F=9,56$; $P<.05$), intihar eğilimi ($F=14,35$; $p<.05$), kötü beslenme alışkanlığı ($F=3,10$; $p<.05$) ve okul terki ($F=20,98$; $p<.05$) alt boyut puanlarının ve riskli davranışlar ölçeği toplam puanının ($F=30,93$; $p<.05$) kendi başarısını değerlendirme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY post hoc testi sonuçlarına göre;

-Kendini başarısız ve başarılı değerlendiren öğrencilerin, antisosyal davranışlar, sigara kullanımı, intihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı, okul terki ve riskli davranışlar ölçeği toplam puanı; kendini çok başarılı değerlendiren öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

-Kendini başarısız ve çok başarılı değerlendiren öğrencilerin, alkol kullanımı puanları, kendini başarılı değerlendiren öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanında öğrencilerin kendini başarısız, başarılı ve çok başarılı değerlendirmede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8. Riskli Davranışlar Ölçeği ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının İnternette Oyun Oynama Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Günlük internete ne ne kadar oyun oynarsınız?	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı
							Fark
Antisosyal Davranışlar	A-Hiç oynamam	123	12,31	4,14	14,58	,000	B,C>A
	B-1 saat	199	15,54	6,28			
	C-2 saat ve daha fazla	128	15,61	6,02			
Alkol Kullanımı	A-Hiç oynamam	123	7,69	2,51	2,73	,066	B,C>A
	B-1 saat	199	8,56	5,08			
	C-2 saat ve daha fazla	128	9,03	5,41			
Sigara Kullanımı	A-Hiç oynamam	123	7,93	4,28	2,67	,070	B,C>A
	B-1 saat	199	9,12	5,40			
	C-2 saat ve daha fazla	128	9,29	5,56			
İntihar Eğilimi	A-Hiç oynamam	123	10,21	3,48	,75	,472	
	B-1 saat	199	10,56	4,21			
	C-2 saat ve daha fazla	128	10,82	3,73			
Kötü Beslenme Alışkanlığı	A-Hiç oynamam	123	12,18	4,90	10,10	,000	B,C>A
	B-1 saat	199	14,21	5,38			
	C-2 saat ve daha fazla	128	15,03	5,14			
Okul Terki	A-Hiç oynamam	123	9,58	4,25	4,13	,017	B,C>A
	B-1 saat	199	11,17	5,70			
	C-2 saat ve daha fazla	128	11,38	6,29			
Riskli Davranışlar Toplam	A-Hiç oynamam	123	59,93	13,88	12,64	,000	B,C>A
	B-1 saat	199	69,17	21,60			
	C-2 saat ve daha fazla	128	71,18	19,54			
Oyun Bağımlılığı Toplam	A-Hiç oynamam	123	14,08	6,05	33,68	,000	B,C>A
	B-1 saat	199	16,96	7,33			
	C-2 saat ve daha fazla	128	21,31	7,45			

Tablo 8 incelendiğinde, antisosyal davranışlar ($F=14,58$; $p<.05$), alkol kullanımı ($F=2,73$; $P<.05$), sigara kullanımı ($F=2,67$; $P<.05$), kötü beslenme alışkanlığı ($F=10,10$; $p<.05$), okul terki ($F=4,13$; $p<.05$), riskli davranışlar ölçeği toplam puanı ($F=12,64$; $p<.05$) ve oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanının ($F=33,68$; $p<.05$) internette günlük oyun oynanarak geçirilen zamana göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan TUKEY post hoc testi sonuçlarına göre;

- İnternete günlük 1 saat, 2 saat ve daha fazla oyun oynayarak zaman geçiren ergenlerin, antisosyal davranışlar, alkol kullanımı, sigara kullanımı, kötü beslenme alışkanlığı okul terki, riskli davranışlar ölçeği toplam puanı, oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanları, internette oyun oynamam diyen ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- İnternette oyun oynayarak geçirilen süre ile intihar eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9. Riskli Davranışlar Ölçeği ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının İnternette Geçirilen Süreye Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutlar	Günlük internete ne kadar süre geçirirsiniz?						Anlamlı Fark	
		n	\bar{X}	SS	F	p		
Antisosyal Davranışlar	A-Yarım saat	142	13,11	5,19	13,31	,000	C>A,B	
	B-1 saat	110	13,94	5,77				
	C-2 saat ve daha fazla	198	16,21	6,02				
Alkol Kullanımı	A- Yarım saat	142	8,05	3,62	1,35	,258		
	B-1 saat	110	8,26	4,52				
	C-2 saat ve daha fazla	198	8,85	5,32				
Sigara Kullanımı	A- Yarım saat	142	7,63	3,66	7,24	,001	C,B>A	
	B-1 saat	110	8,74	5,27				
	C-2 saat ve daha fazla	198	9,77	5,87				
İntihar Eğilimi	A- Yarım saat	142	10,00	3,64	8,84	,000	C>A,B	
	B-1 saat	110	9,71	3,97				
	C-2 saat ve daha fazla	198	11,38	3,85				
Kötü Beslenme Alışkanlığı	A- Yarım saat	142	11,52	4,94	30,21	,000	C,B>A	
	B-1 saat	110	13,57	4,86				
	C-2 saat ve daha fazla	198	15,76	5,06				
Okul Terki	A- Yarım saat	142	9,98	4,49	3,92	,020	C,B>A	
	B-1 saat	110	10,40	5,32				
	C-2 saat ve daha fazla	198	11,60	6,27				
Riskli Davranışlar Toplam	A- Yarım saat	142	60,32	15,78	21,96	,000	C,B>A	
	B-1 saat	110	64,64	19,27				
	C-2 saat ve daha fazla	198	73,60	20,47				
Oyun Bağımlılığı Toplam	A- Yarım saat	142	15,26	6,69	14,20	,000	C,B>A	
	B-1 saat	110	16,58	6,44				
	C-2 saat ve daha fazla	198	19,41	8,17				

Tablo 9'a bakıldığında, antisosyal davranışlar ($F=13,31$; $p<.05$), sigara kullanımı ($F=7,24$; $P<.05$), intihar eğilimi ($F=8,84$; $p<.05$), kötü beslenme alışkanlığı ($F=30,21$; $p<.05$) okul terki ($F=3,92$; $p<.05$) alt boyut puanları ile riskli davranışlar ölçeği toplam puanı ($F=21,96$; $p<.05$) ve oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanının ($F=14,20$; $p<.05$), günlük internete geçirilen zamana göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan

TUKEY post hoc testi sonuçlarına göre; internete günlük 2 saat ve daha fazla zaman geçiren ergenlerin, antisosyal davranışlar, intihar eğilimi puanları, internete günlük yarım saat ve 1 saat zaman geçiren ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İnternette geçirilen süre ile alkol kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İnternette günlük 1 saat, 2 saat ve daha fazla zaman geçiren ergenlerin, sigara kullanımı, kötü beslenme alışkanlığı okul terki, riskli davranışlar ölçeği toplam puanı, oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanı, internete günlük yarım saat geçiren ergenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 10. Riskli Davranışlar Ölçeği ve Oyun Bağımlılığı Ölçeği Puanlarının İnternette Oyun Oynayıp Oynamadığına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız İki Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	İnternette oyun oynar mısınız		N	\bar{X}	SS	t	p
	Evet	Hayır					
Antisosyal Davranışlar	Evet	247	15,92	6,075	5,100	,000	
	Hayır	203	13,16	5,235	5,174		
Alkol Kullanımı	Evet	247	8,94	5,329	2,463	,011	
	Hayır	203	7,86	3,599	2,555		
Sigara Kullanımı	Evet	247	9,65	5,806	3,717	,000	
	Hayır	203	7,85	4,130	3,839		
İntihar Eğilimi	Evet	247	10,83	4,018	1,736	,083	
	Hayır	203	10,19	3,702	1,749		
Kötü Beslenme Alışkanlığı	Evet	247	14,93	5,309	4,706	,000	
	Hayır	203	12,62	4,998	4,733		
Okul Terki	Evet	247	11,32	6,013	2,210	,025	
	Hayır	203	10,16	4,917	2,254		
Riskli Davranışlar Toplam	Evet	247	71,61	20,411	5,392	,000	
	Hayır	203	61,87	17,325	5,479		
Oyun Bağımlılığı Toplam	Evet	247	19,74	7,758	7,679	,000	
	Hayır	203	14,58	6,199	7,847		

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ergenlerin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeylerinin internete oyun oynama değişkenine göre t-testi analizinde, internete oyun oynayan ergenlerin, internete oyun oynamayan ergenlere göre riskli davranışlara eğilimli olduğu söylenebilir. Buna göre; antisosyal davranışlar ($p=.00$), alkol kullanımı ($p=.01$), sigara kullanımı ($p=.00$), kötü beslenme alışkanlığı ($p=.00$), okul terki ($p=.02$), riskli davranışlar ölçeği toplam puanı ($p=.00$) ve oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanının ($p=.00$) internete oyun oynama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği, bu anlamlılığın internete oyun oynayan ergenlerin lehine olduğu görülmüştür. İntihar eğilimi ($p=.08$) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tartışma

Bu çalışmada lise öğrencilerinin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul türü, başarı düzeyi ve internette geçirilen süre gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, ergenlerin riskli davranışlarının ve oyun bağımlılığı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ergenlerin bir bölümünün Anadolu ve fen lisesi öğrencisi olması, büyük bölümünün okul başarı durumunu olumlu değerlendirmesi ve öğrencilerin çoğunun internette geçirdiği süre ve oyun oynama düzeyinin azlığı bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ergenlerin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, ergenlerin riskli davranış eğilimleri arasında ve riskli davranışlar ile oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bireylerin herhangi bir alanda varolan riskli davranış eğilimlerinin diğer riskli davranışlara eğilim yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim belirtildiği üzere (National

Library of Medicine, 2005), riskli davranışların bireylerde toplanma eğilimi gösterdiği, bir alanda riskli davranışı olan ergenin başka riskli davranışlara da yatkınlık taşıdığı bildirilmektedir (Akt. Aras, Günay, Özcan ve Orçin, 2007). Oyun bağımlılığı ile riskli davranışlar arasındaki pozitif ilişki özellikle internetin problemleri kullanımıyla ve uygunsuz içeriklere maruz kalmayla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Hayatın hemen her alanında etkin olarak yer alan bilişim araçları hayatımızı kolaylaştırmakla birlikte özellikle internetin bilinçsiz kullanımı sosyal hayatı birçok yönüyle tehdit etmekte ve gelişimlerinin en kritik döneminde bulunan ergenlerde pek çok olumsuz durumun gelişmesine neden olmaktadır (Kaya, İkiz ve Asıcı, 2016). Çünkü her ne kadar yaşamın vazgeçilmez teknolojik aracı olan internet ekonomiklik, verimlilik, çeşitlilik, erişilebilirlik, etkileşim kurabilirlik gibi konularda insan yaşamına olumlu katkılar getirirse de özellikle gençler tarafından her geçen gün daha yoğun olarak kullanılmaya başlanması internetin sağlıksız kullanımına, gençlerin psikolojik rahatsızlıklar ve yaşamla ilgili zorluklarla karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir (Ceyhan, 2011; Oktan, 2015). Diğer yandan, toplumsallaşma ve sosyal kabul duygusunu yaşama imkânıyla gençlerin ilgisini çeken iletişim teknolojileri başlarda basit bir boş zaman aktivitesi olarak görülebilirken zamanla bir bağımlılık haline gelebilmektedir (Milani, Osualdella ve Di Blasio, 2009; Akt. İkiz, Asıcı, Kaya ve Sakarya, 2015).

Ergenlerin riskli davranış eğilimleri ile oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin kadınlara oranla daha fazla riskli davranışlara ve oyun bağımlılığına eğilimli olduğu görülmüştür. Benzer olarak Tunç ve Bakırcı (2015) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerde risk alma davranışının kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine, Gündoğdu, Korkmaz ve Karakuş'un (2005) ergenler ile yaptıkları çalışmada, erkeklerin kadınlara göre daha fazla riskli davranış sergileme eğiliminde olduğu aynı zamanda antisosyal davranışları daha çok erkeklerin gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara paralel olarak yapılan çok sayıda çalışmada da (Başsın, 2010; Koca, 2011; Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu 2011); sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımının erkeklerde daha yaygın olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu bulgulardan farklı sonuçların da elde edildiği görülmektedir. Yiğit ve Khorshid (2006) tarafından Ege Üniversitesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, alkol kullanımı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011) tarafından lise öğrencilerinin okul terkinin yordanması ile ilgili yapılan bir çalışmada cinsiyet ile okulu terk etme riski arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Elde edilen sonuçlar erkeklerin teknolojiye ve internette oyun oynamaya daha yatkın olduklarının bir göstergesi olabileceği (Kaya, İkiz ve Asıcı, 2016) gibi toplumsal cinsiyet rolleri ile de ilişkili olabilir. Bilindiği üzere kadınlar daha geleneksel bir yapı içinde yetiştirildikleri ve korundukları için erkeklere oranla daha az riskli davranışlara maruz kalmaktadırlar.

Devam ettikleri okullara göre ergenlerin riskli davranışları incelendiğinde, antisosyal davranışlar, intihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı alt boyutları ile riskli davranışlar ölçeği toplam puanının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Meslek lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla antisosyal davranış gösterme eğilimine sahiptir. İntihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı ve genel olarak riskli davranışlar toplam puanına göre ise fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde okul türüne göre riskli davranışlara ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Akademik başarının riskli davranışlar açısından koruyucu faktör olarak işlev gördüğü üzerinde durulmakla birlikte fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik başarıyla birlikte problem davranışların daha az yaşanacağı inancının yanında aileden uzak yatılı okumaları, özellikle fen lisesinde akranlar arasında yaşanan rekabet durumu bu sonuçlar üzerinde etkili olabilir.

Ergenlerin riskli davranışları sınıf değişkenine göre değerlendirildiğinde, alkol kullanımı, intihar eğilimi, kötü beslenme alışkanlığı alt boyutlarında ve riskli davranışlar toplam puanında anlamlı farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu boyutlarda en düşük ortalamalara 9. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Yaşla birlikte değerlendirildiğinde okullarda yaşın büyüklüğü sigara, alkol ve ilaç gibi maddelerin tüketimiyle alakalı önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Farmer ve Hanratty, 2012). Yapılan bazı çalışmalarda yaşça büyük ergenlerde ve sınıf düzeyleri ileri olanlarda sigara denemenin daha fazla olduğu bildirilmiştir (Ekinci, 2016; Dinçel, 2006 ; Özgüven,1992). Benzer olarak yaş daha büyük olan ergenlerin daha çok riskli davranışlar gösterme eğilimi içinde oldukları belirtilmiştir (Zimmermann, 2010). Başarı durumunu nasıl algıladığına göre ergenlerin riskli davranışları değerlendirildiğinde, başarı düzeyi arttıkça riskli davranışların görülme oranlarının azaldığı görülmüştür. Bu sonuç, akademik başarısı yüksek öğrencilerin hedeflerine daha fazla odaklandıkları ve enerjilerini olumlu aktivitelere yönlendirdikleri ile ilişkili olabilir.

Ergenlerin internette günlük geçirdikleri süre ve oyun oynayarak geçirdikleri süre açısından bakıldığında, süre arttıkça riskli davranışların görülme oranının arttığı görülmektedir. İnternette geçirilen süre arttıkça sağlık sorunlarının geliştiği ve internet ortamında karşılaşılan içeriklerin etkileri sonucunda problem davranış gösterme eğiliminin hem çocuklarda hem de ergenlerde arttığı yapılan çok sayıda çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Kimlik edinme sürecinde ergenlerin olumsuz karakterlerden etkilenmelerinin önüne almak açısından internette geçirilen sürenin azaltılması, içeriklerin kontrol edilmesi ve sosyal medya, oyun gibi sanal ortamda geçirilen süreden ziyade daha çok doğal, gerçek ilişkilerin ve etkinliklerin olduğu sportif ve sanatsal aktivitelere yönlendirilmeleri önemlidir. Okullarda öğrenciyi ve ailesini tanımaya yönelik rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi ve internetin sağlıklı kullanımına yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılması risklere karşı koruyucu işlevi görecektir. Ayrıca, okul türlerine göre riskli davranışlar belirlenerek önleyici çalışmalar yapılabilir ve bu önleyici çalışmalar süregelen hale getirilebilir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5). Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Anlı, G., & Taş, İ. (2018). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(11), 189-203.
- Aras, Ş., Günay, T., Özan, S., Orçın, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 8, 186-196
- Arslan, G. (2012). Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problem davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Başsın, V. (2010). KKTC Güzelyurt ilçesindeki lise öğrencilerinin sağlık açısından riskli davranışları ve risk algıları. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Bekçi, S. B. (2015). Bilgi toplumu sürecinde liseli gençlerin kişilik özellikleri ile depresyon eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut F. (2010). Ergenlerde görülen kuraldışı davranışların aile işlevselliği, aile risk faktörü ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18 (2), 85-94
- Demirkol, M. (2013). İntihar olasılığı: Kiilik özellikleri, kontrol odağı ve ölüm algısı açısından bir değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Diñel, E. (2006). Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Ekinci, Ö. (2016). Mersin merkezdeki liseli ergenlerde riskli davranışlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. M. Ü. Tıp Fakültesi, Mersin
- Eni, B. (2017). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul
- Erel, Ö. (2013). Üniversite öğrencilerinde dürtüsellik, riskli davranışlar ve cinsel istismar arasındaki ilişkinin incelenmesi. Adli tıp enstitüsü. İstanbul üniversitesi
- Esen, E. (2010). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D. E. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Farmer, S., & Hanratty, B. (2012). The relationship between subjective wellbeing, low income and substance use among schoolchildren in the north west of England: A cross-sectional study. *Journal of Public Health*, 34, 512-522.
- Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *International Journal Of Social Science*. 25(1), 125-138.
- Gençtanırım-Kuru, D. (2010). Ergenlerde riskli davranışların yordanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğdu, M., Korkmaz, S., & Karakuş, K. (2005). Lise öğrencilerinde risk alma davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 151-160.
- İkiz, F.E., Asıcı, E., Kaya, Z., & Sakarya, Ö. (2015). Problemleri internet kullanımının ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji*, 5(2), 7-15.
- Kaya, Z. (2016). Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin kişilik özellikleri ve benlik saygısı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4100-4116. doi:10.14687/jhs.v13i3.3982
- Kaya, Z., İkiz, F. E., & Asıcı, E. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 451-465. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3413
- Kaya, Z., Yüncü, Z., & Karaca, R. (2014). Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerde kişilik ve psikolojik özellikler ile benlik saygısının incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji*, 4(2), 5-13.

- Koca, B. (2011). İnönü Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sigara, Alkol, Madde Kullanımı, Madde Kullanımına Etki Eden Etmenler ve Aileden aldıkları Sosyal Desteğin Etkisi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 281-292.
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkini yordaması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in science: the bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302.
- Özgüven, İ.E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başatma yolları H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 1992 Sayı: 7 Sayfa: 5- 13
- Sandıkçı, Ç. (2018). Ergenlerde riskli davranışların kişilik özellikleri tarafından yordanmasında sosyal ilişki unsurlarının aracı rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir,
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Teknolojik bağımlılıklar ve sosyal bağıllık: internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının sosyal bağıllığı yordayıcı etkisi. *Dusunen Adam*, 30(3), 202-216.
- Savi Çakar, F., Tagay, Ö., Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2015). Lise öğrencileri ile öğretmenlerin riskli davranışlara ilişkin görüşleri-Opinions of high school students and teachers about risky behaviors. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 1-13.
- Sever, G. (2015). Lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin algılanan sosyal destek ve riskli davranışlarla ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Taş, İ., Eker, H., & Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*. 1 (2), 37-57
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C., & Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9(1), 33-44.
- Tunç, E. ve Bakırcı, M. (2015). Ergenlerde Risk Davranışları İle Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. 24.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-17-18 Nisan 2015, Niğde
- Ücan, İ. (2018). Algılanan sosyal destek ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul
- Yalçın-İrmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 27(2), 128-37
- Yavuzer, H. (1993). Çocuk Psikolojisi. 9. Basım İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yiğit, Ş., & Khorshid, L. (2006). Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Öğrencilerinde Alkol Kullanımı ve Bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*; 7:24-30.
- Zimmermann, G. (2010). Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 13, 83-99.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ISI-SICAKLIK KONULARINI TANECİK BOYUTUNDA ANLAMALARI

MUSTAFA ALYAR

SEDA OKUMUŞ

ÖZET

Problem durumu ve amaç

Isı-sıcaklık konularında öğrencilerin oldukça fazla kavram yanlışlarına sahip oldukları literatürde ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu yanlışlara sahip olmalarının temelinde eğitim süreçlerinde öğretmenlerinden almış oldukları yanlış bilgiler olabilir. Bu durum, lisans öğrenimi sırasında fen bilgisi öğretmen adaylarının yanlış bilgiler sahibi olmalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının kimyanın temel konularından olan ısı-sıcaklık konusu ile ilgili yanlışlarının tanecik boyutunda tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularına ilişkin tanecik boyutundaki anlamaları ve bu anlamaların sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 134 (122 kadın, 22 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 1.sınıftan 19 (15 kadın, 4 erkek), 2.sınıftan 34 (33 kadın, 1 erkek), 3.sınıftan 49 (40 kadın, 9 erkek) ve 4. sınıftan 32 (24 kadın, 8 erkek) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Isı-Sıcaklık Kavram Testi (ISKT) kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmada ISKT bakımından sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre 1. ve 4. sınıflar arasında 1.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Betimsel analiz sonuçlarına göre tüm sınıf seviyelerinden fen bilgisi öğretmen adaylarının tanecikli yapıyı anlamada problem yaşadıkları görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularında kavramsal anlamaların geliştirilmesi için farklı aktif öğrenme yöntemlerinin modellerle birlikte uygulanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Isı-sıcaklık, Maddenin tanecikli yapısı, Fen bilgisi öğretmen adayları, Kavramsal anlama

The Understanding of Pre-Service Science Teachers on Heat and Temperature Topics in Particulate Level**Abstract***Problem Statement and Purpose of Study*

In the literature, it is stated that the students have quite a lot of misconceptions about heat-temperature issues. Students may have misinformation from their teachers on the basis of their misconceptions. This may be due to the misinformation of pre-service science teachers during their undergraduate education. For this reason, it is necessary to determine and eliminate the misconceptions of pre-service science teachers about heat-temperature subject, which is one of the basic subjects of chemistry, in particle size. In this study, whether pre-service science teachers understand the particle size related to heat and temperature issues and whether these meanings differ according to grade level was aimed to determine.

Method

In this study, the survey method of quantitative research designs was used. The sample of the study consisted of 134 (122 women, 22 men) pre-service science teacher studying at Atatürk University Science Teaching program. 19 (15 women, 4 men) preservice science teachers from 1st level, 34 (33 women, 1 man) preservice science teachers from 2nd level, 49 (40 women, 9 men) preservice science teachers from 3rd level and 32 (24 women, 8 men) preservice science teachers from 4th level were participated in this study. Heat-Temperature Concept Test (HTCT) was used to collect data. Descriptive analysis and one-way ANOVA test were used to analyze the data.

Findings and Results

In the study, a statistically significant difference was determined among the grade levels in terms of HTCT. Accordingly, there was a significant difference between 1st and 4th grades in favor of 1st grade pre-service science teachers ($p < .05$).

According to the results of descriptive analysis, it was seen that pre-service science teachers from all grade levels experienced problems in understanding the particular structure of matter.

Implications for research and practice

It is suggested that different active learning methods should be applied together with the modeling to improve the conceptual understanding of heat and temperature subjects of pre-service science teachers.

Key words: Heat and temperature, Particulate nature of matter, Pre-service science teachers, conceptual understanding

Giriş

Enerji konusu fizik, kimya ve biyoloji alanı için oldukça önemlidir. Enerji konusunun doğru bir şekilde anlaşılması, birçok olay, durum veya fenomenin daha kolay öğrenilmesini sağlar (Constantinou & Papadouris, 2012). Örneğin, hal değişimi ve yanma gibi fiziksel ve kimyasal olayların anlaşılması, canlıların enerji kullanımı ve fiziksel tüm sistemlerin çalışmasının anlaşılması için enerji konusunun kavranması gerekir. Günlük hayattaki yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasında yine enerjiden faydalanılır (Holton & Brush, 2001). Ancak fen bilimleri için bu kadar önem arz eden enerji konusunun öğrenilmesi oldukça zordur. Çünkü enerjinin soyut bir yapıda olması ve özellikle alt öğretim seviyelerindeki öğrencilerin henüz soyut işlemler dönemine girmemiş olmaları sebebiyle öğrenciler konuyu zihinlerinde canlandırmakta zorluk çekmektedirler (Paik, Cho & Go, 2007). Bunun sonucunda yanlış öğrenmeler meydana gelebilmekte ve kavram yanlışları ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, ilerleyen öğretim seviyelerinde yanlışlarını düzeltmeyen öğrencilerin diğer konuları öğrenirken güçlük çekmelerine veya yanlış öğrenmelerine sebebiyet verebilir. Öğrenmenin ön bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesi ile gerçekleştiği birçok öğrenme kuramında ifade edilmektedir (Aydın & Uşak, 2003; Gürçay & Gülbaş, 2015; Libarkin & Kurdziel, 2001). Bu bakımdan yanlış öğrenmeler sonraki öğrenmeler için tehdit oluşturmaktadır. Kavram yanlışlarının veya yanlış anlamaların temelinde birçok etken olabilir. Bunlardan ilki günlük hayatta kullanılan dildir. Günlük hayatta kullanılan dilin bilimsel dil ile çoğu noktada eşleşmediği görülmektedir. Örneğin gündelik hayatta ısı ve sıcaklık çoğu zaman birbiri yerine kullanılmaktadır. İkinci etki ders kitapları ile ilgilidir. Ders kitaplarında kullanılan dil öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olmalarına sebep olabilir (de Berg, 2008; Doige & Day 2012). Ders kitaplarında bilimsel olmayan bir dil kullanıldığı zaman öğrenciler bilimsel kavramları bilimsel olmayanlarla karıştırabilir. Benzer şekilde ders kitaplarında kavramların tanımlarının yanlış ya da eksik verilmesi kavram yanlışlarına sebep olabilir (de Berg, 2008; Gürçay & Gülbaş, 2015). Kavram yanlışlarına sebep olan diğer bir durum ise öğretmenlerin sahip oldukları kavram yanlışlarını öğrencilere aktarmalarıyla gerçekleşmektedir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Bu sebeple öğretmen adaylarının, kavramsal anlama ile ilgili farkındalıklarının artırılması öğretim sürecindeki önemli noktalardan biridir.

Enerji konusu, kimya alanında termokimya ve termodinamik konuları içerisinde geçmektedir. Ortaokul seviyesinde fen bilimleri dersi içerisinde kimyada enerji konularına 5.sınıfta "Madde ve Değişim", 6.sınıfta "Madde ve Isı" ve 8.sınıfta "Madde ve Endüstri" üniteleri kapsamında; lise öğretim programında 11.sınıfta "Kimyasal Tepkimelerde Enerji" ünitesi kapsamında değerlendirilmektedir. Üniversite seviyesinde ise termokimya ve termodinamik konuları hem kimya öğretmenliği hem de fen bilgisi öğretmenliği lisans öğretim programında birinci sınıf seviyesinde Genel Kimya II dersi kapsamında verilmektedir. Termokimya ve termodinamik konuları ile ilgili yapılan araştırmalarda her öğretim kademesinden öğrencilerin çeşitli yanlışlarının olduğu görülmüştür (Chiou & Anderson, 2010; Driver, Rushworth, Squires & Wood-Robinson, 1994; Erickson, 1980; Harrison, Grayson & Treagust, 1999; Smith, Christensen, Mountcastle & Thompson, 2015). Örneğin Driver vd. (1994) ısı ve sıcaklık kavramları ile ilgili olarak öğrencilerin "ısının maddenin tüm enerjisi olarak görülmesi", "soğuk ve sıcak kavramlarının ısı ile tam olarak ilişkilendirilememesi" ve "ısı ve sıcaklığın aynı şey olduğunun düşünülmesi" şeklinde yanlışlar tespit etmişlerdir. Literatürde enerji konusuna yönelik yanlışlar genellikle fiziksel ve kimyasal olayların anlaşılmasında enerjinin nasıl bir rol üstlendiğinin bilinmemesi, ısı ve sıcaklık kavramlarının, enerji korunumunun ve entropi kavramının anlaşılmasında üzerine olduğu görülmektedir (Clough & Driver 1985; Erickson, 1980; Harrison vd., 1999). Kimyada enerji konusu ile ilgili olarak çeşitli araştırmalarda var olan kavram yanlışlarının veya yanlış anlamaların giderilmesi hedeflenmiştir (Ayyıldız & Tarhan, 2018; Clough & Driver 1985; Hitt & Townsend, 2015; Paik vd., 2007; Thomaz, Malaquias, Valente, & Antunes, 1995). Ancak birçok araştırmada kavram yanlışlarının tümüyle yok olmadığı belirlenmiştir (Ayyıldız & Tarhan, 2018). Bu durumun sebeplerini ortaya çıkarmak için öncelikle hangi seviyede çalışma yürütülecekse o seviyede öğrenim gören öğrencilerin enerji konularını tanecik boyutunda anlamaları belirlenmelidir. Problemin asıl sebeplerinin belirlenmesi, kavram yanlışlarının giderilmesi sürecinde araştırmacıya yardımcı olabilir. Bu bakımdan, kavram yanlışlarının temeline inilmesi bu yanlışların giderilmesini kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularına ilişkin tanecik boyutundaki anlamaları ve bu anlamaların sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarında konuyla ilgili var olan yanlışların tespiti, bu yanlışların temelinde neler olabileceğinin belirlenmesi ve ilerleyen çalışmalar için kavram yanlışlarını veya yanlış anlamaları gidermeye yönelik önerilerde bulunmak için bu çalışma planlanmıştır. Çünkü öğretmenlerde var olan yanlışlar doğrudan öğrenciye aktarılabilir. Bu durumu engellemek için fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başlamadan önce yanlışlarını olabildiğince ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bunun için, konuyla ilgili yanlışların tanecik boyutunda sebeplerinin anlaşılması önem arz etmektedir. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularına ilişkin tanecik boyutundaki anlamaları ne düzeydedir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularına ilişkin tanecik boyutundaki anlamaları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı sıcaklık konuları ile ilgili tanecik boyutunda anlamalarının belirlenmesi amaçlandığı için nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 134 (122 kadın, 22 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 1.sınıftan 19 (15 kadın, 4 erkek), 2.sınıftan 34 (33 kadın, 1 erkek), 3.sınıftan 49 (40 kadın, 9 erkek) ve 4. sınıftan 32 (24 kadın, 8 erkek) öğretmen adayı katılmıştır. Örnekleme seçimi uygun örnekleme yöntemi ile yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla ilk oluşturulduğunda altı açık uçlu çizim sorusundan oluşan Isı-Sıcaklık Kavram Testi (ISKT) kullanılmıştır. ISKT'nin içeriğinde ısı ve sıcaklık kavramları ile ilgili olarak termokimya ve termodinamik konularından entalpi ve entropi kavramlarına yönelik sorular bulunmaktadır. ISKT'nin geçerliği için iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Öneriler doğrultusunda sorular anlam ve içerik bakımından düzenlenmiş, tam olarak anlaşılabilen dördüncü soru testten çıkarılmıştır. ISKT'nin güvenilirliği için puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Son durumda ISKT, beş açık uçlu çizim sorusu içerecek şekilde düzenlenmiştir. Sorular içerikleri bakımından farklı puanlandırılmıştır. Buna göre ISKT'deki 1. ve 5. soru 30 puan, 2.soru 10 puan, 3.soru 40 puan ve 4.soru 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları: doğru cevap (DC) 10 puan, bilimsel olarak eksik cevap (BOEC) 5 puan, yanlış/boş cevap (Y/BC) ise 0 puan olacak şekilde puanlandırılmıştır.

Analiz

Verilerin analizi için öncelikle her bir soruya verilen cevaplar yukarıdaki kategorilere göre betimsel analize tabi tutulmuş, ardından cevapların yüzde ve frekans değerleri belirlenmiştir. ISKT verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için verilere denek sayısına göre Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının farklı sınıf seviyelerine göre ısı-sıcaklık konuları ile ilgili kavramsal anlamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular gruplar arası karşılaştırmalar ve kavramsal yanılgıların tespiti olmak üzere iki kısımda sunulmuştur.

Öncelikle her bir sınıf seviyesinde ISKT'nin uygulanması ile elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu birinci sınıfta öğretmen adayı sayısı 30'dan az olduğu için Shapiro-Wilk testi ile diğer sınıf seviyelerinde sınıfta öğretmen adayı sayısı 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Tüm sınıf seviyelerinde verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir (1.sınıf için $p=.12$, $p>.05$; 2.sınıf için $p=.06$, $p>.05$; 3.sınıf için $p=.07$, $p>.05$ ve dördüncü sınıf için $p=.07$, $p>.05$). Veriler normal dağılıma uygun olduğu için sınıfların ISKT'den aldıkları puanların karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ISKT'den elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1'de, ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. ISKT'nin tanımlayıcı istatistikleri

Gruplar	N	X	SS
1.sınıf	19	36,58	15,550
2.sınıf	34	29,26	14,726
3.sınıf	49	31,73	15,192
4.sınıf	32	24,53	11,802
Toplam	134	30,07	14,728

Tablo 1'e göre 1.sınıftaki fen bilgisi öğretmen adaylarının ortalamasının en yüksek, 4.sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2. ISKT'nin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1944,485	3	648,162	3,132	,028
Grup içi	26904,769	130	206,960		
Toplam	28849,254	133			

Tablo 2'ye göre gruplar arasında ISKT verileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla varyanslar homojen dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe yapılmıştır. Scheffe testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. ISKT'nin Scheffe testi sonuçları

(I) gruplar	(J) gruplar	Ortalama fark (I-J)	p
1.sınıf	2.sınıf	7,314	,373
	3.sınıf	4,844	,671
	4.sınıf	12,048*	,043
2.sınıf	1.sınıf	-7,314	,373
	3.sınıf	-2,470	,898
	4.sınıf	4,733	,619
3.sınıf	1.sınıf	-4,844	,671
	2.sınıf	2,470	,898
	4.sınıf	7,203	,188
4.sınıf	1.sınıf	-12,048*	,043
	2.sınıf	-4,733	,619
	3.sınıf	-7,203	,188

*Anlamlı farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 3'e göre 1.ve 4.sınıflar arasında 1.sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < .05$).

ISKT'den elde edilen verilerin kavramsal analizi için çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar şu şekildedir: doğru cevap (DC), bilimsel olarak eksik cevap (BOEC) ve yanlış/boş cevap (Y/BC). ISKT'nin birinci sorusu Şekil 1'de verilmiştir.

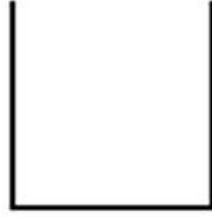
Şekil 1'de kapalı bir kap içerisinde yer alan su molekülleri tanecikli yapıda temsili olarak verilmiştir.

Şekil 1



10°C

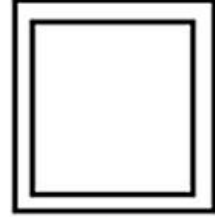
Şekil 1'de verilen su, 25°C'lik bir ortamda yer alan A, B ve C kaplarına konulursa yeni durumda tanecikli yapı nasıl olur?



A (açık sistem)



B (kapalı sistem)



C (izole sistem)

Şekil 1. ISKT'nin birinci sorusu

ISKT'nin birinci sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Birinci sorunun tanımlayıcı istatistikleri

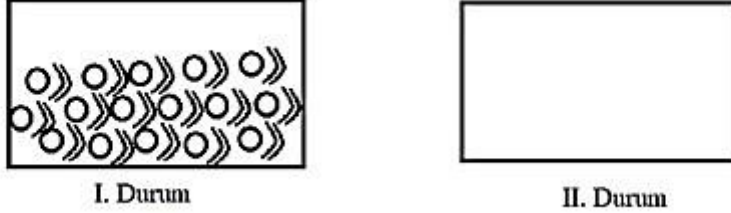
Sorunun kısımları	Kategoriler	1.sınıf (n=19)		2.sınıf (n=34)		3.sınıf (n=49)		4.sınıf (n=32)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1.kısım	DC	5	26,32	2	5,88	6	12,24	5	15,63
	BOEC	12	63,16	25	73,53	33	67,35	15	46,88
	Y/BC	2	10,53	7	20,59	10	20,41	12	37,5
2.kısım	DC	1	5,26	4	11,76	5	10,20	2	6,25
	BOEC	9	47,37	4	11,76	4	8,16	1	3,13
	Y/BC	9	47,37	26	76,47	40	81,63	29	90,63
3.kısım	DC	-	-	2	5,88	7	14,29	2	6,25
	BOEC	9	47,37	4	11,76	7	14,29	-	-
	Y/BC	10	52,63	28	82,35	35	71,43	30	93,75

Tablo 4'e göre DC oranlarının birinci sorunun tüm kısımlarında bütün sınıf seviyeleri için oldukça düşük olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaların ise birinci kısımda 2.sınıf düzeyinde, ikinci ve üçüncü kısımda 1.sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Birinci soru ile ilgili en fazla yapılan yanlış çizimler: Suyun sıvı halde gösterilmemesi, aynı miktarda su içeren kaplarda taneciklerin birbirinden farklı sayıda temsili olarak çizilmesi ve suyun buhar fazına geçtiği zaman H ve O'ya ayrıştığı şeklinde çizim yapılmasıdır.

ISKT'nin ikinci sorusu Şekil 2'de verilmiştir.

I. durumda 40°C'lik bir ortamda bulunan saf sıvı bir A maddesi II. durumda 80°C'lik bir ortama konuluyor. A maddesinin taneciklerinin sahip olduğu enerji nasıl değişir? Tanecikli yapıda temsili olarak çiziniz. (A sıvısı için kaynama noktası: 120°C)

○ = Taneciğin enerjisinin gösterimini temsil etmektedir. Çizgilerin azalması enerjinin azaldığını, artması ise enerjinin artmasını temsil etmektedir.



Şekil 2. ISKT'nin ikinci sorusu

ISKT'nin ikinci sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

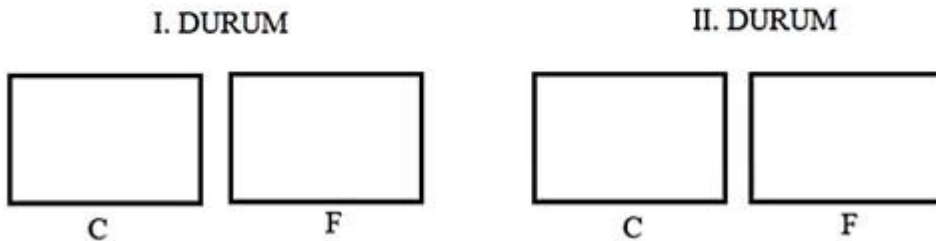
Tablo 5. İkinci sorunun tanımlayıcı istatistikleri

Kategoriler	1.sınıf (n=19)		2.sınıf (n=34)		3.sınıf (n=49)		4.sınıf (n=32)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
DC	-	-	1	2,94	7	14,29	-	-
BOEC	17	89,47	20	58,82	32	65,31	22	68,75
Y/BC	2	10,53	13	38,24	10	20,41	10	31,25

Tablo 5'e göre tüm sınıf seviyelerinde soruya doğru cevap verme oranının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu soruda öğretmen adaylarının neredeyse tamamı sıcaklıkla enerjinin artacağını ifade etmiştir. Ancak en fazla karşılaşılan yanlış kapalı bir kapta verilen tanecik sayılarının I. duruma göre değiştirilmesidir. ISKT'nin üçüncü sorusu Şekil 3'te verilmiştir.

1. $A(g) + B(g) \leftrightarrow C(g)$ (endotermik)
2. $D(g) + E(g) \leftrightarrow F(g)$ (ekzotermik)

Yukarıda iki reaksiyon verilmiştir. 1. ve 2. Reaksiyonu oluşturan maddeler aynı sıcaklıkta (25°C) bulunan ortamlarda iki ayrı kaba konuluyor. Birinci durumda ortamın sıcaklığı 100°C'ye çıkarılıyor, ikinci durumda 0°C'ye düşürülüyor. I. ve II. durumda oluşan ürünleri (C ve F) miktar olarak tanecikli yapıda temsili olarak çiziniz. (Kaplar kapalıdır, çevreleri ile madde alışverişi yoktur, ○ = C; ● = F)



Şekil 3. ISKT'nin üçüncü sorusu

ISKT'nin üçüncü sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üçüncü sorunun tanımlayıcı istatistikleri

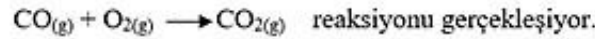
Sorunun	Kategoriler	1.sınıf (n=19)	2.sınıf (n=34)	3.sınıf (n=49)	4.sınıf (n=32)
---------	-------------	----------------	----------------	----------------	----------------

kısımları		f	%	f	%	f	%	f	%
1.kısım	DC	-	-	1	2,94	3	6,12	-	-
	BOEC	7	36,84	13	38,24	16	32,65	14	43,75
	Y/BC	12	63,16	20	58,82	30	61,22	18	56,25
2.kısım	DC	-	-	1	2,94	3	6,12	-	-
	BOEC	9	47,37	8	23,53	14	28,57	14	43,75
	Y/BC	10	52,63	25	73,53	32	65,31	18	56,25
3.kısım	DC	-	-	1	2,94	3	6,12	-	-
	BOEC	7	36,84	13	38,24	16	32,65	14	43,75
	Y/BC	12	63,16	20	58,82	30	61,22	18	56,25
4.kısım	DC	-	-	1	2,94	3	6,12	-	-
	BOEC	9	47,37	8	23,53	14	28,57	14	43,75
	Y/BC	10	52,63	25	73,53	32	65,31	18	56,25

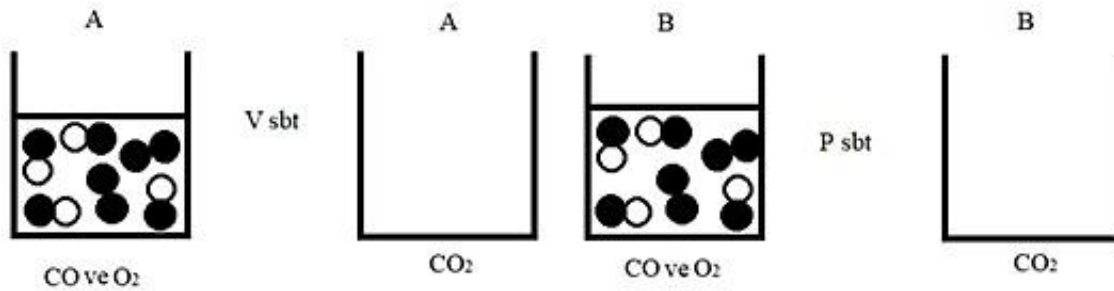
Tablo 6'ya göre birinci ve dördüncü sınıf seviyesinde soruya doğru cevap veren öğretmen adayının olmadığı, diğer sınıf seviyelerinde de sorunun tüm kısımlarında doğru cevap oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu soruda en fazla karşılaşılan yanılgılar şu şekildedir: Soruda verilen endotermik ve ekzotermik kimyasal denge reaksiyonlarında sıcaklığın artmasının veya azalmasının ürün miktarını değiştirmesinden daha çok ürünlerin fiziksel konumlarını değiştireceği düşünülmüş ve çizimler ona göre yapılmıştır. Örneğin öğretmen adayları sıcaklık artınca ürünleri dağınık sıcaklık azalınca ise birbirine daha yakın olacak şekilde çizimlerini yapmışlardır. Diğer sorularda olduğu gibi bu soruda da tanecik sayısına dikkat edilmemiştir.

ISKT'nin dördüncü sorusu Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil A'da sabit hacimli bir kaptta yer alan CO ve O₂ gazları, Şekil B'de sabit basınçlı bir kaptta yer alan CO ve O₂ gazları verilmiştir. Her iki kaptta da CO ve O₂ gazları arasında



Son durumda A ve B kaplarında yer alan maddeyi tanecikli olarak çiziniz. İki durumda da kabın hacmi nasıl değişir, kap üzerinde gösteriniz. CO: ●○ O₂: ●● CO₂: ●●○



Şekil 4. ISKT'nin dördüncü sorusu

ISKT'nin dördüncü sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü sorunun tanımlayıcı istatistikleri

Sorunun kısımları	Kategoriler	1.sınıf (n=19)		2.sınıf (n=34)		3.sınıf (n=49)		4.sınıf (n=32)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1.kısım	DC	3	15,79	4	11,76	4	8,16	2	6,25

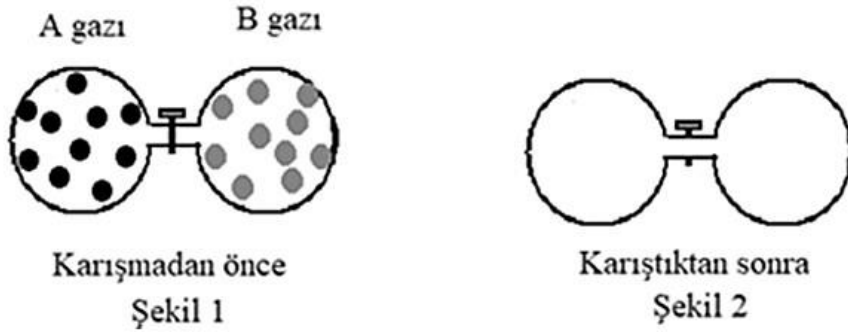
	BOEC	9	47,37	14	41,18	12	24,49	4	12,5
	Y/BC	7	36,84	16	47,06	33	67,35	26	81,25
2.kısım	DC	1	5,26	1	2,94	1	2,04	1	3,13
	BOEC	7	36,84	14	41,18	12	24,49	4	12,5
	Y/BC	11	57,89	19	55,88	36	73,47	27	84,38

Tablo 7'ye göre tüm sınıf seviyelerinde doğru cevap oranının oldukça düşük olduğu, en düşük oranın ilk kısımda 4.sınıf seviyesinde, ikinci kısımda ise 3.sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu soruda en fazla karşılaşılan yanılgılar: öğretmen adaylarının genelinin verilen reaksiyona göre CO₂'i tanecik boyutta temsili olarak gösterememeleri ve kabın ağızını açık göstermeleridir.

ISKT'nin beşinci sorusu Şekil 5'te verilmiştir.

Aşağıda Şekil 1'de A ve B gazlarının karışmadan önceki hali verilmiştir. Her iki gaz da 1 atm basınca sahiptir. Musluk açılıp gazlar karıştırılırsa;

- Taneciklerin dağılımı nasıl olur, çiziniz.
- Toplam basınç ve her gazın kısmi basıncı nasıl değişir?
- Son durumda entropi değişimi (ΔS) için ne söylenebilir?



Şekil 4. ISKT'nin beşinci sorusu

ISKT'nin beşinci sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Beşinci sorunun tanımlayıcı istatistikleri

Sorunun kısımları	Kategoriler	1.sınıf (n=19)		2.sınıf (n=34)		3.sınıf (n=49)		4.sınıf (n=32)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1.kısım	DC	2	10,53	3	8,82	11	22,45	-	-
	BOEC	11	57,89	23	67,65	28	57,14	23	71,88
	Y/BC	6	31,58	8	23,53	10	20,41	9	28,13
2.kısım	DC	1	5,26	-	-	1	2,04	-	-
	BOEC	3	15,79	1	2,94	2	4,08	-	-
	Y/BC	15	78,95	33	97,06	46	93,88	32	100
3.kısım	DC	1	5,26	5	14,71	6	12,24	4	12,5
	BOEC	2	10,53	-	-	-	-	-	-
	Y/BC	16	84,21	29	85,29	43	87,76	28	87,5

Tablo 8'e göre birinci ve ikinci kısımda en düşük ortalamaların 4.sınıf seviyesinde, üçüncü kısımda ise 1.sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu soruda en fazla karşılaşılan yanlış, tanecik sayısına dikkat etmeme olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm sorularda öğretmen adaylarının doğru cevaplarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca her soruda Y/BC kategorisinde oldukça fazla cevap olduğu gözle çarpılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konularına ilişkin tanecik boyutundaki anlamaları ve bu anlamaların sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ISKT'den elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 1.sınıftaki öğrencilerden elde edilen verilere Shapiro-Wilk testi ($n < 30$), diğer sınıflardan elde edilen verilere ise Kolmogorov-Smirnov testi ($n > 30$) uygulanmıştır. Veriler normal dağılıma uygunluk gösterdiği için sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre 1. ve 4. sınıflar arasında 1.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Öğrenilen bilgilerin geçen zamana bağlı olarak hatırlanması güçleşeceği için (Nakiboğlu, 2001) anlamlı farkın birinci sınıfların Genel Kimya II dersini yeni almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Betimsel analiz sonuçlarına göre, tüm sınıf seviyelerinde fen bilgisi öğretmen adaylarının tanecikli yapıyı anlamada problem yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının fiziksel ve kimyasal değişimlerde maddenin korunumunu tam olarak kavrayamadıkları ve çizimlerinde taneciklerin sayılarını madde korunumuna uygun olarak gösteremedikleri belirlenmiştir. Alan yazındaki birçok araştırmada öğrencilerin maddeleri temsili olarak tanecik boyutu ile doğru bir şekilde ilişkilendiremedikleri tespit edilmiştir (Özalp & Kahveci, 2015; Hoe & Subramaniam, 2016; Derman & Eilks, 2016; Lawrie, Schultz, & Wright, 2019). Öğrencilerin sorulara cevap verirken tanecik sayılarına dikkat etmemiş olmalarının sebeplerinden biri de bu çalışmadaki soru tipi ile sıkça karşılaşmamış olmalarından kaynaklandığı akla gelmektedir.

Bazı öğretmen adaylarının fiziksel değişimleri kimyasal bir değişim olarak algıladıkları da dikkat çekmektedir. Bu durumda fiziksel değişimlerin öğretim süreci içerisinde sembolik olarak (örneğin, $H_2O_{(s)}$ veya $H_2O_{(b)}$) gösterilmesinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Smith ve Villarreal (2015) yapmış oldukları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Yine, entropi değişiminin fiziksel ve kimyasal değişim ile doğru bir şekilde ilişkilendirilemediği tespit edilmiştir. İleri düzeyde bir konunun anlaşılması, konu içerisinde yer alan temel kavramların eksiksiz öğrenilmiş olmasını gerektirmektedir (Ağgül Yalçın & Bayrakçeken, 2010) dolayısıyla ısı ve sıcaklık kavramlarının içerisinde barındıran ileri düzeydeki konuların öğrenilmesi bu temel kavramların tam olarak anlaşılması ile yakından ilişkilidir.

Fen bilimlerinin temel konularından olan ısı ve sıcaklık ile ilgili olarak her seviyeden öğrenci ile fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli yanlışlara sahip olması istenmedik bir durumdur. Isı ve sıcaklık konularındaki yanlış kavramların öğrenmelerin giderilmesinde ve oluşmasının engellenmesinde kavramsal anlamayı kolaylaştırıcı modeller kullanılabilir. Bu modellerin öğrenciyi sınıfta aktif kılacak farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte ortaokul seviyesinden itibaren kullanılmasının, içerisinde soyut yapılar bulunan konuların öğrenilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin, derste aktif kılınması ile birlikte olası yanlış kavramsal anlamaların öğretim süreci içerisinde tespit edilmesi ve giderilmesi de kolaylaşacaktır.

KAYNAKLAR

Ağgül-Yalçın, F., & Bayrakçeken, S. (2010). The effect of 5e learning model on pre-service science teachers' achievement of acids-bases subject. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531.

Aydın, H., & Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: Kuramsal bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 121-135.

Ayyıldız, Y., & Tarhan, L. (2018). Problem-based learning in teaching chemistry: enthalpy changes in systems. *Research in Science & Technological Education*, 36(1), 35-54.

Chiou, G.L., & Anderson, O.R. (2010). A multi-dimensional cognitive analysis of undergraduate physics students' understanding of heat conduction. *International Journal of Science Education*, 32(16), 2113-2142.

Clough, E.E., & Driver, R. (1985). Secondary students' conceptions of the conduction of heat: Bringing together scientific and personal views. *Physics Education*, 20(4), 176-182.

- Constantinou, C.P., & Papadouris, N. (2012). Teaching and learning about energy in middle school: an argument for an epistemic approach. *Studies in Science Education*, 48(2), 161-186.
- de Berg, K.C. (2008). The concepts of heat and temperature: The problem of determining the content for the construction of an historical case study which is sensitive to nature of science issues and teaching-learning issues. *Science & Education*, 17(1), 75-114.
- Derman, A., & Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 902-913.
- Doige, C.A., & Day, T. (2012). A typology of undergraduate textbook definitions of 'heat' across science disciplines. *International Journal of Science Education* 34(5), 677-700.
- Driver, R., Rushworth, P., Squires, A., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. New York: Routledge.
- Erickson, G. L. (1980). Children viewpoints of heat: A second look. *Science Education*, 64(3), 323-336.
- Gürçay, D., & Gülbaş, E. (2015). Development of three-tier heat, temperature and internal energy diagnostic test. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 197-217.
- Harrison, A.G., Grayson, D.J., & Treagust, D.F. (1999). Investigating a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 55-87.
- Hitt, A. M., & Townsend, J.S. (2015). The heat is on! Using particle models to change students' conceptions of heat and temperature. *Science Activities*, 52(2), 45-52.
- Hoe, K. Y., & Subramaniam, R. (2016). On the prevalence of alternative conceptions on acid-base chemistry among secondary students: insights from cognitive and confidence measures. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(2), 263-282.
- Holton, G., & Brush, G.S. (2001). *Physics, the human adventure: From Copernicus to Einstein and beyond* (3rd ed.). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Lawrie, G. A., Schultz, M., & Wright, A. H. (2019). Insights and teacher perceptions regarding students' conceptions as they enter tertiary chemistry studies: A comparative study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 43-65.
- Libarkin, J.C., & Kurdziel, J.P. (2001). Research methodologies in science education- assessing students' alternative conceptions. *Journal of Geoscience Education* 49(4), 378-383.
- Nakiboğlu, C., (2001). Maddenin yapısı ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 131-143.
- Özalp, D., & Kahveci, A. (2015). Diagnostic assessment of student misconceptions about the particulate nature of matter from ontological perspective. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(3), 619-639.
- Paik, S.H., Cho, B.K., & Go, Y.M. (2007). Korean 4- to 11-year-old student conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 284-302.
- Smith, K. C., & Villarreal, S. (2015). Using animations in identifying general chemistry students' misconceptions and evaluating their knowledge transfer relating to particle position in physical changes. *Chemistry Education Research and Practice*, 16, 273-282.
- Smith, T.I., Christensen, W.M., Mountcastle, D.B., & Thompson, J.R. (2015). Identifying student difficulties with entropy, heat engines, and the Carnot cycle. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 11(2), 1-14.
- Thomaz, M.F., Malaquias, I.M., Valente, M.C., & Antunes, M.J. (1995). An attempt to overcome alternative conceptions related to heat and temperature. *Physics Education*, 30(1), 19-26.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 102-120.

ANNELERİN KULLANDIKLARIN DİSİPLİN YÖNTEMLERİNİN ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

ESMA EROĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİEBRU DERETARLA GÜL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Çocukları disipline etme ebeveyn davranışlarının önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Disiplin yetişkin ve çocuk arasında karşılıklı gelişen bir süreç olmasına rağmen, konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda verilerin genellikle doğrudan anne-babalardan elde edildiği görülmektedir. Çocukların bakış açısıyla disiplin yöntemlerini ortaya koyan çalışmaların ise batı kaynaklı ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı çocukların olumsuz davranışlarına yönelik annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasıdır.

Metot: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. İlköğretim kurumuna bağlı bir anasınıfına devam eden yaşları 66-76 ay aralığındaki 15 çocukla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çocuklara kendilerinin ana kahraman olduğu saldırganlık ve karşı gelme/itaatsizlik davranışlarına yönelik toplamda 7 örnek durum sunulmuştur. Bu durumlar karşısında annelerinin ne yapacağını tahmin etmeleri istenmiştir.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre, annelerin çocuklarının olumsuz davranışlarına karşılık daha çok olumsuz disiplin yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemler dövme ve tokat atma gibi fiziksel disiplin, bağırma, kızma ve tehdit etme gibi sözel disiplin ve çeşitli durumlara maruz bırakma veya çeşitli durumlardan mahrum bırakma gibi ceza uygulamaları ile tutarsız disiplin yöntemlerini içermektedir. Annelerin az da olsa uyarıda bulunma, davranışın nedenlerini sorma, davranışın neden yanlış olduğunu açıklama ve yeni davranış önerileri sunma gibi olumlu disiplin uygulamalarına da başvurdukları görülmektedir. Çocuklardan çoğunluğu annelerinin olumsuz disiplin stratejileri kullanmalarına yönelik olumlu görüş bildirmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Gelecek araştırmalarda babaların disiplin yöntemleri ele alınabilir ve ailedeki diğer çocukların bakış açıları incelenebilir. Uygulamalarda annelerin olumlu davranışlarını destekleyen ve olumsuz stratejilere bağımlılıklarını azaltan seminerler verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Ebeveynlik, Ebeveyn disiplini, Anne Davranışları, Çocuk Bakış Açısı

Children's Perspective on Maternal Discipline Practices

Purpose: Discipline is an important aspect of parental behavior. Although discipline is a mutually developing process between adult and child, studies about that are mostly focus on parent's perspective. Therefore, children's perception is limited and mostly carried out in Western societies. The aim of the study is to examine children's perspective of their mothers' disciplinary methods.

Method: A case study approach was used. Semi-structured interviews were conducted with 15 children aged 66-76 months in three kindergarten classrooms in a primary school. During the interviews, 7 vignettes were presented to children. These vignettes include aggressive and disobedient behaviors of children. Children were asked to predict what their mothers would do in these situations.

Findings: Findings revealed that mothers use negative disciplinary methods towards negative behaviors of their children. These methods include physical discipline such as beating and slapping; verbal discipline such as yelling and threatening; and punitive practices. It is also found that mothers also use some positive discipline practices such as warning the children about their behavior, asking the children for reasons of their behavior, explaining children why their behavior is wrong and offering children to new behaviors. The majority of the children expressed a positive opinion about their mothers using negative disciplinary strategies.

Implications for Research and Practice: In the future, disciplinary methods of fathers and the perspectives of other children in the family could be examine. Seminars that support mothers' positive behaviors and reduce their dependence on negative strategies could be hold.

Keywords: Parenting, Parental Discipline, Maternal Behavior, Children's Perspective

Giriş

Annelerin erken dönemdeki davranışlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkileri uzun yıllardır pek çok araştırmaya konu olmaktadır (Akçınar & Baydar, 2017; Bernier, Carlson & Whipple, 2010; Paris & Helson, 2002; The NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Ebeveynliğin ve dolayısıyla anneliğin önemli bir yönü ise çocukları disipline etmeye yönelik yaklaşımlardır (Locke & Prinz, 2002). Bu bakımdan annelerin kullandığı disiplin yöntemleri incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Disiplin, bilgi ve becerilerin öğretilmesi anlamına gelirkenolumlu bir anlam ifade etmektedir (Canadian Paediatric Society, 2004). Ancak alan yazında disiplin yöntemleri ile ilgili çalışmalarda bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz olarak iki şekilde ifade edildiği görülmektedir. Olumlu disiplin, çocuğa yönelik olumlu ifadeler kullanarak ona davranışları ile ilgili makul açıklamalar yapma gibi sevgi odaklı davranışlardır. Olumsuz disiplin ise çocuğu kendinden uzaklaştırma ve sevmeme gibi sevgi odaklı veya bağırma, vurma, emir verme ve tehdit etme şeklinde güç odaklı olabilmektedir (Becker, 1964). Disiplin, çocukların gelişimlerine uygun olarak uygulanmaktadır. Erken dönemde beslenme, uyku ve oyun gibi süreçler için planlama stratejilerini içerirken; ilerleyen dönemlerde çocuğa davranışları ile ilgili sınırlar konulması, çocuğun uygun olmayan davranışlarının engellenmesi ve uygun davranışlarının desteklenmesi için tutarlı stratejileri içermektedir (Canadian Paediatric Society, 2004).

Olumlu disiplin yöntemleri kullanan ebeveynler ile çocukları arasında olumlu ilişkiler gelişmektedir (Trawick-Smith, 2014). Olumsuz disiplin uygulamalarına başvuran ebeveyn-çocuk ilişkisinde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Sosyo-bilişsel kurama göre bazı davranışlar deneyimle ya da gözlem yoluyla kazanıldığı için şiddet gören çocuklar saldırganlığı kabul gören bir davranış olarak model alırlar ve saldırgan davranışları benimsemeye daha yatkındırlar (Bandura, 1977; Bandura, 1978). Bu bağlamda yapılan araştırmalar, olumsuz disiplin yöntemlerinin çocuklarda davranış problemlerine yol açtığı ortaya koymaktadır (Akçınar & Baydar, 2017; Berzenski & Yates, 2013; Brenner & Fox, 1998; Mackenbach, Ringoot, van der Ende, Verchulst, Jaddoe & Hofman et.al 2014; McKee et al., 2007; Simons & Wurtele, 2010; Snyder, Cramer, A Frank & Patterson, 2005; Stoolmiller & Snyder, 2004; Taylor, Manganello, Lee & Rice, 2010). Özellikle vurma gibi sert disiplin uygulamaları çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (O'Dor et al., 2017).

Nasıl bir disiplin yaklaşımının benimseneceği ebeveynlerin ebeveynliğe yönelik inançları ve çocuklarına yönelik beklentilerinden etkilenirken; aile yapısı, sosyal çevre, ırk ve kültür gibi aile özelliklerinin yanı sıra yaş ve mizaç gibi çocuk özelliklerine bağlı olarak değişebilmektedir (Socolar, 1997). Ayrıca, alan yazında pek çok araştırmacı ebeveynlerin disiplin uygulamalarını belirlemede kültürel farklılıklara dikkat çekmektedir (Amuwo, Fabian, Tolley, Spence & Hill, 2004). Örneğin Baumrind (1996) kültürel ortamın fiziksel disiplinin anlamını ve buna bağlı olarak sonuçlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu bakımdan pek çok davranış kültürel bağlamla şekillenmektedir (Bornstein & Lansford, 2009; Garcia-Coll & Magnuson, 1999). Kültürel açıdan bakıldığında, Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuklara yönelik yapılan aile içi şiddet araştırmasında, çocuklarının kendilerini kızdıran davranışlarına karşı ebeveynlerin %74'ünün duygusal şiddet yöntemlerine, %23'ünün ise fiziksel şiddet yöntemlerine başvurdukları ortaya konmuştur (Aile Çocuk Şiddet, 2014). Küçük Biçer, Özcebe, Köse, Köse ve Ünlü'nün (2016), hastanelere başvuran 502 ebeveynle yaptığı bir başka çalışmada ise ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarına fiziksel şiddet uyguladığını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalarda olduğu gibi Türkiye'de disiplin ile ilgili çalışmaların daha çok doğrudan anne-babalardan elde edilen verilerle yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir (Kılıç, Kumandaş & Calıkvar, 2016; Tahiroğlu, Bahalı, Avcı, Seydaoğlu & Uzel, 2009). Batı kaynaklı çalışmalarda da benzer bir durum söz konusudur ve değerlendirmelerin çoğunlukla niceliksel ölçme araçları ile yapıldığı görülmektedir (Berlin et.al., 2009; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004; Lansford et al., 2014; Mackenzie, Nicklas, Brooks-Gunn & Waldfogel, 2011). Bu bakımdan sınırlı sayıda çalışmada niteliksel araştırma yöntemlerinin tercih ettiği görülmektedir. Bu çalışmalarda da veriler doğrudan annelerden (Kircaali-İftar, 2005; LeCuyer, Christensen, Kearney & Kitzman, 2011) veya anne-çocuk arasındaki ilişkinin yapılandırılmış gözlemlerle değerlendirilmesi ile elde edilmiştir (Snyder, Cramer, A Frank & Patterson, 2005; Zeijl, Mesman, IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Juffer, Stolk et al., 2006). Bu bakımdan çocukların bakış açısıyla annelerin disiplin yöntemlerini ortaya konulan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve daha çok batı toplumlarında yapıldığı görülmektedir (Konstantareas & Desbois, 2001; Sorbring, Deater-Deckard & Palmerus, 2007; Sorbring, Rödhholm-Funnemark & Palmerus, 2003; Vittrup & Holden, 2010). Oysa ki disiplin ebeveynler ve çocuklar tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Bu nedenle araştırmaların yalnızca ebeveyn bakış açısıyla ele alınması disiplinin çocuğun yaşamındaki rolünün sınırlı bir şekilde anlaşılmasına neden olmaktadır (Vittrup & Holden, 2010). Öte yandan ebeveyn disiplin uygulamaları aynı zamanda bir sosyalleşme sürecidir (Maguire-Jack, Gromoske & Berger, 2012). Herhangi bir bağlamda ebeveyn ile çocuk arasındaki çift yönlü ilişkileri içermektedir ve karmaşık bir süreçtir (Sorbring, Rödhholm-Funnemark & Palmerus, 2003). Bu bakımdan, disiplini çocukların bakış açısıyla ele almak bu sosyalleşme sürecinin keşfedilmemiş yanlarını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın problemi "Çocukların bakış açısıyla annelerin disiplin yöntemleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Annelerin çocukların olumsuz davranışlarına karşı kullandıkları disiplin yöntemleri nelerdir?
- Çocukların annelerinin kullandıkları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı çocukların olumsuz davranışlarına karşılık annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Temel nitel araştırma modelinde amaç bireylerin deneyimlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymaktır. Bu modelde araştırmanın amacına göre görüşme tekniği kullanılabilir (Meriam, 2009). Bu nedenle, çocukların annelerinin disiplin yöntemlerine ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılmasında çocukların ana karakter olduğu örnek durumlar ve buna bağlı soruları içeren görüşme soruları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Adana'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, bünyesinde üç anasınıfı olan bir ilköğretim okulunun anasınıflarında yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar disiplin uygulamalarının eğitim düzeyi veya gelir düzeyi gibi durumlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır (Kelley, Power, & Wimbush, 1992; Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow & Halfon, 2004; Smith & Brooks-Gunn, 1997; Straus & Stewart, 1999; Theunissen, Vogels & Reijneveld, 2014; Wissow, 2001). Bu bakımdan, okul müdürlerinden bilgi alınarak farklı sosyo-ekonomik çevrelerden çocukların devam ettiği bir okul çalışmaya dahil edilmiştir. Okulda çalışmaya dahil olacak çocuklara ilişkin ise yaş ve cinsiyet kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre çalışma grubundaki çocuklar, çevrelerindeki otorite figürleri ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin bilişsel farklılıkların incelendiği çalışmalar temel alınarak 6 yaşından küçük çocukların disiplin uygulamalarına ilişkin fikirlerini dile getiremeyecekleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir (Catron & Masters, 1993; Konstantareas & Desbois, 2001). Bu bakımdan mevcut çalışmanın çalışma grubu 66-76 ay aralığındaki 15 çocuktan oluşmaktadır.

Disiplin boyutunda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin olumsuz yöntemleri tercih etmesinde çocukların cinsiyetinin farklılık yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Gershoff, 2002; Tang, 2006). Bu bakımdan çalışma grubunun oluşturulmasında, çocukların cinsiyetlerine göre denge gözetilmiştir. Tablo 1'de katılımcı çocuklara ilişkin özellikler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Çocukların Aile Özellikleri

Çocuk	Çocuğun Cinsiyeti	Çocuğun Yaş	Doğum Sırası	Çocuk Sayısı	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Aylık Gelir
C1	Erkek	68 ay	1	3	Yüksekokul	Ortaokul	15000
C2	Erkek	75 ay	2	3	Ortaokul	Lise	1600
C3	Kız	71 ay	2	4	Ortaokul	Lise	1400
C4	Erkek	73 ay	1	1	Lise	Lise	2000
C5	Kız	71 ay	2	4	Ortaokul	Lise	4000
C6	Kız	66 ay	2	2	İlkokul	İlkokul	1400
C7	Kız	75 ay	2	2	Lise	Lise	4000
C8	Erkek	76 ay	3	3	İlkokul	Lise	2500
C9	Kız	70 ay	3	3	Lise	Ortaokul	4000
C10	Erkek	66 ay	2	2	Yüksekokul	Lisansüstü	5000
C11	Kız	68 ay	3	3	Ortaokul	İlkokul	2500

C12	Kız	67 ay	1	2	Yüksekokul	Üniversite	10000
C13	Kız	70 ay	1	2	İlkokul	İlkokul	2000
C14	Erkek	73 ay	1	1	Lise	Lise	4000
C15	Erkek	74 ay	2	2	Üniversite	Lise	3000

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan 15 çocuktan 7’si erkek, 8’i kızdır. Ailelerin gelir düzeyi 1400 TL-15000 tl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan çocuklardan 3’ünün annesi ilkokul, 4’ünün annesi ortaokul, 4’ünün annesi lise, 3’ünün annesi yüksekokul ve 1’inin annesi lisans düzeyinde eğitim derecesine sahiptir. Babaların ise 3’ü ilkokul, 2’si ortaokul, 8’i lise mezunu iken; 1 baba lisans ve 1 baba ise lisansüstü eğitim derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel bilgi formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, doğum sırası gibi bilgiler ile ailelerine ilişkin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, çocuk sayısı ve gelir düzeyi gibi bilgilere ilişkin soruları içeren bir formdur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise çocukların dışavurum davranışlarından saldırganlık davranışlarına ilişkin dört örnek durum ve karşı gelme/itaatsizlik davranışlarına ilişkin üç örnek durum olmak üzere toplamda yedi örnek durum ve bu durumlara ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeye başlamadan önce çocuklara “Şimdi sana diyelim ki ile başlayan bazı durumlara yönelik sorular soracağım. Bunlarla ilgili ne düşündüğünü merak ediyorum. Bana yardımcı olmak ister misin?” denmiştir. Örneğin saldırganlığa ilişkin ilk örnek durum “Diyelim ki başka bir arkadaşına vurdun. Annen bunu görse ne yapar? Sence annenin bu davranışı doğru mu? Neden böyle düşünüyorsun?” şeklinde sorulardan oluşmaktadır.

Görüşmelere başlamadan önce çocuklara, ailelerinden ve öğretmenlerinden izin alındığı söylenmiştir. Görüşmede sorulacak hiçbir sorunun doğru ya da yanlış bir cevabı olmadığı ve kendisinin de bu görüşmeye katılıp katılmak istemediği sorulmuştur. Katılmayı kabul eden çocuklarla çalışma yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun temelini oluşturan örnek durumlar ve buna bağlı sorular hazırlanırken, alan yazında yapılmış çalışmalar ve ölçme araçları temel alınmıştır (Sorbring, Deater-Deckard & Palmerus, 2007; Sorbring, Rödhölm-Funnemark & Palmerus, 2003). Görüşme formu oluşturulduktan sonra okul öncesi eğitim alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde yapılan düzeltmeler sonucu okul öncesi dönemdeki bir çocukla pilot görüşme yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce okul yöneticilerine ve öğretmenlere çalışmanın amacı anlatılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra okulda bulunan ve yaşları 66 ayın üzerinde olan çocukların velilerine çalışmanın amacı anlatılmıştır. Katılmayı kabul eden ailelerden ayrıca yazılı olarak izin alınmıştır. Çocuklardan da sözlü olarak çalışmaya katılmak isteyip istemediklerine ilişkin onay alınmıştır. Çocuklar görüşmeler süresince çekilme hakkına sahip bulunmuşlardır. Ancak çalışmaya katılan çocukların hiçbiri çekilmemiştir. Görüşmeler çocuklarla okulda bulunan boş bir odada bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 5-10 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler yapıldıktan sonra yazıya dökülmüştür. Yazılı verilerin analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Kodlar ve kategoriler oluşturulurken ilgili alan yazından yararlanılmıştır.

Bulgular

Çocukların olumsuz davranışlarına karşılık annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada bulgular araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. İlk araştırma sorusu kapsamında çocukların olumsuz davranışlarına yönelik annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerine ilişkin, çocuklara 7 varsayımsal durum ve bu durumlara ilişkin sorular sorulmuştur. Çocukların verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların Olumsuz Davranışlarına Karşı Annelerin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	Açıklamaları
----------	-----	--------------

Olumsuz Disiplin	Sözel Disiplin (13)	Kızma, tehdit etme, bağırma
	Ceza (12)	Mahrum bırakma, maruz bırakma
	Fiziksel Disiplin (10)	Dövme, vurma, tokat atma
	Tutarsız Disiplin (2)	
Olumlu Disiplin	Uyarma (7)	Gelecek davranışa yönelik uyarı, o ana yönelik uyarı
	Nedenlerini sorma (4)	Davranışın nedenlerine yönelik soru sorma
	Açıklama yapma (2)	
	Yeni davranış önerme (1)	Davranışa alternatif davranışlar önerme

Tablo 2'de görüldüğü gibi anneler, çocukların olumsuz davranışlarına yönelik daha çok olumsuz disiplin yöntemleri kullanmaktadır. Bu yöntemlerden en çok başvurulanların ise kullanım sıklığına göre sözel disiplin yöntemleri, cezalar, fiziksel disiplin yöntemleri ve tutarsız disiplin olduğu görülmektedir. Örneğin saldırganlık durumlarından "Diyelim ki, çok sinirlendin ve odadaki oyuncakları kırdın. Annen bunu görünce ne yapar?" sorusuna ilişkin çocuklardan birisi (C1), "Mesela arkadaşlarımla top oynamaya izin vermez ve bağırır" diyerek annesinin kullandığı ceza ve sözel disiplin yöntemini vurgulamıştır. Bir başka çocuk (C13) ise aynı soruya ilişkin olarak cezayı vurgularken, "Yenisini almaz. Mesela bir odaya kilitle" yanıtını vermiştir. Çocuklardan C3, saldırganlık durumlarından "Diyelim ki kardeşinle televizyon izlerken anlaşamadınız ve ona vurdun. Annen bunu görünce ne yapar?" sorusuna yönelik olarak "O da bana kızar ve o da bana vurur" ifadelerini kullanarak annesinin kullandığı sözel ve fiziksel disiplini vurgulamıştır. Fiziksel disiplin yöntemlerine ilişkin saldırganlık durumlarından "Diyelim ki başka bir çocuğa vurdun. Annen bunu görse ne yapar?" şeklindeki soruya yanıt olarak çocuklardan birisi (C14), "Döver. Basbayağı döver. Vurur" ifadelerini kullanmıştır. Bir başka çocuk (C2) ise aynı soruya ilişkin olarak "Kızar ve o da bana vurur." ifadelerini kullanmıştır. İtaatsizlik/karşı gelme durumlarından "Diyelim ki gezmeye gittiniz ve orada çok yaramazlık yaptın, annenin sözünü dinlemedin. Bu durumda Annen ne yapar?" sorusuna ilişkin olarak çocuklardan C12, "Babana söylerim der. Ondan sonra da babam geliyor söylemiyor" diyerek annesinin kullandığı tutarsız disiplini vurgulamıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, annelerin çocukların olumsuz davranışlarına yönelik kullandıkları olumlu disiplin yöntemlerinin olumsuz disiplin yöntemlerine oranla daha az sayıda olduğu görülmektedir. Annelerin bu yöntemlerden sırasıyla en çok uyarma, davranışın nedenlerini sorma, açıklama yapma ve yeni davranış önerme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Örneğin "Diyelim ki kardeşinle televizyon izlerken anlaşamadınız ve ona vurdun. Annen bunu görünce ne yapar?" sorusuna ilişkin çocuklardan biri (C7) "Hemen müdahale eder. Bir daha bunu yapma der" diyerek annesinin geleceğe yönelik yaptığı uyarıyı vurgulamıştır. Bir başka çocuk (C8) ise "Diyelim ki başka bir çocuğa vurdun. Annen bunu görse ne yapar?" sorusuna ilişkin "Niye vurdun der mesela." diyerek annesinin davranışın nedenini sorgulayacağını ifade etmiştir. Davranışın yanlışlığına ilişkin annesinin yaptığı açıklamaları vurgulayan çocuklardan birisi ise (C9), saldırganlık durumlarından "Diyelim ki, çok sinirlendin ve odadaki oyuncakları kırdın. Annen bunu görünce ne yapar?" sorusuna yanıt olarak, "Der ki kızım ben artık sana yeni oyuncak alamam ki der. Yeni oyuncak almaz çünkü benim paralarımın birikmesini bekler. Çünkü ben onları hep paramla alıyorum." ifadelerini kullanmıştır. Başka bir çocuk itaatsizlik/karşı gelme durumlarından (C10) "Diyelim ki annen sana ocakla oynamaman gerektiğini söylediği halde, onun sözünü dinlemedin ve ocakla oynadın. Hatta ocağı açık bıraktın. Sence annen bunu görse ne yapar?" sorusuna yanıt olarak "Oğlum yapma der, elin yanar der" diyerek annesinin o ana yönelik yaptığı uyarıyı vurgulamıştır. Bir başka çocuk (C5) ise aynı soruya yanıt olarak "Sen niye ocağı açtın der" diyerek annesinin davranışının nedenini sorgulayacağını ifade etmiştir. Yeni bir davranış önerisi olarak çocuklardan birisi (C9) ise bir itaatsizlik/karşı gelme durumuna yönelik olarak "Diyelim ki annen sana izin almadan dışarı çıkmaman gerektiğini söylediği halde, onun sözünü dinlemedin ve izinsiz parka gittin. Sence Annen bunu görse ne yapar?" sorusuna ilişkin olarak, "Sen ne yaptın? O kadar uzak yerlere gitmeseydin yanımdaki oyun alanına gitseydin der." ifadelerini kullanmıştır.

Çocuklara örnek durumlar karşısında annelerinin ne yapacağı sorulduktan sonra annelerin bu davranışının doğru olup olmadığına yönelik fikirleri alınmıştır. Çocukların verdikleri cevaplara göre, çocukların annelerin olumsuz disiplin uygulamalarına yönelik hem bağırma gibi sözel disiplin hem de vurma gibi fiziksel disiplin boyutunda çoğunlukla (9ç) olumlu bir görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla ilgili olarak "Diyelim ki başka bir çocuğa vurdun. Annen bunu görse ne yapar?" sorusuna ilişkin olarak annesinin vurma davranışını ifade eden C3, bu davranışa ilişkin görüşünü "Vurduğumda doğru yani. Ben birine vuracağım o zaten kızmalı. İlk ben başlattım zaten" ifadelerini kullanmıştır. Bir başka çocuk (C6) ise, aynı soruya

ilişkin olarak annesinin dövme davranışı ile ilgili “Doğru değil, çünkü yanlış. Anlatabiliirdi” diyerek fiziksel disipline ilişkin olumsuz görüşünü ifade etmiştir.

Çocukların fiziksel disipline ilişkin olumlu görüş bildirirken özellikle kendi davranışlarının olumsuzluğunu vurguladıkları görülmektedir (4ç). Örneğin “Diyelim ki başka bir çocuğa vurdun. Annen bunu görse ne yapar?” sorusuna ilişkin annesini vuracağını ifade eden C3, bu davranışın nasıl algıladığına ilişkin olarak “Vurduğumda doğru yani. Ben birine vuracağım o zaten kızmalı. İlk ben başlattım zaten” diyerek kendi davranışının olumsuzluğuna vurgu yapmıştır. Bir başka çocuk C14, itaatsizlik durumlarından “Diyelim ki annen ve baban sana izin almadan dışarı çıkmaman gerektiğini söylediği halde, onların sözünü dinlemedin ve izinsiz parka gittin. Sence Annen bunu görse ne yapar?” sorusuna annesinin kızacağını söylemiştir ve annesinin kızma davranışını nasıl algıladığına ilişkin “Doğru. Hırsızlar kaçırr diye kaybolmayayım diye” ifadelerini kullanmıştır. Çocuklardan C1, itaatsizlik durumlarından “Diyelim ki annen sana ocakla oynamaman gerektiğini söylediği halde, onların sözünü dinlemedin ve ocakla oynadın. Hatfa ocağı açık bıraktın. Sence Annen bunu görse ne yapar?” sorusuna ilişkin annesinin dövme davranışına yönelik olarak ise “Doğru. Çünkü ocağı açık bıraktım” ifadelerini kullanarak fiziksel disipline ilişkin olumlu görüşünü ifade etmiştir.

Tartışma

Çocukların olumsuz davranışlarına karşılık annelerin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların bakış açısıyla ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada çocuklara olumsuz davranışları ile ilgili örnek durumlar ve bu durumlarla ilişkili olarak annelerinin neler yapacağı ile ilgili sorular sorularak yanıtları değerlendirilmiştir. Çocukların görüşmelerinden elde verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocukların olumsuz davranışlarına karşılık olarak daha çok olumsuz disiplin yöntemleri kullandıkları ortaya konmuştur. Bu yöntemler bağırma, kızma ve tehdit etme gibi sözel disiplin, çeşitli durumlara maruz bırakma veya çeşitli durumlardan mahrum bırakma gibi ceza uygulamaları, dövme ve tokat atma gibi fiziksel disiplin ve söylediğini yapmama gibi tutarsız disiplin yöntemlerini içermektedir. Bu sonuç ebeveynlerin çocukların davranışlarını kontrol etmek için daha çok olumsuz yöntemler benimsediklerini gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aile Çocuk Şiddet, 2014; Güler, Uzun, Boztaş & Aydoğan, 2002; Küçük Biçer vd. 2016). Mevcut durumun çeşitli nedenleri olabilir. Örneğin, araştırmalar sözel disiplin ya da fiziksel disiplin gibi olumsuz disiplin uygulamalarının daha çok eğitim düzeyi veya gelir düzeyi düşük ebeveynler, daha genç ebeveynler ve bekar ebeveynler tarafından uygulandığını ortaya koymaktadır (Regalado, Sareen, Inkelas, Wissow & Halfon, 2004; Smith & Brooks-Gunn, 1997; Straus & Stewart, 1999; Theunissen, Vogels & Reijneveld, 2014; Wissow, 2001). Araştırmaya katılan çocukların annelerinin yalnızca birinin lisans, üçünün ise önlisans mezunu olduğu görülürken diğer annelerin, lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda annelerin eğitim düzeylerinin düşük olması olumsuz yöntemleri tercih etmelerini etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir. Annelerin eğitim durumları pedagojik bir eğitim alamamalarına, dolayısıyla olumlu yöntemleri bilmemelerine yol açmış olabilir. Öte yandan Hallers-Haalboom, Groeneveld, van Berkel, Endendijk, van der Pol, Bakermans-Kranenburg, et.al. (2016) çalışmasında, annelerin babalara göre disipline etme ile ilgili davranışları daha çok sergilediklerini ortaya koyarken; babaların daha gevşek davrandıklarını ve özellikle erkek çocuklarına annelerin daha fazla fiziksel müdahalede bulunduğunu ortaya koymuştur. 2016 verilerine göre Türkiye’de aile içinde kadınların aile bakımına harcadıkları sürenin erkeklere oranla beş kat daha fazla olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2016). Bu bakımdan annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçiren konumunda olmalarının, kullandıkları yöntemleri daha belirgin hale getirmiş olabileceği düşünülebilir.

Annelerin az da olsa kullandığı olumlu disiplin uygulamalarına da başvurdukları görülmüştür. Bu uygulamalarınsa uyarıda bulunma, davranışın nedenlerini sorma, davranışın neden yanlış olduğunu açıklama ve yeni davranış önerileri sunma gibi şekillerde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, ayrıca, çocuklara annelerinin kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların çoğunluğunun annelerinin sözel disiplin ve fiziksel disiplin gibi olumsuz disiplin stratejileri kullanmalarına yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülürken, bazı çocuklarınsa durumu kendi davranışlarına göre değerlendirildiği görülmüştür. Buntain-Riclefs, Kemper, Bell ve Babonis (1994) olumsuz disiplin yöntemlerine maruz kalan çocukların, bu yöntemleri kabul edilebilir gördüklerini ortaya koymuştur. Bu durum sosyo-bilişsel öğrenme kuramı ile açıklanabilir. Bu kurama göre olumsuz davranışlara maruz kalan çocuklar, bu davranışları kabul gören davranışlar olarak model almaktadır (Bandura, 1978).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarının olumsuz davranışları karşısında daha çok olumsuz disiplin yöntemleri kullandıkları; olumlu disiplin yöntemlerinin oldukça sınırlı düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Olumsuz davranışlardan saldırganlık davranışlarına yönelik olarak kızma, tehdit etme, bağırma gibi sözel disiplin; mahrum ve maruz bırakma gibi ceza, ve vurma, dövme şeklinde ortaya çıkan fiziksel disiplin yöntemlerini tercih etmektedirler. Ayrıca tutarsız disiplin yaklaşımları da benimsedikleri görülmüştür. Çocuklardan çoğunluğu annelerinin sözel disiplin ve fiziksel disiplin gibi olumsuz disiplin stratejileri kullanmalarına yönelik olumlu görüş bildirirken, bazı çocuklar durumu kendi davranışlarına göre değerlendirmektedir.

Bu çalışma sonuçları temel alınarak uygulamalara ve ileriki araştırmalara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin olumlu ebeveynlik uygulamalarını destekleyen ve olumsuz stratejilere bağımlılıklarını azaltan seminerler verilebilir.
- Öğretmenler ve devlet kurumlarının işbirliği içinde ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarını takip etme yolları güçlendirilebilir.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Babaların disiplin uygulamaları araştırılabilir.
- Ailedeki diğer çocukların bakış açıları ele alınabilir.
- Farklı örneklem grupları ile çalışılabilir (Çok düşük sed, davranış problemi olan çocuklar ve ebeveynleri).
- Hem çocuk hem anneler ile görüşülebilir.

Kaynakça

Aile Çocuk Şiddet (2014). Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması. Retrieved 09, 08, 2018 from <http://www.ailecocuksiddet.info/RAPOR.pdf>

Akçınar, B. & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 454-470.

Amuwo, S., Fabian, R., Tolley, G., Spence, A., & Hill, J. (2004). Child discipline and family decision-making. *Journal of Socio-Economics*, 33, 153-173.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

Baumrind, D. (1996). A blanket injunction against disciplinary use of spanking is not warranted by the data. *Pediatrics*, 98, 828-831.

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L.Hoffman & L.W. Hoffman, *Review of Child Development Research* (pp. 169-208). New York, Russell Sage Foundation.

Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. N.I.Erdoğan (Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Orijinal Baskı (2012).

Berlin, L.J., Ispa, J.M., Fine, M.A., Malone, P.S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C, et al. (2009). Correlates and consequences of spanking and verbal punishment for low-income White, African American, and Mexican American toddlers. *Child Development*, 80(5), 1403-1420.

Bernier, A., Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81 (1), 3126-339

Berzenski, S.R., & Yates, T.M. (2013). Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 463-472.

Bornstein, M.H., & Lansford, J.E. (2009). Parenting. In: Bornstein, M.H., *Handbook of Cross-Cultural Developmental Science* (pp. 259-277). New York: Taylor and Francis.

Brenner, V., & Fox, R.A. (1998). Parental discipline and behavior in young children problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (2). 251-256.

Buntain-Ricklefs, J. J., Kemper, K. J., Bell, M., & Babonis, T. (1994). Punishments: What predicts adult approval. *Child Abuse & Neglect*, 18, 945-955.

Canadian Paediatric Society. (2004). Effective discipline for children. *Paediatrics & Child Health*, 9 (1), 37-41

Catron, T., & Masters, J. (1993). Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment. *Child Development*, 64, 1815-1828.

Garcia-Coll, C., & Magnuson, K. (1999). Cultural influences on child development: Are we ready for a paradigm shift? In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 539-579.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 128-134.

- Hallers-Haalboom, E.T., Groeneveld, M.G., van Berkel, S.R., Endendijk, J.J., van der Pol, L.D., & Bakermans-Kranenburg, M.J. et.al. (2016). Wait until your mother gets home! Mothers' and fathers' discipline strategies. *Social Development*, 25 (1), 82–98.
- Kelley, M. L., Power, T. G., & Wimbush, D. D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development*, 63, 573–582.
- Kerr, D.C. R., Lopez, N.L., Olson, S.L., & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (4), 369–383.
- Kılıç, Ş., Kumandaş, H., & Çalıkvar, E. (2016). Anne baba disiplin yöntemlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik düzeyine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 466-478.
- Kircaali-İftar, G. (2005). How do Turkish mothers discipline children? An analysis from a behavioural perspective. *Child: Care, Health & Development*, 31 (2), 193–201.
- Konstantareas, M.M., & Desbois, N. (2001). Preschoolers perceptions of the unfairness of maternal disciplinary practices. *Child Abuse & Neglect*, 25, 473–488.
- Küçük Biçer, B., Özcebe, H., Köse, E. Köse, O., & Ünlü, H. (2016). Türkiye'de ailelerin fiziksel ceza uygulamalarına bakışı: karşılaştırmalı inceleme. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2, 90-97.
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., & Oburu, P. (2014). Corporal punishment, maternal warmth, and child adjustment: a longitudinal study in eight countries. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 53 (43), 670–685
- LeCuyer, E.A., Christensen, J.J., Kearney, M.H., & Kitzman, H.J. (2011). African American mothers' self-described discipline strategies with young children. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 34, (144–162).
- Locke, L.L., & Prinz, R.J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895–929.
- Mackenbach, J.D., Ringoot, A.P., van der Ende, J., Verhulst, F.C., Jaddoe, V.W.V., Albert Hofman, et.al. (2014). Exploring the relation of harsh parental discipline with child emotional and behavioral problems by using multiple informants: The generation R study. *PLoS ONE*, 9(8).
- Mackenzie, M.J., Nicklas, E., Brooks-Gunn, J. & Waldfogel, J. (2011). Who spansks infants and toddlers? Evidence from the fragile families and child well-being study. *Children and Youth Services Review*, 33, 1364–1373.
- Maguire-Jack, K., Gromoske, A.N., & Berger, L.M. (2012). Spanking and child development during the first five years of life. *Child Development*, 83(6), 1960–1977.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). United Kingdom: Sage Publication.
- McKee, L. Roland, E. Coffelt, N. Olson, A.L., Forehand, R., Massari, C., Jones, D. Gaffney, C.A., & Zens, M.S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, 22, 187–196.
- O'Dor, S.L., Grasso, D.J., Forbes, D., Bates, J.E., McCarthy, K.J., Wakschlag, L.S., & Briggs-Gowan, M.J. (2017). The family socialization interview—revised (FSI-R): A comprehensive assessment of parental disciplinary behaviors. *Prevention Science*, 18, 292–304
- Paris, R., & Helson, R. (2002). Early mothering experience and personality change. *Journal of Family Psychology*, 16 (2), 172–185.
- Regalado M., Sareen, H., Inkelas, M., Wissow, L.S., & Halfon N. (2004). Parents' discipline of young children: Results from the National Survey of Early Childhood Health. *Pediatrics*, 113, 1952–1958.
- Simons, D.A., & Wurtele, S.K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse and Neglect*, 34, 639-646.
- Smith, J.R. & Brooks-Gunn, J. (1997). Correlates and consequences of harsh discipline for young children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 151, 777–786.
- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G.R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, 41 (1), 30–41.
- Socolar, R.R.S. (1997). A classification scheme for discipline: Type, mode of administration, context. *Aggression and Violent Behavior*, 2 (4), 355-364.

- Sorbring, Deater-Deckard, K., & Palmerus, K. (2006). Girls' and boys' perception of mothers' intentions of using physical punishment and reasoning as discipline methods. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (2), 142-162
- Sorbring, E. Rödholm-Funnemark, M. & Palmerus, K. (2003). Boys' and Girls' Perceptions of Parental Discipline in Transgression Situations. *Infant and Child Development*, 12, 53-69.
- Stoolmiller, M., & Snyder, J. (2004). A multilevel analysis of parental discipline and child antisocial behavior. *Behavior Therapy*, 35, 365-402.
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2(2), 55-70
- Tahiroğlu, A., Y., Bahalı, K., Avcı, A., Seydaoğlu, G., & Uzel, M. (2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (2), 67-82
- Tang, C. (2006). Corporal punishment and physical maltreatment against children: A community study on Chinese parents in Hong Kong. *Child Abuse & Neglect*, 30, 893-907.
- Taylor, C.A., Manganello, J.A., Lee, S.L., & Rice, J.C. (2010). Maternal use of corporal punishment for 3-year-old children and subsequent risk for child aggressive behavior. *Pediatrics*, 125(5), 1057-1065.
- The NICHD Early Child Care Research Network, (1988). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69 (4), 1145-1170.
- Theunissen, M.H.C., Vogels, A.G.C., & Reijneveld, S.A. (2014). Punishment and reward in parental discipline for children aged 5 to 6 years: prevalence and groups at risk. *Academic Pediatrics*, 15, 96-102.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. B.Akman (Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Orijinal Baskı (2010).
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK, 2016). İstatistiklerle Aile. Retrieved 09, 02, 2019 from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24646>
- Vittrup, B., & Holden, G.W. (2010). Children's assessments of corporal punishment and other disciplinary practices: The role of age, race, SES, and exposure to spanking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (3), 211-220.
- Wissow, L.S. (2001). Ethnicity, income, and parenting contexts of physical punishment in a national sample of families with young children. *Child Maltreatment*, 6, 118-129.
- Zeijl, J.V., Mesman, J., IJzendoorn, M.H.V., Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Stolk, M.N, et al. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-year-old children at risk for externalizing behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (6), 994 -1005.

OKUL İKLİMİ VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK KAVRAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ¹⁵**TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR**
FIRAT ÜNİVERSİTESİ**NESLİHAN ÇAKALCI**
FIRAT ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Yenilik kavramı; günümüzde bilgi ve teknolojinin de etkisiyle yaşanan toplumsal değişim ve dönüşüm nedeniyle, alan yazında pek çok disipline konu olmaktadır. Bu çalışmada okul iklimi kavramı ile bireysel yenilikçilik kavramı arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Araştırmada Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede görevli ilkököl öğretmenlerinden oluşmaktadır. 667 öğretmen, araştırma örnekleminde yer almaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 667 öğretmene ulaşılarak yürütülen araştırmada, toplam 617 formun analize dahil edilmesine karar verilmiştir.

Bulgular: Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi ile bireysel yenilikçilik arasında orta düzeyde, pozitif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre okul iklimi ölçeği puanları ile bireysel yenilikçilik ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = ,306$ $R^2 = ,094$ $p < 0,05$). Okul iklimi ölçeği bireysel yenilikçilik varyansının yaklaşık %10'unu açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Sonuç olarak; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eğitim alanında yaşanan değişimlere hızlı bir şekilde adapte olabilmeleri, eğitim toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmeleri, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yakından ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, bireysel yenilikçilik, okul etkililiği

Abstact

Problem Condition and Research Aim: Due to the social change and social transformation as a result of information and technology, the concept of innovation is subject to many disciplines in the literature. Therefore, this study examines the relationship between the concept of school climate and the concept of individual innovation.

Method: For data collection two questionnaires were administered: Organizational Climate of Primary Schools questionnaire developed by Memduhoğlu and Şeker (2010) and Measurement of Innovativeness developed by Hurt, Joseph & Cook (1977) and translated to Turkish by Kılıçer & Odabaşı (2010). The research was conducted with relational survey model. The universe of the study consists of primary school teachers working in the central district of Diyarbakır province in 2018-2019 academic year. By using simple random sampling method, total of 667 teachers were included in the research sample. After data screening, 617 cases were used for analysis.

Findings: The correlation analysis results revealed a moderate positive association between school climate and individual innovation. According to the regression analysis, a positive and significant association was found between school climate and individual innovation ($R = ,306$ $R^2 = ,094$ $p < 0,05$). Organizational climate of primary schools questionnaire explains 10% of variance of the measurement of innovativeness.

Conclusion, Discussion and Suggestions: In this study, a positive and moderate relationship between school climate and individual innovation concepts was observed. More specifically, the continuation of professional development of teachers, the ability to quickly adapt to the changes in education, and meeting the social needs of education is closely related to teachers' individual innovation levels.

Keywords: School climate, individual innovativeness, school effectiveness

¹⁵ Bu çalışma, Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'in danışmanlığında, Neslihan ÖZTÜRK tarafından hazırlanan "Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında toplanan verilerden üretilmiştir.

Giriş

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarına yön veren en önemli faktör okulun sahip olduğu iklimidir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen ve müdürün birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren ve yazılı olmayan inanç, değer ve tutumların bütünüdür (Welsh, 2000). Okulun iklimi bir bakıma okulun kişiliğini oluşturmaktadır.

Korkmaz'a (2005) göre okul iklimi, okulun çevresi ve okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarının etkileyen, okuldaki davranışların toplu olarak benimsenmesine dayalı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı, öğretmenlerin iş çevrelerine ait algılarını kapsayan geniş bir tanımlamadır (Taşkıran, 2008). Okulun örgütsel iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve okulları birbirinden ayıran iç özellikleri kapsamaktadır.

Okul ikliminin oluşmasında okuldaki bireylerin norm, inanç, beklenti, tutum ve davranışları önemli faktörlerdir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okul iklimini meydana getirir. Buna bağlı olarak okul iklimi zamanla oluşan ve okula ait değerleri taşıyan bir yaşam şeklidir (Çolak, 2016). Örgüt iklimi okulun eğitimi için de önemli bir kavramdır. Okulda sağlıklı bir iklim oluşması için, okuldaki çalışanların kendi kimliklerinden sıyrılıp, kendilerini güvende hissetmeleri, okulda oluşabilecek sorunları kısa zamanda çözüme kavuşturabilmeleri gerekmektedir.

Son yıllarda araştırmacılar okul iklimi kavramını oluşturan unsurlar ve okul ikliminin tam olarak neyi kapsadığı üzerine çalışmaktadırlar. Okul ikliminin unsurları üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik gösterse de araştırmacılar dört temel unsur üzerinde birleşmişlerdir. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, çevre ve ilişkilerdir (Şenel, 2015).

Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört okul iklim türü belirlenmiştir. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklindedir.

Olumlu okul iklimi, okuldaki çalışanların kendilerini değerli hissettikleri ve okulda yaşanan sorunlardan etkilenmeden kendilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere adanmış bir çevreden oluşmaktadır (Moran, Carlson, Tableman, 2004). Olumlu iklime sahip okullarda, okulun işleyişine katılım, işbirliği, disiplin ve kurallar, öğretmenler arasında uyum ve adil görev dağılımı vardır (Şam, 2017).

Olumlu okul iklimi müdür, öğretmen ve diğer okul çalışanların okulu sevmelerine ve okulla ilgili olumlu bir algılarının oluşmasına neden olmaktadır (Atik & Güneri, 2016). Bunun yanında olumlu okul iklimi, verimli bir eğitim ortamı oluşmasına ve öğretmen-müdür- öğrenci- aile arasındaki iletişimin güçlenmesine neden olmaktadır (Acarbey, 2006).

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer değişken ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarıdır. Latince kökenli *innovatus* kelimesinden türeyen, İngilizce'de *innovation* sözcüğü toplumsal, idari ve kültürel alanlarda yeni tekniklerin kullanılmaya başlanması olarak ifade edilmektedir (Bitkin, 2012). İnovasyon farklı ve yeni bir sonuç olarak tanımlanmaktadır (Uzkurt, 2008). Türkçe'de "yenilik", "yenileme", "yenilenme" gibi sözcüklere karşılık gelse de, tek bir sözcükle ifade edilmeyecek kadar geniş bir anlama sahiptir (Yavuz, Albeni, & Kaya, 2009). Kavrakoğlu'na (2006) göre *inovasyon* kelimesi yerine *yenilik* sözcüğünün kullanılabilmesi fakat inovasyonun temelinde yaratıcılık bulunduğunu, bu sebepten inovasyon kelimesini yaratıcı olarak yenilik yapma şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireysel yenilikçilik, yenilikçiliğin özünde bireyin olduğunu vurgulamaktadır (Tabak, Erkuş, & Meydan, 2010). Bireyin yenilikler karşısında sadece gözlemci olmalarından öte yeniliklerin üretiminde yardımcı oldukları düşünülmekte ve toplumsal yenilenmenin bütünüyle bireylere bağlı olduğu fikrini savunmaktadır (Gardner, 1990). Bireysel yenilikçilik kavramı, bir yeniliğin kabullenilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması şeklinde ifade edilmektedir (Yuan & Woodman, 2010).

Kılıçer (2011) yaptığı çalışmada bireysel yenilikçilik kavramını; bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, yeniliği kullanması ve yeniliklerden yararlanması şeklinde tanımlamaktadır.

Goldsmith ve Foxall'ın (2003) yaptıkları çalışmada; bireylerin yeni olana karşı tepkilerini karakterize eden bireysel farklılıklar olarak tanımlanan bireysel yenilikçilik olgusunu kavramsallaştırmada üç farklı yaklaşımdan bahsetmektedirler. Bunlar; **Davranışsal Yaklaşım (Behavioral)**, **Genel Kişilik Özelliği ve Özel Kişilik Alanı Özelliği** dir.

Yenilikçiliğin önderlerinden olan Tarde, yenilikçiliğin yayılması alanında yaptığı çalışmalarının sonucunda bir yeniliğin süreç içerisinde benimseyiciler tarafından benimsenme seviyesini gösteren S-eğrisini oluşturmuştur. Bu eğri, sosyal bir ortamda bir yeniliğin zaman içerisinde benimseyiciler tarafından benimsenme düzeyini göstermekle birlikte toplumdaki bireylerin yenilikleri benimseme düzeylerine göre dağılım yaparak bireyleri sınıflandırmaktadır (Kılıçer & Odabaşı, 2010)

Everett M. Rogers ise 1971 ve 1983'de yapmış olduğu araştırmalarında yeniliğin yayılım teorisi ile ilgili farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Rogers böylece yenilikçilik ve bireysel yenilikçilik kavramları üzerine yapılan birçok araştırmaya referans olmuştur (Brandonn, 2008). Rogers'e (2003) göre yeniliğin yayılımı; bir yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri arasında zamanla bazı kanallar aracılığı ile iletilme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. İçerisinde yenilik ile alakalı mesajların bulunduğu bir özel iletişim şeklidir. Başka bir ifadeyle; yeniliğin belirli bir süreç içerisinde, belirli kanallar yolu ile sosyal sistemin üyeleri arasında

kabullenilmesi ve uygulamaya geçirilmesidir (Karasar, 2004). Yayılım kavramını ani olarak gelişen bir kavram olarak görmek yerine; bazı uygulamaları ve kararları içeren ve zamanla meydana gelen bir **süreç** olarak görmektedir.

Everett Rogers 1962 yılında "**Yeniliklerin Yayılımı**" adlı kitabını çıkarmıştır. Bu kitapta 500'e yakın örnek olay üzerine yaptığı çalışmaları sonucunda, yeniliğin bireyler ve toplum arasında zamanla kabullenmesini ortaya koyan "**Yeniliklerin Yayılımı Teorisi**" adlı teoriyi geliştirmiştir (Yılmaz, 2018). Everett M. Rogers yeniliklerin yayılmasında dört temel öge üzerinde durmuştur. Bunlar sırasıyla; *yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistemdir*.

Rogers (1995) yaptığı çalışmasında, toplumun zamana göre yenilikleri benimseme sürecini ifade eden "**Yeniliklerin Yayılması**"(Diffusion of Innovations) adlı çalışmasının oluşturmuştur. Bu çalışmasında bireyleri yenilikleri benimseme süreçlerine bağlı olarak beş kategoriye ayırmaktadır. Bunlar; *Yenilikçiler, Öncüler, Sorgulayıcılar, Kuşkuçular ve Gelenekçiler* dir.

Yenilikleri kültürel duruma uygun bir biçimde aktarabilmek, mevcut olan yaklaşımları geliştirmek ve bu gelişimi hızlandırmak, yenilikçi fikirleri uygulamaya dökmek eğitimde oldukça önemli bir durumdur. Eğitimde yenilikçilik; öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin davranışsal değişikliklerini içermektedir. Bir yeniliğin başarılı olabilmesi için bireylerin önceki davranışlarını değiştirmesi ve bu davranışlarla başa çıkması gerekmektedir (Kaya, 2017). Öğretmenler sınıf ortamında, eğitimde gelişimi sağlayan bir öğretmen modeli olmalı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamını yeniden düzenlemelidir (Inbar, 1996).

Yaşamın her alanında gerçekleşen değişim öğretmenlerin de öğretim yapma şekillerini, görev tanımlarını, bulunduğu kurumun işleyişini, öğrencilerin etkilendiği dış unsurların da farklılaşmasına sebep olmaktadır. Öğretmen etrafında yaşanan bu değişim ve yenilikleri fark edebilmeli, yaşananlara duyarlı ve olanlara kayıtsız kalmaması gerektiğini bilmelidir. Bundan yola çıkarak bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik; yenilik ve değişimlere sürekli açık olmak ve kendini sürekli yenileyebilmektir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005).

Öğretmenler, yeniliklere açık ve yeniliklerin uygulanmasına öncülük eden bireyler olarak topluma ve öğrencilerine örnek olmalı, kendilerini devamlı olarak güncellemeleri adına yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları kendilerinden beklenen en önemli özelliklerdir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2007).

Yapılan bu çalışmada okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır;

"Okul iklimi kavramı ile bireysel yenilikçilik kavramı arasında bir ilişki var mıdır?"

Yöntem

Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Toplumların, örgütlerin, olayların doğasını ve karakterini ortaya koymayı amaçlayan tarama yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2014) evrenin kendine özgü kişiliğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Johnson ve Cristensen, 2008).

Evren Örneklem

Yapılan bu çalışmada araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örnekleme içi seçkisiz örnekleme yöntemiyle ilkokullarda görevli 667 öğretmen belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sunmaktadır (Creswell, 2014; Punch, 2014). Araştırma örneklemini oluşturan 667 öğretmene ulaşılmış; eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	239	38,7
	Erkek	378	61,3
Medeni Hal	Evli	535	86,7
	Bekâr	82	13,3
Görev	Öğretmen	603	97,7
	Okul Yöneticisi	14	2,3
Toplam		617	100

Tablo.1 incelendiğinde katılımcıların %61,3'ü erkek, %38,7'si kadın, %86,7'si evli, %13,3'ünün ise bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların %97,7'si öğretmen iken, %2,3'ünün okul yöneticisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"dir.

Kişisel bilgi formunda ise öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek adına katılımcılara cinsiyet, medeni hal, yaş, meslekteki toplam kıdem, çalıştığı kurumdaki kıdem ve görev durumunu belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği

Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri için geliştirilen "Örgütsel İklim Ölçeği", daha sonra araştırmacılar tarafından ilköğretim kurumlarına uyarlanmasıyla elde edilen ve geçerlik-güvenirlikleri Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılarak düzenlenmiş, "Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği" elde edilmiştir.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

H. Thomas Hurt, Katherine Joseph, Chester D. Cook tarafından 1977'de geliştirilen "Individual Innovativeness Scale" ölçeği, Kılıçer ve Odabaşı(2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ile literatüre kazandırılmıştır.

Ölçek beşli likert dereceleme ile puanlanmakta ve ölçekte 12'si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 1, 12, 14, 16, 18 ve 19. Maddeler) 8'i olumsuz (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. Maddeler) toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı; olumlu maddelerin puanının toplamı olumsuz maddelerin toplam puanından çıkarılıp elde edilen puana 42 eklenerek hesaplanmaktadır.

Bulgular

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi adına gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması diğer bir ifadeyle mevcut verilerin normal dağılım göstermesidir. Buna göre bu sayılıtının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına göre merkezi eğilim ölçümlerinin (ortalama ve ortanca) yanı sıra Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve değerler Tablo.2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
OİÖ	617	150,47	23,29	-,298	-,610
BYÖ	617	73,18	9,22	,194	-,473

Tablo 2'de araştırma kapsamındaki verilerin analizinde kullanılacak olan değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçülerinin yanı sıra, Skewness ve Kurtosis değerleri bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değer +1 ve -1 aralığını geçmediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) göre dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre; OİÖ ve BYÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilirliği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine karar kılınmıştır. Öğretmen görüşlerinin OİÖ ve BYÖ arasındaki korelasyon analizi Tablo.3'te verilmiştir.

Tablo 3. OİÖ, ÖÖÖ ve BYÖ arasındaki korelasyon analizi

OİÖ (ort)	-
BYÖ (ort)	,306

p<0,05; n= 617

Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi Tablo 2'de sunulmuştur. Büyüköztürk'e (2003) göre; korelasyon katsayı değerleri "0,70-1,00" aralığında ise "yüksek", "0,70-0,30" aralığındaysa "orta", "0,30-0,01" aralığında ise de "düşük" düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında yaptığımız korelasyon analizinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise okul iklimi ve bireysel yenilikçilik (r=0,306) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi, bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını gösteren regresyon analizi Tablo.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Bireysel Yenilikçiliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	54,941	2,314	-	23,745	,000	-	-
OİÖ	,121	,015	,306	7,977	,000	,306	,306

R= ,306 R²= ,094 F (3-616)= 63,638 p= ,000

Tablo 4'te verilen regresyon analizi verilerine göre; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R= ,306 R²= ,094 p<0,05). Okul iklimi ölçeği bireysel yenilikçilik varyansının yaklaşık %10'unu açıklamaktadır. Sonuç olarak; bireysel yenilikçiliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: *Bireysel Yenilikçilik = 54,941 + ,121 × Okul İklimi*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma okul iklimi ile bireysel yenilikçilik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Buna göre; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örnekleme içi seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 ilkokul öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker'in (2010) "*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği*" ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*"dir.

Araştırmada önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen verilere göre; veri toplamada kullanılan her iki ölçeğin verilerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sonrasında yapılan korelasyon analizinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerine bağlı olması (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Özkan ve Arslantaş, 2013; Yaylacı, 2013), öğretmenlerin yenilikçilik davranış düzeylerinin önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eğitim alanında yaşanan değişimlere hızlı bir şekilde adapte olabilmeleri (Fullan ve Pomfret 1977), eğitim toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmeleri (Hargreaves, 1999), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Benzer şekilde öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları (Banoğlu, 2009; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Eryılmaz, 2013), mesleki gelişimlerini sürdürmeleri (Korkmaz, 2008; İlhan, 2013; Çolak ve Altinkurt, 2017), yeniliğe açık olmalarında (Ayık ve Ada, 2009; Özkan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015; Özen, 2018) okul iklimi önemli bir belirleyicidir. Araştırma ile elde edilen okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı, Amabile, Conti, Coon, ve Herron'ın (1996), çalışma sonuçlarıyla benzeşim göstermektedir.

Okul iklimi ile bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan regresyon analizinde; okul iklimi ölçeğinden elde edilen puanlar ile bireysel yenilikçilik ölçeğinden elde edilen puanlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (R= ,306 R²= ,094 p<0,05). Okul iklimi ölçeği, bireysel yenilikçilik varyansının %10'unu yordamaktadır. Regresyon analizinin bu sonucu; okul iklimi kavramının bireysel yenilikçilik kavramı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir.

Kaynakça

Acarbey, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Amabile, T. R., Conti, H. Coon, J. L., ve Herron, M. (1996), Assessing The Work Environment for Creativity, *Academy of Management Journal*, 39, 1154-1184.

Atik, G., & Güneri, Y. O. (2016). School climate survey for middle school students: validity and reliability study of the turkish form. *Elementary Education Online*, 15(1), 91-103.

- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 429-446.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilir, P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün Örgüt İklimi ve Çalışanların Katılımla İlgili Algılamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa
- Brandonn, C. D. (2008). *Leadership and The Adaption Of Instructional Technology in Schools.*, Unpublished Doctoral Thesis. Nova Southeastern University, USA.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "ders katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25).
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. (ed. M. Fullan ve A. Hargreaves) *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press, London.
- Gardner, J. W. (1990). *Yenilikçi Birey, Zinde Toplum*. İstanbul: İlgı.
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In Shavinina L. (Eds),. *International Handbook of Innovativeness Oxford:Elsevier Science Ltd*, 321-322.
- Hargreaves, D.H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. 05/12/2018 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Inbar, D. E. (1996). *Planning For Innovation in Education*. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Johnson, B., & Cristensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed* McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidencebased inquiry*. London: Pearson Higher Ed approaches. Thousand Oaks: Sage
- Karasar, S. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri - İnternet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, Volume 3, Issue 4, 110-116.
- Kavrakoğlu, İ. (2006). *Yönetimde Devrimin Rehberi: İnovasyon*. Alteo Yayıncılık, İstanbul.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,, 150-164.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2007). *Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, 12-14 Mayıs 2007, Bakü.

- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).
- Ozen, H. (2018). A Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-97.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Eğitim Kurumlarında SWOT Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-28.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1).
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovation*. (5th Edition). New York: Free Press.
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde Siber Zorba ve Mağdur Olmanın Anne Baba Tutumları ve Okul İklimi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkliliği Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Tabak, A., Erkuş, A., & Meydan, C. H. (2010). Denetim Odağı ve Yenilikçi Birey Davranışları Arasındaki İlişkiler: Belirsizliğe Tolerans ve Risk Almanın Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159-176.
- Moran E., Carlson J.S., Tableman B. (2012) School Climate and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul iklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada Değer Aracı Olarak: Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım,.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals, Aapss*. 567.
- Yavuz, A., Albeni, M., ve Kaya, G. D. (2009). Ulusal inovasyon politikaları ve kamu harcamaları: çeşitli ülkeler üzerine bir karşılaştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 65-90.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 25-40.
- Yılmaz, H. (2018). *İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Mesleki Değerlerini Yansıtmaya Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations. *Academic Management Journal*, 53(2), 323-342.

ÇOCUKLARIN GÖZÜNDEN 2023 EĞİTİM VİZYONU

MEHMET ÖZDOĞRU

MEB

ŞENGÜL UYSAL

MEB

YILMAZ SARIER

MEB

KÜRŞAD ÖNDER CEYLAN

MEB

ÖZET

Problem durumu ve amaç: 2023 Eğitim Vizyon Belgesi incelendiğinde, çocuk merkezli bir yaklaşım benimsendiği ve en önemli noktanın ise “çocukların mutluluğu” olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde çocukların alınan kararlardan doğrudan etkilenen bireyler oldukları halde bu kararların alınması sürecinde çok az söz sahibi oldukları gözlenmektedir. Bu bağlamda çalışmada, eğitimin odağı ve birincil öznesi olan öğrencilerin, eğitim ve okula ilişkin düşüncelerini, beklentilerini ve hayallerini değerlendirmek, bu sayede 2023 Eğitim Vizyonu çalışmalarına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma verilerini, Eskişehir İli Odunpazarı ilçesinde 07.02.2019 tarihinde düzenlenen “2023 Eğitim Vizyonu Çocuk Çalıştayı”nın sonuç raporları oluşturmaktadır. Çalıştaya ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören 110 okuldan 110 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemi kapsamında, doküman analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular: Araştırmada, okulda öğrencileri mutlu eden en önemli faktörlerin; öğretmenler, okul ortamı, okulun fiziki yapısı ve donanımı, etkinlikler ve akademik başarı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hayallerindeki okullar; sağlıklı, güvenli, temiz, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yapıldığı, politika ve uygulamalarda öncelikli olarak öğrenci yararı ve mutluluğunun düşünüldüğü okullardır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Öğrenci, veli ve öğretmenler 2023 Eğitim Vizyon Belgesine ilişkin olarak bilgilendirilebilir ve öncelikli olarak öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların sürece katkı sunması sağlanabilir. Eğitimde öğrenci yararı ve mutluluğu öncelikli hedef olarak sıklıkla vurgulanabilir; gerek yapısal, gerekse yönetsel anlamda etkili projeler üretilerek, okullar öğrencilerin daima mutlu olduğu ve öğrenmeden keyif aldığı ortamlar haline getirilebilir.

Anahtar kelimeler: etkili okul, nitelikli eğitim, eğitim vizyon belgesi, katılımcı yönetim, öğrenci katılımı

2023 Education Vision in the Eyes of Children

Abstract

Purpose: When the 2023 Education Vision Document is examined, it is observed that a child-centered approach is adopted and the most important point is emphasized as children happiness. However, even though children are individuals who are directly affected by the decisions, they have little influence on them. In this context, the aim of this study is to evaluate the thoughts, expectations and dreams of the students who are the focus and primary subjects of education and contribute to the 2023 Education Vision studies.

Method: The data of the research is composed of the final reports of the 2023 Education Vision Children's Workshop held on 07.02.2019 in Odunpazarı district of Eskişehir. 110 students from 110 schools at primary, secondary and high school levels participated in the workshop. In this study, data were analyzed by using document analysis technique within the scope of qualitative research method.

Findings: In the research, the most important factors that make students happy at school are; teachers, school environment, physical structure and equipment of the school, activities and academic achievement. The schools that students dream are healthy, safe, clean, social, artistic places where sporting activities are carried out, and students' benefit and happiness are considered primarily.

Implications for Research and Practice: Students, parents and teachers can be informed about the 2023 Education Vision Document and all stakeholders, primarily students, can be contributed to the process. By creating effective projects both structurally and managerially, schools can be turned into environments where students are always happy and enjoy learning.

Key words: effective school, qualified education, educational vision certificate, participatory management, student participation

Giriş

Toplumun temel taşı olan nitelikli insan gücünü yetiştirme en etkili araçlardan birisi hiç kuşkusuz eğitimidir (Başar, 1996). Eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2010) ve bu sebeple ülkenin geleceği için hayati önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkeler arasında yer almak, onlarla bütünleşmek isteyen Türkiye'nin elindeki en önemli kaynak, genç ve dinamik bir nüfus yapısına sahip olan insan gücüdür. Bu insan gücünün ancak iyi eğitilmesi ve iyi yönlendirilmesi ile diğer ülkelerle rekabet edilebilecektir.

Toplumun tüm katmanları, okullarda öğrenim gören öğrencilerin etkin, yaratıcı ve özgür düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesi ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesi konularında yetkililerden ve eğitim yöneticilerinden büyük bir beklenti içerisindedir. Okulun en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdaki alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunması nedeniyle, okullar toplumdaki ayrı düşünülmez (Celep, 2000). Okul, bir yandan eğitim aracılığıyla insanı kendisi için yararlı ve yeterli kılmaya çalışırken, bir yandan da onu, içinde yaşadığı topluma ve tüm insanlığa yararlı, toplumsal bilinci gelişmiş bir birey olması için eğitmeyi amaçlamaktadır (Yavuzer, 2008). Okul, çocukların yaşamlarının önemli bir zaman diliminde inançlarını, normlarını ve değerlerini paylaştıkları önemli bir sosyal çevre olarak faaliyet göstermektedir; okula gitmek güçlü bir deneyimdir ve dikkate değer bir zaman bütünü okulda geçmektedir (Demir, 2007).

Fiziksel, sosyal ve psikolojik içerikli bir çevre olarak eğitim-öğretim ortamlarının dikkatle düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okulun fiziki yapısı ve donanımı öğrencilerin memnuniyetinde ve mutluluğunda en önemli faktörlerdendir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedecekleri ortamlar, geniş derslikler, araç gereç donanımının tam olması, okulun fiziksel yapısının öğrencilerin gelişimine uygunluğu, okulu daha sevebilir ve mutlu bir ortam haline getirebilmektedir. Okul binalarının fiziki yapısı, aktivite alanları öğrencilerin başarısında, moralinde ve davranışlarında etkilidir. Okulların fiziki yapıları özellikle öğrencilerin istek ve beklentilerine göre düzenlenmelidir (Döş, 2013).

Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmakla gerçekleşir (Ünal ve Ada, 1999). Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okullarda özel bir yere sahip olduklarını hissetmek istemektedirler. Çocuklar kendilerini değerli hissettikleri ölçüde kendilerine güvenirlere ve kendine güvenirlere, çevreleriyle olan ilişkilerini, mutluluklarını ve yaşam kalitelerini belirlemektedir (Sarı, 2012). Her çocuğun kendini duygusal ve sosyal açıdan güvenli hissedebileceği, korkularını ve güvensizliğini yenebileceği bir ortama ihtiyacı vardır (Yavuzer, 2008). Bu ortamın oluşmasında en önemli unsur hiç şüphesiz yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin oluşturduğu okul paydaşlarıdır.

Okul yöneticilerinin öğrencilere yakın olması, öğrencilerle iletişim halinde olması, onlarla konuşması ve onları dinlemesi ve okulda iyi bir iklim oluşturması öğrencilerin okullarında mutlu olmalarında etkilidir (Döş, 2013). Öğrenci memnuniyetinde ve mutluluğunda okulun yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlerin davranış ve tutumları da önemli faktörlerdendir. Öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları, mesleki bilgi ve iletişim becerileri öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Okuldaki yaşam kalitesinin en önemli belirleyicilerinden olan öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişilik gelişimlerini üzerinde de önemli etkilerinin bulunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur (İlmen, 2010). Öğrenci, okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, okulda başarılı olduğuna ve akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa, sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterliyse okula yönelik algıları da olumlu olmaktadır (Sarı, 2007). Ayrıca önemli bir okul paydaşı olarak kabul edilen velilerin eğitime ilgisi ve öğrenciye desteği de öğrencilerin gelişiminde oldukça önemli bir değişkendir.

Eğitim-öğretim sürecinin iyi planlanması ve yönetimi de etkili okul açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda okullarda uygulanan öğretim programları, sınavlar, sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler, destekleme ve yetiştirme kursları ve mesleki yönlendirme de oldukça önem arz etmektedir. Bahsedilen bu değişkenlerin irdelenmesi, analizi ve geliştirilmesi okulların geliştirilmesi sürecinde oldukça önemlidir.

Türk eğitim sisteminin temel amacı, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, milli birlik ve bütünlük içinde, iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır (Duruhan ve Bedir, 2005). Sarı (2007)'ya göre okullarımız da bu amacın gerçekleşmesine yönelik gerek ders içi ve gerekse de ders dışı faaliyetleri yerine getirmektedir. Okullarda öğretim kadar ders dışı etkinliklerin de eğitime katkısı küçümsenemez. Okulda demokratik bir ortam oluşturulması için okuldaki farklı ortamların mümkün olduğunca öğrencinin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek biçimde düzenlenmesi ve öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Demokratik eğitim, insan haklarına saygı, öğrenci ve çalışanlar arasında eşitlik ilkelerine dayalı, öğrencilerin günlük faaliyetlerini planlama ve demokratik karar alma özgürlüklerini onlara tanıyacak şekilde geniş bir öğrenme zihniyeti üzerine kurulan eğitsel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. "İnsanların kendi hayatlarını etkileyecek kararlarda söz sahibi olmaya hakları vardır" (Apple ve Beane, 1995) ilkesini kabul eden, öğrencinin okul yönetiminde bilfiil faaliyet gösterdiği okullar, demokratik okullardır. Demokratik okulda önemli olan, çocuğun kendisini okul dokusunun bir parçası olarak hissetmesidir (Mintz, 2003). Demokratik eğitim ve dokunun parçası olmak, eğitim ve okulla ilgili kararların alınması sürecinde yöneticilerin, öğretmenlerin, çalışanlarının ve öğrencilerin eşit yetki ve haklara sahip olmaları anlamını taşımaktadır (Neill, 1960). Alınan kararlar üzerinde etkin ve etkili olmak öğrenciye dokunun bir parçası olduğunu hissettirmektedir. Katılım, çocuğun, kendine

ilişkin konularda görüşlerini, ihtiyaçlarını, isteklerini ve önerilerini ortaya koyabilmesini, kendini bir birey olarak görebilmesini ve kendi hayatı hakkında belirleyici olabilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla çocukların gerçekten korunması, yaşama ve gelişmelerini fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak sağlıklı sürdürebilmeleri, ancak katılımları sağlandığı sürece mümkün olabilmektedir. Bu bakımdan karar süreçlerinde yöneticilerin, öğrenci görüşlerine başvurması sadece eğitimin ve okulun iyileştirilmesine katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerli ve sorumlu hissetmelerini de sağlamaktadır (Kılıç, 2015).

Çocuklar, okulların gerçek sahibidirler. Kendileriyle ilgili sorunlarda, en isabetli çözümler, yine çocukların ve gençlerin kendilerince bulunabilir. Okulda gelişim düzeylerine uygun olarak kendi sorunlarıyla ilgili söz ve yetki sahibi olan çocuk kendi öğrenme süreçlerine ve okuluna, bunun bir uzantısı (devamı) olarak da, yetişkinlikte toplumsal sorunlarına aktif şekilde sahip çıkacaktır (UNICEF, 2013). Eğitimin amacı, çocuğun kendine özgü olan yaratıcı bilgi ve becerilerinin gelişmesi için gerekli zeminin ve özgürlüğün sağlanması olmalıdır (Chomsky, 2007). Böyle olduğu halde, öğrencilerin genel olarak eğitim sisteminin ya da okulun gündelik işleyişinin hiçbir noktasında yeterince söz sahibi olamamaları ve eğitim-öğretim süreçlerine katılım sağlayamamaları önemli bir sorundur. Bu anlamda katılım, çocuklar açısından hem bir gereksinim, hem de bir haktır. Nitekim çocuk haklarına ilişkin en kapsamlı ve kapsayıcı belge olan BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, katılımı bir hak olarak tanımlamanın yanı sıra, şemsiye ilkelerden biri olarak da düzenlemiştir. Bunun anlamı katılımın, diğer üç şemsiye ilke olan çocukların “yaşama ve gelişmesinin desteklenmesi”, “ayrımcılığa uğramaması” ve “her koşulda öncelikli yararının gözetilmesi” ile birlikte, Sözleşme’de yer alan tüm haklar ve düzenlemeler için göz önünde bulundurulması gerektiğidir. Sözleşmenin 12. maddesine göre “Taraflar Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını, bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gerekli ağırlığı vererek tanır”. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen, Türkiye’nin de 1990 tarihinde imzalayıp 1995’te yürürlüğe soktuğu BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuk haklarını kapsamlı olarak ele alan ve katılıma özel vurgu yapan ilk uluslararası belgedir. Sözleşmenin bir diğer özelliği 193 ülke ile en fazla kabul gören insan hakları belgesi olmasıdır (Kılıç, 2015). Bu bağlamda alınan çeşitli kararlar ve uygulamalarla Milli Eğitim Bakanlığının da demokratik ve katılımcı eğitimin önemini sıklıkla vurguladığı gözlenmektedir.

Türkiye’de son yıllarda öğretim programlarını ve uygulamalarını demokrasiye duyarlı hâle getirmek amacıyla çalışmalar yapılmaktadır. Bununla ilgili önemli adımlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004’te imzalanan bir protokolle *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi* uygulamaya konulmasıdır. Demokrasinin, ancak, tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanan bu proje, demokrasinin salt bir yönetim biçimi olmayıp bunun da ötesinde bir “*hayat tarzı ve erdem düzeyi*” olduğu iletilisini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Böylece öğrencilere eleştirel düşünme, katılımcı ve diyaloga açık olma, iş birliği ve takım çalışması yapabilme, tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma, ortak yaşama ait temel kavram ve değerleri tanıma, insan hak ve özgürlüklerini koruma, hukuk kurallarına ve adalete bağlılık gösterme, toplumsal sorunları şiddetten uzak ve demokrasi kültürü temelinde çözebilme, farklı kültürlerle ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme gibi değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında önemli mesafeler sağlanması hedeflenmiştir (Özpolat, 2004).

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının ürettiği gerek yönetmeliklerde gerekse projelerde eğitim paydaşlarının tümünün görüşlerinin alınması uygulaması da oldukça önemlidir. Nitekim gerek müfredat değişikliklerinde, gerekse 2023 Eğitim Vizyonu çalışmalarında da bu bağlamda katılımcı bir anlayış benimsenmiştir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nin sunuş kısmında “Zengin bir medeniyet birikimini temsil eden, genç ve dinamik nüfusa sahip, geleceğe dair iddiaları olan ülkemizin hedeflerine ulaşması, nesillerini kaliteli bir eğitim-öğretim sistemiyle buluşturmasına bağlıdır” ifadesindeki “geleceğe dair hedefler” vurgusu önemlidir. Zira geleceğe dair iddiası olan bir ülkenin eğitim sisteminde de geleceğe yönelik düzenlemeler yapması beklenir. Bu minvalde 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nin sözün özü kısmında belgenin temel amacı şu şekilde ifade edilmektedir: 2023 Eğitim Vizyonu’nun temel amacı, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık yararına sarf edebilen bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı çocuklar yetiştirmektir. 2023 Eğitim Vizyon belgesinin hazırlanmasında çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenmekte ve en önemli vurgunun “Mutlu Çocuklar Mutlu Türkiye” olduğu görülmektedir. Ancak çocuklar, alınan kararlardan doğrudan etkilenen bireyler oldukları halde bu kararların alınmasında en az söz sahibi olanlardır. Oysaki eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çocuk katılımına ağırlık verilmeli ve buna yönelik hedefler daha görünür olmalıdır. Çocukların katılım becerilerinin gelişmesi anlamında “olgunluk dereceleri” onlara sağlanan olanaklarla doğrudan ilişkilidir. Çocuklar, ne kadar erken yaşta ve ne kadar yaygın biçimde katılımcı uygulamalarla karşılaşılırsa; bir başka ifadeyle çevrelerindeki yetişkinler bu alanı onlara ne kadar geniş ve etkin biçimde açarlarsa, olgunlukları da o kadar hızlı artmaktadır (Kılıç, 2015).

Eğitimin niteliğini artırmak amacıyla eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerine başvurmak günümüzde çok büyük önem arz etmektedir. Özellikle, okulda karar alma sürecinde okul içi ve dışı tüm paydaşların katılımının sağlanması ‘bizim okulumuz’ düşünce ve hissini egemen kılacaktır. Eğitim programları, öğretim ve bilginin paylaşılması boyutlarında okulun vizyon, misyon ve temel değerlerinin belirlenmesinde politika yapıcılar, eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum katılımının sağlanması önemli görülmektedir (Herman ve Herman, 1992; Chapman, 1990; Peterson, 1991). Bu bağlamda çalışmada, eğitimin odağı ve birincil öznesi olan öğrencilerin, eğitim ve okula ilişkin düşüncelerini, beklentilerini ve hayallerini değerlendirmek bu sayede 2023 Eğitim vizyonu çalışmalarına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, çocukların okula ve eğitime yönelik düşünceleri belirlenmiş, bu düşünceler nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve 2023 eğitim vizyon belgesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007). Araştırmada toplanan veriler, bu bağlamda analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada, evren olarak belirlenen Eskişehir İli Odunpazarı İlçesinde temel ve ortaöğretim düzeyinde 110 devlet okulundan yaklaşık 65.000 öğrencinin görüşü alınmış; onların gözünden eğitim, öğretim, okul, başarı ve öğretmen gibi kavramlar vizyon belgesindeki kararlar doğrultusunda incelenmiş, eğitimin odağı olan öğrencilerin doğrudan katılımları sağlanmıştır. Bu açıdan da Türkiye’de ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmen ve akademik personel desteği sağlanarak her okuldan bir öğrenci belirlenmiş, toplam 110 çocuğun katılımıyla bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler için veli izin belgeleri alınmıştır.

Veri Toplanması

Araştırmada veriler iki bölümden (Çocuğun gözünden okul ve çocuğun gözünden eğitim) oluşan 7 soruluk yarı-yapılandırılmış görüş formu ile toplanmıştır (Ek 1). Görüş formu hazırlanırken, öğrenci, öğretmen ve akademisyen desteği alınmıştır. Görüş formlarına öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Veriler öncelikle öğrencilerden alınmış, sınıf ve okul düzeyinde toplanmış ve raporlaştırılmıştır. Daha sonra çalıştay sürecinde öğretmen ve akademisyen desteği ile ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri 8'er kişilik gruplar halinde ayrı ayrı görüşlerini belirtmişler, tartışmışlar ve raporlar oluşturulmuştur. Elde edilen çalıştay raporları doküman incelemesinde veri olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri (çalıştay raporları), betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini (düşüncelerini) çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma grubunu oluşturan çocukları görüşlerinin incelenmesi için doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geçerliliği sağlamak amacıyla; araştırma kapsamında incelenen raporlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın inceleme ölçütleri doğrultusunda kodlama işlemi yapılmıştır. Elde edilen kodlama listeleri yoluyla ikinci ve üçüncü incelemeler yapılmış ve kodlama listeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son düzeltmeler yapıldıktan temalar belirlenmiş, sonra verilerin analiz ve yorumlanmasına geçilmiştir. Gruplandırılan bilgilerin dağılımları tablolar halinde sunulmuş, raporlardan direkt alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalıştay raporlarından elde edilen veriler kullanılarak, öğrencilerin eğitim ve okula ilişkin düşünceleri yedi başlık altında analiz edilmiş ve bulgular bu bağlamda değerlendirilmiştir. Tablo 1’de “Okulda seni en çok neler mutlu ediyor?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi gösterilmektedir.

Tablo 1. “Okulda seni en çok neler mutlu ediyor?” sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise

Öğretmenler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin gülümsemesi • Öğretmenlerin derslerde farklı etkinliklere yer vermesi • Öğretmenlerin olumlu davranışları takdir etmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerle birlikte etkinlikler yapılması, aktif öğretimle derslerin işlenmesi • Öğretmenlerin güler yüzlü olması • Öğretmenlerden beğeni ve takdir almak • Öğretmenin öğrencinin önemli olduğunu hissettirmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin güler yüzlü davranması • Rehber öğretmenle ilişkilerin iyi olması
Okul yaşamı (Ortamı)	<ul style="list-style-type: none"> • Arkadaşlarla oyun oynamak • Öğretmenleri ve arkadaşları görmek, onlarla vakit geçirmek, onlarla sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşmak • Şiirler okumak • Teneffüslerde müzik yayını olması • Okulda huzurlu bir ortamın olması • Okulda sevildiğinin ve önemsendiğinin hissedilmesi • Paylaşmak ve yardımlaşmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Arkadaşlarla iyi iletişim kurmak, yardımlaşmak • Okulda kitap okuma saatlerinin olması • Deney yapmak ve izlemek 	<ul style="list-style-type: none"> • Arkadaşlarla güzel vakit geçirmek ve okulda yardımlaşma kültürünün olması • Disiplin kurallarının herkese eşit ve adil uygulanması. • Serbest kıyafet uygulamasının olması
Okulun fiziki yapısı ve donanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfların temiz ve düzenli olması • Zekâ oyunları atölyesi olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Akıllı tahta donanımı olması • Derslik sistemi olması • Büyük ve güzel okul bahçesi olması • Kantinde gıda çeşitliliği olması 	
Etkinlikler (Kültürel, sosyal, sanatsal ve sportif)	<ul style="list-style-type: none"> • Tiyatro ve sınıf gezileri gibi etkinliklerde, projelerde görev almak, bu projelerin dereceye girmesi, öğretmenin aferin demesi • Okulda kermes yapılması • Okulda sinema ve tiyatro izlemek, eğlenceli yarışmaların düzenlenmesi, satranç ve jimnastik gibi etkinliklerin yapılması • Okulda spor etkinliklerinin olması. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal aktivitelerin çok olması • Okul gezileri yapılması • Drama, kitap, sinema, tiyatro gibi etkinlikler yapılması • Okulun sadece eğitim alanı değil, aynı zamanda sosyal bir yaşam alanı olması • TÜBİTAK projeleri ve derslerle ilgili projeler yapmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanatsal etkinliklerin yapılması • Gezi ve sportif çalışmalar, atölye çalışmalarının olması
Akademik Başarı	<ul style="list-style-type: none"> • Derslerde başarılı olmak • Kitap okuyarak yeni bilgiler edinmek • Yabancı dil öğrenmek 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurs ve egzersizlerle kişisel gelişime katkı sunulması. • Sınavlardan yüksek not almak • Okulun öğrencileri geleceğe iyi hazırlayacağına inanmak ve güvenmek • Derslerle ilgili eksiklerin giderilmesi için bireysel düzeyde desteklenmek 	<ul style="list-style-type: none"> • Başarı gösterildiğinde ödüllendirilmek • Derslerin eğlenceli ve bilgi dolu geçmesi • Destekleme kurslarının olması

Tablo 1 incelendiğinde, okulda öğrencileri mutlu eden en önemli faktörlerin, öğretmenler, okul ortamı, okulun fiziki yapısı ve donanımı, etkinlikler ve akademik başarı olduğu gözlenmektedir. Her üç eğitim kademesinde de öğretmenlerin güler yüzlü olmaları, ilkokul ve ortaokulda, öğretmenden beğeni ve takdir görmesi, ilkokulda öğretmenlerin derslerde farklı etkinliklere yer vermesi ve ortaokulda öğretmenlerin etkinlikleri çocuklarla birlikte yapması ve onlara önemli olduklarını hissettirmesi çocukların okulda mutlu olmalarında etkilidir.

Her üç kademe de çocukların arkadaşlarıyla geçirdikleri vakitler ve yardımlaşmak, ilkokulda arkadaşlarla birlikte oyun oynamak, ortaokul ve lisede ise arkadaşlarla iyi bir iletişim kurmak çocukların okulda mutlu olmalarında önemlidir. Ayrıca

İlkokulda çocukların şiir okumaları, tenffüslerde müzik yayınının yapılması, okulda huzurlu bir ortamın olması, okulda sevildiklerini ve önemsendiklerini hissetmeleri mutlu olmalarında önemlidir. Ortaokulda kitap okuma saatleri, lisede ise kuralların herkese eşit ve adil uygulanması ile serbest kıyafet uygulamasına geçilmesinin çocukların okulda mutlu olmalarında etkili olduğu görülmektedir.

İlkokulda sınıfların düzenli ve temiz olması ile okulda zekâ oyunları atölyesinin olması çocukları mutlu etmektedir. Ortaokulda ise okullardaki akıllı tahta donanımı, derslik sistemi, okul bahçesinin büyük ve güzel olması ile kantinde gıda çeşitliliğinin olmasının çocukları mutlu ettiği gözlenmektedir.

Okullarda yapılan sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklerin çocukları mutlu ettiği her üç eğitim kademesinde de ortak olarak vurgulanmaktadır. İlkokul ve ortaokul kademesinde çocukları mutlu eden etkinliklerin daha çok tiyatro, sinema, drama, sınıf gezisi, kermes, eğlenceli yarışmalar, satranç, jimnastik gibi faaliyetler iken lise kademesinde ise görsel etkinlikler, geziler, sanatsal ve sportif faaliyetler ile atölye çalışmalarının çocukları mutlu ettiği görülmektedir.

Çocukları okullarda akademik başarı yönünden mutlu eden faktörler, ilkokulda derslerde başarılı olunması, kitap okuyarak yeni bilgiler edinilmesi ile yabancı dil öğrenilmesidir. Ortaokulda ise kişisel gelişimleri için açılan kurslar, sınavlardan yüksek not almak, okulun öğrencileri geleceğe iyi bir şekilde hazırlayacağına inanmak ve derslerle ilgili eksikliklerin giderilmesi için bireysel olarak desteklenmek çocukları mutlu ettiği belirtilmektedir. Lisede ise başarı gösterildiğinde ödüllendirilmek, derslerin eğlenceli ve bilgi dolu geçmesi ile destekleme kurslarının varlığı çocukları mutlu etmektedir. Tablo 2'de "Okulda seni en çok neler üzüyor?" sorusuna verilen öğrenci cevapları gösterilmektedir.

Tablo 2. "Okulda seni en çok neler üzüyor?" sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise
Eğitim politikaları ve yönetimi	<ul style="list-style-type: none">• Okulların çok erken saatte başlaması• Tenffüslerin kısa olması	<ul style="list-style-type: none">• Erken saatte okula gelinmesi• Ders sayısının ve günlük ders saatlerinin fazla olması• Ders kitaplarının içeriği ile sınavların örtüşmemesi• Tenffüslerin kısa olması• Blok ders uygulamasının olması• Kıyafet zorunluluğu olması• Sürekli öğretmen değişmesi• Uygulamalı eğitimden ziyade teorik eğitim yapılması• Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneğe göre eğitim verilmemesi	<ul style="list-style-type: none">• Okulların sabah erken başlaması• Sınav baskısının olması• Sınav sisteminin sürekli değişmesi• Ders sayısının ve saatlerinin fazla, müfredatın ağır olması• Seçmeli derslerin isteğimiz dışında verilmesi• Tenffüslerin ve öğle arasının kısa olması• Devamsızlık süresinin az olması

Okul yaşamı (Ortamı)	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların birbirleriyle dalga geçmesi • Haksız yere suçlanmak • Arkadaşlarla oyun oynayamamak. • Çocukların kurallara uymaması, yere çöp atmaları ve muslukları açık bırakması • Ortak kullanım alanlarında kurallara uyulmaması • Okul tuvaletlerinin temiz kullanılmaması • Okul kaynaklarının israf edilmesi • İhtiyaç olduğunda yardım edilmemesi • Güzel bir etkinliğin son anda iptal edilmesi • Yapılan çalışmaların panoda sergilenmemesi • Öğretmenin üzülmesi ve kızması • Öğretmenin hasta olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Akran zorbalığı olması • Fiziksel ve akademik yetersizlikle ilgili olarak arkadaşlarının dalga geçmesi • Öğrenciler arasında şiddet olması • Arkadaşlar arasında dışlanmak • Ayrımcılık, haksızlığa uğramak • Öğrenciler arasında küfürlü konuşmaları ve argo kelimeler kullanılması • Okulda sosyal aktivitelerin az olması • Okul disiplinini öğrencilerin bozması 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler arasında şiddet olması
	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfların kalabalık olması • Okul bahçelerinin küçük olması ve yeşil alanların olmaması • Okulda spor salonunun olmaması. • Teneffüslerde oyun oynayacak araç ve gereçlerin olmaması • Kantinde sıra beklenmesi ve satılan ürünlerin pahalı olması • Okuldaki oyun ve eğlence alanlarının yetersiz olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfların kalabalık olması • Okul binalarının yetersiz olması • İnternet bağlantısı olmaması • Akıllı tahta olmaması • Sınıfların donanımının yetersiz olması • Okul bahçelerinin yetersiz olması • Okulda sosyal aktivitelerin, kurs, kütüphane, laboratuvar gibi alanların eksik olması • Kantinde satılan ürünlerin fiyatlarının yüksek olması ve sağlıklı yiyeceklerin satılmaması • Öğle arası ücretsiz yemek verilmemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfların kalabalık olması • Sınıfların yeterli ısınmaması • Okul bahçesinin yetersiz olması • Kantinlerde çeşidin az ve ürünlerin pahalı satılması • Sosyal faaliyet yapacak alanların yetersiz olması • Okul kütüphanesinin yetersiz olması ve aktif kullanılamaması
Başarı Kaygısı	<ul style="list-style-type: none"> • Yarışmalarda dereceye girememek • Dersleri anlayamamak • Derslerde başarısız olma düşüncesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Merkezi sınavlarda başarısız olma kaygısı • Sınav stresi, sınavlardan düşük not alma kaygısı 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınavlarda başarılı olamama kaygısının olması • Üniversiteye yönelik çalışmaların yetersiz olması

Tablo 2 incelendiğinde, okulda öğrencileri üzen en önemli faktörlerin, eğitim politikaları ve yönetiminden, okul yaşamından (ortamı), okulun fiziki yapısı ve donanımından ve başarı kaygısından kaynaklandığı gözlenmektedir. Okul için erken saatte kalkmak ve teneffüslerin kısa olmasının her üç kademedede de çocukları üzdüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca ortaokul ve lisede çocuklar, ders sayısının ve saatlerinin fazla olduğu görüşündedirler. Ortaokullarda ise ders kitaplarının içeriği ile sınavların örtüşmemesinin, öğretmenlerin sık sık değişmesinin, uygulamalı eğitimden ziyade teorik eğitimin yapılmasının, bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneğe göre eğitim verilmemesinin çocukları üzdüğü gözlenmektedir. Lisede ise sınav baskısının olmasının,

merkezi sınav sisteminin sürekli değişmesinin, seçmeli derslerin istek dışı verilmesinin ve devamsızlık süresinin az olmasının çocukları üzdüğü görülmektedir.

Okullarda kurallara uyulmaması, olumsuz öğrenci davranışları, akran zorbalığı, öğrenciler arası şiddet ve haksız yere suçlanmanın hem ilkokul hem de ortaokullardaki çocukları üzmektedir. İlkokulda arkadaşlarıyla oyun oynayamamasının, yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edilmemesinin, etkinliklere dahil olamamasının, etkinliklerin son anda iptal edilmesinin, çalışmalarının panoda sergilenmemesinin, öğretmenin kızmasının, üzülmesinin ve hasta olmasının, ortaokulda ise arkadaşlar arasında dışlanmanın, ayrımcılığa uğramanın ve sosyal aktivitelerin az olmasının çocukları üzdüğü anlaşılmaktadır.

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okul bahçelerinin yetersizliği, okul binalarındaki fiziki eksiklikler, sosyal faaliyet yapacak alanların yetersizliği ile kantinlerden kaynaklanan olumsuzluklar her üç eğitim kademesinde de çocukları üzen ortak özelliklerdir. İlkokullarda teneffüslerde oyun oynayacak araç, gereç ve alanların olmaması, ortaokullarda teknolojik alt yapıdan kaynaklanan sorunlar, liselerde ise sınıfların yeterli ısınmaması ile kütüphanelerin yetersiz olması çocukları üzen durumlardır.

İlkokullarda yarışmalarda ve derslerde başarılı olamamak çocukları üzerken hem lise hem de ortaokulda sınavlarda başarısız olma kaygısı çocukları üzen ortak özellikler olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca lisede üniversiteye yönelik çalışmaların yetersizliği çocukları üzen bir durumdur. Tablo 3'de "Nasıl bir okul hayal ediyorsun?" sorusuna verilen öğrenci cevapları gösterilmektedir.

Tablo 3. "Nasıl bir okul hayal ediyorsun?" sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise

Fiziki şartları uygun ve donanımlı bir okul	<ul style="list-style-type: none">• Sınıflarda akıllı tahtaların olduğu• Teknolojik donanımın tam olduğu• Öğrenci sıralarının tebli olduğu• Sınıflarda halının olduğu• Sınıfların pencerelerinin daha büyük olduğu ve güneş ışığının daha fazla kullanıldığı• Okul duvarlarının rengârenk olduğu, duvarlarda Keloğlan, Hacivat, Karagöz, Nasrettin Hoca resimlerinin olduğu• İngilizce, bilgisayar, müzik ve resim sınıflarının, kütüphanesinin, oyun odalarının olduğu• Asansörün olduğu• Güvenlik kameralarının olduğu• Kantinde sağlıklı besinlerin olduğu, kantinde masaların olduğu ve beslenme yapılabildiği• Okulun güvenlik görevlisinin ve hemşiresinin olduğu• Sınıfların kalabalık olmadığı• Engelli öğrenciler için daha çok imkânların olduğu• Büyük kapalı bir spor salonunun, futbol sahasının, yüzme havuzunun, oyun parkının bulunduğu,• Yeşil bir bahçesinin olduğu, hobi bahçesi ve hayvan barınakları olan	<ul style="list-style-type: none">• Tahta sıralarının olmadığı• Kişisel dolapların olduğu• Teknolojik donanımın tam olduğu• Temizlik ve hijyene önem verildiği• Öğrencilerin tasarladığı zengin kütüphanesinin olduğu• Binaların öğrenci zevklerine göre dizayn edildiği, rengârenk okul bahçesinin ve duvarların olduğu• Kampus şeklinde olan• Robotik, teknoloji, biyoteknik gibi atölyeleri olan• İçerisinde enstrümanların olduğu müzik sınıfı olan bir okul• Sıcak, organik ve sağlıklı yemekler yenilebilecek bir yemekhanesi olan• Kantini ucuz olan• Reviri olan• Bisiklet parkı olan• Kapalı spor salonu olan• Yüzme havuzu olan• Spor yapılabilecek alanlar olan• Bahçesi yeşil, tabiatla iç-içe, bitki ve hayvan yetiştirebilen• Çantasız eğitim yapılan• Engelliler için engelsiz eğitimin olduğu• Derslik sistemi olan	<ul style="list-style-type: none">• Ulaşım sorunun olmadığı• Sağlıklı ve temiz olan• Güvenlik önlemlerinin alındığı• Spor salonu olan• Yeşil alanın fazla olduğu, kampüs okul• Laboratuvarların daha donanımlı olduğu ve etkin bir şekilde kullanılabildiği
Etkinliklerin yapıldığı bir okul	<ul style="list-style-type: none">• Sportif ve kültürel faaliyetlerin, yapıldığı, yüzme, basketbol ve voleybol kurslarının olduğu• Sık sık gezilerin düzenlendiği	<ul style="list-style-type: none">• Resim, spor gibi etkinlikler yapılan• Sanatsal etkinliklerin yapıldığı• Sinema-satranç-yüzme-bowling salonu olan.• Konferans ve tiyatro salonu olan• Dört duvara bağlı-bağımlı kalınmayan uygulamaların olduğu	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal faaliyetlerin çok yapıldığı

Etkili eğitim politikaları ve uygulamalarıyla yönetilen bir okul	<ul style="list-style-type: none">• Başarılı öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine imkân sağlayan• Dürüst, terbiyeli, sorumluluklarını bilen, iyi kalpli çocukların yetiştirildiği• Teneffüslerin daha uzun derslerin daha kısa olduğu	<ul style="list-style-type: none">• Sakin ve güvenli ortamı olan, barış ve huzur dolu• Robotik kodlama ve genetik dersi olan• Teknoloji tasarım odası olan• Astronomiyle ilgilenebileceğimiz• Her öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin belirlendiği buna göre eğitim verilen• Yabancı dil öğretiminin iyi olduğu• Küçük yaşlarda yönlendirmelerin yapıldığı• Derslerin etkinlik odaklı olduğu• Yarıyıl tatilinin sık ve uzun olduğu• Her sene değişmeyen müfredat ve uygulamaların olduğu• Merkezi sınavın olmadığı, ilgi ve yeteneğe göre yönlendirme yapılan• Koşa koşa gelmek istenilen ve hiç gitmek istenilmeyen• Öğrenci fikirlerinin alındığı	<ul style="list-style-type: none">• Yeteneklerin ön plana çıkartıldığı• Uygulama ya yönelik çalışmaların fazla olduğu• Ders çeşidinin az olduğu• Öğretmenlerin yeterliliğinin ölçüldüğü
---	--	---	--

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin hayallerindeki okullar; sağlıklı, güvenli, temiz, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yapıldığı, etkili eğitim politikaları ve uygulamalarıyla yönetilen okullardır. Her üç eğitim kademesinde de çocuklar eğitim gördükleri okulların ve sınıfların fiziksel ve teknolojik olarak yeterli bir donanıma sahip olmasını hayal etmektedir. Bununla birlikte ilkokullarda üzerinde çeşitli karakter resimlerinin olduğu renkli okul duvarlarının olmasını, derslere ait farklı sınıfların olmasını, engelli öğrencilere yönelik düzenlemelerin yapılmasını, kantinlerde sağlıklı besinlerin olmasını hayal etmektedirler. Ortaokullardaki öğrenciler; zengin kütüphanesi olan, binaların öğrencilerin zevklerine göre tasarlandığı, rengârenk okul bahçesi, sınıfları ve duvarları olan, teknolojik çalışmaların yapılabildiği atölyeleri, müzik sınıfı, reviri ve organik, sağlıklı ve sıcak yemekler yenilebilecek yemekhanesi olan okullar hayal etmektedir.

Her üç eğitim kademesinde de çocuklar eğitim gördükleri okulların bahçelerinin çevre düzenlemesinin yapıldığı, yeşil alanlarının fazla olduğu, spor salonunun olduğu bir okul hayal etmektedir. Ayrıca ilkokullarda çocuklar; içerisinde bitki köşesi ve hayvan barınakları olan yeşil zemine sahip okul bahçelerini hayal etmektedir. Ortaokullarda ise çocuklar bisiklet parkı olan, yüzme havuzu olan, engelsiz eğitim yapılabilen, çantasız gelinebilen okulları hayal etmektedir. Üç eğitim kademesinde de çocuklar eğitim gördükleri okullarda sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin sıklıkla yapıldığı, kendi yeteneklerini keşfeden ve geliştirebilen, bu çerçevede eğitim verilen okullar hayal etmektedir. Tablo 4'de "Okulunda neyi değiştirmek isterdin?" sorusuna verilen öğrenci cevapları gösterilmektedir.

Tablo 4. “Okulunda neyi değiştirmek isterdin? sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise
Okulun fiziksel şartları ve donanımı	<ul style="list-style-type: none"> Okula zengin bir kütüphane kurulması Çok amaçlı salonun daha büyük olması Okulun duvarlarına çocuklar tarafından resimlerin çizilmesi, renklendirilmesi Okul bahçesine oyun alanları yapılması, tuvaletlerini yenilenmesi Okul bahçesinin daha büyük olması Yeşil alanın artırılması Sıraların tekli ve herkesin boyuna göre olması Okuma alanlarının olması Muslukların değiştirilmesi, fotoselli olması Kantinde satılan ürünlerin çeşidinin artırılması ve ürün fiyatlarının düşük olması Spor salonu yapılması Her öğrenciye anahtarlı kişisel dolapların verilmesi Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması Okullara sağlık kabinleri koyulması Yürüyen merdivenlerin yapılması Yazı tahtalarını akıllı tahtalarla değiştirilmesi Hem engelli öğrenciler için hem de çantalar ağır olan diğer öğrenciler için asansör olması Öğrencilerin etkinlikleri için atölyeler açılması 	<ul style="list-style-type: none"> Fiziksel eksikliklerin giderildiği, sıra ve dolapların çocuklara hitap ettiği Kantinde ucuz ve sağlıklı yiyeceklerin satıldığı Temizlik ve hijyenin olduğu Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması Renkli duvarların, sınıfların ve koridorların olduğu Okul bahçesinin yeşil ve çiçeklerin rengarenk olduğu Bisiklet parkı ile çocuk parkı olan Engelliler için fiziki düzenlemelerin yapıldığı Zengin kütüphanesi ve laboratuvarı olan Okul bahçelerinin spor ve oyun merkezli düzenlendiği 	<ul style="list-style-type: none"> Okulların fiziki yapısının iyileştirilmesi Kantin fiyatlarını düşürülmesi
Eğitim politikaları ve yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> Sabahçılık-öğlencilik sisteminin kaldırılması, tam güne geçilmesi Teneffüs sürelerinin uzatılması Okula serbest kıyafetle gelinebilmesi Derslerin doğada yaparak yaşayarak işlenilmesi Ders kitaplarının ciltli, sağlam ve ilgi çekici olması Resim, müzik ve beden eğitimi ders saatlerinin artırılması ve derslere branş öğretmenlerinin girmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Tam gün eğitim yapılması Ders saatlerini az, teneffüslerin de ders saati kadar uzun olması Blok ders uygulamasının kaldırılması Çantasız ve ödevsiz eğitimin yapılması Okul kıyafetlerinin serbest olması Ders programlarının hafifletilmesi ve ilgi alanlarına göre düzenlenmesi Kulüplerin aktif çalışması Ödül, ceza sisteminin, sınavla seçme-elemenin kaldırılması Seçmeli derslerin işlenebileceği uygun mekânların olması Derslerin günlük hayata adapte edilerek anlatılması Sosyal aktivitelerin çok çeşitli ve sürekli olması 	<ul style="list-style-type: none"> Ders saatleri sayısının azaltılması Okullarda derslerin geç saatte başlaması Meslek liseleri için üniversiteye girişte ayrı bir değerlendirme yapılması Okul başkanlarının yetki ve sorumluluklarının artırılması Gezi ve sosyal faaliyetlerin artırılması

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenciler okulun fiziksel şartları ve donanımını, eğitim politikaları ve yönetimi anlayışını değiştirmek istemektedirler. Her üç eğitim kademesi için de okul kantinlerinin iyileştirilmesi ve fiziksel koşullarının düzenlenmesi görüşü çocuklar tarafından vurgulanmaktadır. Bununla birlikte ilkokul ve ortaokullarda kalabalık sınıf mevcutlarının uygun bir seviyeye çekilmesi, engelliler için fiziki düzenlemelerin yapılması, mevcut kütüphanelerin düzenlenerek zenginleştirilmesi, okul bahçelerinin yeşillendirilerek spor ve oyun merkezli olarak düzenlenmesi, duvarların ve koridorların renklendirilmesi, sıra ve dolapların çocuklara uygun hale getirilmesi, temizlik ve hijyene daha çok önem verilmesi konuları ortak olarak öne çıkmaktadır.

Üç eğitim kademesinde de ilk ders saatlerinin daha geç başlaması ve derslerin işleniş yöntemlerinin değiştirilmesi ortaya çıkan görüşlerdir. Ayrıca ilkokullarda resim, müzik ve beden eğitimi ders saatlerinin artırılması, derslere branş öğretmenlerinin girmesi ve atölyeler açılması istenmektedir. İlkokul ve ortaokullarda tam gün eğitime geçilmesi, teneffüs sürelerinin uzatılması, okula serbest kıyafetle gelinmesi çocuklar tarafından vurgulanmaktadır. Ortaokul ve liselerde ise ders saatlerinin azaltılması istenmektedir. Bununla birlikte ortaokullarda çocuklar; blok ders uygulamasının kaldırılmasını, çantasız ve ödevsiz eğitimin yapılmasını, ders programlarının hafifletilmesini ve çocukların ilgi alanlarına göre düzenlenmesini, kulüplerin aktif çalışmasını, ödül-ceza sistemi ile sınavla seçme-elemenin kaldırılmasını, seçmeli derslerin işlenebileceği uygun mekânların oluşturulmasını, derslerin günlük hayata adapte edilerek anlatılmasını istemektedirler. Liselerde ise meslek liseleri için üniversiteye girişte ayrı bir değerlendirme yapılması, okul başkanlarının yetki ve sorumluluklarının artırılması beklenmektedir. Tablo 5'de "Öğretmen olsaydın nasıl bir öğretmen olurdun?" sorusuna verilen öğrenci cevapları gösterilmektedir.

Tablo 5. "Öğretmen olsaydın nasıl bir öğretmen olurdun?" sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise
Kişilik Özellikleri ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Çalışkan, başarılı, bilgili, düzenli,• Tatlı dilli, anlayışlı, yardımsever, nazik, güler yüzlü, iyi kalpli, sabırlı, adaletli, disiplinli, saygılı, dürüst, sevgi dolu, esprili ve araştırmacı• Öğrencilere kızmayan• İyilik yapmayı, doğayı korumayı ve temiz tutmayı öğreten• Gerektiğinde çocukla çocuk olan	<ul style="list-style-type: none">• Neşeli, anlayışlı, esprili, saygılı, dürüst• Adil, öğrencileri arasında kıyaslama ve ayırımı yapmayan, disiplinli• Sevecen, hoşgörülü, sabırlı• Cezaya değil, ödüle yönelik eğitim veren, not ile tehdit etmeyen• Özel hayatını okula taşımayan	<ul style="list-style-type: none">• Anlayışlı, hoşgörülü, merhametli, öğrenci fikirlerine saygılı• Objektif davranan, adaletli• Güler yüzlü, Esprili• Empati kuran• Sakin, sabırlı, yapıcı• Disiplinli
Mesleki Tutum ve Beceriler	<ul style="list-style-type: none">• Eğlenceli ders işleyen, oyunlarla öğreten, öğretimde farklı metotlar kullanabilen• Sınıfta daha çok malzeme kullanan, deneyler yapan• Derslerde tiyatro ve dramalara fazla yer veren• Teknolojiyi iyi kullanan• Ödev vermeyen.• Öğrencileriyle okul dışında da vakit geçiren	<ul style="list-style-type: none">• Alan hâkimiyeti olan• Farklı tarzda ders işleyen, öğrenmeyi öğreten• Dersi, gezi, deney vb etkinliklerle zenginleştiren, oyunla öğreten,• öğrencilerin hayal gücüne değer veren• Teknolojiye hâkim, yenilikçi, alandaki gelişmeleri izleyen ve aktaran• Öğrencilerin kavrama şekillerine göre yöntemler uygulayan ve buna yönelik materyal hazırlayan/kullanan• Veli ile sürekli iletişim halinde olan	<ul style="list-style-type: none">• Teknolojiyi iyi kullanan, kendini geliştiren• Ezberden uzak, özgün eğitim veren• Not odaklı olmayan

Rehber-rol model	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin geleceğini düşünen, öğrencilerin görüş ve önerilerine önem veren, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini sağlayan ve onları bu konuda yönlendiren• Öğrencilerin hayallerinin peşinden gitmelerine imkân sağlayan• Çok kitap okuyan ve öğrencilerine kitap okumayı sevdiren• Atatürk'ü ve bilimi daha çok sevdiren, Atatürk gibi vatansever, ileri görüşlü	<ul style="list-style-type: none">• Herkesin sorunlarıyla ilgilenen• Empatik yaklaşan• Atatürk'ü daha çok anlatan• Kitap okuyan ve okutan• Öğretme azminde olan.• Başarıya inandıran	<ul style="list-style-type: none">• Tecrübelerini paylaşan
------------------	--	---	--

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin “Öğretmen olsaydın nasıl bir öğretmen olurdun?” sorusuna verdikleri cevaplar; olumlu kişilik özellikleri ve davranışlar gösteren, mesleki tutum ve becerilere sahip, öğrencilere rehber-rol model olan olmak üzere üç tema altında incelenmektedir. Her üç eğitim kademesinde çocuklar öğretmenlerin; hoş görülü, güler yüzlü, anlayışlı, sevgi dolu, esprili, adaletli, disiplinli ve sabırlı olmalarını istemektedir. Ayrıca ilkokullarda çocuklar öğretmenlerin; öğrencilere kızmayan, çocuk ruhlı, gerektiğinde çocukla çocuk olan, iyilik yapmayı, doğayı korumayı ve temiz tutmayı öğreten, araştırmacı, çalışkan, bilgili ve düzenli olmalarını beklemektedir. Ortaokullarda ise çocuklar öğretmenlerin; öğrencileri arasında kıyaslama ve ayırım yapmamasını, cezaya değil ödüle yönelik eğitim vermesini, not ile tehdit etmemesini ve özel hayatını okula taşımamasını istemektedir. Liselerde ise çocuklar öğretmenlerin; merhametli olmasını, öğrenci fikirlerine saygılı olmasını, empati kurmasını, objektif davranmasını ve yapıcı olmasını beklemektedir.

Çocuklar her üç eğitim kademesinde de öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanmasını ve derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanmasını istemektedir. Ayrıca ilkokullarda çocuklar öğretmenlerin; dersleri eğlenceli bir şekilde işlemesini, oyunla öğretmesini, öğrencileriyle okul dışında da vakit geçirmesini, derslerde farklı materyal kullanmasını ve ödev vermemesini istemektedir. Ortaokullarda ise çocuklar öğretmenlerin; alan hâkimiyeti olmasını, yenilikleri takip etmesini, dersleri gezi, deney, oyun gibi etkinliklerle zenginleştirmesini, velileri ile sürekli iletişim kurmasını, öğrencilerin hayal gücüne değer vermesini ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almasını beklemektedirler. Liselerde ise çocuklar, kendilerini geliştiren, not odaklı olmayan ve özgün eğitim veren öğretmenler istemektedirler.

Çocuklar öğretmenlerinden kendileri için iyi bir rol-model olmalarını da beklemektedir. Bu bağlamda ilkokulda çocuklar öğretmenlerinin, çok kitap okumasını ve öğrencilerine kitap okumayı sevdirmesini, Atatürk'ü ve bilimi sevdirmesini, öğrencilerin hayallerine, görüşlerine önem vermesini, yeteneklerini keşfetmelerini beklemektedir. Ortaokulda ise çocuklar öğretmenlerinin, kendilerine destek olmasını, yakından ilgilenmesini, başarıya inandırmasını, öğretmen konusunda azimli olmasını istemektedirler. Liselerde ise öğretmenlerin tecrübelerini paylaşarak öğrencilerine iyi bir rehber olmaları beklemektedir. Tablo 6'da “Sence başarılı insan nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen öğrenci cevapları gösterilmektedir.

Tablo 6. "Sence başarılı insan nasıl olmalıdır?" sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise
Olumlu Kişilik Özellikleri ve Davranışları	<ul style="list-style-type: none">• Terbiyeli, saygılı, ahlaklı, paylaşımcı, uzlaşmacı, iyi kalpli, yardımsever, duyarlı• Çevreci, hoşgörülü, vicdanlı, dürüst, adil ve empati kurabilen• İyi kalpli, yardımsever, azimli• Ailesini, vatanını ve milletini seven• Mütevazı olan, ailesine ve kendisine zaman ayıran• Eleştiriye açık• Öfkesini kontrol etmeli, anlayışlı davranmalı• İşini severek yapan, işine önem veren• Yaptığı işten mutlu olan ve amacı olan• Dürüst ve sorumluluk sahibi, görev ve sorumluluklarını bilen, mutlu olabilen• Bilinçli, temiz ve düzenli• Kararlı ve yenilikçi• İsraftan kaçınmalı, tutumlu• Çok çalışkan, sınavlarda başarılı olan, zamanı iyi kullanabilen, öğretmenini iyi dinleyen, ödevini ve tekrarlarını yapan, çok araştırma yapan• İşini en iyi şekilde yapmaya çalışkan• Bilgi kaynaklarını nasıl kullanabileceğini ve bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen• Araştırmacı• Çalışkan, planlı, düzenli ve azimli• Yaptığı hatadan korkmayan ve hatalarından ders çıkaran• Kendine güvenen ve amaçlarına ulaşmak için elinden geleni yapan, zorluklar karşısında yılmayan• Grup çalışması yapan• Her davranışı ve hareketiyle çevresine iyi örnek olan• Mutlu olan ve etrafını mutlu eden• Çok kitap okuyan• Kendini geliştiren• Bilime, bilgiye, okumaya önem veren, öğrenmeye açık• Üretken olan, farklı düşünen• İleri görüşlü	<ul style="list-style-type: none">• Merhametli, adaletli, ahlaklı, sabırlı• Dürüst, saygılı, eleştiriye açık, yardımsever• Duyarlı• Alçakgönüllü• Zamanı iyi kullanan• Kendi kendine öğrenebilen ve öğrendiklerini kendi hayatına uygulayabilen• İnsanlığa faydalı, verimli işler ortaya koyma azminde olan• Hedefi olan• Düzenli, planlı, programlı, azimli ve kararlı• Sosyal ve girişken• Kitap okuyan ve kültürlü• Kültürel değerlerine sahip çıkan• Araştırmacı ve yaratıcı• Üretken	<ul style="list-style-type: none">• Dürüst• Vicdanlı ve merhametli• Çalışkan• Sorumluluk sahibi• Atatürk ilke ve inkılaplarına önem veren• Kendi potansiyelinin farkında olan• Disiplinli, planlı• Azimli, hedefleri olan• Özgüven sahibi• Hatalarıyla yüzleşen, ders çıkaran• Toplumsal baskılara boyun eğmeyen• Sosyal ve girişimci• Teknolojiyi verimli kullanan• Bilime önem veren• Meraklı

İlkokul, ortaokul ve lisede okuyan çocuklar başarılı insanın nasıl olması gerektiğini tarif ederken birden fazla noktaya dikkati çekmektedirler. Öğrencilere göre başarılı bir insanın temel özellikleri şunlardır; insani, ahlaki ve toplumsal değerlere sahip, adaletli, bilinçli, sorumluluk sahibi, çalışkan, cesur, kültürlü, üretken, araştırmacı, kararlı, disiplinli, planlı. Tablo 7'de "Anne-baba olsaydın çocuğunun eğitimine nasıl katkı sağlardın?" sorusuna verilen öğrenci cevapları gösterilmektedir.

Tablo 7. "Anne-baba olsaydın çocuğunun eğitimine nasıl katkı sağlardın? sorusuna verilen öğrenci cevapları

Öğrenci görüşleri			
Tema	İlkokul	Ortaokul	Lise
Bilişsel Gelişimi Destekleyen	<ul style="list-style-type: none">• Yanlışlarını düzeltirdim, gerektiğinde ödüllendirirdim• Derslerini ödevlerini kontrol ederdim, ders konusunda çok fazla zorlamazdım, anlayamadığı konuları anlatır gerekirse özel ders aldırırdım• Planlı olmasını isterdim, ödüllendirirdim• Teknolojiden yararlanmasını sağlardım• İyi bir meslek sahibi olabilmesi için ders eksikliklerini tamamlardım• Okulu ve öğretmenleriyle işbirliği yapardım• Çok kitap okumasını söylerdim, farklı kitaplar alırdım, beraber kitap okurdum.• İyi eğitim alabileceği okullara ve ilgisi yönünde istediği kurslara yönlendiren bir yetişkin olurdu• Çocuğumun hayallerinin peşinden koşmasını sağlar onu bu konuda desteklerdim. Kararlarını alırken ve amaçlarını belirlerken onun daima yanında olurdu. Onun geleceğini planlamasına yardımcı olurdu.	<ul style="list-style-type: none">• Ödevlerine yardımcı olurdu• Farklı eğitim olanakları yaratırdım• Okulla sürekli iletişim halinde olurdu, öğretmenlerle daha sık görüşürdüm• Eğitim konusunda desteklerdim, ödüllendirici olurdu• Yaratıcılığını beslerdim,• Başarısız olduğu alanlarda desteklerdim• Dil öğrenmesini desteklerdim• Zamanı etkili kullanmasını sağlardım• Çocuğunun eğitim sürecine aktif olarak katılırdım• Çok kitap okur ve okuturdum• Hayalinin peşinden koşması için destek olurdu	<ul style="list-style-type: none">• Dil eğitimine önem verirdim• Öğretmenleriyle iletişim halinde olurdu• Başarılarını ödüllendirirdim, not baskısı yapmazdım• Uzmanlardan tavsiye alır, kitap okur, kendimi yetiştirirdim
Duyuşsal Gelişimi Destekleyen	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğuma kızmazdım, ona sevgi gösterirdim• Onun huzurlu bir aile ortamında yaşamasının eğitiminde önemli bir etken olduğunu düşünerek mutlu bir aile ortamı oluştururdum.• Çocuklarımla her zaman ilgilenen, sohbet eden, konuşup sorunlarını dinleyen, gerektiğinde yardımcı olan, oyunlar oynayan bir yetişkin olurdu• Çocuğuma önem verdiğimi hissettirirdim• Kötü alışkanlıklardan uzak dururdum• Telefon, tablet, bilgisayar kullanımını sınırlardım, spora yönlendirirdim• Sinemaya, tiyatroya götürür, kaliteli vakit geçirirdim• Çocuğuma, dürüst olmayı, saygı duymayı, terbiyeli davranmayı öğrettirdim• Her zaman doğru söylemeyi öğütlerdim• Kavga, kötü sözden uzak tutardım	<ul style="list-style-type: none">• Teşvik ederdim, tehdit etmezdim• Sevgimi gösterirdim• Hayatı sadece akademik başarı olarak görmezdim• İlgili olur, değer verirdim• Onu dinler anlamaya çalışırdım• Çocuğuna inanır, güvenir ve bunu hissettirirdim• Çocuğumla daha fazla zaman geçirirdim• İletişimin güçlü olmasına yardımcı olurdu• Kültür ve sanatla ilgilenmesini sağlardım• Ahlaklı yetişmeleri için çaba sarf ederdim• Özgüven ve sorumluluk bilinci aşılarırdım• Baskı kurmazdım• Özeleştirir yapardım• Kıyaslama yapmazdım• Çocuğumu ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirirdim• Kendisini tanımaya yardımcı olurdu	<ul style="list-style-type: none">• İlgili ve yeteneklerini önemserdim• Sorunlarını dinlerdim• Fikirlerine saygı duyardım• İlgilenirdim, onunla daha fazla vakit geçirirdim• Sorumluluk bilinci kazanmasını sağlardım• Sanat ve spora ilgilenmesini sağlardım• Benim zamanımda cümlesini eleştirel değil tecrübelerini aktarıcı şekilde yapardım• Tercihlerine saygı duyardım• İstemediği okula göndermezdim• Düşünsel tarafsızlık konusunda hassasiyet gösterirdim• Kıyaslama yapmazdım, empati kurardım

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenciler velilerden bilişsel ve duyuşsal yönde destek beklemektedirler. Her üç eğitim kademesinde eğitim gören çocuklar anne-baba olmaları durumunda çocuklarının eğitimine; akademik yönden destek vererek, ilgi ve sevgi göstererek, model olarak, sosyalleşmesine ve karakter gelişimine katkı sağlayacaklarını ifade etmektedirler. İlkokul öğrencileri velilerinin, kendilerini dinlemelerini, kendilerine önem vermelerini, ailecek kaliteli vakit geçirmelerini, dürüst olmalarını, kendileriyle yakından ilgilenmelerini ve kötü söz söylememelerini beklemektedirler. Ortaokul öğrencileri velilerinin, kendilerini dinlemelerini ve anlamalarını, kendilerine önem vermelerini ve baskı kurmamalarını, kendileriyle yakından ilgilenmelerini, güçlü bir iletişim kurmalarını, kendilerini ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmelerini istemektedirler. Lise öğrencileri ise velilerinden, fikirlerine ve tercihlerine saygı göstermelerini, ilgi ve yeteneklerini önemsemelerini, kıyaslama yapmalarını, dertlerini dinleyip ilgilenmelerini beklemektedirler.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, çalışmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar açıklanmakta, literatüre dayalı olarak tartışılmakta, araştırmacı ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Çalışmada, okulda öğrencileri mutlu eden en önemli faktörlerin, öğretmenler, okul ortamı, okulun fiziki yapısı ve donanımı, etkinlikler ve akademik başarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çocukların okulda mutlu olmalarında; öğretmenden beğeni ve takdir görülmesinin, öğretmenlerin güler yüzlü olmasının, derslerde farklı etkinliklere yer vermesinin, etkinlikleri çocuklarla birlikte yapmasının ve onlara önemli olduklarını hissettirmesinin etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile birlikte mesleki bilgi ve becerilerinin de çocukları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995); Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002); Walls, Nardi, Minden ve Hoffman (2002) göre kaliteli öğretmenler istekli, sıcak, güvenilir, başarı odaklı, teşvik edici ve destekleyici, sistemli, uyumlu ve esnekler. Döşe (2013) göre, mutlu okulda öğretmenler öğrencilere yakın olur, onların dertlerini dinler, onlara sıcak davranır, sorunlarını çözmeye yardımcı olur, değişik yöntem ve tekniklerle öğrencilerin dikkatleri çekilir, öğrencilerin derslere katılımı sağlanır, sosyal etkinliklerde öğretmenler, öğrencilere liderlik yapar ve onlarla beraber sosyal ve sportif faaliyetleri planlarlar.

Çocukların okulda mutlu olmalarında arkadaşlarıyla geçirdikleri vakitler, yardımlaşmak, oyun oynamak ve iyi bir iletişim kurmak oldukça önemlidir. Ayrıca ilkokulda okulda huzurlu bir ortamın olması, okulda sevildiklerini ve önemsendiklerini hissetmeleri, şiir okumaları, teneffüslerde müzik yayınının yapılması mutlu olmalarında etkili görülmüştür. Ortaokulda kitap okuma saatleri, lisede ise kuralların herkese eşit ve adil uygulanması ile serbest kıyafet uygulamasına geçilmesinin çocukların okulda mutlu olmalarında önemli olduğu görülmüştür. Antle (2004), bireyin okuldaki öncelikli destek kaynaklarının arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu belirtmektedir. Antle'ye göre, bireyin öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşımları, okulda yaşadığı herhangi bir sorunda öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kendisine sağladığı duygusal ve bilişsel desteklerin değer verildiğine, önemsendiğine dair algısını güçlendirmektedir. Yapılan araştırmalar daha fazla sosyal destek alan bireylerin almayanlara göre stresli yaşam olayları ile daha iyi baş edebildiğini ortaya koymaktadır (Callaghan ve Morrissey, 1993). Okul sadece öğrenciler için bir sadece bir öğretim ortamı değildir aynı zamanda sosyal gelişimlerini destekleyen, sosyal olarak kendini ifade etmesine olanak sağlayan, psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan bir ortamdır. Bundan dolayıdır ki arkadaşlarından aldığı olumlu sosyal destek öğrencilerin hem kendini iyi hissetmesine hem de okula karşı motivasyonlarını ve mutluluk düzeylerini arttırabilmektedir.

Çalışmada, sınıfların düzenli ve temiz olması, okulda zekâ oyunları atölyesinin olması, akıllı tahta donanımı, derslik sistemi, okul bahçesinin büyük ve güzel olması ile kantinde gıda çeşitliliğinin olmasının çocukları mutlu ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulların, çocukların bilişsel, duyuşsal, bedensel ve kişilik gelişimlerinin tamamına katkıda bulunacak şekilde organize edilmesi, fiziki mekan ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Okulda esnek uyarlanabilir mekânların, öğrencilerin sanat ve sosyal çalışmalarını için daha geniş oda ve alanların bulunması, okulun öğrenme ortamı olmasında önemli bir yer tutmaktadır (Özbayraktar, 2005; Aksu, Demirel ve Bektaş, 2011; Karaküçük, 2010; Kıldan, 2007). Okullar temiz olmalı, bahçesi büyük ve değişik tür bitki ve çiçeklerle süslenmelidir. Okulun fiziki yapısı çekici olmalı ve hatta rengi dahi öğrencileri cezbedecek şekilde düşünülmelidir (Döş, 2013). Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hallerindeki okulun fiziki yapı ve donanımı ile öğrenme çevresi büyük bir önem arz etmektedir. Çevrenin insan davranışları üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları da içinde bulunulan ya da yaşanan ortamda kullanılan fiziki unsurların (renk, tasarım, düzen vb.) algıları etkileyerek davranışlara yön verdiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında davranış değişikliği bir bakıma çevresel unsurların tasarlanması ile de ilgilidir. Davranış değişikliği için gerekli koşullardan biri ortamdır. Uygun davranış ancak uygun ortamda kazandırılabilir (Dönmez, 2004). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2014). Fiziksel yapının çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yöneltmeli, öğrenci sokağa yönelme gereksinimi duymamalıdır (Başar, 1994). Dolayısıyla okullarda öğrenme çevresinin düzenlenmesi, kontrolü, yönetimi, öğrenmeye elverişli hale getirilmesi, planlanması, uygulanması gerekmektedir (Arı ve Saban, 2000).

Okullarda yapılan sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklerin çocukları mutlu ettiği her üç eğitim kademesinde de öğrenciler tarafından ortak olarak vurgulanmıştır. İlkokul ve ortaokul kademesinde çocukları mutlu eden etkinliklerin daha çok

tiyatro, sinema, drama, sınıf gezisi, kermes, eğlenceli yarışmalar, satranç, jimnastik gibi faaliyetler iken lise kademesinde ise görsel etkinlikler, geziler, sanatsal ve sportif faaliyetler ile atölye çalışmalarının çocukları mutlu ettiği görülmüştür. Doğan ve Tok (2017) tarafından yapılan hayalindeki okul adlı araştırmada öğrenciler hayallerindeki okulu mutlu, huzurlu olabilecekleri yerler olarak çizmişlerdir. Okullarda eğlenceli aktivitelere yer verilmesi, zevk alabilecekleri etkinliklerin gerçekleşmesini istemektedirler. Aydoğan (1999) etkili okullarda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı ortamların ve etkinliklerin olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğrencinin proje araştırmaları ile ilgilenmesinin, okulların etkili olmasındaki önemine vurgu yapmıştır. Bu bulgular yapılan araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin gizil güçleri ve yetenekleri ortaya çıkarıldığı zaman okullar etkililiğini artırabilir.

Çocukları okullarda akademik başarı yönünden mutlu eden faktörlerin, derslerde başarılı olunması, kitap okuyarak yeni bilgiler edinilmesi, yabancı dil öğrenilmesi, kişisel gelişimleri için kurslar açılması, sınavlardan yüksek not alınması, okulun öğrencileri geleceğe iyi bir şekilde hazırlayacağına inanılması ve derslerle ilgili eksikliklerin giderilmesi için bireysel olarak desteklenmesi olarak belirlenmiştir. Liselerde başarı gösterildiğinde ödüllendirilmek, derslerin eğlenceli ve bilgi dolu geçmesi ile destekleme kurslarının varlığı çocukları mutlu etmektedir. Sergiovanni (1995) etkili okulların, bütün öğrencilerinin başarılı olmasını hedeflediklerini, öğrencilerini başarıya odakladıklarını ve onları bu başarıya ulaştıracak zengin öğrenme-öğretme yaşantılarını düzenlediklerini belirtmektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan araştırmada; destekleme ve yetiştirme kurslarının derse katılımı artırması, konu tekrarı sağlaması, öğrencilere özgüven kazandırması ve daha fazla soru çözme fırsatı vermesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çalışmada, okulda öğrencileri üzen faktörlerin, eğitim politikaları ve yönetiminden, okul yaşamından (ortamından), okulun fiziki yapısı ve donanımından ve başarı kaygısından kaynaklandığı gözlenmiştir.

Araştırmada, okul için çok erken saatte kalkılması, teneffüslerin kısa olması, ders sayısının ve saatlerinin fazla olması her üç kademe de çocukları üzen en önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaokullar ders kitaplarının içeriği ile sınavların örtüşmemesi, öğretmenlerin sık değişmesi, uygulamalı eğitimden ziyade teorik eğitimin yapılması, bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneğe göre eğitim verilmemesi çocukları üzdüğü gözlenmiştir. Liselerde ise sınav baskısının olması, merkezi sınav sisteminin sürekli değişmesi, seçmeli derslerin istek dışı verilmesi ve devamsızlık süresinin az olmasının çocukları üzen değişkenlerdendir. Gür ve Çelik (2009) araştırmaları sonucunda çalışmada ulaşılan sonuçları destekler bulgulara ulaşmışlardır: Liselerin ders yoğunluğunun ve akademik içerikli ders sayısının fazlalığı oldukça belirgindir. Ders yükü, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Özellikle, okulun ilk yıllarında daha az ders yükü konulmalıdır. Haftalık 45 saati bulan bazı ortaöğretim okullarındaki ders saati yükü mutlaka azaltılmalıdır. Nitekim 2023 eğitim vizyonu belgesinde de bu duruma vurgu yapılarak ders sayılarının ve saatlerinin azaltılacağı belirtilmektedir (MEB, 2019). Literatürde yapılan araştırmalarda merkezi sınavların çok fazla ders çalışmayı ve test çözmeyi gerektirdiği için öğrencilerin zamanını ve enerjisini aldığını, bu yüzden de öğrencilerin yaşlarının gerektirdiği birçok sosyal etkinliği ertelediğini ya da yapmadığını belirtmektedirler (Aslan ve Cansever, 2009; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kelecioğlu, 2002).

Okullarda yaşanan akran zorbalığının ve haksız yere suçlanmanın çocukları üzdüğü görülmüştür. İlkokulda arkadaşlarıyla oyun oynayamaması, yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edilmemesi, etkinliklere dahil olamaması, çalışmalarının panoda sergilenmemesi, öğretmenin kızması, üzülmesi ve hasta olması, ortaokulda ise arkadaşlar arasında dışlanmanın, ayrımcılığa uğramanın ve sosyal aktivitelerin az olmasının çocukları üzdüğü anlaşılmaktadır. Birçok araştırmada, akranlar arasındaki zayıf ilişkiler ya da ilişkisizlik, okul yıllarındaki kaygı, yalnızlık, depresyon, devamsızlık gibi problemler ile okula uyum ve başarı motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Asher ve Parker, 1989, DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994; Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990; Kochenderfer ve Ladd, 1996). Pişkin (2010) tarafından akran zorbalığına ilişkin olarak Ankara ilindeki ilkokullarda yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %35.1'inin "kurban", %30.2'sinin "zorba", %6.2'sinin ise "hem zorba hem de kurban" olduğunu, en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu, bunu fiziksel zorbalığın izlediğini göstermektedir. Bireyin yaşadığı toplumun yaşam biçimini ve toplumdaki rolünü öğrenerek toplumla bütünleşmesi anlamına gelen sosyalleşme, öğrenme yoluyla gerçekleşir. Çocuklar gözleyerek ya da model olarak sosyalleşirler. Erikson'a göre, bireyin psiko-sosyal gelişimi doğumdan ileri yaşlara doğru uzanan sekiz dönemde gerçekleşmektedir. Birbirine ilişkili olan bu dönemlerin her birinde birey, o döneme adını veren gelişim çatışması ya da karmaşası ile karşılaşmaktadır. Daha sonraki dönemlere sağlıklı olarak geçebilmek için bireyin bulunduğu dönemin gelişim çatışması ya da karmaşasını başarı ile atlatması gerekmektedir. Birey bu karmaşa ya da çatışmalarla başa çıkabildiği oranda daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilecektir (Eripek, 1993; Can, 2000).

Okullarda kurallara uyulmaması ve olumsuz öğrenci davranışları hem ilkokul hem de ortaokullarda eğitim gören çocukları üzmektedir. Çocuğun ailesinden sonra, zamanının önemli bir bölümünü geçirdiği yerler okullardır. Okula ilişkin olumlu tutum öğrenciye kendisini güvende hissetmesi için bir güç verirken, sınıf arkadaşlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurabilen öğrenciler, okulu daha güvenli bir yer olarak algılamakta ve diğerlerine nazaran herhangi bir zorbalık kurbanı olmaktan kendilerini uzak hissetmektedirler (Rodkin, 2003). Öğrencilere işe yaramayan ve zararlı davranışlardan ya da modellerden arındırılmış bir çevre sunmak okulun temel işlevlerinden biridir. Bu işlevini yerine getirebilmek amacıyla okul, çevrede var olan ama istenmeyen davranışları dışarıda tutarak, öğrencilere örnek alabilecekleri modellerden ve kazandırılmak istenen davranış kalıplarından oluşan temiz bir çevre hazırlamalıdır (Durmuş ve Gürkan, 2005).

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okul bahçelerinin yetersizliği, okul binalarındaki fiziki eksiklikler, sosyal faaliyet yapacak alanların yetersizliği ile kantinlerden kaynaklanan olumsuzluklar her üç eğitim kademesinde de çocukları üzen ortak özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. İlkokullarda teneffüslerde oyun oynayacak araç, gereç ve alanların olmaması, ortaokullarda teknolojik alt yapıdan kaynaklanan sorunlar, liselerde ise sınıfların yeterli ısınmaması ile kütüphanelerin yetersiz olması çocukları üzen durumlardır. Türkiye’de ortalama sınıf mevcudu, OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla yüksektir. 2007 itibarıyla, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde kamu okullarında ortalama sınıf mevcutları 27 iken, OECD ortalaması 21,4’tür (OECD, 2009). Bununla birlikte, asıl önemli sorun, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ziyade, kimi bölgelerde sınıf mevcutları yirminin altındayken, özellikle bazı büyük şehirlerde –demografik yapısı hızla değişen bölgelerde- sınıf mevcutlarının 50–60’ın üzerinde olmasıdır. Elbette bu sorun, sadece MEB’in planlaması ile ilgili olmaktan çok özellikle bölgeler arası kalkınmışlık düzeyleri arasındaki farkın, güvenlik sorunlarının ve göçün neden olduğu demografik yapıdaki ani değişimle de ilgilidir (Gür ve Çelik, 2009). Yapılan bir meta-sentez çalışmasında, Türkiye’de okullarda, alt yapı ve finansmana ilişkin olarak araç gereç eksikliği, kalabalık sınıf mevcutları, binaların tadilatı, hijyen ve sağlık ortamının sağlanmaması gibi sorunlar olarak yer aldığı görülmektedir (Deveci ve Aykaç, 2018). Davranış değişikliği için gerekli koşullardan biri ortamdır. Uygun davranış ancak uygun ortamda kazandırılabilir (Dönmez, 2004). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2014).

Öğrencilerin hayallerindeki okullar; sağlıklı, güvenli, temiz, sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yapıldığı, etkili eğitim politikaları ve uygulamalarıyla yönetilen okullardır. Bu bağlamda öğrenciler özellikle okulun fiziksel şartları ve donanımını, eğitim politikaları ve yönetimi anlayışını değiştirmek istemektedirler. Her üç eğitim kademesinde de çocuklar eğitim gördükleri okulların ve sınıfların fiziksel ve teknolojik olarak yeterli bir donanıma sahip olmasını hayal etmektedir. Her üç eğitim kademesinde de çocuklar eğitim gördükleri okulların bahçelerinin çevre düzenlemesinin yapıldığı, yeşil alanlarının fazla olduğu, bitki köşesi ve hayvan barınakları olan okul hayal etmektedir. Ayrıca öğrenciler; zengin kütüphanesi olan, binaların öğrencilerin zevklerine göre tasarlandığı, rengârenk okul bahçesi, sınıfları ve duvarları olan, spor salonu, teknolojik çalışmaların yapılabildiği atölyeleri, müzik sınıfı, reviri ve organik, sağlıklı ve sıcak yemekler yenilebilecek kantinleri olan okullar hayal etmektedir. Ortaokullarda ise çocuklar bisiklet parkı olan, yüzme havuzu olan, engelsiz eğitim yapılabilen, çantasız gelinebilen okulları hayal etmektedir. “Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu” isimli projede benzer şekilde öğrenciler, içerisinde tiyatro salonu, basketbol, voleybol sahası, spor salonu bulunan bir yerleşke şeklinde olan, bahçesinde çay salonu, internet odası, su havuzları olan, içerisinde kullanılan laboratuvarlar bulunan, biyoloji derslerinde kullanılmak üzere botanik bir bahçesi olan, koridorlarında kitap rafları ve oturma alanları bulunan, bir okul hayal ettiklerini ifade etmişlerdir (Öğülmüş, 2013).

Üç eğitim kademesinde de çocuklar eğitim gördükleri okullarda sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin sıklıkla yapıldığı okulları hayal etmektedir. Her üç eğitim kademesinde de çocuklar kendi yeteneklerini keşfeden ve geliştirebilen, bu çerçevede eğitim verilen okullar hayal etmektedir. Bu bağlamda Döş’e (2013) göre mutlu okulda yapılması gerekenler şunlardır: öğrenciler kıyafet konusunda serbestlik verilmeli, öğrencilerin sosyal aktivitelerini yapacakları spor salonları, etkinlik salonları, dinlenme salonları olmalı, öğrencilerin ruhsal ve zihinsel yorgunluklarını atacak faaliyetler, resim, müzik, yarışma vb. etkinlikler olmalıdır. Öğülmüş (2013) ise çocuklar özellikle özgür bırakıldıkları ve hayallerini gerçekleştirmelerine imkân veren okullar istemektedirler.

Her üç eğitim kademesi için de okul kantinlerinin iyileştirilmesi ve fiziksel koşullarının düzenlenmesi görüşü çocuklar tarafından vurgulanmaktadır. Bununla birlikte ilkokul ve ortaokullarda kalabalık sınıf mevcutlarının uygun bir seviyeye çekilmesi, engelliler için fiziki düzenlemelerin yapılması, mevcut kütüphanelerin düzenlenerek zenginleştirilmesi, okul bahçelerinin yeşillendirilerek spor ve oyun merkezli olarak düzenlenmesi, duvarların ve koridorların renklendirilmesi, sıra ve dolapların çocuklara uygun hale getirilmesi, temizlik ve hijyene daha çok önem verilmesi konuları ortak olarak öne çıkmaktadır.

Üç eğitim kademesinde de ilk ders saatlerinin daha geç başlaması ve derslerin işleniş yöntemlerinin değiştirilmesi ortaya çıkan görüşlerdir. Ayrıca ilkokullarda resim, müzik ve beden eğitimi ders saatlerinin artırılması, derslere branş öğretmenlerinin girmesi ve atölyeler açılması istenmektedir. İlkokul ve ortaokullarda tam gün eğitime geçilmesi, teneffüs sürelerinin uzatılması, okula serbest kıyafetle gelmesi çocuklar tarafından vurgulanmaktadır. Ortaokul ve liselerde ise ders saatlerinin azaltılması istenmektedir. Bununla birlikte ortaokullarda çocuklar; blok ders uygulamasının kaldırılmasını, çantasız ve ödevsiz eğitimin yapılmasını, ders programlarının hafifletilmesini ve çocukların ilgi alanlarına göre düzenlenmesini, kulüplerin aktif çalışmasını, ödül-ceza sistemi ile sınavla seçme-elemenin kaldırılmasını, seçmeli derslerin işlenebileceği uygun mekânların oluşturulmasını, derslerin günlük hayata adapte edilerek anlatılmasını istemektedirler. Liselerde ise meslek liseleri için üniversiteye girişte ayrı bir değerlendirme yapılması, okul başkanlarının yetki ve sorumluluklarının artırılması beklenmektedir.

Öğrencilerin “Öğretmen olsaydın nasıl bir öğretmen olurdu?” sorusuna verdikleri cevaplar; olumlu kişilik özellikleri ve davranışlar gösteren, etkili mesleki tutum ve becerilere sahip, öğrencilere rehber-rol model olan olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Çocuklar öğretmen olduklarında; hoş görülü, güler yüzlü, anlayışlı, sevgi dolu, esprili, adaletli, araştırmacı, çalışkan, bilgili, merhametli, öğrenci fikirlerine saygılı, disiplinli, sabırlı ve yapıcı olacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin coşkulu olmaları, öğrencilere sevecen davranmaları, güvenilir olmaları, öğrencilerini yüreklendirip desteklemeleri ve uyumlu

olmaları etkili öğretmenlik davranışlarıdır. Bu özelliklerin yanında etkili öğretmenler, girişken, dostça davranan, sabırlı, hassas, iyi huylu, neşeli ve öğrencilerine arkadaşça davranan, çalışkan, kendini yenileyen öğretmenlerdir (Şen ve Erişen, 2002). Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995); Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002); Walls, Nardi, Minden ve Hoffman (2002) göre kaliteli öğretmenler istekli, sıcak, mizah anlayışına sahip, güvenilir, başarı odaklı, teşvik edici ve destekleyici, sistemli, uyumlu ve esneklerdir.

Öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanması ve derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanması öğrenciler tarafından önemli görülmüştür. Ayrıca ilkokullarda çocuklar öğretmenlerin; dersleri eğlenceli bir şekilde işlemesi, oyunla öğretmesi ve derslerde farklı materyal kullanması istenmiştir. Ortaokullarda ise çocuklar öğretmenlerin; alan hâkimiyeti olması, yenilikleri takip etmesi, dersi gezi, deney, oyun gibi etkinliklerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin hayal gücüne değer vermesi ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alması vurgulanmıştır. Lisede ise çocuklar, kendilerini geliştiren, not odaklı olmayan ve özgün eğitim veren öğretmenler istemişlerdir. Hemen hemen tüm araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre, etkili öğretmen, iyi bir eğitim almıştır ve alanına hakimdir; dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkanlara göre en uygun yöntem veya yöntemleri kullanır; dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır; öğrencilerin öğreneceğine, kendisinin de öğretebileceğine olan güveni tamdır; öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak bazı kişilik özelliklerine sahiptir (Can, 2004; Tatar, 2004; Yılmaz, 2006; Tarhan, 2008; Döş, 2013).

Çocuklar öğretmenlerinden kendileri için iyi bir rol-model olmalarını da arzulamışlardır. Bu bağlamda ilkokulda çocuklar öğretmenlerinin, çok kitap okumasını ve öğrencilerine kitap okumayı sevdirmesini, Atatürk'ü ve bilimi sevdirmesini, öğrencilerin hayallerine, görüşlerine önem vermesini, yeteneklerini keşfetmelerinin önemini vurgulamışlardır. Ortaokulda ise çocuklar öğretmenlerinin, kendilerine destek olmasını, yakından ilgilenmesini, başarıya inandırmasını, öğretme konusunda azimli olmasını istemişlerdir. Lisede ise öğretmenlerin tecrübelerini paylaşarak öğrencilerine iyi bir rehber olması beklentisi oluşmuştur. Yapılan birçok araştırmada çalışmada bulunan bu sonucu desteklemektedir (Kuşaksız, 2010; Tarhan, 2008; Yılmaz, 2006)

Öğrencilere göre başarılı bir insanın temel özellikleri şunlardır; insani, ahlaki ve toplumsal değerlere sahip, adaletli, bilinçli, sorumluluk sahibi, çalışkan, cesur, kültürlü, üretken, araştırmacı, kararlı, disiplinli ve planlı. Arseven (1986); Koberg ve Bagnal (1981) ve Özben (1996) yaptıkları çalışmada kaliteli öğrencilerin kişisel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: yenilikçidir, tercih ve kararlarını açıkça ortaya koyar, sorumluluklarının bilincindedir, esnek düşünür, olaylara farklı boyutlardan bakabilir, ilgi alanları geniştir, farklı fikirler ortaya koyabilir ve eleştirel düşünebilir, yaratıcı ve üreticidir. Bu araştırmanın sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Community Review Committee (2012) tarafından yapılan araştırmada bilgiyi yeni durumlara aktarma, esnek, yansıtıcı ve bağımsız düşünme becerisine sahip olma, aktif bir biçimde dinleme ve odaklanabilme nitelikli öğrencilerin akademik özellikleri olarak; mücadeleci ve azimli olma, risk alabilme, sorumluluk bilincine sahip olma ve fikirlerini demokratik biçimde savunma ise kaliteli öğrencilerin kişisel özellikleri olarak ortaya konmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin, velilerden hem bilişsel ve hem de duyuşsal yönden destek bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar anne-baba olmaları durumunda ise onları dinleyerek ve anlamaya çalışarak, ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirerek, onlara sevgi göstererek, model olarak, akademik yönden destek vererek, onlarla yakından ilgilenecek, güçlü bir iletişim kurarak, onların fikirlerine ve tercihlerine saygı göstererek, ailecek kaliteli vakit geçirerek, sosyalleşmelerine ve karakter gelişimlerine destek olarak katkı sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalara göre etkili veli: öğrencinin ilgi, bakım ve korumasını yapar, eğitim açısından öğrenciyi destekler (Kuşaksız, 2010; Çelenk, 2003), öğrencinin akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlar (Girmen, 2001). Ailelerin çocuklarını destekleyici tutum ve davranışlarda bulunmaları eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi adına önemli görülmektedir. Erken çocukluk ve erişkinlik dönemindeki aile desteği ve ilgisi arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmektedir (Carlson, 1999). Anne-babaların evde çocuklarıyla okulla ilgili sohbet etmeleri, onların ödevlerine yardımcı olmaları, okuldaki etkinliklere ve toplantılara gönüllü olarak katılmaları, öğretmenlerle görüşmeleri öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şad, 2012)

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrenci, veli ve öğretmenler 2023 Eğitim Vizyon Belgesine ilişkin olarak bilgilendirilebilir ve öncelikli olarak öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların sürece katkı sunması sağlanabilir.
2. Eğitimde öğrenci yararı ve mutluluğu öncelikli hedef olarak sıklıkla vurgulanabilir; gerek yapısal, gerekse yönetsel anlamda etkili projeler üretilerek, okullar öğrencilerin daima mutlu olduğu ve öğrenmeden keyif aldığı ortamlar haline getirilebilir.
3. Okullardaki ders sayıları ve saatleri, teneffüs süreleri, derslerin öğretim programları, rehberlik ve yönlendirme çalışmaları ve merkezi sınavlar öncelikli olarak çocuk gelişimi, yararı ve mutluluğu düşünülerek tekrar gözden geçirilebilir ve gerekli değişiklikler, tüm paydaşların görüşü alındıktan ve pilot uygulamalar yapıldıktan sonra gerçekleştirilebilir.
4. Okullarda, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik edecek bir ortam oluşturulabilir. Okulda öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemen kılınabilir. Okulun amaçları ve vizyonu açık ve net bir şekilde ifade edilip, bu amaçların gerçekleştirilmesi için tüm paydaşların desteği alınabilir.
5. Okulların fiziki şartları ve donanımları, öğrencilerin sosyal-sportif-kültürel ve sanatsal etkinlikleri sıklıkla yapabileceği hale getirilebilir. Okul binasının bahçesi, derslikleri, rengi vb öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine göre projelendirilebilir.

6. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin daha nitelikli olabilmesi için etkili ve uygulamalı rehberlik eğitimleri verilebilir.
7. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için gereken imkânlar sağlanabilir. Bu amaçla, öğretmenleri mesleki yönden geliştirecek lisans üstü eğitim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilebilir. Eğitimlerde, oyunla öğreten, güler yüzlü, sevgisini öğrencisine belli eden, kişisel ve mesleki yönden kendini gerçekleştiren öğretmen profili hedeflenebilir.
8. Öğrencilerin akademik yönlerinin gelişmesine katkı sağlayan destekleme ve yetiştirme kurslarında zaman ve kaynak tasarrufu sağlanması amacıyla EBA tarafından hazırlanan içerik ve testler, bir kitap hâline getirilerek kurs başlangıcında öğrencilere dağıtılabilir. Açılan kurslara öğretmen olarak görevlendirilecek personel maddi ve manevi yönden daha fazla desteklenebilir, hizmet içi eğitimden geçirilebilir.
9. Toplumun büyük bir kısmında var olan başarı kavramının sadece akademik başarı olarak algılanması yanlış ortadan kaldırılabılır, doğaya ve insana saygılı, girişimci, ahlak güzelliği olan karakterli bir ideal insan modeli vurgusu sıklıkla yapılabilir.
10. Anne-babalara yönelik düzenlenecek eğitim programlarında, önceliğin çocukların mutluluğu, gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları olduğu vurgusu yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksu, Ö. V., Demirel, Ö. & Bektaş, N. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde donatı elemanları üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(3), 243-254.
- Antle, B. J. (2004). Factors associated with self-worth in young people with physical disabilities. *Health and Social Work* 29(3), 167-175.
- Apple, M. & Beane, J. A.(1995). *Democratic education* (2. Baskı). Kaliforniya, A.B.D. Heinemann.
- Arı, R. & Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Ceylan Ofset
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Asher, S. R. ve Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. *Social Competence in Developmental Perspective*, 51, 5-23.
- Aslan, N. & Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. baskı). Ankara: Hatipoğlu Basımevi
- Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili Okul. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213-219.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callaghan, P. & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 203-210.
- Can, G. (2000). Çocuk gelişimi kuramları, *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Ceyhan, E. (Ed.). Eskişehir: Anatolian University Publish.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119
- Carlson, E. (1999). Early environment support ve elementary school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chapman, Judith D. (1990) *School-based decisionmaking and management*, London: The Falmer Press.
- Comsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul, BGST Yayınları.
- Community Review Committee. (2012). *Assessing characteristics of successful learners*. Illinois: Wilmette Public Schools District 39.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. ve Metcalf, K. K (1995). *The Act of Teaching*, McGraw-Hill, New York.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34

- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. ve Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799-1813
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301.
- Doğan H. ve Tok T, N. (2017). Hayalimdeki okul. IV. *International Eurasian Education Research Congress. Bildiri Özetleri Kitabı*. 11-14 Mayıs, Denizli, 453-454.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinde saldırganlık ve şiddet eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 253-269.
- Duruhan, K. & Bedir, F. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 168
- Eripek, S. (1993). *Gençlik döneminin bedensel zihinsel ve psiko-sosyal gelişim özellikleri*. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 208.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gür, B. S. & Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de Millî Eğitim Sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- Herman, J. J. & Herman, J. L. (1992). Educational administration: school-based management. *The Clearing House*, 65 (5), 261-263.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. ve LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi akademik başarı üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81.
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel /mekânsal koşullarının incelenmesi (rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 421-440.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Kılıç, A. Z. (2015). *Katılımcı okul uygulamaları: Eğitimciler için el kitabı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Koberg, D. & Bagnal, J. (1981). *The universal traveler*. California: Kaufman
- Kochenderfer, B. J. ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties? *Child Development*, 67, 1293-1305
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- MEB (2019). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. ve James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.

- Neill, A.S. (1960). *Summerhill, a radical approach to child rearing*. New York, A.B.D. Hart Publishing Company.
- Öğülmüş, S. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara, Aydoğdu Ofset Matbaacılık.
- Özbayraktar, M. (2005). Bilgi teknolojilerinin öğrenim alanı planlamasına etkileri-ilköğretim okullarının derslik ve kütüphane mekanları örneğinde. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 101-108.
- Özben, Ş. (1996). Başarısızlık psikolojik bir zehir midir?. *Yaşadıkça Eğitim*, 47(1), 2-4.
- Özpolat A. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5(50), 11-13.
- Peterson, D. (1991). School-Based management and student performance. *ERIC Digest*, Number 62, Oct:l.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Rodkin, P. C. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four Questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanım sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "Okul Yaşam Kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham Heights: Allyn and Bycon.
- Şad, S.N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' turkish, math, and science & technology achievement. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173- 196.
- Şen, Ş. ve Erişen Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-12
- UNICEF. (2013). *UNICEF Annual Report 2013 Turkey*. Ankara: UNICEF
- Ünal, S. & Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul:Marmara Üniversitesi Matbaası.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., Von Minden, A. M. ve Hoffman, N. (2002). The Characteristics of Effective and Ineffective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.
- Yavuzer, H. (2008). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ek 1. Çalıştay Temaları

2023 EĞİTİM VİZYONU ODUNPAZARI ÇOCUK ÇALIŞTAYI

“MUTLU ÇOCUKLAR GÜÇLÜ TÜRKİYE”

2023 Eğitim Vizyon belgesinin hazırlanmasında çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenmiş ve en önemli vurgunun “mutlu çocuklar” olduğu görülmektedir. Belgede çocuğun refahına ve mutluluğuna vurgu yapılarak, çocukların mutluluğunu hedeflenmektedir.

Çocuklar, alınan kararlardan doğrudan etkilenenler oldukları halde bu kararların alınmasında en az söz sahibi olanlardır. Eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çocuk katılımına ağırlık verilmeli ve çocuk katılımına yönelik hedefler daha görünür olmalıdır.

Bu noktadan hareketle ilçemizde katılımcıların çocuklar olduğu bir çalıştay düzenlenerek çocuk katılımı sağlanmaya çalışılacaktır.

ÇALIŞTAY TEMALARI

Tema 1: Çocuğun Gözünden Okul

- 1-Okulda seni en çok neler mutlu ediyor?
- 2-Okulda seni en çok neler üzüyor?
- 3-Nasıl bir okul hayal ediyorsun?
- 4-Okulunda neyi değiştirmek isterdin?

Tema 2: Çocuğun Gözünden Eğitim

- 1-Öğretmen olsaydın nasıl bir öğretmen olurdun?
- 2-Sence başarılı insan nasıl olmalıdır?
- 3-Anne-baba olsaydın çocuğunun eğitimine nasıl katkı sağlardın?

PRE-SERVICE MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ABOUT ANALOGIES

ELÇİN ERBASAN

ORTA DOĞU TEKNİK
ÜNİVERSİTESİ

NUR BANU DURAN

ORTA DOĞU TEKNİK
ÜNİVERSİTESİ

AYŞENUR YILMAZ

KAHRAMANMARAŞ
SÜTÇÜ İMAM
ÜNİVERSİTESİ

MİNE İŞIKSAL-BOSTAN

ORTA DOĞU TEKNİK
ÜNİVERSİTESİ

Abstract

Problem Statement: There are many works of middle school mathematics teachers shared on social media that labeled as analogy, although it is not correct mathematically and has transition (from familiar to unfamiliar) problems. Since awareness of teachers on these analogies and their preference of using or not using them are related to their pedagogical content knowledge and also their students' future/potential mathematical learning, it is valuable research to conduct.

Purpose: The purpose of the study was to examine pre-service middle school mathematics teachers' views about the use of analogy regarding division operation of whole numbers and the underlying reasons for their preferences for (not) using this analogy in a mathematics lesson.

Method: This study was a qualitative case study. It was conducted with 53 pre-service mathematics teachers at a public university in Ankara. Analogy Questionnaire was prepared by the researchers and used to collect data. The written explanations of the participants were analyzed through content analysis by taking common themes formed in the light of the literature review and data itself into account.

Findings: Results of the study showed that more than half of the participants considered not to use the Watermelon Analogy (WA) in their future teaching practices. Almost 20% of them pointed out detailed views on their preference on both using and not using it according to situation. Additionally, findings indicated that there were many underlying reasons for pre-service middle school mathematics teachers' preferences for using the WA in mathematics lessons. Pre-service middle school mathematics teachers' positive tendency for using WA in their further practices were categorized under 8 headings namely: "permanent learning", "attention", "convenience", "alternative strategy", "motivation", "conceptual understanding", "visualization" and "concretization." Pre-service teachers' answers regarding the reasons for not using WA in their further teaching practices were categorized under 6 themes namely: "misconception-difficulty", "confusion in conceptual understanding", "time-consuming", "concerns about visualization", "memorization" and "negative attitude."

Discussion, Conclusion and Recommendations: Findings show that teachers should be careful while using problematic analogies such as WA in their mathematics lessons. Such type of analogies should be selected by the teachers by considering its potential on causing misconceptions in students' minds. Also, teachers should be qualified with deep knowledge on instructional materials.

Keywords: Pre-service middle school mathematics teachers, analogy in mathematics education, pedagogical content knowledge, analogy, division operation

Introduction

Teacher knowledge is an essential element for students' learning in mathematics (Ball, Thames & Phelps, 2008). Teacher knowledge requires knowledge of the pedagogical paths that are unique to mathematical knowledge, in addition to knowing the knowledge of the field to be taught and pedagogical pathways in education. Pedagogical content knowledge (PCK), in this aspect, expects teachers to make a combination of the knowledge of mathematics to be taught, and the knowledge of pedagogies specific to the subject (Ball et al., 2008; Chick & Beswick, 2017; Rowland, Huckstep & Thwaites, 2005; Shulman, 1986). It consisted of ways to demonstrate content so that it can be understood by others, including the most useful ways of expression, the most powerful analogies, drawings, examples, and explanations while teaching a subject (Shulman, 1987).

Analogies could be used as one of the teaching tools that aim to help student understanding in a way that they make a connection to the concept that is not familiar to them (Richland, Zur & Holyoak, 2007). Additionally, using analogy in lessons has potential contributions such as developing students' conceptual change (Bryce & MacMillan, 2005), increasing students' motivation towards lessons by attracting their attention (Duit, 1991), and helping teachers while teaching abstract concepts (Jonane, 2015). More specifically, by using analogies in mathematics lessons, teachers can enhance students' conceptual understanding and problem-solving skills (Goswami, 1992), anticipate their errors (Loc & Uyen, 2014) and overcome their misconceptions (Fast, 1996). Thus, teachers have eminent roles in using appropriate analogies in mathematics classes. In

line with this, teachers should select the appropriate analogy by considering its advantages and disadvantages (Duit, Roth, Komorek, & Wilbers, 2001) while teaching a concept to the students. They should make plans about how they introduce, use analogies and connect them to the concepts in the lesson (Harrison & Treagust, 1994).

Pre-service teachers' views about the use of analogy is important regarding lesson planning process and making instructional decisions before teaching in real classrooms would give valuable information about their future teaching practices. What's more, that would reveal what they think about analogies in connection with.

It is thought that pre-service teachers' views about analogy about a subject that is mathematically basic and addressing all grade levels will give an idea about their PCK. Division is a fundamental concept that is an important part of mathematical learning and in relation to other fundamental concepts such as multiplication, fractions, ratios and rational numbers (Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2013). Also, it has an important place in mathematics teacher education, since teacher candidates have insufficient knowledge on division operation (Simon, 1993).

From this point of view, the purpose of the study was to examine pre-service middle school mathematics teachers' views about the use of an analogy regarding division operation of whole numbers, Watermelon Analogy (WA). In addition, the underlying reasons for their preferences for (not) using this analogy in a mathematics lesson was also investigated. In the direction of these purposes the research questions of the study are as follows:

1. What are the views of pre-service middle school mathematics teachers about the use of the WA in mathematics lessons?
2. What are the underlying reasons for pre-service middle school mathematics teachers' preferences for (not) using the WA in mathematics lessons?

Method

Research Design

This study was a qualitative case study. The interest was on the views of the pre-service middle school mathematics teachers about the use of WA in mathematics lessons and underlying reasons of pre-service middle school mathematics teachers' preferences on (not) using the WA in mathematics lessons.

Research Sample

This study was conducted with 53 pre-service mathematics teachers in 2017-2018 academic year. 28 of them were junior students and 25 of them were senior students. All of them were studying middle school mathematics education program at a public university in Ankara. Convenient and purposive sampling was used for selecting the participants. The junior students took the Methods of Teaching Mathematics course, in which subject matter knowledge and pedagogical content knowledge of mathematical concepts were discussed. They also completed pedagogy courses in a previous year. The prospective teachers have both mathematical knowledge and pedagogical content knowledge through these courses, and they provide the opportunity to interpret analogies mathematically and pedagogically.

The senior students took a course in which they discuss the nature of mathematical knowledge. They have experience of observation and sometimes lecturing through two semesters in a real classroom setting. Having classroom experience is thought to have the potential to enable the participants to comment on the analogy more in depth. Because of the reasons junior and senior pre-service teachers were selected.

Research Instrument

The WA, which was used for this study, was chosen because it was an analogy that teachers at all grade levels were able to comment on and made mathematical discussions with interest in the social media platform. It was selected from mathematics teachers' group on the social media. This analogy was represented in Figure 1. In this analogy, the watermelon represents dividend, knife represents divisor, one slice of watermelon represents quotient and outer surface of the watermelon represents remainder.



Figure 1. The Watermelon Analogy

The division is a fundamental concept used in both primary and middle schools. In this sense, it is handled not only in natural numbers, but also in integers, rational numbers, and decimal representations at middle grade levels. In line with this, where positive and negative divisions can be performed, and where the divide is exponential, rooted or fractional, are also possible at middle school level. Therefore, it is suitable for the middle school level and for the teachers to teach at these grade levels as the analogy allows for deep and different aspects to be addressed. There are cases where this analogy differs in forms, and researchers have decided on the most understandable form in social media.

The question represented in Figure 2 was applied in the classroom environment in participants' undergraduate courses at a time when they were available. Pre-service teachers were asked to question the analogy and the use of analogy in a hypothetical teaching environment:

- Would you use this analogy in your lessons?
- If yes, what are the advantages of using this analogy?
 - If no, what are the disadvantages of using this analogy?

Figure 2. The questions about the analogy

Pre-service teachers were expected to answer these questions in a written form and they were asked to write the explanations as detailed as possible.

Data Analysis

The written explanations of the participants were analyzed through content analysis. In order to determine their preferences, common themes were formed in light of related literature (see Demir, Önen & Şahin, 2011) and data itself. The responses of the participants were analyzed based on their explicit wording of preferences. The main categories for pre-service teachers were grouped in three: "I prefer to use", "I do not prefer to use" and "I prefer to use or not use it depending on the situation".

Demir et al.'s (2011) study guided the researchers for coding the participants' reasons of using and not using the analogy in lessons. The researchers were aware of the reasons in the relevant literature and coded them. According to this, the following reasons of pre-service science teachers of using an analogy in their lessons helped the researchers to analyze the data of the current study: providing visualization, providing relation to daily life, providing permanent learning, making the lesson fun, providing comprehension of a lesson, facilitate learning and teaching, providing attention, establishing a known-unknown relationship, providing simplification of the lesson to learn, providing efficient teaching, making remembering easier, providing a summary of lesson, and providing the use of imagination. The following reasons of pre-service science teachers of not using an analogy in their lessons helped the researchers to analyze the data of the current study: creating confusion and causing misconceptions. In addition to considering these codes, the data itself is also encoded.

For the content validity of the study, the mathematical content of the analogy used in the study and the questions posed to the participants were confirmed by two experts in mathematics education. Additionally, the related literature guided by the researchers while creating the coding resulting from the answers of the participants. For the reliability of the study, findings were presented with the direct quotations of the participants' answers. In addition to this, the researchers reached full consensus on the themes and codes.

Findings

In this chapter, the findings are represented under the following parts: views of pre-service middle school mathematics teachers about using the WA and reasons of pre-service middle school mathematics teachers about using the WA as well as about not using the WA.

Pre-service Mathematics Teachers' Views of Using the WA

The views of pre-service middle school mathematics teachers about using the WA was presented in Table 1.

Table 1

Views of pre-service middle school mathematics teachers about using the WA

Views of using the WA	N	%
I prefer to use	15	28.3
I do not prefer to use	27	50.9
I prefer to use or not use depending on the situation (in the lesson)	11	20.8

Table 1 shows that 15 of 53 pre-service middle school mathematics teachers (28.3%) preferred to use and 27 of the participants (50.9%) considered not to use the WA in their future teaching practices. In addition to this, 11 of the participants (20.8%) pointed out both use and not use it depending on the situation. The majority of pre-service teachers stated that they prefer not to use this analogy. Participants' sample responses for the views were represented below in Table 2:

Table 2

Participants' quotations of the views

Participants	Quotations	Views
Participant 21	I prefer to use the WA. The representation can help students to visualize the division operation and they can use the same logic in the analogy when they do division operation. Also, learning becomes permanent.	use the WA
Participant 36	I do not prefer to use WA. As it is insufficient to explain many aspects of the division operation, it may cause some misunderstanding in students. For example, does the remainder remains from the quotient or dividend?	not use the WA
Participant 8	The use of the analogy could cause misconceptions and memorization. However, it could be useful for students with good visual memory. Their knowledge can be more permanent when they associate it with real life.	changeable

As seen in Table 2, each of the responses were categorized as "I prefer to use", "I don't prefer to use", and "changing preferences". The participants elaborated the reasons for each of these preferences.

Pre-service Mathematics Teachers' Reasons for Using the WA

Table 3 shows the reasons of pre-service middle school mathematics teachers about using the WA.

Table 3

Reasons of pre-service middle school mathematics teachers about using the WA

Reasons of using the WA	N
-------------------------	---

Becoming an alternative strategy	8
Getting students' attention	8
Reasons of using the WA	
	N
Providing permanent learning	8
Providing conceptual understanding	6
Making learning/lecturing/understanding/recalling convenient	5
Increasing motivation	2
Visualizing the concept	2
Concretizing the concept	1
Total # of reasons	40

As cause of using the analogy, “becoming an alternative strategy”, “getting students’ attention” and “providing permanent learning” were mostly mentioned as is seen in the Table 3. While interpreting the reasons of using the WA, they mentioned less about student motivation, visualization and concretization of the division concept. Participants’ sample responses of the first three reasons were represented in Table 4 below:

Table 4

Participants’ quotations of the reasons

Participants	Quotations	Reasons
Participant 26	I would use it for students who are confused about the places of division operation components. The advantage of it can be removing misunderstandings while explaining these components.	becoming an alternative strategy
Participant 50	I would use it. I think that analogy is very useful for students to get their attention to the lesson. They are generally not interested in lessons teaching with direct instruction. In order to eliminate this problem, giving examples from their own lives and involving themselves in the lesson increase their interest towards the lesson. When their interest and attention increase, teacher has an opportunity to provide conceptual understanding.	getting students' attention
Participant 30	I can use. The analogy provides better understanding about dividend, divider, quotient and remainder. Generally, students are confused about these concepts, especially verbal questions. I believe that this visualization helps to make permanent and meaningful learning of these concepts in students' minds.	providing permanent learning

As seen in above, the pre-service teachers started their sentences by stating their preferences and then they detailed their reasons of using this analogy. Also, some participants stated more than one reason about using WA like Participant 50.

Pre-service Mathematics Teachers’ Reasons of Not Using the WA

The reasons of pre-service middle school mathematics teachers about not using the WA was presented in Table 5.

Table 5

Reasons of pre-service middle school mathematics teachers about not using the WA

Reasons of not using the WA	N
Causing misconception/difficulty	25
Confusion in conceptual understanding	9
Memorization	3
Concerns about visualization	1
Time-consuming	1
Negative attitude	1
Total # of reasons	50

Table 5 showed that half of the pre-service middle school mathematics teachers preferred not to use the WA since it causes misconception/difficulty. Almost all of these participants stated the mathematical meaning of the division operation and problems on the analogy related with these meanings. Also, they mentioned their concerns about confusion in conceptual understanding, memorization, visualization, time and negative attitude towards mathematics lessons as their reason to not use the WA. Participants' sample responses of the first three reasons were represented in Table 6 below:

Table 6

Participants' quotations of the reasons

Participants	Quotations	Reasons
Participant 29	This representation is not appropriate for explaining the meanings of division operation like grouping and sharing. For example, although divisor means the number of groups or group size, in this representation it means a tool for dividing into pieces. This leads to misconceptions and students cannot understand the structure of the division operation.	causing misconception/difficulty
Participant 51	I would not use it. Because in the given analogy, students cannot notice the relation between components which is dividend = divisor x quotient + remainder. Also, students could be confused because of representing quotient as one slice of watermelon.	confusion in conceptual understanding
Participant 28	In this analogy, students memorize what they see. I do not think that this make sense.	memorization

As seen in above, while some participants started their sentences by stating their preferences and then they detailed their reasons of not using the WA, some participants first explained their reasons of not using the WA.

Pre-service Mathematics Teachers' Reasons of the Changeable Preferences

The participants whose preference to use WA in their future lessons changes according to situation mentioned possible misconceptions in WA and lack of conceptual understanding as their negative tendency to use it. Many of them pointed out visualizing the division operation and becoming an alternative strategy as their positive tendency to use it in their future practices. The following two responses represent their changeable preference in detail:

Table 7

Participants' quotations of the reasons

Participants	Quotations	Changeable Preference
Participant 46	I can use this analogy if there are some students who have learning disabilities or they are inclusive students in my class. Because I believe that such analogies make a significant contribution to learning of these students. Also, it can be used for 7 th or 8 th grade students who tried to learn division operation conceptually, but couldn't achieve. This analogy will help them to solve questions in a short time in exams. It also will not cause to not able to solve questions because of lack of knowledge about place of the dividend.	use the WA
	This analogy can lead to big mistakes in understanding the logic of the remainder. Because the remaining eaten watermelon slice seems to have been removed from the quotient. However, it remains from dividend. Other disadvantages/misconceptions are as follows: *The quotient must be bigger than the remainder. *There is no relationship between the remainder and the divisor.	not use the WA
Participant 11	I can use this analogy, since it makes easier to keep division operation in mind with visualization.	use the WA
	The use of the analogy could cause misconceptions on division.	not use the WA

As seen in above, participants explained their reasons towards both using and not using the WA in detail.

Discussion and Conclusion

One of the main findings of the study indicated that the most of the participants (50.9%) stated that they do not prefer to use the WA. The main reasons of these are causing misconception/ difficulty, confusion in conceptual understanding, causing memorization, concerns about visualization, time and negative attitude towards mathematics. Among these, causing misconception/difficulty is the mostly stated one. That supported Demir et al.'s (2011) study since the most pre-service science teachers stated that analogies are not beneficial because of creating contradiction in scientific terms and causing misunderstandings. Therefore, it might be said that the presence of a content which has a potential for misunderstanding through an analogy, is an important factor for pre-service teachers to decide not to use analogies, regardless of the field, mathematics or science. Participants think in parallel with Geban and Bilgin's (2001) study that using of analogies may affect students' learning of concepts negatively and may cause misconceptions. Pre-service teachers' awareness on possibility of causing misconception/ difficulty is one of the (positive) indicator of their PCK, since they are able to discuss and address WA-related misconceptions as in Chick and Beswick's (2017) PCK framework, named as student thinking-misconception.

Findings of the study showed that causing misconception/difficulty and confusion in conceptual understanding were the main reasons for not using the WA. That finding shows the pre-service middle school mathematics teachers' PCK about the use of analogy is in relation to students' mathematical understanding and mathematical learning. In that vein, providing permanent learning and conceptual understanding, which are pointed out by pre-service middle school mathematics teachers' as reasons of using the WA, indicated that pre-service teachers emphasized analogy as a tool for student learning. Therefore, the use of analogy has been dealt with as an interactive concept in terms of student learning and student understanding.

The findings of the study showed that pre-service middle school mathematics teachers gave the following reasons for using the WA: becoming an alternative strategy, getting students' attention, providing permanent learning, providing conceptual understanding, making learning/lecturing/ understanding/recalling convenient, increasing motivation, visualizing the concept and concretizing the concept. As similar in the Demir et al.'s (2011) study, permanent learning and conceptual understanding via analogy were reasons stated by pre-service teachers mostly. All except two of the reasons to use the WA in mathematics lessons has not emerged in Demir et al.'s (2011) study. Two reasons that arose in this study and not in the other study are

“becoming an alternative strategy” and “concretization of a concept”. The science teachers may consider only the analogy concept in a general way, and possibly considering the analogy that come to their minds. In line with this, the pre-service science teachers in the mentioned study may not have any connection between the analogy in their minds and these two reasons revealed in our study. Therefore, it can be said that the reasons of use of analogy in lessons produce analogy-specific reasons. While the reasons for this analogy given to pre-service teachers are like this revealed in this study, the reasons for using it for other analogies may differ. Moreover, the reasons for the use of analogies may be other than those mentioned in this study.

All except five of the reasons to use analogy mentioned in Demir et al.'s (2011) study has emerged in this study. The reasons that not arose in the current study and available in Demir et al.'s (2011) study are “connecting with daily life”, “establishing a known-unknown relationship”, “providing simplification of the lesson to learn”, “providing efficient teaching”, and “providing a summary of lesson.” Although these five codes do not appear to exist as codes in our study, these codes have been included in the answers of the pre-service teachers in a way that they support the main reasons that the participants suggested. For example, Participant 8 wrote that “Their knowledge can be more permanent when they associate it with real life.”. As shown in this example, the pre-service teacher did not consider real life as a main reason in this study. Because she thought that using analogy provided permanent learning and the participant elaborated the main reason. For the reason “providing efficient teaching” was involved in “making learning/lecturing/understanding/recalling convenient”. In this way, in the current study, the efficiency concept was handled in a deeper way. For the other codes, establishing a known-unknown relationship”, “providing simplification of the lesson to learn”, and “providing a summary of the lesson” were not revealed in this study. That might be because the analogy itself was not available for the pre-service teachers to suggest those three reasons. For example, the participants did not make a relationship between the WA analogy and establishing a known-unknown relationship as a reason. Because the division operation represented as WA does not provide to make such a relationship.

Recommendations

Pre-service teachers' views on changeable preferences of use of analogy, which corresponds to 20% of the participants, showed that the rest of the pre-service teachers did not have flexible thinking about the use of the analogy. Therefore, it is suggested that mathematics educators create environments where analogies can be discussed in detail in terms of advantages and disadvantages. In this way, the remaining 80% may elaborate on the reasons for which they do not think about the use of analogies.

Providing conceptual understanding, which is one of the reasons participants suggested to use analogies, may show that the participants do not consider this analogy conceptually. This can be overcome by improving their awareness by giving instruction about analogy and constructing analogies, by giving them opportunities of discussing analogies available in social media, in textbooks, or in their mathematical communities.

Division operation is taught by primary school teachers. Therefore, same study can be conducted with primary school teachers and pre-service primary school teachers.

References

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bryce, T., & Macmillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action-reaction forces and the 'at rest' condition in physics. *International Journal of Science Education*, 27(6), 737-763.
- Chick, H., & Beswick, K. (2017). Teaching teachers to teach Boris: a framework for mathematics teacher educator pedagogical content knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1-25.
- Demir, S., Önen, F., & Şahin, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açısıyla analogiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 86-114.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), 649-672.
- Duit, R., Roth, W. M., Komorek, M., & Wilbers, J. (2001). Fostering conceptual change by analogies-between Scylla and Charybdis. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 283-303.
- Fast, G. R. (1996). Analogies and reconstruction of mathematical knowledge. (ERIC Document Reproduction Service No. ED402 161). Retrieved June 3, 2018, from EBSCOHost ERIC database.
- Goswami, U. (1992). Analogical reasoning in children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harrison, A. G. & Treagust, D. F. (2006). Teaching and learning with analogies friend or foe? P. J. Aebiusson et al. (eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education*, pp. 11-24.

- Heywood, D. (2002). The place of analogies in science education. *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 64-75.
- Jonane, L. (2015). Using analogies in teaching physics: A study on Latvian teachers' views and experience. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 53-73.
- Loc, N. P., & Uyen, B. P. (2014). Using analogy in teaching mathematics: An investigation of mathematics education students in school of education-Can Tho University. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 91-98.
- Richland, L. E., Zur, O., & Holyoak, K. J. (2007). Cognitive supports for analogies in the mathematics classroom. *Science New York Then Washington*, 316(5828), 1128.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 255-281.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Simon, M. A. (1993). Prospective elementary teachers' knowledge of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3), 233-254.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (8th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF MATERIALS IN EDUCATION PROGRAMS

VELİ BATDI

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

TANSU EREN

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ELİF NİSA PAKSOY

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' views on material use. The qualitative research was conducted within the framework of the case study. The study group which was selected with simple random sampling consisted of 36 teachers working in secondary schools in the central district of Kilis province during 2018-2019 academic terms. The data in the study were collected with a semi-structured interview form. The collected data were analyzed in accordance with content analysis using NVIVO-8 program. As a result of the research, teachers' perspectives about the materials they used in their lessons and their attitudes towards the materials were taken into consideration. In this context, the positive and negative aspects of the use of materials, problems that arise and solutions are presented. Although it is understood that teachers are still generally dependent on traditional methods, it has been determined that students' readiness levels, physical conditions, time anxiety, teachers' lack of experience and classroom management affect the use of materials. However, it is thought that these factors will have a positive effect in case of a planned and regular process in the learning environment. On the other hand, it is suggested that the use of materials should be supported and the material preparation should be done carefully and diligently as the materials increase the students' interest and persistence of knowledge.

Keywords: Appliances, education, materials, secondary school, teaching, technology.

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel yönlü olup durum çalışması çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu basit seçkisiz örneklemeyle seçilen 2018-2019 yılı Kilis ili Merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan farklı branşlardaki 36 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler NVIVO-8 programıyla *içerik analizine* uygun çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerinde kullandıkları materyallere yönelik bakış açıları ile materyale ilişkin tutumları göz önünde bulundurularak görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda materyal kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri ile ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri dile getirilmiştir. Öğretmenlerin genellikle hala geleneksel yöntemlere bağlı olduğu anlaşılmakla birlikte öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, fiziksel koşulların, zaman kaygısının, öğretmenlerin deneyim eksiklikleri ve sınıf yönetimi gibi etkenlerin materyal kullanımını etkilediği saptanmıştır. Ancak bu etkenlerin planlı ve düzenli işleme halinde olumlu yönde etki sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan materyallerin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve bilginin kalıcılığını artırdığı gerekçesiyle materyal kullanımının desteklenmesi gerektiği, materyal hazırlamanın dikkatle ve özenle yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araç-Gereç, Eğitim, Materyal, Ortaokul, Öğretim, Teknoloji.

Giriş

Bilim ve teknolojiye ortaya çıkan çok yönlü değişimler, eğitim sistemlerinde de değişimi beraberinde getirmektedir (Yeşil ve Şahan, 2015, s.124). Günümüz eğitim sisteminde öğrenciler, eğitim öğretime dair ihtiyaçlarını karşılayarak gelecekte daha donanımlı bir birey olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Kaya, 2006, s. 3). Eğitimde uzun yıllardır öğretimin temelini, öğretmenin kendisi ve ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak bugün ilerleyen teknolojik fırsatlar aracılığı ile öğretmen ve ders kitaplarının yanı sıra birçok kaynak ve materyal destekli öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir. Birden fazla duyuya hitap edebilen çeşitli fonksiyonlara sahip materyaller eğitimciler tarafından geliştirilmektedir (Şahin, 2015, s. 996). Bu erişimi kolay materyallerin öğrenme sürecinde çeşitli açılardan faydalar sağladığı bilinmektedir.

Eğitim öğretimde materyal kullanımı ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu ve kimi alanlarda bu ilişkinin olumlu, kimi alanlarda ise olumsuz yansımalar doğurabildiği belirtilmektedir. Eğitimde materyal kullanımına yönelik sorun olarak adlandırabileceğimiz olumsuz yansımalar bakıldığında; materyal tasarımı ve hazırlık ile materyalin sunumu aşamasında güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017, s. 779). Bu güçlüklerin giderilmesi noktasında planlı ve düzenli çalışmalar ile amaca uygun ve doğru adımların atılması gerektiği belirtilebilir. Diğer yandan eğitimcilerin başta Powerpoint olmak üzere öğretim amaçlı görsel materyal geliştirirken öğrenci özelliklerine uygun metin, grafik, animasyon, ses gibi araçlara ulaşması ve bunları kendi öğretim içeriklerine uyarlaması gerekmektedir (Usta, 2015, s. 11). Öğretmenlerin öğrencilerine yeni teknolojilerle bütünleşik zengin öğrenme ortamları sunabilmesi için öncelikle teknoloji okur-yazarlığı

yeterliliğine ulaşmış olmaları ve sonrasında bu teknolojiyi ileri öğrenme ortamlarıyla sınıflarına nasıl entegre edeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, s.147). Diğer taraftan okulların teknolojik alt yapısında da özellikle son dönemlerde ciddi iyileştirmeler yapıldığı gözlenmektedir. Okulların çoğuna bilgi ve iletişim teknolojilerinin alınması, internet ağlarının kurulması buna örnek olarak verilebilir. Diğer yandan yenilikler ve değişimler konusunda öğretmen ve idarecilerin yeterince bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda, yeni programa geçiş döneminde öğretmen ve idarecilerin hem yeni programın felsefesi ve farklılıkları, hem de teknolojik imkânlarından yararlanma konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri dile getirilmiştir (Yeşil ve Şahan, 2015, s. 136). Bu konuda gerekli seminer çalışmaları ve bilgilendirici toplantılar düzenlenerek oluşan ihtiyacın karşılanması önem taşımaktadır.

Bu sonuçlar kapsamında öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı çağdaş öğretim materyallerinden yararlanmaları için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli ve fiziki kaynaklar etkili kullanılmalıdır. Öğretim materyallerinin etkin kullanımına yönelik araştırmalar daha geniş kapsamlı olarak yapılmalı ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmelidir (Şahin, 2015, s. 1008). Materyalin kullanımı öncesinde bu konu ile ilgili ciddi bir eğitimin alınması, herhangi bir öğretim materyalinin akademik başarıya pozitif katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda öğretim programı ve ders kitaplarının içerikleri oluşturulurken maliyeti yüksek olan ve emek isteyen araç-gereçlerin kullanılması konusunda zorunluluk olmayıp, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmalıdır. Söz konusu eğitimciler, materyal kullanımının dersin anlaşılmasında öğrenciler üzerinde ne düzeyde etkili olacağına farkındadır. Elbette materyaller ders esnasında amaç değil bir araç olarak ele alınmalıdır (Kablan vd., 2013, s. 1636). Materyallere yönelik belirlenen amaçlar gerçekleştirilirken öğretmenler, yaşamdaki hızla gelişen değişim sürecinde karşılarına çıkabilecek engellere takılmadan ilerleyebilmeleri için "teknik, öğretim tasarımı, materyal geliştirme, teknolojiyi programlarla bağdaştırma" gibi konulardaki yenilikleri takip etmeli ve bu konuda onlara destek olunmalıdır. Ayrıca bu destek kesintisiz olarak sağlanmalıdır ki, öğretmen kendisinden beklenen en üst düzey performansı sergileyebilsin (Seferoğlu, 2015, s. 4). Öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru aktarılan bilgilerin öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı bilinmektedir. Bu amaçla geliştirilen öğretim araç-gereçleri basit, sade, anlaşılabilir, net anlamlar içeren, dersin hedeflerine uygun, önemli ve ele alınan konuya özel bilgileri kapsmalıdır (Bozkurt ve Akalın, 2010, s. 5). Bu nitelikler dikkate alınarak hazırlanacak materyallerin öğrenme sürecinde etkili sonuçlar ortaya koyabileceği ve verimli ortamlar oluşmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, gelişen teknolojinin etkisiyle sürekli değişen öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerin, bu değişime entegre edilmesi ile gelecek nesillerin yetiştirilmesine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bu açıdan mevcut durumda kullanılan materyallerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulması amaçlanarak ortaya çıkacak sonucun materyal kullanımı noktasında bilgilendirici ve öneri niteliğindeki bir içerik sunması beklenmektedir. Alanyazına materyal hazırlama ve kullanma noktalarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Her öğretmen lisans eğitimi zamanındaki öğrenme heyecanı ile mesleğe adım attığı ilk günden itibaren ve mesleğini devam ettirdiği sürece alanına yönelik gelişmeleri takip etmelidir. Ayrıca kendini içinde bulunduğu zamana göre güncellemelidir (Özdemir, S. M., 2016, s. 235). Buna yönelik derslerinde farklı içeriklere yer vermeli, deneyimlerini artırmalı ve öğrencilerin algılarına her yönden ulaşabilecek nitelikte materyal kullanımına açık olmalıdır.

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim programlarında materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda;

1. Materyal kullanımında eğitimciler tarafından dile getirilen olumlu ve olumsuz yansımaların neler olduğu,
2. Materyal kullanımına yönelik önerilerin neler olabileceği sorgulanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması çerçevesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılmış bir durumu çoklu kaynaklar içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği durumların ve durumlara bağlı sebepler ile sonuçların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420) olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifadeyle tek bir durumun detaylı bir şekilde incelenerek verilerin sistematik olarak toplandığı nitel bir araştırma yaklaşımı biçiminde açıklanabilir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örnekleme türlerinden basit seçkisiz örnekleme (rastgele-simple random sampling) türüne dikkat edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, evrendeki tüm birimlere aynı seçilme olasılığı vererek tüm bireylerin seçilme ihtimalini eşit tutmaktadır. Buna ek olarak bir bireyin seçimi diğer bireyin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2018, s.88). Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılı Kilis ili Merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 16 erkek

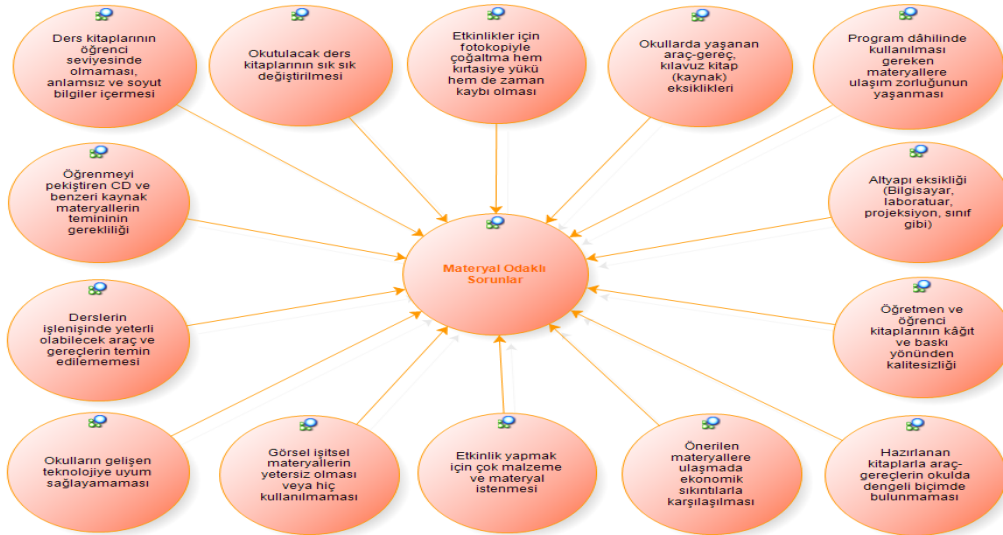
ve 20 kadın olmak üzere toplam 36 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları K-1e (1 nolu erkek katılımcı) veya K-6k (6 nolu kadın katılımcı) şeklinde kodlanarak araştırma boyunca kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların materyal kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda, kullanılan sorular materyal kullanımı ile ilgili yapılan literatür taramasındaki alan yazından hareketle ve uzman görüşleri (Eğitim bilimleri alanında 2 doçent, 3 yardımcı doçent, 3 öğretmen ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı) doğrultusunda hazırlanmıştır. Toplanan veriler NVIVO-8 programıyla *içerik analizine* uygun çözümlenmiştir. Oluşan kod ve temaların uyum değerleri de hesaplanarak uyumun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Formda yer alan sorular materyal kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri ile materyal kullanımında ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerilerini sorgulama bağlamında hazırlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın elde edilen verileri incelendiğinde, öncelikle materyal kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerine değinen görüşlere değinildiği görülmüştür. Bu görüşleri içeren kodlardan bazıları “Dersi monotonluktan kurtarma, zamanı verimli kullanma, birden fazla duyuya hitap etme, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma” şeklinde ifade edilmiştir. K6-K'nın “Hazırlanan materyallerin öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırdığını gördüm.”, K7-E'nin “Matematik dersinde kullandığım materyaller ders kazanımlarına ulaştırmada büyük kolaylıklar sağladı.”, ve K-5E'nin “Materyalle derse girme dersin öğrencilerim tarafından daha çabuk algılanmasını ve daha hızlı öğrenilmesini sağladı.” şeklindeki görüşleri olumlu yönlerine örnek ve dayanak gösterilebilir. Ancak materyal kullanımında olumsuz nitelendirilebilecek bazı görüşlere de rastlanmıştır. Bu görüşlere ilişkin oluşturulan kodlardan bazıları “Dikkat dağınıklığı yaratması, fiziksel koşulların yetersizliği, teknik sorunların çıkması, materyal temininde karşılaşılan güçlükler” şeklinde ifade edilebilir. K-3E “Materyalin etkili olması için öğrenme sürecinde kullanılan materyallerin özen gösterilerek ve eksiksiz hazırlanması gerekmektedir. Ancak gelişigüzel hazırlanan materyaller sınıfta sadece sürenin geçmesine ve dersin kaynamasına sebep olmuyor...” şeklinde görüş belirterek materyal kullanımındaki sorunları dile getirmiştir.



Şekil 1. Materyal Odaklı Sorunlar

Araştırmada materyal kullanımına ilişkin sorunların ve ilgili çözüm önerilerinin de sunulduğu görülmüştür. Şekil 1'e ise materyal odaklı sorunları dile getiren kodların yansıdığı anlaşılmaktadır. “etkinlik yapmak için çok malzeme ve materyal istenmesi altyapı eksikliği, okulların gelişen teknolojiye uyum sağlamaması, görsel-ışitsel materyallerin yetersiz olması” bu bağlamda belirtilen kodlardan bazıları olarak göze çarpmaktadır. K4-K kodlu öğretmen okuldaki altyapı eksikliğine değinerek ‘Malzeme olarak yeterli donanıma sahip olmamıza rağmen, malzemeleri rahatlıkla kullanıp deneyler yapabileceğimiz laboratuvarımız yok. Bu sebeple öğrencilere kendilerinin uygulayabileceği etkinlikler yaptırıyorum. Okulumuzda laboratuvar için fazladan derslik bulunmadığından ancak sınıflardaki akıllı tahtalardan takviye yapabiliyorum.’ diye düşüncelerini ifade etmiştir. K5-K kodlu öğretmen ‘Ben bilişim teknolojileri öğretmiyim ve sınıflarda projeksiyon cihazının

olmaması bilgisayarında yaptığım uygulamaları öğrencilere aktarırken zorlanmama sebep oluyor.' diyerek yine öğrenmeyi pekiştiren kaynak eksikliğine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde K7-K kodlu öğretmen hizmet süresi bakımından kıdemli bir öğretmen olup, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir; 'Ben fotokopi çıktıkları aracılığı ile derslerimin içeriğini zenginleştiriyorum ama okulumuzda sınırlı sayıda fotokopi makinası bulunduğu için çekmek istediğimizde sıraya girmemiz gerekiyor bu da zaman kaybına yol açıyor.' diyerek altyapıdaki eksiklikleri dile getirmektedir.

Diğer yandan K5-K kodlu öğretmen ise 'Kitaplarda kullanılması tavsiye edilen materyallerin gerçek hayatta ilişkili olması gerektiğini düşünüyorum. İngilizce dersinde hep kelime bilgisi ve dil bilgisine bağlı kalmak yerine sözlü iletişime daha fazla yer verebilmemiz için ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.' materyal kullanımı için zamanın yetersizliğine değinmiştir. K5-E kodlu öğretmen 'Bazı konular için istenen materyaller çok yüksek fiyatlardan satılıyor ve her öğrencim ekonomik anlamda farklı düzeyde olduğu için temin noktasında problem olabiliyor.' diyerek materyallere ulaşmada maddi anlamda karşılaşılan sorunları dile getirmektedir. K6-K kodlu öğretmen 'Zamanın değiştiği ve teknolojinin ilerlediğinin farkındayım ama hala geleneksel uygulamaların en etkili yol olduğuna inanıyorum. Tabii ki belirli aralıklarla materyal kullanmaya çalışıyorum ama birinci önceliğim klasik anlatımdır.' diye görüşlerini ifade etmiştir. K6-E kodlu öğretmen ise 'Akıllı tahtanın öğrencilerin ilgi ve dikkatini çektiği kesindir fakat öğrenciyi hazırcılığa alıştırtıyor. Bir nevi ekran bağımlılığı yaratıyor diyebilirim. Hep video izlemek istiyorlar veya sunulan bilgileri çok iyi anladıklarını söyleyerek yazmak istemiyorlar.' diyerek okulun olanaklarına rağmen normal tahta kullanımını desteklediğini dile getirmektedir.

K7-E kodlu öğretmen 'Öğrencilerimiz merkezi sistemde iyi bir liseye girebilmek için sınava tabi tutuluyor. Yıl sonunda girecekleri sınavın kaygısı ile iç içeler. Bu yüzden elimizde olan bir müfredat var ve belirli bir zaman çerçevesinde kazanımları vermek zorundayız. Buna ek olarak da farklı soru tiplerine ilişkin çözümler yaparak anlatılarımızı zenginleştirmek zorundayız. Böyle bir sistemin içerisinde maalesef materyale yer vermem neredeyse imkansız. Bu yüzden ya kazanımlar sadeleştirilmeli ya da materyal kullanımı için ek saatler düzenlenmelidir.' Materyal kullanımında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin birbirinden farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşler ışığında kadın veya erkek öğretmenler materyal kullanımına tamamen bağlı kalınması taraftarı olmayıp gerektiği zaman kullanmayı tercih etmektedir.

Görüşmelerde sorunlara yönelik belirtilen görüşlerin yanı sıra sorunların çözümü noktasında da öneriler sunulmuştur. Materyal hazırlanmasına ilişkin "Bilginin etkili bir şekilde transferini sağlamalı, İşlevsel olmalı, Ekonomik olmalı, Çok yönlü olmalı, Öğrenciyi etkin kılmalı" şeklindeki kodların oluştuğu görülmüştür. Bu hususlar dikkate alındığı sürece materyallerin dersin içeriğini zenginleştireceği ve eğitimin niteliğinin artmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Bu noktada K10-K kodlu katılımcı, "Materyallerin hazırlanmasında ekonomik davranılmalı, çünkü bazen çok maliyet gerektiren durumlar olabiliyor. Bu da materyal kullanımını sınırlandırarak olumsuz durumlar yaratabiliyor.", K11-E ise "Bir materyali sadece bir etkinlikte kullanmak yerine farklı birçok etkinlikte kullanabilecek esneklikte ve işlevsellikte yapabiliriz." diye görüş belirterek önerilerini sunmuştur. Bu bağlamda, materyalin en önemli yanlarından biri de öğrenciyi ulaşılabilirliğin artırılması olarak belirtilebilir. Materyal ne kadar fazla öğrenciyi ulaşılmışsa, dersin o denli etkili işlendiği belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle, ulaşılabilirlik ne kadar artarsa, öğretimin niteliğinin artmasına o derece katkı sağlanmış olur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin materyal kavramına ilişkin görüşleri materyallerin kullanımında olumlu ve olumsuz yönde göze çarpan yansımalar ve ortaya çıkan sorunlara ilişkin öneriler doğrultusunda araştırılmıştır. En genel anlamıyla materyal yazılı, görsel ve işitsel her türlü araç-gereç olarak belirtilebilir. Derslerde öğrencinin anlamasını kolaylaştıran, ilgisini çeken, seviyesine uygun ve kalıcı öğrenmeler sağlayan yazılı, görsel ve işitsel her tür araç materyal olarak nitelendirilebilir.

Ders kitabı ve tahtanın diğer yazılı dokümanlardan daha fazla kullanıldığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmıştır. Ders kitaplarının ve yazı tahtasının derslerde sıkça kullanılan araç olması halen geleneksel ve öğretmen merkezli eğitimin devam ettiğinin göstergesi olarak belirtilebilir. Diğer yandan akıllı tahta, bilgisayar ve projeksiyon gibi teknolojik materyallerden EBA gibi platformların kullanımının sağlanmasıyla etkili ve verimli ortamlar elde edilebilir. Bu bağlamda araştırma bulgularından elde edilen materyallerin olumlu yönlerine ilişkin dersi ilgi çekici kıldığı, hedeflere ulaştırmayı kolaylaştırdığı ve zamanı etkili kullanmayı sağladığı şeklindeki sonuçlar elde edilmiştir. Materyallerin olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuzluklarına da değinildiği görülmüştür. Teknik ve fiziksel sorunların çıkması, ekonomik sorunlarla karşılaşılması, süre yetersizliği gibi sorunlar materyal hazırlamada veya kullanmada karşılaşılabilen sorunlar olarak belirtilmiştir. Buna benzer şekilde, kimi öğretmenler her ders ve her konunun materyalle anlatılamayacağını savunurken, kimileri ise materyalin öğrenme sürecine katkısının fazla olduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin materyal kullanımı ile ilgili olumsuz tutumları, dolaylı olarak öğrencileri de olumsuz etkilemektedir. Sadece kitaplara bağlı kalınarak anlatılan ders içerikleri öğrencileri sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda geleneksel yöntemlerin her ne kadar etkisini yitmediğini savunan öğretmenler olsa da eğitim-öğretim süreçleri içinde bulunduğu zamana ayak uydurabilmelidir. Öğretim süreçlerine araç-gereçlerin dâhil edilmesi birçok faydayı beraberinde getirmektedir. Dersi monotonluktan kurtarmak, daha iyi öğrenme deneyimleri sağlamak, dersi sevdirmek, anlaşılmayı kolaylaştırmak akademik başarıyı artırmaya giden yolu hızlandırmaktadır (Ayaz, 2016, s.142). Materyal kullanımında bu özelliklerin dikkate alınması daha etkili öğrenme sonuçları oluşmasını sağlayabilmektedir.

Günümüzde gelişen teknolojinin eğitime entegre edilmesi, geleceğin neslini yetiştirmeye ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacaktır. Bu noktada nitelikli insan gücü yetiştirmede toplumda en büyük sorumluluklardan birinin öğretmenlere düştüğü bilinmektedir (Geçer, 2010, s.2). Bu nedenle öğrencilere faydalı olmak isteyen bir öğretmenin öncelikle kendini hem mesleki anlamda hem de çağın gereklilikleri ile birlikte yetiştirmesi gerekmektedir. Etkili ve güçlü bir öğrenme ortamı oluşturmak için teknolojik araç-gereçler ve bunların derslerde uygulama ile bütünleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu noktada ilk olarak hizmet öncesinde lisans eğitimindeki 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama' dersinde bilgilendirme ve bilinçlendirmeyle başlanabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle materyal kullanımına yönelik yeterli bilgilendirmeler yapılarak farkındalık düzeyi artırılabilir. Ayrıca öğretmenin gerekli kaynak araştırması, materyal için ön bilgiye sahip olarak hazırlık yapması ve konunun elverişliliğine göre materyale yer vermesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda materyal kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz yönler ile sorunlar ve çözüm önerileri boyutu vurgulanmıştır. Materyal kullanımı ders anlatımında olduğu gibi öğrencileri ödüllendirmede de kullanılabilir. Bu şekilde ders daha eğlenceli hale gelirken aynı zamanda öğrenmeyi de anlamlı kılabilmektedir. Bu açıdan materyal kullanımının teknoloji destekli olması ve öğrencilere her açıdan uygun şekilde hazırlanması gerektiği önerilebilir. Buna ek olarak materyal kullanımının daha yaygın olması ve her derse uygun olabilecek materyallerin olduğunun bilinmesi gerekir.

Kaynakça

- Ayaz, M. F. (2016). Öğretim materyalleri kullanımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 141-158.
- Bozkurt, A. & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-9.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2018), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 24.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. & Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *Social Science Studies*, 5(4), ss. 770-789.
- Geçer, A. K. (2010). Teknik Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme Dersine Yönelik Deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Gündüz Ş. & Odabaşı F. (2004), Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), ss.43-48.
- Kablan, Z., Topan, B. & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazu, H. & Yeşilyurt E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. Retrieved from http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_ArtiEgitim_Nisan2015_OkulTekUygulamalar.pdf (21.06.2018).
- Subaşı M. & Okumuş K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri geliştirme süreçlerinin görsel ve mesaj tasarımı ilkeleri açısından incelenmesi. *Gazi Journal of Education Sciences*, 1(1), 1-14.
- Yeşil R. & Şahan E. (2015). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 123-143.

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİSİPLİNLER ARASI MATEMATİKSEL MODELLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ¹⁶**ZEYNEP ÇAVUŞ ERDEM****MEB****RAMAZAN GÜRBÜZ****MEB****MUHAMMED FATİH DOĞAN****ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme süreci olarak ifade edebileceğimiz matematiksel modelleme son yıllarda disiplinler arası boyutuyla da ön plana çıkmaya başlamıştır. Matematik dışında farklı bir disiplini de içeren modelleme anlayışı olan disiplinler arası matematiksel modellemenin (DMM), sunduğu zengin öğrenme ortamı ve bireylere sağladığı katkılardan dolayı sınıf ortamına taşınmasına sıkça burju yapılmaktadır. Bu konuda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin DMM'yle ilgili farkındalıklarını artırmak ve bu konudaki yeterliklerini belirlemek oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, matematik ve fen Bilimleri öğretmenlerinin DMM becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, 8 matematik ve 8 fen bilimleri olmak üzere toplam 16 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve matematik ile fen bilimlerine ait konu ve kazanımlarla ilişkili olan 3 DMM etkinliği öğretmenlere uygulanmıştır. Etkinlikler biri matematik ve diğeri fen bilimleri öğretmeni olmak üzere ikiye ayrılmış gruplar şeklinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından literatürden yararlanılarak geliştirilen rubrik kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin genel olarak "problemi anlama", "ayrıştırma", "bağlam kurma" ve "modeli çözme" basamaklarında zorlanmadıkları söylenebilir. Uygulama grubunun öğretmenler olması ve problemin gerektirdiği matematik ve fen bilimleri yeterliklerine sahip olmaları bu durumun en temel nedeni olarak düşünülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin zihinsel model oluşturma ve dönüştürme basamağında zorlandıkları belirlenmiştir. Genellikle matematik dünyasında başlayıp matematiksel sonuçları bulmaya odaklanan ve sonuçların gerçek hayattaki işlevselliğini değerlendirme fırsatı sunmayan geleneksel problemlere alışkın olan öğretmenlerin, bu etkinliklerde de benzer bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma sonuçları, öğretmenlerin DMM uygulamalarına pek alışkın olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin etkinlik geliştirme, etkinliği çözme ve uygulama yeterliklerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmaların bu anlamda etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler arası matematiksel modelleme; Modelleme Becerisi; Matematik öğretmeni; Fen bilimleri öğretmeni.

Giriş

Toplumsal gelişmelerin sağlanması ve güçlendirilmesinde üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç giderek artmaktadır. 21.yüzyıl becerileri olarak görülen becerilerin kazandırılmasında etkili yollardan biri de matematiksel modelledir. Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme süreci olarak ifade edilen matematiksel modelleme (Blum ve Borromeo Ferri, 2009), son yıllardaki araştırmalarda disiplinler arası boyutuyla da kendini göstermektedir (English, 2015). Matematiksel modelleme yaklaşımında, gerçek hayattaki bir probleme geçerli bir çözüm niteliği taşıyan ve matematiksel yollarla bir model oluşturulur. DMM yaklaşımında ise söz konusu modelin oluşturulabilmesi için matematikle birlikte başka bir disipline ait bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan hareketle DMM'yi model oluşturmak için matematikle birlikte başka bir disipline ait bilgilerin kullanıldığı modelleme yaklaşımı olarak tanımlamak mümkündür.

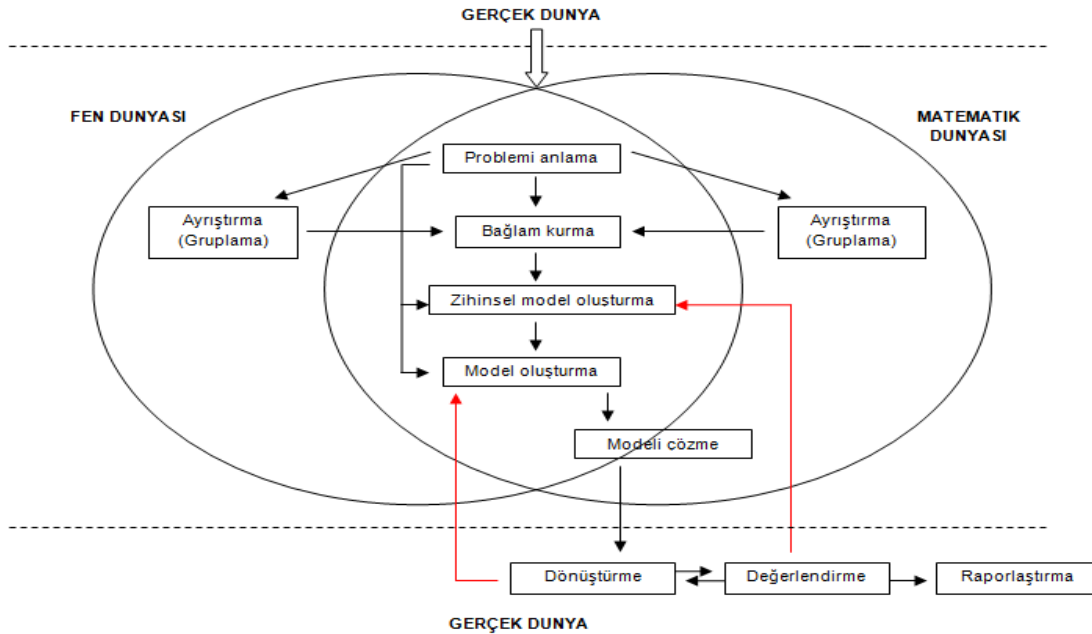
DMM etkinliklerinde öğrenciler okul ortamında öğrendikleri bilgilerin gerçek hayatta ne işe yaradığı veya nasıl kullanıldığını görme fırsatı yakalar, disiplinlerin bir arada ele alınabileceğini görebilmelerini sağlar. Bu nedenle DMM'nin öğrenme ortamına taşınması önemlidir. Bunun için DMM uygulamalarının öğretim programlarında yer alması gerekmektedir. Etkinliklerin sınıf ortamına taşınmasında bir diğer önemli faktör, öğretmen boyutudur. Bu anlamda öğretmenlerin DMM'yle ilgili farkındalıklarını artırarak gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamak oldukça önemlidir. Bu nedenle literatürde modellemeyle ilgili çalışmaların bir kısmı uygulamaların öğretmen boyutuyla ilgilidir (Borromeo Ferri, 2018; Şahin, 2019). Borromeo Ferri (2018), modelleme uygulamalarının etkili bir biçimde ve amacına uygun olarak yürütülmesi için öğretmenlerin bir takım yeterliklere sahip olması gerektiğini vurgulamış ve bu yeterlikleri teorik boyut, etkinlik boyutu, öğretim boyutu ve tanımlama-teşhis boyutu olmak üzere 4 boyutta tanımlamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin etkinlik boyutu altında yer alan modelleme etkinliğini çözme becerileri (yeterlik)ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Modelleme yeterliği, matematiksel modelleme süreçlerini yeterli ve hedefli bir şekilde yürütebilmek için bireyin sahip olması gereken yetenek ve beceriler olarak ifade edilebilir (Maaß ve Mischo; 2011). Yeni bir yaklaşım olması sebebiyle bireylerin DMM becerilerinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür (Güder, 2019). Öte yandan DMM etkinliğini uygulama boyutuna taşıyabilmek

¹⁶ Bu bildiri 117K169 No'lu Tübitak projesi kapsamında hazırlanmıştır.

için öğretmenlerin DMM etkinlik özelliklerini bilmesi ve etkinliğe çözüm olan bir model oluşturması ve olası çözümleri belirlemesi gibi başlıklar önem arz etmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada öğretmenlerin DMM becerilerini incelemek amaçlanmıştır.

Kuramsal Çerçeve

DMM becerisi daha önce belirtildiği üzere, DMM sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için bireyin sahip olması gereken becerileri ifade etmektedir. Bu anlamda öncelikle DMM sürecini tanımlamak gerekmektedir. Model oluşturma zihinsel bir süreci barındırır ve literatürde bu süreci tanımlayan ve bireyin model oluştururken geçtiği basamakları açıklayan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Doğan, Gürbüz, Çavuş Erdem ve Şahin (2019) de çalışmalarında DMM sürecini tanımlamıştır (Şekil 2).



Şekil 2. DMM süreci (Doğan vd., 2019)

Araştırmacılar model oluşturulabilmesi için problemin anlamlandırılması ve problemde istenenlerle problemde verilenleri doğru bir şekilde belirlenmesi gerektiğini ifade etmiş ve bunu problemi anlama basamağı olarak adlandırmıştır. Ayrıştırma (gruplama) basamağı her alanın kendine özgü basamağında gerçekleşmektedir ve bu basamakta birey DMM etkinliğinde yer alan o alana ilişkin kavramları belirler. Sonrasında birey ayrıştırdığı kavramların birbirini tamamlayıcı yönlerini ve ilişkilerini fark ederek kavramlar arasında bağ kurar, bu aşama bağlam kurma basamağına denk gelmektedir. Zihinsel model oluşturma basamağında, birey problem çözümü için gerekli olan değişkenleri doğru bir şekilde belirleyerek, çözüme dair bir takım varsayımlarda bulunur. Bireyin bu aşamada gerçekçi varsayımlar oluşturması doğru model oluşturmada oldukça önemlidir. Bir sonraki aşamada birey problemi matematikselleştirir ve problemin çözümünü verecek modeli oluşturur (model oluşturma) ve çözer (modeli çözme). Bireyin problem çözümü olarak oluşturduğu modelin gerçek dünyadaki karşılığını yorumlaması dönüştürme basamağı, gerçek dünyada yorumlanan modelin kullanılabilirliğini ve doğruluğunu değerlendirmesi ise değerlendirme basamağı olarak isimlendirilmiştir. Modelleme sürecinde basamaklar arasındaki geçişin esnek olduğunu ve tüm problem çözme sürecinde gerçek hayat ile disiplinler arasında sık sık geçişlerin yaşandığını belirten araştırmacılar, ayrıştırma basamağının etkinliğin ilişkili olduğu disiplinlerin alanında gerçekleştiği ve her zaman ortaya çıkmayabileceğini ifade etmişlerdir. DMM'nin matematik ve fen bilimleri boyutuyla ele alındığı bu çalışmada, öğretmenlerin becerileri yukarıda verilen DMM sürecinin basamakları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, öğretmenlerin DMM becerileri detaylı bir şekilde incelendiğinden dolayı durum çalışması (case study) yöntemi benimsenmiştir. Yin (2009) en genel anlamda durum çalışmasını, bir durumun gerçek bağlamı içinde ele alınarak incelenmesi ve betimlenmesi olarak ifade etmektedir. Burada amaç, ele alınan durumu gerçek bağlamıyla ve bütün yönleriyle ele alarak incelemektir.

Örneklem

Araştırma, 8 matematik ve 8 fen bilimleri öğretmeniyle yürütülmüştür. Kapsamlı bir projenin bir bölümünü kapsayan araştırma, öğretmenlere matematiksel modelleme ve DMM'ye ilişkin teorik bilgilerin sunulduğu ve uygulamaların gerçekleştirildiği bir çalıştay düzenlenmiş ve bu çalıştayda öğretmenlere 3 adet DMM etkinliği uygulanmış ve araştırma verileri bu uygulama ekseninde toplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esası ve öğretmenlik deneyimi hususları esas alınmıştır. Bu amaçla projeye katılmak isteyen öğretmenler arasından en az 5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerle çalışma grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 3 DMM etkinliği üzerinden toplanmıştır. Etkinlikleri geliştirirken literatürde tanımlanan etkinlik özelliklerinden faydalanılmıştır (Lesh, Kelliy, Hoover, Doerr ve Postman, 2000, Maaß, 2007). Etkinlikleri geliştirirken dikkate alınan özellikler; gerçek yaşamda karşılaşılan bir durumu içermesi (Lesh vd., 2000), problemin matematiksel yollarla bir model oluşturmayı gerektirmesi (Lesh vd., 2000), açık uçlu olması ve farklı çözümleri içeren bir yapıda olması (Maaß, 2007), modelleme sürecine uygun bir şekilde çözülebilmesi (Maaß, 2007) şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda açıklanan özellikler dikkate alınarak geliştirilen Diyet Problemi (Ek 1), Galata Kulesi Problemi ve Güneş Enerjisi Problemi öğretmenlere uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanma süresi ortalama bir saat sürmüştür. Öğretmenlerin etkinlik çözüm raporları ve uygulamaların video kayıt transkriptleri verileri oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin DMM becerilerini incelemek için projenin kuramsal çerçevesinde yer alan DMM Becerileri Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Beceri Değerlendirme Rubriği*

Süreçte Yer Alan Basamaklar	Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3
Problemi Anlama	Problemin içeriğini anlamama ya da yanlış anlama	Problemi kısmen anlama ancak anlamlandırmada bazı hataların olması	Problemi tam olarak anlamlandırma, verilen ve istenenleri belirleme.
Ayrıştırma	Problem içeriğindeki disiplinlere ait bilgileri ve değişkenleri belirleyememe ya da yanlış belirleme	Problem içeriğindeki disiplinlere ait bilgileri ve değişkenleri kısmen belirleme	Problem içeriğindeki disiplinlere ait bilgileri ve değişkenleri doğru bir şekilde belirleme
Bağlam Kurma	Disiplinlere ait bilgileri ve değişkenleri ilişkilendirememeye ya da yanlış ilişkilendirme	Disiplinlere ait bilgileri ve değişkenleri kısmen ilişkilendirme	Disiplinlere ait bilgileri ve değişkenleri doğru bir şekilde ilişkilendirme
Zihinsel Model Oluşturma	Problem çözümü için varsayım oluşturamama	Problem çözümü için oluşturulan varsayımda bazı hataların olması	Problem çözümü için doğru varsayımlar oluşturma
Model Oluşturma	Matematiksel model/modelleri oluşturamama ve ya yanlış oluşturma	Matematiksel model/ modelleri oluşturma fakat ilişkilendirmeyi eksik yapma	Matematiksel model/modelleri oluşturma ve doğru bir şekilde ilişkilendirme
Modeli çözme	Modeli yanlış çözme ya da herhangi bir yaklaşım sergilememe	Modeli kısmen çözme, modelin eksikler içermesi ya da sonuca ulaştıramama	Modeli tam olarak çözme, matematiksel hatalar içermeme
Dönüştürme	Çözümünden matematiksel sonuçlar çıkaramama ya da yanlış sonuçlar çıkarma	Çözümünden matematiksel sonuçlar çıkarma ancak yeterli bir şekilde yorumlayamama	Çözümünden matematiksel sonuçlar çıkarma, bunları yorumlama ve gerçek yaşama uyarlama
Değerlendirme	Oluşturulan model/modelleri doğrulamama ya da yanlış değerlendirme	Oluşturulan model/ modelleri kısmen doğrulama, değerlendirmede hatalar yapma	Oluşturulan model/ modellerin doğruluğunu test etme ve farklı durumlar için uygunluğunu gösterme

*Rubriğin ayrıştırma, bağlam kurma, zihinsel model oluşturma basamaklarına ait beceri seviyeleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, diğer basamaklardaki beceri seviyeleri Hıdıroğlu, Tekin Dede, Kula ve Bukova Güzel, (2014)'den uyarlanmıştır.

Her grubun çözümü yukarıda belirlenen basamaklar ve seviyelere göre değerlendirilmiş ve bulgular direkt alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bulgular bir etkinlik üzerinden sunulmuştur. Öğretmenlere birinci oturumda uygulanan etkinliğe ilişkin uygulama sürecinin değerlendirmesi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Diyet Problemi DMM Becerileri Değerlendirme Rubriği

Gruplar	Problemi Anlama	Ayrıştırma	Bağlam Kurma	Zihinsel Model Oluşturma	Model Oluşturma	Modeli Çözme	Dönüştürme	Değerlendirme
Grup 1 (E.L.-B.Y.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 1
Grup 2 (Z.A.-Ü.Ç.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 1
Grup 3 (M.D.-O.İ.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3
Grup 4 (F.Y.-C.D.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 1
Grup 5 (A.Ö.-S.Y.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 1
Grup 6 (A.T.-M.B.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 1	Seviye 2	Seviye 1
Grup 7 (M.A.-O.B.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 1
Grup 8 (S.D.-O.G.)	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 3	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 1

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin ilk üç basamakta zorluk yaşamadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ilk üç basamağın gerektirdiği yeterliklere sahip olmasıyla açıklanabilir. Etkinlikte fen bilimlerine ve matematik dersine ait kazanımlar yer aldığından ve öğretmenler ikili gruplar halinde çalıştığından bu sonuç şaşırtıcı değildir. Öğretmenlerin bu basamaklarda zorluk yaşamadıkları açıklamalarda da görülmektedir.

M.D.: Şimdi hocam burada Tolga'nın kilosunu bir alt sınıra getirmemiz lazım. Bunun için Tolga'nın kilosunu belirleyip bazal metabolizma hızını hesaplamamız lazım.

M.D.: Peki burada tüm değerler için bir aralık belirleyelim mi?

O.İ.: Bence aralıktan bir kilo değeri belirlememiz daha doğru olur. Tüm değerler için diyet listesini hazırlamak zor olur. Hesaplamaları yaptıktan sonra besin gruplarını dengeli bir biçimde dağıtmaya çalışırız.

Açıklamalarda fen bilimleri öğretmenin dengeli beslenme kavramını dikkate aldığı görülmektedir. Problemin gerektirdiği kavramlarla ilgili bilgilere sahip olmalarından dolayı bu basamaklarda zorluk yaşamamışlardır. Öte yandan bazal metabolizma hızı, dengeli beslenme konusuyla ilgili olsa da kavram özellikleri fen bilimleri programında ele alınan bir konu değildir. Bu sebeple etkinlik uygulama sürecinde öğretmenlerin bu kavramla ilgili fikir yürütmede zorlandıkları görülmüştür:

O.G.: Şimdi burada çocuğun alması gereken kalori miktarı bazal metabolizma hızının %10-%30 oranında azaltılabilir demiş. BMH (Bazal Metabolizma Hızı) vücudun uyku halinde ihtiyacı olan kalori miktarıdır. Şimdi burada BMH'nin %10 azını alacak mıyız?

M.D.: hocam bence BMH'nin miktarını azaltmalıyız ama fen bilimleri öğretmeni sensin bilemedim şimdi.

Öğretmenler, bazal metabolizma hızını nasıl kullanacakları konusunda net bir fikir yürütememiş ve bir grup hariç öğretmenler günlük kalori miktarını bazal metabolizma hızının altında alarak hatalı varsayımda bulunmuş ve hatalı model oluşturmuştur. Tabloda zihinsel model oluşturma ve model oluşturma basamaklarında seviye 2'de yer alan öğretmenler söz konusu hatayı yapmışlardır. Grup 3'te yer alan öğretmenler ise bazal metabolizma hızını doğru bir şekilde yorumlamıştır. Öğretmenler Grup 3'ün modellerini sunumları sırasında yaptıkları hatayı fark etmiştir:

O.İ.: Çocuğu 14 Yaşında 76 kilo olarak kabul ettiğimizde çocuğun bazal metabolizma hızı 2172 oluyor. Çocuğun alması gereken kalenin, 1300 kalori fazlası olduğunu düşünüyoruz. Yani çocuğun 3500 kalori aldığını varsaydık, yaşam sağlığını tehdit ettiğini düşündüğümüz için. %30 azalması lazım.

O.G.: Ben bir şey söyleyebilir miyim? Biz şurada anlaşımadık. Okuyayım orayı. "Bazal metabolizma hızı 12 saatlik bir açıktan sonra uyur vaziyette hiçbir şey yapmadan harcanan günlük kalori demek". Doğru mu? Biz bu çocuğu zayıflatmak için bundan daha az enerji veremeyiz 24 saat içinde. Ama emin olamadık.

C.D.: Verebiliriz. Kilo vermek isteyen birinde verebiliriz.

O.G.: Biz orada anlaşımadık. Emin olamadık yani. Normalde veremeyiz.

O.İ.: Yok veremeyiz hocam normalde de veremeyiz. Kilo vermek isteyince de veremeyiz. Orada ayrıca bunun altına düşmemesi gerektiği de yazıyor.

Zihinsel model oluşturma basamağında öğretmenlerin hatalı varsayım oluşturmaları, modelleri hatalı bir biçimde oluşturmalarına neden olmuştur. Model oluşturma basamağında Seviye 2'ye örnek olarak Grup 4'ün çözümü ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

F.Y.: Biz Vücut kitle indeksini 35 olarak belirledik. Tolga'yı 13 yaşında kabul ettik. Oradan bazal metabolizma hızını bulduk. 2009,6 kalori sonra bazal metabolizma hızını yüzde 10 ile 30 arasında kalori kısımlıyız öyle diyor. Burada alması gereken kalori miktarını hesaplıyoruz 2009,6'dan 401,92 çıkardığımızda 1607,68 kalori olması gereken günlük kalori miktarı. Biz de buna göre bir diyet listesi hazırlamaya çalıştık.

Diğer gruplar da grup 4'e benzer şekilde varsayımda bulunarak, günlük alınması gereken miktarı bazal metabolizma hızının altında alarak hatalı bir model oluşturmuşlardır. Sadece grup 3, kalori hesabını doğru belirlemiştir. Öte yandan modeli çözüme ve dönüştürme basamaklarında başarılı bir performans sergilemişlerdir. Öyle ki öğretmenler hesaplamaları doğru bir şekilde yapmış ve diyet listesini oluştururken gerçek yaşam bağlamını göz önünde bulundurmışlar ve günün vakitlerini, ara öğünleri ve besin gruplarını dikkate alarak diyet listesi oluşturmuşlardır. Yukarıda verilen Grup 4'ün diyet listesinde bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda deneyim sahibi olmaları ve fen bilimleri öğretimi programında dengeli beslenme konusunun yer alması bu basamaklara başarılı bir performans sergilemelerini sağlamıştır. Bu tespit öğretmenlerin aşağıda verilen açıklamalarıyla örtüşmektedir:

Araştırmacı 1: Size birlikte çalışmanın size kattığı kazançlar ya da işte zorluklar var mıydı? Onu biraz anlatabilir misiniz bize?

M.A.: Ben hocamdan peynir yumurta, onlar ile ilgili, vitamin, proteinle ilgili bilgileri aldım. O konuda çok güzel fikir yürüttü.

O.B.: Besin gruplarının, dengeli beslenme açısından nasıl dağıtılacağını söyledim. Matematiksel hesaplamada da hocam benden çok daha hızlı, daha pratik çözüyor.

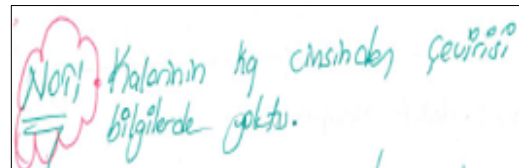
Z.A.: Biz de aynı, ne yemesi gerektiğini dengeli bir şekilde hocamız (gruptaki fen bilgisi öğretmeni) dağıttı. Hesaplamaları da genelde ben yaptım

Modeli çözüme hesaplamalarını doğru bir şekilde yapan öğretmenler, genel anlamda hesaplamaları tamamlayabilmiştir. Fakat bazı gruplar hazırladıkları diyet listesiyle Tolga'nın kaç haftada istediği kiloya ulaşacağını hesaplayamamış ve buna gerekçe olarak problemde gerekli bilginin olmadığını belirtmiştir. Aşağıda iki farklı örnek verilmiştir:

B.Y.: Burada bir kilo kaç kaloriye denk geliyor biliyor muyuz?

E.L.: Hayır verilmemiş soruda, bunu vermeden nasıl çözeceğiz ki?

B.Y.: Çözemeyiz. Bu şekilde kalır öyle yazalım deftere.



F.Y.: 5 kalorilik bir fark çıktı bizim diyet listemizde, şimdi bundan sonra haftalık vermesi gereken kalori miktarını bulmamız lazım. Haftalık vermesi gereken kaloriye bakacak olursak, elimizdeki bilgiler eksik kaldı. Onun için internetten araştırma yaptık. Bir kilogram yakmak için 7400 kalori ihtiyacı varmış.

Tabloya bakıldığında, Grup 1'deki öğretmenler, gereken bilgiye ulaşamadıkları için problem çözümünü o noktada bırakmışlardır. Bu durum geleneksel problem çözme alışkanlığından kaynaklanan bir durum olduğu düşünülmektedir. Grup 1 ve Grup 6'da benzer bir durum yaşanmıştır. Söz konusu gruplar Grup 4'ün açıklamasıyla birlikte bu bilgiye araştırarak ulaşabileceklerini fark etmiş bundan sonraki süreçte problem verileriyle sınırlı hareket etmemeye başlamıştır. Diğer gruptaki öğretmenler ise Grup 4 gibi 1 kilonun kalorisini kullanarak problem çözümüne devam etmiştir. Kilo-kalori ilişkisini bulmalarına rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğu Tolga'nın kaç haftada hedeflenen kiloya ulaşacağını bulamamış ve etkinlik çözümünü tamamlayamamıştır. Grup 4 ve Grup 3 'ün açıklamaları ise şu şekildedir.

C.D.: Beslenme aralığı 2500'e göre ayarlanacak şekilde sağlıklı bir beslenme programı hazırladık. Bu şekilde beslenirse bu çocuk yaklaşık 1000 kalori verdiği için 1 kiloyu bir haftada verebiliyor ve bunu da 12 kilo vermesi için 12 hafta boyunca uygulaması lazım.

F.Y.: Haftalık vermesi gereken kaloriye bakacak olursak, 7400 kalori ise 1 kilograma denk geliyormuş. Bu da 0,308 de yuvarlak hesapla vermesi gereken kilogram, bundan sonrası daha kolay bitti zaten bir haftada bu kadarsa kaç haftada 20,48 kilogram verebilir. Hesapladık ve 54 hafta bir yıl gibi.

E.L.: Bir yıl yapacak yani.

Araştırmacı: Ben size şunu soracağım hocam; bir yılda 20 kilo vermesi sizce nasıl?

F.Y.: Bence mantıklı. Bir hafta 0,38 çok az ama sağlıklı.

Her iki grup da hesaplamalarının mantıklı olduğunu düşünmektedir. Fakat grup 4, 54 hafta bir süre bulmuş ve bu hatanın nereden kaynaklandığını değerlendirmemiş, çözümünü bu şekilde tamamlamıştır. Diğer gruplar, istenilen kiloya ulaşılma süresini belirlemiş ve çözümlerini değerlendirmişlerdir. Bu etkinliği özetlemek gerekirse, öğretmenler problemin gerektirdiği matematiksel ve fen bilimleri yeterliklerine sahip oldukları basamaklarda zorluk yaşamamışlardır. Bunun yanı sıra bu tarz sorulara alışkın olmamaları ve geleneksel problem çözme alışkanlıklarından dolayı, dönüştürme ve değerlendirme basamaklarında zorluk yaşamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

DMM, literatür için yeni bir yaklaşımdır, dolayısıyla DMM etkinliğinde ortaya çıkan durumlar ve çözüm aşamalarıyla ilgili yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Tüm katılımcıların DMM etkinliği ile ilk etkileşimleri olan bu uygulamada elde edilen bulgular öğretmenlerin genel olarak etkinlik çözümünde zorlanmadığını ve ortaya bir model koyduklarını göstermektedir. Matematiksel modelleme sürecinin başarıyla tamamlanması için bireylerin sahip olmaları gereken yeterliklerden biri matematiksel yeterlidir (Maaß, 2006) ve bireylerin matematik bilgilerindeki yetersizlikten dolayı model oluşturamadığı çalışmalarda belirtilmektedir (Maaß, 2007). Katılımcıların etkinliğin gerektirdiği matematik ve fen bilimlerine ait bilgilere, o disiplinlerin öğretmenleri olmaları sebebiyle sahip oldukları ve bu nedenle etkinlikte genel anlamda zorluk yaşamadıkları ifade edilebilir. Öte yandan sürecin genel yapısından ziyade basamaklarına ilişkin bulgular ayrı ayrı incelendiğinde, öğretmenlerin bazı konularda zorlandığı söylenebilir. Öğretmenlerin DMM sürecinde zorlandıkları bölümler; "değişkenleri belirleme", "varsayımları oluşturma", "genel bir çözüm için zihinsel model oluşturma" gibi matematiksel modelleme ve DMM etkinliğinin gerektirdiği durumlar şeklinde sıralanabilir. Matematiksel modelleme uygulamalarında yaşanan zorluklardan biri, bireylerin problem durumunda direkt verilmeyen gerçek yaşam durumlarıyla ilgili varsayımları oluşturamamaları şeklinde belirtilmektedir (Blum, 2011). Öğrenme ortamlarında geleneksel problemlerin kullanılması ve matematiksel modelleme uygulamalarının öğretim programında yer almaması (Çavuş Erdem, Doğan, Gürbüz ve Şahin, 2017) gerçeğinden yola çıkarak, öğretmenlerin bu tarz etkinliklere alışkın olmadığı söylenebilir. Çünkü geleneksel problemler gerçeklikten uzak, genellikle idealleştirilmiş verilerin hazır sunulduğu yapılar ve problem metninde yer alan veriler çözüm için yeterlidir. Bu tarz problemlere alışkın olmayan öğretmenlerin doğal olarak problem metninde verilmeyen değişkenleri göz ardı etmeleri olasıdır. Öğretmenlerin verinin etkinlikte olmadığını öne sürerek, problem çözümünü sonlandırması, elde edilen matematiksel çözümün gerçek yaşama uygun olup olmadığını değerlendirmemesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Öğretmenlerin elde edilen matematiksel sonuçların gerçek dünyada yorumlandığı dönüştürme ve modelin elverişli olup olmadığının ele alındığı değerlendirme basamaklarında zorluk yaşamalarının da aynı düşünceden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan öğretmenler, problem çözümü için belirlenen değişkenleri gerçeğe dayalı bir biçimde değerlendirmiş ve gerçekçi varsayımlar oluşturabilmiştir. Matematiksel modelleme etkinliklerinde bireyin gerçek yaşam durumunu deneyimleriyle açıkladığı ve model oluşturduğu (Borromeo Ferri, 2018) dikkate alındığında öğretmenlerin değerlendirmeleri beklenen bir çıktıdır. Diğer bir deyişle verilerin gerçekçi yorumlanması, çalışma grubunun deneyimlerinin yeterli olmasıyla açıklanabilir. Araştırmada çalışma grubunun deneyimlerinin yeterli olmasının etkilediği bir diğer durum, DMM sürecinde bazı basamakların

belirgin bir şekilde ortaya çıkmamasıdır. Araştırmada ayrıştırma ve bağlam kurma basamakları net bir şekilde ortaya çıkmamıştır ve bu durumun öğretmenlerin matematik ve fen bilimleri yeterliklerinin üst düzey olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. DMM sürecinin ayrıştırma basamağında etkinlikte yer alan disiplinlere ait kavramlar ayrıştırılır (Doğan vd., 2018). Burada birey, kavramla ilgili bilgilerini aktive etmek için ilgili disiplinden yararlanır ve bireyin deneyim sahibi olması ayrıştırmayı hızlı bir şekilde gerçekleştirmesine olanak sağladığından, bu basamakta ilgili çalışma grubu için söz konusu deneyimin devreye girdiği söylenebilir. Araştırmada son olarak DMM etkinliğinin farklı disiplinleri birlikte ele alınmasına imkan sağladığı belirlenmiştir. Etkinlik çözümünde fen bilimlerine ait kavramlarla ilgili tartışmalar ve değerler eğitime yönelik açıklamalar DMM'nin disiplinler arası boyutuyla ilgili ifadelerdir. Matematiksel modellemenin farklı disiplinlerin ilişkilendirilmesine uygun yapıda olduğu (English, 2015) ve bu özelliğinden hareketle ortaya çıkan DMM yaklaşımında, farklı disiplinlere ait kazanımların bir arada ele alınacağı belirtilmektedir (Doğan vd., 2018). Araştırmada, etkinlik çözümünde bir öğretmenin diğer disipline ait kavramlara ihtiyaç duyarak farklı branştan öğretmenle işbirliği içinde çalışması, her iki disiplinin işe koşulduğunu göstermektedir. Bu bulgular, DMM etkinliklerinin farklı disiplinlerin ilişkilendirmesinde, özellikle STEM disiplinleri için, önemli bir araç olarak görülebileceğini göstermektedir. Burada, öğretmenler modelleme etkinlikleriyle uğraşırken hem matematik hem de fen kavramlarını tartışmışlardır ve her iki disiplin içinde öğrenme fırsatları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin DMM becerilerini genel anlamda değerlendirecek olursak, araştırma sonuçları DMM becerilerinin alan bilgisinin gerekli olduğu basamaklarda yeterli düzeyde olduğunu, bunun dışında öğretmenlerin etkinliğe aşına olmamalarından kaynaklı bir takım zorluklar yaşadığını göstermektedir. Genellenebilir sonuçlara ulaşmak için daha fazla öğretmenle ve daha fazla etkinlikle yürütülen çalışmaların yapılması, bu anlamda literatüre katkı sağlayacaktır. Bununla beraber, etkinlik tasarlama, etkinliği uygulama ve zorlukları belirleme gibi DMM'nin farklı boyutlarına ilişkin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması, DMM ve matematiksel modellemenin öğretim programımızda yer almasını destekleyecek bir adım olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of mathematical modelling and application*, 1(1), 45-58.
- Ferri, R. B. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer International Publishing.
- Doğan, M. F., Gürbüz, R., Çavuş Erdem, Z., & Şahin, S. (2018). STEM eğitime geçişte bir araç olarak matematiksel modelleme. Ed., Gürbüz, R., Doğan, M.F., *Matematiksel modellemeye disiplinler arası bakış: Bir STEM yaklaşımı*.(ss. 43-56). Ankara: Pegem Akademi.
- English, L. D. (2015). STEM: Challenges and opportunities for mathematics education. In *Proceedings of the 39th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 4-18). PME.
- Galbraith, P. (2012). Models of modelling: Genres, purposes or perspectives. *Journal of Mathematical Modelling and application*, 1(5), 3-16.
- Güder, Y. (2019). *Matematiksel modelleme yoluyla disiplinler arası geçiş*, Doktora tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies?. *ZDM*, 38(2), 113-142.
- Maaß, K. (2007b). Modelling in class: What do we want the students to learn? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, S. Khan, & Mathematical Modelling (Eds.), *Education, engineering and economics* (pp. 65–78). Chichester: Horwood Publishing.
- Maaß, K., & Mischo, C. (2011). Implementing modelling into day-to-day teaching practice–The project STRATUM and its framework. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 32(1), 103-131.
- Şahin, S. (2019). *Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme problemi hazırlama becerilerinin incelenmesi*, Doktora tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Şahin, S., Doğan, M. F., & Gürbüz, R. (2018). Matematiksel modelleme öğretiminde öğretmen yeterlikleri. Ed. Gürbüz R., Doğan M.F., *Matematiksel modellemeye disiplinler arası bakış: Bir STEM yaklaşımı*.(ss. 81-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DİYET PROBLEMİ

Ortaokul öğrencisi olan Tolga'nın boyu 160 cm'dir ve fazla kilolarından sürekli şikâyet etmektedir. Yaşam kalitesini düşüren kilo problemi sağlığını tehdit edecek boyuta gelince Tolga'nın ailesi bir uzmandan yardım almaya karar verir. Beslenme uzmanı öncelikle Tolga'nın vücut kitle endeksini hesaplar. Bu hesaplama kişinin ağırlığının, boyunun karesine bölümüyle yapılmaktadır. Sonuçlara göre Tolga obez grubunda yer almaktadır.

18,5 kg / m ² 'nin altında olanlar	Zayıf
18,5-24,9 kg / m ² arasında olanlar	Normal Kilolu
25-29,9 kg / m ² arasında olanlar	Fazla Kilolu
30-39,9 kg / m ² arasında olanlar	Obez (şişman)
40 kg / m ² 'nin üzerinde olanlar	İleri Derecede Obez

Diyetisyen Tolga'nın sağlıklı bir şekilde kilo verebilmesi için beslenmesine dikkat etmesi ve spor yapması gerektiğini söylemiştir. Ani kilo vermenin sağlığı açısından tehlikeli olduğunu, bunun için öncelikle fazla kilolu grubuna geçmeyi hedeflemelerinin daha uygun olacağını anlattıktan sonra sporla desteklenecek bir diyet programını birlikte hazırlamaya karar vermişlerdir.

Sizin göreviniz aşağıda yer alan Bilgi Notu'ndaki bilgileri de göz önünde bulundurarak Tolga için bir günlük diyet programı önermektir. Tolga'nın hedeflediği kiloya ulaşması için yaklaşık kaç hafta bu programa uyması gerektiğini açıklayan bir rapor yazınız.

Bilgi Notu: Sağlıklı bir insanın bir günde tüketeceği gıdaların dağılımı şu şekilde olmalıdır:

1. Et Grubu: et, balık, kuru baklagiller, tavuk, yumurta
2. Süt Grubu: yoğurt, kefir, süt, peynir
3. Meyve Sebze Grubu: mevsimlik meyve ve sebzeler
4. Tahıl ve ekmek Grubu: bulgur, ekmek, makarna, pirinç, unlu gıdalar
5. Yağlar, şeker ve baharatlar

2) Sağlıklı bir süreç içerisinde kilo verebilmek adına hiçbir zaman günlük alınan kalori miktarının Bazal Metabolizma Hızı (BMH) daha az olmamasına dikkat etmeniz gerekiyor. Kilo vermek için harcanan kalori miktarı %10-30 oranında azaltabilirsiniz. Bazal metabolizma hızı, 12 saatlik bir açlıktan sonra uyur vaziyette/hiçbir şey yapmadan harcanan günlük kalori demektir. Erkekler için BMH aşağıdaki formülle hesaplanır:

$$BMH = 66 + (13.75 \times \text{kilo}) + (5 \times \text{santimetre olarak boy}) - (6.8 \times \text{yaş})$$

3) Diyet programında tüketilmesi önerilen bazı yiyecek ve kalori miktarları aşağıdaki gibidir:

Yiyecekler	Kalori miktarı	Yiyecekler	Kalori miktarı
1 dilim az yağlı peynir	60	5 adet kuru kayısı	180
1 adet haşlanmış yumurta	80	4 adet ceviz	100
1 dilim kepek ekmek	55	1 adet etli biber dolması	125
Domates, salatalık	25	1 por. az yağlı kuru fasulye	250
1 simit	280	3 adet diyet bisküvi	50
1 bardak süt	120	tavuklu mantar sote	200
1 kase yoğurt	120	1 adet muz	50
1 bardak ayran	75	1 kase mercimek çorbası	280
Izgara balık ya da tavuk (100 gr)	120	1 kaşık kuru üzüm	50
Ton balıklı salata	150	5 adet ızgara köfte	300

1 porsiyon sebze yemeği	200	1 çay bardağı leblebi	50
5 adet zeytin	40	1 adet elma	60
Yağsız salata	40		

EKO-OKUL PROGRAMINI UYGULAYAN VE UYGULAMAYAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM VE FARKINDALIKLARI

TUĞÇE AKYOL

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmeleri için nitelikli çevre eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada eko-okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemine, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı eko-okul programını uygulayan dört anaokuluna devam eden 120 çocuk ve uygulamayan dört anaokuluna devam eden 120 çocuk olmak üzere toplam 240 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Genel Bilgi Formu ve Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur (2017) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi sonucunda, gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, eko-okul programını uygulayan ve uygulamayan anaokullarına devam eden çocukların çevre farkındalığı ve tutum toplam puanlarında ve tutum alt boyutunda yer alan tüketim ve çevre kirliliği puanlarında anlamlı farklılık olduğu, farkındalık alt boyutu puanlarına ilişkin ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Eko-okullar programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi boylamsal çalışmalarla izlenebilir.

Anahtar sözcükler: Çevresel farkındalık, çevresel tutum, eko-okul, okul öncesi eğitim

Abstract

Purpose: In order to develop children's positive attitudes and behaviors towards environment qualified education programmes are required. In this study, it is aimed to evaluate children's environmental awareness and attitudes attending preschool institutions where ecoschool programme was implemented and where it was not.

Method: The population of this descriptive study consisted of 60-66 month old children who attend the nursery classes (those affiliated to an elementary school) and kindergartens of Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education during the 2018-2019 academic year. The sample of the study was comprised of 240 children in total, 120 of these attend to four kindergartens where ecoschool programme was implemented and 120 of these attend to four kindergartens where ecoschool programme was not implemented. General Information Form and "Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children" developed by Büyüktaşkapu Soydan and Öztürk Samur (2017), were used as data collection tool.

Findings: When the findings were examined, it was identified that when compared to the children attending ordinary preschools, there was a significant difference in favour of children in classes where ecoschool programme was implemented in attitude subscale consumption and environmental pollution sub-dimension; no significant difference was found awareness subscale.

Implications for Research and Practice: The impact of the eco-schools program on children's environmental awareness and attitudes can be evaluated through longitudinal studies.

Keywords: Environmental awareness, environmental attitude, eco-school, preschool education

Giriş

Günümüzde doğal kaynakların yanlış kullanımı, canlı türlerinin karşılaştıkları tehlikeler, doğa olayları, nüfus artışı gibi durumlar çevre sorunlarını farklı boyutlara taşımaktadır (Erten, 2004; Türkmen, 2010). Çevre sorunlarının sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve eğitsel açıdan olmak üzere küresel özellikler kazandığı görülmektedir (Atasoy, 2006). Çevre sorunlarına gerekli çözümlerin bulunabilmesi için etkili bir çevre eğitimi gereklidir (Koçak Tümer, 2015). Çevre eğitiminin amaçları farkındalık, bilgilendirme, tutum kazandırma, beceri kazandırma ve etkin katılım olmak üzere altı grupta toplanmıştır (UNESCO, 1997). Ayrıca çevre eğitimi ile çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi ve çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların kazandırılması hedeflenmektedir (Atasoy & Ertürk, 2008; Erten, 2004).

Çevreye ilişkin olumlu tutum ve davranışların temeli erken yaşlarda atılmaktadır (Güler-Yıldız, 2018; Kuzu, 2007). Okul öncesi dönemde doğa ile kurulan etkileşimin yetişkinlikte çevreye yönelik olumlu bakış açılarında etkili olduğu belirtilmektedir (Sabo, 2010; Wells & Lakies, 2006). Çevreleri ile yakından ilgili ve çevre sorunlarına duyarlı çocukların daha sonraki yaşantılarında da bu davranışlarını sürdürdükleri görülmektedir (Robertson, 2008). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye yönelik tutumları (Cevher Kalburan, 2009; Grodzinska-Jurczak, Stepska, Nieszporek & Bryda, 2006; Karimzadegan, 2015; Musser & Diamond, 1999; Özen Uyar & Genç, 2016); çevreye yönelik farkındalıkları (Büyüktaşkapu Soydan & Öztürk Samur, 2017; Kurt Gökçeli, 2015; Tanrıverdi, 2012; Uslucan, 2016) üzerine gerçekleştirilen çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkökul ve daha sonraki öğretim kademelerine devam eden öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını inceleyen çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir (Aydın & Çepni, 2012; Çetin Balcı, 2015; Gundersen, Skar, O'Brien, Wold, Folloca, 2016). Kroufek, Janovec, Chytry ve Simonova (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerin çevresel tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, çocukların çevresel tutumları ile ailelerinin çevresel tutumları arasında pozitif yönde anlamlı doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erol (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada proje yaklaşımına dayalı aile katılımı çevre eğitimi programının, çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmeleri için nitelikli çevre eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Başal & Erbaş, 2004; Palmer, 1995; Taşkın & Şahin, 2008). Okul öncesi dönemde çevre eğitiminde, farkındalık yaratma ve olumlu tutum geliştirmenin öncelikle ele alınması gereken konular olduğu belirtilmektedir (Haktanır, 2007). Çevre eğitim programlarının çocukların gelişim özelliklerine dayalı olması gereklidir (Önder & Özkan, 2013). Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı tarafından dünyada toplam 67 ülkede uygulanmakta olan Eko-Okullar Programı, okul öncesi, ilkökul ve ortaokullarda çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermeyi hedeflemektedir. Türkiye Çevre Eğitim Vakfı tarafından Türkiye'de uygulanmakta olan bu programın etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğrenci katılımının sağlanması gereklidir (Eko-Okullar, 2019). Bu program esnek olmakla birlikte öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları alışkanlıkları kazandırmayı içermektedir (Ecoschools, 2019). Ayrıca bu programın uygulanması kayıt olma, programın yürütülmesi, ödül başvurusu ve ödül yenileme olma üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Programın aşamalarını başarıyla tamamlayan okullar, uluslararası düzeyde tanınan ve iki yıl geçerliliği olan yeşil bayrak ödülüne başvurabilirler (Eko-Okullar, 2019). Krnel ve Naglic (2009) yapmış oldukları çalışmada, eko okullar programını uygulayan okullara devam etmekte olan çocukların çevreye yönelik bilgi düzeylerinin, eko okullar programını uygulamayan okullara devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz ve Güler Yıldız (2017) eko-okul programını uygulayan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülebilir gelişim için eğitim uygulamalarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, özel anaokullarının sürdürülebilir gelişim için eğitimin çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlarına ilişkin özelliklerinin resmi anaokullarına göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında eko-okullar ile ilgili yapılan çalışmalarda ortam özelliklerinin ve öğretmenler tarafından yapılan uygulamaların (Cincera, Kroufek, Simonovaa, Broukalova, Broukal & Skalík, 2017; Kahrman, 2016; Kahrman Pamuk & Olgan, 2018; Korkmaz, 2013; Stagell, Almers, Askerlund & Apeloqvist, 2014), eko-okul programı uygulayan ilkökullara devam eden çocukların çevresel bilgi düzeylerinin (Boewe-de Pauw & Van Petegem, 2013; Chapman & Sharma, 2009) ele alındığı eko-okul programını uygulayan anaokullarına devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalık düzeylerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada eko-okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın eko-okullar programı üzerine çalışan uzmanlara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere bu programın çocuklar üzerindeki olumlu etkileri hakkında bilgi sahibi olmaları ve eko-okullar programına dahil olmak isteyen kurumların bu program hakkında farkındalık kazanmaları açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2008).

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme grubu, amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Araştırmanın örnekleme, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı eko-okul programını uygulayan dört anaokuluna devam eden 120 çocuk ve uygulamayan dört anaokuluna devam eden 120 çocuk olmak üzere toplam 240 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu, %40'ının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, %17,1'inin tek çocuk, %62'sinin iki kardeş, %27'sinin üç kardeş, %4'ünün 4 ve üzeri kardeş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların annelerinin %15,8'inin ilkököl, %16,3'ünün ortaokul, %28,3'ünün lise, %39,6'sinin lisans mezunu, babalarının %10'unun ilkököl, %11,3'ünün ortaokul, %28,8'sinin lise, %50'sinin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu: Çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne- baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı gibi sorulara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği, Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur (2017) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. 60-66 aylık çocukların çevre eğitimine ilişkin farkındalıklarını ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu ölçek tutum (14 madde) ve farkındalık (12 madde) olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt boyutta üç alt faktör bulunmaktadır. Bu alt faktörler; tüketim, çevre kirliliği ve canlıları koruma olarak sıralanmaktadır. Ölçeğe ait 26 adet resim ve soru bulunmaktadır. Her bir sorunun resmi farklıdır. Her bir soru için resimler sırayla numaralandırılmıştır. Ölçeğin resimleri A4 boyutundadır. Ölçeğin resimlerden bağımsız olarak derecelendirme türünde hazırlanan ve her bir resme ayrı ayrı olmak üzere toplamda 26 adet soru yönelgesi bulunmaktadır. Ölçeğin tutum boyutunda araştırmacı sırayla çocuğa 1. resmi gösterip ardından 1. soruyu okumaktadır ve çocuğun verdiği yanıtı göre araştırmacı sorunun altına not alıp işaretleme yapmaktadır. Her bir sorunun altından araştırmacının çocuğun verdiği cevabı not alması için boşluk vardır. Araştırmacının sorduğu sorulara çocuklar 3'lü likert tipinde; her zaman, bazen ve hiçbir zaman cevaplarından birini verdikten sonra araştırmacı sorunun altına çocuğun verdiği cevaba göre işaretleme yapmaktadır. Ölçeğin tutum kısmının değerlendirilmesinde; her zaman 2 puan, bazen 1 puan ve hiçbir zaman 0 puan olarak kodlanmaktadır. Ölçeğin farkındalık kısmının değerlendirilmesinde ise; çocuğun verdiği doğru cevaba 2 puan, bilmiyorum cevabına 1 puan ve yanlış cevaba ise 0 puan verilerek kodlanmaktadır. Ölçekte her bir soruya ait farklı bir resim bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki alt boyuttan ve üç faktörden meydana geldiği tespit edilmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans %40,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayıları ise çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik farkındalık alt faktörleri için sırasıyla .76 ve .66 olarak hesaplanmıştır (Büyüktaşkapu Soydan & Öztürk Samur, 2017). Bu çalışma kapsamında güvenilirlik katsayısı ise .818 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kasım-Ocak aylarında Afyonkarahisar ilinde toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla öncelikle Afyonkarahisar/Türkiye İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçek araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Okullarda ölçeğin uygulanması, çocukların dikkatlerini toplayıp motivasyonlarını sağlamak amacı ile eğitim ortamlarından ayrı sessiz bir odada, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak birebir gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; çocuklara ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çocukların Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi yapılmıştır. Değerlerin normal dağılmaması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup $p < .05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüktürk ve diğ., 2012).

BULGULAR

Eko-okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Eko-Okul ve Eko-Okul Olmayan Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ölçek Tutum Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Grup					Mann-Whitney U testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	p
Canlıları koruma	Eko-Okul Anaokulu	120	7,40	8,00	2,00	8,00	1,03	126,1	-1,4	0,151
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	7,12	8,00	3,00	8,00	1,30	114,9		
	Toplam	240	7,26	8,00	2,00	8,00	1,18			
Çevre kirliliği	Eko-Okul Anaokulu	120	7,43	8,00	6,00	8,00	,82	138,1	-4,3	0,0001*
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	6,32	7,00	2,00	8,00	2,01	102,9		
	Toplam	240	6,88	8,00	2,00	8,00	1,63			
Tüketim	Eko-Okul Anaokulu	120	10,63	11,00	8,00	12,00	1,04	138,0	-4	0,0001*
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	9,24	10,00	2,00	12,00	2,68	103,0		
	Toplam	240	9,94	10,00	2,00	12,00	2,14			
Tutum Alt Boyutu	Eko-Okul Anaokulu	120	25,47	26,00	20,00	28,00	1,95	143,8	-5,2	0,0001*
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	22,68	24,00	12,00	28,00	4,05	97,2		
	Toplam	240	24,07	25,00	12,00	28,00	3,47			

Tablo 1'e göre çocukların Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği Tutum Alt Boyutu puanlarında Eko-Okul anaokuluna devam edip etmemeye göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Tutum Alt Boyutunda yer alan çevre kirliliği ve tüketim puanlarına ilişkin anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Eko-okul anaokullarına devam eden çocukların tutum alt boyutundan almış oldukları puanların eko-okul olmayan anaokullarına devam eden çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Eko-Okul ve Eko-Okul Olmayan Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ölçek Farkındalık Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Grup					Mann-Whitney U testi			
		n	Mean	n	Mean	n	ss	Sıra Ort.	z	p
Canlıları koruma	Eko-Okul Anaokulu	120	6,28	6,00	3,00	10,00	1,59	128,3		
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	5,91	6,00	2,00	10,00	1,91	112,7	-1,8	0,074
	Toplam	240	6,09	6,00	2,00	10,00	1,77			

Çevre kirliliği	Eko-Okul Anaokulu	120	4,88	5,00	2,00	8,00	1,85	124,5		
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	4,63	4,00	0,00	8,00	1,87	116,5	-0,9	0,365
	Toplam	240	4,75	5,00	0,00	8,00	1,86			
Tüketim	Eko-Okul Anaokulu	120	4,72	5,00	2,00	8,00	1,53	119,3		
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	4,69	5,00	1,00	6,00	1,52	121,7	-0,3	0,778
	Toplam	240	4,70	5,00	1,00	8,00	1,52			
Farkındalık Alt Boyutu	Eko-Okul Anaokulu	120	15,87	16,00	8,00	24,00	3,16	127,5		
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	15,23	15,00	4,00	24,00	3,75	113,5	-1,6	0,117
	Toplam	240	15,55	16,00	4,00	24,00	3,48			

Tablo 2'ye göre, çocukların Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği Farkındalık Alt Boyutu puanlarında Eko-Okul anaokuluna devam edip etmemeye göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise, eko-okul anaokullarına devam eden çocukların canlıları koruma, çevre kirliliği ve toplam farkındalık puanlarının eko-okul olmayan anaokullarına devam eden çocukların puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3:

Eko-Okul ve Eko-Okul Olmayan Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Grup				Mann-Whitney U testi				
		n	Mean	n	Mean	n	ss	Sıra Ort.	z	p
Ölçek Toplam Puan	Eko-Okul Anaokulu	120	41,33	41,00	33,00	52,00	3,43	143,3		
	Eko-Okul Olmayan Anaokulu	120	37,90	37,00	27,00	51,00	5,52	97,7	-5,1	0,0001*
	Toplam	240	39,62	40,00	27,00	52,00	4,90			

Tablo 3'e göre çocukların Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği toplam puanlarında Eko-Okul anaokuluna devam edip etmemeye göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Eko-okul anaokullarına devam eden çocukların ölçekten almış oldukları toplam puanların eko-okul olmayan anaokullarına devam eden çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Dünyada ve ülkemizde uygulanmaya devam eden eko-okullar programı katılımcı bir yaklaşım ile öğrencilerin çevresel konularda bilgi edinmeleri kadar aileden yerel yönetime kadar çeşitli toplumsal birimleri çevresel konularda bilinçlendirmeyi de amaçlamaktadır (Eko-Okullar, 2019). Eko-okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi amaçlayan bu araştırma sonucunda, çocukların tutum alt boyutunda yer alan çevre kirliliği ve tüketim puanlarına ilişkin anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eko-okullar programına kayıtlı okulların iki yıl boyunca çöp-atık & geri dönüşüm, enerji, su, biyolojik çeşitlilik, tüketim üzerine çalışmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan çevre kirliliği ve tüketim alt boyutlarındaki farklılık, Afyonkarahisar ilinde eko-okul programı uygulayan anaokullarının iki yıldır programa kayıtlı olmaları nedeniyle bu konuları çalışıyor olmaları şeklinde açıklanabilir. Boewe-de Pauw ve Van Petegem (2013) eko-okul programının çocukların çevreye yönelik tutumları ve çevresel davranışları üzerindeki etkisini incelediklerini araştırmada, eko-okullara devam eden çocukların tutum ve davranışlarının eko-okul olmayan okullara devam eden çocuklara göre daha olumlu olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Uslucan (2016) yapmış olduğu deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada, çevre eğitim programının 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, uygulanan eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutumlarını arttırdığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada, çocukların farkındalık alt boyutu puanlarında eko-okul anaokuluna devam edip etmemeye göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, eko-okul programı uygulamayan okullarda uygulanan ve farklı kurumlar tarafından desteklenen çevreyi koruma, geri dönüşüm konulu projelerin çocukların çevresel farkındalık düzeylerini artırabileceği şeklinde açıklanabilir. Buna karşın, eko-okul anaokullarına devam eden çocukların canlıları koruma, çevre kirliliği ve toplam farkındalık puanlarının eko-okul olmayan anaokullarına devam eden çocukların puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Boewe-de Pauw ve Van Petegem (2011) eko okullar programını uygulayan ve uygulamayan okullara devam eden öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, bu programın çocukların çevresel bilgi düzeylerini arttırdığını, fakat çevreye etkileri üzerinde bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu çalışmada eko-okul olan ve olmayan okullara devam eden öğrencilerin doğayı korumaya ilişkin tutumlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Kurt Gökçeli (2015) tarafından yapılan çalışmada, 48-66 aylık çocuklara uygulanan çevre eğitimi programının çocukların çevresel farkındalıklarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda, çocukların ölçekten almış oldukları toplam puanlarında eko-okul anaokuluna okullarına devam edip etmemeye göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak eko-okul programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Macun (2018) eko-okul programı gibi yine Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın bir programı olan ve ülkemizde Türkiye Çevre Eğitim Vakfı tarafından yürütülen Okullarda Orman Programı kapsamında geliştirilen çevre etkinliklerinin çocukların ekolojik görüşleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, uygulamalardan sonra çocukların su-kağıt tüketimi, canlılar, çevre kirliliği, geri dönüşüm gibi konulardaki görüşlerinin ekosentrik açıdan önemli ölçüde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Öztürk Samur (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği ve Tema Vakfının iş birliği ile 2010 yılında geliştirilen "Minik Tema Programı"nın çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen bu çalışmada, minik tema programına katılan deney grubundaki çocuklar ile programa katılmayan kontrol grubundaki çocukların çevre kirliliği ve tüketim son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçların, bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Eko-okullar programı uygulamayan okullardaki yöneticilere ve öğretmenlere eko-okullar Programı ile ilgili farkındalık geliştirmek ve eko-okullar programının olumlu etkilerini paylaşmak amacıyla seminerler, konferanslar düzenlenebilir.
- Eko-okullar programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi boylamsal çalışmalarla izlenebilir.
- Eko-Okullar Programının çocukların çevreye yönelik bilgi düzeyi, sorumlu davranış, çevre bilinci gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine çocukların canlıları koruma, çevre kirliliği ve tüketim ile ilgili olumlu tutum ve becerilerinin gelişimine yönelik uygulama bilgilerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.

Aydın, F.; & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.

Başal, H. A., & Erbaş, S. (2004). *Okul öncesi ve ilköğretim çocuklarına yönelik uygulamalı çevre eğitimi ve uygulama örnekleri*. İçinde Çevre eğitimi: ders notları (çevre sorunları, çevre felsefesi, çevre eğitimi) (377-386). Bursa.

Boewe-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2011). The effect of Flemish eco-schools on student environmental knowledge, attitudes, and affect. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1513-1538.

Boewe-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behavior. *Journal of Biological Education*, 47(2), 96-103.

- Büyüköztürk, Ş., Buyukozturk, S., Kılıç, Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri*. (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüктаşkapu Soydan, S., & Öztürk Samur, A. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 78-96.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). "Çocuklar için çevresel tutum ölçeği" ile "yeni ekolojik paradigma ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chapman, D. & Sharma, K. (2009). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in Asian cities: an overview strategy for implementing anecoschool programme. *The Environmentalist*, 21(4), 265 -272.
- Cincera, J.,Kroufek, R., Simonova, P., Broukalova, L., Broukal, V., & Skalík, J. (2017). Eco-School in kindergartens: The effects, interpretation, and implementation of a pilot program. *Environmental Education Research*, 23(7), 919-936.
- Çetin Balcı, E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2),
- Eco-schools programme. (2019). [Çevrim-içi: <http://www.ecoschools.global/>], Erişim Tarihi:22 Ağustos, 2019.
- Eko-Okullar Programı. (2019). [Çevrim-içi: <http://www.ekookullar.org.tr/>], Erişim Tarihi: 22Ağustos, 2019.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 62-76.
- Gundersen, V., Skar, M., O'Brien, L., Wold, L. C., & Follo, G. (2016). Children and nearby nature: A nationwide parental survey from Norway. *Urban Forestry & Urban Greening*, 17, 116-125.
- Güler Yıldız, T. (2018). Çevre eğitimi. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.). *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi içinde* (s. 183-202). Ankara: Anı yayıncılık.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Çevre eğitimi içinde*, 11- 34. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Kahriman, D. (2016). *Comparison of early childhood education educators' education for sustainable development practices across eco versus ordinary preschools*. (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahriman Pamuk, D., & Olgan, R. (2018). Teacher practices and preschool physical environment for education for sustainable development: Eco vs ordinary preschools. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 669-683.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karimzadegan, H. (2015). Study of environmental education on environmental knowledge of preschool age children in Rasht City, Iran. *Biological Forum-An International Journal*, 7(1), 1546-1551.
- Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için "Çocuklar İçin Çevre Ölçeği" nin geliştirilmesi ve çevre eğitimi programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, A. (2013). *Eko-Okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, A., & Güler Yıldız, T. (2017). Assessing preschools using the Eco-School program in terms of educating for sustainable development in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 595-611.
- Krncl, D., & Naglic, S. (2009). Environmental literacy & comparison between ecoschools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20, 5-24.
- Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonova, V. (2016). Environmental attitudes of pre-school children and their parents. In *International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain.
- Kurt Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuzu, T. (2007). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 327-339.
- Macun, A. (2018). *60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programı kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.
- Önder, A., & Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi-okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Özen Uyar, R., & Yılmaz Genç, M. M. (2016). Okul öncesi dönem çocukların farklı çevre konularına yönelik ekosantrik ve antroposentrik tutumları. *Journal of Human Sciences*. 13(3), 4579-4594.
- Öztürk Samur, A. (2018). A comparison of 60-72 month old children's environmental awareness and attitudes: TEMA kids program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 413-419 .
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*. 1(1), 35-45.
- Robertson, J. S. (2008). *Formers preschoolers' environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education*. (Unpublished doctoral thesis). Royal Roads University, Canada.
- Sabo, H. M. (2010). Why from early environmental education? US-China Foreign Language, ISSN 1539-8080, USA, 8(2), (Serial No.87).
- Stagell, U., Almers, E., Askerlund, P., & Apeloqvist, M. (2014). What kind of actions are appropriate?-Eco-School teachers' and instructors' ranking of sustainability-promoting actions as content in education for sustainable development (ESD). *International Electronic Journal of Environmental Education*, 4(2), 97-113.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Taşkın, Ö., & Ekici, Şahin (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-14.
- Türkmen. L. (2010). Ekolojik konu ve sorunlar. *Çevre Eğitimi*. (Edt: O. Bozkurt).Ankara: Pegem Akademi. ss.153-177.
- Uslucan, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale il örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- UNESCO (1977). *Intergovernmental conference on environmental education: Final report*. 14-26 October, UNESCO and UNEP: Tbilisi (USSR)
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1- 24.

TUTUKLULARA 3D YAZICI KULLANIMI BECERİLERİ KAZANDIRMA: GELECEĞİ BİRLİKTE YAZALIM

VOLGA YILMAZ GÜMÜŞ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HASAN GÜRGÜR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MEHMET FIRAT
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SALİH GÜMÜŞ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Cezaevlerinde bulunan tutuklu ve hükümlüler dezavantajlı bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu bireylerin rehabilitasyon ve mesleki eğitim aracılığıyla tutukluluk süresince ve sonrasında topluma ve üretime katkı sağlayabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Altı ülkeden sekiz kurumun katılımı ve Avrupa Birliği Erasmus+ Programı desteğiyle yürütülen *3D Jail – Printing the Future* (3D Cezaevleri – Geleceği Yazalım) projesi de cezaevlerindeki bireylere 3D yazıcı kullanma becerisi kazandırıp bireylerin bu becerileri üretim ve yaratıcılığa dönüştürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Anadolu Üniversitesinin de ortaklarından olduğu *3D Jail* projesi tutukluların 3D yazıcı teknisyeni olarak yetiştirilmesi yoluyla rehabilitasyon süreçlerini desteklemeyi hedeflemektedir. 2021'de tamamlanması planlanan proje yedi iş paketinden oluşmaktadır. Birinci paket kapsamında mevcut 3D yazılım sistemleri incelenerek bunların cezaevlerinde kullanımına ve kullanılabilirliğine dair gözlem ve araştırma yapılmıştır. İkinci iş paketi tutukluların ve cezaevlerinde görevli eğitimcilerin yeterliklerinin analiziyle ilişkilidir. Üçüncü iş paketi kapsamında cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarlarının kurulması için protokoller hazırlanacaktır. Dördüncü iş paketinde cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımı için dijital bir uygulama geliştirilecektir. Beşinci paket kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik bir eğitim modülü geliştirilecektir. Altınca aşamada 3D yazıcı eğitimi modeli test edilecek, son aşamada ise cezaevlerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarları test edilecektir. Eğitim, teknoloji, sosyoloji, hukuk gibi birçok alanı ilgilendiren bu disiplinler arası projenin iş paketleri tamamlandığında yeni bir örnek eğitim modelinin geliştirilmesi beklenmektedir. Projede geliştirilip test edilen eğitim modeli e-öğrenme formunda da sunularak ve gereksinim duyan kurumlarla paylaşılması planlanmaktadır. Çalışmanın çıktılarının dezavantajlı bireylerin teknoloji kullanımı ve eğitimi alanlarına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı bireyler, Tutuklular, 3D yazıcı, e-öğrenme, Mesleki rehabilitasyon

ABSTRACT

Prisoners in penitentiary institutions are accepted as a group of disadvantaged individuals. Various efforts have been exerted to ensure that these individuals contribute to the society and manufacturing processes during and after imprisonment through vocational rehabilitation and training. *3D Jail – Printing the Future*, a project carried out by eight institutions from six countries (one of the partners is Anadolu University from Turkey) and co-funded by the European Union Erasmus+ Programme, is a project that has set out to equip prisoners with 3D printing skills so that they can transform these skills into production and creativity. *3D Jail* project is designed to support prisoners' rehabilitation and to help them return to the society as 3D printing technicians that respond to today's needs. The project to be completed in 2021 consists of seven work packages. The first package includes observation and research about the existing 3D-printing systems and their applicability to penitentiary institutions. The second package is concerned with the analysis of the skills required from both prison employees/educators and prisoners. The third work package is dedicated to the study of Operating Protocols for the implementation of 3D-printing laboratories in prison. The development of a digital application for the use of 3D printers constitutes the fourth work package, and the development of a training module for 3D printing is the fifth package. The training module will be tested in the sixth stage. The 3D printing laboratories will be tested in the final stage. The aim of this paper is to provide information on *3D Jail – Printing the Future* Project, which may potentially set an example for the training of disadvantaged groups. A new training model will have been developed when the partners complete seven work packages of the project – an interdisciplinary initiative that is related to a number of disciplines including education, technology, sociology and law. The training model developed and tested in this project will be available in e-learning mode and shared with institutions that need such a model. It is expected that the outcomes of this project make significant contributions to technology use and training of disadvantaged individuals.

Keywords: Disadvantaged individuals, Prisoners, 3D Printer, e-Learning, Vocational rehabilitation

1. Giriş

Cezaevlerinde bulunan tutuklu ve hükümlüler dezavantajlı bireyler olarak kabul edilmektedir. Cezaevlerinde kaldıkları süre boyunca toplum ve iş hayatında faaliyette bulunmadıkları için bu bireyler mevcut becerilerini kaybetmekte ve yeni beceriler edinmemektedir. Bu durum, tutukluların cezalarını tamamlayıp toplumsal yaşama döndüklerinde iş sahibi olmalarını ciddi şekilde etkilemektedir. Bu bireylerin rehabilitasyon ve mesleki eğitim aracılığıyla tutukluluk süresince ve sonrasında topluma ve üretime katkı sağlayabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Altı ülkeden sekiz kurumun katılımıyla, Avrupa Birliği Erasmus+ Programı desteğiyle yürütülen *3D Jail – Printing the Future (3D Cezaevleri – Geleceği Yazılım/Yazdırılım)* projesi de cezaevlerindeki bireylere 3D yazıcı kullanma becerisi kazandırıp bireylerin bu becerileri üretim ve yaratıcılığa dönüştürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

3D yazıcılar hızla küçük ve orta ölçekli işletmelerde üretim ve yaratım sürecini destekleyen araçlar haline gelmektedir. Bu yazıcılar yalnızca prototip oluşturmak amacıyla değil, endüstriyel planlama, mühendislik, tasarım, mimari, tıp ve bilimsel araştırma gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesinin de ortaklarından olduğu *3D Jail* projesi de tutukluların rehabilitasyon süreçlerini destekleyerek güncel gereksinimlere cevap verebilecek birer 3D yazıcı teknisyeni olarak topluma dönmelerini sağlamaya katkıda bulunacaktır.

Günümüzde hukuk anlayışı bir taraftan toplumun korunmasını amaçlarken diğer taraftan cezalandırma yoluyla toplumu suçtan uzak tutmayı ve suçluların tekrar suç işlemesini önlemeyi amaçlamaktadır (Becker, 1968; Brossman, Richman, Weiss, Gold, & Gartner, 2016). Modern toplumda devletler, hukuk kuralları bağlamında, suçluları (tutuklu ve hükümlüler) çeşitli şekillerde cezalandırarak bu amaçları yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda, tutuklu ve hükümlülere mesleki ve toplumsal normları benimseterek onların topluma tekrar üretken bireyler olarak dönmeleri sağlamak önemlidir. Bu süreç alanyazında toplumsal yaşama "geri dönüş" şeklinde adlandırılmaktadır (Schneider, Andreas-McKim, & Wayne, 2003). Dezavantajlı bireyler arasında yer verilen suçluların toplumsal yaşama geri dönüşlerini sağlamanın bir yolu da onlara cezalarını çekerken bir meslek kazandırmaktır.

1.1. Mesleki Rehabilitasyon

Ekonomi, kriminoloji ve sosyoloji alanında yapılan birçok çalışma sosyoekonomik durumun ve bunun yanında faal bir şekilde çalışma hayatının suç işleme üzerinde belirleyici etkileri olabileceğini aktarmaktadır. Bu noktada daha sınırlandırılmış bir problem olarak işsizlik ve suç arasındaki ilişkinin de sorgulandığını belirtmek gerekir (Zernova, 2007). İşsizlik ve suç arasında bir ilişki olduğunu ifade eden birçok çalışma bu ilişkiyi bireyler ve toplum açısından iki şekilde değerlendirmektedir. Suçlular adalet sistemi tarafından verilen cezayı çektikten sonra ikinci bir defa iş gücü piyasası tarafından cezalandırılmaktadır. Suçlular cezaevinden çıktıktan sonra damgalanmakta (stigmatized) ve dolayısıyla iş gücü piyasasına katılamamaktadırlar. Bu durum onların ikinci bir defa cezalandırıldığı ile ilgili düşünceyle birleştirilebilir. İş gücü piyasasında suçluların, çoğu zaman tek bir sınıflamaya tabi tutulduğu belirtilmektedir (Hale, 2013). Bu bağlamda istihdam edilmeyen ve dolayısıyla belli bir zehirden yoksun kalan hükümlülerin yeniden suç işleyerek cezaevine girme olasılıklarının arttığı da vurgulanmaktadır (Zernova, 2007).

Suçlular, işsizlik riskinin yanı sıra, zayıf temel beceriler, düşük benlik saygısı, davranışsal sorunlar ve deneyim eksikliği gibi sorunlarla da karşı karşıya olabilir. Bu anlamda tutukluluk süresince suçluların mesleki rehabilitasyon ve rehberlik, iş arama yardımı ve çeşitli mesleki kurslar ile desteklenmeleri onlara topluma dönüş sürecinde katkı sağlayabilir (Hale, 2013; Young, 1999; Zernova, 2007). Mesleki rehabilitasyonun ceza sürecinde ve sonrasında toplumsal yaşama katılım için önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Kirkwood, & McNeill 2015). Suçlunun istihdam edinmesine olanak sağlayacak, güncel gereksinimlere uygun bir meslek edinmesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda güncel teknolojik gelişmeler ışığında 3D yazıcı teknisyenliği önemli bir meslek alanı olabilir.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan *3D Jail – Printing the Future* projesi cezaevlerindeki bireylere 3D yazıcı kullanma becerisi kazandırıp bireylerin bu becerileri üretim ve yaratıcılığa dönüştürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Projenin Paydaşları, Hedefleri ve Beklenen Sonuçları

Bu projenin çıktılarından faydalanacak paydaşlar tutukluluklar, cezaevlerinde eğitim verenler ve ceza(evi) sistemidir. Proje;

- tutuklulara çalışma hayatına katılım olanağı sağlayan beceriler kazandırıp onların toplumsal entegrasyonunu kolaylaştırabilir,
- eğitimcilerin cezaevi içinde ve dışında yenilikçi içerik ve yöntemlerle çalışmalarını ve dijital becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir,
- tutuklular için iş olanaklarının gerek niteliği gerekse niceliğini artırarak cezaevi koşullarının iyileştirilmesine ve tutukluluk sonrası yeniden suç işleme riskinin düşürülmesine katkıda bulunabilir.

Projenin hedefleri şöyle tanımlanmıştır:

- tutukluların 3D teknolojileri doğru bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli becerileri tanımlamak,

- Avrupa genelinde cezaevleri içinde ve dışında kullanılabilir 3D teknoloji eğitim modelleri geliştirmek ve bunların diğer dezavantajlı gruplarda da kullanılmak üzere yayılmasını sağlamak,
- tutukluların iş hayatına katılımını sağlamak ve 3D yazıcı becerilerinin tanınmasını sağlamak için cezaevi yetkilileriyle ve toplumsal kurumlarla ilişki kurmak için yeni yöntemler geliştirmek,
- tutukluların 3D yazıcı gibi yenilikçi teknolojileri güvenli bir şekilde kullanabilmeleri için cezaevlerinde üretime yönelik atölyeler kurmak amacıyla Avrupa standartları geliştirmektir.

Bu hedefler doğrultusunda aşağıdaki kurumlar (farklı ülkeler) işbirliği yaparak toplam yedi iş paketinden oluşan projeyi sonuçlandıracaktır:

- La Bottega Solidale – İtalya
- Equipe di Formatori Associati – İtalya
- Universo onlus – İtalya
- Institut Europaikis Ekpedeysis – Yunanistan
- Asturia – Belçika
- M2C Institute – Almanya
- Anadolu Üniversitesi – Türkiye
- Cibervoluntarios Foundation – İspanya

Proje sonucunda elde edilmesi beklenen temel çıktılar ise şunlardır:

1. Projenin ilk aşamalarından itibaren proje ortaklarının doküman paylaşımına, iletişim kurmasına ve ortaklık etkinliklerini planlamasına olanak sağlayacak dijital bir platform kurmak. Bu platform 2. ve 3. çıktılar için kullanılacak e-öğrenme eğitim sistemlerinin de temelini oluşturacaktır.
2. Eğitimci ve tutuklularla deneysel eğitim etkinliklerinin yürütülmesi için kılavuzlar hazırlamak ve bunları proje ortaklarıyla paylaşmak. Bu kılavuzlar eğitim modellerinin temelini oluşturacaktır.
3. En az 70 tutuklunun 3D yazıcı teknolojilerini kullanması sağlanacaktır ve diğer tutukluları eğitmek üzere 20 civarında eğitimci ve tutukluyu yetiştirilecektir.

Proje sonunda elde edilmesi beklenen sonuçlar birçok alanı ilgilendirmektedir. Eğitim, teknoloji, sosyoloji, hukuk gibi alanları kapsayan bu disiplinler arası projenin iş paketleri tamamlandığında yeni bir eğitim modeli geliştirilmiş olacaktır. Bu model, örgün ve yaygın eğitim biçiminde, farklı bağlamlarda da kullanılabilir. Projede geliştirilip test edilen eğitim modeli e-öğrenme formunda da sunulacak ve gereksinim duyan kurumlarla paylaşılacaktır. Bu model ayrıca farklı gruplarda (örneğin işsiz gençler, engelli bireyler, göçmenler, vb.) kullanılmak üzere gözden geçirilip geliştirilebilir. Çalışmanın çıktılarının dezavantajlı bireylerin teknoloji kullanımı ve eğitimi alanlarına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

3. Projenin Entelektüel Çıktıları (Proje Süreci)

Proje yedi iş paketinden oluşmaktadır. Birinci paket kapsamında mevcut 3D yazılım sistemleri incelenerek bunların cezaevlerinde kullanımına ve kullanılabilirliğine dair gözlem ve araştırma yapılmıştır. İkinci iş paketi tutukluların ve cezaevlerinde görevli eğitimcilerin yeterliklerinin analiziyle ilişkilidir. Üçüncü iş paketi kapsamında cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarları kurulması için protokoller hazırlanacaktır. Dördüncü iş paketinde cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımı için dijital bir uygulama geliştirilecektir. Beşinci paket kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik bir eğitim modülü geliştirilecektir. Altıncı aşamada 3D yazıcı eğitimi modeli denenecektir. Son aşamada ise cezaevlerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarları test edilecektir.

İş paketleri projenin üç entelektüel çıktısıyla entegre edilmiştir.

3.1. Entelektüel Çıktı 1: Cezaevlerinde 3D Yazıcı Teknolojilerine Yönelik Yeterlik Çerçevesi

Bu çıktıya yönelik ilk yenilikçi unsur, tutukluluk veya başka bir kısıtlılık nedeniyle daha az olanağa sahip bireylere öğrenme ortamı sunarak onların 3D çıktı teknolojilerini kullanmalarını sağlayan mesleki yeterliklerini artırmaktır. Proje, Avrupa'da öncü olacak düzeyde yenilikçi bir projedir çünkü kısıtlı olanaklara sahip bireylere yöneliktir, cezaevi güvenliği ortamında uygulanmaktadır ve cezaevi yönetimlerini kurumda teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak için yeni süreç ve şartlar oluşturmaya teşvik etmektedir.

Dolayısıyla, bu entelektüel çıktı tutuklu veya eski tutuklularla çalışan her Avrupa kurumu tarafından benimsenebilir ve projedekine benzer bir yol izlenerek edinilebilir. Ayrıca, tutukluların rehabilitasyonu ve toplumsal entegrasyonu ile ilgilenecek uluslararası kurumlara da mevcut eğitim modelleriyle bütünleştirebilecekleri bir dizi yeterlik önerisinde bulunur.

Birinci iş paketi kapsamında mevcut 3D yazılım sistemleri incelenerek bunların cezaevlerinde kullanımına ve kullanılabilirliğine dair gözlem ve araştırma yapılmıştır. Avrupa cezaevlerinde halihazırda kullanılan 3D teknolojilerin incelenip diğer kurumlardaki kullanımlarla karşılaştırılmış (Eylem 1) ve yetişkin eğitiminde, özellikle dezavantajlı yetişkinlerin eğitiminde 3D teknolojilerin kullanımını incelenmiştir (Eylem 2).

Proje ortağı ülkelerde yürütülen anketle 3D yazıcıların cezaevlerinde uygulama amacıyla mı yoksa eğitim amacıyla mı kullanıldığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Belçika'da Wortel, Merksplas and Turnhout cezaevlerinde 3D yazıcılar tutukluların yeni fikirler geliştirmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu projede tutukluların 3D modelleme becerileri edinmeleri için bir program uygulanmıştır. Ancak 3D baskı cezaevi dışında gerçekleştirilmiştir.

Yunanistan'da ise 3D printer'a yönelik "Second Chance School of Agios Stefanos-Patras Prison"da ve "Second Chance School-Corfu Prison"da 3D baskı etkinlikleri yürütülmüştür.

Patras Cezaevinde, Laboratory of Educational Material and Educational Methodology of the Hellenic Open University (EAP) ile işbirliği yapılarak 3D printer ile ilgili kısa bir seminer gerçekleştirilmiştir. Bu seminerde, katılımcılar 3D baskı ve çeşitli malzemelerin katmanlarının art arda eklenmesiyle üretime dayalı protetik yapım yöntemi hakkında bilgi edindiler. Kursun katılımcılarına ayrıca tıp, mühendislik, inşaat vb. farklı sektörlerde 3D baskının uygulanması hakkında bilgi verildi. Katılımcılar tüm baskı sürecini 3D bir yazıcıdan gözlemlene fırsatı buldular. Bu çalışmanın sonunda katılımcılara herhangi bir sertifika verilmemiştir.

Korfu Cezaevindeki programın amacı, öğrencilerin kendi üç boyutlu nesnelere yaratmalarını, üç boyutlu nesnelere oluşturmak için üç boyutlu düzenleme programlarını kullanabilmelerini ve bunları basabilmelerini sağlamaktır. Bu programın içeriği geometrik anlayış, tasarım ve üretim başlıklarını içermektedir. Bu programı tamamlayan katılımcılara diploma verilmiştir.

İtalya'da ise 3D baskıya ilişkin çalışmaların yapıldığı cezaevleri "Milan Second Detention Facility (Bollate prison)", "Detention Facility of Como" ve "Milan Detention Facility Beccaria"dır.

3D yazdırma ve modelleme kursuna katılım için önceden 2D yazdırma ve modelleme kursuna katılmış olma önkoşulu vardır. Bu kursun amacı öğrencilere yaratıcı bir çalışma süreci (2D ve 3D tasarım ve baskı sistemleri ile fikir ve tasarım) sonunda bir kavramı somut bir nesneye dönüştürme yeteneğini kazandırmak ve mevcut projelere müdahale edebilmelerini sağlamaktır. Böylece tutukluların sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda problem çözme becerileri de geliştirilmiştir. Bu kursu tamamlayan tutukluların bir yeterlilik sertifikası aldıkları belirtilmiştir. Kursun amacı katılımcıların sürekli büyüyen ve gelişen teknoloji alanında yetkinliklerini geliştirmek ve işgücü piyasasında bu yetkinlikleri kullanabilmelerini sağlamaktır.

İtalya'da Milan Detention Facility Beccaria'da 3D yazıcı tasarım aşamalarının ele alındığı bir kurs düzenlenmiştir. Bu kursta 3D baskıdan önce tasarım aşamalarını anlaşılır hale getirme amacı vardı. Kurs, her biri 3 saat süren üç oturumdan oluşuyordu. İki gruba ayrılan kursa 14 - 18 yaşları arasında 10 genç katıldı. Bu projelerde görüldüğü gibi, cezaevlerinde tutuklulara yönelik 3D yazıcı kullanımı ile ilgili sonuçlar büyük oranda umut verici ve katkı getiricidir.

Ancak cezaevlerinde ve tutuklular arasında 3D printer kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiğini vurgulamakta fayda vardır. Yine de elde edilen bulgulardan yola çıktığımızda projelerin öne çıkan ortak özellikleri 3D tasarım ve üretim konularına odaklı olmak, tasarım ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlamak ve problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktır. Ayrıca, program sonunda katılımcılara sertifikalar verilmektedir.

Türk, Alman ve İspanyol ekiplerinin cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımıyla ilgili herhangi bir veri bulamadıklarını belirtmekte fayda vardır. Diğer ülkelerin bildirdiği ilgili projelerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Proje ortaklarında cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanılması ile ilgili projeler dağılımı

					
					
0	1	0	2	3	0

İkinci iş paketi kapsamında tutukluların ve cezaevlerinde görevli eğitimcilerin yeterlikleri analiz edilmiştir. Gerek eğitim gerekse üretim amacıyla cezaevlerinde 3D teknolojilerin kullanılabilmesi için alanların belirlenmiş (Eylem 3) ve Avrupa'daki validasyon süreçleri ve sertifikasyon uygulamaları incelenmiştir (Eylem 4). Eylem 5 kapsamında ise birinci entelektüel çıktı raporu oluşturulmuş, ortaklarla paylaşılmış ve ortakların diline çevrilmiştir. Bu çalışma doğrultusunda eğitimcilerin sahip olması gereken beceriler Tablo 2'de tanımlanmıştır.

Tablo 2. 3D Jails projesinde eğitimcilerin sahip olması gereken beceriler

Hedef Kitle	Giriş Yeterlikleri	Bilgi/Beceriler	Çapraz (Transversal) Yeterlikler
Eğitimciler	Yetişkinlerle etkili iletişim becerileri	3D modelleme becerileri	Tasarımcı düşünce
	Uygulamalı eğitim denetimi	3D yazdırma hakkında mekanik bilgi	Problem çözme
	Yaparak öğrenme yöntemleri hakkında bilgi	3D modelleme ve yazdırma hk. teknik yeterlik	Yaratıcılık
	Öğrenenleri nasıl motive edeceğini bilme	3D yazıcılarda sorun giderme bilgisi	Mantıksal düşünme
	CAD yazılımı kullanma deneyimi	Seçilen CAD yazılımını kullanma deneyimi	Öğrencilerden gelen diğer içgörülerden faydalanma
	Cezaevlerinin özellikleri hakkında bilgi	Postprocessing laboratuvarları deneyimi	Eğitim planları hazırlama ve düzenleme
	Tutukluların beceri düzeyleri hk. bilgi	Maliyet-yarar analizi hakkında bilgi	Tutuklularla çalışırken yargılayıcı/önyargılı olmama becerisi
	Eğitim programını izleme disiplini	Termoplastik, geometri ve güvenlik bilgisi	

Tablo 2'de görüldüğü gibi proje kapsamında görev alacak eğitimcilerin başta 3D baskı ve 3D yazıcı konularında yeterli teknik bilgiye sahip olması beklenmektedir. Bunun yanında eğitimcilerin 3D baskı ve 3D yazıcı teknik konularının öğretilmesinde de gerekli eğitsel yeterliklere sahip olmalıdır. Tutukluların sahip olması gereken beceriler ise Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. 3D Jails projesinde tutukluların sahip olması gereken beceriler

Hedef Kitle	Giriş Yeterlikleri	Bilgi/Beceriler	Çapraz (Transversal) Yeterlikler
Tutuklular	Merak	Temel bilgisayar becerileri	Mantıksal düşünme
	Sorumluluk	2D bilgisi (geometri)	Problem çözme
	Sabır	CAD yazılımı kullanma	Ekip içinde çalışabilme
	Öğrenme isteği	Cihaz kalibrasyonu	Çalışılan ortamda sorumluluk üstlenme
	Sağlık durumu	3D yazıcı kullanabilme	
	Temel Windows becerileri	3D yazıcılarda sorun giderme	Eleştirilere göre hareket etme
	Temel donanım bilgisi	3D yazıcı kullanma	
	Temel matematik	Termoplastik türleri hk. bilgi	İş planlarını gözetme
	Ortaöğretim diploması	Maliyet-fayda analizi bilgisi	
	Yeni teknolojilere ilgi	Güvenlik gereklilikleri	Öğrenme isteği
	Eleştiriye/dönüte açık olma		

Tablo 3'te görülebileceği gibi 3D baskı ve yazıcı kullanımı konusunda tutukların sahip olmaları gereken giriş yeterlilikleri bulunmaktadır. Tutuklularda bu yeterliliklerin hepsinin bir arada bulunması beklenmektedir. Yeterlilikler bağlamında ise ayrıca uygulama bilgi ve becerilerine sahip olmaları gerektiği tablodan görülebilir. Tablodan görülebileceği gibi tutukluların ayrıca 3D yazıcı ile ilgili olarak bazı üst bilişsel becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

3.2. Entelektüel Çıktı 2: 3D Yazdırma Teknolojilerinin Cezaevinde Kullanımına Yönelik Eğitim Modelleri

İkinci entelektüel çıktı 3D yazıcıları kullanarak yapılacak üretim faaliyetleri için gerekli eğitim sürecinin bütünü tanımlamaktadır. Eğitim modelleri kılavuzunun hazırlanmasıyla;

- 3D yazıcı teknolojilerinin kullanımına ilişkin eğitim yöntemleri geliştirmek üzere eğitimcileri hazırlamak için gerekli tüm bilgiler cezaevleri içindeki eğitim kurumları ve eski tutuklularla çalışan dış kurumlar için hazır bir hale getirilecektir (eğitimcilerin eğitimi),
- 3D yazıcı laboratuvarı kurmak için gerekli bilginin tamamı derlenecektir,
- tutukluların farklı iş alanlarına yönelik gereksinimleri ve bilişim teknolojileri kullanımı beceri ve deneyimleri dikkate alınarak eğitim süreçleri başlatılacaktır.

Üçüncü iş paketi kapsamında cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarları kurulması için protokoller hazırlanacaktır. Daha önceki deneyimler, cezaevleri mevzuatı ve mevzuatın yeni teknolojilere uyarlanabilirliği araştırılacak, 3D teknolojilerin güvenli bir şekilde kullanılabilmesini sağlayan usullerin belirlenmesi için cezaevi yönetimleriyle ortak bir çerçeve belirlenecektir (Eylem 1).

Dördüncü iş paketinde cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımı için dijital bir uygulama geliştirilecektir. Bu bağlamda cezaevlerinde 3D yazıcı sistemleri kurulacaktır (Eylem 2):

- 3D yazıcı kullanımı için mevcut sistemlerde ayarlar yapılması veya yeni bilişim sistemleri kurulması
- Cezaevlerinde mevcut teknolojilerin incelenmesi ve bunların gerekli diğer ürünlerle karşılaştırılması
- Her bir proje ortağının kullanabileceği 3D yazıcıların seçilip tedarik edilmesi
- Tasarım, basım ve üretim amaçlarıyla kullanılacak yazılımın belirlenmesi ve paylaşılması

Beşinci iş paketi kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik bir eğitim modülü geliştirilecektir. Tutuklular için eğitim yöntemleri geliştirilecek, cezaevindeki eğitimciler için bu yöntemler tanımlanacak, tutuklular arasından seçilen 3D laboratuvar teknisyenlerine eğitim verilecektir (Eylem 3).

Altıncı iş paketi 3D yazıcı eğitimi modelinin test edilmesidir. Bu iş paketi kapsamında e-öğrenme formatında bir eğitim tasarlanarak yerel eğitimci ve tutuklulara önerilen deneysel öğrenme yöntemlerine destek sağlanacaktır. Çevrimiçi platformda ortakların dillerine çevrilen bazı modüller izlenebilecektir. Erişim yetkisi verilen bir kullanıcı çevrimiçi modülleri indirebilir, doldurabilir, uzmanlarla görüşebilir ve elde ettiği bilgileri doğrulama imkanı bulur. Eğitim modellerinin test edilmesi (Eylem 4) bağlamında eğitimciler/teknisyenler ve tutuklular/eski tutuklular için yerel düzeyde eğitim verilecek, deneme süreci izlenecek, katılımcılara sertifika verilecek ve eğitim modülleri gözden geçirilecektir. Bu iş paketi kapsamında Eylem 5 ise 3D yazıcıların cezaevlerinde kullanımı için Çıktı 2 eğitim modellerinin üretilmesini, diğer dillere çevrilmesini ve çevrimiçi erişime açılmasını içermektedir.

3.3. Entelektüel Çıktı 3: 3D Yazıcı Laboratuvarları İçin Yönetim Kılavuzları

Üçüncü entelektüel çıktı yalnızca eğitim denemeleri değil piyasa için gerçek anlamda üretim yapmak üzere daha önce edinilen bilgi ve bulguların derlenip sistematize edilmesidir. Tutuklular tarafından yönetilen cezaevi üretim merkezlerinin açılıp bunların işletmelerle veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlarla işbirliği içinde çalışmasını destekler.

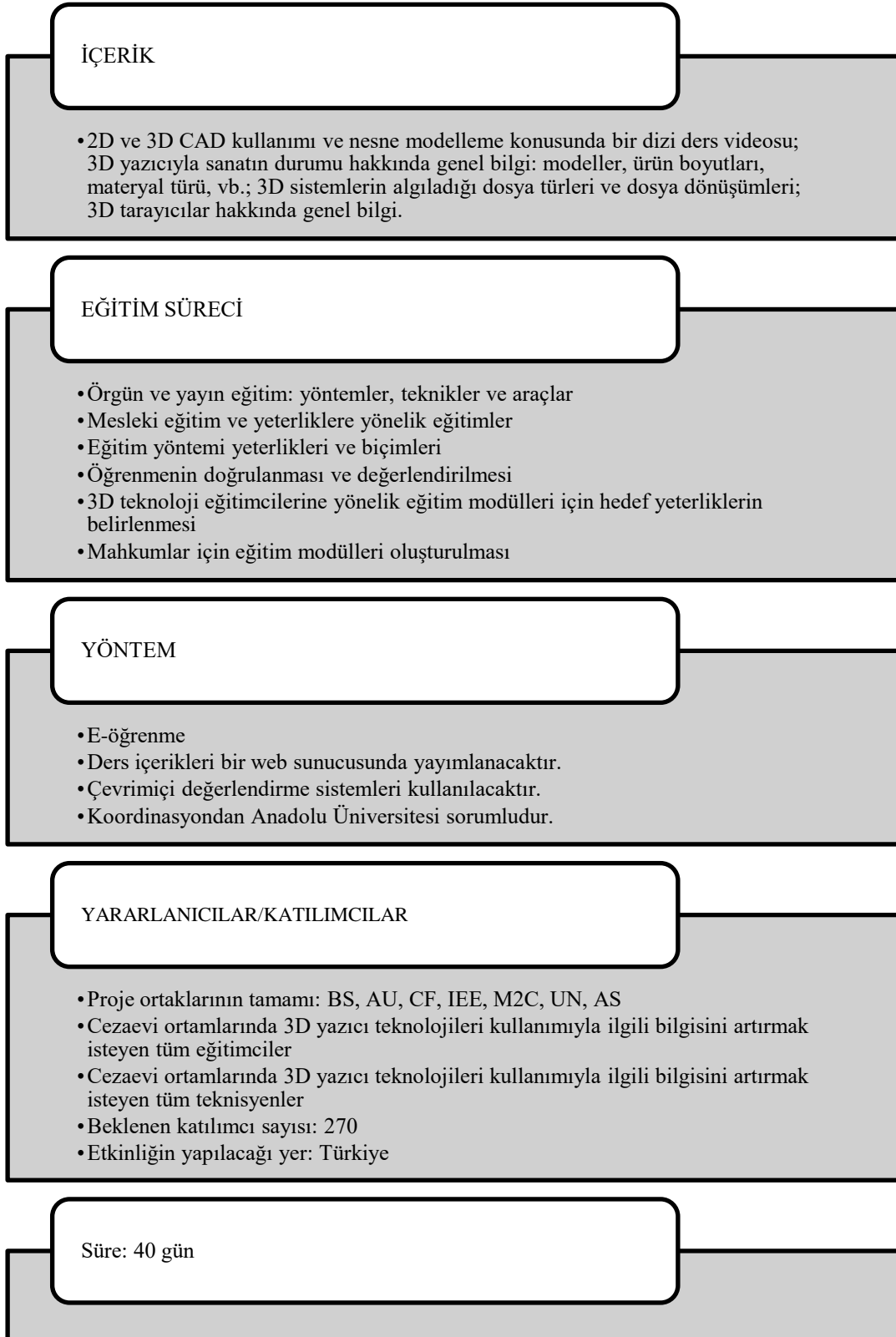
Yedinci iş paketi kapsamında cezaevlerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarları tutuklularla ve eski tutuklularla test edilecektir. 3D yazıcı laboratuvarlarının kurulacak; ürün, program, çalışma takvimi ve laboratuvar özelliklerinin cezaevi yetkilileri ve yerel paydaşlarla belirlenecektir (Eylem 1). 3D yazıcıyla üretim denemeleri yapılacak, denemeler gözlenip kontrol edilecektir (Eylem 2). Son olarak, Çıktı 1 ve Çıktı 2'nin gözden geçirilip güncellenecek, cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarlarının kullanımı için Çıktı 3 kılavuzları hazırlanacak ve bunlar diğer dillere çevrilip çevrimiçi erişime açılacaktır (Eylem 3).

4. Örnek Etkinlikler

4.1. C4 – e-Öğrenme Formatında Eğitim

Yerel eğitimci ve tutuklulara önerilen deneysel öğrenme yöntemlerine destek sağlanması beklenmektedir. Çevrimiçi platformda ortakların dillerine çevrilen bazı modüller izlenebilecektir. Erişim yetkisi verilen bir kullanıcı çevrimiçi modülleri indirebilir, doldurabilir, uzmanlarla görüşebilir ve elde ettiği bilgileri doğrulama imkanı bulur (kişi başı ortalama çalışma süresi 40 saat).

Yetişkin eğitimi alanında yürütülecek bu çalışma teknisyenler/operatörlere yönelik bir modül ve eğitimcilere yönelik bir modül içermektedir. Eğitim programına katılacakların teknik çizim ve grafik sistemleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve 2D ve 3D CAD yazılımı hakkında belli bir düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Örnek eğitim modülü aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Örnek eğitim modülü yapısı

4.2. E3 – 3D Yazıcı Teknolojilerinin Kullanımı İçin Geliştirilen Eğitim Modelinin Tanıtımı

Proje kapsamında yürütülecek etkinliklerden biri de cezaevinde 3D yazıcı teknolojilerinin kullanımı için geliştirilen eğitim modelinin tanıtımı ve yaygın kullanımının sağlanmasıdır (E3). Eğitim programı belirlenip yeterliklerin geçerlik süreci tamamlandıktan sonra eğitim amacıyla bir çevrimiçi platform oluşturulacak ve 3D yazıcı teknolojilerinin cezaevlerinde kullanılması sağlanacaktır. Bu doğrultuda bir tür lansman etkinliği düzenlenecektir.

Bir önceki etkinlikte oluşturulan bilgi ve iletişim teknolojileri platformu bu aşamada geliştirilecek ve yeni istihdam amaçlarına uyarlanacaktır. E3 olarak tanımlanan bu etkinlik hazırlık, kurulum ve dağıtım/tanıtım aşamalarından oluşmaktadır.

Hazırlık aşamasında projenin websitesi optimize edilecek ve yalnızca ortaklara değil, diğer paydaş kullanıcılarına da açık erişim sağlayacak şekilde optimize edilecektir. Hazırlanan materyaller paydaşların kullanımına açılacaktır. Cezaevlerinde 3D yazıcı teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim modelleri için özel bir platform oluşturulacaktır.

İkinci aşamada cezaevlerinde 3D yazıcı teknolojilerinin kullanımına yönelik çevrimiçi platformun lansmanı yapılacaktır. Cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarları kurulmasının başlangıcı olacak bu etkinlik projenin tanıtımı açısından da önemlidir. Etkinliğe proje ortaklarının temsilcilerinin yanı sıra, kamu kurumları temsilcileri de davet edilecektir. Etkinliğin Türkiye'de yapılması planlanmaktadır. Türkiye'deki proje ortağı Anadolu Üniversitesinin cezaevlerindeki yetkililerle iletişim ağı bulunmaktadır ve böylelikle üretilen içeriğin bu cezaevlerinde kullanımı ve tanıtımı sağlanabilecektir. Bu etkinlik projenin websitesinden canlı yayımlanacak ve kayıtlar etkinlik sonrasında websiteye yüklenecektir.

Üçüncü olarak, çevrimiçi platform kurulup tanıtıldıktan sonra gelen geribildirimler değerlendirilecektir. Sonrasında ilgili herkesin platforma erişimi sağlanarak bu kişilerin üretilen materyallere erişmeleri, çevrimiçi sunulan eğitim modüllerini kullanmaları ve Avrupa'daki diğer kurumların deneyimleri hakkında bilgi, yorum ve geribildirim derlemelerine olanak tanınacaktır. Bu etkinliğin Eylül 2020'de yapılması planlanmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Farklı kurumları, kültürleri ve paydaşları bir araya getiren bu proje birçok kaynakta dezavantajlı grup olarak anılan mahkumların, mahkumiyetleri süresince ve sonrasında üretime katılmalarını sağlamaya ve toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştırmaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda proje sürecinde gerçekleştirilmiş olan çalışmalar sonucunda tutukluların sahip olmaları gereken yeterlilikler; bilgisayar kullanım becerisi, öğrenmeye açık olma, iş birliği ile çalışma becerisi gibi alanlarda belirlenmiş olduğu görülebilir. Ayrıca tutuklulara eğitim verecek eğitimcilerin sahip olmaları gereken yeterlilikler; yetişkin ile etkili iletişim, teknoloji kullanımı konusunda bilgili olma, bir eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirebilme gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Projenin üçüncü iş paketi kapsamında cezaevlerinde 3D yazıcı laboratuvarları kurulması için protokoller hazırlanması planlanmaktadır. Ayrıca dördüncü iş paketinde cezaevlerinde 3D yazıcıların kullanımı için dijital bir uygulama geliştirilmesi planlanmıştır. Proje süresince beşinci paket kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik bir eğitim modülü geliştirilmesi ve altıncı aşamada 3D yazıcı eğitimi modeli denenmesi planlanmıştır. Son aşamada ise cezaevlerine kurulan 3D yazıcı laboratuvarları test edilmesi amaçlanmaktadır. Sonuç olarak tutuklular için iş olanaklarının gerek niteliği gerekse niceliğinin artmasına destek olarak cezaevi koşullarının iyileştirilmesine ve tutukluluk sonrası yeniden suç işleme riskinin düşürülmesine katkıda bulunabilir. Projede gerçekleştirilen eğitim ve uygulama modelinin özellikle Avrupa genelinde farklı ülkelerde örnek alınması ve kullanılması beklenmektedir.

Farklı kurumları, kültürleri ve paydaşları bir araya getirilerek birçok kaynakta dezavantajlı grup olarak anılan tutukluların toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştırmaya katkı sağlamasının amaçlandığı bu projenin gerçekleştirilmiş olan faaliyetlerinden yola çıkarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Projenin uygulama aşamasında belirlenmiş olan yeterlilik alanlarının işlevselliği izlenerek gerektiğinde güncellemelerin yapılması gerektiği önerilebilir.
2. Tutuklulara yönelik belirlenmiş olan yeterliliklerin kazandırılmasında en önemli etkenlerden birisi modülleri uygulayacak olan eğitmenler olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede modüllerin uygulanmasında görev alacak eğitmenlere yetişkinlerle çalışma, gerekli yeterliliklerin kazandırılması konularında mesleki gelişim çalışmalarının uygulamalı olarak kazandırılması gerektiği söylenebilir.
3. Programı işlevsel hale getirebilmek amacıyla 3D baskı ve yazıcı kullanımına yönelik hazırlanacak modüllerin uygulanması sırasında eş zamanlı olarak veri toplanması ve hemen analiz edilerek modüllerin daha nitelikli hale getirilmesine hizmet edebileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Becker, G. S. (1968). Crime and punishment: An economic approach. *Journal of Political Economy*, 76(2), 169-217.
- Brossman, M. E., Richman, R. E., Weiss, H. H., Gold, S. A., & Gartner, A. B. (2016). *New York City commission on human*

rights issues enforcement guidance on fair chance act, 72.

Hale, C. (2013). Economic marginalization, social exclusion and crime, criminology. H. Chris, K. Hayward, A.Wahidin, & E. Wincup (Edt.). Oxford: Oxford University Press.

Kirkwood, S., & McNeill, F. (2015). Integration and reintegration: Comparing pathways to citizenship through asylum and criminal justice. *Criminology & Criminal Justice*, 15(5), 511-526.

Schneider, A., & McKim, W. (2003). Stigmatization versus self-stigmatization of probationers. *Journal of Offender Rehabilitation*, 38(1), 19-31.

Young, J. (1999). *The exclusive society: Social exclusion, crime and difference in late modernity*. London: Sage.

Zernova, M. (2007). Aspirations of restorative justice proponents and experiences of participants in family group conferences. *The British Journal of Criminology*, 47(3), 491-509.

ERGENLİK ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KARAR VERME BECERİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE
İNCELENMESİYASEMİN DEMİRASLAN ÇEVİK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNURİ DOĞAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİHAYDAR KARAMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİFİLİZ MUMCU
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİSİBEL SOMYÜREK
GAZİ ÜNİVERSİTESİGÖKHAN DAĞHAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Karar verme becerilerinin demografik özelliklerle ilişkisini ortaya koyan sınırlı araştırma vardır ve bu çalışmalar yetişkinlerle yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışma ergenlik öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamaktadır. **Yöntem:** Araştırma yöntemi, nicel araştırma türlerinden betimsel araştırmadır. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilindeki çeşitli okullarda okuyan 382 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, 9-13 yaş grubu çocukların karar verme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testi (EÖ-KVBT) dir. EÖ-KVBT, 4 alt bileşenden oluşmakta ve her bileşenden elde edilen puanlar standartlaştırılarak birleşik bir karar verme becerileri puanı elde edilmektedir. Araştırma problemlerinin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. **Bulgular:** Yaşa, sınıf düzeyine ve Matematik notlarına göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var iken cinsiyete göre anlamlı fark yoktur. Alt boyutlar açısından, kızların çerçeveleme etkisine dirençleri ve kendine güvenme düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça karar kurallarını uygulama ve risk algılarında tutarlılık becerileri artmaktadır. Aynı zamanda sınıf düzeyi arttıkça kendine güven boyutundaki performans da artmaktadır. Son olarak, Matematik notu 85-100 arasında olan öğrencilerin karar kurallarını uygulama, çerçeveleme etkisine direnç ve kendine güven becerileri en yüksektir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Küçük yaş gruplarında karar verme becerisinin bir dizi demografik özelliğe göre nasıl değiştiğini inceleyen yeni çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayıcı olabilir.

Abstract

Purpose: There are limited number of research studies examining individuals' decision making skills based on demographic characteristics, and these studies generally were conducted with adults. This study, therefore, aims at determining how preadolescent students' decision making skills vary according to a set of demographic features. **Method:** The method of the study was descriptive research. Purposeful sampling was used to select study participants, which included 382 students studying between 4-8th grades in schools from different parts of Ankara. The data collection tool was the Preadolescent Decision-Making Competence Test (PA-DMC) developed to identify decision making skills of children between 9-13 years old. The test includes 4 subscale, and the scores on each subscale were standardized to obtain a total decision-making competence score. T-test and ANOVA were used to analyze research questions. **Findings:** While students' total test scores change based on age, grade, and Mathematics grades, there is no statistically significant difference between gender and test scores. In terms of subscales, females had higher performance on resistance to framing and under/overconfidence skills. The skills of applying decision rules and consistency in risk perception increases with age and grade. Additionally, students' performance on under/overconfidence increases with grade. Finally, students having Mathematics test scores between 85-100 have the highest performance on the decision making skills of applying decision rules, resistance to framing, and under/overconfidence. **Implications for Research and Practice:** Further research examining the extent to which children's decision making skills change according to a number of demographic characteristics would contribute to the literature on the subject.

Anahtar Sözcükler: Rasyonel düşünme, Cinsiyet, Yaş, Aritmetik becerisi

Giriş

Karar verme, bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ulaşılmak istenen amaçların belirlenmesi, gerekli bilgilerin toplanması, bu bilgilerin değerlendirilerek seçeneklerin oluşturulması ve seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir (Baron, 2000; Plous, 1993). Karar verme ile ilgili temel beceri alanları şu şekildedir:

- olayların/durumların gerçekleşme olasılıklarını ve riskleri değerlendirme,
- karar problemiyle ilgisi olmayan ve "gürültü" oluşturan bilgi ya da durumları ayırt etme,
- karar verirken inanç ve değerleri bütünleştirme ve
- karar ile ilgili bilgileri konusunda üstbilişsel farkındalığa sahip olma (Bruine de Bruin, Parker & Fischhoff, 2007; Parker & Fischhoff, 2005).

Bireylerin her bir temel beceri alanında ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla farklı karar verme görevlerindeki performanslarını ölçen testler bulunmaktadır. Bunlardan birisi, Weller, Levin, Rose ve Bossard (2012) tarafından 9-13 yaş grubu çocukların karar verme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Ergenlik Öncesi Karar Verme Becerileri Testi (EÖ-KVBT) dir.

Bireylerin karar verme süreçleri ile bu süreçte yaptıkları hataların incelenmesi ve nihayetinde karar verme beceri düzeylerinin tespit edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Baron, 2000; Newell ve Broder, 2008). Bireylerin erken yaşlarda karar verme beceri düzeylerinin tespit edilmesi ile bu becerilerle ilgili olarak desteğe ihtiyacı olan gruplar belirlenebilecek ve bu gruplar için eğitim fırsatları oluşturulabilecektir. Türkiye'de çocukların karar verme becerilerini kapsamlı bir biçimde ölçen araçlar olmadığından TÜBİTAK 3501 programı kapsamında desteklenen bir proje ile EÖ-KVBT'nin Türkçeye kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, EÖ-KVBT Türkçeye uyarlanarak ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Demiraslan Çevik, Doğan, Dağhan, Kuşkaya Mumcu, Somyürek, Karaman, 2019). Şimdiki çalışmanın amacı, ergenlik öncesi öğrencilerin karar verme becerilerini demografik özelliklere göre incelemektir.

Karar verme becerilerinin demografik özelliklerle ilişkisini ortaya koyan sınırlı araştırma vardır. Örneğin, Bavolar'ın (2013) çalışmasında cinsiyet açısından, sadece bir alt boyutta anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Erkeklerin karar kurallarını uygulama becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bileşenler ve toplam puanda cinsiyete ilişkin anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bruine de Bruin, Parker ve Fischhoff (2010) tarafından yapılan çalışmada, yetişkinler için karar verme becerileri testinde bileşenler ile yaş arasında tutarlı ve anlamlı ilişkiler elde edilmemiştir. Karar verme becerisinin bazı bileşenlerine (çerçeveleme etkisine direnç, karar kurallarını uygulama) ilişkin performansların yaş ile birlikte azalırken bazı bileşenlere (düşük/aşırı kendine güven) dair performansların yaşa bağlı olarak arttığı ortaya konulmuştur. Ayrıca risk algılarında tutarlılık boyutunun yaş ile ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, rasyonel düşünmeyle ilgili olarak yaşa bağlı farklılıkların olduğu ve karar vermenin ergenlik öncesi dönemden ergenliğe ve yetişkinliğe doğru olgunlaşma gösterdiği yani becerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Weller vd., 2012). Benzer biçimde, bazı araştırmalarda karar verme becerilerinin eğitim düzeyiyle olumlu bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Bruine de Bruin vd. 2007; Finucane vd., 2002). Ayrıca aritmetik becerisi ile karar verme becerisinin oldukça ilişkili olduğu, yüksek aritmetik becerisine sahip bireylerin rasyonel karar verirken düşük aritmetik becerisine sahip bireylerin karar verme sürecinde sistematik hataları daha çok sergiledikleri ortaya konulmuştur (Jasper, Bhattacharya, Levin, Jones, & Bossard, 2013; Peters vd., 2006; Weller, Moholy, Bossard, & Levin, 2015)

Sonuç olarak, karar verme becerisinin demografik özelliklerle ilişkisini inceleyen çalışmalar büyük ölçüde yetişkinlerle yapılmış olup tutarsız sonuçlar ortaya koymaktadır. Ergenlik öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğini inceleyen bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma problemleri oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin karar verme becerileri testinden (toplam test puanı) elde ettikleri puanlar
 - Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar
 - Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettikleri puanlar
 - Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettikleri puanlar
 - a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin düşük/aşırı kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puanlar
 - a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma yöntemi olarak, nicel araştırma türlerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda, var olan bir durumu betimlemek amaçlanmakta, görüşlerin ve özelliklerin örneklemedeki bireyler açısından nasıl dağıldığı ile ilgilenilmektedir.

Örneklem

Örneklem yöntemi olarak amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilindeki çeşitli okullarda okuyan 382 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1: Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	203	53,1
	Kız	179	46,9
Yaş	9-10 yaş	64	16,8
	11 yaş	76	19,9
	12 yaş	103	27
	13 yaş	83	21,7
	14 yaş ve üzeri	56	14,7
Sınıf	4	56	14,7
	5	53	13,9
	6	133	34,8
	7	67	17,5
	8	73	19,1
Matematik Notu	0-49	18	4,7
	50-59	33	8,6
	60-69	41	10,7
	70-84	94	24,6
	85-100	196	51,3
	Toplam	382	100

Bağımsız değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde tablosu Tablo 1'de gösterilmiştir. Cinsiyetlere göre incelendiğinde öğrencilerin %53,1'i erkek, %46,9'u ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşa göre 12 yaşındaki öğrenciler tüm grubun %27'sini oluşturmaktadır ve en fazla katılım bu yaş grubundadır. Sınıf düzeyine göre en fazla katılım 6. sınıf öğrencilerinden olup tüm öğrencilerin %34,8'ini, en az katılım ise 5. sınıflar olup öğrencilerin %13,9'unu oluşturmaktadır. Matematik notlarına göre ise öğrencilerin %51,3'ü 85-100 puan arasında not ortalamalarının olduğunu belirtirken, %4,7'si 0-49 puan arasında not ortalamalarının olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

EÖ-KVBT, 4 alt bileşenden oluşmakta ve her bileşenden elde edilen puanlar standartlaştırılarak birleşik bir karar verme becerileri puanı elde edilmektedir. Testte yer alan temel karar verme bileşenleri şu şekildedir:

1. Karar Kurallarını Uygulama (6 madde)
2. Risk Algılarında Tutarlılık (7 madde)
3. Çerçeveleme Etkisine Direnç (6 madde)
4. Düşük/Aşırı Kendine Güven (18 madde)

EÖ-KVBT'nin uyarlanması sürecinde test, Ankara ilindeki farklı ilçelerden 3 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere 8 okula uygulanmış ve toplamda 428 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerden testi çözmeden önce cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve Matematik notu gibi demografik bilgilerini girmeleri istenmiştir.

Analiz

Uç değer ve kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Her bir boyuttan herhangi birine cevap vermeyen katılımcılara ait veriler (rastgele olmayan kayıp veri) analizden çıkarılmıştır (n=46). Araştırma problemlerinin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testler parametrik testler olup, verinin her bir grupta normal dağılım özelliği göstermesinin yanı sıra grupların varyanslarının homojen olması da gerekmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri veri dağılımının normalliği hakkında bilgi veren istatistiklerdir ve -2 ile +2 arasında olduğunda veri dağılımı normaldir (Field, 2009; George & Mallery, 2010). Her bir alt boyuttan ve toplam testten elde edilen puanların bağımsız değişkenlere göre her bir grupta normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile analiz edilmiştir. Levene testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda ve test toplam puanında varyansların homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir (p>.05). Bununla birlikte, çoklu karşılaştırmalar için en sık kullanılan yöntemlerden birisi olan LSD yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Öğrencilerin Karar Verme Becerileri Testinden Aldıkları Puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyete göre testten elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Erkek	203	3,458	4,229	-1,548	380	0,122
Kız	179	4,116	4,045			

Cinsiyete göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(380)}=-1.548$, $p=.122$, $p>.05$).

1. Öğrencilerin Karar Verme Becerileri Testinden Aldıkları Puanlar

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Gruptaki kategori sayısı 2'den fazla olduğu için yaş düzeyine göre öğrencilerin testten elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 3: Yaşa Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	254,716	4	63,679	3,804	0,005
Grup İçi	6311,075	377	16,74		
Toplam	6565,791	381			

Yaşa göre öğrencilerin testten elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=3.804$, $p=.005$, $p<.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları ile 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin testten aldığı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$) Yani 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin karar verme becerileri 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir. 13 yaşındaki öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları ile 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin testten aldığı

toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 13 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerileri 9-10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir.

1. Öğrencilerin Karar Verme Becerileri Testinden Aldıkları Puanlar

c. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Gruptaki kategori sayısı 2'den fazla olduğu için sınıf düzeyine göre öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	370,157	4	92,539	5,631	,000
Grup İçi	6195,634	377	16,434		
Toplam	6565,791	381			

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(4,377)}=5.631$, $p=.000$, $p<.01$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre 8. sınıftaki öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları ile 4, 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 8. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerileri 4, 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir. 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları ile 4. sınıftaki testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). Yani 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin karar verme becerileri 4. Sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinden yüksektir.

1. Öğrencilerin Karar Verme Becerileri Testinden Aldıkları Puanlar

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Gruptaki kategori sayısı 2'den fazla olduğu için matematikten alınan notlara göre öğrencilerin testten aldığı toplam puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 5: Matematik Notuna Göre Karar Verme Becerilerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	566,158	4	141,539	8,894	,000
Grup İçi	5999,634	377	15,914		
Toplam	6565,791	381			

Matematik notlarına göre öğrencilerin testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=8.894$, $p=.000$, $p<.001$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre 85-100 arasında not alan öğrencilerin testten aldığı puan ortalamaları ile 84 ve altında alan tüm öğrencilerin testten aldığı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). Buna göre Matematik notu 85-100 arasında olan öğrencilerin karar verme becerileri notu 84 ve altında olan tüm öğrencilerin karar verme becerilerinden daha yüksektir.

2. Öğrencilerin Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyete göre bu alt boyuttan elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi yöntemi ile analiz edilmektedir.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Erkek	203	3,835	1,299	-0,735	380	0,463
Kız	179	3,934	1,317			

Cinsiyete göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t(380)=-.735$, $p=.463$, $p>.05$). Yani kız ve erkek öğrenciler arasında karar kuralları uygulama becerileri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Öğrencilerin Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 7: Yaşa Göre Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	47,185	4	11,796	7,373	,000
Grup İçi	603,192	377	1,6		
Toplam	650,377	381			

Yaşa göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4, 377)}=7.373$, $p=.000$, $p<.001$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 9-10 yaş, 11 ve 12 yaş grubundaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri, 9-10 yaş, 11 ve 12 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. 13 yaşındaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 9 ile 12 yaş arasındaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 13 yaşındaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri 9 ile 12 yaş grubundaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerilerinden daha yüksektir. Son olarak 12 yaşındaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerilerinden elde ettiği puanların ortalaması ile 9-10 yaşındaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 12 yaşındaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerilerinden daha yüksektir.

2. Öğrencilerin Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Düzeyine Göre Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	45,317	4	11,329	7,059	,000
Grup İçi	605,06	377	1,605		
Toplam	650,377	381			

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=7.059$, $p=.000$, $p<.001$). Gruplar arasında elde edilen bu farkın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığı çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. 8. sınıftaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 4, 5 ve 6. sınıftaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 8. sınıfların karar kurallarını uygulama becerileri 4, 5 ve 6'ya göre daha yüksektir. Ayrıca 7. sınıftaki öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 4 ve 5. sınıftaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 7. sınıfların karar kurallarını uygulama becerileri 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

2. Öğrencilerin Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 9: Matematik Notuna Göre Karar Kurallarını Uygulama Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
--	-----------------	----	--------------------	---	---

Gruplar Arası	51,041	4	12,76	8,027	,000
Grup İçi	599,336	377	1,59		
Toplam	650,377	381			

Matematik notlarına göre öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=8,027$, $p=.000$, $p<.001$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. 85-100 arasında not alan öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları ile 85 ve 84 ve altında puan alan tüm gruplarda bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 85-100 arasında puan alan öğrencilerin karar kurallarını uygulama becerileri en yüksektir. 70-84 arasında puan alan öğrencilerin karar kurallarını uygulama alt boyuttan elde ettiği puan ortalaması ile 50-59 arasında puan alan öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 70-84 arasında puan alan öğrencilerin karar kurallarını uygulama beceri düzeyleri daha yüksektir.

3. Öğrencilerin Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyete göre bu alt boyuttan elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyete Göre Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Erkek	203	5,344	1,321	0,678	380	0,498
Kız	179	5,246	1,505			

Cinsiyete göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(380)}=.678$, $p=.498$, $p>.05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin risk algılarındaki tutarlılık düzeyleri aynıdır.

3. Öğrencilerin Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yaşa göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 11: Yaşa Göre Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	35,762	4	8,941	4,676	0,001
Grup İçi	720,876	377	1,912		
Toplam	756,638	381			

Yaşa göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyuttan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=4.676$, $p=.001$, $p<.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin risk algılarında tutarlılık boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 9-10 yaş, 11 ve 12 yaş grubundaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 14 yaş ve üzerindeki öğrencilerin risk algılarındaki tutarlılık düzeyi, 9-10 yaş, 11 ve 12 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir. 13 yaşındaki öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları ile 9 ile 11 yaş arasındaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 13 yaşındaki öğrencilerin risk algılarındaki tutarlılık düzeyi 9 ile 11 yaş grubundaki öğrencilerin risk algılarındaki tutarlılık düzeyinden daha yüksektir.

3. Öğrencilerin Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 12: Sınıf Düzeyine Göre Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
--	-----------------	----	--------------------	---	---

Gruplar Arası	47,267	4	11,817	6,28	,000
Grup İçi	709,372	377	1,882		
Toplam	756,638	381			

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=6.28$, $p=.000$, $p<.001$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. 8. sınıftaki öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 4, 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 8. sınıfların risk algılarında tutarlılık düzeyleri diğer sınıflara göre daha yüksektir. Ayrıca 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 4. sınıftaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 6 ve 7. sınıfların risk algılarında tutarlılık düzeyleri 4. sınıflara göre daha yüksektir.

3. Öğrencilerin Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Matematikten alınan notlara göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 13: Matematik Notuna Göre Risk Algılarında Tutarlılık Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	8,618	4	2,155	1,086	0,363
Grup İçi	748,02	377	1,984		
Toplam	756,638	381			

Matematik notlarına göre öğrencilerin risk algılarında tutarlılık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(4,377)}=1.086$, $p=.363$, $p>.05$). Yani matematik notlarına göre öğrencilerin risk algı düzeylerinde farklılıklar oluşmamaktadır.

4. Öğrencilerin Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyete göre bu alt boyuttan elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi yöntemi ile analiz edilmektedir.

Tablo 14: Cinsiyete Göre Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Erkek	203	-6,522	3,006	-2,088	380	0,037
Kız	179	-5,903	2,759			

Cinsiyete göre öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(380)}=-2.088$, $p=.037$, $p<.05$). Kızların çerçeveleme etkisine dirençleri erkeklere göre daha yüksektir.

4. Öğrencilerin Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yaş düzeyine göre öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 15: Yaşa Göre Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	28,65	7	4,093	0,48	0,849
Grup İçi	3188,356	374	8,525		

Toplam 3217,006 381

Yaşa göre öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(7,374)}=.48$, $p=.849$, $p>.05$).

4. Öğrencilerin Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin çerçeve etkisine direnç alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 16: Sınıf Düzeyine Göre Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	32,676	4	8,169	0,967	0,425
Grup İçi	3184,33	377	8,446		
Toplam	3217,006	381			

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(4,377)}=.967$, $p=.425$, $p>.05$).

4. Öğrencilerin Çerçeve Etkisine Direnç Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Matematikten alınan notlara göre öğrencilerin çerçeve etkisine direnç alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 17: Matematik Notuna Göre Çerçeveleme Etkisine Direnç Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	P
Gruplar Arası	198,082	4	49,521	6,184	,000
Grup İçi	3018,923	377	8,008		
Toplam	3217,006	381			

Matematik notlarına göre öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=6.184$, $p=.000$, $p<.001$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre 85-100 arasında not alan öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 84 ve altında puan alan tüm gruplarda bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 85-100 arasında puan alan öğrencilerin çerçeveleme etkisine direnç düzeyleri en yüksektir.

5. Öğrencilerin Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyete göre bu alt boyuttan elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi yöntemi ile analiz edilmektedir.

Tablo 18: Cinsiyete Göre Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Erkek	203	0,801	0,114	-3,334	380	0,001
Kız	179	0,838	0,107			

Cinsiyete göre öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(380)}=-3,334$, $p=.001$, $p<.05$). Kızların kendine güvenme düzeyleri daha yüksektir.

5. Öğrencilerin Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

b. Yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yaş düzeyine göre öğrencilerin kendine güven boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 19: Yaşa Göre Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	0,108	4	0,027	2,183	0,07
Grup İçi	4,667	377	0,012		
Toplam	4,775	381			

Yaşa göre öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(4,377)}=2.183$, $p=.70$, $p>.05$). Yani yaşlara göre öğrencilerin kendine güvenme düzeylerinde farklılık elde edilmemiştir.

5. Öğrencilerin Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

c. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 20: Sınıf Düzeyine Göre Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	0,228	4	0,057	4,734	0,001
Grup İçi	4,547	377	0,012		
Toplam	4,775	381			

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(4,377)}=4.734$, $p=.001$, $p<.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre 8. sınıftaki öğrencilerin kendine güven alt boyutunda elde ettiği puan ortalamaları ile 4, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 8. sınıfların kendine güven düzeyleri 4. 6 ve 8. sınıflara göre daha yüksektir. Ayrıca 5 ve 6. sınıftaki öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 4. sınıftaki öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 5 ve 6. sınıfların kendine güven düzeyleri 4. sınıflara göre daha yüksektir.

5. Öğrencilerin Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutundan Elde Ettikleri Puanlar

d. Matematik notuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Matematikten alınan notlara göre öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 21: Matematik Notuna Göre Düşük/Aşırı Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
Gruplar Arası	0,132	4	0,033	2,685	0,031
Grup İçi	4,643	377	0,012		
Toplam	4,775	381			

Matematik notlarına göre öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($F_{(4,377)}=2.685$, $p=.031$, $p<.05$). Elde edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. 85-100 arasında not alan öğrencilerin kendine güven alt boyutundan elde ettiği puan ortalamaları ile 70-84 ve 60-69 arasında not alan öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettiği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 85-100 arasında puan alan öğrencilerin kendine güvenleri bu iki gruptaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Tartışma

Bu çalışmada, genel karar verme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak alt boyutlar açısından, kızların çerçeveleme etkisine dirençlerinin ve kendine güvenme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Bavolar'ın (2013) çalışmasında elde edilen sonuçtan farklıdır. Bavolar (2013), cinsiyet açısından, sadece bir alt boyutta anlamlı bir fark olduğunu, erkeklerin karar kurallarını uygulama becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın bir diğer sonucu, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça genel karar verme becerilerinin, alt boyutlara göre ise karar kurallarını uygulama ve risk algılarında tutarlılık becerilerinin artmasıdır. Aynı zamanda sınıf düzeyi arttıkça kendine güven boyutundaki performans da artmaktadır. Bu sonuçlar, karar verme becerisinin yaşla ve eğitimle birlikte arttığını ifade eden çalışmalarla desteklenmektedir (Bruine de Bruin vd. 2007; Finucane vd., 2002; Weller vd., 2012). Diğer taraftan, Bruine de Bruin vd. (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Bunun bir nedeni, çalışma gruplarının farklı olması olabilir. Bruine de Bruin vd.'nin (2010) çalışmasında yetişkinlerin karar verme becerilerinin yaşa göre nasıl değiştiği incelenmiş, tutarlı ve anlamlı ilişkiler elde edilmemiştir. Bu tutarsız sonuçların problem çözme ve yaşlanma konusundaki iki zıt görüşü yansıtır olabileceği ifade edilmektedir. Birinci görüşe göre yaşla birlikte bazı bilişsel yeterlikler gerilemektedir. Diğer görüş ise bilgi ve deneyime sahip yaşlı bireylerin problem çözerken daha seçici, alana özgü ve otomatik olduklarını, böylece azalan bilişsel yeterlikleri tolere ettiklerini savunmaktadır.

Bu çalışmanın bir başka sonucuna göre, Matematik notu 85-100 arasında olan öğrencilerin genel karar verme becerileri, alt boyutlar açısından ise karar kurallarını uygulama, çerçeveleme etkisine direnç ve kendine güven becerileri en yüksektir. Bu sonuç, aritmetik becerisi ile karar verme becerisinin oldukça ilişkili olduğunu ifade eden çalışmalarla paralellik göstermektedir (Jasper vd., 2013; Peters vd., 2006; Weller vd., 2015).

Sonuç

Bu çalışmada, ergenlik öncesi dönemdeki çocukların karar verme becerilerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Yaş, sınıf düzeyi ve Matematik notu değişkenlerine ilişkin bazı bulgular genel karar verme becerileri ve alt boyutlar açısından alanyazınla paralellik gösterirken cinsiyete yönelik bulgularda tutarsızlık görülmektedir. Sonuçlardaki çelişkiler, çalışmaların farklı kültürlerde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca karar verme becerisinin demografik özelliklerle ilişkisini inceleyen çalışmalar büyük ölçüde yetişkinlerle yapılmıştır. Ergenlik öncesi dönemdeki çocuklarda bu becerinin demografik özelliklere göre değişimi farklı olabilir.

Öneriler

Küçük yaş gruplarında karar verme becerisinin bir dizi demografik özelliğe göre nasıl değiştiğini inceleyen yeni çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayıcı olabilir. Bununla birlikte, ülkemizde bu konuda yeterli çalışma olmadığı dikkati çekmekte, konuya yönelik çalışmaların farklı bağlamlarda gerçekleştirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, karar verme gibi temel bir beceriye dönük olarak bireysel özellikler açısından becerideki kültürel farklılıkları ortaya koyacak çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

"Bu çalışma 116K149 numaralı TÜBİTAK projesi tarafından desteklenmiştir."

Kaynakça

- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding* (3. Basım). Cambridge University Press.
- Bavolar, J. (2013). Validation of the adult decision-making competence in Slovak students. *Judgment and Decision Making*, 8(3), 386-392.
- Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2010). Explaining adult age differences in decision making competence. *Journal of Behavioral Decision Making*, 24, 1-14.
- Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision making competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 938-956.
- Demiraslan Çevik, Y., Doğan, N., Dağhan, G., Kuşkaya Mumcu, F., Somyürek, S., & Karaman, H. (2019). Validation of Pre-Adolescent Decision-Making Competence in Turkish students. *Judgment and Decision Making*, 14(3), 364-372.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS: Introducing Statistical Method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Finucane, M. L., Slovic, P., Hibbard, J. H., Peters, E., Mertz, C. K., & MacGregor, D. G. (2002). Aging and decision-making competence: An analysis of comprehension and consistency skills in older versus younger adults. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 141-164.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

- Jasper, J. D., Bhattacharya, C., Levin, I. P., Jones, L., & Bossard, E. (2013). Numeracy as a predictor of adaptive risky decision making. *Journal of Behavioral Decision Making, 26*, 164-173.
- Newell, B. R., & Broder, A. (2008). Cognitive processes, models and metaphors in decision research. *Judgment and Decision Making, 3*(3), 195-204.
- Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2005). Decision making competence: External validation through an individual differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making, 18*, 1-27.
- Peters, E., Västfjäll, D., Slovic, P., Mertz, C. K., Mazzocco, K., & Dickert, S. (2006). Numeracy and decision making. *Psychological Science, 17*, 407-413. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01720.x
- Plous, S. (1993). *The psychology of judgment and decision making*. New York, NY, England: Mcgraw-Hill Book Company.
- Weller, J. A., Moholy, M., Bossard, E., & Levin I. (2015). Preadolescent decision-making competence predicts interpersonal strengths and difficulties: A 2-year prospective study. *Journal of Behavioral Decision Making, 28*(1), 76-88.
- Weller, J. A., Levin, I. P., Rose, J. P., & Bossard, E. (2012). Assessment of decision-making competence in preadolescence. *Journal of Behavioral Decision Making, 25*(4), 414-426.

ERGENLERİN İHMAL EDİLME DÜZEYLERİ İLE GÜVENLİ BAĞLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÖKÇEN İLHAN İLDİZ
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ

UTKU BEYAZIT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

AYNUR BÜTÜN AYHAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bağlanmanın gelişiminde, anne babaların çocuğun gereksinimlerine duyarlılığının büyük önem taşıdığı ve anne babaları tarafından ihmal edilen çocukların, güvenli bir bağlanma geliştiremedikleri düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, ergenlerin ebeveynleri tarafından ihmal edilme düzeyleri ile ebeveynlerine yönelik güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Tekirdağ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört farklı ortaokula devam eden, 12-15 yaş grubundaki 224 ergen ile 448 anne babadan oluşmuştur. Araştırmada yer alan ergenlerden ve ebeveynlerinden sosyo-demografik bilgiler elde edilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, ergenlerin güvenli bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği, ebeveynlerin çocuklarını ihmal düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise anne babalara Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda ergenlerde güvenli bağlanma düzeyinin anne babaları tarafından ihmal edilmiş olma durumu ile ilişkili olduğu, ergenlerde ihmal yaşantılarının düzeyinin arttıkça anneye ve babaya yönelik güvenli bağlanma düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışmanın, anne babanın çocuklarıyla kurdukları duygusal bağın, ergenlerde bağlanmanın sağlıklı gelişimindeki rolünü ortaya koyması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Anne babaların çocuklarının gereksinimlerine duyarlı olmaları; güven ve kabul ortamı yaratarak, ergenlik çağında çocuklarının benlik ve öz değer duygularının gelişimini desteklemelerinin ergenlerin sağlıklı gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Anne baba, ihmalkar davranış, bağlanma

An Examination of the Relationship Between The Adolescents' Being Neglected and the Level of Their Secure Attachment

ABSTRACT

Purpose: It is thought that the parental sensitivity to child's need has a significant role in the development of the attachment; that is, the children who are neglected by their parents cannot develop a secure attachment. Within this concept in this study, it was aimed to examine the relationship between the adolescents' being neglected by their parents and the level of their secure attachment to their parents.

Method: The working group of the study is consisted of 224 adolescents whose ages are between 12 and 15 and who attend to four separate secondary schools in city center of Tekirdağ, Turkey in 2018-2019 spring semester and 448 parents. In the study, an Individual Information Form prepared by the researchers was administered for the purpose of gathering data from the adolescents and their parents. In addition the adolescents were administered Kerns Security Scale for the purpose of assessing adolescents' level of secure attachment to their parents and parents were administered Multidimensional Neglectful Behavior Scale- Parents Form, for the purpose of parents neglectful behaviors towards their children.

Findings: As a result of the study it was found that adolescents' level of secure attachment to their parents is significantly and negatively correlated with being neglected by their parents; that is, the higher the level of being neglected by parents is, the lower is the level of secure attachment ($p<.01$).

Implications for Research and Practice: It is thought the present study provide significant findings as it points out the important role of the relationship between the parents and the adolescents in the development of attachment in adolescence period. Hence, it is vital for the parents to be sensitive and responsive to the needs of their children, to provide a feeling of security and acceptance and to support the development self-esteem and self-worth in their children.

Key words: Parents, neglectful behavior, attachment

Giriş

Anne babalar tarafından çocuğun ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanması çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önem taşımaktadır (Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2016). Bakım sürecinde çocuğun korunma, beslenme, sağlık ve eğitim gibi

temel gereksinimlerinin çocuğa bakmakla yükümlü kişiler tarafından karşılanmaması çocuk ihmali olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2009). Çocuğun sağlıklı, temiz ve güvenli bir ortamda yetişmesi için gerekli koşulları sağlanmaması, çocuğa ilgi ve yakınlık gösterilmemesi, çocuğun yanlış davranışları ile ilgilenilmemesi, çocuğun kimlerle arkadaşlık kurduğu, nerede olduğu ve ne yaptığı ile ilgilenilmemesi; eğitim ve sağlık ihtiyaçlarını karşılanmaması gibi tutum ve davranışlar anne babaların çocuğa yönelik ihmal davranışlarına örnek olarak gösterilmektedir (Straus, 2006; Solarino ve ark., 2012; Young ve ark., 2011). Çocuğun birincil bakım verenleri anne babalarıdır. Bu bağlamda, çocuk ihmali olgusu öncelikle aile ortamında ortaya çıkmaktadır. Bakım sürecinde anne babaların çocuğa zamanında, yeterli düzeyde, duyarlı ve hassas bir yaklaşımla bakım sağlamaları, çocuk ve ebeveyn arasında duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir bağlanma ilişkisinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Yazgan İnanç ve ark., 2010; Güneş, 2016).

Bağlanma kavramı yaşamın ilk günlerinden itibaren bebek ve bakımını üstlenen kişi arasında kurulan, güvenlik ve keşfetme ihtiyacını giderecek ortamı sağlayan, bebek ve bakım veren arasında fiziksel yakınlığı güçlendiren her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Bowlby, 1982). Bu tanıma göre bağlanmanın gerçekleşmesi için annenin çocuğun gereksinimlerini doğru zamanda, tutarlı ve duyarlı bir şekilde cevap vermesiyle mümkün olmaktadır; gereksinimleri hassas ve duyarlı bir şekilde karşılanan çocuklar güvenli bağlanma geliştirirken, ihmal edilen çocuklar güvensiz ve düşmanca davranışlar sergileyebilmektedir (Oğuz, 2017). Bağlanmanın niteliğinin, çocuğun sonraki dönemlerde başkaları ile kuracağı ilişkilerin belirlediği, bağlanma figürünün çocuğun gereksinimlerine sıcak ve yerinde yanıtlar vermesinin, o çocuğun kendisi ve başkaları ile ilgili olumlu modeller oluşturmasını sağladığı; böylece çocuğun gelecekte güvenli ve tatmin edici ilişkileri kurmasının mümkün olduğu ileri ifade edilmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Bowlby'ye (1999) göre ebeveynleri ile güvenli bağlanma ilişkisi kuran çocuklar kendilerini değerli hissetmekte, ebeveynlerini de kabul edici olarak algılamaktadır. Duyarlı olarak nitelendirilen, çocuklarının ihtiyaçlarını zamanında ve gerektiği gibi karşılayan ebeveynler tarafından yetiştirilen çocuklar, kendilerini güvende hissetmekte; sosyal ilişkiler için gerekli olan özgüven duygusunu kazanmaktadır (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Stern ve ark., 2014). Güvenli bağlanan çocuklar, gereksinimlerinin ebeveynleri tarafından karşılanacağından emindirler. İhtiyaç duyduklarında anne babalarının yanlarında olacağını bildikleri için rahatlık duygusu yaşarlar. Anne babayı çevrelerini keşfetmek, öğrenmek ve sıkıntılı zamanlarında rahatlamak için güvenli bir temel olarak kullanırlar (Küçükturen ve Keleş, 2017). Ebeveynleri tarafından sevilmediğini ve kabul görmediğini hisseden çocuklar ise ilişkilerinde güvensiz olma eğilimindedirler (Colonnesi ve ark., 2011). Bowlby'e (1969) göre anne baba tarafından ihmal edilen, anne baba ile kopukluk veya uzun süreli ayrılık yaşayan çocuklar güvenli bir bağlanma ilişkisi geliştirememekte, hatta bağlanma yetisini tamamen kaybedebilmektedir. Bu çocuklar zamanla duygusuzlaşmakta; fiziksel, cansız nesnelere ilgilenmekte ve bütün ilgisi kendisine yoğunlaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda da ebeveynleri tarafından özellikle duygusal açıdan ihmal edilen çocukların, sosyal ve duygusal bakımdan geri çekilmiş, sosyal ilişkilerde başarısız ve diğer insanlara karşı güvensiz bireyler haline geldikleri ortaya konmuştur (Tyler ve ark., 2006; Rees, 2010; Calvete, 2014). Ebeveynleri tarafından ihmale uğrayan çocukların, bu durumun sorumlusunun kendileri olduğunu düşündükleri ve suçluluk hissettikleri, yoğun öz güven sorunu yaşadıkları, bunun sonucunda da psikolojik gerileme yaşayarak sosyal ilişkilerde hissiz ve tepkisiz kaldıkları (Arslan, 2016); bu nedene kişilerarası ilişkilerde güvensizlik ve iletişim güçlüğü yaşadıkları ifade edilmektedir (DePaul ve Guibert, 2008; Herrenkohl ve ark., 2013).

Bir kişinin gelecekte sergileyeceği tüm psikososyal davranışlar, çocukluk döneminde ebeveynleri ile kuracağı ilişkiler ile şekillenmektedir (Sabuncuoğlu ve Berkem, 2006). Bağlanmanın gelişiminde, anne baba ve çocuk arasındaki genel iletişimin niteliğinin ve anne babaların çocuğun gereksinimlerine duyarlılığının büyük önem taşıdığı görülmektedir. Çocukluk dönemi bağlanma deneyimleri, özellikle ergenlik döneminde sosyal ilişki kurma ve uyum sağlama becerilerinde belirleyici rol oynamakta; güvenli bağlanma biçimine sahip ergenler çevreleri ile daha uyumlu, kendilerine ve diğerlerine daha çok güvenen ve daha az sosyal problemler yaşayan bireyler haline gelmektedir (Nickerson ve Nagle, 2005; Kesebir ve ark., 2011; Yurdakul ve ark., 2017). Gelişimsel süreçte bağlanmanın, ebeveynleri tarafından ihmal edilmiş olma durumu bakımından kendine özgü dinamiklere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, ergenlerin ihmal edilme düzeyleri ile güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Metod

Araştırma Deseni

Ergenlerin ihmal edilme düzeyleri ile güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Tekirdağ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört farklı ortaokula devam eden 12-15 yaş grubundaki ergenler ile anne babalarından oluşmuştur. 224 ergen ile 224 anne ve 224 baba olmak üzere 448 ebeveyn den oluşmuştur. Çalışmanın gerçekleştirileceği okullar Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görüşleri alınarak, il genelini temsil ettiği düşünülen sosyo-ekonomik ve nüfus yapısına özelliklere sahip okullar arasından seçilmiştir. Çalışmada yer alan ergenlerin %51.3'ü (n=115) kız ve %48.7'si (n=109) erkek, yaş

ortalamaları ise 12.63 ± 0.78 'dir. Ergenlerin devam ettikleri sınıflara bakıldığında %55.4'ü (n=124) 6. sınıf, %26.8'i (n=60) 7.sınıf ve %17.9'u (n=40) 8.sınıf, öğrencisidir. Çalışmada yer alan ebeveynlere bakıldığında ise 224'ü kadın ve 224'ü erkektir. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında, annelerin %31.7'si (n=71) ile babaların %25.6'sı (n=57) okur-yazar veya ilkokul, annelerin %17.7'si (n=39) ile babaların %17.5'i (n=39) ortaokul, annelerin %20.9'u (n=46) ile babaların %24.2'si (n=54) lise, annelerin %24.5'i (n=54) ile babaların %28.7'si (n=64) üniversite ve annelerin %4.5'i (n=10) ile babaların %4'ü (n=9) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada yer alan ergenlerden ve anne babalarından sosyo-demografik bilgiler elde edilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; ergenlerin güvenli bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği; ebeveynlerin çocuklarını ihmal düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise, Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ergenlere yönelik Kişisel Bilgi Formunda ergenlerin cinsiyeti, yaşı ve devam ettikleri sınıflara ilişkin sorular; ebeveynlere yönelik Kişisel Bilgi Formunda ise ebeveynlerin cinsiyet ve öğrenim düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği. Kerns ve arkadaşları (1996) tarafından çocukların ebeveynlerine yönelik güvenli bağlanma düzeyini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin 15'er sorudan oluşan anneler ve babalar için ayrı ayrı cevaplanan iki formu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan her madde birbirinin zıttı olan iki çocuğun tanımını içermektedir (Örn; "Bazı çocuklar babalarının onları gerçekten sevmediğinden endişe duyarlar ama bazı çocuklar onları gerçekten sevdiğinden emindirler"). Çocuklar bu iki ifadeye yer alan çocuklardan hangisinin kendilerine daha çok benzediğini seçtikten sonra, bu çocuğun kendilerine benzerlik düzeyine ilişkin yanıtlardan birini işaretlemektedir. Ölçek puanlanırken yedi madde ters kodlanmakta ve ölçek puanları toplanarak ölçeğin geneline ilişkin bir toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 60'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, güvenli bağlanma düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Kerns ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin içsel tutarlılığına ilişkin Cronbach alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçek Türkçe'ye Sümer ve Anafarta Şendağ (2009) uyarlanmış, yapılan çalışmada Cronbach alfa değerleri Anne Formu için .84, Baba Formu için ise .88 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan içsel tutarlılık analizinde ise Cronbach alfa katsayısının anne formu için .77, baba formu için ise .80 olduğu tespit edilmiştir.

Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formu. Kaufman Kantor ve arkadaşları tarafından (2003) ebeveynlerin 10-15 yaş grubundaki çocuklarına yönelik ihmalkar davranış düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Yanıtları "hemen hemen hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değişen dörtlü likert tipi 23 maddeden oluşan ölçek, fiziksel, denetimsel ve bilişsel ihmal, terk, yetersiz koruma ve alkol kullanımı olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken olumlu maddelerde "hemen hemen hiçbir zaman" yanıtına 3, "bazen" yanıtına 2, "sık sık" yanıtına 1 ve "her zaman" yanıtına 0 puan verilmektedir. Ölçekteki olumsuz maddelerde ise "hemen hemen hiçbir zaman" yanıtına 0, "bazen" yanıtına 1, "sık sık" yanıtına 2 ve "her zaman" yanıtına 3 puan verilmektedir. Tüm maddelerin toplanması ile genel bir ihmal puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 69'dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, anne babaların ihmalkar davranışlarına işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunun geçerlik analizinde çocuk ihmali konusunda bireysel ve ailesel risk faktörlerine ilişkin çeşitli ölçme araçları ile korelasyonları incelenmiş; analiz sonucunda genel ihmal puanları ile ebeveyn depresyonu ($r=0.17$, $p < .05$), aile içi şiddet ($r=0.10$, $p < .05$), sosyal destekten yoksunluk ve algılanan stres ($r=0.19$, $p < .01$), aile yaşamında stres ($r=0.17$, $p < .01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kaufman Kantor ve ark., 2003). Ölçek Türkçe'ye Beyazıt ve Bütün Ayhan (2018) tarafından uyarlanmıştır. Yapılan içsel tutarlılık analizinde ölçeğin geneli için Cronbach alpha katsayısı .68 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan içsel tutarlılık analizinde ise Cronbach alpha katsayısı anneler için .77, babalar için .81 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama. Araştırmada öncelikle, kullanılması planlanan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için ölçeklerin kullanım izinleri alınmıştır. Veri toplama aşamasında, okul yönetimleriyle görüşmeler yapılmış ve araştırmacının yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Uygulamada ergenlere ve ebeveynlere, araştırmacının amacı hakkında gerekli açıklamalar yapılarak araştırmada yer almalarına ilişkin onamları alınmıştır. Bu kapsamda, ergenlere yönelik formlar çalışmada yer almayı kabul eden 270 ergene uygulanmış; anne ve babalarına yönelik formlar ise, ergenler aracılığıyla kapalı dosyalar içinde evlere gönderilmiştir. Daha sonra okullar tekrar ziyaret edilerek, evde anne ve babalar tarafından doldurularak gönderilen formlar toplanmıştır. Yarıda bırakılan ya da çok sayıda maddenin yanıtlanmadığı formlar araştırmaya dahil edilmemiş; bu aşamada 224 ergen ile 236 anneye ve 224 babaya ait, toplam 460 ebeveyn formu elde edilmiştir. Elde edilen formlarda, 12 ergenin babalarına ait formun bulunmadığı tespit edilmiş; bu ergenlere ve annelerine ait formlar da çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 224 ergen ile, 224 anne ve 224 baba olmak üzere ergenlerin anne babaları tarafından doldurulan 448 form çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin olarak öncelikle normallik testi yapılmış verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Yapılan analizde verilerin normal dağılım sağlamadığı tespit edilmiş, bu doğrultuda araştırmada Spearman korelasyon katsayıları incelenmiştir. Betimleyici analizlerde ise frekans ve yüzdelik değerleri belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2004). Verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Sonuçlar

Anne Babaların Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği ve Ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Anne Babaların Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği ve Ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçekler	n	Minimum	Maksimum	Ort.	S.S.	
Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği	Anne Formu	224	0	38	13.41	7.64
	Baba Formu	224	0	46	18.50	9.12
Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği	Anne Formu	224	23	60	46.69	7.49
	Baba Formu	224	22	60	45.68	8.23

Tablo 1 incelendiğinde, annelerin Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği toplam puanlarının 0-38 arasında değiştiği ve puan ortalamalarının 13.41 ± 7.64 olduğu; babaların puanlarının ise 0-46 arasında değiştiği ve puan ortalamalarının 18.50 ± 9.12 olduğu görülmektedir. Ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği puanlarına bakıldığında Anne Formu puanlarının 23-60 arasında değiştiği ve puan ortalamalarının 46.69 ± 7.49 olduğu, Baba Formu puanlarının ise 22-60 arasında değiştiği ve puan ortalamalarının 45.68 ± 8.23 olduğu görülmektedir.

Anne Babaların Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği ile Ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği puanlarının Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Anne Babaların Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği İle Ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği Puanlarının Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçekler	1	2
1. Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği (Anne Formu)	-	-.201**
2. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (Anne Formu)	-.201**	-
1. Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği (Baba Formu)	-	-.312**
2. Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (Baba Formu)	-.312**	-

**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde annelerin Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği Anne ile ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği Anne Formu toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.201$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Babaların Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği ile ergenlerin Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği Baba Formu toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında da istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki ($r=-.312$, $p<.01$) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada, ergenlerin ihmal edilme düzeyleri ile güvenli bağlanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda babaların ihmalkar davranış düzeylerinin annelerden yüksek olduğu, çocukların annelerine yönelik güvenli bağlanma düzeylerinin ise babalarına yönelik bağlanma düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne baba ile çocuk arasındaki ilişki, çocuğun gelişimini etkileyen önemli etmenlerin başında gelir. Gelişimsel süreçte anne baba ve çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi, özellikle çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi bakımından önem taşır (Doğan, 2016). Birincil bakım veren kişilerle özdeşim kurmaya, onları taklit etmeye ve öncelikli olarak bu kişilerle bağlanma ilişkisi deneyimlemeye başlarlar (Yazgan İnanç ve Yerlikaya., 2010). Günümüzün çekirdek aile yapısı içinde yakın duygusal bağlar çoğunlukla annelerle kurulmakta ilk bakım veren genellikle anne olduğu için, bağlanma çoğunlukla ilk olarak anne ile gerçekleşmektedir. Babalar ise, bebeğe bakma ve sevme duygusunu daha çok doğumdan sonra geliştirmektedirler (Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2017). Alan yazında çeşitli çalışmalarda da, bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak annelere yönelik güvenli bağlanma düzeyinin babalardan yüksek olduğu ifade edilmiştir (Margolese ve ark., 2005; Emanuelle, 2009; Seiffge-Krenke ve ark., 2010; Koehn ve Kerns, 2017). Geleneksel olarak anneler çocuğun bakım ve eğitim sorumluluğunu üstlenirken (Özen, 2009), babalar da bu geleneksel yapı içinde evin maddi sorumluluklarını yüklediği, bu nedenle babaların annelere göre çocuklarıyla daha az vakit geçirdikleri, bakım ve eğitime daha az katılım sağladıkları, kimi zaman geleneksel cinsiyet rollerinin de etkisiyle evlerine yabancılaştıkları ve çocuklarıyla yeterince ilgi göstermediklerine dikkat çekilmektedir (Lee ve ark., 2012; Dökmen, 2016). Alan yazındaki çeşitli çalışmaların bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Putnick ve arkadaşları (2012) tarafından dokuz ülkede gerçekleştirilen ve 998 ailenin yer aldığı bir çalışmada annelerin çocuklarına yönelik sıcaklık ve kabul düzeylerinin babalardan yüksek olduğu, genel olarak babaların çocuk red ve ihmal düzeylerinin ise annelerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beyazıt ve Bütün Ayhan (2019) tarafından ve 315 ebeveynin yer aldığı bir yapılan bir çalışmada da babaların çocuklarına yönelik ihmalkar davranış düzeyinin annelerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre ise ergenlerde güvenli bağlanma düzeyi anne babaları tarafından ihmal edilmiş olma durumu ile negatif yönde ilişkilidir. Bu bulgunun ihmal yaşantısı olan ergenlerde anneye ve babaya yönelik güvenli bağlanma düzeyinin, ihmal yaşantısı olmayan ergenlere göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Alan yazındaki az sayıda çalışmanın bulguları da bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Deniz (2006) tarafından yapılmış ve 476 ergenin yer aldığı bir çalışmada ebeveynleri tarafından fiziksel, duygusal ve cinsel kötü muamele gören ergenlerde güvensiz bağlanma görüldüğü tespit edilmiştir. Cyr ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan ve konuya ilişkin 55 çalışmanın incelendiği bir meta-analiz çalışmasında ise ebeveynleri tarafından ihmal edilen çocuklarda güvensiz bağlanma bulunduğu tespit edilmiştir. Ergenlik döneminde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki değişime uğramakta; ergenin özerklik ve sorumluluk alma yönündeki tipi çabaları ebeveynleriyle çatışmaya neden olabilmektedir. Bu süreçte ergenler birbiri ile çelişen, bağımsızlık ve bağlanma ihtiyaçlarını dengelemeye çalışmaktadır (Feist ve Feist, 2006; Newman ve Newman, 2008). Bu nedenle ergenlik döneminde sevilme ihtiyacının karşılanabilmesi büyük önem taşımakta; ilgi görme ve ebeveynleri tarafından kabul edilme duygularının karşılanması ruh sağlığının ilk koşulu olarak ortaya çıkmaktadır (Moretti ve Peled, 2004; Siyez, 2012). İhmal uğrayan çocukların ağır duygusal yoksunluk yaşadıkları, buna bağlı olarak da yoğun değersizlik duyguları ve çeşitli bağlanma sorunları yaşadıklarına dikkat çekilmektedir (Howe, 2005; Minnis ve ark., 2006; Stronach ve Toth, 2013). Sevgiden mahrum büyüyen ergenler, dikkatleri üzerlerine çekmeye çalışabilmekte, uyum sorunları yaşayabilmekte ve başkalarından gelen sevgi mesajlarını almada güçlükler yaşayabilmektedir. Duyguların bastırıldığı, sevginin ifade edilmediği ortamlarda yetişen gençlerde donukluk, duygusal tepkilerde azalma görülmekte; bu ergenler, başkalarıyla ilişki kurma konusunda daha az girişimde bulunmaktadırlar (Kulaksızoğlu, 2013).

Kabullenme, anne-babaların çocuklarına karşı hissettikleri ve gösterdikleri sevgi, yakınlık ve destek gibi bazı anne babalık tutumlarına işaret eder. İlgili anne babalar tarafından yetiştirilen çocuklar, toplumsal ve kişisel ilişkilerinde kabul davranışları geliştirmektedirler. Bu çocuklar, arkadaşlarını seven, onları düşünen, işbirliğine yatkın, neşeli, duygusal yönden kararlı kişilik özellikleri göstermektedirler (Shomaker ve Furman, 2009; Oğuz, 2017). İhmalkar ve rededici tutumlar ise, temel gereksinimlerin karşılanmaması, gerekli ve sevgi ve yakınlığın yokluğu ya da gösterilmemesi, gibi yoksunluk duygusu ortaya çıkaran tutum ve davranışlardır. Bowlby' ye (1999) göre anne babaları ihmalkar olan çocuklar kendilerini olumsuz sosyal etkileşimler içeren bir bağlanma ilişkisi modelini içselleştirmekte ve bunu gelecekteki diğer sosyal etkileşimlerindeki beklentilerine yön verecek şekilde genelleştirmektedir. Güvensiz bağlanma geliştiren ergenler, bireyselliklerinin anne babaları tarafından ellerinden alındığına dair düşünce geliştirebilmekte; bunun sonucunda da kişilerarası ilişkilerde korku, tedirginlik ve terkedilme kayısı deneyimleyerek, gerek aile içinde gerek ev dışında uyum problemleri yaşamaya başlamaktadırlar (Uytun ve ark., 2013).

Sonuç ve Öneriler

Alan yazında bağlanma ve ihmal kavramları birbirinden bağımsız ve çoğunlukla erken çocukluk bağlamında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın, ihmal ve bağlanma kavramlarının ilişkili olabileceğini ve anne babanın çocuklarıyla kurdukları

duygusal bağın, ergenlerde bağlanmanın sağlıklı gelişimindeki rolünü ortaya koyması bakımdan önem taşıdığı düşünülmektedir. Bağlanma ilişkisi yaşamın ilk dönemlerinden itibaren gelişmeye başlamakla birlikte, ergenlik döneminde anne baba ve sosyal çevre ile etkileşim içinde yeni özellikler kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemde sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim için anne babanın çocuklarına duydukları sevgiyi sadece sözlerle değil, tutum ve davranışlar ile çocuklarına yansıtması gereklidir. Anne babaların çocuklarının gereksinimlerine duyarlı olmaları; güven ve kabul ortamı yaratarak, ergenlik çağında çocuklarının benlik ve öz değer duygularının gelişimini desteklemeleri; kendileri için seçim yapmalarına izin verilmeleri ve seçtikleri etkinliklerde başarılı olmalarına yardım etmeleri; benlik, öz değer ve bağımsızlık gibi duyguların ve sosyal rol ve ilişkilerin sağlıklı gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200-209.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.
- Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2016). Kişilik gelişimi. *Çocuk Gelişimi* içinde. Ed.: N. Aral, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s. 158-189.
- Beyazıt, U. & Bütün Ayhan, A. (2017). The effect of fatherhood on child's development. In *Educational Research and Practice* (Ed.: I. Koleva, Z. B. Kostova), p. 313-323. Bulgaria: St. Kliment Ohridski University Press.
- Beyazıt U. & Bütün Ayhan A. (2018). The psychometric properties of the Turkish version of the Multidimensional Neglectful Behavior Scale-Parents Form. *Current Psychology*, (Online yayınlanmış makale). Doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9817-7>.
- Beyazıt, U. & Bütün Ayhan, A. (2019). The examination of parents' neglectful behaviors towards their children according to their own childhood history of neglect. 5th International Symposium On Social Sciences, 27-29 April, Abstract Book, p. 72, Antalya, Türkiye.
- Bowlby, J., (1969), Attachment and loss. (Volume I). New York: Basic Books.
- Bowlby, J., (1982), Attachment and loss: Sadness and depression, *Marriage and Family*, 44 (1), 248-250.
- Bowlby, J. (1999). Psikanaliz ve çocuk eğitimi. Çocukları anlamak. İstanbul: Gendaş.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, s.: 162.
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 735-746.
- Colonesi, C., Draijer, E. M., Stams, G., Bruggen, C., Bögels, S. M. & Noom, M. J. (2011). The relation between insecure attachment and child anxiety: A Meta-Analytic Review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 630-645.
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology*, 22(1), 87-108.
- DePaul, J. & Guibert, M. (2008). Empathy and child neglect: A theoretical model. *Child Abuse & Neglect*, 32, 1063-1071.
- Doğan, T. (2016). Ergenlerde ana-babaya bağlanma: Türkiye profili. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 406-419.
- Dökmen, Z. Y. (2016). Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar. (16. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Etzion-Carasso, A., & Oppenheim, D., (2000), Open mother-preschooler communication: relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development*, 2 (3), 347-370.
- Güneş, A. (2016). Güvenli bağlanma. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Feist, J. & Feist, G. J. (2006). Theories of personality. (6th Edition). U.S.A.: McGraw Hill.
- Herrenkohl, T. I., Hong, S., Klika, J. B., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2013). Developmental impacts of child abuse and neglect related to adult mental health, substance use, and physical health. *Journal of Family Violence*, 28(2), 191-199.
- Howe, D. (2005). Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention. London: Red Globe Press.
- Kaufman Kantor G., Holt M. & Straus, M. A. (2003). The Parent-Report Multidimensional Neglectful Behavior Scale. Retrieved from <http://pubpages.unh.edu/~mas/2/NS7.pdf>.

- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457-466.
- Kesebir, S., Özdoğan, S. K., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Koehn, A. J. & Kerns, K. A. (2018). Parent-child attachment: meta-analysis of associations with parenting behaviors in middle childhood and adolescence. *Attachment & Human Development*, 20 (4), 378-405.
- Kulaksızoğlu, A. (2013). Ergenlik psikolojisi. (15. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçüküran, G., & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. *Erken çocukluk döneminde gelişim I* içinde. Ed.: A. Köksal Akyol, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 317-351.
- Lee, S. J., Taylor, C. A. & Bellamy, J. L. (2012). Paternal depression and risk for child neglect in father-involved families of young children. *Child Abuse & Neglect*, 36: 461-469.
- Margolese, S. K., Markiewicz, D. & Doyle, A. B. (2005). Attachment to parents, best friend, and romantic partner: Predicting different pathways to depression in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 637-650.
- Minnis, H., Marwick, H., Arthur, J. & McLaughlin, A. (2006). Reactive attachment disorder—a theoretical model beyond attachment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(6), 336-342.
- Moretti, M. M. & Peled, M. (2004). Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development. *Paediatrics & Child Health*, 9(8), 551-555.
- Newman, B. & Newman, P. (2008). *Development through life* (20th ed.). U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and Peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223-249.
- Oğuz, V. (2017). Aile sistemi içinde çocuk. *Erken çocukluk döneminde gelişim I* içinde. Ed.: A. Köksal Akyol, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 29-52.
- Özen, D. Ş. (2009). Ergenlerde anneden algılanan kabul/ilgi ile benlik-algısı arasındaki ilişki: babadan algılanan kabul/ilginin aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24): 28-38.
- Putnick, D. L., Borntesin, M. H., Lansford, J. E.,... Bombi, A. S. (2012). Agreement in mother and father acceptance-rejection, warmth, and hostility/rejection/ neglect of children across nine countries. *Cross-Cultural Studies*, 46(3), 191-223.
- Rees, C. (2010). The influence of emotional neglect on development. *Children and Youth Services Review*, 32, 740-748.
- Sabuncuoğlu, O., & Berkem, M. (2006). Bağlanma biçimi ve doğum sonrası depresyon belirtileri arasındaki ilişki: Türkiye'den bulgular. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 252-258.
- Seiffge-Krenke, I., Overbeek, G. & Vermulst, A. (2010). Parent-child relationship trajectories during adolescence: Longitudinal associations with romantic outcomes in emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 33, 159-171.
- Shomaker, L. & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictors of adolescents' interactions with friends. *J Soc Pers Relat.*, 26(5), 579-603.
- Siyez, M. D. (2012). Ergenlerde problem davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Solarino, B., Grattagliano, I., Catanesi, R. & Tsokos, M. (2012). Child starvation and neglect: A report of two fatal cases. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 19, 171-174.
- Stern, J. A., Borelli, J. L. & Smiley, P. A. (2015). Assessing parental empathy: A role for empathy in child attachment. *Attachment & Human Development*, 17(1), 1-22.
- Straus, M. A. (2006). Cross-cultural reliability and validity of the Multidimensional Neglectful Behavior Scale Adult Recall Short Form. *Child Abuse & Neglect*, 30: 1257-1279.
- Stronach, E. P. & Toth, S. L. (2013). Preventive interventions and sustained attachment security in maltreated children. *Dev Psychopathol.*, 25(4), 919-930.
- Sümer, N., Anafarta Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 86-101.
- Şahin, F. (2009). Çocuğun fiziksel, cinsel ve duygusal istismarı. *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı*, s.: 24-26.

- Tyler, S., Allison, K., & Winsler, A. (2006). Child neglect: Developmental consequences, intervention, and policy implications. *Child & Youth Care Forum*, 35(1), 1-20.
- Uytun, M. Ç., Öztop, D. B. & Eşel, E. (2013). Ergenlik ve erişkinlikte bağlanma davranışının değerlendirilmesi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26, 177-189.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. & Kılıç Atıcı, M. (2010). Gelişim psikolojisi. (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E. (2010). Kişilik kuramları. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Young, R., Lennie, S., Minnis, S. (2011). Children's perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8): 889-897.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Çınar, G., & Bütün Ayhan A. (2017). Examination of Factors Which Predict Loneliness in Adolescents. In *Current Approaches in Education and Economics* (Ed.: H. Göksu), p. 31-42. Prague: SRA Academic Publishing.

SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL VE KİŞİSEL BECERİ DÜZEYLERİ

HATİCE GÜRSES

EKBER TOMUL

ÖZET

Problem durumu ve amaç: Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyal ve kişisel beceri düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem: Araştırmanın modeli 'karma Araştırma Modeli'dir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden 'sıralı desen örnekleme yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarımı kullanılmıştır. Bu bağlamda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaltı ilçesinde bir okulda çalışan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (amaçlı örnekleme yöntemlerinden) kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada, alan yazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve anket yapılandırılması için öğretmenlerle görüşülmüştür. Anket sonuçlarına göre belirlenen eksik becerilerin sebep olduğu etkiler öğretmenlerle görüşme yolu ile belirlenerek yüzde değerleri hesaplanarak öğretmenlerin kendi cümlelerinden örneklerle sunulmuştur.

Bulgular; Araştırmada anket sonuçlarına göre eksik beceriler; insiyatif alma, hedef belirleme, özgüven, öfke kontrolü ve eğlenme kültürü olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu eksikliklerin sebep olduğu etkiler yüzdeleri ile belirtilerek, örneklerle yorumlanmıştır. Ardından sonuçlara yer verilmiştir.

İleriye dönük araştırma ve uygulama için öneriler: Öğrencilerin sahip olduğu ve olması gerektiği sosyal becerilerin tespiti için gözlem yapılarak çeşitlenmiş sonucunda daha ayrıntılı verilere ulaşılabileceği düşünülmektedir. Eksik olan becerilerin tespitinde çocuklarla birlikte vakit geçirerek, katılımlı gözlem yapılması araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Bu şekilde bir çalışma yapmak literatürde olmadığından dolayı yol gösterici olabilir. Eksik olduğu sonucuna ulaşılan becerileri geliştirmek için eğitim programı düzenlenerek bu öğrencilerde beceri gelişimi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler; Öğrenci, Beceri, Beceri Eksikliği

Giriş: İlkokullar toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır.

Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin içinde buldukları topluma uyum yapmasına yardım etmektir. Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması diğer bir deyişle, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur.

Çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan davranışları kazanmasıyla olanaklıdır. Çocuk sosyal davranışları kazanarak, ailesinin, akrabalarının, arkadaşlarının kısaca toplumun bir parçası olduğunun bilincine varır ve sosyalleşmiş olur. Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranışlar açısından önemlidir.

Sosyal öğrenme kuramları, sosyal beceri eğitiminde çok yaygın olarak kullanılan prosedürlere ilişkin çerçeveyi ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme modeline göre bir birey, diğer bireylerin davranışlarını gözler ve sonra benzer koşullarda benzer bir biçimde davranarak davranışını sergiler. Bu modele göre pek çok sosyal davranış, öğrenilir. Özellikle gelişim yıllarında çocuklar yaşamlarındaki diğer bireylerin (aile, öğretmen akranları vb.) davranışlarını taklit ederek öğrenirler (Cartledge, G vd. 1992). Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, modelden alma ya da gözleyerek gerçekleşmektedir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır. Senemoğlu (1997) bunları şu biçimde özetlemektedir:

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre, bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir.
2. Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan, geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.
3. Öngörü Kapasitesi: İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceğini planlayabilmelidirler.
4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.
5. Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar, kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler. Elbette ki insanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir. Ancak, yine de davranışlarından kendileri sorumludur. 6. Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanlar kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahiptirler.

Akkök (1996) ise, sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır. Bunlar;

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme.
2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayeti iletme.
3. Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile baş etme.
4. Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığa uygun ifade etme ya da kontrol etme.
5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.
6. Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma.

Sosyal beceriler içerisinde şüphesiz ki topluma uyum sürecinde en önemli becerilerden biri de iletişim becerisidir. Bireyin topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler de, çocuğa sunulan olanaklara, bu olanakları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, öğretmen ve yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler onun sosyal becerileri kazanarak sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, sosyal davranışlar açısından önemlidir.

Öğrencilerin sosyal ve kişisel beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi; "Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri ne düzeydedir? sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin kişisel ve sosyal becerileri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin eksik olan kişisel ve sosyal becerilerin etkileri nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilere kişisel ve sosyal beceriler kazandırmak ve bu becerilerdeki eksiklikleri belirleyerek onların beceri kazanmasına yönelik çalışmalar yaparak bu durumun düzeltilmesini sağlamaktır. Bu nedenle yaptığımız bu çalışma becerilerin belirlenmesi ve sonrasında eksikliklerin neden olduğu etkilerin tespiti açısından önem içermektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı İlçesinde bulunan bir okulda çalışan 7 adet sınıf öğretmeniyile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli 'karma Araştırma Modeli'dir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden 'sıralı desen örnekleme yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarımı kullanılmıştır. Bu çalışmada baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır. Karasar (2009)' a göre bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır.

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemle araştırma yapmak ise çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir. Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın temel ilkesini, "araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı" diye ifade etmektedir. Öte yandan, Creswell (2006) karma yaklaşımın temel önermesini "nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar." şeklinde vermektedir. Yukarıda verilen tanıma benzer olarak Creswell (2006) karma yöntem araştırmalarının bir araştırma programı kapsamında yapılan tek bir çalışma veya çoklu araştırmalar (multiple studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsadığını söylemektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin elde edildiği kaynakların seçimi araştırma sonuçlarının temsil yeteneği ve benzer gruplar ya da ortamlar için anlamlılığı bakımından önemlidir. Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarının deneysel uygulamalarında evren ve örneklem ilişkisi son derecede önemlidir. Evrenin tümüne yönelik uygulamaların yapılmasının zor ya da mümkün olmadığı durumlarda; evreni temsil edecek ve genellenebilirlik anlayışını işletebilecek biçimde indirgemeci bir yaklaşımla örneklem belirleme yoluna gidilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaaltı İlçesinde bir okulda çalışan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (amaçlı örnekleme yöntemlerinden) kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Öğrencileri ile daha uzun süredir bir arada olmaları ve bu sebeple onları daha iyi tanımaları dolayısı ile çalışma grubunu dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayanan araştırmada seçilen okulda bulunan sekiz dördüncü sınıf öğretmeninden bir tanesi araştırmayı kabul etmemiştir. Bu nedenle çalışma grubumuzu yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait veriler

Öğretmen	Cinsiyeti	Yaşı	Meslekte Yılı
Öğretmen 1	Kadın	48	24
Öğretmen 2	Kadın	45	22
Öğretmen 3	Kadın	43	21
Öğretmen 4	Kadın	47	23
Öğretmen 5	Erkek	51	29
Öğretmen 6	Erkek	49	28
Öğretmen 7	Erkek	47	26

Veriler ve Toplanması

Araştırmacı, "Öğrencilerin sosyal ve kişisel becerileri" konusunda ulusal ve uluslar arası düzeyde yapılan araştırmaları kapsayan bir literatür taraması yapmıştır. Literatür taramasının sonuçlarına göre öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri ile tartışıldıktan sonra anılan konuda 52 beceri belirlenmiş, iki sınıfa bir pilot uygulama yapılmış olup uzman görüşü alınarak 33 beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin hangilerinin öğrencilerde ne düzeyde olduğunu anlayabilmek adına, yüksek düzeyde olan öğrenci sayısı, orta düzeyde olan öğrenci sayısı, düşük düzeyde olan öğrenci sayısı ve olmayan öğrenci sayısı olarak dört düzey belirlenmiştir. Becerilerin hangi düzeyde olduğunu gösteren anket hazırlanarak öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenler ankete öğrencilerinde bulunan becerilerin düzeylerine göre öğrenci sayılarını belirtmiştir. Ankette düşük olan ve olmayanların yüzde toplamları sıralandığında en fazla olan 5 beceri seçilerek görüşme formunda düzenlenmiştir.

Nitel araştırmada görüşme, veri toplama araçlarındandır. Görüşmenin birçok türü ve kullanımı vardır. Görüşmenin en çok bilinen türü bireysel, yüz yüze, söz alış veriş şeklinde yapılan görüşmedir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen araştırmacıların deneyimlerini keşfederek onun iç dünyasını ortaya çıkarmaktır (Patton,1990).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu uygulanmaktadır. Bu görüşme formu yönteminde, görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir veya bazı konuların ayrıntısına girebilir. Araştırmacıya zaman esnekliği sağlar. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, dikkatli yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur. Görüşmeciden kaynaklanabilecek yanlılığı azaltabilir. Bu yöntemin zayıf yanı ise; görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini önleyebilir olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Böylelikle görüşme formunun geçerlik sorunları giderilmeye çalışılmıştır.

Veriler kodlanarak frekans ve % şeklinde verilmiştir. Katılımcıların sorulara görüşme sırasında vermiş oldukları cevaplar örnek metin şeklinde verilerek betimlenmiştir. Bulgular yorumlanarak sonuçlar verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında Karma araştırma modellerinden sıralı desen araştırma modeli kullanılmış ve öncelikle anketlerden elde edilen veriler birleştirilerek, becerilere sahip olunma durumuna göre verilen sayılarla birlikte tek bir tabloda verilmiştir. N sayısı ve % değerleri de belirtilmiştir. Ardından becerilerden eksik olan 5 tanesi ile ilgili öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları analiz edilmiştir.

Nitel verilerin analizi konusunda her ne kadar farklı yaklaşımlarda olsa uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması konusunda görüşler ortaktır. Miles ve Huberman (1994)'e göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) Verinin işlenmesi, b) Verinin görsel hale getirilmesi, c) Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme. İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda her ne kadar farklı yaklaşımlarda olsa uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması konusunda görüşler ortaktır. LeCompte ve Goetz (1982)'e göre elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etme" araştırmanın güvenilirliğini sağlamaktadır. Bu şekilde elde edilen sonuçların, araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir. Bu bağlamda iki araştırmacı tarafından kodlamalar birbirlerinden bağımsız olarak oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İyi bir nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik araştırmacının objektifliğini gösteren önemli bir unsurdur (Morse ve diğerleri, 2002). Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması ise nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Betimsel türden bir analiz kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlarda yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır. Geçerlik konusunda nitel araştırmacıya sunulan başka stratejiler de vardır. Bu stratejiler iç ve dış geçerlik olmak üzere iki bölümde incelenir: Miles ve Huberman (1994)'e göre nitel araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için; araştırmada elde edilen bulgular, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilmiş ve farklı kaynaklara yöntemlere ve stratejilere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturmuş olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada görüşme sonuçları yüzdeleri ile verilmiş, ardından öğretmenlerin kendi cümlelerinden örneklerle yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bu bulgular doğrultusunda yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada öncelikle görüşme sonuçlarına göre elde edilen beceriler aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 2. Öğrenci Becerilerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

ÖĞRENCİ BECERİLERİ					
Akran ilişkileri	Araştırma becerisi	Beceri edinme	Ben dili	Çevre sorunları	Ders çalışma
Dikkat	Duyguları ifade etme	Ev sorumlulukları	Güven	Güzel davranma	Hareket kontrolü
Hedef belirleme	İletişim	İnisiyatif alma	İnternet kullanımı	Karşı cins ile ilişkiler	İşbirliği
Kaynaşma	Kendini tanıma	Kişisel bakım	Kurallara uyma	Meslekleri tanıma	Motivasyon düşüklüğü
Okuma	Öfke kontrolü	Özgüven	Problem çözme	Sağlıklı yaşam	Saygı
Sorumluluk	Uyum	Eğlenme Kültürü			

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerde bulunması gereken kişisel ve sosyal beceriler yukarıdaki tabloda belirtildiği gibi 33 tane olarak belirlenmiştir.

Araştırmada anket sonuçlarından elde edilen veriler frekans ve yüzdeleri ile öncelikle sınıf bazında analiz edilmiştir ve aşağıdaki tabloda Tüm sınıflar bir arada toplam % ve Frekans olarak verilmiştir.

Tablo 3. Tüm Sınıflara Ait Kişisel Ve Sosyal Beceri Düzeylerini Gösteren Bulgular

No	Öğrenci Becerileri Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Nitel)	NT _{yüksek} düzey	NT _{%yüksek} düzey	NT _{orta} düzey	NT _{%orta} düzey	NT _{düşük} düzey	NT _{%düşük} düzey	NT _{olmayanlar}	NT _{%olmayanlar}	NT _{toplam}	% Düşük + Olmayanlar
2	Araştırma becerisi	119	60	49	25	20	10	12	6	199	16
3	Arkadaş seçme	97	49	54	27	28	14	23	12	199	26
4	Beceri edinme	63	32	80	40	32	16	23	12	199	28
5	Ben dili	70	35	55	28	27	14	21	11	199	25
6	Özgüven	99	50	51	26	30	15	44	22	199	37
7	Ders çalışma	149	75	30	15	11	6	11	6	199	12
8	Dikkat	143	72	30	15	15	8	36	18	199	26
9	Duyguları ifade etme	101	51	56	28	24	12	17	9	199	21

10	Ev sorumlulukları	150	75	22	11	18	9	15	8	199	17
11	Güven	76	38	73	37	29	15	21	11	199	26
12	Güzel davranma	126	63	35	18	21	11	23	12	199	23
13	Hareket kontrolü	113	52	49	25	20	10	20	10	199	20
14	İşbirliği	64	37	53	27	11	6	49	25	199	31
15	İletişim	133	62	36	18	17	9	12	6	199	15
16	İnisiyatif alma	41	21	33	17	22	11	78	39	199	50
17	İnternet kullanımı	185	93	8	4	2	1	9	5	199	6
18	Karşı cins ile ilişkiler	94	47	54	27	19	10	25	13	199	23
19	Hedef belirleme	112	56	44	22	23	12	42	21	199	33
20	Kaynaşma	87	44	56	28	27	14	28	14	199	28
21	Kendini tanıma	81	41	53	27	39	20	22	11	199	31
22	Kişisel bakım	115	58	39	20	26	13	14	7	199	20
23	Kurallara uyma	136	68	39	20	14	7	16	8	199	15
24	Meslekleri tanıma	158	79	19	10	14	7	18	9	199	16
25	Motivasyon	133	67	31	16	18	9	15	8	199	17
26	Okuma	126	63	39	20	22	11	39	20	199	31
27	Öfke kontrolü	42	21	21	11	35	18	74	37	199	55
28	Çevre sorunları	97	49	46	23	22	11	30	15	199	26
29	Problem çözme	102	51	62	31	27	14	10	5	199	19
30	Sağlıklı yaşam	129	65	36	18	25	13	13	7	199	20
31	Saygı	139	70	25	13	15	8	16	8	199	16
32	Sorumluluk	96	48	40	20	31	16	27	14	199	30
33	Uyum	113	57	46	23	24	12	20	10	199	22
34	Eğlenme Kültürü	34	17	28	14	17	9	95	48	199	57

Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda öğrencilerde bulunan kişisel ve sosyal becerilerin en çok; internet kullanımı (%93), Meslekleri tanıma (%79), Ev sorumlulukları (%75), Ders çalışma(%75), Dikkat (%72) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük düzeyde olan beceriler ile hiç olmadığı düşünülen beceriler birleştirilerek sıralama yapılmış ve eksik olduğu düşünülen beş beceri belirlenmiştir. Bunlar; Eğlenme Kültürü (%57), Öfke kontrolü (%55), İnisiyatif alma(%50), Öz güven (%37), Hedef belirleme (%33) olarak belirlenmiş ve eksikliğinde meydana gelen etkilerle ilgili yapılan görüşmeler sonucunda aşağıdaki bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Eksik olan kişisel ve sosyal becerilerin etkilerine Yönelik Bulgular

Eksik olan Beceri	Etki düzeyi %
Eğlenme Kültürü	%

Eğlenmekten kaçınma	50
Mutsuzluk	30
Oyun Kuramama	20
Ne istediğini bilememe	10
Hedef Belirleme	%
İsteksizlik	30
Hevessizlik	20
Ders Çalışmama	20
Başarısızlık	20
Amaçsızlık	10
İnisiyatif Alma	%
Karar Alamama	50
Duyarsızlık	40
Yardım Etmeme	20
Duyarsızlık	20
Duygusuzluk	20
Öfke Kontrolü	%
Şiddet /Kavgaya	60
Bağırma	40
Eşyaları Fırlatma	20
Özgüven	%
Parmak Kaldırmama	50
İçine Kapanma	50
Başarı Eksiklikleri	30
Etkinliklere Katılmama	20
Kaygı ve Gerginlik	20
Düşük Motivasyon	10

Eksik olan becerilerden eğlenme kültürü en çok eğlenmekten kaçınmaya, hedef belirleme; en çok İsteksizliğe, inisiyatif alma en çok karar alamamaya, öfke kontrolü ise şiddete ve kavgaya, son olarak özgüven ise içine kapanma ve parmak kaldırmamaya sebep olmaktadır. Bu durumlarla ilgili öğretmenlerin verdiği cevaplar kendi cümlelerinden alınan parçalarla aşağıda örneklendirilmiştir.

EKSİK BECERİ	ÖRNEK METİNLER
EĞLENME KÜLTÜRÜ	<p>ÖĞRETMEN 1: Ben olmadan kendileri kesinlikle oyun kurup oynayamıyorlar. Sürekli kendilerini eğlendirecek bir etkene ihtiyaç duyuyorlar.</p> <p>ÖĞRETMEN 2: Oyun oynamayı bilmiyorlar. Öğretmen gelmeden kendileri bir arada eğlenemiyorlar.</p> <p>ÖĞRETMEN 3: Eğlenme kültürü olmadığından arkadaşları ile birlikte eğlenmekten kaçınıyor. Oyun oynamaktan, müziğe eşlik etmekten kaçınıyor.</p> <p>ÖĞRETMEN 4: Eğlenmek çocukların en güzel, en özel zamanıdır. Doğru ve anlamlı kullanıldıkça eğlenen çocuk</p>

	mutludur. Daha kolay öğrenir. Çocuk daha güzel bakar hayata.
HEDEF BELİRLEME	<p>ÖĞRETMEN 1: hedeflerini belirlemek için küçük olmalarına rağmen en azından bir amaçları olmalı. Amaçsız bir nesil gelişti hevesiz isteksiz mutsuz bir sınıfla başlıyor okulda...</p> <p>ÖĞRETMEN 2: Ne istediğinin ve nereye gideceğini bilmeyen bir öğrenci nasıl başarılı olabilir ki! Bu durum başarısızlığa sebep oluyor tabii ki...</p> <p>ÖĞRETMEN 3: Hedef belirlemediğinde genelde akademik başarısı düşüyor. Okula karşı umutsuz oluyor.</p>
İNSİYATİF ALMA	<p>ÖĞRETMEN 1: Öğrencilerin insiyatif alma becerilerinin eksikliği en çok birbirleri ile kavga ettikleri durumlarda ortaya çıkıyor. İki arkadaşının kavga ettiğini gören bir çocuk, hiç umursamadan ilerleyebiliyor. Aralarına girip 'siz ne yapıyorsunuz' demeyi bırakın karşıdan ses bile çıkarmıyor. Bu durum gelecek için çok korkutucu.</p> <p>ÖĞRETMEN 2: Bana göre insiyatif alma, kimseden talimat gerekmeden karar almak demektir. Bu nedenle ben sınıfa geldiğim zamanlarda hiçbir kurala uymuyorlar ve uymayanları uyarıyorum. Mutlaka dıştan denetim bekliyorlar.</p> <p>ÖĞRETMEN 3: İnsiyatif almak istemediğinde arkadaşlarına karşı duyarsız oluyor. Yardımcı olmakta ve sınıf tertip düzeninde de sorumluluk almıyor.</p> <p>ÖĞRETMEN 4: Oyun ve spor etkinlikleri dersinde öğrencilere kırmızı- beyaz oyunu ya da yakan top oyunu oynanacağını söyledim. İlk 10 dakikada kararınızı verin dedim. Başkan insiyatif alıp oylama yaptırmadığı için 20 dakika geçti.</p>
ÖFKE KONTROLÜ	<p>ÖĞRETMEN 1: Öğrencilerin kendilerine karşı söylenen herhangi bir söze karşı birden bağırp çağırma başlaması. Beni ve tüm öğretmenlerin ileriki yaşlarda karşılaşılan cinayetler ve haberlerde gördüğümüz birçok şiddet olaylarına hazırlık korkusunu oluşturuyor.</p> <p>ÖĞRETMEN 2: En ufak bir sorunda şiddete başvuruyorlar. Bu durum sınıfın huzurunu bozuyor. Arkadaşları ile birbirlerine sürekli zarar veriyorlar.</p> <p>ÖĞRETMEN 3: Bahçede hep birlikte oyun oynarken kurala uymamasına rağmen, haklı olduğunu iddia ederek arkadaşlarına bağırma başlıyor. Diğer çocuklar onunla oynamak istemiyor ve oyun dağılıyor.</p>
ÖZGÜVEN	<p>ÖĞRETMEN 1: Öğrenci mahallede futbol takımında kalecidir. Okulda öğretmen futbol takımına kaleci arıyor. Çok iyi kaleci olmasına parmak kaldırmıyor.</p> <p>ÖĞRETMEN 2: Çocukları tahtaya kaldırdığımda konuşmayı bile beceremiyorlar. Çünkü korkuyorlar. Özel günlerde okul ve sınıf önünde şiir, şarkı söyleme etkinliklerinde geride kalıyorlar.</p> <p>ÖĞRETMEN 3: Kendi dünyasına kapalı sesi çıkmayan kendine güvenmeyen öğrenci başarıyı da motivasyonu da olumsuz etkiliyor. Bu öğrenciye özgüven artırma çalışması yapmak</p>

	zorunda kalıyoruz. ÖĞRETMEN 4: Özgüven eksikliği olduğunda içine kapanık oluyor. Sosyal olarak yetersiz hissettiği için arkadaş sayısı az oluyor. Genelde akademik başarı düşük oluyor.
--	--

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Kişisel Ve Sosyal Beceri Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Kişisel ve sosyal beceriler incelendiğinde; eksik olan becerilerden eğlenme kültürü sosyal bir beceri iken hedef belirleme, inisiyatif alma, öfke kontrolü ve özgüvenin kişisel beceri olduğu sonucuna varılmıştır. Bunların geliştirilebilmesi için hem aile faktörünün hem de okul faktörünün önemli olduğu, sadece okul yolu ile bu becerilerin kazanılmasının zor olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Eksik olan kişisel ve sosyal becerilerin etkilerine Yönelik Sonuçlar

1. Eğlenme kültürünün eksikliğinde öğrencilerin oyunlara katılmadığı ve mutsuzluğa neden olarak sınıf içerisindeki iklime yansıtıldığı;
2. Hedef belirleme davranışının eksik olduğu durumlarda isteksizliğe neden olduğu ve böylece başarı düşüşü olduğu, bunun da okula karşı olumsuz tutum ve algı oluşturduğu;
3. İnsiyatif alma davranışının eksikliğinde öğrencilerin olaylara, durumlara ve olgulara karşı duyarlılıklarının azlığı nedeniyle samimiyetsiz bir ortam oluştuğu ve bu durumun sınıf içi huzuru etkilediği;
4. Öfke kontrolü olmayınca öğrencilerin ilk fırsatta şiddete başvurduğu ve bu durumun her açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğu;
5. Özgüven eksikliğinin başarıyı da, sınıf içi ders ortamını da bozduğu, öğrencilerin derse katılımını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonucunda aşağıdaki önerilere varılmıştır.

1. Öğrencilerin sahip olduğu ve olması gerektiği sosyal becerilerin tespiti için gözlem yapılarak çeşitleme sonucunda daha ayrıntılı verilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.
2. Eksik olan becerilerin tespitinde çocuklarla birlikte vakit geçirerek, katılımlı gözlem yapılması araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Bu şekilde bir çalışma yapmak literatürde olmadığından dolayı yol gösterici olabilir.
3. Eksik olduğu sonucuna ulaşılan becerileri geliştirmek için eğitim programı düzenlenerek bu öğrencilerde beceri gelişimi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Auerbach, C., F. ve Silverstein, L., B., (2007). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*, London: New York University Press.

Aydoğdu, B. Ve Karakuş, F. (2015) "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması" Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi, Haziran 2015: Sayı, 34, 105-131

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.

Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). *Data collection strategies in mixed methods research*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

Karoğlu H & Ünüvar P. (2017). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri" , Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 43, 231-254

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Morse, J., Baret, Mayan, Olson&Spiers,(2002). *Verification Strategies for Establishing Reliabilityand Validity in Qualitative Research, International Journal of QualitativeMethods 1 (2)* Spring.

Patton, M., Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publication.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İHTİYAÇ TEMELLİ YÖNETİM DESTEĞİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI

FUNDA NAYİR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİÜMİT KAHRAMAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİTAMER SARI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İhtiyaç destekleyici yönetim, öz-belirleme teorisinin temel ilkeleri olan ve çalışanların motivasyonları için önemli olan bu üç temel ihtiyacı (özerklik, yetkinlik, ilişkili olma) göz önünde bulundurarak gerçekleştirilen yönetim biçimi olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı Parfyonova vd., (2019) tarafından geliştirilen "İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeğinin" Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bireyin çalışma ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması hem bireyin performansı hem de kişisel refahı ile pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Yöneticiler bu ihtiyaçların karşılanmasında ya da azaltılmasında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle Parfyonova vd., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeğinin Türkçeye kazandırılacak olması, gelecekteki araştırmalar için ve yönetim geliştirme programlarında formun geri bildirim sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Yöntem: Araştırmada belirli bir örneklem grubu üzerinde toplanan verilerle bir yargıya ulaşılmaya çalışıldığı için genel tarama modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Bu çalışmada "Need-Supportive Management Scale- İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeği"nin Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama sürecinde gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçeğin öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici yönetim algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Çalışma sonucunda öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici yönetim algılarını belirlemek üzere bir ölçek uyarlanmıştır. Ölçeğin okullarda uygulanarak, öğretmenlerin ihtiyaçlarının ne ölçüde desteklendiği bulunabilir ve bu doğrultuda yöneticilerin yapması gerekenler konusunda öneriler geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, öz-belirleme teorisi, özerklik, yetkinlik, ilişkili olma

Giriş

Motivasyon, sosyal bilimler alanında çalışılan en temel konulardan birisidir. Eğitim alanında da gerek öğretmen, gerekse öğrenci motivasyonu araştırmalarda incelenmiştir ve incelenmeye devam edilmektedir. Bunun nedeni de insan davranışlarının temel nedenlerini ortaya koymak, onların istenen belli davranışlarını göstermesini sağlamak olarak görülebilir.

Öz-belirleme teorisi, motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörleri inceleyen (Ryan & Deci, 2000a), insanın gelişimi ve sosyal etkileşimi için belirli ihtiyaçları olduğunu öne süren bir motivasyon kuramıdır. Öz-belirleme teorisinin kilit ilkelerinden birisi (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b) doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyacın varlığıdır: Bu ihtiyaçlardan ilki olan ilişkili olma (relatedness) ihtiyacı; bireyin dahil olduğu sosyal bağlamda önemseydiği kişiler tarafından sevildiğini ve bu kişilerle ilişkili olduğunu hissetmesiyle ilgilidir (Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Diğer bir ihtiyaç ise yeterlik / yetkinlik (competence) ihtiyacıdır ve bireyin yaptığı aktivitelerde kendini yeterli hissetmesiyle ilgilidir (Ryan & Deci, 2000b). Son olarak özerklik (autonomy) ihtiyacı, bireylerin davranışlarında kendilerini zorunlu hissetmekten ziyade seçim yapma şanslarının olduğunu ve bu şansını değerlendirebildiklerini bilmeleriyle ilgilidir (Deci vd., 2001). İhtiyaç destekleyici yönetim, öz-belirleme teorisinin temel ilkeleri olan ve çalışanların motivasyonları için önemli olan bu üç temel ihtiyacı (özerklik, yetkinlik, ilişkili olma) göz önünde bulundurarak gerçekleştirilen yönetim biçimi olarak tanımlanabilir.

Öz-belirleme teorisinde, çalışma ortamındaki yöneticileri de içeren otorite figürünün davranışları yoluyla çalışanların özerklik, yetkinlik ve ilgili olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir (Parfyonova, Meyer, Espinoza, Anderson, Cameron, Daljeet & Vaters, 2019). Teori, hangi davranışın ne tür ihtiyacı karşıladığını etkili bir şekilde belirlemede kesin sonuçlara veren bir ölçeğe sahip değildir. Bu tür bir anlayışın oluşması, Parfyonova vd., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeği'nin üç temel ihtiyacın tatmininin birbirinden bağımsız olarak tespit edilebileceğine dair kanıtlar verilmesi (Sheldon & Filak, 2008) ve ayrıca kişisel ve kurumsal sonuçları belirlemek için herhangi bir ilaveye ihtiyaç duyulmayacak şekillerde birleştirilebilir (Dysvik vd., 2013; Sheldon & Niemiec, 2006) olması bakımından önemlidir.

Bireyin çalışma ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının hem bireyin performansı hem de kişisel refahı ile pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Yöneticiler bu ihtiyaçların karşılanmasında ya da azaltılmasında önemli bir role sahiptir

(Karip, 2004). Bu nedenle Parfyonova vd., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeğinin Türkçeye kazandırılacak olması, gelecekteki araştırmalar için ve yönetim geliştirme programlarında formun geri bildirim sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanılabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı Parfyonova vd., (2019) tarafından geliştirilen İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe'ye uyarlanan İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeği geçerli midir?
2. Türkçe'ye uyarlanan İhtiyaç Destekli Yönetim Ölçeği güvenilir midir?

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın Türkçeye çevrilen ölçek hakkında bilgi, çeviri çalışmaları, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada belirli bir örneklem grubu üzerinde toplanan verilerle bir yargıya ulaşılmaya çalışıldığı için genel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

İhtiyaç Destekleyici Yönetim Ölçeği

“İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeği (Need-Supportive Management Scale)” Parfyonova vd. (2019) tarafından öz-belirleme teorisi temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçek 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “Özerklik Desteği” boyutu 4 madde, “Yeterlik Desteği” boyutu 13 madde, “İlişki Desteği” boyutu 10 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi ve Dil Geçerliliği

Ölçek öncelikle İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve ölçek maddeleri okullara uyarlanmıştır. Okullara uyarlanmış ölçek Türk Dili uzmanları tarafından anlaşılabilirlik ve sadelik açısından incelenmiş, öneriler doğrultusunda son halini almıştır. Ölçeğin dil geçerliliğinin belirlenmesi için iki yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden birisi uzman görüşü almak, diğeri de iki dile de hakim örneklem grubuna ölçeği her iki dilde belli aralıklarla uygulayarak istatistiksel analizler gerçekleştirmektir. Orijinal dilde ve Türkçe uygulanan ölçekler arasında korelasyon değerinin 0,70 değerinden yüksek olması dilsel eşdeğerliğin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir (Seçer, 2018).

Bu çalışmada ölçek 30 İngilizce öğretmenine 15 gün ara ile önce İngilizce sonra Türkçe olarak uygulanmış ve alınan cevapların korelasyon değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda korelasyon değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu işlemlerin sonucunda ölçek maddelerinin Türkçeye uygun olarak çevrildiği anlaşılmış ve asıl uygulama için ölçek hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanması için oluşturulan çevrimiçi form, katılımcılara e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Araştırmaya çevrimiçi formu eksiksiz olarak dolduran 144 öğretmen katılmıştır. Madde sayısı 27 olan bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi için 144 kişilik katılımcı grubunun madde sayısının 5 katından fazla olması nedeniyle (Bryman & Cramer, 2001) yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için gerekli paket programlar kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa (α) iç tutarlık analizi ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliliği

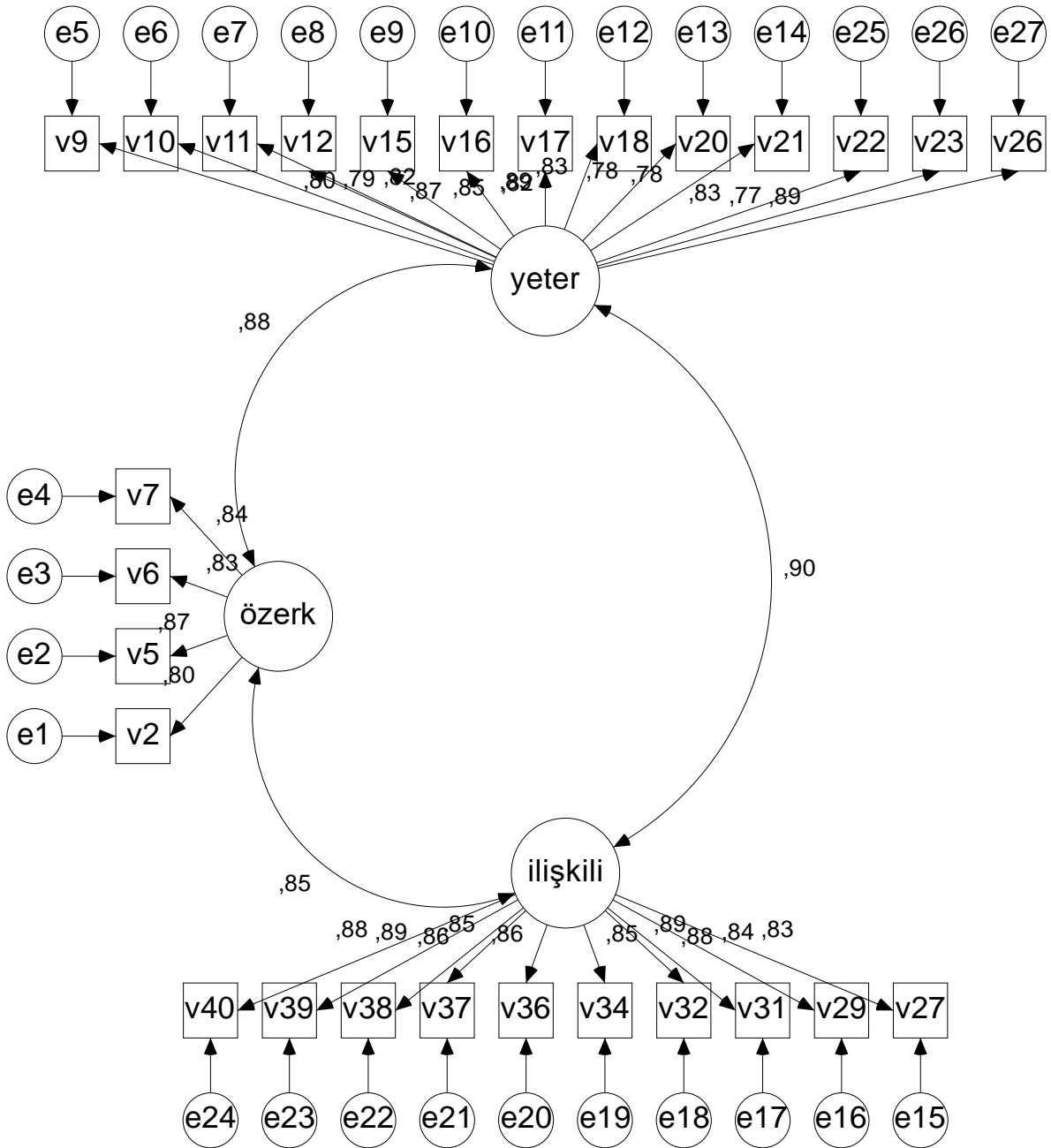
Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı dilde hazırlanmış ve boyutları belirlenmiş ölçeklerin Türkçeye uyarlanmasında açımlayıcı faktör analizi yapılmadan doğrulayıcı faktör analizi yapılması daha doğrudur. Çünkü doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden belirlenmiş olan bir yapının doğrulanması için gerçekleştirilir. Farklı bir dilde hazırlanmış olan ölçeğin de faktör yapısı belirlendiği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmalıdır (Seçer, 2018). Doğrulayıcı faktör analizlerinde kabul edilebilir uyum değerleri “ $\chi^2/df < 5$; CFI > 0,90; RMSEA < 0,08; NNFI (TLI) > 0,90; IFI > 0,90” olarak alınmıştır (Karagöz, 2016).

Ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 1' yer alan uyum indeksi değerlerine göre mevcut yapının doğrulandığı belirlenmiş ve Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Ölçme aracının değeri	Kabul edilebilir değere uygunluğu
χ^2 / df	1 753	Uyum kabul edilebilir
RMSFA	0 075	Uyum kabul edilebilir
CFI	0 941	Uyum kabul edilebilir

NNFI (TI I)	0,936	Uyum kabul edilebilir
IFI	0,942	Uyum kabul edilebilir



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi

Elde edilen uyum indeksi değerlerine göre, ölçeğin mevcut yapı geçerliliğinin doğrulandığı söylenebilir. Faktör yükleri özerklik desteği boyutunda 0,80 ile 0,87 arasında, yeterlik desteği boyutunda 0,77 ile 0,89 arasında, ilişki desteği boyutunda ise 0,83 ile 0,89 arasında değişmektedir. Madde faktör yüklerinin 0,30'dan büyük olması (Seçer, 2018) ölçeğin madde faktör yük değerlerinin istenen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçme Aracının Güvenirliği

Güvenirlik bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir şekilde ölçme derecesidir. Araştırmada güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,00-0,39 arasında ise ölçek güvenilir değil, 0,40-0,59 arasında ise düşük, 0,60-0,79 arasında ise oldukça güvenilir, 0,80-1,00 arasında

ise yüksek derecede güvenilirdir (Karagöz, 2016). “Özerklik desteği” alt boyutuna ilişkin α katsayısı 0,87; “Yeterlik desteği” alt boyutuna ilişkin α katsayısı 0,90; “İlişki desteği” alt boyutuna ilişkin α katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Parfyonova vd. (2019) tarafından öz-belirleme teorisi temel alınarak hazırlanan, 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşan “İhtiyaç Temelli Yönetim Desteği Ölçeği (Need-Supportive Management Scale)” Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan “Özerklik Desteği” boyutu 4 madde, “Yeterlik Desteği” boyutu 13 madde; “İlişki Desteği” boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde 7’li Likert ölçek olarak geliştirilmiş, Türkçeye uygun olması açısından 5’li Likert olarak uyarlanmıştır.

Orijinal ölçeğin üç faktörlü yapının doğrulanması için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($X^2/sd=1,702$; $RMSEA=0,070$; $CFI=0,951$; $NNFI=0,946$; $IFI=0,951$) kabul edilir düzeyde bulunmuştur. Bu da ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Güvenirlik sonuçlarının belirlenmesi için ölçeğin alt boyutlarının Cronbach’s Alpha değerlerine bakılmış ve bu değerlerin 0,87 ve 0,90 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek uyarlama sürecinde gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları, ölçeğin öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici yönetim algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. New York, NY, US: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(5), 1050-1064. <https://doi.org/10.1111/jasp.12068>
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. (Ed. Yüksel Özden). İçinde, Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. (s.s. 1-39). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parfyonova, N. M., Meyer, J. P., Espinoza, J. A., Anderson, B. K., Cameron, K. A., Daljeet, K. N., & Vaters, C. (2019). Managerial Support for Employees’ Psychological Needs: A Multidimensional Approach. *Canadian Journal of Behavioural Science*. <https://doi.org/10.1037/cbs0000126>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47, 267-283. <https://doi.org/10.1348/014466607X238797>
- Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It’s not the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331341. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.2.331>
- Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİ DÜZEYLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

NESLİN İHTİYAROĞLU
KIRIKKALE ÜNİ.ÖZNUR TULUNAY ATEŞ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Empati, bireyin kendi duygularını tanıması ve yönlendirmesinin yanında diğer bireylerin duygu, istek ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi anlamına gelmektedir. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamına yönelik ulaştığı genel yargıları ve değerlendirmeleri ifade eder. Öğretmenlerin mesleki açıdan sahip olması gereken özelliklerden biri olan empatinin öğretmenlerin yaşam doyumuna katkısını ortaya koymak, öğretmenlerin öğrencilerle daha empatik iletişim kurmasını destekleyebilir. Bu bağlamda bu araştırma öğretmen adaylarının empati düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. **Yöntem:** İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla 2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 352 öğretmen adayına kişisel bilgi formu, "Empati Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" uygulanmıştır. **Bulgular:** Yapılan analizlerde bilişsel empati, alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Yaşam doyumu ortalaması ise orta düzeydedir. Yaşam doyumu ile duyuşsal empati arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Regrasyon analizi sonuçlarına göre duyuşsal empati alt boyutu, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bilişsel empati ve sosyal beceriler, yaşam doyumu üzerinde yordayıcı bir role sahip değildir. Ayrıca empati toplam puanı, öğretmenlerin yaşam doyumunu yordamaktadır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Duyuşsal empatinin yaşam doyumunu yordamasından yola çıkarak öğretmen adaylarının kendi ve başkalarının duygularını anlamlandırmaya yönelik farkındalık programların oluşturulması, duyguları ön plana çıkaran sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilebilir ve böylece empati ve yaşam doyumuna yönelik daha derin veriler elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Empati, Duyuşsal Empati, Sosyal Beceriler, Yaşam Tatmini, Hizmet Öncesi Eğitim

Abstract

Problem Situation and Purpose: Empathy means that the individual recognizes and directs his/ her own emotions and shows sensitivity to the feelings, desires and needs of other individuals. Life satisfaction refers to the general judgments and assessments that individual reaches for his or her own life. Revealing the contribution of empathy to teachers' life satisfaction can support teachers' more empathic communication with students. Therefore, this study aims to investigate the relationship between the levels of empathy and life satisfaction of pre-service teachers. **Method:** In order to collect the necessary data in the research designed in the relational screening model, Personal information form, Empathy Scale and Life Satisfaction Scale were applied to 352 pre-service teachers educated in Kırıkkale University Faculty of Education, selected by using convenience sampling. **Findings:** Cognitive empathy was the highest mean variable. Life satisfaction was medium level. There was a medium-level relationship between life satisfaction and affective empathy. According to the results of regression analysis, affective empathy is a significant predictor of life satisfaction but cognitive empathy and social skills aren't. In addition, the total score of empathy predicts teachers' life satisfaction. **Implications for Research and Practice:** Based on the fact that emotional empathy predicts life satisfaction, it may be suggested that awareness programs should be prepared for teacher candidates to make sense of their own and others' emotions. In addition, this research can be carried out using the qualitative method, thus providing deeper data on relationship between empathy and life satisfaction.

Keywords: Cognitive Empathy, Affective Empathy, Social Skills, Life Satisfaction, Pre-service Education

Giriş

Öğretmenlik, bilişsel özelliklerin yanında duyuşsal özelliklere de yüksek düzeyde sahip olmayı gerektiren bir meslektir. Alan bilgisi bakımından oldukça donanımlı bir öğretmenin öğretmenlik meslek bilgisi zayıf düzeyde ise bu öğretmenin tam olarak etkili olmasından söz edilemez çünkü her gün onlarca öğrenciyle karşı karşıya gelen bir öğretmenin, insani boyuttaki becerilerden yoksun olması, akademik donanımlı ancak duygudan yoksun öğrenciler yetiştirmesi anlamına gelmektedir. Bu da toplumsal olarak bireylerin mekanikleşip duygusuzlaşmasına neden olabilir. Öğretmenlerin, model olması anlayışından yola çıkarak öğrencilerine kazandırmak istedikleri tüm duyuşsal özelliklere öncelikle kendisinin sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken duyuşsal özelliklerinden biri, empatidir. Sınıf ortamında öğretmenlerin birçok rolü bulunmaktadır. Bu roller, öğretme rolü, motive etme rolü, değerlendirme rolü, bilişsel tanı rolü, sosyal ilişkileri düzenleme rolü ve duygusal etkileşimde ortaklık rolüdür (Stojiljković, Djigić & Zlatković, 2012). Tüm bu karmaşık rolleri yerine getirmek için öğretmen, özelliklerinin, yeteneklerinin, bilgisinin ve becerilerinin birleşiminden oluşan uygun yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu rollerin niteliği göz önünde bulundurulduğunda, empatinin, öğretmenlerin genel pedagojik yeterliliklerinin, ders içeriğiyle ilgili yeterliliklerinin ve iletişim yeterliliklerinin önemli bir parçası olduğu açıkça görülmektedir.

Literatürde empatinin birçok tanımı bulunmaktadır. Bunun nedeni, empatiyi etkileyen ve empatiden etkilenen birçok değişkenin olmasından dolayıdır. Bu tanımlamalardan bazıları şu şekildedir: Empati, bireyin kendi duygularını tanımamasının ve yönlendirmesinin yanında diğer bireylerin duygu, istek ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi anlamına gelmektedir (Goleman, 2019). Empati, bireyin kendini diğer bireylerin yerine koyarak, yaşanan olay ya da duruma onun açısından bakabilmesi, o kişinin duygu ve düşüncelerine yönelik doğru bir hisse ve anlayışa sahip olması, bu anlayışı ve hissi karşısındakine sözlü veya sözsüz olarak doğru bir biçimde aktarması süreçlerini gerektirir (Ergin, 2014). Ayrıca empati bir başkasının duygularını ve düşüncelerini belirleme ve buna uygun bir duygu ile cevap verme dürtüsü olarak da tanımlanabilir. Bu dürtü bireylere başka bir kişinin davranışını anlamlandırmaya ve tahmin etmeye yönelik yollar sunar (Baron-Cohen, 2003). Bu tanımlamalardan yola çıkarak empatinin insan ilişkilerinde kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Empati, bireylerin birbirine bağlanmasına, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını anlamasına, gelecekteki davranışlarıyla ilgili öngörülerde bulunmasına ve daha sonra uygun yollarla davranışlara yanıt vermesine yardımcı olur. Empati aynı zamanda değerleri, görüşleri ve davranışları bizimkinden farklı olan insanları anlamamıza yardım eder.

Empati, birçok farklı unsuru içine alan bir kavramdır. Empatinin ne olduğunun anlaşılabilmesi için bu değişkenlerin içeriğinin anlaşılması oldukça önemlidir. Lam, Kolomitro, ve Alamparambil (2011) empati kavramındaki üç temel boyutun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar; bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyuttur. Bilişsel boyut, kişinin başkalarının bakış açısını anlama ve dünyayı onun bakış açısıyla görme yeteneğini ifade eder. Duyuşsal boyut, başka bir kişinin duygularını deneyimlemeyi içeren etkili bir bileşendir. Davranışsal boyut ise bireyin diğer bir kişiyle oluşturduğu duygusal yankılanmayı ortaya koyan sözlü ve sözsüz iletişimi içerir. Empatinin oluşması, bu üç boyutun tam olarak ortaya çıkmasıyla ilişkilidir.

Empati, bilişsel ve duyuşsal boyutu daha yoğun olan bir dürtüdür. Davranışsal boyutun bilişsel ve duyuşsal boyutta oluşan bir değerlendirme sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Sosyal psikolojide empati, duygusal veya bilişsel; veya her ikisine verilen tepki olarak ele alınır. Duyuşsal boyutta empati genel olarak üç bileşenden oluşur: Birincisi, başka bir insanla aynı duyguyu hissetmektir (bazen duygusal bulaşıcılığı ifade eder; örneğin bilinçsiz bir şekilde birinin gözyaşlarının farkına varmak ve bundan dolayı kendi kendine üzülme). Kişisel olan ikinci bileşen, bir başkasının duygu durumunu algılamamanın tepkisi olarak bireyde oluşan üzüntü duygularını ifade eder. Bu üzüntü, diğer kişinin gerçekte hissettiği duyguyu yansıtabilir veya yansıtmayabilir. Örneğin, biri depresyona girdiğinde veya kendisini öldürmek istediğini söylediğinde, başka biri üzüntü hissedebilir, ancak depresyonu hissetmeyebilir; benzer şekilde, birini düşerken gördüğü zaman üzüntü hisseder, ama gerçek acıyı hissetmez. Başka bir kişiye karşı şefkat duymayı ifade eden üçüncü duygusal bileşen, psikolojideki empati çalışmalarının en sık kullanılan bileşendir. Genellikle empatik ilgi ve bazen de sempati olarak adlandırılır. Empatik ilgi, gelişimsel olarak daha sonra ortaya çıkmakta ve duygusal bulaşıcılıktan veya kişisel üzüntüde daha fazla öz kontrolü gerektirmektedir. Bilişsel empati ise başkalarının düşüncelerini ve duygularını başarılı bir şekilde tahmin etmesi ve kanıtlamayı ifade eder (Ickes, 2003). Bilişsel empati, görsel perspektif alma gibi çok basit görevleri içerir (örneğin, bir kişinin oturma odasında durup dışarıdaki bir kişinin pencereden ne görebildiğini hayal etmek) ve bir kişinin neye inandığına ilişkin üçüncü bir kişinin tahminini hayal etmek gibi çok karmaşık zihinsel zorlukları da kapsar (örneğin, "Fiona'nın Seth'in Tayvan'da olanları bilmediğine hala inandığını düşünüyorum"). Bununla birlikte, bilişsel empati genel olarak diğer insanı önemsemeye yönelik herhangi bir durumu içermez, bu nedenle başkalarına zarar vermek için kullanılabilecek bir tür Machiavellian bilişsel empati olasılığını mümkün kılar (örneğin, "düşmanı tanı") (Hodges & Myers, 2007). Bu ayırmadan yola çıkarak duyuşsal empatinin daha çok başka kişilerin duygularını anlamlandırmaya yönelik; bilişsel empatinin de düşünceleri anlamlandırma yönelik algıları içerdiği söylenebilir. Bu nedenle her iki boyutta öğretmenler için önemli olmasına rağmen, öğretmenliğin duyuşsal boyutu ön planda olan bir meslek olduğu düşünüldüğünde öğretmenler için duyuşsal empati, bilişsel empatinin önüne geçebilir.

Empati yapma düzeyi yüksek olan öğretmenler kendi bakış açılarını öğrencilere empoze etmeden her öğrenciyi olduğu gibi kabul etme eğilimi gösterirler (Murat, Özgan & Aslantaş, 2005); öğrenciler, gelişime daha açık, daha aktif, daha yapıcıdır ve bu öğrencilerin savunma mekanizmalarını kullanma düzeyleri daha düşüktür (Özgan, 1999). Ayrıca bu öğrencilerin, empatik davranışlar sergileyen öğretmenlerine kendilerini daha yakın hissetme, öğretmenlerine güvenme, öğretmenlerini sevme ve hatta öğretmenlerinden etkilenme düzeyleri de daha yüksektir (Kuzgun, 2006). Öğretmenin empatik olması olumlu bir okul iklimi oluşturmada ve sürdürmede önemli bir faktördür ve bu da öğrencilerin zorbalık davranışlarının önlenmesini sağlar (Murphy, Tubritt & Norman, 2018). Ayrıca empati sayesinde beyaz ırktan olan öğretmenler, siyah ırktan olan bireylere daha ön yargısız davranmaktadır (Whitford & Emerson, 2019). Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin yüksek olması, engelli öğrencilere yönelik davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Parchomiuk, 2018). Böyle bir ortamda ise öğrencilere istendik davranışlar daha kolay kazandırılabilir. Empatiden yoksun sınıf ortamları ise öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular beslemesine, okulu sıkıcı bulmasına ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmemesine neden olabilir. Bu durumlar da öğrenci başarısızlığında ön koşulları oluşturur. Bu nedenle öğretmenlerin empati düzeylerinin yüksek olması ve empatinin yoğun olduğu sınıf ortamları oluşturması beklenmektedir.

Öğretmenlerin empati düzeylerinin yüksek olması, sınıf ortamında oldukça olumlu sonuçlar ortaya koymak birlikte öğretmenlerin kişisel yaşamlarında da olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülebilir. Kişinin başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlamlandırma eğilimi, yaşam doyumlarına katkı sağlayabilir. Bu da kişinin empati sayesinde yaşamdan daha yüksek düzeyde doyum almasını destekleyebilir.

Yaşam doyumunu, bireyin kendi yaşamına yönelik ulaştığı genel yargıları ve değerlendirmeleri ifade eder. Birey bu yargı ve değerlendirmelere, kendi durumunu uygun bir standart olarak algıladığı başka bir durumla kıyaslayarak ulaşır (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Yaşam doyumunu, yaşamdaki belli bir alanla sınırlı değildir, yaşam doyumuna yönelik bir yargıya varmak için yaşamdaki tüm alanların değerlendirilmesi gerekir. Bireyin pozitif yargılarının negatiflere göre yüksek olması bireyin yaşam kalitesinin yüksek olduğunu gösterir (Myers & Diener, 1995).

Bireylerin yaşam doyumunu birçok farklı değişkenden etkilenebilir. Bunlardan bazıları günlük yaşamdaki mutluluk, hayata atfedilen anlam, hedeflere ulaşma durumu, pozitif bireysel kimlik, kişinin fiziksel, ekonomik, güvenlik ve sosyal ilişkiler olarak kendini iyi hissetmesidir (Schmitter, 2003). Yaşam doyumunu etkileyen diğer faktörler de şu şekilde sıralanabilir: Özgürlük, demokrasi, açık fikirli olmak, aktif olmak, politik istikrar, kontrolü elinde tutmak, fiziksel ve ruhsal olarak sağlam olmak, evli olmak, aile ve arkadaşlar ile iyi ilişkiler kurmak, spor yapmak, güvenli bir bölgede yaşamak, geniş bir sosyal çevreye sahip olmak (Dockery, 2004).

Yaşam doyumunu yüksek olan kişiler, yaşamlarında gerçekleştirdiği faaliyetlerden daha çok zevk almakta, yaşamayı anlamlı bulmakta, geçmişini ile barışık olup geleceğe umutla bakabilmekte, amaçlarına ulaşmaya yönelik daha yüksek düzeyli çabalar göstermekte, kendinin bir birey olarak değerli bulmakta ve yaşama ilişkin iyimser bir bakış açısı geliştirebilmektedir (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961). Yaşam doyumunu yüksek olan öğretmenlerin, iş doyumunu yüksektir (Erdamar & Demirel, 2016), örgütsel yabancılaşma (Deveci Şirin & Şirin, 2015) ve tükenmişlik düzeyleri düşüktür; bu öğretmenler iş ortamında duygusal yoksunluk hissetmezler ve sosyal desteğe daha kolay ulaşırlar (Yılmaz & Aslan, 2013)

Yaşam doyumunun etkisi ile ortaya çıkan özelliklere sahip bir öğretmenin ise meslek yaşamında daha etkili olması beklenmektedir. Öğretmenlerin yaşam doyumunu yordayan değişkenleri ortaya koyarak öğretmenlerin yaşam doyumunu artırıcı faktörler ön plana çıkarılabilir. Böylece öğretmenler, yaşadığı doyumun bir sonucu olarak sınıf ortamında öğrencilere istendik davranış değişikliklerini oluşturmada daha etkili olabilir. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarının empati düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının empati ve yaşam doyumunu düzeyleri nedir?
- 3) Öğretmen adaylarının empati ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) öğretmenlerin empati düzeyleri yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan (Karasar, 2003) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2447 öğretmen adayından; araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yoluyla seçilen 352 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının empati düzeylerinin yaşam doyumunu yordayıcı rolünün incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Empati Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'dir.

Empati Ölçeği, Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen ve David (2004) tarafından geliştirilmiş; Bora ve Baysan (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, asıl 40 madde ve çeldirici özelliği taşıyan 20 madde olmak üzere 60 maddeden oluşan 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin, orijinalinin alt boyutlara ayrılmasında 11 maddenin boyutlarla ilişkili olmaması ya da çok düşük düzeyde ilişkili olması sebebiyle empatinin alt boyutlarla değerlendirilmesi durumunda 29 madde ve 3 boyutlu bir yapı oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu boyutlar, bilişsel empati, duyuşsal empati ve sosyal becerilerdir. Ölçeğin orijinalinde, bilişsel empati boyutundaki faktör yükleri, .75 ve .50 arasında; duyuşsal empati boyutundaki faktör yükleri .68 ve .33 arasında; sosyal beceriler boyutundaki faktör yükleri ise .77 ve .40 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's Alfa değeri bilişsel empati boyutu için .87; duyuşsal empati boyutu için .83; sosyal beceriler için .84; ölçeğin geneli için .86 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği, Lavallee, Hatch, Michalos ve McKinley (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Akın ve Yalnız (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5 Madde ve tek boyuttan oluşan 5'li likert tipli bir ölçektir. Yaşam doyumunun madde faktör yükleri ise .92 ve .36 arasındadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alfa değeri .78 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde aritmetik ortalamadan, korelasyon ve regresyon analizinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada, aritmetik ortalama ile öğretmen adaylarının empati ve yaşam doyumunu düzeyler; korelasyon analizi ile empati ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler; regresyon analizi ile empatinin yaşam doyumunu yordayıcı rolü ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda empati alt boyutlarına ve yaşam doyumuna yönelik ortalama ve standart sapma değerlerine; empati alt boyutları ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkilere ve empati alt boyutlarının yaşam doyumunu yordamasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir:

Tablo 1

Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	n	\bar{x}	S
Empati Alt Boyutları	Bilişsel Empati	352	3.07	.55
	Duyuşsal Empati	352	2.55	.36
	Sosyal Beceriler	352	2.34	.48
	Empati Toplam	352	2.65	.32
Yaşam Doyumu		352	3.17	.80

Tablo 1 incelendiğinde bilişsel empati ($\bar{x}=3.07$) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Bilişsel empati alt boyutunu empati toplam ($\bar{x}=2.65$) ve duyuşsal empati ($\bar{x}=2.55$) takip etmektedir. Ayrıca, yapılan analiz sonucunda yaşam doyumunu ortalamasının ($\bar{x}=3.17$) orta düzey olduğu da saptanmıştır. Tablo 2'de değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo 2

Empati Alt Boyutları ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Bilişsel Empati	1				
2. Duyuşsal Empati	.24**	1			
3. Sosyal Beceriler	.00	.54**	1		

4. Empati Toplam	.66**	.77**	.69**	1
5. Yaşam Doyumu	.23*	.45**	.13**	.32** 1

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde yaşam doyumu ile duyuşsal empati ($r=.45$; $p<.01$) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yaşam doyum ile sosyal beceriler ($r=.13$; $p<.01$) ve bilişsel empati ($r=.23$; $p<.05$) arasında ise zayıf düzeyli anlamlı bir ilişki mevcuttur. Ayrıca empati toplam ile yaşam doyumu arasında ($r=.32$; $p<.01$) orta düzeyli bir ilişki vardır. Tablo 3'te empati alt boyutlarının yaşam doyumunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo 3

Empati Alt Boyutlarının Yaşam Doyumunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	2.51	.36		6.95	.00
Bilişsel Empati	.01	.15	.01	.05	.96
Duyuşsal Empati	.18	.08	.13	2.32	.02
Sosyal Beceriler	.35	.11	.21	.33	.74

$R = .26$ $R^2 = .11$

$F = 9.04$ $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde empati alt boyutları, yaşam doyumuyla zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .26$; $R^2 = .11$; $p < .05$). Adı geçen üç değişken birlikte yaşam doyumunu toplam varyansın % 11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumunu üzerindeki önem sırası; sosyal beceriler, duyuşsal empati ve bilişsel empatidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t -testi sonuçları incelendiğinde ise, duyuşsal empati alt boyutu, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bilişsel empati ve sosyal beceriler, yaşam doyumunu üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilişsel empati en yüksek ortalamaya sahip değişken olmasından yola çıkarak öğretmen adayların diğer kişilerin düşüncelerini ve hislerini anlamlandırma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel empati, bakış açısı oluşturma anlamına geldiğinden öğretmen adaylarının bireyleri motive etme ya da uzlaştırma sürecinde başarılı oldukları sonucu da çıkarılabilir. Ayrıca bilişsel empati, bireylerin farkındalık düzeyiyle de yakından ilişkilidir (Goleman, 2019). Bu farkındalık başka birinin bakış açısını anlamlandırmayı ifade ettiğinden, bilişsel empati düzeyi yüksek olan öğretmenler adaylarının öğrencilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle iletişim kurarken etkili olacak çıkarımında bulunabileceği söylenebilir. Çünkü bilişsel empatiyle öğretmenler karşısındaki bireylerin zihinsel modellerinin farkında olurlar ve bu modele uygun bir dil kullanımına özen gösterirlerse karşısındaki bireylerin onları kolayca anlamasını sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam doyumları orta düzeydedir. Yapılan diğer araştırmalarda (Özkul, 2014; Soba, Babayiğit & Demir, 2017) da öğretmenlerin yaşam doyumunun orta düzey olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaların bulguları, bu çalışmanın bulgularını doğrular niteliktedir. Ayrıca Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından ortaya koyulan Daha İyi Yaşam Endeksi göre Türkiye'deki bireylerin yaşam memnuniyeti orta düzeydedir (10 üzerinden 5.5 seviyesinde) (OECD, 2018). Bu çalışmanın bulguları da OECD araştırmasının sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Öğretmenlerin yaşam doyumunun orta düzeyli olması ise öğretmenlerin yaşam durumlarının algıladıkları uygun bir standartla tam olarak örtüşmediğini şeklinde açıklanabilir.

En yüksek ilişkiler duyuşsal empati ile yaşam doyumunu arasında olması, öğretmen adaylarının başkalarının duygularını anlamlandırması ve bu duygulara uygun tepkiler vermesi ile kendi yaşamlarına yönelik daha olumlu değerlere ve yargılara ulaştığı söylenebilir. Bunun nedeni duyuşsal empati ve yaşam doyumunu düzeylerinde aynı anda artış gözlemlenmesidir. Bu nedenle bireyleri duyuşsal empati düzeylerinde artış sağlanması, yaşam doyumunu düzeylerinin artmasını destekleyebilir. Duyuşsal empatiden sonra alt boyutlarda en yüksek ilişki bilişsel empati ile yaşam doyumunu arasındadır. Huang, Liu ve Chen (2018) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının zorbalık senaryolarına verdiği tepkilerle empati ardındaki ilişkiyi araştırmış ve sonucunda bu tepkilerin bilişsel empatiyle zayıf düzeyde; duyuşsal empati ile güçlü düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu da öğretmen adaylarının duygularıyla ilgili değişkenlerin bilişsel empatiden çok duyuşsal empati ile ilişkili olduğunu kanıtlamak ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Duyuşsal empatinin yaşam doyumunu yordaması, duygusal empatinin otomatik davranışlara dönüşme sürecini kapsadığından dolayı (MacPherson, Mercer, Scullion & Thomas, 2003) öğretmen adaylarının empatiyi içselleştirdiği durumlarda yaşama ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip olacağı söylenebilir. Duyuşsal empati, bireylerin duygularını

anlamlandırma sürecini kapsadığından öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli bir özelliktir. Öğretmenler duyuşsal empati sayesinde sınıf ortamında birçok farklı yaşam deneyimine ve dolayısıyla duygu birikimine sahip öğrencilerin duygularını net bir şekilde anlamlandırıp bu duygulara doğru bir şekilde tepki vermesinin yaşam doyumuna katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmalar empatinin tükenmişlikle negatif ilişkili; özne iyi oluşla da pozitif ilişkili olduğunu (Bourgault ve diğerleri, 2015; Wei, Liao & Shaffer, 2011; Thomas & diğerleri, 2007) ortaya koymuştur. Yani empatinin bireylerde olumlu duyguların ortaya çıkmasını desteklediği; olumsuz duyguların oluşmasına da engel olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmaların sonuçları, bu çalışmanın sonucunu doğrular niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda duyuşsal empatinin yaşam doyumunu yormasından yola çıkarak öğretmen adaylarının kendi ve başkalarının duygularını anlamlandırmaya yönelik farkındalık programların oluşturulması, duyguları ön plana çıkaran çocuk yuvası, huzurevi ziyaretleri gibi sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, muhtaç bireylere yardım edebileceği sosyal sorumluluk projelerinde yer alması önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının yüksek duyuşsal empati düzeyine sahip olmaları, yaşam doyumuna katkı sağlayabilir. Ayrıca bu araştırma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilebilir ve böylece öğretmen adaylarının empati ve yaşam doyumlarına yönelik daha derin veriler elde edilebilir.

Kaynakça

- Akın, A., & Yalnız, A. (2015). Yaşam Memnuniyeti Ölçeği (YMÖ) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 95-102. doi: 10.17755/esosder.68461
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about the male and female brain*. New York, US: Basic.
- Bora, E. & Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği - Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 39-47.
- Bourgault, P., Lavoie, S., Paul-Savoie, E., Grégoire, M., Michaud, C., Gosselin, E., & Johnston, C. C. (2015). Relationship between empathy and well-being among emergency nurses. *Journal of Emergency Nursing*, 41(4), 323-328. doi: 10.1016/j.jen.2014.10.001
- Deveci Şirin, H., & Şirin, E. F. (2015). The relationship between life satisfaction levels and work alienation in physical education teachers. *Asian Journal of Instruction*, 3(2), 1-14.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (19), 71-75. doi: [10.1207/s15327752jpa4901_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13).
- Dockery, A. (2004). *Happiness, life satisfaction and the role of work: Evidence from two australian surveys*. Unpublished Mimeo.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2016). Job and life satisfaction of teachers and the conflicts they experience at work and at home. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 164-175 doi: 10.11114/jets.v4i6.1502
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı.
- Goleman, D. (2019). *Duyuşsal zekâ*. Banu S. Yüksel (çev.) İstanbul: Varlık.
- Hodges, S. D., & Myers, M. W. (2007). Empathy. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 296-298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, H., Liu, Y., & Chen, Y. (2018). Preservice preschool teachers' responses to bullying scenarios: the roles of years of study and empathy. *Frontiers in Psychology*, 9(175), 1-13. doi: [10.3389/fpsyg.2018.00175](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175)
- Ickes, W. (2003). *Everyday mind reading: Understanding what other people think and feel*. Amherst, NY: Prometheus.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel.
- Lam, T. C. M., Kolomitro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162-200.
- Lavallee, L. F., Hatch, P. M., Michalos, A. C., & Mckinley, T. (2007). Development of the contentment with life assessment scale (CLAS): Using daily life experiences to verify levels of self-reported life satisfaction. *Social Indicators Research*, 83, 201-244. doi: 10.1007/s11205-006-9054-6
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the empathy quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924. doi: 10.1017/S0033291703001624.
- MacPherson, H., Mercer, S. W., Scullion, T., & Thomas, K. J. (2003). Empathy, enablement, and outcome. *J Altern Complement*, 9, 869-876. doi: 10.1089/107555303771952226

- Murat, M., Özgan, H., & Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (168).
- Murphy, H. R. Tubritt, J., & Norman, J.O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 7-23 doi:10.7821/near.2018.1.261
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10-16. doi: [10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x)
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of gerontology*, 16, 134-143. doi: [10.1093/geronj/16.2.134](https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134)
- OECD (2018). *OECD Better life index*. Retrieved from <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/turkey/>
- Özkul, R. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinde iş-aile çatışması ve yaşam doyum düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11616/5830> adresinden alınmıştır.
- Özgan, H. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan empatik sınıf atmosferi tutumları ile başarı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özyürek, A., Gümüş, H., & Doğan, S. (2012). Öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi. *International Journal of Human Sciences [Online]*, 2(9), 892-904. doi: [10.11611/JMER357](https://doi.org/10.11611/JMER357).
- Parchomiuk, M. (2018). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 1-14. doi: [10.1080/1034912X.2018.1460654](https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654).
- Schmitter, C. (2003). *Life satisfaction in centenarians residing in long-term care*. Retrieved from <http://www.mmhc.com/articles/NHM9912/cuttillo.html>
- Soba, M., Babayiğit, M., & Demir, E. (2017). Yaşam doyumunu ve tükenmişlik; öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 269-286. doi: [10.20875/makusobed.323873](https://doi.org/10.20875/makusobed.323873)
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966. doi: [10.1016/j.sbspro.2012.12.021](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021).
- Thoma, P., Zalewski, I., Von Reventlow, H. G., Norra, C., Juckel, G., & Daum, I. (2011). Cognitive and affective empathy in depression linked to executive control. *Psychiatry Research*, 189, 373-378. doi: [10.1016/j.psychres.2011.07.030](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2011.07.030)
- Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79, 191-221. doi:[10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x)
- Whitford, D. K., & Emerson, A. M. (2019). Empathy intervention to reduce implicit bias in preservice teachers. *Psychological Reports*, 122(2), 670-688. doi: [10.1177/0033294118767435](https://doi.org/10.1177/0033294118767435)
- Yılmaz E., & Aslan, H. (2013). Examination of relationship between teachers' loneliness at workplace and their life satisfaction. *Pegem Journal of Education and Instructions* 3, 59-69. doi: [10.14527/C3S3M6](https://doi.org/10.14527/C3S3M6)

STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI İLE KİŞİSEL GELİŞİM YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

NESLİN İHTİYAROĞLU
KIRIKKALE ÜNİ.ÖZNUR TULUNAY ATEŞ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Stres oluşturan bir durumla karşılaşan birey, durumun tehdit, kayıp ya da zarar içeriğinin derecesini analiz eder. Analiz sonucunda ortaya çıkan durumu kontrol edebileceğine inanıyorsa problem odaklı ya da aktif başa çıkma stratejilerini; inanmıyorsa duyu odaklı ya da pasif başa çıkma stratejisi kullanılır. Kişisel gelişim yönelimleri ise bireyin bilişsel ve davranışsal boyutta yaşadığı değişimlerle ilgilidir. Bilişsel boyutta, birey kendini geliştirmeye yönelik hedeflediği değişim süreçleriyle ilgili bilgi sahibidir. Davranışsal boyutta ise birey hedeflerine yönelik değişimi başlatabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. **Yöntem:** Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale üniversitesi eğitim fakültesinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 313 öğretmen adayına Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği-II uygulanmıştır. **Bulgular:** Kendine güvenli yaklaşım ve amaçlı davranış alt boyutları en yüksek ortalamaya sahip değişkenlerdir. Kendine güvenli yaklaşım ile amaçlı davranış, planlı olma ve değişimi hazır olma arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı ve boyun eğici yaklaşım, kişisel gelişim yönelimlerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Stresle etkili bir biçimde başa çıkma süreci, her öğrenim kademesindeki uygun derslerin kapsamına alınarak öğretmen adaylarının kazanım oluşturmaya sağlanabilir. Öğretmen adaylarına stresle sağlıklı bir biçimde baş etmeye yönelik farkındalık seminerleri düzenlenebilir. Öğretmen adaylarının stresle sağlıklı ve sağlıklı başa çıkma tarzlarını benimsedikleri bölümlerin ve sınıfların kültür ve ikliminin incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, planlı olma, değişime hazır olma, kaynakları kullanma, amaçlı davranış, öğretmen adayları

Abstract

Problem Situation and Purpose: An individual who experiences a stressful situation analyzes the degree of threat, loss or harm content of the situation. If he believes that he can control the situation, he can use problem-oriented; if not, emotion-oriented coping strategies. Personal development orientations are related to the changes experienced by the individual in cognitive and behavioral dimensions. In the cognitive dimension, the individual has knowledge about the change processes he/she aimed for self-improvement. In the behavioral dimension, the individual can initiate changes towards his/her goals. In this context, this study aims to examine the relationship between coping styles with stress and personal growth initiative. **Method:** Relational survey model was used in the study. Stress Coping Styles and Personal Growth Initiative Scale were applied to 313 prospective teachers selected from the Kırıkkale University Faculty of Education by using convenience sampling. **Findings:** Self-confident approach and purposeful behavior has the highest mean. A moderately significant relationship was found between self-confident approach and intentional behavior, planfulness, readiness for change. In addition, self-confident approach, optimistic approach, seeking social support approach and submissive approach are significant predictors of personal development orientations. **Implications for Research and Practice:** The process of effectively coping with stress can be covered by the appropriate courses in each level of education. Awareness seminars can be organized for pre-service teachers to deal with stress in a healthy way. The culture and climate of the departments and classes in which pre-service teachers adopt healthy and unhealthy coping styles can be examined.

Keywords: Confident approach, optimistic approach, seeking social support approach, helpless approach, submissive approach, planfulness, readiness for change, using resources, and intentional behavior, pre-service teachers

Giriş

Hem kişisel hem de mesleki yaşamın ayrılmaz bir parçası olan stres, bireylerin fizyolojik ve psikolojik iyi oluş hallerini etkisi altına almaktadır. Stresin kaçınılmaz bir duyu durumu olması nedeniyle, stres oluşturan durumları göz ardı etmek etkili bir çözüm süreci oluşturmamakta ve bireyleri olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle kişisel ve günlük yaşamda stresi etkili bir şekilde yönetmek ve stres oluşturan durumların üstesinden gelmek büyük önem taşımaktadır.

Stres, alan yazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunun nedeni, stresi etkileyen ve stresten etkilenen birçok farklı değişken olmasından kaynaklanmaktadır. Stres, bedenin herhangi bir talep karşısına verdiği spesifik olmayan tepkiler (Selye, 1980); psikolojik olarak oluşan zihinsel baskı ve gerginlik hissi (De Raeve, Vasse, Jansen, van den Brandt & Kant, 2007); bireylerin işlerinin bazı yönlerinden dolayı yaşadığı öfke, hayal kırıklığı, kaygı, depresyon ve gerginlik gibi hoş olmayan olumsuz duygular (Kyriacou, 2001); biyolojik, sosyal veya psikolojik sistem üzerindeki dışsal yük veya talep (Lazarus, 1993); stresli

yaşam olayları bağlamında gerçekleşen yoğun bir zihin-beden etkinliği hali (Elmore, 2014) olarak tanımlanabilir. Strese yönelik tanımla incelendiğinde, bu tanımların nedensel etkenleri ve tehditleri yararlı uyaranlardan ayıran zihinsel veya fizyolojik sistem aracılığıyla yapılan öznel değerlendirmeleri; taleplerle başa çıkma süreçlerini ve karmaşık etki kalıplarını kapsadığı görülmektedir (Lazarus, 1993). Bu nedenle stres çok boyutlu değişkenlerin arasında yer almaktadır.

Bireylerin günlük yaşamlarında olduğu kadar mesleki yaşamlarında da etkisini gösteren stres, özellikle bazı meslek gruplarında daha yoğun şekilde yaşanmaktadır. Stresi en yoğun bir biçimde yaşayan meslek gruplarının başında öğretmenlik gelmektedir (Busby, 2019). Öğretmenler, karşı karşıya kaldıkları taleplerin, yeteneklerini, becerilerini ve güçlerini aştığını hissettikleri durumlarda stres yaşarlar. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yıpranma nedenlerinin deneyimledikleri ve üstesinden gelemedikleri iş stresiyle yakın ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Chaplain, 2008). Ayrıca öğretmenler eğitim ortamında sosyal ilişkilerden, okul ikliminden, bürokratik yapıdan ve mesleğin özelliklerinden kaynaklanan stres yaşamakta ve bu durum öğretmenlerin fizyolojik, psikolojik ve mesleki durumlarını olumsuz etkilemektedir (Göksoy & Argon, 2014). Bu sonuçlar, öğretmenlerin yaşadığı stresin çevresel faktör kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyin iyi oluş halini tehlikeye sokan, fiziksel ve ruhsal sınırlarını zorlayan ve kapasitesini olumsuz yönde etkileyen stres, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Lazarus & Folkman, 1984). Birey, bu etkileşimle ortaya çıkan durumu değerlendirmeye alır ve durumun tehdit, kayıp ya da zarar içeriğinin derecesini analiz eder. Analiz sonucunda ortaya çıkan durumu kontrol edebileceğine inanıyorsa problem odaklı ya da aktif başa çıkma stratejilerini; inanmıyorsa duygu odaklı ya da pasif başa çıkma stratejisi kullanılır (Dağ, 1990). Problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan birey, sorunun çözümüne yönelik agresif bir tavır takınır ve sorumluluk üstlenir, gerçekçi bir bakış açısı ile sorunun çözümüne yönelik davranışlar sergiler (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Bu çalışmada problem odaklı başa çıkma stratejileri kendine güvenli yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım boyutlarında ele alınmıştır (Folkman & Lazarus, 1980). Duygu odaklı başa çıkma stratejilerinde ise birey, stresin etkisi ile oluşan duygu durumunu yok etmeye çalışır. Birey inkar, kaçma-kaçınma ve uzaklaşma gibi davranışlar sergiler. Bu davranışlar sayesinde birey zaman kazanarak daha sonra stresin oluşturduğu panik durumundan kurtulmuş bir şekilde stres oluşturan durumu kontrol etmeye çalışır (Folkman ve diğerleri, 1986). Bu çalışmada duygu odaklı başa çıkma stratejileri boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım boyutlarında ele alınmıştır (Folkman & Lazarus, 1980). Stresle karşı karşıya kalan bireylerin kendine güvenli yaklaşımı, sosyal desteğe başvurmayı ve iyimser yaklaşımı kullanması durumunda aktif olduğu ve çaba gösterdiği; boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşımı kullandığında daha pasif kaldığı söylenebilir.

Stresli olaylarla başa çıkmak ve sıkıntı duygularını hafifletmek için öğretmenler bilişsel, duygusal ve davranışsal rahatlama ve stresli durumlara uyum sağlamaya yönelik başa çıkma stratejilerini kullanırlar (Admiraal & Wubbles, 2000). Öğretmenler stresle başa çıkma süreçleri, onların beden ve ruh sağlığını korumak, üretici ve verimli olmalarını sağlamak açısından oldukça önemlidir (Pehlivan, 1995). Aynı ortamda olmalarına rağmen, bazı öğretmenlerin gergin ve stresli, bazı öğretmenlerin ise rahat ve mutlu olduğu gözlemlenebilir. Bu durum öğretmenlerin olaylara bakışı ve olayları değerlendirme tarzından kaynaklanmaktadır. Yani öğretmenlerin olayları anlamlandırma, değerlendirme ve çözümleme biçimleri stresin artmasında ya da çoğalmasında yani kullandığı başa çıkma stratejisinin şekillenmesinde temel faktörlerden biridir (Cüceloğlu, 2016). Bundan dolayı öğretmenler ortaya çıkan duruma yönelik anlamlandırma ve değerlendirme süreçlerinin sonucunda stratejik olarak aktif olmayı ya da pasif kalmayı tercih ettiği söylenebilir.

Stresle başa çıkma stratejilerinin bireylerin karşılaştıkları stres oluşturan duruma yönelik davranış tarzlarını yansıtması nedeniyle, birçok değişkenle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan biri, bireyin kişisel gelişim yönelimleridir. Özellikle bireysel ve mesleki gelişiminin yoğun olduğu üniversite eğitimi döneminde bu yönelimler büyük önem taşımaktadır. Bireyin stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, stresle baş çıkma tarzlarına yönelik farkındalık oluşturarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel gelişim yönelimlerini olumlu etkilemek açısından önemlidir.

Kişisel gelişim yönelimleri bireyin değişime ve gelişime yönelik kasıtlı katılımını ifade eder. Yani buradaki en temel nokta bireyin değişim ve gelişim sürecinin kasıtlı olmasıdır (Robitschek, 1999). Kişisel gelişim yönelimleri, bireyin bilişsel ve davranışsal boyutta yaşadığı değişimlerle ilgilidir. Bilişsel boyut, nasıl değişeceğini bilmek ve değişimin mümkün olduğuna inanmak gibi bileşenleri; davranışsal boyut değişim sürecini fiilen uygulamaya koymak için inisiyatif almak gibi bileşenleri içerir. Bilişsel boyutta, birey kendini geliştirmeye yönelik hedeflediği değişim süreçleriyle ilgili bilgi sahibidir. Davranışsal boyutta ise birey hedeflerine yönelik değişimi başlatabilmektedir (Deci & Ryan, 1985). Hem bilişsel hem de davranışsal boyutta kişisel gelişim yönelimleri bireylerin üst düzey farkındalığını gerektirmektedir.

Teorik olarak, kişisel gelişim yönelimleri seviyesinin yüksek olması, bireylerin mutluluk ve iyi oluş düzeylerini arttırmaktadır, çünkü yönelimlerdeki yüksek seviye, iyi oluşun özünü yansıtır (Ryff, 1989). Yani bireyler kişisel gelişime yönelik içsel motivasyonları yansıtan hedefleri gerçekleştirdiklerinde, finansal başarı veya kişinin popülaritesinin artırılması gibi dışsal güdülerle hedefleri gerçekleştirdiklerinden daha yüksek seviyede iyi olma eğilimindedirler (Deci & Ryan, 1985). Bu durumda kişisel gelişim yönelimlerinin içsel motivasyon kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Kişisel gelişim yönelimleri, psikolojik iyi oluş ve duygusal iyi oluşla pozitif yönde ilişkilidir (Robitschek & Kashubeck, 1999). Bu nedenle kişisel gelişime istekli olan bireyler sadece gelişime isteklilik göstermezler aynı zamanda gelişmek için fırsat

arayışına girerler (Robitschek, 1998). Özellikle kişisel gelişimin yoğun olduğu üniversite eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının en üst düzeyde kişisel gelişim göstermeleri beklenir. Öğretmen adaylarının kişisel gelişimini yordayan faktörlerin ortaya koyulması, onların kişisel gelişimini destekleyen durumların geliştirilmesi ve engelleyen durumların da ortadan kaldırılması açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının ve kişisel gelişim yönelimlerinin düzeyleri nedir?
- 3) Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ve kişisel gelişim yönelimleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) Öğretmenler adaylarının stresle başa çıkma tarzları kişisel gelişim yönelimlerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan (Karasar, 2000) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2018-2019 Akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 2447 öğretmen adayını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yoluyla seçilen 313 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının empati düzeylerinin yaşam doyumunu yordayıcı rolünün incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği-İl'dir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiş; Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, 30 madde ve 5 boyuttan oluşan 4'lü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin boyutları, kendine güvenli yaklaşım, boyun eğici yaklaşım çaresiz yaklaşım sosyal destek arama yaklaşımı ve iyimser yaklaşım olup ve kendine güvenli yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve iyimser yaklaşım alt boyutları problem odaklı stresle başa çıkma tarzları; boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt boyutları ise duygu odaklı stresle başa çıkma tarzları kapsamında değerlendirilmektedir. Şahin ve Durak (1995) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayıları; Kendine Güvenli Yaklaşım için $\alpha=0.69$, İyimser Yaklaşım için $\alpha=0.63$, Sosyal Destek Arama için $\alpha=0.72$, Çaresiz Yaklaşım için $\alpha=0.67$, Boyun Eğici Yaklaşım için $\alpha=0.68$ olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayıları; Kendine Güvenli Yaklaşım için $\alpha=0.79$, İyimser Yaklaşım için $\alpha=0.69$, Sosyal Destek Arama için $\alpha=0.71$, Çaresiz Yaklaşım için $\alpha=0.67$, Boyun Eğici Yaklaşım için $\alpha=0.69$, ölçeğin geneli için $\alpha=0.69$ olduğu saptanmıştır.

Kişisel Gelişim Yönelimleri Ölçeği, Robitschek ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Yalçın ve Malkoç (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 16 madde ve dört boyuttan oluşan 6'lı likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin boyutları, planlı olma, değişime hazır olma, kaynakları kullanma ve amaçlı davranıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayıları değişime hazır olma boyutu için $\alpha=0.83$, planlı olma boyutu için $\alpha=0.87$, kaynakları kullanma boyutu için $\alpha=0.61$, amaçlı davranış boyutu için $\alpha=0.84$ olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayıları değişime hazır olma boyutu için $\alpha=0.82$, planlı olma boyutu için $\alpha=0.87$, kaynakları kullanma boyutu için $\alpha=0.66$, amaçlı davranış boyutu için $\alpha=0.81$, ölçeğin geneli için $\alpha=0.93$ olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde aritmetik ortalamadan, korelasyon ve regresyon analizinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada, aritmetik ortalama ile öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının ve kişisel gelişim yönelimlerinin düzeyleri; korelasyon analizi ile öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ile kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkiler; regresyon analizi ile de stresle başa çıkma tarzlarının kişisel gelişim yönelimlerini yordayıcı rolü tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda stresle başa çıkma tarzları ve kişisel gelişim yönelimleri alt boyutlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerlerine; stresle başa çıkma tarzlarının ve kişisel gelişim yönelimlerinin alt boyutları arasındaki ilişkilere ve stresle başa çıkma tarzlarının kişisel gelişim yönelimlerini yordamasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri şu şekildedir:

Tablo 1

Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	n	\bar{X}	S
Stresle Başa Çıkma Tarzları	Kendine Güvenli Yaklaşım	313	2.95	.54
	İyimser Yaklaşım	313	2.68	.60
	Sosyal Desteğe Başvurma	313	2.72	.49
	Çaresiz Yaklaşım	313	1.91	.51
	Boyun Eğici Yaklaşım	313	2.18	.56
Kişisel Gelişim Yönelimleri Alt Boyutları	Planlı Olma	313	3.43	.91
	Değişime Hazır Olma	313	3.45	.89
	Kaynakları Kullanma	313	3.27	.90
	Amaçlı Davranış	313	3.48	.92

Tablo 1 incelendiğinde kendine güvenli yaklaşım ($\bar{x}=2.95$) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunu sırasıyla sosyal desteğe başvurma yaklaşımı ($\bar{x}=2.72$) ve iyimser yaklaşım ($\bar{x}=2.68$) takip etmektedir. Kişisel gelişim yönelimlerinde ise amaçlı davranış ($\bar{x}=3.48$) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahiptir. Tablo 2'de değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo 2

Okul İklimi ve Akademik Motivasyon arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Kendine Güvenli Yaklaşım	1								
2. İyimser Yaklaşım	.56**	1							
3. Sosyal Desteğe Başvurma	.25**	.16**	1						
4. Çaresiz Yaklaşım	-.21**	-.14*	-.13**	1					
5. Boyun Eğici Yaklaşım	-.39**	-.29**	-.09*	.50**	1				
6. Değişime Hazır Olma	.51**	.40**	.20**	-.30**	-.24**	1			
6. Planlı Olma	.52**	.43**	.19**	-.29**	-.19**	.56**	1		
8. Kaynakları Kullanma	.35**	.34**	.29**	-.11*	-.18**	.65**	.58**	1	
9. Amaçlı Davranış	.52**	.42**	.24**	-.25**	-.25**	.89**	.79**	.86**	1

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ilişkilerin kendine güvenli yaklaşım ile amaçlı davranış ($r=.52$; $p<.01$), planlı olma ($r=.52$; $p<.01$) ve değişimi hazır olma ($r=.51$; $p<.01$) arasında olduğu saptanmıştır. Bu verilerden hareketle değişkenler arasında orta düzeyli bir ilişki olduğu (Cohen, 1988 s. 79-81) söylenebilir. Ayrıca kendine güvenli yaklaşımla iyimser yaklaşım arasında orta düzeyli ($r=.56$; $p<.01$); planlı olmayla amaçlı davranış arasında yüksek düzeyli ($r=.89$; $p<.01$) bir ilişki mevcuttur. En düşük ilişkiler, sosyal desteğe başvurma ile çaresiz yaklaşım ($r=-.13$; $p<.01$) ve boyun eğici yaklaşım ($r=-.09$; $p<.05$) arasındadır. Tablo 3'te stresle başa çıkma tarzlarının kişisel gelişim yönelimleri yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo 3

Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Kişisel Gelişim Yönelimlerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	.97	.33		2.93	.00
Kendine Güvenli Yaklaşım	.50	.08	.35	6.02	.00
İyimser Yaklaşım	.29	.07	.22	4.04	.00
Sosyal Desteğe Başvurma	.26	.08	.17	3.46	.00
Çaresiz Yaklaşım	-.01	.08	-.01	-.09	.93
Boyun Eğici Yaklaşım	-.26	.08	-.17	-3.33	.00

 $R = .62$ $R^2 = .38$ $F = 38.23$ $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde stresle başa çıkma tarzları alt boyutları, kişisel gelişim yönelimleriyle yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .62$; $R^2 = .38$; $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte kişisel gelişim yönelimleri toplam varyansın % 38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kişisel gelişim yönelimleri üzerindeki önem sırası; kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşımdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t -testi sonuçları incelendiğinde ise, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal desteğe başvurma ve boyun eğici yaklaşım kişisel gelişim yönelimlerinin anlamı birer yordayıcısıdır. Çaresiz yaklaşım değişkeni kişisel gelişim yönelimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları ve kişisel gelişim yönelimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu ortaya konulmuştur. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunu sırasıyla sosyal desteğe başvurma yaklaşımı ve iyimser yaklaşım takip etmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmen adaylarının yoğun olarak stres oluşturan durumu çözmeye yönelik aktif ve bilinçli bir çaba içerisinde olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan diğer araştırmalar öğretmenlerin (İhtiyaroğlu, 2018; Vatansver Bayraktar & Yılmaz, 2016) ve öğrencilerin (E. Receptoğlu & S. Receptoğlu, 2018) stresle başa çıkarken daha kendine güvenli yaklaşımı daha sık kullandıklarını da doğrulamaktadır. Diğer taraftan kişisel gelişim yönelimlerinde amaçlı davranış alt boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuç ışığında öğretmen adaylarının daha yoğun bir şekilde amaca yönelik davranışlar sergiledikleri ve bu davranışlarını amaç gerçekleşene kadar sürdürdükleri söylenebilir. Her iki boyutta en yüksek ortalamaya sahip değişkenler birbirini desteklemektedir.

Bu araştırmada ayrıca en yüksek ilişkilerin kendine güvenli yaklaşım ile amaçlı davranış, planlı olma ve değişime hazır olma arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmen adayları sorunun çözümüne yönelik aktif çaba harcadıkları kendine güvenli yaklaşım düzeyleri arttıkça, amaca yönelik davranışlarının sürdürme, günlük ve akademik faaliyetlerini etkili bir biçimde gerçekleştirme ve değişime destek davranışları sergileme düzeylerinde de artış gerçekleşmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının stres oluşturan durumlara yönelik istekli, aktif, mantıklı ve bilinçli çaba harcama süreci desteklenirse, kişisel gelişimi yönelimlerinin düzeyinde de bir artış sağlanabilir.

Kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, kişisel gelişim yönelimlerini pozitif yönden yordamakta; boyun eğici yaklaşım ise negatif yönden yordamaktadır. Yapılan araştırmalarda kişisel gelişim yönelimlerinin öznel iyi oluşla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Ayub & Iqbal, 2012; Robitschek & Kashubeck, 1999). Stresle başa çıkma tarzlarında pozitif özellik gösteren kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal desteğe başvurma bu öznel iyi oluşla ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan yapılan araştırmalar (Ayub & Iqbal, 2012; Robitschek & Kashubeck, 1999) kişisel gelişim yönelimleri ile sıkıntı, depresyon ve kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, boyun eğici yaklaşımın kişisel gelişim yönelimlerini negatif olarak yordamasını doğrular niteliktedir. Bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının aktif çaba harcadığı problem odaklı başa çıkma stratejilerini benimsemesinin, kişisel gelişim yönelimlerine katkı sağladığı ve bu süreci desteklediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının stres oluşturan durumlara karşı karşıya kaldıklarında en sık kendine güvenli yaklaşımı ve sosyal desteğe başvurmayı kullanmalarından, bu değişkenler ile öğretmen adaylarının kişisel gelişim yönelimleri arasında pozitif yönde ve boyun eğici yaklaşımla kişisel gelişim yönelimleri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerden ve bu değişkenlerin

kişisel gelişim yönelimlerini yordamasından yola çıkarak, stres oluşturan durumlar karşısında öğrencilerin aktif ve istekli bir biçimde çaba gösterdiği ve çevresindeki bireylerden çözüme yönelik destek alabildiği üniversite ve sınıf ortamlarının oluşturulması, öğretmen adaylarının kişisel gelişim yönelimlerine katkı sağlayabilir.

Okul ikliminin oluşumu öncelikli olarak üniversite ve fakülte yöneticilerinin; sınıf ikliminin oluşumu ise öğretim elemanlarının sorumluluğundadır. Yönetici ve öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının ve yöneticilerin desteğine kolayca ulaşabildiği; okul ve sınıf kurallarının ve beklentilerin açık bir şekilde ifade edildiği; akranlar arasında olumlu iletişimin gerçekleştiği; tüm paydaşların karar verme sürecine aktif olarak katıldığı; yeniliğin, gelişimin, pozitif değişim, hoşgörünün, mantıklı davranışların ve kültürel çoğulculuğun desteklendiği ve öğretmen adaylarının kendilerini güvende hissettiği ortamlar oluşturulması, stres oluşturan bir durumla karşılaşan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşımı, iyimser yaklaşımı ve sosyal desteğe başvurmayı benimsemesine ve kişisel gelişim yönelimleri düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir.

Ayrıca, günlük yaşamın bir parçası olan stres ve stresle etkili bir biçimde başa çıkma süreci, her öğrenim kademesine uygun olan derslerin kapsamına alınarak öğretmen adaylarına bu konuda kazanım oluşturmaya sağlanabilir. Öğretmen adaylarına stresle sağlıklı bir biçimde baş etmeye yönelik farkındalık seminerleri düzenlenebilir. Tüm bu süreçler, öğrencilerin kişisel gelişim yönelimleri düzeylerine katkıda bulunabilir. Yapılacak ardıl çalışmalarda, öğretmen adaylarının stresle sağlıklı ve sağlıklı başa çıkma tarzlarını benimsedikleri bölümlerin ve sınıfların kültür ve ikliminin incelenmesi, öğretmen adaylarının kişisel gelişim yönelimlerini arttırmayı hedefleyen yönetici ve öğretim elemanları için yol gösterici olabilir.

Kaynakça

Admiraal, K. & Wubbles, A. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 7(1), 33-52. doi: 10.1348/000709900157958

Ayub, N., & Iqbal, S. (2012). The relationship between personal growth initiatives, psychological well-being and psychological distress among adolescents. *Journal of Teaching and Education*, 1(6), 101-107.

Busby, M. (2019). *Teachers experience more stress than other workers, study shows*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2019/feb/25/teachers-experience-more-stress-than-other-workers-study-shows>

Chaplain, R. P., (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(2), 195-209. doi: 10.1080/01443410701491858

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

De Raeve, L., Vasse, R., Jansen, N., van den Brandt, P., & Kant, I. (2007, May). *Mental health effects of changes in psychosocial work characteristics: A prospective cohort study*. Paper presented at the 13th European Congress of Work and Organizational Psychology, Stockholm, Sweden. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/a826/5c4533732142de00d2e4ab64c54e0eab245a.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Elmore, D. L. (2014). The impact of caregiving on physical and mental health: Implications for research, practice, education, and policy. In Talley R. C., Fricchione, G. L., Druss, B. G. (Eds.) *The challenges of mental health caregiving*. (15-31). New York: Springer Science Media.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 219-239. doi: 10.2307/2136617

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *J. Pers. Soc. Psychol*, 50, 992- 1003. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.992

İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysis of Relationship between Teachers' Coping Styles with Stress and the Level of Organizational Commitment, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 192-206. doi: 10.15345/ijoes.2018.02.013

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44 (1), 1-21. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Ankara: Pegem.
- Recepoğlu, E., & Recepoğlu, S. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(27), 1247-1264. doi: 10.7827/TurkishStudies.14377.
- Robitschek C. (1998). Personal growth initiative: the construct and its measure. *Meas Eval Couns Dev*, 30, 183-198.
- Robitschek, C. (1999). Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31, 197-210.
- Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C., & Thoen, M. A. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II. *J Couns Psychol*, 59, 274-287. doi: 10.1037/a0027310
- Robitschek, C., & Kashubeck, S. (1999). A structural model of parental alcoholism, family functioning, and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 159 -172. doi: 10.1037/0022-0167.46.2.159
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069 -1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research: Volume I*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Şahin N. H., & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Vatansever Bayraktar, H., & Yılmaz, K. Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çatışma çözme becerileri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies* 11(3), 2333-2354. doi: 10.7827/TurkishStudies.9308
- Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2013). Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 26, 258-266. doi: 10.5350/DAJPN2013260304

EVALUATION OF SECOND GRADE CURRICULUM CONSIDERING THE CIPP MODEL

VELİ BATDI

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

HAFİZE TALAN

KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

Abstract

The aim of the study is to evaluate the primary school 2nd grade curriculum according to the opinions of the classroom teachers in considering the CIPP model. The quantitative research was carried out through using the Rasch Measurement Model in the analysis. The study group consisted of 26 primary school teachers working in the center and villages of Musabeyli district of Kilis province in 2018-2019 academic year. Three facets of the study according to the Rasch measurement model were 1) Judges, 26 classroom teachers. 2) Items related to the evaluation of primary school 2nd Grade curriculum (14 items). 3) 2nd grade Life sciences, Turkish and Mathematics curriculum. As for data collection tool, "An evaluation form of Primary School 2nd Grade Curriculum according to CIPP Model" was prepared by the researchers with the help of experts' opinions. It was understood that the content validity (CV) of the items in the form was significant ($CVI = .89 > CVC = .80$). As a result of Rasch analysis in the study, it was seen that the ranking of the evaluation of 3 curricula according to CIPP model was as follows: Life Science, Turkish and Mathematics. It was determined that "1 HB 1" has the highest quality while "3 MAT 3" has the lowest. In this context, it can be suggested that the textbooks prepared in line with the objectives of the curriculum can address the students more and increase their interest in the course and also make the curriculum more qualified.

Keywords: Curriculum, evaluation, program model, primary education.

Özet

Çalışmanın amacı, ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda CIPP (Context, Input, Process, Product) modeline göre değerlendirilmesidir. Araştırma nicel boyutta yürütülerek verilerin analizinde Rasch Ölçme Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis iline bağlı Musabeyli ilçesinin merkezinde ve köylerinde görev yapan 26 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Rasch ölçme modeline göre araştırmanın üç yüzeyinden; birincisi 26 adet puanlayıcı olarak sınıf öğretmeni, ikincisi ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesine yönelik 14 madde ve üçüncüsü de 2. Sınıf hayat bilgisi, Türkçe, matematik dersi öğretim programlarından oluşmaktadır. Veri toplamada uzman görüşlerine başvurulmuş araştırmacılar tarafından "İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan formdaki maddelerin kapsam geçerliliğinin manidar olduğu anlaşılmıştır ($KGİ = .89 > KGÖ = .80$). Araştırmada Rasch analizi sonucu ilköğretim 2. Sınıfa ait 3 öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmelerinin nitelik olarak sıralanmasının Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik şeklinde olduğu görülerek "1 HB 1" kodlu Hayat Bilgisi dersi programının en yüksek, "3 MAT 3" Matematik programının ise en düşük niteliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, programların sahip olduğu hedefler doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının öğrencilere daha çok hitap ederek onların derse olan ilgisini arttırabileceği ve ayrıca programının daha nitelikli hale getirilebileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, ilköğretim, öğretim programı, program modeli.

Giriş

Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler toplumun bir üyesi olan bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri değiştirmiştir (Duru, Korkmaz 2010). Bilim ve teknolojiye bu gelişmeler eğitim sahasında da varlığını göstermiştir. Ülkenin eğitim sistemi, toplumun ilerlemesinde önemli bir kilit noktadır. Toplumun birçok alanda ilerlemesinde ve bireylerin gelişmesinde kilit bir nokta olan eğitim sisteminin, üç ana unsuru vardır. Bu unsurlar; öğrenci, öğretmen ve programdır. Eğitim sistemlerinin çağa uygun olarak hazırlanması ve geliştirilebilmesi kaliteli eğitim programlarının oluşturulmasını gerektirmektedir. Eğitim programları hedefleri, içeriği, yöntem, araç ve gereçleri ve değerlendirmeyi içine almaktadır (Arslan ve Eraslan 2003; Gözütok, 2003). Eğitim literatüründe program ile ilgili farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Oliva'ya (2018) göre öğretim programı, okul içinde ya da dışında gerçekleştirilen tüm etkinliklerdir; okulun aracılığı ile öğrenciye okul içi ve dışında öğretilen her şeydir, okulda öğrenenlerin kazandığı deneyimlerdir gibi farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu bağlamda eğitim programları, eğitim sisteminin esasını oluşturmaktadır. Eğitimde kalitenin artması için güncel programların eksikliklerin belirlenmesi ve bu eksikliklerin düzeltilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının günümüz koşullarına uygun olacak biçimde düzenlenmesinin, çağın gereklerine ve bilimsel gelişmelere göre yeniden yapılandırılmasının eğitimde

kalitenin artmasına etki edeceği öngörülür (Batdı, 2014). Dolayısıyla, güncel ve bilimsel gelişmelere uygun programların nitelikli eğitimi beraberinde getireceği belirtilebilir.

Sürekli öğrenmeyi süreklilik haline getiren bireyler; bilgi toplumunun artan değerleri arasında gösterilmektedir. Bu durum eğitim sisteminin, daima öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni değerleri kazandıracak temeli içeriğinde bulundurup bulundurmadığının incelenmesini gerektirmektedir (Arslan ve Eraslan 2003). Eğitim sisteminin çıktılarında istenen davranışların olması amaçlanır fakat istenen davranışların dışında, eksik ya da istenmeyen davranışlarda bulunabilmektedir. İstenmeyen durumların fark edilip düzeltilmesi eğitim sisteminin ve eğitim sisteminin önemli bir parçası olan programın değerlendirilmesini gerektirmektedir. Değerlendirme ise sistemin sürekliliği için önemli bulgular sağlamaktadır. Tüm bu durumlar düşünüldüğünde program değerlendirmenin önem arz ettiği açığa çıkmaktadır. Değerlendirme sürecinde üç kısımdan bahsedilmektedir. Bunlar; değerlendirme yöntemine karar verilmesi, değerlendirme çalışmalarını, sonuç ve önerilere dayalı olarak karar verme. Değerlendirme sürecinin temel kısmını değerlendirme yönteminin belirlenmesi oluşturmaktadır (Uşun, 2016). Program değerlendirme sürecinde birçok model kullanılmaktadır. Bu modellerden biri de CIPP modelidir. CIPP modeline göre değerlendirmenin sonucunda planlama kararları, yapılaştırma kararları, uygulama kararları ve geri dönüşüm kararları olmak üzere dört alanda karar verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Bu kararların alınmasında Stufflebeam'ın CIPP modelinin dört temel unsurunu oluşturan Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) etkili olmaktadır (Stufflebeam, 2007). Bağlamın değerlendirilmesi aşamasında programla ilgili tüm etkenlerin ve sahip olunan durumun çözümlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada hedeflerin belirlenmesine alt yapı olabilecek bilgilerin oluşturulması ve hedeflerin sınırlanması istenmektedir. Girdinin değerlendirilmesi aşamasında program unsurlarına küçük bir değerlendirme yapılarak programın hedeflerini kazanabilmesi için gerekli olan kaynakların neler olduğu ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi toplanır. Sürecin değerlendirilmesinde programda yapılması planlanan etkinliklerin uygulamadaki haline dikkat edilir. En son aşamada ise ürünün değerlendirilmesi sürecinde istenen ürün ile oluşan ürün arasındaki entegrasyon karşılaştırılması yapılarak programın devam edip etmeyeceğine karar verilir (Arslan ve İzci, 2017). Bu aşamada ilgili ürünün başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin sonuçlar alınarak nihai kararlar verilmektedir.

İlköğretim dünyada ve ülkemizde, eğitimin temelini oluşturmakta bireyin sonraki eğitim hayatına ve toplumsal yaşamına etki eden kilit noktalardan olmakta olup ilköğretim kademesindeki eğitim programları önem arz etmektedir (Yıldız, 2003). Bu kapsamda Mart 2015 yılında bazı değişiklikler yapılarak güncellenen ilköğretim 2. Sınıf programının öğretmen görüşleri doğrultusunda CIPP modeli ile değerlendirmek amacıyla bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Nitekim eğitimde niteliğin artırılması ve bireylere nitelikli eğitimin ulaştırılmasının kolaylaştırılması amacıyla programların güncel, değişim ve gelişmelere açık şekilde getirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması için ise düzenli aralıklarla değerlendirmeler yapılmasına gerek duyulmaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmamızda programların geleceğine yönelik fikirler elde etmek ve kararlar almak amacıyla program değerlendirme modelleri temel alınması (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004) düşünülmüştür. Rasch analizi gibi farklı bir analiz türü ile bu amacın gerçekleştirilmesi fikri ise alana farklı bir katkı sunarak araştırmanın orijinalliğine etki etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda CIPP modeline göre değerlendirilmesinin Rasch Ölçme Modeli ile analiz etmektir. Bu kapsamındaki alt amaçlar;

- İlköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının bağlam, girdi, süreç, ürün unsurlarına göre değerlendirilmesinin içeriğine ilişkin görüşlerin genel analizi,
- Puanlayıcıların katılımları veya cömertliklerine ilişkin analizi,
- İlköğretim 2.sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesi bağlamında madde güçlük analizleri ve
- Puanlayıcıların (26 adet) yanlılık analizi biçiminde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Türü ve Deseni

Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta Rasch Ölçme Modelinden yararlanılmıştır. Nicel olan araştırmada 2. Sınıf öğretim programları CIPP modelinin dört temel unsurunu oluşturan Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün kapsamında öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında Kilis ilinin Musabeyli ilçesinde görev yapan 26 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

İlköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde ele alınan verilerin nicel boyuttaki analizi, Rasch ölçme modelinin kullanıldığı FACETS analiz programıyla yapılmıştır. Rasch ölçme modeline göre araştırmanın üç yüzeyinden; birincisi 26 adet puanlayıcı olarak sınıf öğretmeni, ikincisi ilköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ilişkin maddeler (14 madde) ve üçüncüsü de 2. Sınıf öğretim programlarından (Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik) oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanması amacıyla "İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline göre değerlendirme formu" oluşturulmuştur (EK-1). Hazırlanan formda uzman görüşlerine (2 Doçent, 2 Yrd. Doçent, 1 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, 5 sınıf öğretmeni) başvurulması sonucu 14 madde kalmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1'de Rasch ölçme modeliyle 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesinin kalibrasyon haritası analizi gösterilmiştir. Ulaşılan verilerde, 26 puanlayıcı, 14 ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirme maddesi ve değerlendirilen 3 tane (Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe) ilköğretim 2. Sınıf öğretim programları dikkate alınmıştır.

Tablo 1

İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi Kalibrasyon Haritası

Measr	+Öğrt. Prog.	+Puanlayıcı	-Madde	RATIN
2		P17 P18		(5)
		P8 P1 P24	P3	
1		P10 P14 P6	P19 P21	4
	HB 1	P2 P12 P9	P4 P15 P22	M2 M3
0	TÜR 2	P7 P5 P16 P11	P25	M14 M9 M10 M1
	MAT 3	P26 P13		M11 M4 M7 M13
		P20	M6 M8	3
-1		P23		---
-2				(1)

Verilmiş olan kalibrasyon haritasında, Hayat Bilgisi ve Türkçe programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesinde yüksek nitelikli olduğu söylenirken, matematik programının değerlendirilmesinde ise düşük nitelikli olduğu fark edilmiştir. Programların CIPP modeline göre değerlendirilmesinde kullanılan maddelerin bulunduğu bölüm incelendiğinde "Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir" maddesinin (M5) en zor, "Programın içeriği günceldir." maddesinin (M8) ise en kolay gerçekleşen madde olduğu anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında en cömert puanlayıcıların P17 ve P18 olduğu anlaşılırken, en katı puanlayıcıların ise P23 ile P20 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirmesine İlişkin Ölçüm Raporu

Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	+ Measure	Model S.E.	Infit MnSq	Zstd	Outfit MnSq	Zstd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	PtExp	N Öğrt. Prog.
1364	364	3.75	3.87	.34	.06	1.06	.7	1.02	.3	.97	.59	.60	1 HB 1
1274	364	3.50	3.62	.01	.06	.99	.0	1.03	.4	.95	.56	.62	2 TÜR 2
1163	364	3.20	3.29	-.36	.06	.95	-.6	.96	-.5	1.10	.69	.63	3 MAT 3
1267.0	364.0	3.48	3.59	.00	.06	1.00	.0	1.00	.1		.61		Mean (Count: 3)
82.2	.0	.23	.24	.29	.00	.04	.6	.03	.4		.05		S.D. (Population)
100.7	.0	.28	.29	.35	.00	.05	.7	.04	.5		.07		S.D. (Sample)

Model, PopuIn: RMSE .06 Adj (True) S.D. .28 Separation 4.71 Strata 6.61 Reliability .96
 Model, Sample: RMSE .06 Adj (True) S.D. .35 Separation 5.81 Strata 8.08 Reliability .97
 Model, Fixed (all same) chi-square: 69.5 d.f.: 2 significance (probability): .00
 Model, Random (normal) chi-square: 1.9 d.f.: 1 significance (probability): .16

Tablo 2'de ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesine ilişkin durumun nitelikleri detaylı bir şekilde verilmiştir. Gerçekleştirilen Rasch analizinde güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. KR-20 veya Cronbach Alpha'da hesaplanan güvenilirlik katsayısı Rasch analizinde de aynı şekilde hesaplanır ve yorumlanır. Güvenirlik kat sayısı olarak bulunan .96 değeri, ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesinde hangi güvenilirlikle sıralandığını belirtmektedir. Aynı zamanda tablodaki veriler gözden geçirildiğinde, ilköğretim 2. Sınıf öğretim programları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2=69.5$, $sd=0.28$, $p=0.00$). Aynı zamanda, Tablo 2'deki programların CIPP modeli kapsamında değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere ayrıntılı olarak bakıldığında, programların kaliteleri ile ilgili logit değerlerinin standart hata (RMSE) değerinin 0.06 olduğu gözlenmiştir. RMSE değeri 0.06'yı göstermesine bağlı olarak, standart hatanın düşük olduğu belirtilebilir. Bu hata oranının düzeltilmiş standart sapma değeri ise kritik değer olarak kabul edilen 1.0'ın altında bulunmuştur (0.08). Bu anlamda, ilköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesinde *hayat bilgisi programı*, *Türkçe programı* ve *matematik programı* şeklinde değerlendirme sonucunda programlar yüksek nitelikliden düşük nitelikliğe doğru sıralanabilir. Wright ve Linacre'ye (1994) göre, Rasch analizi uygulanırken "Uygunluk içi" ve "Uygunluk dışı" değerlerini gösteren kalite kontrol limiti 0.6 ile 1.4 aralığında gösterilmiştir.

Tablo 3

Puanlayıcıların Katılık/Cömertlik Karşılaştırması

Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	+ Measure	Model S.E.	Infit MnSq	Zstd	Outfit MnSq	Zstd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	PtExp	Nu Puanlayıcı
187	42	4.45	4.48	1.97	.25	1.43	1.5	1.22	.9	.82	.57	.30	17 P17
185	42	4.40	4.43	1.85	.24	1.16	.6	1.08	.3	.78	.00	.31	18 P18
176	42	4.19	4.22	1.40	.21	.58	-1.9	.64	-1.6	1.38	.45	.34	8 P8
174	42	4.14	4.17	1.31	.21	.84	-.6	.79	-.8	1.22	.41	.35	1 P1
174	42	4.14	4.17	1.31	.21	1.69	2.4	1.50	1.8	.60	.36	.35	3 P3
171	42	4.07	4.10	1.19	.20	1.28	1.1	1.27	1.1	.71	.37	.36	24 P24
165	42	3.93	3.96	.96	.19	.27	-4.3	.27	-4.4	1.76	.41	.38	10 P10
164	42	3.90	3.94	.92	.19	1.51	1.9	1.66	2.4	.37	.14	.38	21 P21
163	42	3.88	3.92	.89	.19	.18	-5.4	.18	-5.4	1.90	.51	.38	19 P19
162	42	3.86	3.90	.85	.19	1.00	.0	.97	.0	1.02	.52	.38	14 P14
160	42	3.81	3.85	.78	.18	2.30	4.2	2.18	3.9	-.02	.35	.39	6 P6
152	42	3.62	3.66	.53	.17	1.15	.7	1.29	1.2	.80	.22	.41	4 P4
151	42	3.60	3.64	.50	.17	.59	-2.1	.61	-1.9	1.42	.37	.41	2 P2
143	42	3.40	3.45	.28	.16	.75	-1.2	.77	-1.0	1.28	.72	.43	12 P12
142	42	3.38	3.42	.25	.16	.95	-.1	.95	-.1	.95	.13	.43	15 P15
142	42	3.38	3.42	.25	.16	1.43	1.8	1.55	2.2	.16	.24	.43	22 P22
140	42	3.33	3.37	.20	.16	1.26	1.2	1.22	1.0	.78	.52	.43	9 P9
137	42	3.26	3.30	.12	.16	.51	-2.9	.49	-2.9	1.51	.24	.43	7 P7
134	42	3.19	3.22	.05	.16	1.39	1.8	1.38	1.7	.37	.46	.44	5 P5
129	42	3.07	3.10	-.07	.16	.57	-2.5	.59	-2.3	1.36	.54	.44	16 P16
129	42	3.07	3.10	-.07	.16	.98	.0	.94	-.2	1.07	.41	.44	25 P25
122	42	2.90	2.92	-.24	.15	.48	-3.4	.46	-3.5	1.67	.56	.44	11 P11
115	42	2.74	2.74	-.40	.15	1.08	.4	1.05	.3	1.31	.58	.44	26 P26
108	42	2.57	2.56	-.57	.15	.58	-2.6	.58	-2.6	1.56	.52	.44	13 P13
94	42	2.24	2.20	-.90	.16	1.26	1.3	1.24	1.2	.82	.42	.42	20 P20
82	42	1.95	1.90	-1.22	.17	1.29	1.4	1.22	.9	.90	.40	.39	23 P23
146.2	42.0	3.48	3.50	.47	.18	1.02	-.3	1.00	-.3		.40		Mean (count: 26)
26.6	.0	.63	.65	.78	.03	.47	2.3	.45	2.2		.16		S.D. (Population)
27.2	.0	.65	.66	.80	.03	.48	2.3	.46	2.3		.16		S.D. (Sample)

Model, PopuIn: RMSE .18 Adj (True) S.D. .76 Separation 4.22 Strata 5.96 Reliability .95
 Model, Sample: RMSE .18 Adj (True) S.D. .78 Separation 4.31 Strata 6.08 Reliability .95
 Model, Fixed (all same) chi-square: 454.7 d.f.: 25 significance (probability): .00
 Model, Random (normal) chi-square: 23.6 d.f.: 24 significance (probability): .48

Tablo 3'te puanlayıcıların ilköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeli kapsamında değerlendirilmesine ilişkin katılık/cömertlik verileri gösterilmiştir. Puanlayıcılardan P17 kodlu puanlayıcının “en cömert”, P23 kodlu puanlayıcının ise “en katı” puanlayıcı davranışını gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra puanlayıcı ayırma indeksinin 4.22 ve güvenilirlik katsayısının da .95 olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, jürilerin puanlamalarının katılık/cömertlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=454.2$, d.f.=25, p=0.00). P17’de gözlenen puanın 187 ile en cömert, P23’te gözlenen puanın ise 82 ile en katı puanlamalar olduğu bulunmuştur. Puanlayıcılara verilen numaralara göre tablodaki en cömert puanlamadan en katı puanlamaya göre sıralanışın P17, P18, P8, P1, P3, P24, P10, P21, P19, P14, P6, P4, P2, P12, P15, P22, P9, P7, P5, P16, P25, P11, P26, P13, P20, P23 şeklinde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3'te bulunan araştırmanın yüzeyleri ile ilgili olan “uygunluk içi” ve “uygunluk dışı” istatistiksel değerlere bakıldığında, P8, P10, P19, P2, P7, P16, P11 ve P13 kodlu puanlayıcıların uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin olması gereken sınırın (1.4 - 0.6 aralığı) altında; P3, P21, P6 ve P22 kodlu puanlayıcıların ise uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin ise olması gereken sınırın üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, diğer Puanlayıcıların (14 puanlayıcı), beklenen kalite kontrol değerleri içinde bulunduğu ve uygun olarak kabul edileceği, fakat belirtilen kodlu puanlayıcıların uygunluk içi ve uygunluk dışı kareler ortalamasının olması gereken değerlerden daha yüksek ve düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, düşük ya da yüksek puan alan Puanlayıcıların, 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeli kapsamında değerlendirilmesinde tutarlı puanlayıcı davranışına sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 4

İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeli Kapsamında Değerlendirilmesinde Kullanılan Yeterlik İstatistikleri

Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair (M) Average	- Measure	Model S. E.	Infit Mnsq	Zstd	Outfit Mnsq	Zstd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	PtExp	Nu Madde
215	78	2.76	2.76	.85	.12	1.06	.4	1.10	.6	.85	.69	.63	5 M5
239	78	3.06	3.13	.51	.12	1.55	3.2	1.54	3.0	.34	.57	.63	2 M2
251	78	3.22	3.31	.33	.12	.97	-.1	.97	-.1	1.06	.69	.62	12 M12
256	78	3.28	3.38	.26	.12	1.42	2.5	1.55	3.0	.32	.45	.62	3 M3
265	78	3.40	3.50	.12	.12	.53	-3.6	.51	-3.7	1.60	.73	.61	14 M14
274	78	3.51	3.62	-.02	.13	1.00	.0	.98	-.1	.93	.49	.61	9 M9
279	78	3.58	3.69	-.10	.13	.97	-.1	.94	-.2	1.02	.61	.60	4 M4
279	78	3.58	3.69	-.10	.13	.64	-2.5	.65	-2.3	1.37	.70	.60	7 M7
281	78	3.60	3.72	-.14	.13	1.10	.6	1.02	.1	.90	.54	.60	10 M10
281	78	3.60	3.72	-.14	.13	.77	-1.4	.74	-1.7	1.26	.58	.60	11 M11
284	78	3.64	3.75	-.19	.13	.98	.0	1.07	.4	1.13	.57	.59	1 M1
286	78	3.67	3.78	-.22	.13	.76	-1.5	.75	-1.6	1.31	.70	.59	13 M13
301	78	3.86	3.97	-.49	.14	.94	-.2	.99	.0	1.12	.65	.57	6 M6
310	78	3.97	4.08	-.67	.14	1.18	1.0	1.24	1.3	.77	.47	.56	8 M8
271.5	78.0	3.48	3.58	.00	.13	.99	-.1	1.00	-.1		.60		Mean (Count: 14)
23.9	.0	.31	.33	.38	.01	.27	1.8	.29	1.8		.09		S.D. (Population)
24.8	.0	.32	.34	.39	.01	.28	1.8	.30	1.9		.09		S.D. (Sample)

Model, Populn: RMSE .13 Adj (True) S.D. .36 Separation 2.78 Strata 4.04 Reliability .89
Model, Sample: RMSE .13 Adj (True) S.D. .37 Separation 2.90 Strata 4.20 Reliability .89
Model, Fixed (all same) chi-square: 123.9 d.f.: 13 significance (probability): .00
Model, Random (normal) chi-square: 11.8 d.f.: 12 significance (probability): .46

Verilerin analizi sonucunda Tablo 4'te 2. Sınıf programlarının CIPP modeli kapsamında değerlendirilmesine ilişkin yeterlik istatistikleri ve madde güçlük analizleri verilmiştir. Tablodan ayırma indeksinin 2.78 ve güvenilirlik katsayısının .89 olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, elde edilen güvenilirlik katsayısı değeri, araştırmada 2. Sınıf programlarının CIPP modeli kapsamında değerlendirilmesi amacıyla kullanılan maddelerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca 2. Sınıf programlarının CPP modeli kapsamında değerlendirilmesinde kullanılan madde güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlenmiştir ($\chi^2=123.9$, d.f.=13, p=0.00).

Program içeriğinin sahip olduğu en zor gerçekleştirilen maddelerin “Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.”, “Program için ayrılan toplam süre yeterlidir.” ve “Programda dil becerileri değerlendirilebilir.” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, en kolay gerçekleştirilen maddelerin ise “Ders kitabındaki konular, program kazanımları ile tutarlıdır.”, “Programın içeriği günceldir.” ve “Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.” şeklinde olduğu gözlenmiştir. İlköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeli kapsamında değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçütlerin analizi ile ilgili standart hatanın (RMSE) 0.13 bulunması, program değerlendirme niteliği belirleme ile ilgili standart hatanın oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yüzeyleri hakkındaki “uygunluk içi” ve “uygunluk dışı” istatistiksel değerleri için Tablo 4'te bakıldığında, her iki değer için de belirlenen sınır değerlerinin dışında verilere rastlandığı gözlenmiştir. İlk olarak, Uygunluk içi (infit) değerlere bakıldığında, M2, M3, M14 kodlu soruların beklenen sınırların dışında değerler aldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda tabloda yer alan Uygunluk Dışı (outfit) değerlere bakıldığında ise, M2, M3, M14 kodlu soruların beklenen değerlerden farklı sonuçlar aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda belirtilen soruların ilköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeli doğrultusunda

değerlendirilmesinde tutarsızlıklar gösterdiği söylenebilir. Belirlenen bu sorular dışında kalan diğer soruların istenen kullanılabilir niteliklere sahip oldukları ve tamamının uygunluk içi veya uygunluk dışı kareler ortalamasının olması gereken değerlerde yer aldıkları gözlenmiştir.

Tablo 5

Puanlayıcılar İle Değerlendirilmesi Gerçekleştirilen İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirme Analizi

Obsvrd Score	Expctd Score	Obsvrd Count	Obs-Exp Average	Bias+ Size	Model S.E.	t	d.f.	Prob.	Infit MnSq	Outfit MnSq	Öğrt. Prog. Sq N Öğrt. measr+	Puanlayıcı Nu Pua measr+
40	53.64	14	-.97	-1.09	.26	-4.16	13	.0011	1.7	1.7	17 2 TÜR 2	.01 6 P6 .78
57	62.51	14	-.39	-.81	.35	-2.34	13	.0359	1.2	1.1	50 2 TÜR 2	.01 17 P17 1.97
35	43.11	14	-.58	-.56	.26	-2.13	13	.0530	.5	.5	36 3 MAT 3	-.36 12 P12 .28
17	23.33	14	-.45	-1.09	.56	-1.94	13	.0739	1.3	1.1	69 3 MAT 3	-.36 23 P23 -1.22
66	56.67	14	.67	1.66	.55	3.02	13	.0098	1.0	1.1	16 1 HB 1	.34 6 P6 .78
70	64.14	14	.42	2.75	1.43	1.92	13	.0776	.0	.0	49 1 HB 1	.34 17 P17 1.97
48.7	48.72	14.0	.00	.03	.33	-.01			.9	.9	Mean (Count: 78)	
10.0	9.44	.0	.24	.48	.14	1.04			.5	.5	S.D. (Population)	
10.1	9.50	.0	.24	.48	.14	1.04			.5	.5	S.D. (Sample)	

Fixed (all = 0) chi-square: 84.0 d.f.: 78 significance (probability): .30

Puanlayıcıların taraflılık analizi ile ilgili veriler Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablodaki t puanlarına bakıldığında verilerin +2 ve -2 aralığında olmadığı gözlenmiştir. Semerci'ye (2011) göre bu durum etkileşimde taraflı davranıldığına göstergesidir. Tablo 5'teki bu durum göz önüne alınarak çözümlendiğinde, t puanlarının -4.16 ile 1.92 aralığında bulunduğu anlaşılmaktadır. İlköğretim 2. Sınıf öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesinde puanlayıcıların yapmış olduğu etkileşim analizinde, P6 nolu puanlayıcının, ilköğretim 2. Sınıf Türkçe öğretim programının değerlendirilmesine 54 puan vermesi gerekirken 40 puan vermiş olması (t=-4.16) ve 2. Sınıf Hayat Bilgisi programının içeriğine aynı puanlayıcının (P6) 57 puan vermesi beklenirken 66 puan vermiş olmasından (t=3.02) dolayı P6 nolu puanlayıcının taraflı davrandığı anlaşılmıştır. P17 nolu puanlayıcının ilköğretim 2. Sınıf Türkçe öğretim programına yaklaşık olarak 63 puan vermesi beklenirken 57 vermesi (t=-2.34), ilköğretim 2. Sınıf hayat bilgisi öğretim programının değerlendirilmesine de yine P17 nolu puanlayıcının 64 puan vermesi beklenirken 70 puan vermesi (t=1.92) P17 nolu jürinin de taraflı davrandığını göstermiştir. Aynı zamanda İlköğretim 2. Sınıf matematik programının değerlendirilmesinde P12 ve P23 nolu puanlayıcıların yanlı davrandığı görülmüştür, P12 nolu puanlayıcının 43 puan vermesi beklenirken 35 puan verdiği (t=-2.13) yine P23 nolu puanlayıcının 23 puan vermesi beklenirken 17 puan verdiği (t=-1.94) anlaşılmıştır. Bu bağlamda P6, P12, P17 ve P23 nolu puanlayıcıların taraflı davrandıkları anlaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada 2. Sınıf öğretim programları CIPP modeline göre öğretmen görüşleri doğrultusunda çok-yüzeysel Rasch ölçme modeli ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada eşzamanlı olarak kullanılan yüzeyler (ilköğretim 2. Sınıf programları, puanlayıcıların katılık-cömertlikleri ve kullanılan maddelerin uygunluk seviyeleri) kendi içlerinde sıralanmıştır. İlköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan maddeler incelendiğinde, en zor gerçekleştirilen maddelerin M5 kodlu "Ders kitabı öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir." ve M2 kodlu "Program için ayrılan toplam süre yeterlidir." maddeler olduğu gözlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak öğretmenlere göre 2. Sınıf öğretim programlarının öğrencinin dünyasına girmediği, onların dikkatlerini çekecek, derse ilgilerini arttıracak şekilde düzenlenmediği söylenebilir. Aynı zamanda, en kolay gerçekleştirilen maddelerin ise M6 kodlu " Ders kitabındaki konular, program kazanımları ile tutarlıdır." ve M8 kodlu "Programın içeriği günceldir" biçimindeki maddeler olduğu anlaşılmıştır. Bu verilere göre 2. Sınıf öğretim programlarının kendini güncellediği, kitap ile hedefler arasında uyum olduğu söylenebilir. Puanlayıcıların ilköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesine ilişkin katılık/cömertlik bilgileri incelendiğinde ise P17 kodlu puanlayıcının "en cömert", P23 kodlu puanlayıcının ise "en katı" puanlayıcı davranışına sahip olduğu söylenebilir.

İlköğretim 2. Sınıf programlarının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan veriler incelendiğinde, programlar arasında uygunluk içi ve uygunluk dışı verilere sahip olan programın olmadığı, ilköğretim 2. Sınıf programlarının beklenen değerden farklı bir değer bulundurmadıkları anlaşılmıştır. Puanlayıcıların vermiş oldukları puanlamalarda ise istatistiksel olarak katılık/cömertlik açısından 26 puanlayıcıdan, uygunluk içi (infit) değerlere bakıldığında, P8, P10, P19, P2, P7, P16, P11 ve P13 kodlu puanlayıcıların uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin olması gereken sınırın (1.4 - 0.6 aralığı) altında; P3, P21, P6 ve P22 kodlu puanlayıcıların ise uygunluk içi (infit) ve uygunluk dışı (outfit) değerlerinin ise olması gereken sınırın üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşünceler doğrultusunda, puanlayıcıların puanlamalarında katılık/cömertlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde "İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi Formu" içerisinde yer alan maddelerin amaca hizmet eder özellikle oldukları gözlenmiştir.

Kaynakça

- Arslan, M., & Eraslan, L. (2003). *Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği*. Milli Eğitim Dergisi, 160.
- Arslan, S., & İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 33-44.
- Batdı, V. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı İçeriğinin Rasch Ölçme Modeli Ve Nvivo İle Analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (11), 93-109.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. NY: Pearson Education.
- Gözütok, F. D. (Güz 2003). *Türkiye’de program geliştirme çalışmaları*. Milli Eğitim Dergisi: 160, 1.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. (2018). *Program Geliştirme* (8. Baskı). (Çev. Prof. Dr. Kerim Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Semerci, Ç. (2011). Mikro öğretim uygulamalarının çok-yüzeysel Rasch ölçme modeli ile analizi. *Eğitim ve Bilim*, 36, (161), 14-25.
- Sönmez, V., & Alacapınar F. G. (2015), *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam D. L. (2007). CIPP evaluation model checklist. Retrieved July 12, 2018 from https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Uşun S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wright, B. D. & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. Transactions of the Rasch measurement SIG American educational research association. *Rasch measurement Transaction*, 8(3), 370-382.
- Yıldız, N. (2003). *“İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi”*, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Ek 1

İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline Göre Değerlendirme Formu

Değerli Meslektaşım; Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 2. Sınıf Öğretim Programlarının CIPP Modeline göre değerlendirmesine yönelik görüşlerinizi belirlemektir. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa “ 5: Tamamen Katılıyorum, 4: Çoğunlukla Katılıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 2: Çoğunlukla Katılmıyorum, 1: Hiç Katılmıyorum ” şeklinde rakamla belirtiniz. Maddelerde (cümlelerde) geçen “program” kelimesi ilgili programların yerine kullanılmıştır. Yardımlarınız için teşekkür eder meslek yaşamınızda başarılar dilerim.						
Alı Boyul	Madde	Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın		Mesleki Kıdeminiz? <input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20yıl <input type="checkbox"/> 21+yıl		
		Öğretim Programlarını Değerlendirme Ölçütleri		Öğretim Programları		
				Hayat Bilgisi	Türkçe	Matematik
BAĞLAM	1	Eğitim programının amaçları, belirlenen konularla uyumludur.				
	2	Program için ayrılan toplam süre yeterlidir.				
	3	İçerik öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeydedir.				
	4	Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak ayırt edilmiştir.				
GİRİDİ	5	Ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.				
	6	Ders kitabındaki konular, program kazanımları ile tutarlıdır.				
	7	Programda, ders üniteleri arasında bir bütünlük vardır.				
	8	Programın içeriği günceldir.				
SÜREÇ	9	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır.				
	10	Programda, bireysel etkinliklere yer verilir.				
	11	Program anlatımı, çağdaş yöntem ve tekniklerle sağlanmıştır.				
ÜRÜN	12	Programda dil becerileri değerlendirilebilir.				
	13	Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.				
	14	Program çeşitli ölçme araçlarına yer vermiştir.				

TÜRKİYE'DE PISA VE TIMSS ÜZERİNE YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ

ESRA NUR TARHAN NURSENA DEMİRBAŞ SÜVEYDA SÖYLEMEZ KADRIYE KAYACAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Günümüzde öğretilenlerin yalnız bilgi düzeyinde kalması öğrenciler için yetersiz görülmektedir. Bilgi düzeyinin yanı sıra öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı durumlar için kullanması ve uygulaması istenmektedir. Şartlar göz önüne alındığında istenen durumların sağlanabilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde hangi durumda olduğumuzun belirlenmesi gerekmektedir. Türkiye'de PISA ve TIMSS ile ilgili yapılan ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan Türkçe ve izinli doktora tezlerine ilişkin genel eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem: Araştırma Türkiye'de PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin inceleyen doküman analizi türünde nitel bir çalışmadır. Bu çalışma YÖK Ulusal Tez Merkezinden alınan 20 PISA ve 5 TIMSS ile ilgili doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınacak tezlerin belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden gelişmiş tarama yapılarak "PISA", "TIMSS" kelimeleri aratılmıştır. Araştırma izinli, Türkçe, doktora tezleri seçenekleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezlerin verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir

Bulgular: Araştırma bulgularına göre YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan PISA ve TIMSS ile ilgili günümüze kadar yapılan doktora çalışmaları kapsamında 20 PISA doktora tezi (%80), 5 TIMSS doktora tezi (%20) yayımlandığı görülmüştür. PISA ve TIMSS karşılaştırıldığında PISA hakkında olan çalışmalarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Öneriler: PISA ve TIMSS gibi uluslar arası düzeyde uygulanan sınavların ülkemiz için dersler bazında başarı durumlarının incelendiği çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu gibi sınavlarda başarı seviyemizi yükseltebilmek için öğretim programımızda yapılabilecek değişiklikler araştırılıp çalışma konusu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: PISA, TIMSS, doktora tezleri.

Abstract: Nowadays, it is seen as insufficient for the students to remain at the level of knowledge. In addition to the level of knowledge, students are required to use and apply their knowledge and skills for different situations. When the conditions are taken into consideration, it is necessary to determine what situation we are at national and international level in order to achieve the desired conditions. Made about PISA and TIMSS in Turkey and the Higher Education Council (YOK) general trends related to the central database located in the Turkish National Thesis doctoral thesis was on leave and tried to reveal. This study consists of 20 PISA and 5 TIMSS PhD theses taken from YÖK National Thesis Center. Criteria sampling technique was used to determine the theses to be included in the research. In the research, the words "PISA" and TIMSS were searched by means of advanced screening from YÖK National Thesis Center as a data collection tool. Research permission is limited to Turkish and PhD theses. The data of the theses included in the research were analyzed by content analysis technique. According to the findings of the research, 20 PISA doctoral theses (80%) and 5 TIMSS doctoral theses (20%) were published within the scope of the doctoral studies carried out in PISA and TIMSS in YÖK National Thesis Center. When PISA and TIMSS were compared, their studies on PISA were more frequent.

Keywords: PISA, TIMMS, doctoral thesis.

Giriş

Günümüzde öğretilenlerin yalnız bilgi düzeyinde kalması öğrenciler için yetersiz görülmektedir. Bilgi düzeyinin yanı sıra öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı durumlar için kullanması ve uygulaması istenmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Şartlar göz önüne alındığında istenen durumların sağlanabilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde hangi durumda olduğumuzun belirlenmesi gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Uluslararası düzeyde öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeye yarayan araçlardan bazıları da PISA ve TIMSS'tir (Akyüz ve Pala, 2010)

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) aracılığıyla yürütülen 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen, üç yılda bir yapılan uluslararası bir sınavdır. PISA uluslararası anlamda ilk kez 2000 yılında yapılırken, Türkiye 2003 yılında bu sınava dâhil olmuştur. PISA sınavına katılan okul türleri: Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesidir. PISA'da soru türü olarak çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Üç yılda bir gerçekleştirilen PISA uygulamasının her bir döngüsünde okuma becerileri, fen bilimleri okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarında gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016). Bugüne kadar yapılmış uluslararası en kapsamlı eğitim

çalışması olan PISA 2006 araştırmasında, öğrencilerin fen bilimleri yeterliklerine ağırlık verilmiş olsa da uygulama fen bilimleri, matematik ve okuma becerileri alanlarını kapsamaktadır (Anıl, 2008).

PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir. Ayrıca gençlerimizi daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır. PISA'da zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA araştırmasında kullanılan "okuryazarlık" kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008).

PISA, sadece katılımcı ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen alanındaki başarı sıralamalarını ve ortalama puanlarını vermekle kalmayıp; çağdaş ve toplumsal bir yaşama katılım için gerekli asgari düzeyde bilgi ve beceri düzeyine ulaşamamış yani düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranını, karmaşık soruları çözebilen, bilgi ve inovasyon üretimi için geleceğin dünyasında önemli yeri olacak, yani yüksek düzeyde başarı gösteren bireylerin oranını ve bunların cinsiyet açısından dağılımını, erkek-kız öğrenciler arasındaki puan farklılığı ile ilgili birtakım göstergeler de sunmaktadır (Özmuşul ve Kaya, 2004).

Öğrenciler, Bilgisayar Tabanlı Değerlendirme uygulamasının ardından anket uygulamasına katılmaktadırlar. PISA araştırmasından elde edilen sonuçlar ulusal bir rapor hâlinde düzenlenmektedir. Bu sonuçlar, eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde karşılaşılan eksiklerin giderilmesinde ve eğitim alanında yapılan araştırmalara kaynak olarak kullanılmaktadır. PISA araştırmasına katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008).

Bölgeler bazında ele alındığında, kız ve erkek öğrencilerimiz arasında fen bilimleri yeterlik puanları açısından önemli bir fark görülmemektedir. Ancak, Türkiye genelinde fen bilimleri öğrenci performans ortalaması dikkate alındığında, kız öğrencilerimizin, erkek öğrencilerimizden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerimizin ortalama fen bilimleri puanı 430 iken, erkek öğrencilerimizin 418 puandır (Anıl, 2008).

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması), IEA(Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kurumu) aracılığıyla yürütülen, 4 ve 8. sınıf öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir sınavdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). TIMSS uluslararası anlamda ilk kez 1995 yılında yapılırken, Türkiye 1999 yılında bu sınava dahil olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). TIMSS değerlendirmesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

TIMSS'in temel amacı, dünya çapında matematik ve fen bilimleri alanlarında eğitim ve öğretimin gelişmesine yardımcı olmaktır. Proje bu amaç doğrultusunda öğrenci başarısındaki eğilimleri izlemekte ve ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirlemektedir. Çalışma kapsamında öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmaktadır. TIMSS'te, öğrencilerin başarı puanlarının belirlenmesinin yanı sıra, uygulanan okul, öğretmen ve öğrenci anketleri ile çok geniş yelpazede veri toplanmaktadır. Anketlerle toplanan veriler ve öğrencilerin sınavlarda elde ettikleri puanlar, hem ülke içinde değerlendirme yapmaya hem de uluslararası düzeyde eğitim sisteminin farklı ülkelerle birçok açıdan karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır (MEB, 2015).

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmalarının temel amacı, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini ölçerek eğitim sisteminin çıktılarına ilişkin değerlendirme yapılabilmesine olanak sağlamaktır. PISA ve TIMSS'e katılan ülkeler arasında ekonomik kalkınma, coğrafi konum ve nüfus büyüklüğü açısından büyük çeşitlilik vardır.

Bu açıdan PISA ve TIMSS gibi çalışmalar, katılımcı ülkelerdeki öğrencilerin eğitimdeki başarılarını diğer ülkelerle karşılaştırmalarını mümkün kılan doğal bir laboratuvar ortamı görevi görmeyi amaçlamaktadır (Abazoğlu ve Taşar, 2016).

Türkiye'de PISA ve TIMSS ile ilgili yapılan ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan Türkçe ve izinli doktora tezlerine ilişkin genel eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise bu tezlere yönelik:

- 1.Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2.Yapılan çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
- 3.Yapılan çalışmalarda örneklem seçme yöntemi dağılımı nasıldır?
- 4.Yapılan çalışmalarda yayın yeri dağılımı nasıldır?
- 5.Yapılan çalışmalarda veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?

6.Yapılan çalışmalarda veri analizinin araçlarının dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırma Türkiye'de PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin inceleyen doküman analizi türünde nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırma konusu olan olgu ve olaylar hakkında bilgi edinmeyi sağlayan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken başlıca bilgi kaynakları arasındadır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu: Bu araştırmada 25 doktora tezi ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışma YÖK Ulusal Tez Merkezinden alınan 20 PISA ve 5 TIMSS ile ilgili doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınacak tezlerin belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde problem incelenirken farklı durumların belirlenmesi ve çalışmaların bu durumlar dikkate alınarak yapılması amaçlanırken, ölçüt örnekleme yönteminde araştırmanın belli özelliklere sahip olan birimler üzerinden yapılması amaçlanmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinden gelişmiş tarama yapılarak "PISA", "TIMSS" kelimeleri aratılmıştır. Araştırma izinli, Türkçe, doktora tezleri seçenekleriyle sınırlandırılmıştır.

Veri Analizi: Araştırma kapsamına alınan tezlerin verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde, veriler kodlandıktan sonra birbiriyle ilişkili veriler belli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiş, bu şekilde incelenen çalışmalar belli kategoriler altında analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında araştırma konusu olan doktora tezlerinin araştırmacıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan PISA ve TIMSS ile ilgili günümüze kadar yapılan doktora çalışmaları kapsamında 20 PISA doktora tezi (%80), 5 TIMSS doktora tezi (%20) yayımlandığı görülmüştür. PISA ve TIMSS karşılaştırıldığında PISA hakkında olan çalışmalarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 9. PISA Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez Sayısı
2009	1
2010	1
2011	1
2012	3
2013	4
2014	1
2015	2
2016	3
2017	2
2018	1
2019	1

Tablo 10. TIMSS Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez Sayısı
2014	2

2015	2
2018	1

Bu araştırmaların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında PISA için en fazla 2013(%20), TIMSS için en fazla 2014(%40) ve 2015(%40) olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan PISA ve TIMSS zerine yapılan doktora tezlerinin araştırma modeline göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 11. PISA alışmalarının Araştırma Modellerine Göre Dağılımları

Araştırma Modeli	Tez Sayısı
Nicel	13
Nitel	5
Karma	2

Tablo 12. TIMSS alışmalarının Araştırma Modellerine Göre Dağılımları

Araştırma Modeli	Tez Sayısı
Nicel	4
Nitel	-
Karma	1

Araştırma modelleri göze alındığında PISA için 13(%65) nicel, TIMSS için 4(%80) nicel olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan PISA ve TIMSS zerine yapılan doktora tezlerinin örneklem seçme yöntemine göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 13. PISA çalışmalarının rneklem Seçme Yöntemine Göre Dağılımları

Örneklem Seçme Yöntemi	Tez Sayısı
Seçkili	3
Seçkisiz	3
İki Aşamalı Seçkisiz	4
Tabakalı	2
İki Aşamalı Tabakalı	2
Tabakalı Seçkisiz	6

Tablo 14. TIMSS çalışmalarının rneklem Seçme Yöntemine Göre Dağılımları

Örneklem Seçme Yöntemi	Tez Sayısı
Tabakalı Seçkili	1
Seçkisiz	2
İki Basamaklı Seçkisiz	2

Araştırmada PISA için örneklem en fazla tabakalı yöntem ile seçilirken, TIMSS için en fazla örneklem seçme yöntemi seçkisiz atamadan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin yayın yerlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7 ve Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 15. PISA Çalışmalarının Yayın Yerlerine Göre Dağılımı

Yayın Yeri	Tez Sayısı
Ankara	18
Erzurum	1
İstanbul	1

Tablo 16. TIMSS Çalışmalarının Yayın Yerlerine Göre Dağılımı

Yayın Yeri	Tez Sayısı
Ankara	4
Konya	1

Araştırmada doktora tezlerinin yapıldığı üniversiteler baz alındığında PISA için toplam 20 çalışmadan 18'inin(%90); TIMSS ise toplam 5 çalışmadan 4'ünün(%80) Ankara ilinde yapıldığı görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin veri toplama aracına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 9 ve Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 17. PISA Çalışmalarının Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez Sayısı
Anket	2
Anket, Başarı Testi	4
Anket, Bilişsel Düzey Testi	1
Anket, Değerlendirme Sorusu, Görüşme	1
Anket, PISA Test Kitapçığı	3
Görüşme	1
Ölçütler Formu, PISA Testleri	1
PISA Test Kitapçığı	5
PISA Testi Uzman Görüş Formu	2

Tablo 18. TIMSS Çalışmalarının Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez Sayısı
Anket, Başarı Testi	5

Veri toplama araçları dağılımında ise PISA için en fazla başarı testi, TIMSS için en fazla başarı testi ve anket kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan PISA ve TIMSS üzerine yapılan doktora tezlerinin veri analize göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 11 ve Tablo 12' de gösterilmiştir.

Tablo 19. PISA Çalışmalarının Veri Analizine Göre Dağılımı

Veri Analizi	Tez Sayısı
SPSS	13

Edug 6	1
Excel	1
Weka	1
Mplus7	1
MH, SIBTEST, MTK-OO	2
DMF Analizi	1

Tablo 20. TIMSS Çalışmalarının Veri Analizine Göre Dağılımı

Veri Analizi	Tez Sayısı
SPSS	5

Veri analizinde ise PISA için en çok regresyon analizi kullanılırken, TIMSS için en fazla SPSS programı kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler:

PISA'nın, bu araştırma ile ortaya konulan iktisadi ve politik bağlamı, katılımcı ülkelerde eğitim alanında yaşanan dönüşümü daha anlaşılır kılmaktadır. Böylece, PISA ile eğitim alanında yaşanan dönüşümün, küreselleşme ve bilgi ekonomisi sürecinin ana aktörlerinden birisi olan OECD'nin eğitim alanındaki hedefleriyle olan ilişkisi belirgin hale gelmektedir. OECD, eğitim sistemlerinin tüm yapı ve süreçlerini yeniden yapılandırmayı hedefleyen çeşitli projeleri hayata geçirmekte, kapitalizmin küresel ölçekte ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin kazandırılmasında zorunlu eğitimin de dahil edildiği bir süreç işlemektedir. PISA'nın kapsamına giren alanlar, eğitim sisteminde giderek önem kazanmakta ve bu alanların içeriği de yine PISA kapsamı ile uyum sağlayacak biçimde yeniden gözden geçirilmektedir. Değerlendirmede yer alan ülkelerde eğitim sistemleri, bölgeler ve okullar rekabet kültürünü birinci elden deneyimlemekte ve bu rekabette öne çıkmak adına PISA kapsamına uyum sağlamaktadırlar. Bunun sonucu olarak ülkelerin kendi bağlamlarından ve eğitim kapsamlarından temellenmeyen değişiklikler ve etkiler gündeme gelmektedir. PISA'nın katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerine olan etkisi giderek artmaktadır. Araştırmanın sonuçları katılımcı ülkelerde az ya da çok bir PISA etkisinin söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ülkelerde PISA öncelikle eğitim gündeminde öne çıkmakta, eğitim politikalarının oluşmasında dikkate alınmakta, ülke eğitiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi adına önemli bir göstergesi haline gelmektedir. PISA medyanın en çok ilgisini çeken eğitim konusu olarak öne çıkmaktadır. Medyanın etkisiyle yaşanan yoğun PISA gündeminde ülkenin eğitim başarısı, ülkedeki eğitim yapısı ve müfredatla uyumlu olup olmadığına bakılmaksızın, PISA sıralaması üzerinden okunmakta, uluslararası kıyaslamalar ve PISA'da başarılı ülkelerin model olarak öne çıktığı tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Geniş kamuoyu bilinirliği ve medya ilgisinin de varlığıyla tüm ülkelerde PISA gündemi, özellikle sonuçların açıklanmasıyla yoğunluk kazanmakta ve politik bir tartışmaya dönüşmektedir. PISA mevcut yapısıyla katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinde etkili olmaktadır. PISA'nın yaygınlaşması konusunda yapılan çalışmalarla bu etkinin yeni katılımcı ülkelerle küresel boyutta artacağı, eğitim sistemi seviyesinden okullara kadar derinliğine nüfuz edeceği görülmektedir. Benzer biçimde, yükseköğretimde ve yetişkinlere yönelik çalışmalarda PISA kapsamındaki becerilerin giderek önem kazanması, bunlara kaynaklık eden zorunlu eğitimde, bu becerileri kazandırmaya yönelik değişim baskılarını artıracaktır.

Türkiye, TIMSS 1999, 2007 ve 2011 uygulamalarında fen başarı ortalaması TIMSS dünya ortalaması altında yer alan ülkeler arasındadır Türkiye her ne kadar ortalamanın altında yer alsada TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 yıllarında hem 4. hem de 8. sınıf fen başarısında puan artışı olduğu görülmektedir. TIMSS 2015 4. sınıflardaki puan artışı TIMSS uluslararası ortalaması ile aynı düzeyde artmıştır. 8. sınıflarda ise dünyadaki artış trendinin üzerinde bir ilerleme sağlanmıştır. Bu ortalamanın üzerinde bir artıştır lakin Türkiye'nin ileri düzeydeki öğrencileri fen başarısı açısından dünyanın ilk beş ülkesinin orta düzey öğrencileri ile aynı başarı ortalamasına denk geldiği görülmektedir. Bu da uluslararası trendin ötesine geçebilecek bir performans olmadığını göstermektedir. Ortalamanın ötesine gidememe durumu ülkemizde çok fazla sosyo-ekonomik koşulları düşük olan öğrencilerin mevcut olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca alt ve üst gruplar arasında puan farkının en fazla olduğu ülke Türkiye'dir. Bu durum ise sosyal adalet ilkesi açısından dünyanın problemlili ülkeleri arasında yer alabileceğini göstermektedir (Yücel ve Karadağ, 2016).

Araştırma bulgularına göre PISA ve TIMSS karşılaştırıldığında PISA hakkında olan çalışmalarının daha fazla olduğu görülmüştür.

YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan PISA ve TIMSS ile ilgili günümüze kadar yapılan doktora çalışmaları kapsamında 20 PISA doktora tezi (%80), 5 TIMSS doktora tezi (%20) yayımlandığı görülmüştür.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. ve Taşar, M.S. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Özelliklerinin Fen Başarı ile İlişkisi: TIMSS 2011 Verilerine Göre Bir Durum Analizi. Elementary Education Online, 922-945.
- Akyüz, G. ve Pala, N. (2010). PISA 2003 Sonuçlarına göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. İlköğretim Online, 9 (2), 668-678.
- Anıl, D. (2008). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. Eğitim ve Bilim Dergisi, 34(152), 87-100.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 20, 163-179.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. 9. Baskı. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA. 04.04. 2019 tarihinde <http://earged.meb.gov.tr/pisa/dil/tr/index.html> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS.04.04.2019 tarihinde http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Tanitim_Kitapci.pdf adresinden alınmıştır.
- OECD, (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, C. ve Karadağ, E. (2016). TIMSS 2015 Türkiye: Patinajdaki eğitim. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİKSEL OKURYAZARLIK ÖZ-YETERLİKLERİ İLE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞİYE DAİR BİR ÇALIŞMA

BÜŞRA KARTAL
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ZEKİYE MORKOYUNLU
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlıkları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı adayların öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ile matematik okuryazarlık öz yeterlik algılarının sınıf seviyeleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin ve çalışma yaklaşımları ile matematik okuryazarlık öz yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma bir ilişkisel tarama çalışmasıdır. Çalışmanın katılımcılarını Orta Anadolu'da bir üniversitede öğrenim gören 149 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada verileri toplamak amacıyla Senemoğlu'nun Türkçe'ye uyarladığı "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği" ve Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Matematik Okur-yazarlık Öz yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analizde, normallik testinden, Mann-Whitney U testinden, Kruskal Wallis testinden ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeğinin alt boyutlarında ve matematik okuryazarlık öz yeterlik ölçeğinde verilerin normal dağılımdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Adayların derinlemesine yaklaşımı diğer yaklaşımlarından daha fazla benimsedikleri ve matematik okuryazarlık öz yeterli seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Korelasyon analizi sonuçlarına göre adayların matematik okuryazarlıkları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında .001 seviyesinde anlamlı, olumlu ve düşük düzeyde; matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri ile stratejik öğrenme yaklaşımları arasında .001 seviyesinde anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ve son olarak matematik okuryazarlık öz yeterlilikleri ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında yine .001 seviyesinde, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Abstract: In this study, it was tried to identify the relationship between elementary school mathematics teacher candidates' mathematical literacy and the candidates' learning strategy. The aim of the study is to investigate whether the learning approaches and studying skills of the candidates and their perceptions of mathematics literacy have changed significantly according to their class levels and gender, and whether there is a relationship between the study approaches and mathematics literacy self-efficacy. The study is designed as a correlational survey. The participants of the study consisted of 149 elementary mathematics teacher candidates studying at a university in Central Anatolia. The instruments of the study are "Learning Approaches and Working Skills Scale" adapted by Senemoğlu to Turkish and "Mathematics Literacy Self-Efficacy Scale" developed by Özgen and Bindak (2008). In the analysis, normality test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test and correlation analysis were used. When the results of descriptive analysis were examined, it was seen that the data differed significantly from the normal distribution in the sub-dimensions of the learning approaches and studying skills scale and in the mathematics literacy self-efficacy scale. Candidates adopted in-depth approach more than other approaches and self-efficacy levels of mathematics literacy were found to be moderate. According to the results of the correlation analysis, mathematics literacy and in-depth learning approaches of the candidates were significant, positive and low; a significant, positive and moderate level of mathematics literacy self-efficacy and strategic learning approaches .001, and finally, a negative and low-level relationship between mathematics self-efficacy and superficial learning approaches .001.

Giriş

Matematiksel okuryazarlık gerek ulusal gerekse uluslararası alanda giderek önem arz eden bir konu olmuştur. Matematiksel okuryazarlık OECD tarafından "Matematik okuryazarlığı bireyin matematiği çeşitli bağlamlarda formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesidir. Matematiksel olarak akıl yürütmeyi ve fenomenleri tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için matematiksel kavramları, prosedürleri, gerçekleri ve araçları kullanmayı içerir. Bireylerin matematiğin dünyada oynadığı rolü tanımlarına ve yapıcı, etkileşimli ve yansıtıcı vatandaşların ihtiyaç duyduğu sağlam temelli karar ve kararları vermelerine yardımcı olur."(Gurria, 2016) şeklinde tanımlanmıştır. Ülkemizde her ne kadar yapılandırmacı anlayışla matematik eğitimi gerçekleştirilmeye çalışılsa da geleneksel anlayış hala etkisini göstermektedir. Geleneksel anlayışın getirdiği "herkesin matematik yapması" konusundaki tereddütler de hala varlığını göstermektedir. İşte tam da bu noktada ulusal ve uluslararası geniş ölçekli sınavlar yurdumuz çocuk ve gençlerinin matematiksel beceri ve yeteneklerinin hiç te istenilen düzeyde olmadığını gözler önüne sermektedir. 2015 PISA sonuçlarına göre matematiksel okuryazarlık ölçek sonuçlarına göre ülkemiz 420 puanla düşük performansa sahip olduğunu göstermiştir (Gurria, 2016). Kabul etmek gerekir ki bu durumun aşılabilmesi için ciddi vakit ve emek sarf etmek gerekmektedir. Ancak, her şeyden önce matematiksel okuryazarlığın üzerinde çalışılması gereken elzem bir konu olduğu öncelikle eğitimciler olmak üzere toplumun her kesiminden bireyde fark edilmesi gereken önemli bir konu olduğu dikkate alınmalıdır. Ulusal ve uluslararası araştırmalar gösteriyor ki bazı ülkelerde matematiksel

okuryazarlık ilk ve orta dereceli okullarda da üniversitelerde de dikkate alınması gerekenden çok az öneme sahip olurken bazı ülkeler de hiç önemine değinilmeyebiliyor (Afifah ve diğ., 2018).

Bu noktadan ele alındığında ülkemizdeki durum da pek iç açıcı görünmüyor. Matematiğin öğrenilmesinde hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir (Baran, 2019). Alan yazında matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle; matematik okuryazarlığının cinsiyet (Koyuncu ve Haser, 2012; Özgen ve Bindak, 2011; Özyürek, 2010; Schnulz, 2005; Tariq ve diğ., 2012), tutum (Nicolaidou ve Philippou, 2003), öz yeterlik (Nicolaidou ve Philippou, 2003; Schnulz, 2005) gibi değişkenlerle olan ilişkisine yönelik şeklinde görülmüştür. PISA sonuçlarına göre matematik eğitime bütüncül bir öğrenme anlayışıyla bakan Singapur gibi ülkelerde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür (Baran, 2019). Bu noktada öğrenme olgusunu ele aldığımızda, bireyde etkin bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öncelikli olarak bireyin öğrenme stratejilerinin dikkate alınması akla gelebilecek tespitlerden bir tanesidir. Çünkü bireylerin öğrenme stratejileri saptandığında bu stratejilere yönelik öğrenme ortamları tasarlanıp bireylerin nitelikli öğrenme gerçekleştirmelerine yardımcı olunabilir. Bu açıdan ele alındığında, matematiksel okuryazarlık konusunda yol alabilmek için öğrenme yaklaşımlarının da dikkate alınarak çalışma yapılmasının şu an için bir durum tespiti çalışması ortaya koymak açısından önemli olacağı düşüncesi ile böyle bir çalışmaya karar verilmiştir. Ayrıca, ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilerde matematiksel okuryazarlığın gelişebilmesi için öncelikli olarak bu öğrencilerin öğretmenlerinde ve hizmet öncesi öğretmenlerde matematiksel okuryazarlık konusunun önemine dikkat çekilmeli ve öğretmen adayları ile öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır (Zehir ve Zehir, 2016; Taşkın ve Tuğrul, 2013). Ancak bu bilinçlenmenin sağlanabilmesi için şu anda öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık hakkında nasıl bir durumda olduklarına dair durum tespit çalışmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada;

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çalışma becerileri ve öğrenme yaklaşımları nasıldır?
2. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çalışma becerileri ve öğrenme yaklaşımları sınıf seviyeleri ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
4. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri sınıf seviyeleri ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çalışma becerileri ve öğrenme yaklaşımları ve matematik okuryazarlık öz yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma bir ilişkisel tarama çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ile matematik okuryazarlık öz yeterlik algılarının sınıf seviyeleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin ve çalışma yaklaşımları ile matematik okuryazarlık öz yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

İlişkisel tarama çalışmalarında araştırmacılar değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinden ziyade değişkenler arasındaki ilişkiden ve bir değişkenin başka bir değişkeni ne derecede tahmin edebildiğinden bahsetmektedirler (Plano-Clark ve Cresswell, 2015). İlişkisel tarama çalışmalarında katılımcıların deneyimlerine müdahale edilmeden belirlenen her bir değişken için veriler toplanmaktadır ve toplanan bu verilerin analiz edilmesiyle belirli katılımcılardan oluşan bir grup için ölçülmesi hedeflenen değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması hedeflenmektedir (Creswell, 2012).

Örneklem

İlişkisel tarama çalışmalarında uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş en az 30 kişilik bir örneklem grubu yeterli görülmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan tüm ilköğretim matematik öğretmen adaylarından gönüllülük esasına bağlı olarak ölçekleri doldurmayı kabul eden 149 öğretmen adayı çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf dağılımları şu şekildedir;

Tablo 1.

Katılımcıların Sınıf Seviyeleri ve Cinsiyetlerini Gösteren Demografik Bilgiler

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Kadın	29	21	28	31	109
Erkek	14	7	8	11	40
Toplam	43	28	36	42	149

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %73,16'sı kadın iken %26,84'ü erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmaya en fazla katılım birinci (n=43, %28,86) ve dördüncü (n=42, %28,19) sınıflardan gerçekleşirken en az katılım ikinci sınıflardan (n=28, %18,8) gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının yaşları 18-31 aralığında değişmekte olup, yaş ortalamaları 21,05 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır; "*Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği*" ve "*Matematik Okur-yazarlık Öz yeterlik Ölçeği*". Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği Senemoğlu (2011) tarafından ASSIST (The Approaches and Study Skills Inventory for Students) isimli ölçme aracından eğitim fakültesi öğrencilerinin katılımıyla Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek dört farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların çalışma yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla 52 madde yer almaktadır ve çalışma yaklaşımları üç boyuttan oluşmaktadır; *derinlemesine*, *stratejik* ve *yüzeysel çalışma*. Bu boyutların da altında alt boyutlar yer almaktadır ancak bu çalışmada kullanılmayacağı için bunlara yer verilmemiştir. İkinci bölümde katılımcıların öğrenmeye ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla 6 madde ve iki boyut yer almaktadır. Bunlardan ilkinde öğrenme bilginin üretilmesi olarak ele alınırken ikincisinde öğrenilen içeriğin dönüştürülmesi olarak ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde farklı türdeki dersler ve öğretim şekillerine ilişkin katılımcı tercihlerini belirlemek için 8 madde ve yine iki boyut yer almaktadır. Birinci boyutta anlamayı destekleyen öğretim elemanları, kitaplar ve ders içerikleri ile ilgili dört madde yer alırken, ikinci boyutta bilginin iletimini benimsemiş dersler, kitaplar ve öğretim elemanları ile dört madde yer almaktadır. Son bölümde ise katılımcıların şimdiye kadarki öğretimleri sürecinde kendilerini ne derecede başarılı bulduklarını derecelendirmeleri istenmektedir.

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık özyeterlik düzeylerinin belirlenebilmesi için Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş olan "*Matematik Okuryazarlık Öz yeterlilik Ölçeği*" kullanılmıştır. Bu ölçek tek boyutludur ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden dört tanesi olumsuz, diğer 21 madde ise olumlu maddelerdir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının var ise alt boyutları ve kaç maddeden oluştuğu ve bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının alt boyutları, madde sayıları ve güvenilirlik katsayıları

Ölçek	Boyut	Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach α
Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri	Çalışma yaklaşımları	Derinlemesine	20	,881
		Yüzeysel	16	,697
		Stratejik	16	,847
	Öğrenme nedir	Bilgiyi üretme	3	,567
		Öğretileni dönüştürme	3	,712
	Tercih edilen öğretim ve dersler	Anlamayı destekleyen	4	,350
		Bilgiyi ileten	4	,528
Matematik Okuryazarlık Öz yeterlilik			25	,947

Tablo 2'den görüldüğü üzere ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,350 ve ,947 arasında değişmektedir. Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeğinin tamamının güvenilirlik katsayısı ise 0,814 olarak hesaplanmıştır. Bu değerleri göz önüne alınarak bu araştırmanın katılımcıları için bu ölçeklerin güvenilir birer ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Tüm veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS paket programı ile öncelikle hatalı veya eksik veri girişinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla, her bir değişkene ilişkin frekans analizi ile eksik veya hatalı veri olup olmadığı görülmüştür. Hatalı veriler düzeltilmiş, eksik verilerin yerine o değişkene ait ortalama değer atanmıştır. Matematik okuryazarlık özyeterlik ölçeğinde yer alan olumsuz maddeler "kesinlikle katılmıyorum=5" ve "kesinlikle katılıyorum=1" aralığında olacak şekilde yeniden kodlanmıştır.

Ardından parametrik testlerin mi yoksa non-parametrik testlerin mi kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonucunda tüm alt boyutlardan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan anlamlı bir biçimde farklı olduğu yani normal dağılıma sahip olmadıkları görülmektedir (Tablo 2). Bu nedenle verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ile matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişip değişmediğinin belirlenebilmesi için Mann-Whitney U testi, sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğinin belirlenebilmesi için ise

Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Kruskall Wallis testi sonucunda anlamlı bir farklılığın çıkması durumunda bu anlamlı farkın kaynağının tespit edilebilmesi için gruplar ikiye ikiye alınarak (örn: birinci ve ikinci sınıflar, birinci ve üçüncü sınıflar vs.) Mann Whitney U testi yapılmış ve anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir (Field, 2009).

Verilerin analizinde son olarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ile matematik okuryazarlığı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenebilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılıma sahip olmadığı için korelasyon katsayısı olarak Spearman rho (ρ) kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği ve matematik okuryazarlık öz yeterlik ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını gösteren sonuçlar ve bu verilere dair betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Normalite testi ile edilen betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve matematik okuryazarlık öz yeterlik ölçeğinde verilerin normal dağılımdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının derinlemesine yaklaşımı diğer yaklaşımlarından daha fazla benimsedikleri, öğrenmeyi çoğunlukla öğretilen içeriğin dönüştürülmesi olarak algıladıkları ve bilgiyi ileten öğretim şeklini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlik seviyelerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Testi ve Betimsel Analizlerine İlişkin Bulgular

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Çalışma Yaklaşımları	Derinlemesine yaklaşım	149	3,65	,491	,005*
	Yüzeysel yaklaşım	149	3,15	,482	,020*
	Stratejik yaklaşım	149	3,47	,551	,034*
Öğrenme Nedir?	Bilginin üretilmesi olarak öğrenme	149	3,95	,614	,000*
	Öğretileni dönüştürme olarak öğrenme	149	4,08	,702	,000*
Farklı Türdeki Dersler ve Öğretimine İlişkin Tercihler	Anlamayı destekleyen öğretim ve dersler	149	3,79	,590	,001*
	Bilgiyi ileten öğretim ve dersler	149	3,82	,651	,032*
Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik		149	3,18	0,53	,008*

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediği ölçeğin her bir alt boyutunda birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeğinin çalışma yaklaşımları alt boyutunda sahip oldukları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğinin incelenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımlarının cinsiyete göre incelenmesi

	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	<i>Z</i>	<i>P</i>
Derinlemesine yaklaşım	Kadın	109	3,66	76,29	8316,00	2039,000	-,605	,546
	Erkek	40	3,62	71,48	2859,00			
Stratejik yaklaşım	Kadın	109	3,50	76,19	8304,50	2050,500	-,555	,807
	Erkek	40	3,41	71,76	2870,50			
Yüzeysel yaklaşım	Kadın	109	3,14	74,48	8118,00	2123,000	-,244	,807
	Erkek	40	3,16	76,43	3057,00			

Öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediği incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının hem derinlemesine yaklaşım hem de stratejik yaklaşım alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarından, erkek öğretmen adaylarının ise yüzeysel yaklaşım alt boyutunda kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeğinin “Öğrenme Nedir?” başlıklı bölümünde yer alan altı maddeye öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öğrenme algılarının cinsiyete göre incelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	P
Bilginin üretilmesi olarak öğrenme	Kadın	109	4,05	81,10	8840,00	1515,000	-2,915	,004*
	Erkek	40	3,66	58,38	2335,00			
Öğretileni dönüştürme olarak öğrenme	Kadın	109	4,18	79,47	8662,00	1693,000	-2,121	,034*
	Erkek	40	3,80	62,83	2513,00			

Öğrenmenin bilgiyi en iyi şekilde hatırlamak, yapılandırmak ve kullanmak anlamlarını kapsayan bilginin üretilmesi olarak öğrenme isimli alt boyutta kadın öğretmen adaylarının ortalamaları erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından anlamlı bir biçimde farklıdır. Aynı şekilde bilgiyi anlamlı hale getirmek ve farklı yönlerden bilgiye bakmak gibi maddeleri içeren öğretileni dönüştürme olarak öğrenme alt boyutunda da kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına nazaran anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim şekilleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	P
Anlamayı destekleyen öğretim ve dersler	Kadın	109	3,79	74,84	8157,50	2162,500	-,076	,940
	Erkek	40	3,78	75,44	3017,50			
Bilgiyi ileten öğretim ve dersler	Kadın	109	3,87	78,43	8548,50	2162,500	-,076	,107
	Erkek	40	3,67	65,66	2626,50			

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim şekilleri ve dersler cinsiyetleri açısından incelendiğinde hem anlamayı destekleyen öğretim şekillerini tercih eden kadın öğretmen adaylarının hem de bilginin iletilmesine odaklanan öğretim şekillerini tercih eden kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Ancak ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının benimsedikleri çalışma yaklaşımlarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis testinden elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımlarının sınıf seviyelerine göre incelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıralama ort.	χ^2	p
Derinlemesine yaklaşım	1. Sınıf	43	3,58	72,40	8,468	,037*

	2. Sınıf	28	3,53	58,03		
	3. Sınıf	36	3,68	76,61		
	4. Sınıf	42	3,78	87,93		
Stratejik yaklaşım	1. Sınıf	43	3,44	74,17	1,056	,788
	2. Sınıf	28	3,52	82,09		
	3. Sınıf	36	3,45	71,56		
	4. Sınıf	42	3,49	73,89		
Yüzeysel yaklaşım	1. Sınıf	43	3,09	70,44	1,764	,623
	2. Sınıf	28	3,17	75,98		
	3. Sınıf	36	3,10	71,57		
	4. Sınıf	42	3,23	81,82		

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının benimsedikleri çalışma yaklaşımlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde yalnızca derinlemesine yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için gruplar ikiye ayrılarak Mann Whitney U testi yapılmıştır (Field, 2009). Yapılan analiz sonucunda iki ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının derinlemesine çalışma yaklaşımlarında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($U = 346,500, p = .002 < .05$). Başka bir deyişle, dördüncü sınıf öğretmen adayları ikinci sınıf öğretmen adaylarına nazaran daha fazla derinlemesine yaklaşımı benimsemektedirler.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme algıları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan 109 öğretmen adayının öğrenmeyi algılama ve tanımlama biçimlerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin algılarının sınıf seviyelerine göre incelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıralama ort.	χ^2	p
Bilginin üretilmesi olarak öğrenme	1. Sınıf	43	3,88	68,08	9,192	,027*
	2. Sınıf	28	3,80	64,67		
	3. Sınıf	36	4,16	92,64		
	4. Sınıf	42	3,94	73,93		
Öğretileni dönüştürme olarak öğrenme	1. Sınıf	43	4,18	79,94	2,450	,484
	2. Sınıf	28	4,00	70,76		
	3. Sınıf	36	4,17	80,36		
	4. Sınıf	42	3,95	68,39		

"Bilgiyi en iyi şekilde hatırladığınızdan emin olmak", "Gerçekleri (olguları), enformasyonu kazanarak bilgiyi yapılandırmak" ve "Kazandığınız bilgileri kullanabilmek" maddelerini içeren bilginin üretilmesi olarak öğrenme alt boyutunda öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağının tespit edilebilmesi için ikili gruplar alınarak gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre birinci ve üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine ($U = 538,500, p = .027 < .05$), ikinci ve üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine ($U = 312,000, p = .005 < .05$) ve üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında da yine üçüncü sınıflar lehine ($U = 548,500, p = .033 < .05$) anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim şekilleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri farklı türdeki dersler ve öğretim biçimlerinin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için Kruskal Wallis testi yapılmıştır ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimlerinin sınıf seviyelerine göre incelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıralama ort.	χ^2	p
Anlamayı destekleyen öğretim ve dersler	1. Sınıf	43	3,85	80,23	1,440	,696
	2. Sınıf	28	3,80	77,60		
	3. Sınıf	36	3,77	72,83		
	4. Sınıf	42	3,73	69,83		
Bilgiyi ileten öğretim ve dersler	1. Sınıf	43	3,87	77,20	11,003	,012*
	2. Sınıf	28	4,09	92,83		
	3. Sınıf	36	3,85	76,71		
	4. Sınıf	42	3,55	59,02		

Sadece ders içeriği ile sınırlı sınavlar veya çalışılması gereken kitap veya konuların sınırlı olduğu ve açık bir şekilde belirtildiği maddeleri içeren bilgiyi ileten öğretim ve dersler alt boyutunda öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farkın kaynağının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre bu alt boyutta iki ve dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 338,000, p = .001 < .05$)

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık özyeterlik düzeyleri nasıldır?

Katılımcı öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık özyeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	\bar{X}	n	\bar{X}	n	\bar{X}
1. Sınıf	28	3,23	15	3,62	43	3,36
2. Sınıf	21	3,32	7	3,29	28	3,30
3. Sınıf	28	3,04	8	3,59	36	3,16
4. Sınıf	31	2,96	11	3,61	42	3,13

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık özyeterlilik düzeyleri incelendiğinde öğrenme adaylarının sınıf seviyeleri ilerledikçe öz yeterlilik ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları haricinde diğer sınıflarda öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının öz yeterlilik ortalamaları kadın öğretmen adaylarının öz yeterlilik ortalamalarından fazladır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının matematik okuryazarlıklarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre incelenmesi

Gruplar	N	\bar{X}	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	P
---------	---	-----------	--------------------	-----------------	-------------	---	---

Matematik okuryazarlık öz-yeterlilik ölçeği	Kadın	109	3,12	68,31	7445,50	1450,500	-3,126	,002*
	Erkek	40	3,55	93,24	3729,50			

Erkek öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık öz-yeterlilik ortalamalarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi ise öğretmen adaylarının öz yeterlilik ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, erkek öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri kadın öğretmen adaylarından anlamlı bir biçimde yüksektir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 12 öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşımını göstermektedir.

Tablo 12. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	Sıralama ort.	χ^2	p
Matematik okuryazarlık öz-yeterlilik ölçeği	1. Sınıf	43	3,36	80,35	2,976	,395
	2. Sınıf	28	3,30	82,67		
	3. Sınıf	36	3,16	70,31		
	4. Sınıf	42	3,13	68,38		

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre matematik okuryazarlık öz yeterlilik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu ve öğretmen adaylarının sınıf seviyesi ilerledikçe öz yeterlilik ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çalışma becerileri ve öğrenme yaklaşımları ve matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri ile çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman Rho (ρ) korelasyon katsayısı kullanılarak korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 12. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilik düzeyleri ve çalışma yaklaşımları arasındaki ilişki

	Matematik okuryazarlık öz-yeterliliği
Derinlemesine öğrenme	,251**
Stratejik öğrenme	,421**
Yüzeysel öğrenme	-,222**

**p<.001

Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının matematik okuryazarlıkları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında .001 seviyesinde anlamlı, olumlu ve düşük düzeyde; matematik okuryazarlık öz-yeterlilikleri ile stratejik öğrenme yaklaşımları arasında .001 seviyesinde anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ve son olarak matematik okuryazarlık öz yeterlilikleri ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında yine .001 seviyesinde, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle derinlemesine veya stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olması, yüzeysel öğrenme yaklaşımı benimseyenlerin ise matematik okuryazarlık öz yeterliliklerinin düşük düzeyde olması beklenebilir.

Tartışma

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ve çalışma yaklaşımlarının cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre değişiklik gösterip göstermediğinin ve öz yeterlilik düzeyleri ve çalışma yaklaşımları arasında ne tür bir ilişki olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı sınıf seviyelerinden 109 öğretmen adayının katılımıyla

gerçekleştirilen çalışmada “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” ile “Matematik Okuryazarlık Öz-yeterlik Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya derinlemesine yaklaşım en düşük ortalamaya ise yüzeysel yaklaşım alt boyutlarında sahiptirler. Ayrıca katılımcıların öğrenme algıları öğretilenin dönüştürülmesi ile ilgili alt boyutta ve tercih ettikleri öğretim ve ders türleri ise bilgiyi ileten ders ve öğretim biçimleri ile ilgili alt boyutta daha yüksektir. Öğretmen adayları derinlemesine yaklaşımı tercih ediyor gibi görünseler de öğrenme algıları ve tercih ettikleri öğretim biçimi bu yaklaşımla uyumlu olmayabilir.

Öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımları, öğrenmeye ilişkin algıları ve tercih ettikleri öğretim biçimleri cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre incelenmiştir. Çalışma yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde değişmediği ancak derinlemesine yaklaşım alt boyutunda sınıf seviyesine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Ozan ve Çiftçi (2013)'nin gerçekleştirdikleri çalışmada da çalışma yaklaşımları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; Altun (2013) yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha derin motivasyona sahip olduğu yani erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüzeysel motivasyona sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda dördüncü sınıfların ikinci sınıflara nazaran derinlemesine yaklaşımı daha çok tercih ettikleri görülmüştür. “Öğrenme Nedir?” bölümünün alt boyutları olan bilgiyi üretme olarak öğrenme ve öğretilen içeriği dönüştürme olarak öğrenme boyutlarında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üçüncü sınıf öğretmen adayları diğer sınıflardaki öğretmen adaylarına nazaran daha fazla öğrenmeyi bilgiyi üretme olarak algılamaktadır.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimleri cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından incelendiğinde ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmasa da bilgiyi ileten ders ve öğretim biçimlerini ikinci sınıfların dördüncü sınıflara nazaran daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bu bulgular sonucunda istatistiksel olarak ancak iki ve dördüncü sınıflar arasında bir karşılaştırma yapılabilmektedir. Dördüncü sınıflar ikinci sınıflara nazaran derinlemesine yaklaşımı daha çok benimserlerken, ikinci sınıflar ise yüzeysel yaklaşım ile yakından ilgili olan bilgiyi ileten ders ve öğretim biçimlerini dördüncü sınıflara nazaran daha çok tercih etmektedirler.

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise genel olarak öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve sınıf seviyeleri arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Matematiksel okuryazarlık öz yeterlik düzeyi ile sınıf seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, Çağırğan ve Gülten (2013) nin yapmış oldukları çalışmada; 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde matematik okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin 2. sınıf öğrencilerindekine oranla anlamlı derece yüksek olduğu ifade edilirken, Dinçer, Akarsu ve Yılmaz (2016)'ın yapmış oldukları çalışmada matematiksel okuryazarlık ve sınıf seviyeleri açısından incelendiğinde en yüksek düzey 4 ve en düşük düzey 2. Sınıf olarak ifade edilmiştir. Altıntaş ve diğ. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda, 1. Sınıftaki öğretmen adayları ile 4. sınıftaki adayların matematik okuryazarlık öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyetlerine göre okuryazarlık öz-yeterlik düzeyi incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri ilerledikçe öz-yeterlik ortalamalarının düştüğü görülse de farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Alan yazında matematiksel okuryazarlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunda adayların matematik okuryazarlığı öz yeterliği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir (Dinçer, Akarsu ve Yılmaz, 2016; Çağırğan ve Gülten, 2013; Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç, 2012; Akkaya, Memnun ve Katranlı, 2012; Yenilmez ve Turgut, 2012; Goodwin, Ostrom ve Scott, 2009; Ayotola ve Adedeji, 2009).

Sonuç

Öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya derinlemesine yaklaşım en düşük ortalamaya ise yüzeysel yaklaşım alt boyutlarında sahiptirler.

Öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımları, öğrenmeye ilişkin algıları ve tercih ettikleri öğretim biçimleri cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre incelenmiştir. Çalışma yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde değişmediği ancak derinlemesine yaklaşım alt boyutunda sınıf seviyesine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü sınıfların ikinci sınıflara nazaran derinlemesine yaklaşımı daha çok tercih ettikleri görülmüştür. “Öğrenme Nedir?” bölümünün alt boyutları olan bilgiyi üretme olarak öğrenme ve öğretilen içeriği dönüştürme olarak öğrenme boyutlarında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri ders ve öğretim biçimleri cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından incelendiğinde ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmasa da bilgiyi ileten ders ve öğretim biçimlerini ikinci sınıfların dördüncü sınıflara nazaran daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise genel olarak öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve sınıf seviyeleri arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Bu çalışmanın amaçlarından birisi öğretmen adaylarının çalışma yaklaşımları ve matematik okuryazarlık öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmişti. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının matematik okuryazarlıkları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında olumlu ve düşük düzeyde; matematik okuryazarlık öz-yeterlikleri ile stratejik öğrenme yaklaşımları olumlu ve orta düzeyde ve son olarak matematik okuryazarlık öz yeterlilikleri ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması beklenirken yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin ise düşük olması beklenmektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arttıkça derinlemesine yaklaşımı daha çok benimsedikleri ve derinlemesine yaklaşım ile matematik okuryazarlık öz-yeterliği arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olmasına rağmen sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle, öğretmen eğitimi programlarında matematik okuryazarlığına daha fazla önem verilmesi ve matematik okuryazarlığını arttırmayı hedefleyen etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ölçeklerin yanı sıra görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçları ile veriler toplanarak bu yapılar arasındaki ilişki daha detaylı incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada katılımcı sayısı ilişki tarama için yeterli olsa da kadın-erkek ve sınıf seviyeleri (birinci sınıf, ikinci sınıf vs.) gibi grupların sayısı birbirine çok da yakın değildir. Bu nedenle bu grupların sayılarının birbirine daha yakın olduğu bir çalışma grubu ile bu yapılar arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Kaynakça

- Afifah, A., Khoiri, M., & Qomaria, N. (2019). Mathematics Preservice Teachers' Views on Mathematical Literacy. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 1(3).
- Akkaya, R., Memnun, D. S., & Katranci, Y. (2012, March). Teacher trainees' self-efficacy beliefs about mathematical literacy: Turkey case. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4330-4337). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş., & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Altun, S. (2013). öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının üniversite türüne, öğrenim görülen alana ve cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2(2). 227-233
- Ayotola, A., & Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 953-957.
- Baran, A.a. (2019). Matematiğe ilişkin duyuşsal alan faktörleri ve PISA kavramsal çerçevesi. In. Tangül Kabael (Eds). *Matematik okuryazarlığı ve PISA*. 45-58. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Dinçer, B., Akarsu, E., & Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 207-228.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd Ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publication.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education* (8th Ed.). Mc Graw-Hill Companies.
- Goodwin, K. S., Ostrom, L., & Scott, K. W. (2009). Gender Differences in Mathematics Self-Efficacy and Back Substitution in Multiple-Choice Assessment. *Journal of Adult Education*, 38(1), 22-42.

- Gurria, A. (2018). PISA 2015 results in focus. *PISA in Focus*,
- Gülten, D. Ç. (2013). An Investigation of Pre-service Primary Mathematics Teachers' Math Literacy Self-Efficacy Beliefs in Terms of Certain Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2).393-408
- Koyuncu, İ., & Haser, Ç. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 10. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde*.
- Nicolaidou, M. ve Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem-solving. Proceeding in the Third Conference of European Research in Mathematics Education
- Ozan, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Determination of self-efficacy beliefs of high school students towards math literacy. *Educational Sciences:Theory&Practice*-11(2).
- Özyürek, R. (2010). The reliability and validity of the mathematics self-efficacy informative sources scale. *Educational Sciences: Teory & Practice*, 10, 439-447.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills, *Education and Science*, 36(160), 65-80. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en#page6 adresinden 26.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Schulz, W. (2005, April). Mathematics self-efficacy and student expectations: results from PISA 2003. The annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. Retrieved October 16, 2012, from MyPISA.
- Tariq, V., Qualter, P., Roberts, S., Appleby, Y., and Barnes, L. (2012). Mathematical literacy: role of gender and emotional intelligence. The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/stem-conference/msor/vicki_tariq.pdf
- Taskin, N., & Tugrul, B. (2014). Investigating preschool teacher candidates' mathematics literacy self-sufficiency beliefs on various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3067-3071.
- Yenilmez, K., & Turğut, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 253-258.
- Zehir, K., & Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 104-117.

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ZENOFOBİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

METİN KOCATÜRK
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

FARUK BOZDAĞ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve amaç: Zenofobi, yabancı düşmanlığı ve korkusu, başka ulusların insanlarından nefret etme ve onlara karşı önyargılara sahip olma şeklinde ele alınmaktadır. Son yıllarda küresel ölçekte göç hareketlerinin artmasıyla birlikte bilim dünyasında zenofobinin daha dikkat çekici konulardan biri haline geldiği fark edilmektedir. Zenofobik yönelimler ile kişisel özellikler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, özellikle farklı kültürlere sahip insanlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde önemli adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Zenofobiyle ilişkili olumlu kişilik özellikleri ve olumsuz kişilik özellikleri belirlenerek kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada zenofobi ile kişilik özellikleri (duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk ile makyavelizm, narsisizm ve psikopati) arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu amaca yönelik olarak araştırma için toplam 422 (242 kadın, 180 erkek) üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Zenofobi Ölçeği”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ve “Karanlık Üçlü Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, çoklu doğrusal regresyon tekniğiyle analiz edilmiştir.

Bulgular: Analizler sonucunda beş faktörlü kişilik yapılarından yumuşak başlılık ile karanlık üçlü kişilik özelliklerinden psikopati ve narsisizmin zenofobiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Buna göre yumuşak başlı kişilerin zenofobik tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Psikopati ve narsisizm kişilik özelliklerinin ise daha yüksek düzeyde zenofobik tutumlara yol açtığı görülmüştür.

Sonuç ve öneriler: Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve ileriye dönük araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur. Zenofobinin kişisel ve sosyal bağlamlarda incelenmesi, farklı kişilik özellikleri bakımından ele alınması ve çeşitli sosyal faktörlerle ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beş faktörlü kişilik, karanlık üçlü, göç, yabancı, zenofobi.

Examining the Relationship Between Xenophobia and Personality Traits

Abstract

Purpose: Xenophobia, hostility towards foreigners and fear of them, is perceived as hatred and prejudice against people of other nations. With the increase in migration movements on a global scale in recent years, it is noticed that xenophobia has become one of the more remarkable issues in the scientific world. Determining the relationships between xenophobic orientations and personal traits is considered as one of the important steps in developing the relations especially among people with different cultures. Positive personality traits and negative personality traits associated with xenophobia can be identified to improve interpersonal relationships. Accordingly, the present study aimed to determine the relationship between xenophobia and personality traits (neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness; and machiavelism, narcissism, and psychopathy).

Method: For this purpose mentioned above, data were collected from 422 (242 female, 180 male) university students. “Xenophobia Scale”, “Personality Test Based on Adjectives” and “Dark Triad Scale” were used as data collection tools. Data were analyzed with multiple linear regression technique.

Findings: As a result of the analyzes, it is observed that agreeableness among five factor personality traits, psychopathy and narcissism among dark triad personality traits predicted xenophobia significantly. Accordingly, it is determined that agreeable individuals had lower xenophobic attitudes. Psychopathy and narcissism personality traits are found to lead higher levels of xenophobic attitudes.

Implications for Research and Practice: The findings of the research were discussed within the framework of the related literature and suggestions were made for future researches and practices. It is suggested to examine xenophobia in personal and social contexts, in terms of different personality traits, and its relationship with various social factors.

Keywords: Five factors personality, dark triad, migration, foreigners, xenophobia.

Problem Durumu

Zenofobi antik Yunancada xenos-yabancı ve phobos-korku sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuş yabancı korkusu anlamına gelen bir kavramdır. Zenofobi genel anlamda yabancı düşmanlığı ve korkusu, başka ulusların insanlarından nefret etme ve

onlara karşı önyargılara sahip olma şeklinde tanımlanmaktadır (Campbell ve McCandless, 1951; Corsini, 2001; Oxford, 2019). Bu tanımlardan hareketle zenofobinin sadece yabancılara karşı duyulan korku ve sergilenen düşmanca tutumların ötesinde birçok nedeninden bahsetmek mümkündür. Zenofobiye yol açan etmenler arasında; ekonomik faktörler, bölgesel göç hareketleri, kültüre karşı olası bir tehdit algısı, politik dengesizlikler, dinsel doktrinler, terörizm gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Omoluabi, 2008). Zenofobi son zamanlarda daha çok göçmenlerle ilişkilendirilmiştir (Yakuskhov, 2008). Zenofobi; korku, nefret, aşağılama gibi tutumlara yol açmakta ve bu durum hem bireysel hem de toplumsal olarak zenofobinin deneyimlenmesine neden olmaktadır. Yerel ulustaki insanlar tarafından göçmenlerin suçlu ve eğitimsiz olma algısı, kültürel yaşantılara tehdit olacağı düşüncesi önyargı ve ayrımcılığa yol açabilmektedir (Yakuskhov, 2008).

Zenofobiye yol açan unsurlar göz önünde bulundurulduğunda zenofobinin kişisel ve sosyal bağlamda değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Kişisel boyutta; deneyimlerle birlikte duygu, düşünce, davranış ve tutumların zenofobi kapsamında ele alınmasında bireylerin kişilik özellikleriyle zenofobinin ilişkili olup olmadığı gündeme gelmektedir. Beş faktörlü kişilik özelliklerinin (duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk) göçmenlere karşı sergilenen tutumlarda etkisinin olup olmadığını inceleyen Gallego ve Pardos-Prado (2013) duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutları ile göçmenlere karşı tutumlar arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte önyargının yordayıcısı olarak değerlendirilen deneyime açıklık boyutu ile göçmenlere karşı tutumlar arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (Gallego ve Pardos-Prado, 2013). Zenofobi tutumlarının yordanmasında kişilik özelliklerinin rolünün incelendiği başka çalışmalarda ise yumuşak başlılık boyutunda düşük puan alanların zenofobik yönelimlerinin daha çok olduğu bulunmuştur (Barbarino ve Stürmer, 2016; Stürmer vd., 2013.). Ayrıca zenofobi yabancılara ve göçmenlere karşı önyargılarla ilişkilidir. Deneyime açıklık kişilik özelliklerinin düşük düzeyde olması grup önyargılarının yordayıcısı olarak değerlendirilmiştir (Sibley, Harding, Perry, Asbrock ve Duckitt 2010).

Karanlık üçlü kişilik özellikleri Makyavelizm, narsisizm ve psikopati boyutlarını kapsamaktadır. Makyavelizm çıkarları için başkalarını kullanmaktan çekinmeyen bir özellik olarak tanımlanmakta; narsisizm kendini üstün ve görkemli görme olarak ifade edilmekte ve kaygı ve düşük empati ile birlikte yüksek dürtüsellik ve heyecan arayışı ise psikopatının merkezi karakterleri olarak belirtilmektedir (Paulhus ve Williams, 2002). Her üç kişilik özelliği kendini ön plana çıkaran, duygusal soğukluğa ve saldırganlığa yönelik davranış eğilimlerinin gösterildiği art niyetli sosyal davranış özelliklerini kapsamaktadır (Paulhus ve Williams, 2002). Bu bakımdan kişiliğin karanlık üçlüsü olan Makyavelizm, narsisizm ve psikopati eğilimli özelliklerin zenofobiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amaçları

Bu çalışmada, beş faktörlü kişilik özellikleri ile karanlık üçlü kişilik özelliklerinin zenofobiyi yordayıp yordamağının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1- Beş faktörlü kişilik özellikleri zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

a. Beş faktörlü kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutları zenofobinin korku, nefret, aşağılama alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2- Karanlık üçlü kişilik özellikleri zenofobiyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

a. Karanlık üçlü kişilik özelliklerinin Makyavelizm, narsisizm ve psikopati boyutları zenofobinin korku, nefret, aşağılama alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu çalışmada zenofobi ile beş faktörlü ve karanlık üçlü kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle araştırma nicel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma deseninde tasarlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında 18 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan Zenofobi Ölçeği (Bozdağ ve Kocatürk, 2017), 40 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009), 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan Karanlık Üçlü Ölçeği (Eraslan-Çapan, Satıcı, Yılmaz ve Kayış, 2015) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Toplam 422 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda zenofobi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Katılımcıların %57'si kadın (n=242), %43'ü erkektir (n=180).

Verilerin Analizi

Beş faktörlü kişilik yapısı kapsamında; duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarının zenofobi tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki regresyon analizi ile test edilmiştir. Bununla birlikte karanlık üçlü kişilik özellikleri kapsamında; Makyavelizm, narsisizm ve psikopati boyutlarının zenofobi tutumları ile ilişkisini test etmek için yine regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara sınıf ortamında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerle ilgili yönergeler verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü kişiler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizi ile test edilmiştir.

Bulgular

Çoklu regresyon analizi varsayımları doğrusallık, eş varyanslık, çoklu doğrusal bağlantı, otokorelasyon ve normal dağılım unsurları incelenerek sağlanmıştır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013). Otokorelasyon: Hataların arasında otokorelasyon olmama durumu hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Hatalar arasında ilişkinin olmadığı Durbin-Watson testi sonucunun 2 civarında olması gerekmektedir Beş faktörlü kişilik özellikleri için hesaplanan değer (1.861) ile karanlık üçlü kişilik özellikleri için hesaplanan değer (1.901) bu durumu sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte bağımlı değişken (zenofobi) ile bağımsız değişkenler (kişilik özellikleri) arasındaki ilişkiler doğrusaldır. Regresyon modelinde bağımsız değişkenlerin aralarındaki bağlantılar Tolerance değeri 0.1'in üzerinde ve VIF değeri 10'un altında olmalıdır (Tablo 1). Ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değeri -2 ve +2 arasında olduğu için dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 1. Bağımsız değişkenlerin doğrusallık istatistiği

Değişkenler	Tolerance	VIF
Nevrotizm	0.91	1.10
Dışadönüklük	0.51	1.95
Deneyime açıklık	0.55	1.82
Yumuşakbaşlılık	0.72	1.39
Sorumluluk	0.72	1.39
Makyavelizm	0.68	1.46
Psikopati	0.72	1.40
Narsisizm	0.82	1.22

Tablo 2. Ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri

	Zenofobi	Nevrotizm	Dışadönüklük	DeneyimeAçıklık	Yumuşakbaşlılık	Sorumluluk	Makyavelizm	Psikopati	Narsisizm
N	422	422	422	422	422	422	422	422	422
Ortalama	47.533	24.839	44.282	42.853	48.336	36.780	10.974	10.164	18.002
Çarpıklık	0.568	0.346	-0.302	-0.589	-0.445	-0.704	1.008	1.295	0.060
Çarpıklığı n standart hatası	0.119	0.119	0.119	0.119	0.119	0.119	0.119	0.119	0.119
Basıklık	0.194	-0.070	-0.287	0.680	-0.104	0.432	0.757	1.874	-1.014
Basıklık standart hatası	0.237	0.237	0.237	0.237	0.237	0.237	0.237	0.237	0.237

Beş faktörlü kişilik özellikleri ile zenofobi arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Buna göre; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücünü test etmek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda açığa çıkan modelde; yumuşakbaşlılık kişilik özelliğinin zenofobiyi anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur [$\Delta R^2 = .05$, $F_{(5,416)} = 5.66$ $p = .000$, $\beta = -.44$, $t = -4.50$, $p = .000$]. Kişilik özelliklerindeki 1 birimlik değişim zenofobide % 5 oranındaki değişimi açıklamaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Beş faktörlü kişilik özellikleri ile zenofobi-çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.252	0.052	5.655	< .001	55.100	6.352		8.675	< .001
Nevrotizm					0.142	0.107	0.066	1.332	0.184
Dışadönüklük					-0.053	0.101	-0.035	-0.525	0.600
DeneyimeAçıklık					0.185	0.134	0.088	1.381	0.168
Yumuşakbaşlılık					-0.437	0.097	-0.252	-4.500	< .001
Sorumluluk					0.121	0.111	0.061	1.086	0.278

Yumuşakbaşlılık kişilik özelliğinin zenofobinin nefret, korku ve aşığılama faktörlerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (Tablo 4-5-6).

Nefret: [$\Delta R^2 = .05$, $F_{(5,416)} = 5.01$ $p = .000$, $\beta = -.18$, $t = -4.31$, $p = .000$].

Korku: [$\Delta R^2 = .05$, $F_{(5,416)} = 5.31$ $p = .000$, $\beta = -.19$, $t = -4.41$, $p = .000$].

Aşığılama: [$\Delta R^2 = .04$, $F_{(5,416)} = 4.27$ $p = .000$, $\beta = -.08$, $t = -3.00$, $p = .003$].

Tablo 4. Beş faktörlü kişilik özellikleri ile zenofobi nefret faktörü-çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.24	0.05	5.01	<.001	19.106	2.661		7.179	< .001
Nevrotizm					0.042	0.045	0.047	0.946	0.345
Dışadönüklük					-0.012	0.042	-0.019	-0.278	0.781
DeneyimeAçıklık					0.023	0.056	0.027	0.416	0.678
Yumuşakbaşlılık					-0.175	0.041	-0.242	-4.311	< .001
Sorumluluk					0.091	0.047	0.110	1.951	0.052

Tablo 5. Beş faktörlü kişilik özellikleri ile zenofobi korku faktörü-çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.25	0.05	5.31	< .001	24.626	2.746		8.970	< .001
Nevrotizm					0.051	0.046	0.055	1.107	0.269
Dışadönüklük					-0.017	0.044	-0.026	-0.393	0.695
DeneyimeAçıklık					0.117	0.058	0.130	2.024	0.044
Yumuşakbaşlılık					-0.185	0.042	-0.247	-4.413	< .001
Sorumluluk					0.042	0.048	0.049	0.869	0.385

Tablo 6. Beş faktörlü kişilik özellikleri ile zenofobi aşğılama faktörü-çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.22	0.04	4.27	< .001	11.368	1.663		6.837	< .001
Nevrotizm					0.049	0.028	0.088	1.745	0.082
Dışadönüklük					-0.024	0.026	-0.061	-0.910	0.363
DeneyimeAçıklık					0.044	0.035	0.082	1.267	0.206
Yumuşakbaşlılık					-0.076	0.025	-0.169	-3.003	0.003
Sorumluluk					-0.012	0.029	-0.023	-0.410	0.682

Karanlık üçlü kişilik özellikleri ile zenofobi arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Buna göre; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücünü test etmek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda açığa çıkan modelde; psikopati ve narsisizm kişilik özelliklerinin zenofobiyi anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur [$\Delta R^2 = .09$, $F_{(3,418)} = 15.27 = .000$, $\beta_1 = .59$, $t_1 = 4.38$, $p_1 = .000$; $\beta_2 = .19$, $t_2 = 2.47$, $p_2 = .014$]. Kişilik özelliklerindeki 1 birimlik değişim zenofobide % 9 oranındaki değişimi açıklamaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Karanlık üçlü kişilik özellikleri ile zenofobi - çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.31	0.09	15.27	< .001	37.785	1.674		22.578	< .001
Makyavelizm					0.028	0.129	0.012	0.220	0.826
Psikopati					0.586	0.134	0.241	4.383	< .001
Narsisizm					0.193	0.079	0.126	2.465	0.014

Psikopati kişilik özelliğinin zenofobinin nefret, korku ve aşğılama faktörlerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte narsisizm kişilik özelliği zenofobinin korku ve aşğılama faktörlerini anlamlı düzeyde yordamaktadır (Tablo 8-9-10).

Psikopati-Nefret:

[$\Delta R^2 = .10$, $F_{(3,418)} = 5.01$ $p = .000$, $\beta = .29$, $t = 5.21$, $p = .000$].

Psikopati-Korku:

[$\Delta R^2 = .06$, $F_{(3,418)} = 9.76$ $p = .000$, $\beta = .19$, $t = 3.25$, $p = .000$].

Narsisizm-Korku

[$\Delta R^2 = .06$, $F_{(3,418)} = 9.76$ $p = .000$, $\beta = .09$, $t = 2.55$, $p = .000$].

Psikopati-Aşğılama:

[$\Delta R^2 = .06$, $F_{(3,418)} = 10.27$ $p = .000$, $\beta = .11$, $t = 3.00$, $p = .003$].

Narsisizm-Aşğılama

[$\Delta R^2 = .06$, $F_{(3,418)} = 10.27$ $p = .000$, $\beta = .05$, $t = 2.32$, $p = .000$].

Tablo 8. Karanlık üçlü kişilik özellikleri ile zenofobi nefret faktörü - çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.33	0.10	17.217	< .001	11.419	0.694		16.446	< .001

Makyavelizm	0.010	0.054	0.011	0.195	0.845
Psikopati	0.289	0.055	0.284	5.206	< .001
Narsisizm	0.057	0.033	0.090	1.760	0.079

Tablo 9. Karanlık üçlü kişilik özellikleri ile zenofobi korku faktörü - çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.26	0.06	9.76	< .001	19.280	0.735		26.224	< .001
Makyavelizm					-0.006	0.057	-0.006	-0.104	0.917
Psikopati					0.191	0.059	0.182	3.254	0.001
Narsisizm					0.088	0.034	0.133	2.553	0.011

Tablo 10. Karanlık üçlü kişilik özellikleri ile zenofobi aşılama faktörü - çoklu regresyon bulguları

Değişken	R	R ²	F	p	B	SE B	B	t	p
Model	0.26	0.06	10.27	< .001	7.085	0.442		16.036	< .001
Makyavelizm					0.024	0.034	0.040	0.701	0.484
Psikopati					0.106	0.035	0.168	3.004	0.003
Narsisizm					0.048	0.021	0.121	2.321	0.021

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, yumuşak başlılık ile psikopati ve narsisizmin zenofobiye anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yumuşak başlılık kişilik özellikleri olan kişilerin zenofobi tutumlarını göstermeye daha az eğilim gösterdiği araştırma bulgularından hareketle söylenebilir. Bununla birlikte psikopati ve narsisizm kişilik özellikleri olan kişilerin zenofobi tutumlarını daha çok göstermeye meyilli olduğu ifade edilebilir.

Beş faktörlü kişilik özelliklerinin (duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk) göçmenlere karşı sergilenen tutumlarda etkisinin olup olmadığını inceleyen Gallego ve Pardos-Prado (2013) sorumluluk boyutu ile göçmenlere karşı tutumlar arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada ise zenofobi ile sorumluluk kişilik özelliği arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Ayrıca zenofobi yabancılarla ve göçmenlere karşı önyargılarla ilişkilidir. Önyargının yordayıcısı olarak değerlendirilen deneyime açıklık boyutu ile göçmenlere karşı tutumlar arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür (Gallego ve Pardos-Prado, 2013). Deneyime açıklık kişilik özelliklerinin düşük düzeyde olması grup önyargılarının yordayıcısı olarak değerlendirilmiştir (Sibley, Harding, Perry, Asbrock ve Duckitt, 2010). Bu çalışmada deneyime açıklıkla zenofobi arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Zenofobi tutumlarının yordanmasında kişilik özelliklerinin rolünün incelendiği başka çalışmalarda ise yumuşak başlılık boyutunda düşük puan alanların zenofobik yönelimlerinin daha çok olduğu bulunmuştur (Barbarino ve Stürmer, 2016; Stürmer vd., 2013.). Alan yazındaki bu bulgular bu çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Sonuç

Genel olarak değerlendirildiğinde; zenofobi davranışları ve tutumlarının kişisel boyutta incelenmesi gereken nitelermeler kişilik özelliklerine işaret etmektedir. Daha çok olumsuz kişilik özellikleri olarak ele alınabilecek boyutların zenofobi ile ilişkisinin ortaya konulması, bu kavramın açıklanmasında ve zenofobik tutumların azaltılmasına yönelik geliştirilecek müdahale programlarında yer alması gereken unsurların belirlenmesinde bir fikir verecektir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Mevcut çalışmada zenofobi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte zenofobinin kişisel ve sosyal bağlamda değerlendirilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu doğrultuda zenofobi ile çeşitli sosyal faktörler (sosyal dışlama, kültürel uzaklık, sosyal temas gibi) arasındaki ilişkilerin ele alındığı farklı çalışmalar yürütülebilir. Ruh sağlığı çalışanlarının zenofobik yönelimleri yüksek olan bireylerle çalışırken bu bireylerin kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği

fark edilmektedir. Dolayısıyla zenofobik yönelimlerle farklı kişilik özelliklerinin incelendiği çeşitli araştırmalar yürütülebilir ve bunların sonuçları uygulamacıların kullanımına sunulabilir.

Kaynaklar

- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Barbarino, M. L., & Stürmer, S. (2016). Different origins of xenophile and xenophobic orientations in human personality structure: A theoretical perspective and some preliminary findings. *Journal of Social Issues*, 72(3), 432-449.
- Bozdağ, F., & Kocatürk, M. (2017). Zenofobi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 615-620.
- Campbell, D. T., & McCandless, B. R. (1951). Ethnocentrism, xenophobia and personality. *Human Relations*, 4(2), 185-192.
- Corsini, R. J. (2001). *The Dictionary of Psychology*. New York: Brunner – Routledge.
- Eraslan-Çapan, B., Satıcı, S. A., Yılmaz, M. F., & Kayış, A. R. (2015). Karanlık Üçlü Ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulmuştur, 7-10 Ekim, Mersin, Türkiye.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gallego, A., & Pardos-Prado, S. (2014). The big five personality traits and attitudes towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(1), 79-99.
- Omluabi, P. F. (2008). Psychological foundation of xenophobia. *IFE Psychologia: An international Journal*, 16(2), 53-71
- Oxford Dictionary (2019). Definition of xenophobia in English, <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/xenophobia> adresinden 03.03.2019 tarihinde erişildi.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of research in personality*, 36(6), 556-563.
- Sibley, C. G., Harding, J. F., Perry, R., Asbrock, F., & Duckitt, J. (2010). Personality and prejudice: Extension to the HEXACO personality model. *European Journal of Personality*, 24(6), 515-534.
- Stürmer, S., Benbow, A. E., Siem, B., Barth, M., Bodansky, A. N., & Lotz-Schmitt, K. (2013). Psychological foundations of xenophilia: The role of major personality traits in predicting favorable attitudes toward cross-cultural contact and exploration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(5), 832.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson Education.
- Yakushko, O. (2009). Xenophobia: Understanding the roots and consequences of negative attitudes toward immigrants. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 36-66.

ORTAOKUL DÜZEYİNDE DOSYA YÖNETİMİ KONUSUNDA MATERYAL GELİŞTİRİLMESİ VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN UYGULANMASI**AGAH TUGRUL KORUCU**
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**UĞURCAN SERT**
MEB**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Bilgisayar Destekli Öğretim, öğrenme ortamının bilgisayar olduğu, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılarak kendi hızına göre ilerleyebildiği, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu öğretim yöntemidir. Eğitsel bilgisayar oyunları, öğrenme sürecini eğlenceli hale getiren öğrenme etkinliklerini tamamlayıcı yazılımlardır.

Örneklem grubuna sunuş yöntemi kullanılarak işlenen dersin ardından uygulanan başarı testi sonucunda öğrenme eksikliği yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaşadıkların öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla ASSURE öğretim tasarımı kullanılarak e-öğrenme materyali tasarlanmıştır. Öğrenciler kendi hızlarına göre kazanımları ve konu içi soruları uygulayarak kazanımlara ulaştı. E-öğrenme yazılımının uygulanmasından sonra öğrencilerinin birbirleriyle eğitsel oyunları oynayarak sınıf içi rekGİZEM AVCİFÜSUNabet sağlanarak kalıcı öğrenme yaşantılarının ortaya çıkması amaçlandı. Yapılan araştırmada BDÖ yönteminin kullanımının öğrencilerin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisini belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem: Çalışma örneklemini ortaokul 6.Sınıfta öğrenim gören 11 kız, 6 erkek toplam 17 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada kontrol grubu bulunmayan, tek grup öntest-sontest araştırma deseni uygulanmıştır. Öntest ve sontestin analizinde Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır.

Bulgular: Çalışmanın sonucunda BDÖ yöntemi ile işlenen ders sonuçlarının sunuş yöntemiyle işlenen ders sonuçlarına göre başarıyı artırdığı ve anlamlı farklılık ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öntest-sontest sonuçlarına bakıldığında başarılarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Farklı derslerde de belirli konuların öğretiminde geleneksel yöntemlerin yerine BDÖ yöntemi ve materyallerinin kullanımına yer verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Assure Modeli, Ortaokul, Bilgisayar Destekli Öğretim, Eğitsel Bilgisayar Oyunları, Materyal Tasarımı
Developing Materials at Secondary School Level and Application of Computer Assisted Instruction

Abstract

Purpose: Computer Assisted Instruction is a teaching method in which the learning environment is a computer, students can participate in the learning process effectively and progress according to their own pace, and the student is at the center of the learning process. Educational computer games are software that complement learning activities that make the learning process fun.

E-learning material was designed using ASSURE instructional design in order to eliminate the learning deficiencies of the students. In this research, it is aimed to determine the effect of using Computer Aided Instruction method on student achievement and motivation of students.

Method: The sample of the study consists of 17 students (11 girls, 6 boys) in the 6th grade. In this research, it is aimed to determine the effect of using Computer Aided Instruction method on student achievement and motivation of students. In this study, one group pretest-posttest research design was used. Nonparametric Wilcoxon Signed Ranks Test was applied in pre-test and post-test analysis.

Findings: As a result of the study, it was concluded that the results of the courses supported by the Computer Assisted Instruction method increased the success compared to the results of the courses and there was a significant difference. When the pre-test and post-test results of the students were examined according to their gender, there was no significant difference in their achievement.

Implications For Future Studies: The use of Computer Assisted Teaching methods and materials can be used instead of traditional methods in teaching specific subjects in different courses.

Keyword: Assure Model, Middle School, Computer Assisted Instruction, Educational Computer Games, Material Design.

1.Giriş

Günümüzde bilginin büyük bir hızla artmasıyla birlikte teknolojik gelişmeler devamlı ve süratli bir şekilde ilerlemektedir. Teknolojik gelişmelerdeki artış eğitimi de etkilemektedir (Ceylan, 2018). Teknoloji eğitimin kalitesini arttıracak potansiyele

sahiptir. Bu yüzden son senelerde birçok ülke eğitimdeki amaçlarında teknoloji ile öğretim programlarının bütünleşmesini hedeflemektedir (Plomp, Anderson, & KontogiannopoulouPolydorides, 1996). Ülkemizde de okullarda teknoloji kullanımını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İlk olarak 21. yüzyılın başlarında okullara kurulan BT sınıfları örnek olarak gösterilebilir. Diğer bir örnek olarak ise teknoloji kullanımının artırılması ve fırsatların eşitlenmesinin hedeflendiği FATİH projesi gösterilebilir (Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2011; Tabuk, 2019). Teknolojik gelişmeler sonucunda uygulanan programların ve materyallerin güncellenmesi, günümüz imkânlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2010; Yeşilyurt, 2007; Karasar, 2004). Bu gereksinim sonucunda yeni programlar ve yöntemler aranmaya başlanmıştır. Bunlardan biriside Bilgisayar Destekli Öğretim(BDÖ) kavramıdır.

Okullarda bilgisayar ve tablet kullanılması BDÖ olarak isimlendirilmektedir. Muir (2004), bilgisayar teknolojilerinin öğretim ve öğrenim sürecini daha etkili hale getirdiğini belirtmişlerdir. BDÖ, öğrenenin internet veya bilgisayar yardımıyla eğitsel içeriğe ulaşması, eğitsel yazılım ve oyunlar yardımıyla bilgisayarı eğitim sürecinde araç olarak kullanılmasıdır (Ornstein ve Levine, 1993; Owusu, Monney, Appiah, ve Wilmot, 2010). Şahin ve Yıldırım (1999), BDÖ öğrenme ortamının bilgisayar olduğu, öğretim sürecini ve öğrencilerin eğitime karşı güdüsünü arttıran, öğrenenin kendi öğrenme hızına göre faydalanabileceği öğretim yöntem olarak tanımlamışlardır. Demirel ve arkadaşları ise (2001) bilgisayarın öğrenme ortamında, okul idari işleri ve diğer faaliyetlerde kullanılması olarak tanımlamışlardır. BDÖ, eğitim esnasında öğretmenin rehber olduğu öğrencinin bilgisayar ortamında eğitsel oyunlar, etkileşimli, görsel, ses vb. içeriklerle karşılaşarak kazanımların aktarılması olarak tanımlanabilir (Hamafin ve Peck, 1988). BDÖ eğitsel içeriğin aktarılmasında geleneksel yollardan farklı yollar sunan bir yöntemdir.

BDÖ ile hayatımıza giren bir diğer kavram ise eğitsel bilgisayar oyunlarıdır. Eğitsel bilgisayar oyunları; oyun senaryosu içerisinde öğrenenin ders kazanımlarını öğrenmelerine veya tekrar etmelerine yardımcı olan yazılımlardır (Demirel, Seferoğlu, ve Yağcı, 2003). Çankaya (2007), eğitsel bilgisayar oyunlarını öğrencileri güdüleyici, eğlendirici özelliklerinin yanında öğrenme etkinliğini tamamlayıcı özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitsel bilgisayar oyunları öğrenenin hayal gücünü geliştirme, rekabet, hırs, mücadele, tartışma, karar verme ve uygulama gibi özelliklerini geliştirmede yarar sağlar (Lo, Ji, Syu, You, ve Chen, 2008, Prensky, 2008). Eğitsel oyunlarının bu özellikleri öğrenci için en sıkıcı konuları bile keyifli hale getirerek öğrencinin öğrenme sürecine güdülenmesini ve aktif katılımını sağlamaktadır (Chen, Liao, Cheng, Yeh, ve Chan, 2012). Yapılan çalışmalarda; bilgisayar ve eğitsel bilgisayar oyunu ortamlarında öğrencilerin büyük haz aldığı ve bu ortamlarda öğrencilerin öğrenme için daha çok motive oldukları görülmektedir (Özdemir, 2011, Demirbilek ve Tamer, 2010). Eğitsel oyunların en büyük amacı eğlendirmektir. Eğlence ise en önemli motivasyon kaynaklarından birisidir. Motivasyon, bireye enerji vererek, öğrenmenin gerçekleşmesi için istekli hale gelmesini sağlamaktadır (Akbaba, 2006). Prensky (2002), öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını psikolojik, içgüdüsel ve dışsal faktörlerin etkilediğini belirtmektedir. Geleneksel eğitim öğrencilerin motivasyonunu arttırmada yetersiz kalmaktadır (Ay, 2013). Geleneksel eğitimde kazanımları aktarmak ön plandadır. Eğitsel bilgisayar oyunlarında ise bireyin eğlenceli zaman geçirerek, bireyi öğrenme sürecine motive etmek ön plandadır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının geleneksel eğitime göre öğrenciyi daha çok motive ettiğini belirtmiştir (Pareto ve arkadaşları, 2012). Öğrencinin motivasyonu yeterli düzeye geldiğinde öğrenme gerçekleşir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi "Dosya ve Klasörler" konusunda sunuş yöntemiyle işlenen dersin sonucunda öğrencilerin yaşadığı öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla ASSURE modeli kullanılarak öğrenme yazılımı tasarlanmıştır. Materyal içerisinde eğitsel oyunlara da yer verilmiştir. Hazırlanan e-öğrenme materyali kullanılarak BDÖ yöntemiyle ders işlenen dersin sonucunda aşağıdaki sorularına yanıt aranmıştır;

1. BDÖ yöntemi ve eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin başarısını nasıl etkiler?
2. BDÖ yöntemi ve eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımı öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiler?
3. Sunuş yönteminin ve BDÖ yönteminin kullanımının öğrenci başarısına etkisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sunuş yönteminin ve BDÖ yönteminin kullanımının cinsiyete göre öğrenci başarısına etkisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Öğrencilerin yaşadıkların öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla e-öğrenme materyali tasarlanmıştır. Materyalin hazırlanmasında öğretimin önceden sistematik olarak planlanması, materyal seçimi ve kullanımında verimi arttırmayı hedefleyen ASSURE öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. Assure modeli materyal hazırlama süreci için en uygun modellerden birisidir. Assure modeli adını bütün aşamaların baş harflerinden almıştır. ASSURE modelini "Öğrenen Analizi, Hedeflerin Analizi, Yöntem ve Materyallerin Seçimi, Ortam ve Materyallerden Yararlanma, Öğrenci Katılımını Sağlama ve Değerlendirme" basamakları oluşturmaktadır (Akkoyunlu, Altun, & Soylu, 2008; Erfidan, 2019). Assure modeli öğrencilerin özelliklerini göz önüne alınarak yöntemler ve materyaller seçilerek hazırlandığı öğretim tasarım modelidir. Bu model öğretim programlarında kullanılmasıyla en uygun yöntem ve materyalleri seçip öğrencilerin en yüksek öğrenme performansına ulaşılabilir. Bu modelin en önemli aşamalarından biriside öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarıdır (Uysal & Gürcan, 2004). Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması kalıcı öğrenme yaşantıları ortaya çıkarmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmada tek gruplu ön test- son test deneysel desen nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Deneysel desen, belirlenen değişkenler arasındaki neden- sonuç ilişkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda bir ya da daha çok bağımsız değişkenin bir ya da daha çok bağımlı değişkene etkileri gözlemlenir. Çalışmada kullanılan tek gruplu ön test- son test deneysel desende gruba bağımsız değişken uygulanır, deneyin öncesinde ve sonrasında ölçme işlemi yapılır (Cohen & Manion, 1997; Fraenkel & Wallen, 1996). Ön test ve son test ortalamaları arasındaki değişiklik bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Deneysel desenler arasında tek gruplu ön test- son test deneysel deseni en zayıf desenlerdendir. Çalışmalarda tek gruplu ön test- son test deneysel desenin kullanılması çalışmanın doğası gereğidir (Creswell, 2012). Çalışmada sunuş yöntemiyle işlenen ders sonrası ön test uygulanmış öğrenme eksiklikleri tespit edildikten 5 hafta sonra BDÖ yöntemiyle yeniden ders planlanarak 40 dakikalık 2 ders gerçekleştirilmiş, uygulanan derslerin ardından son test ile ders analiz edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde eğitim-öğretime devam eden bir devlet ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 6'sı erkek (%35,30), 11'i kız (%64,70) toplam 17 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

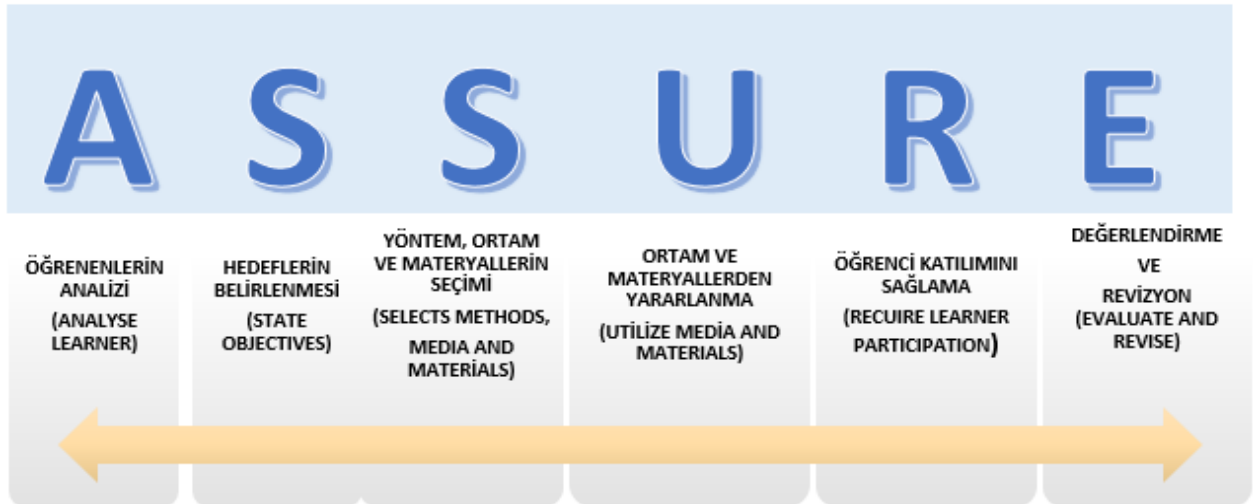
Araştırmada veri toplama aracı olarak dosya ve klasörler konusu başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmeye yönelik "Dosya ve Klasörler" konusunda kazandırılmak istenen kazanımlar dikkate alınarak 20 soruluk dört seçeneqli çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Geliştirilen bu test başarı testi 2 alan uzmanının görüşü alınarak son hali verilmiştir. Başarı testinin madde analizi çalışmasında, Kuder-Richardson 20 tekniği kullanılarak hazırlanan başarı testinin güvenilirliği belirlenmiştir. KR-20 testi, test içerisinde bulunan maddelerin her biri ile testin diğer tüm soruları arasındaki uyumluluk düzeyini belirler. Ulaşılan güvenilirlik katsayısının +1'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur. Uygulanan KR-20 testinin sonucuna göre hazırlanan başarı testinin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir. 2 farklı alan uzmanının yorumuyla başarı testi geliştirilmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Başarı testleri zorluk analizi sonuçları 0,1 aralığında değişmektedir. Analiz sonucu 0 değerine yaklaştığında testin kolay, 1 değerine yaklaştığında zor olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrenci başarısını ön test ve son test olarak kullanılan başarı testinin zorluk testi sonucu 0.496 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre başarı testinin normal zorlukta olduğu ve uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler bir veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde örneklem grubu 30 kişinin altında olduğu için Non-Parametrik testlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır.

2.4. Dosya ve Klasör Kavramları Materyalinin Geliştirilmesi

Bilgisayar tabanlı "Dosya ve Klasör Kavramları" materyallerinin tasarlanmasında, ASSURE Tasarım Modeli kullanılmıştır. Materyal Resim 1.deki model basamaklarına göre hazırlanmıştır.



Resim 1: ASSURE Tasarım Modeli

Materyalin tasarlanması ile ilgili, ASSURE modelinin aşamaları göre hazırlanan plan aşağıdadır.

2.4.1.Öğrenenlerin Analizi (Analyse Learner)

Öğrenciler ortaokul 6. sınıfta olup hepsi 11 yaşındadır. Sınıf mevcudu 6 erkek, 11 kız öğrenci olmak üzere toplamda 17 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları normal düzeydedir. Tamamının evinde bilgisayar, tablet veya akıllı telefonda en az birisi bulunmaktadır. İnternette gezinti yapmak, sosyal medya sitelerini takip etmek ve oyun oynamaktan zevk almaktadırlar. Öğrenciler uygulama yapmak ve grup çalışmasından hoşlanmaktadırlar.

2.4.2.Hedeflerin Belirlenmesi (State Objectives)

Bu öğretim programı sonunda öğrenciler;

- ❖ Klasör kavramının görevini tanımlayabilecek,
- ❖ Dosya kavramını tanımlayabilecek,
- ❖ Dosya uzantısının ne işe yaradığını açıklayacak,
- ❖ Dosyaları uzantılarına bakarak türlerine göre ayırt edebilecek,
- ❖ Dosya türleri ve dosya uzantılarını eşleştirebileceklerdir.

2.4.3.Yöntem, Ortam ve Materyallerin Seçimi (Selects Methods, Media and Materials)

Ezber yapmak çoğu zaman zor ve sıkıcıdır. Dosya ve klasör kavramlarının tam öğrenilmesi için dosya uzantılarının anlaşılabilmesi gerekmektedir. Çünkü klasör aynı tür dosyaları ayırmak için kullanılan birimlerdir. Dosyaların türünü anlamak için ise dosya uzantılarını bilmesi gerekmektedir. Öğretimi kolaylaştırmak ve kalıcılığını sağlamak için dosya uzantılarının öğretilmesinde öğrencilerin e-öğrenme materyali ve eğitsel bilgisayar oyunu kullanılacaktır. Öğrenciler e-öğrenme yazılımıyla konu anlatımını inceleyecekler, sürükle bırak, adam asmaca, uzantı eşleştirme oyunu vb. eğitim içindeki etkileşimli nesnelere ve oyunlarla eğitimi tamamlamaları sağlanacaktır. Eğitimi bitiren öğrenciler eşleştirme oyununu ikili grup olarak eşleşerek kendi aralarında oynayarak dosya uzantılarını pekiştirmeleri sağlanacaktır.

Anlatım yöntemiyle ders işlenen öğrenciler, sembolik kavramlarla görevleri arasında gerçek bağlantı kuramayabilirler. Bu sebeple, özellikle çok fazla ön bilgilerinin olmadığı dosya uzantıları konusunda öğrencilerin görseller ile uygulamalı olarak dersi işlemeleri öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Daha sonra eşleştirme oyunu öğrencilerin rekabet içerisinde hem öğrenmelerini hem de kalıcı öğrenme yaşantısı elde etmeleri hedeflenmiştir.

2.4.4.Ortam ve Materyallerden Yararlanma (Utilize Media and Materials)

Öğrencilerin tabletleriyle bireysel olarak etkileşimli öğrenme yazılımını uygulamaları istenecektir. Öğrenme yazılımı uygulaması içerisinde sayfa içerisinde yönlendirmelerle görsel ve etkileşimli uygulamalar ile öğrencinin uygulama içinde sürekli aktif kalmasına katkı sağlayacaktır. Konu anlatımını tamamlayan öğrenciler, öğrenme yazılımı uygulaması içerisindeki adam asmaca oyunuyla daha eğlenceli şekilde uzantıları pekiştirmeleri sağlanacaktır. Daha sonra bireysel olarak Dosya Uzantısı ve Dosya Türlerini eşleştirme oyununu oynamaları istenecektir. Öğrenme yazılımı uygulamasını tamamlayan öğrenciler ikiye bölünerek eşleştirme oyunlarını oynamaları istenecektir. Daha çok bilen öğrenciler tur atlayarak dosya uzantıları turnuvasını gerçekleştirecektir. Öğrencilerin rekabet içerisinde eğlenerek dosya uzantılarını öğrenmeleri sağlanacaktır.

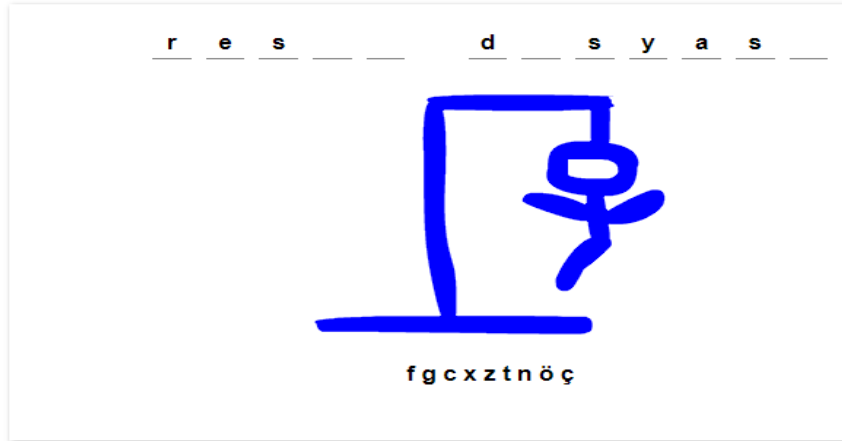
2.4.5.Öğrenci Katılımını Sağlama (Recuire Learner Participation)

Dersin başlangıcında öğrencilerin güdülenmeleri için dersin sonunda “Dosya Uzantıları Eşleştirme” oyununun karşılıklı olarak oynayacakları belirtilir. Daha sonra öğrencilerin e-öğrenme materyalini uygulamaları istenir. Öğrencilerin süreç içerisinde aktif kalmaları için materyal içerisinde etkileşimli sorular bulunmaktadır.

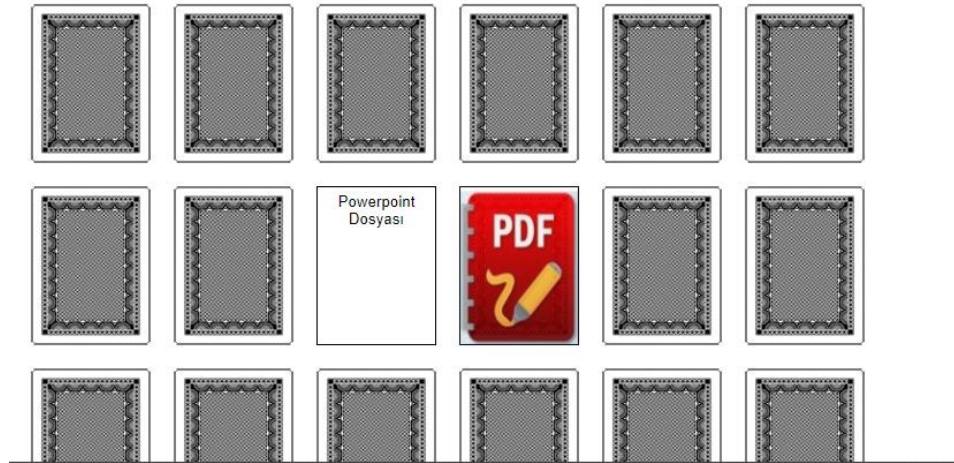
Uygulama aşamasında öğrencilerin kavramları tanımları sağlanır. Dosya kavramından haberdar olan öğrencilere resim geçişleriyle dosya türlerini görmeleri sağlanır. Dosya adı ve dosya uzantısı görseliyle dosya adının yapısının nasıl oluştuğunu görmeleri sağlanır. Sürükle bırak etkileşimli sorusuyla dosya adlandırılırken dosya uzantı ve dosya adının hangi alanlarda bulunduğunu eşleştirmeleri istenir. Dosya uzantıları ve dosya görselleriyle uzantıların hangi dosya türüne ait olduklarının görmeleri sağlanır. Adam asmaca ve eşleştirme oyunu ile dosya türü ve dosya uzantılarını pekiştirmeleri sağlanır. Öğrenciler öğrenme yazılımını uygulamalarını tamamladıktan sonra ikiye bölünerek gruplaşarak “Dosya Uzantısı ve Dosya Türlerini Eşleştirme” oyununu oynamaları istenir. Kazanan öğrenciler birbirleriyle oynayarak turnuvanın kazananı bulunur. Elenen öğrencilerde kendi aralarında oyunu oynamaya devam ederler.

**Dosya ve Klasör Nedir?
Adam Asmaca**

Jpg, Png hangi dosyanın
uzantısıdır?



Resim 2: Adam Asmaca Oyunu

**Dosya ve Klasör Nedir?
Dosyaları Uzantılarıyla eşleştirilim.**

Resim 3: Dosya Uzantıları Eşleştirme Oyunu

2.4.6.Değerlendirme ve Revizyon (Evaluate and Revise)

Ders sonunda boşluk doldurma ve eşleştirme sorularının yer aldığı başarı testleri öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin öğrenme seviyeleri tespit edilir. Bu sınav puanlandırılarak öğrencilere dönüt verilir. % 65'lik başarıyı sağlayamayan öğrencilere tamamlayıcı alıştırmalar yaptırılarak eksiklikleri giderme çalışması yapılacaktır.

3.Bulgular

Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testinin sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Ön test-Son test Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

	N	X	S
Ön Test	17	64,06	22,43
Son Test	17	81,18	32,36

	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	Z	P
Ön Test	Negatif Sıralar	3	3,00	9	-2,38	0,01
	Pozitif Sıralar	9	7,67	69		
Son Test	Eşit	5				
	Toplam	17				

Tablo 1 incelendiğinde sunuş yöntemiyle işlenen ders sonunda uygulan ön test ve BDÖ yöntemi ile işlenen ders sonucunda uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testinin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Erkek Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

	N	X	S		
Ön Test	6	46,33	32,64		
Son Test	6	68,87	25,83		

	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	z	P
Ön Test	Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-1,63	0,10
	Pozitif Sıralar	4	3,38	13,50		
Son Test	Eşit	1				
	Toplam	6				

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğrencilerin sunuş yöntemiyle işlenen ders sonunda uygulan ön test ve BDÖ yöntemi ile işlenen ders sonucunda uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunmamasına rağmen erkek öğrencilerin başarı ortalamalarına bakıldığında ön test ortalamalarına oranla son test ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Kız öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testinin sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Ön test-Son test Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

	N	X	S		
Ön Test	11	73,73	29,18		
Son Test	11	88,00	18,39		

	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	z	P
Ön Test	Negatif Sıralar	2	2,00	4,00	-1,71	0,08
	Pozitif Sıralar	5	4,80	24,00		
Son Test	Eşit	4				
	Toplam	11				

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin sunuş yoluyla işlenen ders sonunda uygulan ön test ve BDÖ yöntemi ile işlenen ders sonucunda uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

$p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Anlamlı fark bulunmamasına rağmen kız öğrencilerin başarı ortalamalarına bakıldığında ön test ortalamalarına oranla son test ortalamalarının yükseldiği görülmüştür.

4. Tartışma ve Sonuç

Son yıllarda geleneksel eğitim yöntemleri ile yenilikçi eğitim yöntemleri karşılaştırılmaktadır. Bu konuyla birçok çalışma yapılmıştır (Gökçe & Demirhan, 2005; Khalid & Azeem, 2012; Nurutdinova ve arkadaşları, 2016; Akdağ & Tok, 2008; Ragasa, 2008). Yapılan bu çalışmanın konusunu geleneksel yöntemlerden sunuş yöntemi ile yenilikçi yöntemlerden BDÖ yönteminin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkilerine göre karşılaştırılması oluşturmuştur.

Dosya ve klasör konusunda sunuş yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrencilerde ortaya çıktığı tespit edilen öğrenme eksikliklerini gidermek için e-öğrenme materyali geliştirilmiştir. Sunuş yoluyla işlenen ders sonucunda yapılan değerlendirme sınavında öğrencilerin başarı ortalamaları 100 puan üzerinden 64 puan olarak ölçülmüştür. Bilgisayar destekli öğrenme yöntemi ve eğitsel bilgisayar oyunu kullanılarak işlenen ders sonucunda uygulanan sınavda öğrenci ortalaması 100 puan üzerinden 81 puana yükseldiği görülmüştür. Bilgisayar destekli eğitimin (Çekbaş, Yakar, Yıldırım, ve Savran, 2003; Demircioğlu ve Geban, 1996; Güven ve Sülün, 2012; Sulak, 2002; Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu, ve Oğuz, 2008) ve eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının (Kebritchi, Hirumi, ve Bai, 2010; Özdoğan, 2008; Uygun, 2008; Altunay, 2004) sunuş yöntemine oranla öğrenci başarısını olumlu yönde arttırdığı ve anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarla da uyumludur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında hem kız hem erkek öğrencilerin ortalamalarının yükseldiği buna karşın sonuçlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bilgisayar destekli öğrenme ve eğitsel bilgisayar oyunu kullanılarak işlenen derste öğrencilerin sunuş yoluyla işlenen derse göre daha çok eğlendiği ve motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Bilgisayar destekli öğrenme yöntemi kullanımının (Şahin ve Yıldırım, 1999; Balkanlı, 2003; Bialo ve Sivin, 1990; Wodarz, 1994; Kutluca, 2009) ve eğitsel bilgisayar oyunlarının yarattığı rekabet ortamının (Güven ve Sülün, 2012; Bakar, Tüzün, ve Çağıltay, 2008; Kebritchi, Hirumi, ve Bai, 2010; Lopez-Morteo ve Lopez, 2007; Owston, Wideman, Ronda, ve Brown, 2009; Pareto, Haake, Lindström, Sjöden, ve Gulz, 2012; Sönmez ve Artut, 2012) öğrenci motivasyonunu arttırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarla da uyumludur.

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler yapılabilir: "Dosya ve Klasörler" konusu için hazırlanan materyal ve uygulanan bu çalışma, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin farklı düzey ve konuları için kazanım düzeyinde anlatım, soru ve etkinlikler hazırlanarak öğrenim süreci ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etkileri görmek için tekrarlanabilir. Farklı derslerde de belirli konuların öğretiminde geleneksel yöntemlerin yerine BDÖ yöntemi ve materyallerinin kullanımına yer verilmelidir. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak için öğrencilerin güdüleyip eğitsel bilgisayar oyunları kullanılabilir. BDÖ yöntemi ve eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının farklı gruplarda ve farklı derslerde öğretim için etkisine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri [The Status of Instructional Technology in the Primary Schools and Classroom Teachers' Level of Using These Technologies]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon [Motivation in Education]. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B., & Oğuz, B. (2008). Bilgisayar Tabanlı ve Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi [The Effect of Computer Based and Computer Aided Chemistry Teaching on Student Attitude and Success]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.
- Akdag, M. & Tok, H. (2008). The Effects of Traditional Instruction and PowerPoint Presentation Supported Instruction on Student's Achievement. *Education and Science*, 33 (147), 26-34.
- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Soylu, M. Y. (2008). Öğretim Tasarımı. Ankara: Maya Akademi.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi [The effect of game-supported mathematics teaching on student access and retention]* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Ve Geleneksel Öğretime İlişkin Görüşleri [Trainee teachers' views on project-based learning and traditional education]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-67.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği [Students' Opinions Of Educational Computer Game Utilization: A Social Studies Course Case]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.

- Balkanlı, A. (2003). *Bilgisayar Destekli Ortaöğretim Öğrencilerine Almanca Öğretimi Uygulaması (Anadolu Kız Meslek Lisesi Örneği) [Teaching German to Computer Aided Secondary School Students (The Case of Anatolian Girls Vocational High School)]*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Bialo, E. & Sivin, J. (1990). *Report on the Effectiveness of Microcomputers in Scholls*. Washington: Software Publishers Association.
- Chen, Z., Liao, C. C. Y., Cheng, H. N. H., Yeh, C. Y. C., & Chan, T. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment ve goal-pursuing in math learning. *Educational Technology & Society*, 15, 317-327.
- Ceylan, N. (2018). *Bilgisayar animasyonları destekli 5e öğrenme Modelinin "tepkimelerde hız ve denge" konusunda akademik başarı üzerine etkisi [The effect of 5e learning cycle model accompanied with computer animations on academic achievement in the subject of reaction rates and chemical equilibrium]*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çankaya, S. (2007). *Oran-Orantı konusunda geliştirilen bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunları hakkındaki düşüncelerine etkisi [The effects of computer games developed about ratio and proportion topic on students' thoughts about mathematics course and educational computer games]*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B., & Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, 76-78.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *Akademik Bilişim 11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 765-773). Malatya: İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirbilek, M., & Tamer, S. L. (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Procedia Social ve Behavioral Sciences*, 9, 709-716.
- Demircioğlu, H., & Geban, Ö. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı akımından karşılaştırılması [Comparison of computer assisted teaching and traditional problem solving activities in science teaching from course success]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 185-193.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme [Instructional technologies and material development]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme [Instructional technologies and material development]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: balıkesir üniversitesi örneği [Perspectives of lecturers and undergraduate students on university distance education courses: the case of Balıkesir University]*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Güler, M. H., & Sağlam, N. (2002). Biyoloji öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin ve çalışma yapraklarının öğrencilerin başarısı ve bilgisayara karşı tutumlarına etkileri [The effects of the computer aided instruction and worksheets on the students' biology achievement and their attitudes toward computer]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 117-126.
- Gürcan, A., & Uysal, Ö. (2004). Assure Modeli İle Öğretim Tasarımı ve Örnek Bir Uygulama [Instructional design with assure model and a sample application]. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 21-28). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar Destekli Öğretimin 8.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarıya ve Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi [Computer-aided teaching 8th grade academic achievement in science and technology education and influence students' attitudes towards the course]. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Teacher candidates and supervising teachers' opinions about activities of teaching practice in elementary schools. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 1, 43-71.
- Hamafin, M. J., & Peck, K. L. (1988). The design, development and evaluation of instructional software. *Educational Communication and Technology*, 36, 35-38.

- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim [New Communication Technologies in Education -Internet and Virtual Higher Education]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(4), 117-125.
- Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. Y. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55, 427–443.
- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5). 170-177.
- Kutluca, T. (2009). İkinci dereceden fonksiyonlar konusu için tasarlanan bilgisayar destekli öğrenme ortamının değerlendirilmesi [Evaluation of computer-aided learning environment designed for second order functions]. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lo, J. J., Ji, N. W., Syu, Y. H., You, W. J., & Chen, Y. T. (2008). Developing a digital game-based situated learning system for ocean ecology. *Lecture Notes in Computer Science*, 5080, 51-61.
- Lopez-Morteo, G., & Lopez, G. (2007). Computer support for learning mathematics: a learning environment based on recreational learning objects. *Computers & Education*, 48(4), 618-641.
- Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42, 111–131.
- Nurutdinova A.R., Perchatkina V.G., Zinnatullina L.M., Zubkova G.I., Galeeva F.T. (2016) Innovative teaching practice: traditional and alternative methods (challenges and implications). *International Journal of Environment and Science Education*, 11 (10). 3807-3819.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (1993). *Foundations of educations (5th ed.)*. Houghton: Mifflin Co.
- Owston, R., Wideman, H., Ronda, N. S., & Brown, C. (2009). Computer game development as a literacy activity. *Computers & Education*, 53(3), 977-989.
- Owusu, K. A., Monney, K. A., Appiah, J. Y., & Wilmot, E. M. (2010). Effects of computerassisted instruction on performance of senior high school biology students in Ghana. *Computer & Education*, 55(2), 904-910.
- Özdemir, Ş. (2011). Oyun tabanlı öğrenmede geogebra kullanımı: Köklü sayılar keşif oyunu [Using Geogebra in game based learning: root numbers discovery game]. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Özdoğan, E. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği [The Effect of Cooperative Learning Method to the fourth grade students' attitude and achievement on Mathematic Learning: The Computer Supported Collobarotive Learning (CSCL) and Team Assisted Individualization method (TAI)]. (Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pareto, L., Haake, M., Lindström, P., Sjöden, B., & Gulz, A. (2012). A teachable-agent based game affording collaboration ve competition: Evaluating math comprehension ve motivation. *Association for Educational Communications ve Technology*, 60(5), 723-751.
- Plomp, T., Anderson, R. E., & KontogiannopoulouPolydorides, G. (1996). *Cross National Policies and Practices on Computers in Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay or, the real 21st century learning revolution. *On The Horizon*, 10(1), 5-11.
- Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004-1019.
- Ragasa, C. Y. (2008). A comparison of computer-assisted instruction and the traditional method of teaching basic statistics. *Journal of Statistics Education*, 16 (1), Retrieved from <http://www.amstat.org/publications/jse/v16n1/ragasa.html>
- Sönmez, M. T., & Artut, P. D. (2012). Web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının kesirler ve ondalık sayılara ilişkin öğrenci başarısına etkisi [The effect of educational math games presented on the web on student success in fractions and decimal numbers]. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri*. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Sulak, S. A. (2002). *Matematik dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*[The effect of computer assisted instruction on student achievement and attitudes in mathematics]. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme [Instructional Technologies and Material Development]*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tabuk, M. (2019). Lisansüstü Tezlerde Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Uygulamaları: Meta-Sentez Çalışması [Computer Assisted Mathematics Teaching in Dissertations: A MetaSynthesis Study]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 656-677.

Uygun, M. (2008). *Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Yazılımının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Başarı ve Matematiğe Karşı Tutumuna Etkisinin İncelenmesi* [Investigation of the effect of computer aided instruction software on the attitude and mathematical attitudes of 4th grade primary school students about fractions]. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, Ö., & Gürcan, A. (2004). Assure Modeli İle Öğretim Tasarımı ve Örnek Bir Uygulama. *Paper presented at the XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 21-28). Malatya: Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.

Yeşilyurt, E. (2007). Öğretim Araç-Gereçleri Kullanımına Etki Eden Faktörler [Factors that have influence on the utilization of instructional tools and materials]. *eJournal of New World Sciences Academy*, 2(4), 300-312.

Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi* [The effect of computer assisted educational mathematics games on the academic achievement for maths course and retention of primary school 2nd grade students]. (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Wodarz, N. (1994). *The effects of computer usage on elementary students' attitudes, motivation and achievement in mathematics*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Arizona: Northern Arizona University.

ÖZEL SEKTÖRDE ÇALIŞAN İÇ MİMARLARIN GÖZÜNDEN İÇ MİMARLIK EĞİTİMİ'NE BAKIŞ

ÜMMÜ ERTUĞRUL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİSEMA ÜNLÜER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Araştırmanın amacı özel sektörde çalışan iç mimarların günümüzdeki iç mimarlık eğitimine olan bakış açılarını ortaya koyarak iç mimarlık eğitiminin niteliksel bir durum değerlendirmesini yapmaktır. **Yöntem:** Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan keşfe dayalı durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir'de fiili olarak iç mimarlık mesleğini icra eden ve Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç mimarlık Bölümüne 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bahar dönemi için tasarım stüdyosu/ proje derslerine eğitim vermeye gelen 7 içmimardan oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile iç mimarlar ile görüşmeler yapılmıştır ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz paket programı olan NVivo 12 kullanılmış ve bu program yardımıyla araştırmacı günlükleri ve görüşme dokümleri kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler tema ve kodlara göre düzenlenmiştir. **Bulgular:** Yapılan durum çalışması ile görüşmelerden elde edilen veriler ışığında özel sektör ile eğitim arasındaki kopukluğun akademi ile sektör paydaşları arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamamasından ve köklü bir eğitim geçmişine sahip olan iç mimarlık eğitimi ve anlayışındaki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. **Sonuç:** İç mimarlık eğitimi ve özel sektör arasındaki bu kopukluğun aşılması amacıyla üniversitelerin sorumluluk alması ve sektör çalışanları ile uzun soluklu bir diyalog başlatması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler; İç Mimarlık Eğitimi, İç Mimarlık Mesleği, Eğitimde Usta-Çıracak İlişkisi, Sektör-Akademi İşbirliği.

Interior Architecture/Design Education in Turkey From The Eyes of Interior Architect/Designer

Abstract

Purpose: The aim of this research is to make a qualitative assessment of interior architecture/design education by revealing the viewpoint of interior architects/designers working in the private sector to current interior design education. **Method:** The research was designed with exploratory case study, which is one of the qualitative research designs. The working group of the research consists of 7 interior architects/designer who are practicing interior architecture/Design profession in Eskişehir and coming to Eskişehir Technical University, Faculty of Architecture and Design, Department of Interior Architecture/ Design to give design studio / project courses for Spring semester of 2018-2019 academic year. In order to collect data, document analysis and semi-structured interview questions and interviews with interior architects/designers were conducted and the researcher diary was kept. In the analysis of the data, NVivo 12, which is a qualitative analysis package program, was used and with the help of this program, researcher diaries and interview transcripts were coded. Then, the data were arranged according to themes and codes. **Results:** As a result of the case study and the data obtained from the interviews, the disconnection between the private sector and education is due to the failure to establish a healthy relationship between academia and sector stakeholders and changes in interior architecture/design education and understanding which has a long history of education in Turkey. **Conclusion:** In order to overcome this gap between interior architecture education and the private sector, universities are expected to take responsibility and initiate a long-term dialogue with sector employees.

Keywords; Interior Architecture/Design Education, Interior Architecture/Design Profession, Master-Apprentice Relationship in Education, Sector-Academy Cooperation, Interior Architecture/Design Education, Interior Architecture/Design Profession, Master-Apprentice Relationship in Education, Sector-Academy Cooperation.

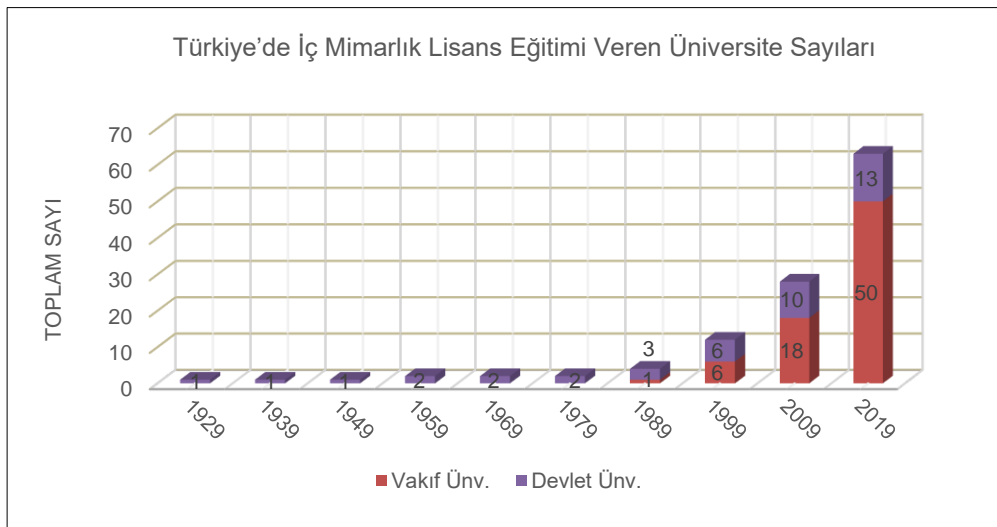
Giriş

İç mimarlık akademik bir disiplin olarak sınırların tanımlanması ve bilgi alt yapısının gelişmesiyle eğitim ve meslek alanında durmaksızın gelişen bir uzmanlık alanı olmuştur. Uzmanlaşmanın etkisiyle geçmişte güzel sanatların bir dalı olarak "iç mekânların süslemesi yada dekorasyonu" olarak görülen iç mimarlığın tanımı günümüzde "İç mekânların işlevi ve niteliğiyle ilgili tasarım problemlerini belirleyen, araştıran ve yaratıcılıkla çözen; iç mekânlarla ilgili tasarım analizi, alan planlaması, estetik değerlendirme, şantiye denetimi yapan; iç mimari konstrüksiyon ve bileşenleri, donatı, malzeme, teknik donanım ve yönetmelik konusunda bilgi veren; iç mekâna ilişkin çizim ve dokümanların hazırlaması, sunulmasına yönelik hizmet veren bir meslek alanı (IFI, 2019) olarak genişletilmiştir. Meslek alanına ait bu gelişim benzer bir şekilde Türkiye'de iç mimarlık eğitim alanında da kendini göstermiştir.

Türkiye'de iç mimarlık eğitiminin temelleri 1923 yılında bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi eski adı Güzel Sanatlar Akademisinin (Sanayi Nefise mektebi) Tezyinat (Süsleme) bölümün açılmasıyla başlamıştır. Bölüm içerisinde

Avusturyalı bir mimar hoca Philip Ginther tarafından usta-çırak ilişkisiyle yapılandırılmış bir eğitim yöntemine sahip "Dahili Tezyinat Atölyesini" kurmasıyla iç mimarlık stüdyo eğitimin ilk formu oluşmuştur (Gürel, 2014, s. 21). İlklerde güzel sanatların bir dalı olarak Tezyinat (süsleme), dekorasyonla ilişkilendirilen bölüm, 1929 yılında Mimar Sinan Üniversitesi'nde, 1957 yılında da Marmara Üniversitesi'nde "iç mimarlık" adıyla kurulmasıyla iç mimarlık eğitimi yeniden şekillenmiş ve içerisine tasarım ve mimarlık bilgisi de eklenmiştir. Türkiye'de ilk kurulan vakıf üniversitesi olan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi 'de 1987 içmimarlık ve çevre tasarımı bölümü açılmasıyla "iç mimarlık" isminin yanında "Çevre tasarımı" kavramını da kullanıma sokan ilk program olmuştur (Demirbaş, 2012, s. 42).

Türkiye'de 1980'li yıllarda hakimiyet kazanan liberal ekonominin etkisiyle, yeni teknolojilerin ülkeye girişi, üretimin artması, yeni üretim yöntemlerinin geliştirilmesi, malzeme çeşitliliğindeki artış, vb. nedenlerden dolayı toplumun tüketim kültürüyle tanışması, iç mimarlık alanı için bir dönüm noktası olmuştur (Kaptan, 2004, s. 76). Bununla birlikte artan yapı stoku, mevcut yapıların yeniden yapılandırılması ve yeni işlevler yüklenmesi gibi inşaat sektöründe ortaya çıkan önemli gelişmeler iç mimarlığı önemi artan bir meslek haline getirmiştir. Bu durum eğitim alanında da kendini göstermiş 1980'lilerin başında Türkiye'de lisans eğitimi düzeyinde 4 iç mimarlık bölümü varken 2000'lerin başında bu sayı 28'e çıkmış ve bu sosyoekonomik durum Türkiye'de özellikle vakıf üniversiteleri içerisinde iç mimarlık eğitimi etkin bir biçimde istenilen bir bölüm haline getirmiştir. Grafik 1'de görüldüğü gibi 2019 yılı itibari ile iç mimarlık lisans eğitimi veren üniversite sayısı 13 devlet ve 50 vakıf olmak üzere toplam 63'e ulaşmıştır.



Grafik 3. Türkiye'de iç mimarlık lisans eğitimi veren üniversitelerin yıllara göre artış grafiği

Türkiye'de 90 yıllık kökene sahip olan iç mimarlık lisans eğitimi ve anlayışı; iç mimarlık mesleğine olan ilginin artması, Türkiye Yükseköğretim Kurumu ve dâhil olduğu Bologna süreci etkisiyle de zaman içinde önemli bir değişime uğramıştır. Bu değişimin iç mimarlık lisans eğitiminin farklı temel alanlar altında sınıflandırılmasından, lisans eğitimine öğrenci alım şartlarındaki farklılıklardan, köklü bir geçmişe sahip olan bölümlerin farklı fakülteye aktarılmasından ya da yeni açılan bölümlerin farklı fakülte bünyelerinde açılması ve kontenjanların artırılması gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Avrupa Birliği Yükseköğretim Alanı'nın yapılandırma çalışması olan Bologna süreci üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma amacıyla başlatılan önemli bir adımdır. Bu sürece dahil olan her ülke kendi ulusal yükseköğretim sistemlerini şekillendirmiş ve Uluslararası Eğitim ve Öğretim Sınıflaması (ISCED 97) kılavuzunu kaynak olarak lisans eğitim programlarını sınıflandırmıştır. Türkiye'de 2011 yılında bu sürece dahil olarak Yükseköğretim Alanında Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuş ancak eğitim programları için oluşturulan temel alan yeterliliklerinde iç mimarlık lisans programı ISCED 97 kılavuzunu bağlı kalarak tek bir temel alan altında sınıflandırılmayıp, "Sanat" ile "Mimarlık ve Yapı" olarak iki farklı temel alan altında sınıflandırılarak raporlanmıştır. Hazırlanan bu raporların referans alınmasıyla 2011 yılında iç mimarlık lisans programına öğrenci kabullerinde özel yetenekle öğrenci alan 29 Üniversite (ÖSYM Başkanlığı, 2011) 2012 yılı sonrasında özel yetenek sınavını kaldırmıştır. Bu tarih itibari ile birçok üniversite bölüm adına bağlı olarak iç mimarlık bölümüne MF-4 (Matematik ve Fen ağırlıklı) sayısal ile iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümüne ise TM-1 (Türkçe ve Matematik ağırlıklı) eşit ağırlık ile alım yapan merkezi yerleştirme sistemine geçmiştir. Bu sınav sistemine geçiş ayrıca köklü bir eğitim geçmişine sahip olan, özel yetenek sınavı ile alım yapan ve güzel sanatlar fakültesi altında yer alan iç mimarlık bölümlerinin farklı fakültelere altına alınmasına neden olmuştur. Şu an ki haliyle iki farklı isim adıyla iç mimarlık ile iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümleri; güzel sanatlar, mimarlık ve tasarım, mimarlık, mühendislik ve doğa bilimleri vb. adlarla 10 farklı fakülte içerisinde yer almaktadır. 2011 yılı sonrasında merkezi sınav sistemine geçişin etkisiyle Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), eğitim koşullarının olanaksızlığına rağmen iç mimarlık ile içmimarlık çevre tasarımı bölüm kontenjanlarındaki öğrenci alım sayısını arttırmıştır. Özellikle vakıf üniversitelerinde iç mimarlık ile iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümlerinin

açılmasında artış gözlemlenmiş ve son haliyle bu bölümlere yılda yaklaşık 3500'e yakın¹⁷ öğrenci alımı yapılmaktadır. "Farklı bölüm adları, farklı fakülteler, farklı giriş yöntemleri bölümlerde verilen eğitimleri de farklı kılmakta ve bu durum ortak fakülte derslerinden başlayarak bölümler arasındaki iletişime kadar her türlü görsel, bilgisel ve algısal değerlerde farklılığa" (Kaptan, 2004, s. 77) neden olmaktadır. Dolayısıyla bu değişikliklerden biri ya da birkaçından etkilenen üniversiteler geleneksel eğitim anlayışlarını ve öğretim metotlarını değiştirerek yeni değişikliklere uyum sağlamaya çalışmıştır. Bölümler arasında farklılıklar oluşsa da uygulamada, üniversitede veya stüdyo/atölye derslerinde değişmeyen ortak özelliğin temel eğitim metodu olarak usta-çırak ilişkisinin kullanılması olduğu savunulmaktadır (Civaroğlu, 2003, s. 45).

İç mimarlık eğitimi düşünme, tasarlama ve uygulama becerilerini destekleyecek süreçleri ön plana çıkartan tasarım, proje ve stüdyo/atölye temelli bir eğitim modelini benimsemektedir. Bu modele göre öğrencinin tasarladığı ürünler masa başında usta-çırak ilişkisiyle kritik edilmekte mesleğe hazırlamada ve meslek bilinci kazanmasında etkili bir yöntem sunmaktadır. Ancak stüdyo ders yürütücülerinin ve verilen eğitimin özel sektör ile yeterli bir bağlantının olmaması iç mimarlık eğitiminin beklentilerini karşılayamamakta ve mesleğe yeni başlayan iç mimarların profesyonel hayata geçiş sürecinin sancılı olmasına neden olmakla birlikte önemli bir verimlilik problemi yaratmaktadır. Mezuniyet sonrası profesyonel meslek hayatına başlayan iç mimarların çoğunlukla karşılaştıkları güçlükler sorulduğunda gerek projelerin hazırlanması, gerek uygulanması sırasında ortaya çıkan pek çok bozukluğun ülke verilerine çok uzak olan eğitimden (Küçükerman, 2014, s. 29) kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu durum Türkiye'de iç mimarlık eğitimi ile iç mimarlık mesleğinin pratiği arasında bir farklılığın olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu farklılık akademi ile sektör paydaşları arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamamasından ya da üniversite öğretim elemanlarının özel sektörden kazanç getirici faaliyette bulunma engelinden dolayı özel sektörün durumunu gözlemleyememesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmanın amacı özel sektörde çalışan iç mimarların günümüzdeki iç mimarlık eğitimine olan bakış açılarını ortaya koyarak iç mimarlık eğitiminin niteliksel bir durum değerlendirmesini yapmaktır.

İç mimarlıkta tasarımın yalnızca teorik olarak öğretilen bir eylem olmadığı, ancak deneyim ile uygulamalı olarak öğrenilebileceği bilinmektedir. Dolayısıyla mesleki anlamda tecrübe kazanmış iç mimarların iç mimarlık eğitimi hakkındaki görüşleri önemlidir. Bu çalışma ile ortaya çıkan sonuçlar iç mimarlık eğitim programlarının yapılandırılmasında yol göstereceği umulmakta ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Mevcut durumu ortaya koymak adına nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması deseni seçilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin (ortam, olaylar, süreçler, bireyler vb.) bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73). Durum çalışmaları temelde bütünleştirilmiş (tek parça analiz) tek durum çalışması ve yerleştirilmiş (çok katmanlı analiz) çoklu durum çalışması olmak üzere iki desene ayrılmaktadır. Tek durum çalışması deseni için "kritik, sıra dışı, yaygın, açığa vurucu ya da boylamsal bir durum gerekçe gösterilip seçilebilir (Akar, 2016, s. 136)." Bu nedenle çalışmanın amacına yönelik durum çalışması desenlerinden keşfe dayalı tek durum deseni kullanılmış ve bu doğrultuda amaçlı örneklem grubu belirlenmiştir.

Çalışma Ortamı

Durum çalışması için 1991 yılında Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde kurulan, 2011 yılında yapılandırılarak Mimarlık ve Tasarım Fakültesi'ne aktarılan ve 2018 yılında da Anadolu Üniversitesi bünyesinden ayrılarak yeni kurulan Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi altındaki iç mimarlık bölümü olarak belirlenmiştir. İç mimarlık bölümünde **tasarım stüdyosu/proje** olarak "İç mimari Proje" dersleri eğitim programının temelini oluşturmaktadır. Bunun yanında teorik, sunum ve anlatım tekniklerini barındıran, mesleki ve destekleyici olarak kuramsal ve uygulamalı birçok alan dersi bulunmaktadır.

Çalışma Grubu

Örneklem grubu; Eskişehir ilinde **fiili olarak iç mimarlık mesleğini icra eden** ve Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık bölümüne 2018-2019 bahar dönemi için **dışarıdan destek olmak amacıyla proje-stüdyo derslerine eğitim vermeye gelen 7 iç mimardan oluşmaktadır.**

Veri Toplanması ve Uygulanması

Araştırma için doküman incelemesi ve alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve gönüllü katılım formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. İç mimarların bölüme tasarım stüdyosu/proje derslerine eğitim vermeye geldikleri ve onlar için uygun buldukları gün ve saatlerde ses kayıt cihazıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme öncesi ve görüşme sonrasında araştırmacı günlükleri tutulmuştur. İç mimarlardan geçmişteki lisans eğitimleri, mesleki deneyimleri, Türkiye'deki ve ESTÜ, MTF, iç mimarlık eğitim

¹⁷ 2018 verisine göre 3596 öğrenci yerleşmiştir.

sistemine dair görüşleri ve verdikleri tasarım stüdyosu/proje derslerinin meslek açısından işleyen, eksik görülen yönleri ile geliştirilebilecek çözüm önerileri hakkında bilgi toplanmaya çalışılmıştır. **Araştırmayı derinlemesine irdelemek amacıyla görüşme öncesi ve sonrası için araştırmacı günlüğü tutulmuştur.**

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonrasında verilen yanıtlar ve araştırmacı günlüğünden elde edilen dökümler nitel araştırmalarda kullanılan NVivo 12 programı ve alan uzman görüşü eşliğinde kod ve temalara ayrılarak içerik çözümlemesi yapılmıştır. Görüşme yapılan içmimarlar İMH1, İMH2, İMH3.... İMH7 şeklinde kodlanarak ortaya çıkan çözümlemeler alanyazın ve araştırmacının amacı doğrultusunda tümevarımcı bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmacının amacı doğrultusunda yapılan analizden ortaya çıkan bulgular tablo şeklinde düzenlenmiştir. Tablolarda görüşme yapılan içmimarların demografik bilgileri, mezun oldukları lisans eğitimleri, Türkiye'deki iç mimarlık lisans eğitimi, ESTÜ, MTF, iç mimarlık eğitimi ve proje dersleri hakkındaki görüşleri, kod ve temalar altında ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 21. Görüşme Yapılan 7 İç Mimar Hocanın Demografik Bilgileri

KATILIMCILAR	LİSANS EĞİTİMLERİ	LİSANS GİRİŞLERİ	MEZUN YILI	MESLEKİ TECRÜBE	DESTEK OLUNAN DERSLER	DESTEK OLDUĞU PROJE DERSİ	DESTEK OLDUĞU SÜRE
İMH1	Anadolu Üni. GSF, İç Mimarlık Bölümü	Özel Yetenek	2014	5 yıl	Proje/stüdyo Dersleri (5,6)	İÇ MİMARİ PROJE 6	2 Dönem (1 yıl)
İMH2	Anadolu Üni. GSF, İç Mimarlık Bölümü	Özel Yetenek	2004	15 yıl	Meslek Bilgisi, Proje/stüdyo Dersleri (1,4)	İÇ MİMARİ PROJE 4	2 Dönem (1 yıl)
İMH3	Anadolu Üni. GSF, İç Mimarlık Bölümü	Özel Yetenek	2008	11 yıl	Mobilya(1,2) Proje/stüdyo Dersleri	İÇ MİMARİ PROJE 2	10 Dönem (5 yıl)
İMH4	Anadolu Üni. GSF, İç Mimarlık Bölümü	Özel Yetenek	2003	16 yıl	Proje/stüdyo Dersleri(3,4)	İÇ MİMARİ PROJE 4	2 Dönem (1 yıl)
İMH5	Anadolu Üni. GSF, İç Mimarlık Bölümü	Özel Yetenek	2006	13 yıl	Proje/stüdyo Dersleri(2)	İÇ MİMARİ PROJE 2	1 Dönem
İMH6	Bilkent Üni. GSTMF, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü	Genel Yetenek, IQ Testi	2005	14 yıl	Proje/stüdyo Dersleri(3,5,6)	İÇ MİMARİ PROJE 6	8 Dönem (4 yıl)
İMH7	Bilkent Üni. GSTMF, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü	Genel Yetenek, IQ Testi	2004	15 yıl	Sözel İletişim, Perspektif, Proje/stüdyo Dersleri(2,3,4)	İÇ MİMARİ PROJE 2	4 Dönem (2 yıl)

Tablo 1'de görüldüğü üzere görüşme yapılan 7 iç mimar hocanın 5'i Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi İç mimarlık bölümü mezunu, özel yetenek girişli ve en az 5 yıllık bir mesleki tecrübeye sahiptir. Dolayısıyla örneklem olarak seçilen grubun özel sektöre bağlantısının olması ve mezun oldukları bölüme eğitim vermeye gelmeleri, geçmişteki ve güncel iç mimarlık lisans eğitim sistemini mesleki açıdan değerlendirebilmelerine fırsat vermektedir.

Tablo 22. İç Mimarların Mezun Oldukları Lisans Eğitimlerini Mesleki Açıdan Değerlendirmesi

	Frekans	%	Frekans	%
Tema	Lisans Eğitiminin Artı Yönleri	7 100	Lisans Eğitiminin Eksi Yönleri	4 57
Kodlar	Farklı disiplinlerden (resim, grafik, seramik, cam bölümü) etkileşim ve paylaşım	5 71	İç mimarlık alanında uzmanlaşan hocaların azlığı	2 29
	Sanatsal ağırlıklı eğitim	4 57		
	Kaliteli eğitim	2 29		
	Usta-Çırak İlişkisi içerisinde birebir eğitim	2 29		
	Ahşap atölyesi olanakları	2 29		
			Teknik ve uygulamalı eğitimin yetersizliği	2 29

Görüşme yapılan iç mimar hocalara “Nasıl bir iç mimarlık lisans eğitimi aldınız?” sorusuna verilen yanıtlardan lisans eğitimlerinin artı yönlerine ilişkin görüşlerin eksisi yönlerine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo 2’de verilen iç mimarların mezun oldukları lisans eğitimin artı yönleri teması altında 5 hocaların hem fikir olduğu farklı disiplinlerden (resim, grafik, seramik, cam bölümü) etkileşim ve paylaşım görüşüne örnek ifade **İM5**: “Birde bulunduğumuz ortam itibarıyla zaten etrafımızda Güzel Sanatlar Fakültesinin farklı bölümleri de olduğundan dolayı çok artısını gördüğümüz bir eğitimdi... ..çünkü tasarım dediğimiz şey görgü ile alakalı bir şey. Gördüğümüz kadar hayal edebiliyoruz. Bununda etkisini direkt yaşıyorsunuz zaten. İşte seramik, resim, grafik, animasyon stüdyosu görüyorsunuz. Orada çalışan insanlar, ürettiklerini sizlerle paylaşıyor. Öyle olduğu zaman direk bu etkileşimi ve bu görgüyü yaşadığın zaman bu üretkenliğine de yansıyor.” şeklindedir. Tablo 2’de verilen iç mimarların mezun oldukları lisans eğitimin eksisi yönleri teması altında iç mimarlık alanında uzmanlaşan hocaların azlığı k görüşüne örnek ifade **İM2**: “İç mimar hocaların eksikliğini biraz hissetmiştik o dönemlerde de. Daha çok mimari eğitim almıştık birçok derste. Çünkü hocalarımızın çoğu mimardı.” şeklindedir.

Tablo 23. İç Mimarların Mezun Oldukları Lisans Eğitimlerini Mesleki Açıdan Değerlendirmesi

	Frekans	%	Frekans	%
Tema	Meslek Hayatında Faydalı Olan Ders ve Bilgiler	7 100	Mezun Olduktan Sonra Karşılaştıkları Sorunlar	7 100
Kodlar	Tasarım stüdyosu/proje dersleri	3 43	Bilgi ve donanım konusunda yetersiz hissetme	3 43
	Teknik çizim, sunum ve detay	3 43		
	Temel sanat eğitimi ve yaratıcılık bilgisi	2 29		
	Sanat sosyoloji ve felsefe içerikli dersler	2 29		
	Farklı bölümlerden (cam, seramik, endüstriyel tasarım) alınan dersler	2 29		
	İşık ve aydınlatma dersleri	1 14		
	Malzeme bilgisi	1 14		
	Araştırmaya ve bilgiye ulaşım	1 14		
		Toplumun iç mimarlığa olan bakış açısı	2 29	
		Müşteriler ile iletişim	1 14	
		Şantiyede ustalar ile iletişim	1 14	

Görüşme yapılan iç mimar hocalara “Lisans eğitiminde aldığınız ders ve bilgilerin hangisini mesleki hayatınızda daha çok kullandınız?” ve “Mezun olduktan hemen sonra ki çalışma deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlardan Tablo 3’de görüldüğü gibi meslek hayatında faydalı olan ders ve bilgiler ve mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunlar olmak üzere iki tema ortaya çıkmaktadır. Meslek hayatında faydalı olan ders ve bilgiler teması altında en çok faydalı olan dersin Tasarım stüdyosu/proje dersleridir. Bu görüşe örnek ifade **İM4**: “Tasarım yöntemi, proje sorgulama, farklı düşünme, yaratıcılık adına kaygı duyma gibi yetenekleri lisans eğitimimde kazandım diyebilirim.” şeklindedir. Tablo 3’de mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunlar teması altında 3 hocaların hem fikir olduğu ifade ise bilgi ve donanım konusunda yetersiz hissettiğini belirtmiş ve bu görüşü destekleyen örnek ifade **İM1**: “Piyasada da çok fazla şey öğreniliyor ve çok fazla da eksik olduğunu hissediyor insan” şeklindedir.

Tablo 24. İç mimarların Türkiye'deki İç Mimarlık Lisans Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşleri

	Frekans	%	Frekans	%
Tema	Olumsuz Yanları	7 100	Çözüm Önerileri	6 85,7
Kodlar	Özel yetenek sınavının kaldırılması	6 86	Özel yetenek sınavının uygulanması	6 86
	Kontenjan sayılarındaki artış	4 57		
	Akademisyen (eğitimci) yetersizliği	3 43		
	Farklı eğitim yaklaşımları (bir standartın olmayışı)	3 43		
	Öğrencilerin bilinçsiz meslek seçimi	2 29		
	Bölüm-özel sektör bağlantısızlığı	1 14		
	Farklı isimler altında iç mimarlık eğitimi verilmesi	1 14		
Farklı fakülteler altında yer alan iç mimarlık bölümleri	1 14,3			

Görüşme yapılan iç mimar hocalara “Türkiye’de şu anki iç mimarlık lisans eğitim sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlara göre Tablo 4’de görüldüğü üzere Türkiye’deki iç mimarlık lisans eğitiminin yalnızca olumsuz yanlarından bahsettikleri ve çözüm önerilerinde buldukları ortaya çıkmaktadır. Hocaların Türkiye’deki İç Mimarlık Lisans eğitiminin olumsuz yanları teması altında 6 hocanın hem fikir olduğu konu özel yetenek sınavının kaldırılması olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu görüşe örnek ifade İMH4: “Piyasada mezun olduktan sonra daha özgün daha yaratıcı işler çıkarabilmeleri için, bunun öğrencilikten başlaması gerekiyor ve daha seçici bir yöntemle öğrenci alınması gerekiyor okula bence. Yetenek sınavının kesinlikle kalkmaması gerekiyordu. Yani bu anlamda şansız buluyorum öğrencileri seçerek geldikleri ve gerçekten zorlu bir bölüm.” şeklindedir. Tablo 4’de görüldüğü gibi 6 iç mimar hocanın Türkiye’deki İç Mimarlık Lisans eğitimi iyileştirmeye yönelik çözüm önerileri ise özel yetenek sınavının uygulanması olduğu ve bu görüşe ilişkin örnek ifade İMH5: “Özel yeteneğin tamamen iptal edilmesi taraftarı değilim. Çünkü o başka bir güdü. Bu mesleği yapacak insanların o güdülerinin olması gerektiğini düşünüyorum. Özel yeteneğin kaldırılması taraftarı değilim açıkçası ikisinin harmanlanması taraftarıyım aslında sadece özel yetenekte değil bir matematik zekası gerektiren bir iş yapıyoruz neticede yani böyle bir donanımda olmalı yetenekle ilgili bir donanımda olmalı.” şeklindedir.

Tablo 25. İç Mimarların ESTÜ, MTF, İç Mimarlık Lisans Eğitimi Sistemi Hakkında Görüşleri

	Frekans	%	Frekans	%
Tema	Bölümün Durumu	7 100	Öğrencilerin Durumu	4 57
Kodlar	Akademisyen yetersizliği	4 57	Bilinçsiz meslek seçimi	3 43
	Gelen öğrenci profiline göre eğitim programının güncellenmemesi	4 57	Özgüven eksikliği	2 29
	Mekânsal yetersizlikler	3 43	3 boyutlu algılayamama	1 14
	Yetenek sınavının kaldırılmasına bağlı olarak verimin düşmesi	2 29	Çizimle ya da sözel kendilerini ifade edememe	1 14
			Tasarım ve problem çözme becerilerindeki eksiklik	1 14

Görüşme yapılan iç mimar hocalara yöneltilen “Eskişehir Teknik Üniversitesi’nde şu an verilen iç mimarlık eğitimi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda Tablo 5’de görüldüğü üzere bölümün ve öğrencilerin durumu hakkında daha çok olumsuz görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bölümün durumu teması altında akademisyen yetersizliği görüşüne örnek ifade İMH7: “Burası bizim çok önemli yerlerimizden biriydi. Dediğim gibi 2000’li yıllarda.. ..ezbere konuşmayayım ama Eskişehir 5. olabilir açılan iç mimarlık bölümü Türkiye’de. Burası gerçekten özel öğrenciler yetiştirdi vaktinde. Ama öğretim görevlisi sayısı, öğretim üyesi sayısı hala aynı iken hatta bir iki kişi az almışken kontenjanlar 2, 2.5, 3 katına çıktı. Sadece

son 10, 15 yılda burada eğitimden söz etmek mümkün değil. Yani bir şeyler idare edilir hale gelecektir. Haftada bir gün tasarım eğitimi ile tasarım eğitimi veremeyiz.” şeklindedir. Öğrencilerin durumu teması altında Bilinçsiz meslek seçimi görüşüne örnek ifade ise **İM3**: “Yetenek için içine sokulması gerekiyor. Şunu görüyorum öğrencilerde gelirken buraya sadece puanı yettiği için gelmiş aslında iç mimarlık istemiyor ve çoğu öğrencim bu şekilde vazgeçenler var. Evet ben eczacılık okuyacağım deyip vazgeçmiş bıraktı, tekrardan sınavlara hazırlanmaya başladı. Bu bir sıkıntı çünkü iç mimarlığın ne olduğunu tam olarak anlaşılmıyor.” şeklindedir.

Tablo 26. İç Mimarların Mesleki Açından Tasarım Stüdyosu/Proje Dersleri Hakkında Görüşleri

Frekans		%		Frekans		%	
Tema	İşleyen Yönleri	4	57	Eksik Kalan Yanları	6	86	
Kodlar	İyi insan yetiştirme	1	14	Meslek bilincinin aktarılamaması	1	14	
	Özel sektörde çalışan hocaların eğitim vermesi	1	14	Bitirme projesi alan öğrencinin uygulama bilgisindeki eksiklik	1	14	
	Öğrencilere meslek sevgisini aşılama	1	14	Eğitim mekânından kaynaklı öğrencilerdeki isteksizlik	1	14	
	Tasarıma kavramla başlama	1	14	Eğitim müfredatında sektörden kopuk güncel olmayan bilgilerin olması	1	14	
				Akademik özel sektör ile meslek kuruluşundan(meslek odası) kopuk olması	1	14	
				Öğrencilerin ifade becerilerinde yetersizlik	1	14	

Görüşme yapılan iç mimar hocalara yöneltilen “Yürüttüğünüz proje/tasarım stüdyosu dersinin özel sektör ve meslek açısından değerlendirdiğinizde; işleyen ve eksik gördüğünüz yanları nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlarda Tablo 6’da görüldüğü üzere mesleki açıdan proje derslerinin işleyen yönlerine oranla eksik kalan yanlarına ilişkin görüşlerin daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. İşleyen yönleri teması altında iyi insan yetiştirme görüşüne örnek ifade **İM7**: “Tasarım eğitimi hayatla birebirdir. Hep bahsediyoruz ya işte, ilişkileri yönlendiriyoruz ya biz, kavram analizi yapıyoruz işte aynı şey. Hayata artık imgelerden kurtulup kavramlardan bir üst zaviyeden bakmaktır, iyi insan olmaktır yani tasarımcı olmak. Bunda hem fikir olduğumuz çok sayıda eğitimci arkadaşım var. Gerçekten o dolabın kapağının kulpunu ne yaptığı beni çokta ilgilendirmiyor tasarım eğitiminde. Biz bunu konuşuyoruz projede.” şeklindedir. Eksik kalan yanları teması altında Meslek bilincinin aktarılamaması görüşüne örnek ifade **İM6**: “Hani birazcık dışarıdan gördüğüm kadarıyla iç mimarlığa saygı gösteren iç mimarlığa kol kanat gerip de bu benim mesleğim diyebilecek öğrenci kalitesi yok. Bu belki bizim eksikliğimiz bunu onlara biz vermekte zorlanıyoruz ya da biz veremiyoruz. Ya da bizden önce hani birinci sınıfta ikinci sınıfta ve üçüncü sınıftaki öğretim görevlileri bunu onlara veremiyorlar.” şeklindedir.

Tablo 27. İç Mimarların Mesleki Açından Tasarım Stüdyosu/Proje Dersleri Hakkında Görüşleri

Frekans		%	
Tema	Geliştirilebilir Çözüm Önerileri	7	100
Kodlar	Akademi özel sektör işbirliğinin kurulması	4	57
	Sektör deneyimli hocaların olması	2	29
	Öğrencileri mesleğe hazırlama adına yapılacak etkinlikler	2	29
	Özel yetenek sınavı ile alım yapma	1	14
	Yaratıcılık ve teknik ifade becerilerini geliştirme	1	14
	Tasarım eğitimine uygun mekânlarda eğitimin yapılandırılması	1	14
	Kolektif mesleki bilincin kazandırılması	1	14

Görüşme yapılan iç mimar hocalara yöneltilen “Yürüttüğünüz proje/tasarım stüdyosu dersinin özel sektör ve meslek açısından değerlendirdiğinizde; nasıl daha iyi olabilir? sorusuna verilen yanıtlarda Tablo 7’de görüldüğü üzere geliştirilebilir çözüm önerisi olarak 4 hoca akademi ile özel sektör işbirliğinin kurulması yönünde görüş birliğindedir. Bu görüşe örnek ifade **İM5**: “Yani daha çok piyasanın içerisinde olması gerekiyor çocukların. Bunun sadece öğrenim programı değil eğitim

programı olduğunun farkında olmamız lazım ve okulla sahadaki uygulamacı firmalar; bu tasarım firmalarımızda olabilir, uygulama firmaları da olabilir. İçli dışlı hareket etmeleri ve bir fikir alışverişinde bulunmaları tecrübe paylaşımlarında fayda olacaktır." şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Özel sektörde çalışan iç mimarların iç mimarlık eğitimine olan bakış açılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada;

- İç mimarların mezun oldukları lisans eğitimlerini mesleki açıdan değerlendirdiklerinde artı yönlerine ilişkin görüşlerin eksi yönlerine oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimlerinde Güzel Sanatlar Fakültesi altında yer alan farklı bölümlerden (resim, grafik, seramik, cam gibi bölümlerden) etkileşim ve paylaşım sağlanması mesleklerinde olumlu açıdan katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır.
- İç mimarların meslek hayatlarında faydalı olan ders ve bilgilerin en çok tasarım stüdyosu/proje dersleri ile teknik çizim, sunum ve detay dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- İç mimarların mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunlara bakıldığında bilgi ve donanım konusunda yetersiz hissettikleri ve bu eksikliklerin piyasada deneyimleyerek tamamladıkları ortaya çıkmaktadır.
- İç mimarların Türkiye'deki güncel iç mimarlık eğitim sistemi hakkındaki değerlendirmelerine göre hiç olumlu görüş belirtmedikleri ortaya çıkmaktadır. Olumsuz görüşlerinin ise özel yetenek sınavının kaldırılması ve kontenjan sayılarındaki artış olduğunu belirtmişlerdir. Çözüm önerisi olarak da özel yetenek sınavının tekrar uygulanması ve piyasa deneyimli iç mimar hocaların alınması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

İç mimarların eğitim vermeye geldikleri kurum olan ESTÜ, MTF, iç mimarlık bölümünün eğitim sistemi hakkındaki değerlendirmelerine göre;

- İç mimarlık bölüme gelen öğrenci profili ve sayısı dikkate alınarak eğitim programlarının güncellenmediği, bölümde eğitim verecek yeterli akademisyenin olmadığı ve bölümdeki öğrencilerin meslek konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır.
- İç mimarların mesleki açıdan tasarım stüdyosu/proje derslerini değerlendirdiklerinde işleyen yönlerinin iyi insan yetiştirme, eksik kalan yönlerinin ise öğrencilere meslek bilincinin aktarılamaması olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun içinde tasarım stüdyosu/proje derslerinin işleniş hakkında geliştirilebilir çözüm önerileri olarak iç mimarların akademi ile sektör arasında işbirliğinin kurulması konusunda hemfikir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan çıkan sonuçlara öneri olarak iç mimarlık eğitiminde;

- Lisans programlarına öğrenci alımlarında uygulanan merkezi sınav sisteminin tekrardan gözden geçirilmesi ve Türkiye'deki tüm iç mimarlık bölümlerine öğrenci alım yöntemlerinde tek bir standartlaşmanın oluşturulması,
- Merkezi sınav sistem ile birlikte artı bir özel yetenek ve mülakat sınavlarının uygulanması,
- Bölüme öğrenci alım yöntemi, öğrenci sayısı ve öğrenci profillerine bağlı olarak eğitim müfredatının tekrar gözden geçirilmesi,
- Ortaöğretimde iç mimarlık bölümünü tercih edecek öğrencilere iç mimarlık mesleğini ve akademik eğitimin içeriğini tanıtmak amacıyla sunumlar yapılması,
- İç mimarlığın usta-çırak ilişkisi içerisinde birebir eğitim gerektiren bir bölüm olması nedeniyle bölüme öğrenci alımlarındaki kontenjan sayılarındaki artışa bir sınırlamanın getirilmesi ve bölümün gerek akademik personel gerek mekânsal olanaklarına bağlı olarak kontenjan sayılarının azaltılması,
- Bölümlerde akademisyen yetersizliği göz önünde bulundurularak iç mimarlık alanında uzmanlaşmış ve piyasa deneyimi olan hocaların alınması,
- Son olarak da bölümlerin akademi ile özel sektör(piyasa) arasında işbirliğinin sağlanması, yönünde çeşitli adımların atılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum Çalışması. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aouad, D. (2014). New Academic and Professional Challenges in Interior Design: Minimizing the Schism. G. D. Nada El-Khoury içinde, *Mobility and Design* (s. 61-71). Europia Productions.
- Civaroğlu, A. (2003). Mimari Tasarım Eğitiminde Formel ve Enformel Çalışmalar Üzerine. *Yapı Dergisi*(257), 43-47.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: eğiten kitap.

- Demirbaş, O. (2012). İç Mimarlık Disiplinine Genel Bir Bakış: Sektörel Değerlendirme. *TSE Standart Ekonomik ve Teknik Dergi*, 39-45.
- Gül, Ö. (2016). *Türkiye'de İç Mimarlık Lisans Eğitiminde Tasarım Stüdyosu Derslerinin Yürütülmesine Yönelik Geliştirme Model Önerisi*. İç Mimarlık Anabilim Dalı. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gürel, M. Ö. (2014). Türkiye'de İçmimarlığın Bir Hikayesi. U. Şumnu içinde, *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* (s. 21-26). Ankara: İçmimarlar Odası.
- IFI. (2019, 6 10). *Definition of A Professional Interior Architect/Designer*. International Federation of Interior Architects / Designers: <https://ifiworld.org/about/> adresinden alındı
- Kaptan, B. B. (1998). İçmimarlığın Oluşum Ve Örgütlenme Süreci. *Anadolu Sanat(8)*, 64-87.
- Kaptan, B. B. (2004). Türkiye'de İçmimarlık Meslek Alanı ve Eğitimin Tarihi. U. Şumnu içinde, *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* (s. 63-81). Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.
- Küçükerman, Ö. (2014). "1970'de Türk Sanatı: İçmimarlık". U. Şumnu içinde, *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* (s. 27-30). Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.
- Ökten, G. (2012). *İç mimarlık mesleği özelinde tasarım ve tasarımcı kavramlarının algılanışı ve tasarımcı kimdir? sorusuna yanıt aramak üzerine bir okuma: Türkiye örneği*. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anasanat Dalı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ÖSYM Başkanlığı. (2011, Temmuz 20). Tablo 5 Özel Yetenek Sınavı sonuçlarına göre öğrenci alan yükseköğretim programları. 2011- ÖSYS Kılavuzu- Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. ÖSYM Başkanlığı.
- Özsavaş, N. (2011). *Türkiye'deki İçmimarlık Eğitimi: Eğitim Süreci, Farklı Eğitim Programları ve Uluslararası İçmimarlık Ölçütlerine Göre Programların Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Şumnu, U. (2014). *Türkiye'de İçmimarlık ve İçmimarlar* ISBN978-605-01-0611-4. Ankara: TMMOB İçmimarlar Odası.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin .

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TARTIŞMALI KONULARA YAKLAŞIMLARI VE KARARLARINI ETKİLEYEN BAKIŞ AÇILARI: BİLGİ, DEĞER, DENEYİM**NURHAN ÖZTÜRK**
SİNOP ÜNİVERSİTESİ**HÜSEYİN EŞ**
SİNOP ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Sosyo-bilimsel konular, toplumda tartışılan, bireyi ikileme düşüren, verilecek kararların kişiden kişiye değiştiği konular olup; bireylerin sosyal, bilimsel, teknoloji, ekonomi, çevre, politika ve etik boyutları dikkate alarak karar verme sürecine bilimsel açıdan bakmalarına fırsat sunmaktadır. Sosyo-bilimsel konuların çok boyutlu yapısı göz önüne alındığında bireylerin karar verme süreçlerinde belirleyici etken olarak kişisel değer, deneyim ve bilgi boyutlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel konular ile ilgili karar verme süreçlerinde dikkate aldıkları belirleyici bakış açılarını belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama aracı ve verilerin analizi boyutlarında nitel metodoloji esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 48 (26 kız, 22 erkek) ortaokul yedinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın veri kaynağını, araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyo-bilimsel Konular Algı Formu oluşturmaktadır. Formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Öğrencilerin belirleyici bakış açısı olarak karar verme süreçlerinde en fazla değeri, sonrasında ise sırası ile bilgi ve kişisel deneyimi işe koştukları görülmüştür. Bu bulgu çalışma grubunun yaş aralığı dikkate alındığında normal olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin önemli bir kısmının (n=26) bir sorunun/problem/tartışmanın kesin/mutlak, tek doğru cevabı olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Öte taraftan öğrencilerin bir kısmı (n=12) herhangi bir sorunun tek doğru cevabı olduğunu inandıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmı ise (n=10) alan bazlı kesin bilgi inancındadır. Bu öğrenciler sosyal/toplumsal sorunlara farklı yaklaşımlar sergilenebileceğini düşünürken bilim alanlarında kesin bilgiye inanmaktadır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Öğrencilerin karar verme süreçlerinde işe koştukları değer, bilgi ve kişisel deneyim gibi belirleyicilerin farkına varmalarına sağlayacak bir tartışma ortamı oluşturularak SBK etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-bilimsel konular, karar verme, bilgi, değer, deneyim.

The Approach of Secondary School Students towards Controversial Issues and Their Perspectives That Influence Their Decisions: Knowledge, Value, Experience**Abstract**

Purpose: Socio-scientific issues are issues which are discussed by society, which put the individual in a dilemma, and the decisions about which vary from person to person. They provide an opportunity for individuals to look at the decision-making process from a scientific point of view in consideration of social, scientific, technological, economic, environmental, political and ethical dimensions. Taking the multi-dimensional structure of socio-scientific issues into account, it is thought that personal value, experience and knowledge dimensions are important as the determining factor in individuals' decision-making processes. In this context, the aim of the present study is to identify the determining perspectives that secondary school students take into consideration in the decision-making processes related to socio-scientific issues.

Method: In this research, qualitative methodology was taken as the basis for determining the study group and the data collection tool, and for analysing the data. The study group of the study consisted of 48 (26 female, 22 male) secondary middle school seventh year students. The data source of the study is Socio-Scientific Subjects Perception Form prepared by the researchers. The data obtained from the form was subjected to content analysis.

Findings: As the determining perspective in decision-making processes, the students were seen to use value the most, followed by knowledge and personal experience, respectively. This finding can be considered normal in view of the age range of the study group. It was determined that a significant part of the students (n=26) believed that there was not a definite, absolute, only correct answer to a question/problem/discussion. It was ascertained, on the other hand, that some of the students (n=12) believed that there was only one correct answer to any question. In addition to these, some other students (n=10) believe in field-based definite knowledge. Although these students think that different approaches can be taken towards social problems, they believe in precise knowledge in the fields of science.

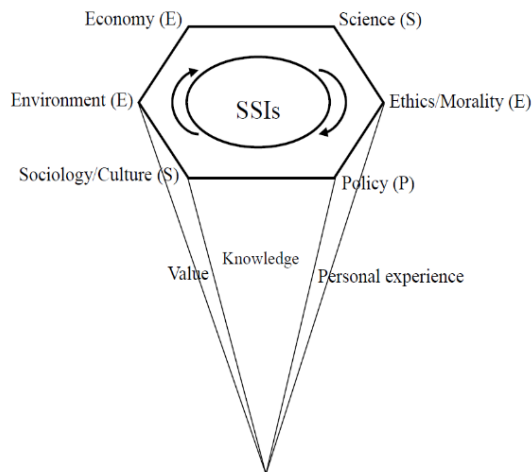
Implications for Research and Practice: SSI activities can be organised by creating a discussion environment that will enable students to become aware of the determinants such as value, knowledge and personal experience, which they use in decision-making processes.

Key Words: Socio-scientific issues, decision-making, knowledge, value, experience.

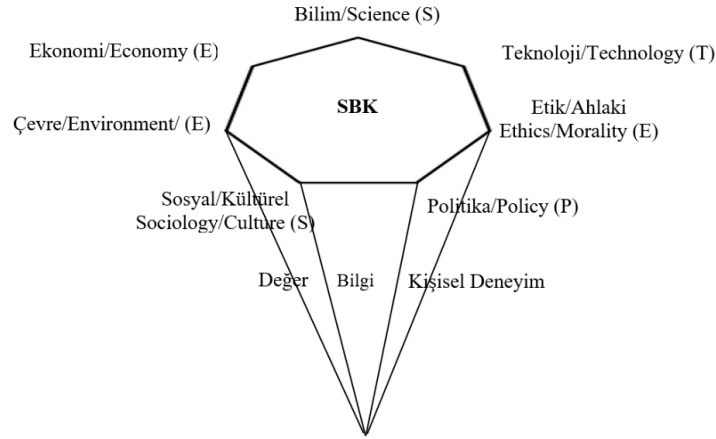
Giriş

Sosyo-bilimsel konular (SBK), karmaşık, açık uçlu, basit, tek bir çözümü olmayan ve farklı boyutları olan tartışmalı konulardır (King & Kitchener, 2004; Klosterman, Sadler & Brown, 2012; Sadler, 2004; Sadler, Barab & Scott, 2007). SBK; etik, ahlaki, sosyal ve ekonomik boyutları göz önüne alarak araştırma ve tartışma sürecine bilimsel açıdan bakmayı da gerektirir (Ratcliffe & Grace, 2003; Sadler vd., 2007). Bu durum öğrencilerin çok yönlü düşünme deneyimi yaşamalarına fırsat sunar ve öğrencilerin konu üzerinde derin bir biçimde düşüncelerini sağlayacak bir dizi becerinin gelişimine de katkı sağlar (Sadler, 2011). Alan yazında yapılan birçok çalışma günümüz dünyasında fen okuyazar birey yetiştirmede SBK'nin önemli bir bağlam olduğunu ortaya koymaktadır (Chang & Chiu, 2008; Chang Rundgren & Rundgren, 2010; Kolstø, 2001; Zeidler vd., 2005).

Fen okuyazarlık kavramı ile ilgili birçok tanımlamaya gidilmiştir. Miller (1983), fen okuyazarlığını (i) bilimin normlarının ve bilimin bilişsel içeriğinin anlaşılması, (ii) bilimsel terimlerin ve kavramların anlaşılması ve (iii) bilim ve teknolojiye yeniliklerin toplum üzerindeki etkisine yönelik farkındalık oluşması şeklinde tanımlamıştır. Ulusal Fen Eğitim Standartları fen okuyazarlık kavramını bir bireyin yerel, bölgesel ve küresel kararlarında bilimsel konuların farkında olma ve vereceği kararın altında yatan gerekçeleri bilim ve teknolojik açıdan değerlendirebilme olarak tanımlanmaktadır (NRC, 1996). Ülkemizde de benzer biçimde fen okuyazar birey yetiştirme üzerinde önemle durulmakta ve son üç fen dersi öğretim programında da bu vurgu ön plana çıkmaktadır. Kendi deneyimlerinden yola çıkarak bilgiye ulaşan, merak eden, araştıran, sorgulayan, konulara eleştirel gözle bakabilen, analitik düşünen, problem çözen ve karar verebilen bireylerin yetiştirilmesine dikkat çeken fen programı, SBK'yi kullanarak öğrencilerin muhakeme yeteneğini, bilimsel düşünme alışkanlıklarını ve karar verme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (MEB, 2005; 2013; 2018). Bu bağlamda fen okuyazar bireyler yetiştirmede etkili bir bağlam olduğu düşünülen tartışmalı konularla ilgili karar verme süreci yaşayan öğrencilerin, SBK'nin çok boyutlu yapısı gereği bu süreçte değerlendirme yaparken farklı boyutları da göz önüne almaları gerektiği aşikârdır. Örneğin nükleer enerji santrali ile ilgili karar verme sürecinde bazı öğrenciler ekonomi, çevre boyutunda değerlendirme yapabilirken bazıları politik ya da etik/ahlaki açıdan değerlendirme yapabilmektedirler. Yine benzer biçimde Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) ile ilgili tarım işi ile uğraşan birinin kararı ekonomi boyutu öncelikli olacak şekilde yaklaşım olumlu olabilirken, sağlık açısından bakan biri için konunun değerlendirilmesi farklı olabilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında SBK'nin çok boyutlu yapısına vurgu yapan ve tartışmalı konuların karar sürecinde bu çok boyutlu yapının temelini oluşturan Sosyoloji/kültür, Çevre, Ekonomi, Bilim, Etik/Ahlaki, Politika ve Teknoloji boyutları ile bu boyutların bilgi, değer ve kişisel deneyim boyutları ile bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar mevcuttur (Chang Rundgren & Rundgren, 2010; Christenson, Rundgren & Höglund, 2012; Eş & Öztürk, 2019; Rundgren, Eriksson & Chang Rundgren, 2016). SEE-SEP modeli ile SBK'nin Sosyoloji/Kültür, Çevre, Ekonomi, Bilim, Etik/Ahlaki, Politika boyutlarına vurgu yapan Chang Rundgren ve Rundgren (2010), karar vermede bilgi, değer ve kişisel deneyim bakış açılarının da önemli olduğuna değinmiş, Eş ve Öztürk (2019) bu boyutlara Teknoloji boyutunu da ekleyerek geliştirdikleri SEE-STEP modelinde benzer biçimde SBK'nin çok boyutlu yapısına dikkat çekmişlerdir. Tartışmalı konularda karar verme süreçlerinde değerlendirilen boyutlar ve bakış açıları arasındaki bütünsel ilişki Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 1: SEE-SEP Modeli (Chang Rundgren & Rundgren, 2010)



Şekil 2: SEE-STEP Modeli (Eş & Öztürk, 2019)

Her iki model incelendiğinde (Şekil 1-2) disiplinler arası bilimsel kavramların temel rol üstendiği konuyla ilgili sunulan argümanlarda sadece ekonomi, ahlaki, toplum, çevre gibi boyutlar değil bireyin bilgi, değer ve kişisel deneyimlerinin de önemli olduğu görülmektedir. Nitekim bir konuya ilişkin değerlendirme yapılırken hiç şüphesiz kişinin farklı konulardaki tutumu, inancı, bilgi ve değerleri de etkili olabilmektedir (Means & Voss 1996; Voss & Means 1991). Bu doğrultuda SBK ile ilgili karar verme süreçlerinde bilgi, değer ve kişisel deneyim boyutları öğrencilerin karar vermelerinde belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişisel alandaki bu üç unsurun öğrencilerin konu ile ilgili informal akıl yürütme ve konuya ilişkin argümanlarını ortaya koymalarında anlamlı olduğu düşünülmektedir (Chang & Chiu, 2008; Means & Voss, 1996). Bu üç unsuru şu şekilde tanımlamak mümkündür:

- ✓ *Bilgi*, SBK' nin sosyal/ kültürel, bilim ve teknoloji, ekonomi, çevre/ekoloji, politika veya etik /ahlak boyutlarına yönelik ortaya konulan kavramlar, teoriler, yasalar veya kanıtlar olabilir.
- ✓ *Değer*, tutumları da içerir veya bu insanların duygusal alanı ile ilgili olabilir. Değer boyutunda sosyo-kültürel anlamda bireyin içinde yaşadığı kültür ve aile eğitimi, okul yaşamı gibi durumlar değerlendirilebilir.
- ✓ *Kişisel Deneyim* ise, değer boyutuna paralel olarak SBK ile ilgili ilgili kesin bir kanıt olmadığında konulara yönelik kararların gerekçelerin kişisel deneyimlerle desteklenmesine işaret etmektedir (Chang Rundgren & Rundgren, 2010).

SBK ile ilgili karar vermede bilgi, değer ve kişisel deneyimin öğrencilerin informal argümantasyonlarını sunmalarında önemli olduğu ve çalışma bulgularının alanda yapılacak ya da yapılması planlanan çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada aşağıda verilen probleme cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin SBK ile ilgili kararlarını bilgi, değer ve kişisel deneyim bakış açıları nasıl etkilemektedir?
2. Öğrencilerin SBK' nin onlara kazandırması beklenen genel özelliklere sahip olma durumları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel metodoloji esas alınmıştır. Bu çalışma, SEE-STEP modelinin (Eş & Öztürk, 2019) bütüncül boyutları olarak belirtilen ve karar alma sürecini etkileyen bilgi, değer ve kişisel deneyim boyutları çerçevesine göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 48 (26 kız, 22 erkek) ortaokul yedinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma grubu Sinop Çocuk Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen bir programa gönüllülük esasına göre başvuran ve bir önceki dönem sonu ortalamaları 90 ve üzeri olan öğrenciler arasından kura ile belirlenmiştir.

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını, araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyo-bilimsel Konular Algı Formu (SBKAF) oluşturmaktadır. SBKAF; öğrencilerin SBK ile ilgili genel algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Birinci soru ile öğrencilerin bir konuda karar verirken dikkate aldıkları belirleyici bakış açıları (bilgi, değer ve kişisel deneyim) belirlemek amaçlanmıştır. Formun ikinci ve üçüncü soruları SBK' nin sahip olduğu kısmen açık uçlu, tartışmalı, farklı bakış açılarına ve çözümlere sahip özellikleri ile ilgili öğrencilerin farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Formun ikinci sorusunda öğrencilerin herhangi bir sorunun/problemin/tartışmanın kesin/mutlak, tek bir doğru cevabı olup olmadığı ile ilgili görüşleri, üçüncü soruda ise bazı konularla ilgili bireylerin farklı görüşlere, düşüncelere sahip olabilme durumu ile ilgili düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

SBKAF' den elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde öğrencilerin formları temsili olarak (örneğin 1.öğrenci için Ö1, 2. öğrenci için Ö2... gibi) yeniden adlandırılmıştır. Söz konusu analiz sürecinde öğrencilerin belirleyici bakış açılarının tespit edileceği ilk soruda analiz hazır kodlar (değer, bilgi ve kişisel deneyim) (Chang Rundgren & Rundgren, 2010) üzerinden iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yapılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar üç kategori altında toplanmıştır. Formun ikinci ve üçüncü soruları SBK' nin öğrencilere kazandırmak istediği genel özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla hazırlandığı için iki soru birlikte analiz edilmiştir. Bu sorular ilk soru analiz sürecine benzer biçimde araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir (Bogden & Biklen, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2006). Daha sonra araştırmacıların uzlaşısıyla ulaşılan kodlar listesi esas alınarak öğrenci cevapları yeniden gözden geçirilmiş ve kodların cevapları tam olarak karşıladığı kanısına ulaşıldıktan sonra ilgili frekansların belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerinin SBK ile İlgili Kararlarını Belirleyen Bakış Açuları ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin karar verme sürecinde işe koştukları belirleyiciler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin karar verme sürecinde işe koştukları belirleyiciler

Kategori	Kod	f
	Değer	46
Belirleyici	Bilgi	28
	Deneyim	12

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin karar verme süreçlerinde en fazla değerlerin (f=46) belirleyici olduğu görülmüştür.

"Bir konuda karar verirken genelde annem ve babamın kararlarını önemserim...." Ö3

Örnek ifade de görüldüğü gibi öğrenciler karar alırken ebeveynlerinin onlara aktardıkları değer yargılarını işe koşturmaktadırlar. Bu bulgu çalışma grubunun yaş aralığı dikkate alındığında beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Değerlerin ardından ise öğrenciler karar alırken en fazla bilgilerine (f=28) başvurduklarını belirtmişlerdir.

"...öğretmenime bilmediğim konularla ilgili sorular sorarım okulda edindiğim bilgilere güvenirim..."Ö22

Bilgilerin ardından ise öğrencilerin kararlarının belirlenmesinde kişisel deneyimlerin (f=12) etkisi görülmektedir. Ancak bu etki gerek değer gerekse de bilgi belirleyicisine göre daha az sıklıktadır.

"Mesela bir şey satın alırken ya da bir şeye karar verirken daha önce aldığım şeylere göre karar veririm ..."Ö42

Örnek öğrenci ifadesinde de görüldüğü gibi kişisel deneyimler yaşantı ile şekillenmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı dikkate alındığında ise kararlarında kişisel deneyimlerin etkisinin az olması beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin SBK' nin Onlara Kazandırması Beklenen Genel Özelliklere Sahip Olma Durumları ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin SBK' nin onlara kazandırması beklenen genel özelliklere sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin SBK' nin onlara kazandırması beklenen genel özelliklere sahip olma durumları

Kategori	Kod	n
	Çoklu	26
Bakış açıları	Tek doğru	12
	Alan bazlı	10

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının (n=26) bir sorunun/problemin/tartışmanın kesin/mutlak ya da tek doğru cevabı olmadığını düşündükleri, bu öğrencilerin insanların konulara farklı bakış açıları ile yaklaşabileceğine inandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda bu öğrencilerin SBK ile kazandırılmak istenen bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Öte taraftan öğrencilerin bir kısmı (n=12) herhangi bir sorunun tek doğru cevabı olduğuna inandıkları görülmüştür. Epistemolojik olarak naif (naive) olarak değerlendirilebilecek bu öğrenciler açıklamalarında kesin bilgiye yani bilginin değişmezliğine vurgu yapmışlardır. Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmı ise (n=10) aşağıdaki örnek öğrenci alıntısında görüleceği üzere alan bazlı kesin bilgi inancındadır.

"Bazı soruların birden fazla cevabı olabilir. Mesela sosyal konulara farklı yaklaşımlar olabilir. Fakat matematik, fizik gibi fen alanları ile ilgili sorunlarda tek bir doğru cevap vardır." Ö13

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde öğrenciler karar verme süreçlerinde en fazla değer, sonrasında sırası ile bilgi ve kişisel deneyimlerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin yaş aralığı da dikkate alındığında (12-13 yaş) karar verirken çoğunlukla değerlerine başvurmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde de araştırma sonuçlarına benzer biçimde mevcut araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere yakın yaş grupları ile yapılan araştırmalarda karar verme sürecinde değer ön plana çıkarken (Christenson vd., 2012; Christenson, Rundgren, & Zeidler, 2014; Grace & Ratcliffe, 2002; Jiménez- Aleixandre & Pere-iro-Muñoz, 2000) üst yaş grupları ile yapılan çalışmalar da ise kişisel deneyiminin ön plana çıktığı görülmektedir (Tytler, Duggan, & Gott, 2001; Chang & Chiu, 2008). Bu sonuçlar doğrultusunda karar verme sürecinde işe koşulan belirleyicilerin bireyin yaşına bağlı olarak değişebileceği yani alt yaş gruplarında değerlerin üst yaş gruplarında kişisel deneyimin ön plana çıkacağı söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu ise, öğrencilerin önemli bir kısmının yaşantılarında karşılaştıkları çeşitli sorunların tek doğru cevabının olmadığını düşündükleri, bir kısmının ise mutlak doğruya inandıkları, diğer bir kısmının ise sosyal ve fen bilimleri alanlarını ayırdıkları fen bilimleri ile ilgili olarak kesin bilgi inanışında olduklarıdır. Bu durumda öğrencilerin önemli bir kısmı epistemolojik olarak naif (naive) olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde yapılan farklı araştırmalarda da öğrencilerin bilimi tartışmasız/kesin bilgi parçacıklarından oluşan bir bütün olarak gördükleri ve bilimsel bilginin değişebilir doğası hakkında çok az farkında oldukları ifade edilmektedir (Christenson vd., 2012; Lewis & Leach 2006). Epistemolojik inançlar bireylerin zihinsel düşünme ve muhakeme yapma süreçlerini etkilemektedir (Hofer, 2000). Feyerabend (1996), bireylerin epistemolojik inançlarının oluşmasında bireylerin kişisel yaşantıları, sosyal ve kültürel yapılarının etkili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar okullarda verilen bilim eğitiminin bilimin doğası hakkındaki öğrenci fikirlerini etkilediğini göstermektedir (Lucas & Roth, 1996; Songer & Linn, 1991).

Sonuç

Öğrencilerin belirleyici bakış açısı olarak karar verme süreçlerinde en fazla değerleri (f=46), sonrasında ise sırası ile bilgi (f=28) ve kişisel deneyimlerini (f=24) işe koştukları görülmüştür. Bu bulgu çalışma grubunun yaş aralığı dikkate alındığında normal olarak değerlendirilebilir.

SBKAF'nin ikinci ve üçüncü soruları ile öğrencilerin önemli bir kısmının (n=26) bir sorunun/problemin/tartışmanın kesin/mutlak, tek doğru cevabı olmadığını düşündükleri, bu öğrencilerin insanların konulara farklı bakış açıları ile yaklaşabileceğine inandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda bu öğrencilerin SBK ile kazandırılması gereken bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Öte taraftan öğrencilerin bir kısmı (n=12) herhangi bir sorunun tek doğru cevabı olduğuna inandıkları görülmüştür. Epistemolojik olarak naif olarak değerlendirilebilecek bu öğrenciler açıklamalarında kesin bilgiye yani bilginin değişmezliğine vurgu yapmışlardır. Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmı ise (n=10) alan bazlı kesin bilgi inancındadır. Bu öğrenciler sosyal/toplumsal sorunlara farklı yaklaşımlar sergileyebileceğini düşünürken bilim alanlarında kesin bilgiye inanmaktadır.

Öneriler

Toplumların geleceklerini etkileyen kararlarda söz sahibi olan bireylerin farklı değer ve bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan SBK'nin ele alındığı tartışma ortamları oluşturularak öğrencilerin farklı görüşlere maruz kalmaları ve farklı bakış açılarını dinleme ve yorumlama süreci yaşayacakları öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu durumun birçok SBK' ye ilişkin öğrencilerin bilgi sahibi olmalarına ve karar verme sürecini anlamlandırılmalarına fırsat sunacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin karar verme süreçlerinde işe koştukları değer, bilgi ve kişisel deneyim gibi belirleyicilerin farkına varmalarına sağlayacak SBK etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

Bilimin doğası öğretiminde özellikle bilimsel bilginin değişebilirliği özelliğinin öğrenciler tarafından kavranmasında SBK önemli bir bağlam olarak kullanılabilir.

Kaynakça

Bogden, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon. doi: 10.1002/sce.10063.

Chang Rundgren, S. N., & Rundgren, C. J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 11 (1), 1-24.

Chang, S. N., & Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1753-1773.

- Christenson, N., Rundgren, S. N. C., & Höglund, H. O. (2012). Using the SEE-SEP model to analyze upper secondary students' use of supporting reasons in arguing socioscientific issues. *Journal of Science Education and Technology*, 21(3), 342-352.
- Christenson, N., Rundgren, S. N. C., & Zeidler, D. L. (2014). The relationship of discipline background to upper secondary students' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44(4), 581-601.
- Eş, H., & Öztürk, N. (2019). An Activity for Transferring the Multidimensional Structure of SSI to Middle School Science Courses: I Discover Myself in the Decision-Making Process with SEE-STEP!. *Research in Science Education*, Online first May.
- Feyerabend, P. (1996). *Killing time: the autobiography of Paul Feyerabend*. University of Chicago Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, R. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Grace, M.M., & Ratcliffe, M. (2002) The science and values that young people draw upon to make decisions about biological conservation issues. *International Journal of Science Education*, 24, 1157-1169.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Jiménez-Aleixandre M.P., & Pereiro-Muñoz C. (2002) Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, 24, 1171-1190.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychology*, 39, 5-18.
- Klosterman, M.L., Sadler, T.D., & Brown, J., (2012). Science teachers' use of mass media to address socio-scientific and sustainability issues. *Research in Science Education*, 42(1), 51-74.
- Kolstø, S.D. (2001). To trust or not to trust, pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23, 877-901.
- Lewis, J., & Leach, J. (2006). Discussion of socio-scientific issues: The role of science knowledge. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1267-1287.
- Lucas, K.B., & Roth, W.M. (1996). The nature of scientific knowledge and student learning: two longitudinal case studies. *Research in Science Education*, 74, 225-239.
- Means, M. L., & Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4, 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical overview. *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- National Research Council [NRC]. (1996). *National science education standards*. Washington DC: National Academies Press.
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education (UK).
- Rundgren, C. J., Eriksson, M., & Rundgren, S. N. C. (2016). Investigating the intertwinement of knowledge, value, and experience of upper secondary students' argumentation concerning socioscientific issues. *Science & Education*, 25(9-10), 1049-1071.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry?. *Research in Science Education*, 37(4), 371-391.

Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. *Socio-scientific Issues in the Classroom* (pp. 1-9). Springer, Dordrecht.

Songer, N.B., & Linn, M.C. (1991). How do students' views of science influence knowledge integration? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 761–784.

Tytler, R., Duggan, S., & Gott, R. (2001). Dimensions of evidence, the public understanding of science and science education. *International Journal of Science Education*, 23, 815–832.

Voss, J. F., & Means, M. L. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1, 337–350.

Zeidler, D. L., Sadler, D. T., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.

DERSLERDE NEDEN CEP TELEFONU KULLANIYORUM? BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI**MUSTAFA POLAT**
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ**KÜRŞAT ARSLAN**
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ**ÖZET****Problem Durumu**

Günümüzde, cep telefonlarının sadece iletişim amaçlı değil, bilgi edinme, sosyalleşme, eğlence ve bir öğrenme aracı gibi farklı kullanımlarının olması genç kuşak arasındaki popülaritesini arttırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde cep telefonu kullanımını farklı açılardan ele alan ve bireylerin ders esnasında cep telefonu kullanmalarının öğrenme süreçlerine, öğrenci davranışlarına ve sınıf yönetimi gibi faktörlere olan olumsuz etkilerini yansıtan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu davranışa yönelik öğrenci deneyimlerini ve onları cep telefonu kullanmaya iten sebepleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yansıtılan problem durumu temelinde ve alanyazındaki eksiklikten hareketle, bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerini ve onları cep telefon kullanmaya iten sebepleri ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmaya İngilizce hazırlık eğitimi alan 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 soruluk yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında içerik analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, derslerde cep telefonlarına ilişkin olumlu bakış açısına sahip olan öğrencilerin; cep telefonlarını, "kelime bilgilerini geliştirme, bilgiye kolay erişme ve motivasyon aracı" olarak değerlendirirken; olumsuz bakış açısına sahip olan öğrencilerin, cep telefonlarının, dikkat dağıtıcı ve sınıf yönetimini engelleyici bir unsur olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğrencileri cep telefonu kullanımına iten sebepler ise "Sözlük-Çeviri", "İletişim", "Sosyal Medya", "Can Sıkıntısı", "Araştırma" ve "Diğer" temalarında toplanmıştır.

Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Üniversite öğrencilerinin derslerde cep telefonu kullanımının nasıl azaltılabileceğine odaklanan çalışmaların yanı sıra cep telefonunun eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin yaratıcı çözüm önerilerinin geliştirilmesi bağlamında ileri araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar sözcükler: Öğrenme öğretme süreci, derste teknoloji kullanımı, sınıf yönetimi, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları, akıllı telefon kullanımı, içerik analizi.

Abstract**Purpose**

Today, mobile phones are not only used for communication but also for getting information, socialization, entertainment and as a learning tool, so that increases its popularity among the younger generation. When the literature is examined, there are some studies that deal with the use of mobile phones from different perspectives and reflect the negative effects of individuals' use of mobile phones during courses on learning processes, student behaviors and classroom management; however, there are no studies examining the student experiences and the reasons that led them to use mobile phones. On the basis of the reflected problem and the lack of literature, the purpose of this research is to reveal the opinions of university students about their experience of using mobile phones during courses and the reasons that led them to use mobile phones.

Method

This research was carried out in the phenomenology design which is one of the qualitative research methods. 20 students studying English preparatory education participated in the study. Participants were determined by criterion sampling technique which is one of the purposeful sampling method. The research data were collected using a 5-question semi-structured interview form prepared by the researchers. Content analysis was utilized in the data analysis process.

Results

According to the research findings, on the one hand, students who have a positive view of using mobile phones in courses; consider mobile phones as a tool to improve vocabulary knowledge, to access information easily and for motivation; on the

other hand, students with negative views, consider mobile phones as distractors and an obstacle for class management. Moreover, the reasons that led students use mobile phones were gathered under the themes titled "Glossary-Translation", "Communication", "Social Media", "Boredom", "Research" and "Other".

Implications for Research and Practice

In addition to studies focusing on how to reduce the use of mobile phones in classrooms or further research can be carried out in the context of developing creative solutions for the educational use of mobile phones.

Keywords: Learning and teaching process, technology in classrooms, classroom management, undesired student behaviours, smart phones, content analysis.

Giriş

Günümüzde, başta kitle iletişim araçları olmak üzere teknolojik araç gereçler hayatın her alanında yoğun bir şekilde kullanılmakta ve dijital okuryazarlık 21. yüzyılda önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Teknoloji kullanımının bireylerin yaşantısında oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilgi çağında, teknolojiyi aktif ve faydalı bir biçimde kullanan bireyler yetiştirmek çağın gerektirdiği koşullar doğrultusunda önemli bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Yamaç, 2015). Konu cep telefonu kullanımı özeline indirildiğinde iletişim odaklı bilgi teknolojilerinden birisi olarak kabul gören cep telefonlarının ön plana çıktığı, büyük bir popülerite kazandığı (Jeng ve diğerleri, 2010) ve özellikle genç nesil arasındaki kullanımının da oldukça hızlı ve kayda değer biçimde arttığı (Kalinic ve diğerleri, 2011) ifade edilebilir. Geçmişte bilgisayarlar gibi daha büyük teknolojik araçlarla yapılabilen birçok iş günümüzde artık akıllı telefonlar olarak da adlandırılan gelişmiş cep telefonları gibi küçük ve taşınabilir aletler yardımıyla yapılabilmektedir. Bu bakımdan, cep telefonu kullanımı toplumun geneli tarafından tercih edilmekle birlikte özellikle üniversite öğrencileri arasında sosyal iletişim ve internet erişim aracı olarak kullanımı oldukça yaygındır (Park, Nam ve Cha, 2012). Birçok farklı amaca hizmet eden mobil uygulamaların geliştirilmesiyle birlikte, cep telefonları geleneksel kullanım amaçlarının dışına taşarak başta gençler olmak üzere tüm insanlar için bir sosyalleşme ve eğlence platformu ya da kimi durumlarda etkili bir öğrenme aracı olarak ele alınmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde cep telefonu kullanımını farklı açılardan ele alan ve bireylerin ders esnasında cep telefonu kullanmalarının öğrenme süreçlerine, öğrenci davranışlarına ve sınıf yönetimi gibi faktörlere olan olumsuz etkilerini yansıtan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Cep telefonlarının derslerde kullanımına ilişkin en fazla karşılaşılan olumsuz yansımalarının, bireylerin derse olan dikkat ve ilgilerinin bozulması ve öğrenme öğretme ortamlarının olumsuz etkilenmesi olduğu ifade edilmektedir (Ferreira, Klein, Freitas ve Schlemmer, 2013; Hwang ve Wu, 2014). Ayrıca, öğrenme öğretme süreci bağlamında odaklanma ve dikkati bir süre konu üzerinde sürdürme bağlamında cep telefonların olumsuz sonuçlar doğurduğu raporlanmıştır (Denk, Weber ve Belfin, 2007). Ek olarak Alikaşifoğlu (2012), genç kuşakta karşılaşılan cep telefonu bağımlılığının dikkat eksikliği, hiperaktivite, depresyon, anksiyete, sosyal fobi gibi pek çok farklı rahatsızlıklara neden olduğunu ve bireylerin bu tür rahatsızlıkların bir sonucu olarak günlük hayatlarında sosyal ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Cheever ve diğerleri (2014) yürüttükleri araştırmada elde ettikleri bulgulara göre cep telefonlarından ayrı kalmanın, üniversite öğrencileri için adeta ayrılık kaygısı ile eşdeğer olduğunu ifade etmiş ve bu durumun bireylerin cep telefonu kullanım sıklığı ile paralellik gösterdiğini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde cep telefonu kullanımını farklı perspektiflerden ele alan bazı çalışmalar (Altundağ ve Bulut, 2017; Caplan, 2005; Kuyucu, 2017; Mathews, 2004) bulunmakla birlikte, bu davranışa yönelik öğrenci deneyimlerini ve onları cep telefonu kullanmaya iten sebepleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak derslerde cep telefonu kullanan öğrencilerin bu deneyimlerine ilişkin görüşleri ve neden cep telefonu kullandıklarının bilinmesi önemli bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Yansıtılan problem durumu temelinde ve alanyazındaki eksiklikten hareketle, bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerini anlamaya çalışmak ve onları cep telefon kullanmaya iten sebepleri ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Sınıflarda ders esnasında sıklıkla cep telefonu kullanan öğrencilerin;

1. cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. cep telefonu kullanımının nedenlerine ilişkin yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle gerçekleştirilen bu araştırmaya Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan ve araştırmacıların gözlemlerine dayanarak ders esnasında sıklıkla telefon kullandığı tespit edilen 20 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma için seçilen desenin temel gerekçesi olgubilim deseni katılımcılar tarafından oluşturulan anlam örgülerini tanımlama ve açıklama olanağı sunması (Annells, 2006) ve bu desenin belirli bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan (Creswell, 2013) bir araştırma deseni olmasıdır. Derslerde cep telefonu kullanan üniversite öğrencilerinin bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada ele alınan olgu derslerde cep telefonu kullanma olgusudur. Bu bağlamda, araştırma deseni öğrencilerin cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve

onları ders esnasında telefon kullanmaya iten sebepleri ortaya koymak için uygun olduğu için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Farklı bir ifadeyle, bu araştırmada derslerde cep telefonu kullanan üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanma olgusunu ve cep telefonu kullanma nedenlerini yaşamış oldukları deneyime bağlı olarak kendi açıklamalarıyla anlamlandırmaları amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın verileri 2018-2019 akademik yılında Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan ve araştırmacı gözlemlerine dayanarak ders esnasında sıklıkla telefon kullandığı tespit edilen 20 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniği araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Araştırma konusuna ilişkin belirlenen ölçüt ise ders esnasında sıklıkla telefon kullanmış olmaktadır.

Bu doğrultuda ilk olarak araştırmacılar 9 hafta süren bir kur dönemi boyunca sorumlu oldukları derslerde gözlemler yaparak sıklıkla cep telefonu kullanan öğrencileri belirlemiş ve ders döneminin tamamlanmasının ardından toplam 34 öğrenciye araştırma hakkında bilgiler verilerek SMS yoluyla bir görüşme daveti gönderilmiştir. Davetiye gönderilen öğrencilerden 20 öğrenci görüşmeye katılarak araştırmaya dahil olma noktasında gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 11'i erkek ve 9'u kadından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen araştırmalarda veri toplama sürecinde kullanılan temel teknik görüşmedir (Ersoy, 2014). Görüşme tekniğinin en önemli niteliği gözlemlerimizde elde edemediğimiz bilgileri edinmenin yanı sıra elde ettiğimiz bilgiler hakkında alternatif açıklamalar sunmasıdır (Glesne, 2011). Bu bağlamda araştırmanın verileri her bir katılımcı ile ayrı ayrı yapılan ve 30 ile 50 dakika arasında değişen sürelerde olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcıların araştırmanın odaklandığı olguya ilişkin görüşlerini derinlemesine ifade etmeleri amaçlanmıştır. Katılımcıların rızası doğrultusunda görüşmelerin ses kaydı yapılmış daha sonra bu kayıtlar çözümlenerek yazılı dokümana dönüştürülmüştür.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi aşamasında içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya konulmuş; katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama ve ayrıntılı betimleme stratejilerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın verileri Yıldırım ve Şimşek'in (2011) içerik analiz yöntemine göre belirlenen ilkeler sırasıyla takip edilerek öncelikle elde edilen veriler kodlanmış, daha sonra temalara ayrılmış, bir sonraki adımda ise veriler kodlar ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış son olarak da temalar açıklanıp bulgular yorumlanarak araştırma raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin sınıflarda ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerini ve onları cep telefon kullanmaya iten sebeplere yönelik zengin bir açıklama sunmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin derslerde cep telefonu kullanımına ilişkin deneyimleri bağlamında 'olumlu bakış açısı' ve 'olumsuz bakış açısı' olmak üzere iki ana tema altında toplandığı görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencileri ders esnasında cep telefonu kullanmaya iten sebepler bağlamında elde edilen bulgular ise 'Sözlük-Çeviri, İletişim, Sosyal Medya, Can Sıkıntısı, Araştırma ve Diğer' olarak adlandırılmış altı tema altında toplanmaktadır. Ortaya çıkan bu temalar katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır. Doğrudan alıntılar sunulurken katılımcılara ait kişisel veriler yerine her bir katılımcı için belirlenen (K1, K2...K20) kodlar kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımına yönelik bakış açıları

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin derslerde cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerinin temel olarak 'olumlu ve olumsuz olmak iki farklı bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Derslerde cep telefonu kullanma deneyimlerine ilişkin olumlu bakış açısına sahip olan öğrencilerin cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşleri *kelime bilgisini geliştirici, bilgiye erişimi kolaylaştırıcı ve motivasyon aracı* temaları altında toplanmaktadır. İlk olarak, derslerde cep telefonu kullanımına ilişkin olumlu bakış açısına sahip katılımcıların tamamı yabancı dil öğrenme öğretme sürecinde yeni kelimelerin öğrenilmesi, kelime bilgisini geliştirmeye dönük pratik yapılması ve öğrenmelerinin kalıcı hale getirilmesi sürecinde cep telefonlarında bulunan uygulamaların oldukça etkili sonuçlar verdiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar bu bağlamda ifade etmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir:

K2: "Derslerde karşıma çıkan ve anlamını bilmediğim bir kelime için hemen eliminde altında online sözlük var onu kullanıyorum. Bazen öğretmenimiz bize ünitenin kelimeleri ile ilgili telefonumuzdan kahoot diye bir kelime oyunu oynatıyor o zaman daha çok akılda kalıyor."

K11: "Ders esnasında cep telefonu çok işime yarıyor. Bilmediğim kelimelerin anlamlarına bakıyorum, internetten konu ile ilgili araştırma yapabiliyorum. Böyle yapınca derse olan ilgim kaybolmuyor."

Diğer taraftan, 11 katılımcı ise cep telefonlarını öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları materyallerde karşılaştıkları konu alanları ve içerikleri ile ilgili detaylı araştırmalar yapmak ve derste yer alan konularla ilgili daha fazla bilgi edinmek için kullandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca yazma ve konuşma etkinlikleri öncesindeki hazırlık süreçlerinde üstlendikleri rol ya da odağa aldıkları konu ile ilgili yaratıcı fikirler elde etmek ve online ortamlarda paylaşılan benzer çalışmalarını inceleyerek kendi çalışmalarına örnek almak amacıyla kullandıkları da görüşmelerde ifade edilen ve bu başlık altında toplanan diğer alt başlıklardır. Bu kapsamda bazı katılımcılar şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

K14: "İşlediğimiz kitapta özellikle okuma parçalarının içinde hakkında hiçbir şey bilmediğimiz bir sürü şey var hemen açıp internetten bakıyorum konuya çok faydalı oluyor."

K5: "Writing yaparken konu ile ilgili aklıma bi şey gelmeyince internete konuyu yazıyorum ve farklı fikirleri bulup bende yazımda kullanıyorum."

Son olarak, öğrencilerden 3'ü ders esnasında öğrenme öğretme süreciyle ilgili karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında cep telefonlarını problem çözücü bir araç olarak gördüklerini ve öğretim elemanından, öğretim materyalinden ya da doğrudan öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenlerle, kendilerinin ifadeleriyle 'can sıkıntılarını gidermeyi' ve 'tekrar derse odaklanmayı' sağlayan bir motivasyon aracı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K17: "Bazen derslerde, özellikle bazı öğretmenlerinkinde canım çok sıkılıyor ve derse karşı motivasyonum düşüyor bende açıp telefonda başka şeylerle ilgileniyorum neşem yerine geliyor sonra daha güzel dinliyorum derslerimi."

K8: "Öğretmen soru sorunca cevabı bilmiyorsam hemen Google a yazar ve cevabını bulurum. Hemen parmak kaldırıp cevabını veriyorum ve hocanın gözüne giriyorum."

Diğer taraftan, derslerde cep telefonu kullanma deneyimlerine ilişkin olumsuz bakış açısına sahip olan öğrencilerin ifadelerine bakıldığında cep telefonu kullanımını; 'dikkat dağıtıcı' ve 'sınıf yönetimini engelleyici' bir unsur olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Derslerde cep telefonu kullanımına ilişkin olumsuz bakış açısına sahip katılımcıların tamamı; bildirim sesi, ekran ışığı, titreşim vb. fiziksel uyaranların derse olan dikkatlerini dağıttığını; sınıf içerisindeki diğer öğrencilerin cep telefonlarını kullanmalarının kendilerinin merakını tetiklediğini ve onlarda da kullanma isteği uyandırdığını bu anlamda cep telefonu kullanımının derse olan dikkati dağıtan olumsuz bir değişken olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulguyu destekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

K16: "En sinir olduğum şey ben ders dinlerken arkadaşlarımın telefonlarına gelen bildirim sesleri, kendime geldi sanıp telefonumu kontrol ediyorum ve dikkatim dağılıyor."

Öte yandan, olumsuz bakış açısına sahip katılımcıların 5'i de derslerde telefon kullanımının özellikle dersi yöneten öğretim elemanını olumsuz etkilediğini ve buna bağlı olarak da istenmeyen öğrenci davranışlarından ötürü sınıfta disiplin ve iletişim sorunlarının yaşandığını dile getirmişlerdir. Bu konuda katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

K11: "Bi keresinde öğretmenimiz bize okuma parçasını okuyun diye zaman vermişti ama herkesin cep telefonuyla uğraştığını görünce çok sinirlendi ve bize karşı sert tavır aldı."

K6: "Herkes cep telefonu ile ilgili için derste bitirmemiz gereken yeri bitiremiyoruz ve öğretmenimizde bize geri kalan kısmı ödev veriyor."

Üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımının nedenlerine ilişkin yönelik görüşleri

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulguların içerik analizi sonucunda üniversite öğrencilerinin ders esnasında cep telefonu kullanma nedenlerine ilişkin 6 tema oluşturulmuştur. Bu temalar; "Sözlük-Çeviri", "İletişim", "Sosyal Medya", "Can Sıkıntısı", "Araştırma" ve "Diğer" şeklinde adlandırılmıştır.

Bu doğrultuda, araştırmaya katılan 20 öğrenciden 19'u cep telefonunu, yabancı dil öğrenme öğretme sürecinde karşılaştığı ve anlamını bilmediği sözcüklerin Türkçe karşılığını bulmak, yazılı ya da sözlü olarak kendini ifade ederken ihtiyaç duyduğu sözcüklerin İngilizce karşılığını bulmak, anlamadığı bir cümleyi Türkçeye çevirmek veya kendini ifade ederken bir cümleyi İngilizceye çevirmek amacıyla mobil sözlük ya da çeviri uygulamaları kullandıklarını dile getirmişlerdir.

K12: "Ders esnasında anlamını bilmediğim bir kelime karşıma çıktığında ya da anlamını merak ettiğim kelimelerin anlamlarını bulmak için kullanıyorum, çok hızlı ve pratik oluyor"

Diğer taraftan, katılımcıların derste cep telefonu kullanımının nedenlerine ilişkin sunmuş oldukları en sık tekrar eden ikinci tema 'İletişim' olarak adlandırılmıştır. Öğrenciler sıklıkla mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla aileleri ve arkadaşlarıyla ders esnasında iletişim halinde olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca kendilerine göre önemli gördükleri durumlarda ve özellikle

aileleriyle iletişim kurmaları gerektiğinde ders esnasında dahi olsa cep telefonlarını sesli arama amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

K3: *“Ders sırasında genellikle WhatsApp hep açık oluyor ve buradan arkadaşlarım ile sürekli mesajlaşıyorum, acil bir şey olursa veya babam ararsa telefonla konuşmak için öğretmenden izin istiyorum.”*

‘Sosyal Medya’, katılımcıların derste cep telefonu kullanımının nedenlerine ilişkin sunmuş oldukları en sık tekrar eden üçüncü tema olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler; Instagram, Facebook, Twitter ve diğer sosyal paylaşım platformlarındaki hesaplarını kontrol etmek ve takip ettikleri isimlerin durum güncellemelerine veya paylaştıkları fotoğraflara erişmek ya da farklı türdeki videoları izlemek amacıyla cep telefonlarını ders esnasında sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

K7: *“Genellikle Instagram’da gönderilere bakıyorum ya da zaman zaman kulaklığımı takıp Youtube üzerinden videolar izliyorum.”*

Araştırmada elde edilen verilerden ortaya çıkan bir diğer tema ise ‘Can Sıkıntısı’ olarak adlandırılmıştır. Öğrenciler özellikle öğrenme-öğretme etkinlikleri sıkıcı olduğunda, derse veya öğretim görevlisine karşı bir takım olumsuz tutumlar geliştirdiklerinde ya da konu alanı ve ders içeriği ilgilerini çekmediğinde sıkıldıklarını ve buna bağlı olarak cep telefonlarını farklı amaçlarla kullandıklarını dile getirmişlerdir.

K13: *“Ders anlatış tarzını ve tavrını beğenmediğim bir öğretim görevlisinin dersinde canım fena halde sıkılıyor ve bende ister istemez telefonu elime alıp daha eğlenceli şeyler yapmaya çalışıyorum.”*

Öte yandan, öğrencilerin cep telefonu kullanımına ilişkin sunmuş oldukları nedenlerden bir diğeri ise ‘Araştırma’ başlığı altında temalaştırılmıştır. Buna göre, öğrenciler derslerin konu içeriği ile ilgili bilmedikleri ya da daha fazla bilgi edinmek istedikleri durumlarda Google ya da Yandex gibi internet arama motorlarını kullanarak kısa araştırmalar yaptıklarını ve bu araştırmalardan elde ettikleri verileri kullanarak derslerde daha etkin olduklarını beyan etmişlerdir.

K20: *“Derslerde bilmediğim bir konu olduğunda hemen Google’a yazıp konunun ne olduğuna bakıyorum. Özellikle aklıma bir şey gelmediği durumlarda çok faydalı oluyor. Kendime güvenim artıyor ve derslerde daha aktif oluyorum.”*

Son olarak, öğrencilerin cep telefonu kullanımına ilişkin ifade etmiş oldukları nedenlerden ortaya çıkan temalara dahil edilemeyen gerekçeler ‘Diğer’ başlığında toplanarak temalaştırılmıştır. Buna göre öğrenciler ders esnasında cep telefonlarını müzik dinlemek, haber takip etmek, oyun oynamak ve saati kontrol etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

K4: *“Derslerde cep telefonumu kullanmamaya çalışıyorum ama sürekli oynadığım oyundan bildirim geldiğinde telefonumu elime almak zorunda hissediyorum.”*

K12: *“Kol saati taşımayı sevmiyorum bu sebeple ara sıra telefonumdan saati kontrol ediyorum.”*

K1: *“Koyu Beşiktaş taraftarıyım, futbolu çok seviyorum bu yüzden ara sıra spor haberlerine bakıyorum.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Üniversite öğrencilerin sınıflarda ders esnasında cep telefonu kullanımına yönelik deneyimlerine ilişkin görüşlerini ve onları cep telefonu kullanmaya iten sebepleri ortaya çıkarmayı amaçlayan mevcut araştırmanın bulguları iki ana başlıkta toplanmaktadır. Öncelikle elde edilen bulgular öğrencilerin derslerde cep telefonlarına ilişkin deneyimlerinin temel olarak ‘olumlu bakış açısı’ ve ‘olumsuz bakış açısı’ olmak üzere iki ana tema altında gruplandırıldığını göstermiştir.

Buna göre, olumlu bakış açısına sahip olan öğrencilerin; cep telefonlarını, kelime bilgilerini geliştirme, bilgiye kolay erişme ve kendilerini motive etme aracı olarak sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin cep telefonlarını ders esnasında etkin bir şekilde kullandıklarını ortaya koyarken bu kullanım sıklığının cep telefonlarının öğrenme-öğretme ortamlarının bir parçası haline dönüştüğü biçiminde yorumlanabilir. Elde edilen bulgu alanyazında gerçekleştirilen birçok çalışma (Başoğlu, 2010; Philip ve Garcia, 2015; Yang, Guo ve Yu, 2015) ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Konuyu öğretmenlerin bakış açısını odağa alarak çalışan Yıldırım, Yaşar ve Duru (2016)’ya göre cep telefonlarının eğitsel amaçlı kullanımlarının; öğrencilerin ilgisini çekmede, bilgiye anında erişim sağlamada, ders sonrası konu tekrarı açısından etkili olması bağlamında olumlu yanlarının olduğunun altını çizmektedir. Mtega, Bernard, Msungu ve Sanare, (2012) ise üniversite öğrencilerinin bilimsel makale okumak, çevrimiçi metin kitaplarına erişmek ve okumak, kütüphane kataloğunda tarama yapmak gibi olumlu eğitsel amaçlar doğrultusunda kullandıklarını belirtmişlerdir.

Diğer taraftan, olumsuz bakış açısına sahip olan öğrencilerin; cep telefonlarının, dikkat dağıtıcı ve sınıf yönetimini engelleyici bir araç olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ulusal ve uluslararası alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar (Barry ve diğerleri, 2015; Braguglia, 2008; Ferreira vd., 2013; Gibson ve diğerleri, 2012; Gökdaş, Torun ve Bağrıaçık, 2014; Hwang ve Wu, 2014; Jamil, Topping ve Shah, 2013) ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Örneğin Burns ve Lohenry (2010) öğrencilerin cep telefonlarını derste kullanmalarının dikkat dağıtıcı olduğunu; Duncan, Hoekstra ve Wilcox (2012) derste cep telefon kullanımının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ve cep telefonu kullanımı ile öğrenci

performansları arasında negatif anlamlı ilişkiler olduğunu; Tindell ve Bohlander (2012) öğrencilerin sınıfta mesajlaşmalarından kaynaklı olarak sınıfta bulunan diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını; Yıldırım, Yaşar ve Duru (2016) ise öğretmenlerin, cep telefonunun öğrencilerin dikkatini dağıttığını ve ders takibini zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında elde edilen bulgular ise üniversite öğrencilerinin ders esnasında cep telefonu kullanma nedenlerinin 'Sözlük-Çeviri, İletişim, Sosyal Medya, Can Sıkıntısı, Araştırma ve Diğer' olarak başlıklandırılan 6 tema altında toplandığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında, öğrencilerin derste cep telefonlarını kullanma nedenlerini odağa alan pek çok ulusal ve uluslararası araştırma (Gökdaş, Torun ve Bağrıaçık, 2014; Burns ve Lohenry, 2010; Tindell ve Bohlander, 2012) ile örtüşmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak Olufadi (2015) üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanma nedenlerini sıkılma, sosyal ağlara erişim, acil durumlar, alışkanlık gibi olarak sıralarken, Koşar (2009) ise bu nedenleri iletişim, serbest zaman etkinlikleri, eğitim öğretim, bilgi edinme ve kişisel nedenler olarak sıralamıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin derslerde cep telefonu kullanımlarının teknolojik gelişmelerle, öğrenme-öğretme ortamının şartlarıyla, bireysel ihtiyaçlarının çeşitliliği ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Sonuç

Mevcut araştırmanın bulguları öğrencilerin sınıfta cep telefonu kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz bakış açısı olmak üzere ikiye ayrılmakla birlikte alt başlıklar altında farklılaştığı ve onları cep telefonu kullanımına iten nedenler bağlamında çok boyutlu değişkenlerin söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere öğrencilerin neredeyse tamamı cep telefonlarını özellikle dil öğrenimi sürecinde ders esnasında aktif bir şekilde kullandığını ifade ediyor olması, cep telefonlarının öğrenciler tarafından kendi öğrenme süreçlerini destekleyici amaçla kullanımının sınıf ortamlarında yaygınlaşıyor olduğu sonucunu doğrular. Böylece, özellikle genç kuşak için hayatın vazgeçilmez haline dönüşmüş cep telefonlarının derslerde kullanımının oldukça yaygın olduğu ve kullanım amaçlarının ise daha çok bireysel ihtiyaçlara göre şekillendiği söylenebilir. Bu bağlamda, ilk olarak araştırma bulgularının cep telefonları gibi modern çağın vazgeçilmez teknolojik araçların öğrenme-öğretme ortamlarında interaktif öğretim materyalleri olarak öğrenci öğrenmelerinin niteliğine pozitif yönlü etki edecek bir şekilde kullanılabilmesi sonucunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, araştırma bulgularına bir başka açıdan bakıldığında ise derslerde cep telefonu kullanımının öğrenci dikkatine olan negatif etkisi ve ortaya çıkardığı birtakım sınıf içi disiplin sorunlarının, öğrenme-öğretme ortamlarına iletişim, etkileşim ve sınıf yönetimi sorunları olarak yansımaları gerek öğrenciler gerekse dersin sorumlusu olan öğretmenler açısından öğretimin niteliğini olumsuz etkileyecek birtakım sorunlara sebep olmaktadır. Bu bağlamda, cep telefonlarının kimi durumlarda öğrenci performansını ve dolayısıyla öğrenme öğretme sürecinin niteliğini doğrudan olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, derslerde cep telefonu kullanımının öğrenme-öğretme sürecinin oldukça önemli bir boyutu olan sınıf yönetimine olan negatif yönlü etkisi sadece öğrenci başarısına, öğretimin niteliğine değil aynı zamanda istenmeyen öğrenci davranışlarına da sebep olabilir. Bu doğrultuda, cep telefonlarının sınıf ortamında kullanımının olumsuz birtakım etkilerinin olduğu anlaşılmakta ve öğrenme-öğretme sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesini engelleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin ders esnasında cep telefonu kullanımının getirdiği birtakım sorunlar nedeniyle tartışılması gereken bir konu olduğunu ancak, eğitim öğretim sürecine olumlu yansımalarını ve yasaklandığında oluşabilecek olası sorunların da dikkate alınarak, cep telefonunun eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin yaratıcı çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerektiği bir öneri olarak değerlendirilebilir. Üniversite öğrencilerinin derslerde cep telefonu kullanımının nasıl azaltılabileceğine ya da cep telefonu kullanımına bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimini engellemeyecek bir nitelik kazandırılabilmesine dönük ileri araştırmalar gerçekleştirilebilir. Öte yandan, derslerde cep telefonu kullanımının hangi koşullar altında, ne ölçüde, hangi amaçla olacağı ve üretilen ya da üretilecek olan öğretim materyallerinin içeriği ve niteliği değerlendirilmesi gereken bir başka boyutu oluşturması bakımından bu konuda atılacak olan adımların ya da yapılacak olan ardıl çalışmaların konuyu çok boyutlu değerlendirmeleri, bu yönde daha üst analizler gerektiren karma araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Alikaşifoğlu, M. (2012). İnternet kullanımı ve çocuk ve ergen sağlığı. 25.08.2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/Turk_Pediatric_Kurumu_internet%20Kullanimi%20ve%20cocuk-Ergen-sagligi.pdf adresinden erişilmiştir.

Altundağ, Y. ve Bulut, S. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinde problemleri akıllı telefon kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1670-1682.

Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.

- Barry, S., Murphy, K., & Drew, S. (2015). From deconstructive misalignment to constructive alignment: exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers & Education*, 81, 202-210.
- Başoğlu, E.B. (2010). *Cep telefonu ve sözcük kartı kullanan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Braguglia, K. H. (2008). Cellular telephone use: A survey of college business students. *Journal of College Teaching & Learning* 5, 55-61.
- Burns, S. M., & K. Lohenry. (2010). Cellular phone use in class: Implications for teaching and learning a pilot study. *College Student Journal* 44, 805-810
- Caplan, S.E. (2005). A social skill ccount of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55(4), 721-736.
- Cheever, N.A. & Larry, D.R. & Alex, F.L. (2014). Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking. *Developmental Review*, 35, 64-78
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). New York: SAGE.
- Denk, M., Weber, M. ve Belfin, R. (2007). Mobile learning-challenges and potentials. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 1(2), 122-139.
- Duncan, D., Hoekstra, A., & Wilcox, B. (2012). Digital devices, distraction, and student Performance: Does inclass cell phone use reduce learning? *Astronomy Education Review*, 11.
- Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığının farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 47-60.
- Ferreira, B., Klein, A.Z. Freitas, A., Schlemmer, E. (2013), Mobile learning: definition, uses and challenges. Editörler L. A.Wankel, P. Blessinger, *Increasing Student Engagement and Retention Using Mobile Applications: Smartphones, Skype and Texting Technologies* (47-82). UK Bingley: Emerald Group.
- Gibson, J., Taylor, T., Seymour, Z., Smith, D. T., & Fries, T. P. (2012). *Educational aspects of undergraduate research on smartphone application development*. Proceedings of the World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI 2012), Orlando, FL, USA , 16, 211-216.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4. ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gökdaş, İ., Torun, F., & Bağrıaçık, A. (2014). Öğretmen adaylarının cep telefonlarını eğitsel amaçlı kullanım durumları ve mobil öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes University Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 5(2), 43-61.
- Hwang, G.J. ve Wu, P.H. (2014). Applications, impacts and trends of mobile technologyenhanced learning: A review of 2008-2012 publications in selected SSCI journals. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(2), 83-95.
- Jamil, M., Topping, K. J. & Shah, J. H. (2013). Mobile phone in education: Undergraduates' experiences. *Journal of Education and Practice*, 4(27), 62-68.
- Jeng, Y.-L., Wu, T.-T., Huang, Y.-M., Tan, Q., and Yang, S. J. H. (2010). The add-on impact of mobile applications in learning strategies: A review study. *Educational Technology & Society* 13(3), 3-11.
- Kalinic, Z., Arsovski, S., Stefanovic, M., Arsovski, Z., and Rankovic, V. (2011). The development of a mobile learning application as support for a blended e-learning environment. *Technics Technologies Education Management* 6(4), 1345-1355.
- Koşar, D. (2009). Öğretmen adaylarının cep telefonu kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 641-654.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı Telefon(Kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*. 7(14), 328-359.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Mathews, R. (2004). The psychosocial aspects of mobile phone use amongst adolescents. *In Psych*, 26(6), 16-19.

Mtega, W., Bernard, R., Msungu, A., & Sanare, R. (2012). Using mobile phones for teaching and learning purposes in higher learning institutions: the case of Sokoine University of agriculture in Tanzania. *Proceedings and report of the 5th UbuntuNet Alliance annual conference*, 118-129.

Olufadi, Y. (2015). Gravitating towards mobile phone (GoToMP) during the lecture periods by students: Why are they using it? And how can it be measured? *Computers & Education*, 87, 423-436.

Park, S. Y., Nam, M.-W., and Cha, S.-B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 592-605.

Philip, T.M. ve Garcia, A. (2015). Schooling mobile phones: Assumptions about proximal benefits, the challenges of shifting meanings and the politics of teaching. *Educational Policy*, 29(4), 676-707.

Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: A survey of college students. *College Teaching*, 60(1), 1-9.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yang, X., Li, X., ve Lu, T. (2015). Using mobile phones in college classroom settings: Effects of presentation mode and interest on concentration and achievement. *Computers & Education*, 88, 292-302.

Yıldırım, K., Yaşar, Ö., & Duru, M. (2016). Öğretmen ve öğrenci görüşleri temelinde akıllı telefonların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının ve etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 72-84.

Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ VE VATANSEVERLİK DÜZEYLERİNİN MÜLTECİLERE YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ

MUSTAFA POLAT
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ

CAHİT ERDEM
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç

Günümüzde göç ve mülteci kavramları aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkenin sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve eğitsel yapıları ve politikaları bağlamında etkileri bulunan ve geçmişte benzeri görülmemiş derecede önem arz eden iki olgu olarak değerlendirilmektedir. Mültecilere yönelik algıların hangi psikolojik etmenlerden ve ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi politika yapıcılar ve uygulayıcılar için yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda göç ve mülteci kavramları Türkiye için oldukça büyük bir önem arz etmekle birlikte yapılan alanyazın incelemesinde bu yönde bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin empati ve vatanseverlik düzeylerinin bu tutumu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri 2018-2019 akademik yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 310 Türk öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın verileri; sığınmacılarla ilgili tutum ölçeği, temel empati ölçeği ve yurtseverlik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistik yöntemleri, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının düşük düzeyde, temel empati düzeylerinin orta düzeyde ve vatanseverlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve üniversite öğrencilerinin temel empati düzeyleri ile vatanseverlik tutum düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Gerçekleştirilecek ileri araştırmalarda üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik algılarını ve tutumlarını etkileyen diğer psikolojik değişkenler incelenebilir ve elde edilecek sonuçların karar vericiler ve uygulayıcılar için uyumlu bir toplum yapısının oluşturulmasında izlenecek adımlar bağlamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Uluslararasılaşma, yükseköğretim, göç, yurtseverlik, ilişkisel tarama, küreselleşme.

Abstract

Purpose

Today, the concepts of migration and refugee are considered as two important cases which have serious effects on a lot of countries' social, cultural, political, economic and educational structures and policies including Turkey. Determining the level of impact and which psychological factors affect perceptions of refugees will be a guide for policy makers and practitioners. Although the concept of migration and refugees do not pose a significant importance for Turkey, there was no study in this direction in the literature review. In this study, it is aimed to determine the attitudes of university students towards refugees and to reveal the level of empathy and patriotism of students predicting this attitude.

Method

In this study, correlational survey design was utilized within the scope of quantitative research method. Research data were collected from 310 Turkish students studying at a state university in Turkey in 2018-2019 academic year. The data of the research was collected using Attitude towards Refugees Scale, Basic Empathy Scale and Patriotism Attitude Scale. In the analysis of the data, descriptive statistics, Pearson product-moment correlation analysis and multiple linear regression analysis methods were used.

Findings

It was seen that attitudes of university students towards refugees were low, basic empathy levels were moderate and patriotism levels were high and there was a moderate positive relationship between university students' basic empathy levels and patriotic attitude levels.

Implications for Research and Practice

Further research can be conducted to examine other psychological variables that affect university students' perceptions and attitudes towards refugees, and it is thought that the results will be guiding in the context of the steps to be taken for the formation of a harmonious society for decision makers and practitioners.

Keywords: Internationalization, higher education, migration, patriotism, correlational survey, globalization

Giriş

Günümüzde göç ve mülteci kavramları aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkenin sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik ve eğitsel yapıları ve politikaları bağlamında etkileri bulunan ve geçmişte benzeri görülmemiş derecede önem arz eden iki olgu olarak değerlendirilmektedir. Göç olgusuna yönelik olarak, devlet merkezli bakış ya da göçmen merkezli bakış açılarına göre farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Göçmen merkezli bakış açısıyla yapılan bir sınıflandırmaya göre gönüllü göçten farklı olarak zorunlu göç; bireylerin çatışma, eziyet, baskı, açlık ve sel gibi çevresel koşullardan ötürü kendi vatanlarından başka topraklara göç etmeye zorlanmasıdır ve bu insanlar çoğunlukla mülteci olarak adlandırılırlar ancak mülteci kavramı bütün zorunlu göçmenleri de kapsamamaktadır (Şemşit, 2018). Birleşmiş Milletler Göç Ajansının yayınladığı Dünya Göç Raporu (Birleşmiş Milletler Göç Ajansı, 2018) verilerine göre Türkiye dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke olarak yansıtılmaktadır. Bu bağlamda göç ve mülteci kavramları Türkiye için oldukça büyük bir önem arz etmekle birlikte Türk alanyazınında konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğunun genellikle bireylerin mültecilere yönelik tutum, algı ya da bakış açılarını yalnızca bir değişken temelinde ele alan sınırlı bir yapıda olduğu; farklı psikolojik değişkenlerin Türk üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumları üstündeki etkilerine, gücüne ya da ilişkilerine odaklanan bir çalışmaya ise rastlanmadığı ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda daha çok Türk halkının ya da belirli şehirlerde yaşayan vatandaşların mültecilere yönelik algıları (Ersoy Quadir ve Kabaklı Çimen, 2018: Saçan, Cizdan ve Tabak, 2017; Sönmez ve Adıgüzel, 2017; Tümeğ, 2018) incelenmiştir. Öte yandan, üniversite öğrencileri toplumun her katmanından üyelerden oluştuğu için toplumu temsil etme gücü yüksek olmakla birlikte Türkiye'de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitimini de alıyor olmaları bağlamında üniversite öğrencilerin mültecilere bakış açısı önem taşımaktadır. Yapılan sınırlı çalışmalarda üniversite öğrencilerin mültecilere yönelik algılarının (Ankaralı vd., 2017; Durmuş ve Baş, 2016) ya da bu algıların sivil katılımları gibi bağlamlarda (Kabaklı Çimen ve Ersoy Quadir, 2018) incelendiği görülmüştür. Konu mülteciler olduğundan bu yönde bakış açısını etkileyebilecek iki etmen olarak değerlendirilen öğrencilerin empati ve vatanseverlik düzeylerinin incelenmesi ve bu değişkenlerin mültecilere yönelik bakış açılarını nasıl etkilediğinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Mültecilere yönelik algıların hangi psikolojik etmenlerden ve ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi politika yapıcılar ve uygulayıcılar için olumsuz ve ön yargılı algıların önüne geçilmesi için yol gösterici olacaktır. Yapılan alanyazın incelemesinde bu yönde bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Alanyazındaki sözü edilen eksiklik ve ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin empati ve vatanseverlik düzeylerinin bu tutumu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- Üniversite öğrencilerinin empati, vatanseverlik ve mültecilere yönelik tutum düzeyleri nelerdir?
- 2- Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleriyle vatanseverlik düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. İlişkisel araştırma desenlerinde araştırmacılar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve ölçmek için ilişkisel istatistikler kullanırlar (Creswell, 2012). Araştırmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını yordama düzeyini belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati ve vatanseverlik düzeyleri bağımsız, mülteci öğrencilere yönelik tutumları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 akademik yılında Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı oldukça yüksek olan (52145/6320) ve büyükşehirlerde yer almayan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencileridir. Araştırmada örneklem yöntemi olarak basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu yolla belirlenen toplam 310 Türk öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verileri Kabaklı Çimen ve Ersoy Quadir (2018) tarafından geliştirilen Suriyeli Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeği; Topcu, Erdur Baker ve Çapa Aydın (2010) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği ve Schatz, Staub ve Lavine (1999) tarafından geliştirilip, Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Yurtseverlik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çevrimiçi ortamda oluşturulan veri toplama araçları öğrenciler tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur.

5'li Likert tipinde olan üç ölçeğinde yeni uygulamadaki geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin geçerliğini tespit etmek için yapılan DFA sonucunda ölçeklerin iyi düzeyde uyum indekslerine sahip oldukları görülmüştür. Bu değerler Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeği için x^2/sd : 2.11, NFI: .92, NNFI: .95, CFI: .96, IFI: .9, GFI: .80, Temel Empati Ölçeği için x^2/sd : 3.09, NFI: .85, NNFI: .88, CFI: .89, IFI: .82, ve Yurtseverlik Tutum Ölçeği için x^2/sd : 2.41, NFI: .91, NNFI: .93, CFI: .94, IFI: .94, GFI: .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca uygulamaların güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach Alpha değerleri şöyledir: Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeği (Faktör 1: .929, Faktör 2: .763, Faktör 3: .678, Faktör 4: .756, Faktör 5: .787, Toplam: .897), Temel Empati Ölçeği (Faktör 1: .746, Faktör 2: .794, Toplam: .816), Yurtseverlik Tutum Ölçeği (Faktör 1: .674, Faktör 2: .845, Toplam: .687).

Veri Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 25 ve LISREL 8.80 yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların üç farklı ölçekten almış oldukları toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları ile bunların demografik değişkenler bağlamında dağılımı betimsel istatistik yöntemleri ile hesaplanmıştır. Bireylerin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilişkisini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Çalışma grubuna katılan bireylerin empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla ise çoklu doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin empati, vatanseverlik ve mültecilere yönelik tutum düzeyleri

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, üniversite öğrencilerinin empati, vatanseverlik ve mültecilere yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları

Ölçekler	N	X	SS
Sığınmacılarla ilgili tutum ölçeği	310	2.61	.66
Temel empati ölçeği		3.69	.51
Yurtseverlik tutum ölçeği		4.82	.44

Tablo 1.'de yansıtıldığı üzere birinci araştırma sorusu bağlamında üniversite öğrencilerinin sığınmacılarla ilgili tutum ölçeğinin toplamından almış oldukları puan ortalaması 2.61; üniversite öğrencilerinin temel empati ölçeğinin toplamından almış oldukları puan ortalaması 3.69 ve üniversite öğrencilerinin yurtseverlik tutum ölçeğinin toplamından almış oldukları puan ortalaması 4.82 olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin ilgili ölçeklerin alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları aşağıda sırası ile Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. Sığınmacılara İlgili Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar

Ölçek	N	X	SS
Sığınmacılara İlgili Tutum Ölçeği	310	2.61	.66
Sığınmacılar hakkında olumsuz fikre sahip olma		2,16	,93
Sığınmacılarla ilgili radikal çözüm üretme		2,69	1,00
Sığınmacılarla ilgili ılımlı çözüm üretme		2,72	,67
Sığınmacıların haklarını savunma		3,23	,92
Sığınmacılara yardımda bulunma		2,61	1,22

Üniversite öğrencilerinin sığınmacılarla ilgili tutum ölçeğinin alt boyutları olan sığınmacılar hakkında olumsuz fikre sahip olma faktörünün puan ortalaması 2.16, sığınmacılarla ilgili radikal çözüm üretme faktörünün puan ortalaması 2.69, sığınmacılarla ilgili ılımlı çözüm üretme faktörünün puan ortalaması 2.72, sığınmacıların haklarını savunma faktörünün puan ortalaması 3.23, ve sığınmacılara yardımda bulunma faktörünün puan ortalaması 2.61 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Temel Empati Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar

Ölçek	N	X	SS
<i>Temel Empati Ölçeği</i>	310	3.69	.51
Bilişsel		4,11	,57
Duygusal		3,34	,64

Üniversite öğrencilerinin Temel Empati Ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel empati faktörünün puan ortalaması 4.11 ve duygusal empati faktörünün puan ortalaması 3.34 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. Yurtseverlik Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar

Ölçek	N	X	SS
<i>Yurtseverlik Tutum Ölçeği</i>	310	4.82	.44
Kör yurtseverlik		2,81	,61
Yapıcı yurtseverlik		4,24	,65

Üniversite öğrencilerinin Yurtseverlik Tutum Ölçeğinin alt boyutları olan kör yurtseverlik faktörünün puan ortalaması 2.81 ve yapıcı yurtseverlik faktörünün puan ortalaması 4.24 olarak belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleriyle vatanseverlik düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki

İkinci araştırma sorusu kapsamında üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleriyle vatanseverlik düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ölçeklerin geneli için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumları ile temel empati düzeyleri ve vatanseverlik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ölçek toplamlarında bulunamamıştır. Üniversite öğrencilerinin temel empati düzeyleri ile vatanseverlik tutum düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir ($r=.308, p<.01$).

Diğer taraftan, ölçekler arasındaki ilişkiler alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde çeşitli pozitif ve negatif ilişkiler belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının, temel empati düzeylerinin ve vatanseverlik düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişki sıradaki Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Ölçekler ve alt ölçekler arasındaki ilişkiler

	SSTÖ					TEÖ			YTÖ			
	T	1	2	3	4	5	T	1	2	T	1	2
1	r						-.140*	-.205**	-.054	-.067	.088	-.227**
	p						.014	.000	.345	.242	.121	.000
2	r						-.009	-.047	.021	-.075	.022	-.152**
	p						.872	.405	.709	.191	.700	.007
3	r						.015	-.013	.031	.063	.003	.100
	p						.796	.821	.587	.268	.957	.078
4	r						.261**	.190**	.241**	.159**	.045	.203**
	p						.000	.001	.000	.005	.430	.000
5	r						.196**	.053	.247**	.232**	.178**	.147**
	p						.001	.348	.000	.000	.002	.010
TEÖ	1	r								.308**	.037	.461**
	p									.000	.522	.000

2	r	.225**	.121*	.211**
	p	.000	.033	.000

Sığınmacılarla ilgili tutum ölçeğinin “Sığınmacılar hakkında olumsuz fikre sahip olma” boyutu ile; temel empati ölçeğinin toplamı arasında düşük düzeyde ve negatif ($r = -.140, p < .05$); temel empati ölçeğinin bilişsel boyutu arasında düşük düzeyde ve negatif ($r = -.205, p < .01$); yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişkiler ($r = -.227, p < .01$) bulunmuştur.

Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacılarla ilgili(karşı) radikal çözüm üretme” boyutu ile sadece yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki ($r = -.152, p < .01$) bulunmuştur. Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacılarla (-dan yana) ilgili ılımlı çözüm üretme” boyutu ile diğer ölçeklerin hiçbir faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacıların haklarını savunma” boyutu ile; temel empati ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .261, p < .01$) temel empati ölçeğinin duygusal boyut arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .247, p < .01$); yurtseverlik tutum ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .232, p < .01$); yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .203, p < .01$) belirlenmiştir.

Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacılara yardımda bulunma” boyutu ile temel empati ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .196, p < .01$), temel empati ölçeğinin bilişsel boyut arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .190, p < .01$), temel empati ölçeğinin duygusal boyut arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .241, p < .01$), yurtseverlik tutum ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .232, p < .01$), yurtseverlik tutum ölçeğinin kör yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .147, p < .01$), yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .147, p < .01$) belirlenmiştir.

Temel empati ölçeğinin bilişsel empati boyutu ile yurtseverlik tutum ölçeğinin geneli arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .308, p < .01$) ve yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .461, p < .01$) belirlenmiştir.

Temel empati ölçeğinin ikinci faktörü olan duygusal empati boyutu ile yurtseverlik tutum ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .225, p < .01$) yurtseverlik tutum ölçeğinin kör yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .121, p < .05$) yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .211, p < .01$) belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini yordama gücü

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çoklu bağlantılı doğrusallık probleminin olmadığı (multicollinearity) belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Mültecilere yönelik tutumun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	2.344	.347		6.749	.000
Temel Empati	.028	.077	.021	.358	.721
Yurtseverlik Tutumu	.049	.089	.033	.546	.586

Tablo 6’da yer verildiği üzere, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda temel empati ve vatanseverlik tutumu düzeylerinin mültecilere yönelik tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür ($r = .044, r^2 = -.005, p > .05$). Bununla birlikte araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin temel empati düzeyleri ve mültecilere yönelik tutumları değişkenlerinin vatanseverlik tutumu değişkenini yordama düzeyi için model 1 (Tablo 7), vatanseverlik tutumu ve mültecilere yönelik tutum değişkenlerinin temel empati düzeyi değişkenini yordama düzeyleri için model 2 (Tablo 8) kurulmuştur.

Tablo 7. Model 1 için çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P	r2
1	Sabit	40.185	3.338		12.037	.000	
	Temel Empati	.226	.040	.307	5.662	.000	.096
	Mültecilere yönelik tutum	.014	.025	.030	.546	.586	

Üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının ve temel empati düzeylerinin vatanseverlik düzeylerini yordama durumu incelendiğinde öğrencilerin empati düzeylerinin vatanseverlik düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu ($r = .310$, $r^2 = .096$, $p < .05$), yordama gücünün ise %9.6 olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Model 2 için çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	P	r2
2	Sabit	48.779	4.760		10.247	.000	
	Mültecilere yönelik tutum	.012	.034	.019	.358	.721	
	Vatanseverlik	.419	.074	.308	5.662	.000	.095

Üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının ve vatanseverlik düzeylerinin temel empati düzeylerini yordama durumu incelendiğinde öğrencilerin vatanseverlik düzeylerinin temel empati düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu ($r = .309$, $r^2 = .095$, $p < .05$), yordama gücünün ise %9.5 olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının düşük düzeyde, temel empati düzeylerinin orta düzeyde ve vatanseverlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kabaklı Çimen ve Ersoy Quadir (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcıların mültecilere yönelik tutumlarının büyük oranda benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. İki çalışmada da mülteciler hakkında olumsuz fikir sahip olma düzeyleri düşük düzeyde çıkmıştır. Diğer yandan, Ersoy Quadir ve Kabaklı Çimen (2018) tarafından Konya'da Türk vatandaşları ile yapılan benzer bir çalışmada ortaya çıkan kimi bulgular bu çalışma ile benzerlik gösterirken kimi bulgular farklılık göstermiştir. Mevcut çalışmada üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik olumsuz tutumlarının Ersoy Quadir ve Kabaklı Çimen (2018) tarafından yapılan çalışmadaki katılımcılara göre daha düşük olduğu, yine ilgili çalışmanın katılımcılarına göre mültecilerin haklarını savunma boyutunda daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu durum mevcut çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin Konya'dan çeşitli eğitim düzeylerine sahip alınan örnekleme göre mültecilere daha olumlu baktıklarını göstermektedir. Aydın ilinde yaşayan vatandaşlardan alınan bir örneklem ile yapılan bir diğer çalışmada ise katılımcıların sadece %16.7'sinin mültecilere karşı olumlu algıya sahip oldukları, olumsuz algı oranının %47.9 ve kararsızlarının oranının %35.4 olduğu belirlenmiştir (Saçan, Cizdan ve Tabak, 2017). Benzer şekilde Gaziantep'te yapılan bir çalışmada katılımcıların yaklaşık %45'i mültecilerin varlığını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir (Sönmez ve Adıgüzel, 2017). Diğer yandan, Durmuş ve Baş'ın (2016) üniversite öğrencilerinin mültecilik kavramına ilişkin metaforlarını analiz ettiği çalışmada, üniversite öğrencilerinin mülteciliğe karşı olumsuz algılara sahip oldukları, ancak bu algıların mültecilerin kendilerine değil mülteciliğin getirdiği zor şartlara ilişkin olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada söz konusu üniversite öğrencilerinin mültecilik kavramını değerlendirirken duygusal bir yaklaşım içine girdikleri ve mültecilerin yaşadıkları sıkıntılara dikkat çektikleri ifade edilmiştir. İlgili araştırmanın bulguları ve mevcut araştırmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik nispeten daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ifade edilebilir.

Bireylerin sahip oldukları empati düzeyleri ve vatanseverlik düzeylerinin mültecilere yönelik tutum düzeyleri ile ilişkili olması beklenen bir durum olmasına rağmen bu araştırmada katılımcıların mültecilere yönelik tutumları ile temel empati düzeyleri ve vatanseverlik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ölçek toplamlarında bulunamamıştır. Üniversite öğrencilerinin temel empati düzeyleri ile vatanseverlik tutum düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Her ne kadar empati ve vatanseverlik tutum düzeylerinin mültecilere yönelik tutum ile ölçek genelinde anlamlı bir ilişkisi saptanamasa da ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre; yapıcı vatanseverlik ve bilişsel empati düzeyleri yüksek olan öğrencilerin mülteciler hakkında olumsuz fikirlerinin daha düşük olduğu, yapıcı vatanseverlik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin mültecilere yönelik radikal çözümleri daha az ürettikleri, duygusal empati ve yapıcı vatanseverlik düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerin mültecilerin haklarını daha fazla savundukları, temel empati ve vatanseverlik düzeyleri daha

yüksek olan öğrencilerin mültecilere yardımda bulunmaya daha olumlu baktıkları, bilişsel empati düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin yapıcı vatanserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, duygusal empati düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin kör ve yapıcı vatanserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, temel empati ve vatanserlik tutumu düzeylerinin mültecilere yönelik tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, ve son olarak temel empati ve vatanserlik tutumlarının birbirlerini düşük düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları alanyazındaki sınırlı sayıdaki araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında kimi benzerlik ve uyumsuzlukların olduğu görülmektedir. Aktaş, Kındap Tepe ve Persson (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada empatinin üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutum düzeylerinin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların empati düzeyleri yükseldikçe mültecilere yönelik olumsuz tutumları azalmıştır. Ancak mevcut araştırmada her ne kadar Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeğinin “Sığınmacılar hakkında olumsuz fikre sahip olma” boyutu ile temel empati ölçeğinin toplamı arasında düşük düzeyde ve negatif, temel empati ölçeğinin bilişsel boyutu arasında düşük düzeyde ve negatif; Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeğinin “sığınmacıların haklarını savunma” boyutu ile temel empati ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, temel empati ölçeğinin duygusal boyut arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; Sığınmacılarla İlgili Tutum Ölçeğinin “sığınmacılara yardımda bulunma” boyutu ile temel empati ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ve temel empati ölçeğinin bilişsel boyut arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki belirlenmiş olsa da öğrencilerin empati düzeylerinin ölçek genelinde mültecilere yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Çiftçi (2018) tarafından Türkiye genelinde yapılan bir araştırmada ise empati Suriyeli mültecilere yönelik tutumların bir alt boyutu olarak değerlendirilmiş ve katılımcıların mültecilere yönelik empati kurma düzeylerinin düşük olduğu (2.93) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin empati düzeyleri 3.69 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada bir diğer değişken olan vatanserlik tutumlarının öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Ancak yine Aktaş, Kındap Tepe ve Persson (2018) tarafından yapılan çalışmada vatanserliğin alt boyutlarından olan kör vatanserliğin mültecilere yönelik tutumu yordadığı ancak bir diğer alt boyut olan yapıcı vatanserliğin mültecilere yönelik tutumu yordamadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmada, sığınmacılarla ilgili tutum ölçeğinin “Sığınmacılar hakkında olumsuz fikre sahip olma” boyutu ile yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişkiler; Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacılarla ilgili radikal çözüm üretme” boyutu ile sadece yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki; Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacıların haklarını savunma” boyutu ile yurtseverlik tutum ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki; Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğinin “sığınmacılara yardımda bulunma” boyutu ile yurtseverlik tutum ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, yurtseverlik tutum ölçeğinin kör yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki, yurtseverlik tutum ölçeğinin yapıcı yurtseverlik boyutu arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Fakat yapılan çoklu regresyon analizinde anlamlı düzeyde yordama belirlenememiştir. Bu bulgu empati duygusunun etnik azınlıklara yönelik olumlu tutumları artırdığına yönelik amprik ve kavramsal çalışmalarla uyusmamaktadır (Aktaş, Kındap Tepe ve Persson, 2018; Stephan ve Finlay, 1999). Ancak alt boyutlarda var olan ilişkiler alanyazını desteklemektedir. Bu araştırmada anlamlı bir yordama düzeyinin belirlenememiş olmasının kullanılan ölçme araçlarından kaynaklanmış olabileceği gibi araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu ilde var olan mülteci sayısının ve toplam nüfusa oranın Türkiye'nin diğer bölgelerinde bulunan şehirlere göre göreceli olarak daha az olmalarından kaynaklanabileceği de ifade edilebilir.

Sonuç

Üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin empati ve vatanserlik düzeylerinin bu tutumu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının düşük düzeyde, temel empati düzeylerinin orta düzeyde ve vatanserlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumları ile temel empati düzeyleri ve vatanserlik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ölçek toplamlarında bulunamamakla birlikte, ölçekler arasındaki ilişkiler alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde çeşitli pozitif ve negatif ilişkiler göze çarpmaktadır. Son olarak öğrencilerin empati düzeylerinin vatanserlik düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin vatanserlik düzeylerinin temel empati düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu bulgularına erişilmekle birlikte ölçek toplamları bağlamında incelendiğinde temel empati ve vatanserlik tutumu düzeylerinin mültecilere yönelik tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Alanyazındaki çalışmalar genellikle Türk öğrencilerin mültecilere yönelik tutum, algı ya da bakış açılarını yalnızca bir değişken temelinde sınırlı bir bakış açısıyla ele almakta ve farklı psikolojik değişkenlerin araştırılan boyut üstündeki etkilerini, gücünü ya da ilişkilerine odaklanmamaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı göz önüne alındığında alanyazında var olan benzer çalışmalardan oldukça büyük bir farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin mültecilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin empati ve vatanserlik düzeylerinin bu tutumu ne düzeyde yordadığının ortaya çıkarılmasını, ilgili üç değişken bağlamında elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesini ve

katılımcıların empati düzeyleri ve vatansızlık düzeylerinin mültecilere yönelik tutum düzeylerini yordama durumlarının belirlenmesini amaçlaması bakımından önem arz etmektedir. Bireylerin mültecilere yönelik algılarının betimlenmesi önemli görülmekle beraber bu algıları oluşturan psikolojik etmenlerin de incelenmesi elde edilen sonuçları daha işlevsel kılacaktır, karar vericiler ve uygulayıcılar için uyumlu bir toplum yapısının oluşturulmasında izlenecek adımlar bağlamında yol gösterici olacaktır. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların benzer konularda yapılacak ileri araştırmalar için alt yapı oluşturacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktas, V., Kindap Tepe, Y. ve Persson, R. Y. (2018). Investigating Turkish university students' attitudes towards refugees in a time of civil war in neighboring Syria. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9971-y>
- Ankaralı, H., Pasin, Ö., Karacan, B., Tokar, M., Künüröğlü, M., Çaça, M., Özislam, M.E. ve Şahingöz, M.B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara bakış açısı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 122-132.
- Birleşmiş Milletler Göç Ajansı (2018). *2018 Dünya Göç Raporu*. İsviçre: International Organization for Migration.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çiftçi, H. (2018). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılara yönelik tutum, algı ve empatik eğilimlerinin analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(3), 2232-2256.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*, Nisan, 2016, Denizli, Türkiye.
- Ersoy Quadir, S. ve Kabaklı Çimen, L. (2018). Türk vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılarla ilgili görüşleri (Konya ili örneği). *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 53(2), 327-345.
- Kabaklı Çimen, L. ve Ersoy Quadir, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1251-1273.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saçan, S., Cizdan, G. ve Tabak, H. D. (2017). Aydın halkının Suriyeli göçmenlere yönelik bakış açısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Schatz, R. T., Staub, E., and Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20, 151-174.
- Sönmez, M. E. ve Adıgüzel, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli sığınmacı algısı: Gaziantep şehri örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 797-807.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55, 729-743
- Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: Kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 269-289.
- Topçu, Ç , Erdur Baker, Ö , Çapa-Aydın, Y . (2010). Turkish Adaptation of Basic Empathy Scale: Validity and Reliability Study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 174-180.
- Tümeğ, D. (2018). *Türk halkının Suriyeli sığınmacı/mülteci algısı: Mevcut durum, saha çalışması ve politika önerileri*. Ankara: Türksam Yayınları.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 901-918.

ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ: YORDAYICI OLARAK MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**MUSTAFA SARITEPECİ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ****UĞURCAN SERT
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI****ÖZET**

Problem durumu ve amaç: Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin önemli yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkili olabilecek değişkenler literatür bağlamında belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde yordayıcı olarak mesleki tükenmişlik, öz yeterlik algısı, BİT kullanım durumu, kişisel ve akademik gelişim alınan kurs sayısı, demografik özellikler ve mesleki değişkenlerin etkileri incelenmiştir.

Yöntem: Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki göreceli etkilerini belirlemek için ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 31'i erkek ve 81'i kadın olmak üzere toplam 112 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan veriler kişisel bilgi formu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, Maslach tükenmişlik ölçeği ve öğretmen mesleki öz yeterlik ölçeğini içeren 4 boyuttan oluşan çevrim-içi bir form aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler hiyerarşik regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi 6 adım içermektedir.

Bulgular: Bulgulara göre test edilen 6 model de anlamlıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde açıklayıcılığı en yüksek olan model mesleki tükenmişlikle ilgili değişkenlerin analize dahil edildiği model-5'tir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en önemli yordayıcısı duyarsızlaşmadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki göreceli etkisi önemli olan değişkenler sırasıyla; duyarsızlaşma, cinsiyet, düşük kişisel başarı, günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi ve mezuniyet düzeyi olarak sıralanmaktadır.

Araştırma ve uygulama için öneriler: Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en önemli yordayıcısı mesleki tükenmişliktir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesine yönelik olarak karma araştırmalar düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, mesleki tükenmişlik, öz yeterlik, mesleki değişkenler, cinsiyet, öğretmenler.

Teachers' Lifelong Learning Tendencies: Investigation of Occupational Burnout, Self-Efficacy Perceptions and Various Variables as Predictors**Abstract**

Purpose: In this study, it was aimed to determine important predictor variables of lifelong learning tendencies of teachers. In this context, variables that may be related to lifelong learning tendencies have been determined within the framework of literature. Accordingly, it was examined the effects of professional burnout, self-efficacy perception, ICT usage status, number of courses taken in personal and academic development, demographic characteristics and professional variables on teachers' lifelong learning tendencies.

Method: In this study, relational screening model was used. The study group consisted of, 31 male and 81 female, 112 teachers. Data were collected via an online form consisting of 4 dimensions including personal information form, lifelong learning tendencies scale, Maslach burnout scale and occupational self-efficacy scale. The data obtained from the teachers were analyzed by hierarchical regression analysis included 6 steps.

Findings: According to the findings, the six models tested were also significant. The most explanatory model is model-5, in which variables related to occupational burnout are included in the analysis. The most important predictor of teachers' lifelong learning tendencies is "depersonalization". In addition, the variables that have a significant effect on teachers' lifelong learning tendencies are respectively depersonalization, gender, low personal achievement, technology usage time for daily academic and professional development and graduation level.

Implications for Research and Practice: According to the results, occupational burnout is the most important predictor of lifelong learning tendencies. In this context, mixed research can be organized to investigate in depth the relationship between lifelong learning and occupational burnout.

Keywords: Lifelong learning, occupational burnout, self-efficacy, occupational variables, gender, teachers.

Giriş

Günümüz dünyasında bilgi çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğüt (2003) bilgiyi, belirli süreçten geçerek, anlam kazanmış, karar almada stratejik önemi olan veri olarak tanımlamıştır. Teknolojik gelişmeler, deneysel çalışmalar ve bilimsel araştırmalar sonucunda bilgi sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Bilginin nitelik ve nicelik olarak artış göstermesi toplumun değişmesini ve yeniden şekillenmesini sağlamaktadır (Ayra & Kösterelioğlu, 2015). Bilginin sürekli değişimi bireylerin ekonomik, sosyokültürel gibi yaşamını etkileyen birçok alanda bilgi ve becerilerinin sürekli gelişim göstermesini gerektirmektedir (Kılıç & Yılmaz, 2019; Şahin & Yıldız-Durak, 2018; Yıldız Durak & Saritepeci, 2018). Bilgi çağında sürekli değişen ve gelişen toplum yapısına bireyin ayak uydurması için süreklilik arz eden bir gelişim içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bu gereksinim bireylerin bilgi ve yetenek olarak sürekli gelişmelerini ifade eden "Yaşam Boyu Öğrenme" kavramını ortaya çıkarmıştır (Diker Coşkun & Demirel, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramı toplumun devamlılığını ve gelişmesini sağlamak için insan kaynağı niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir (Aksoy, 2008). Yaşam boyu öğrenme; insanların bireysel, sosyal veya mesleki yaşamlarında kullandıkları bilgilerini, becerilerini, yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın birey için kişisel ve mesleki anlamda çeşitli olumlu çıktıları vardır. Bu durumla ilgili olarak Sosyal (2011), mesleki tükenmişlik ile baş etme yöntemlerinden birisi olarak bireylerin tükenen güç kaynaklarını yenilemek için mesleki ve teknolojik gelişmelerle alakalı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımının önemi üzerinde durmaktadır.

Tükenmişlik kavramını ilk olarak Freudenberg (1974) ele almış olup, insanların duygusal olarak fazla iş yükünü kaldıramamaları sebebi ile mesleklerinin gerektirdiği görevleri yerine getirememeleri olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik, kişinin enerjisinin ve motivasyonunun bitmesi durumudur (Kim, Shin, & Swanger, 2009; Garden, 1991; Hardiani, Rahardja, & Yuniawan, 2018). Maslach ve Jackson (1981) yaptıkları çalışmalarında tükenmişlik kavramını duygusal olarak tükenme, insanlara ve olaylara karşı duyarsızlaşma ve başarısızlık duygusunu artması olarak tanımlamıştır (Jackson, Schwab, & Schuler, 1986). Duygusal tükenme, bireyin günlük veya iş hayatında yaşadığı stresi kaldıramayı kendisini duygusal olarak yıpranmış tükenmiş hissetme halidir. Duyarsızlaşma, bireyin karşısındaki bireye veya gruba duygudan yoksun bir şekilde davranışlar sergilemesidir. Kişisel başarı duygusunda eksilme ise bireyin yaptığı işte başarılı olamayacağını, kendini yeterli görememesi durumudur.

Maslach (1982) tükenmişlik kavramını; "iş gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromu" olarak ifade etmektedir. Sürekli iletişim halinde olmayı gerektirdiğinden dolayı öğretmenlik mesleği duygusal olarak bireyi yoran, tükenmişlik durumunun yaşanma ihtimali yüksek bir meslektir (Yıldız-Durak & Saritepeci, 2019). Bilginin nitel ve nicel olarak sürekli gelişmesi, öğretmenlik mesleğinin de aynı bilgi, yöntem ve becerilerle sürdürülebilmesi sebep olmaktadır. Bu değişime ayak uyduramayan öğretmenlerin düşük kişisel başarı sergilemeleri beklenen bir durumdur. Başarı duygusundaki eksilme ise mesleki tükenmişlik algısını arttıran en önemli faktörlerden biridir (Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007). Düşük kişisel başarı zamanla bireyin öz-yeterlik algılarını da olumsuz etkilediği söylenebilir. Buna göre dolaylı olarak tükenmişlik algısının yoğunlaşmasının sebeplerden biri olarak bireylerin öz yeterlik algılarındaki eksiklik gösterilebilir (Evers, Tomic, & Brouwers, 2001; Salanova, Peiró, & Schaufeli, 2002). Luszczynska, Mohamed ve Schwarger (2005) öz yeterlik algısını bireylerin karşılaştıkları zor durumlar karşısında kendi duygu ve kapasitelerine duydukları inanç olarak tanımlamışlardır. Başka bir ifadeyle öz yeterlilik, bireyin belli bir performans göstermesi için gereken etkinlikleri planlayıp başarılı bir biçimde uygulayabilme kapasitesidir (Bandura, 1997). Sigara bırakma, diyet programları gibi alışkanlık kazanmayı gerektiren eylemler bireylerin öz yeterlilik algılarıyla ilişkili sayılabilir (Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2004). Öğretmenlerin bakış açısıyla öz yeterlilik kavramı, öğretmenlik mesleğinin gereği olan görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesi için öğretmende bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır (Coşkun, 2010; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, Teacher efficacy: Its meaning and measure, 1998). Öğrencileri hedeflenen düzeye ulaştıracağına inanan öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin başarıları artırmakta ve verdikleri eğitimin kalitesi yükselmektedir. Cantrell, Young ve Moore (2003) öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, hedeflediklerini gerçekleştirmeleri için daha çok çaba göstermekte olduğunu ve yaşadığı başarısızlıklardan sonra umutsuzluğa kapılmayıp daha çabuk kendine geldiklerini belirtmişlerdir. Düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenler ise karşılaştıkları görev ve problemlerde daha az çaba harcadıklarını ve görevlerin başarıyla sonuçlanacağına karşı kuşku duydukları belirlenmiştir (Kavrayıcı & Bayrak, 2016). Buna göre öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin kendi sorumluluklarıyla ilgili olarak çaba harcama eğilimleri, karşılaştıkları yeni durumlara ya da kendisinden beklenen yeterlik alanında meydana gelen genişleme ve değişimlere uyum sağlayabilmek için kendini geliştirmeye açık oldukları ifade edilebilir. Buna göre öz-yeterliği yüksek olan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öz-yeterlik algısı düşük olan bireylere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın odak noktasını öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki tükenmişlik ve öz-yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin önemli yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu hipotezler belirlenmiştir.

- H1: Cinsiyet katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.
- H2: Mesleki değişkenler (kıdem, mezuniyet) katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

- H3: Günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.
- H4: Kişisel ve akademik gelişim için e-öğrenme ortamlarında ya da yüz yüze alınan eğitim sayısı yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.
- H5: Mesleki tükenmiş algısı katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.
- H6: Öz yeterlik algısı katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, birden fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirtmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları, mesleki öz yeterlik algıları ve çeşitli değişkenler ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline sahiptir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya'da çeşitli okullarda görev yapan 112 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik ve mesleki bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Erkek	31	27,68
	Kadın	81	72,32
Mezuniyet	Lisans	89	79,46
	Yüksek Lisans	23	20,54
Hizmet Yılı	Min. 1,00 Max. 31,00 M=12,55 Sd= 7,20		
Sınıf Mevcudu	Min. 15,00 Max. 50,00 M= 26,68 Sd= 7,02		
Haftalık Ders Yüğü	Min. ,00 Max. 36,00 M= 24,81 Sd= 7,01		

Tablo 1'e göre çalışmaya %72,32'si kadın ve %27,68'si erkek olmak üzere toplamda 112 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 79,46'sı lisans mezunuyken %20,54'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların mesleki tecrübeleri ortalama 12,55 yıldır. Ayrıca katılımcıların görev yaptıkları okullardaki sınıfların mevcudu ortalama 26,68 ve haftalık ders yükleri ortalama 24,79'dur. Katılımcıların teknoloji kullanım durumları ve kişisel-akademik amaçlı katıldıkları eğitimlerle ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin teknoloji kullanma ve aldıkları eğitim bilgileri

	Min	Max	Ort.	Ss
Günlük ortalama İnternet kullanma süreniz	1,00	18,00	3,28	2,82
Günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süreniz	,00	10,00	2,10	1,67
Kişisel ve akademik gelişim için dahil olunan yüz yüze eğitim sayısı	,00	30,00	9,67	7,87
Kişisel ve akademik gelişim için dahil olunan çevrim-içi eğitim sayısı	,00	17,00	3,49	4,30

Tablo 2'ye göre katılımcıların günlük internet kullanma süresi ortalama 3,28'dir. Katılımcı öğretmenlerin günlük akademik ve mesleki gelişim amacıyla teknoloji kullanım süresi ortalama 2,10'dur. Kişisel ve akademik gelişim için dahil olunan yüz yüze eğitim sayısı ortalama 9,67 iken, çevrim-içi eğitim sayısı ortalama 3,49'dur. Buna göre öğretmenlerin genel olarak yüz yüze eğitimleri daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan veriler kişisel bilgi formu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, Maslach tükenmişlik ölçeği ve mesleki öz yeterlik ölçeğini içeren 4 boyuttan oluşan çevrim-içi bir form aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda katılımcıların demografik, mesleki, BİT kullanım durumu ve katıldıkları eğitimlerle ilişkili sorular yer almaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği: Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan maddeler “çok uyuyor”, “kısmen uyuyor”, “çok az uyuyor”, “çok az uymuyor”, “kısmen uymuyor”, “hiç uymuyor” biçiminde altılı likert tipli derecelendirmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Mesleki Özyeterlik İnancı Ölçeği: Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutta 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı öğrenci katılımı için 0.97, sınıf yönetimi için 0.96 ve öğretim stratejileri için 0.97’dir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği: Mesleki Tükenmişlik başlığında Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory)” kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan maddeler “Hiçbir zaman”, “Yılda birkaç kez”, “Ayda bir kez”, “Ayda birkaç kez”, “Haftada bir kez”, “Haftada birkaç kez”, “Her gün” biçiminde altılı likert derecelenmiştir. Ölçeğin her bir alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı duygusal tükenme boyutu için 0.88, duyarsızlaşma boyutu için 0.78, kişisel başarı boyutu için 0.74 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde parametrik testler ve betimsel analizler kullanılmıştır. Bir analiz programı yardımıyla analiz edilen nicel verilerle frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, korelasyon ve doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Doğrusal çoklu hiyerarşik analizinde, birbirlerinden bağımsız olan değişkenler grup halinde analiz edilir ve her grup analize kendilerinden sonra dahil edilen değişkenler için kontrol değişkeni olarak kabul edilir. Çalışmada kullanılan değişkenlerin sıralamaları literatür taramasına göre belirlenmiştir. Çalışmada çoklu hiyerarşik regresyon analizinin temel varsayımları olan değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçümlere sahip sürekli değişken olmaları, verilerin normal dağılım göstermesi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişki olması ve çoklu bağlantılık durumu test edilmiştir. Veri setinin çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarının tamamını taşıdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve mezuniyet kategorik değişkenleri dummy değişkene dönüştürülmüştür. İki kategoriye sahip olan cinsiyet değişkeninde “kadın” kategorisi “0” olarak kodlanarak dummy değişkene dönüştürülmüştür. Mezuniyet kategorisinde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Lisans kategorisi “0” olarak kodlanarak dummy değişkene dönüştürülmüştür.

Bulgular

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmen tükenmişliği ve mesleki öz yeterlik düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Ölçek	Madde Sayısı	Min	Max	M	M/k	Sd
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	27	75	162,00	137,21	5,08	17,46
Motivasyon	6	14,00	36,00	31,10	5,18	5,38
Sebat	6	12,00	36,00	27,83	4,64	6,00
Öğrenmeyi Yoksunluğu	6	6,00	25,00	10,40	1,73	4,74
Merak Yoksunluğu	9	9,00	42,00	16,33	1,81	6,95

Maslach Tükenmişlik Ölçeği	23	5,00	105,00	48,91	2,13	24,76
Duygusal Tükenme	9	,00	53,00	22,15	2,46	15,76
Duyarsızlaşma	5	,00	30,00	6,27	1,25	7,67
Düşük kişisel başarı	8	5,00	48,00	20,48	2,56	8,96
Öğretmen Mesleki Özyeterlik İnancı Ölçeği	24	48,00	120,00	93,91	3,91	15,31
Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik	8	16,00	40,00	30,26	3,78	5,21
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	8	12,00	35,00	27,80	3,48	5,02
Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik	8	16,00	45,00	35,83	4,48	6,16

Tablo 3'e göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir (M/k=5.08, Sd= 17.46). Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalama puan motivasyon (M/k= 5.18, Sd= 5,38) alt ölçeğindedir. En düşük ortalama puan "Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu" (M/k= 1.73, Sd= 4.74) alt boyutundadır. Tablo 3'e göre öğretmenlerin tükenmişlik algılarının düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (M/k=2.13, Sd= 24,76). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut "Düşük kişisel başarı" (M/k=2.56, Sd= 8.96) alt ölçeği, en düşük olduğu boyut ise "Duyarsızlaşma" (M/k=1.25, Sd= 7.67) alt ölçeğidir. Katılımcıların mesleki öz yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir (M/k= 3.91, Sd= 15.31). Öğretmenlerin "Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik" algılarının diğer alt boyutlara göre daha yüksektir. Buna karşın "Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik" alt ölçeği puan ortalaması diğer boyutlardan daha düşüktür.

Farklı branşlardan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini açıklamada demografik, mesleki, tükenmişlik düzeyi ve mesleki öz yeterlikleri değişkenlerinin incelendiği hiyerarşik regresyon analizi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenmeyle İlişkili Hiyerarşik Regresyon

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri			
Model	Yordayıcı	β	t
1	Cinsiyet	-.246	-2.658*
R=.246, R²=.060, F(1,110)=7,064, Sig.=.009			
2	Cinsiyet	-.253	-2,763*
	Kıdem	,023	,256
	Mezuniyet	,180	1,962*
R=.306, R²=.094, F(3,108)=3,730, Sig.=.013			
3	Cinsiyet	-.236	-2,611*
	Kıdem	,020	,220
	Mezuniyet	,181	1,998*
	Günlük Akademik ve Mesleki Gelişim için Teknoloji Kullanım Süresi	,193	2,133*
R=.362, R²=.131, F(4,107)=4,027, Sig.=.004			
4	Cinsiyet	-.235	-2,608*
	Kıdem	-,059	-,580

	Mezuniyet	,155	1,705
	Günlük Akademik ve Mesleki Gelişim için Teknoloji Kullanım Süresi	,143	1,523
	Yüz yüze alınan eğitim sayısı	,122	1,093
	Çevrim-içi alınan eğitim sayısı	101	,996
<hr/>			
R=.397, R²=.157, F(6,105)=3.265, Sig.=.006			
5	Cinsiyet	-,215	-2,583*
	Kıdem	-,152	-1,619
	Mezuniyet	,125	1,495
	Günlük Akademik ve Mesleki Gelişim için Teknoloji Kullanım Süresi	,104	1,170
	Yüz yüze alınan eğitim sayısı	,111	1,071
	Çevrim-içi alınan eğitim sayısı	,081	,872
	Duygusal Tükenme	,007	,074
	Duyarsızlaşma	-,344	-3,451*
	Düşük Kişisel Başarı	-,205	-2,294*
<hr/>			
R=.573, R² =.328, F(9,102)=5,531, Sig.=.000			
6	Cinsiyet	-,189	-2,135*
	Kıdem	-,177	-1,816
	Mezuniyet	,132	1,579
	Günlük Akademik ve Mesleki Gelişim için Teknoloji Kullanım Süresi	,114	1,263
	Yüz yüze alınan eğitim sayısı	,123	1,182
	Çevrim-içi alınan eğitim sayısı	,065	,694
	Duygusal Tükenme	,002	,016
	Duyarsızlaşma	-,342	-3,359*
	Düşük Kişisel Başarı	-,189	-1,994*
	Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	-,192	-1,086
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	,267	1,565
	Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	-,037	-,243
<hr/>			
R=.587, R² =.345, F(12,99)=4,343, Sig.=.000			

*p<.05

Tablo 4'e göre hiyerarşik regresyon analizinde Model 1'de dahil edilen cinsiyet değişkeni katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %6'sını açıklamaktadır. Buna göre model 1 anlamlıdır (R=.246, R² =.060, p<.05).

Model 2'de dahil edilen mesleki değişkenler ile Model 2'de bulunan değişkenler katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %9,4'ünü açıklamaktadır. Mesleki değişkenlerin eklenmesiyle %3,4'ü açıklanmıştır. Buna göre Model 2 anlamlıdır (R=.306, R² =.094, p>.05). Regresyon katsayılarına göre Model 2'de yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları cinsiyet, mezuniyet ve kıdem olarak sıralanmaktadır. Model 3'de dahil edilen günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi değişkeni ile Model 3'de bulunan değişkenler katılımcıların yaşam

boyu öğrenme eğilimlerinin %13,1'ini açıklamaktadır. Günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım sürelerinin eklenmesi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %3,6'sını açıklamaktadır. Buna göre Model 3 anlamlıdır ($R=.362$, $R^2=.131$, $p<.05$). Regresyon katsayılarına göre Model 3'de yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları cinsiyet, gelişim için teknoloji kullanım süresi, mezuniyet ve kıdem olarak sıralanmaktadır.

Model 4'de dahil edilen yüz yüze alınan eğitim sayısı değişkeni ile Model 4'de bulunan değişkenler katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %15,7'sini açıklamaktadır. Yüz yüze ve çevrim-içi alınan eğitim sayısı değişkenlerinin eklenmesi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %2,6'sını açıklamaktadır. Buna göre Model 4 anlamlıdır ($R=.397$, $R^2=.157$, $p<.05$). Regresyon katsayılarına göre Model 4'te yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları cinsiyet, mezuniyet, gelişim için teknoloji kullanım süresi, yüz yüze alınan eğitim sayısı, çevrim-içi alınan eğitim sayısı ve kıdem olarak sıralanmaktadır.

Model 5'te dahil edilen mesleki tükenmişlik algısı değişkenleri ile Model 5'te bulunan değişkenler katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %32,8'ini açıklamaktadır. Mesleki tükenmişlik ile ilgili değişkenlerin eklenmesi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %17,1'ini açıklamaktadır. Mesleki tükenmişlikle ilgili değişkenler eklendikten sonra Model 5 anlamlıdır ($R=.573$, $R^2=.328$, $p<.05$). Regresyon katsayılarına göre Model 5'te yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları duyarsızlaşma, cinsiyet, düşük kişisel başarı, mezuniyet, kişisel gelişim için teknoloji kullanım süresi, kıdem, yüz yüze alınan eğitim sayısı, çevrim-içi alınan eğitim sayısı ve duygusal tükenme olarak sıralanmaktadır.

Model 6'da dahil edilen öz yeterlik ile ilgili değişkenler ile Model 6'da bulunan değişkenler katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %34,5'ini açıklamaktadır. Öz yeterlik ile ilgili değişkenlerin eklenmesi yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %1,7'sini açıklamaktadır. Buna göre Model 6 anlamlıdır ($R=.587$, $R^2=.345$, $p<.05$). Regresyon katsayılarına göre tabloda yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki önem sıraları duyarsızlaşma, cinsiyet, düşük kişisel başarı, mezuniyet, günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, kıdem, yüz yüze alınan eğitim sayısı, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, çevrim-içi alınan eğitim sayısı, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve duygusal tükenme olarak sıralanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde bilgi, teknik ve yöntemlerdeki yaşanan sürekli gelişim bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli yenilemeleri gerektirmektedir. Bireylerin sürekli gelişim ihtiyaçları yaşam boyu öğrenme kavramını doğurmuştur. Bu kapsamda bu çalışmada farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayan faktörleri incelemesi amaçlanmıştır. Bu amaçla literatür çerçevesinde 6 model oluşturulmuştur. Ayrıca bu 6 modelle ilişkili 6 hipotez test edilmiştir. Oluşturulan modeller çerçevesinde elde edilen bulgu ve sonuçlarla ilgili tartışma bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki vardır (H1). Cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece etkisi tüm modellerde anlamlıdır. Oluşan bu fark tüm modellerde kadın öğretmenler lehindedir. Buna göre kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunu destekler biçimde alanyazında çeşitli çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Demirel & Akkoyunlu, 2010; Evin Gencil, 2013; İzci & Koç, 2012). Buna karşın bazı çalışmalarda cinsiyet faktörünün yaşam boyu öğrenme algıları üzerinde benzer etkiye sahip olduğu raporlanmıştır (Yıldız-Durak & Şahin, 2018; Kabataş & Karaoğlan Yılmaz, 2018; Yaman & Yazar, 2015).

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizine göre mesleki değişkenler ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (H2). Bireylerin kıdem ve mezuniyet ile ilgili algılarının yaşam boyu öğrenme algılarına etkisi incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet seviyelerinin Model 3'teki görece etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre eğitim düzeyinin katılımcı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde belirleyici bir etkisinin olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin ihtiyaç ve arzuları doğrultusunda çeşitli eğitim faaliyetlerine katılımlarının da arttığı birçok çalışmada üzerinde durulan bir husustur (Diker Coşkun, 2009; Yaman & Yazar, 2015; Lowe, 1985) Bir diğer mesleki değişken olan kıdem görece etkisi hiçbir modelde anlamlı değildir. Buna karşın Yaman ve Yazar (2015), yaptıkları çalışmalarında kıdem faktörünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Bulgulara göre günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (H3). Bireylerin günlük akademik ve mesleki gelişim için teknoloji kullanım süresinin yaşam boyu öğrenme algısına etkisi incelendiğinde Model 3'teki görece etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bireylerin akademik ve mesleki gelişimleri için ayırdıkları teknoloji kullanım süreleri arttıkça yaşam boyu öğrenme algılarının arttığı görülmüştür. Literatür taramasında bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri için teknoloji kullanmaları ve öğrenmeye güdülenmiş olmalarının etkisinin olduğu görülmüştür (Gülünç, Odabaşı, & Kuzu, 2012).

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre e-öğrenme ortamlarında ya da yüz yüze alınan eğitim sayısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur (H4). Bireylerin aldıkları yüz yüze eğitim sayılarının yaşam boyu öğrenme algıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Guskey (2000) öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimleri

öğretmenlerin daha verimli ders işleyebilmek, öğrenci başarısını arttırmak, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlamıştır. Buna karşın Özoğlu (2010), hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımın zorunlu tutulması, öğretmenlerin verilen eğitime karşı öğrenmeye açık olmaması, sunulan konuların öğretmen ihtiyacına göre belirlenmemiş olması, öğretmenlerin eğitim süresinde pasif durumda kalması gibi nedenlerin hizmet içi eğitimlerin verimini azalttığını belirtmiştir. Buna göre hizmet-içi faaliyetlerin ya da dahil olunan kursların planlanmasında öğretmenlerin ihtiyaç ve arzularının dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Bunu destekler biçimde Sarıtepeci ve Orak (2019) yaptıkları çalışmada kişisel ve akademik amaçlı dahil olunan kurs sayısının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu raporlamışlardır. Öğretmen adaylarının kendi arzu ve ihtiyaçları doğrultusunda bu kurslara dahil olmaları, iki çalışmanın sonuçları arasındaki farkın en temel sebebi olarak gösterilebilir.

Çalışmanın bulgularına göre mesleki tükenmişlik algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (H5). Bireylerin mesleki tükenmişlik algılarının yaşam boyu öğrenme algılarına etkileri incelendiğinde duyarsızlaşma alt boyutunda Model 5 ve 6'ya göre görece etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre duyarsızlaşma düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bireylerin düşük kişisel başarı algılarının Model 5'e göre görece etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre kişisel başarı algısı yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmenlerin duygusal tükenme algılarının hiçbir modelde anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak düşük kişisel başarı ve duyarsızlaşma bakımından tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyle ilgili olarak Smith ve Haack (2000) tükenmişliğin önüne geçmek ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini iyileştirme adına yapılacak en önemli faaliyetin bireysin mesleki ve kişisel ihtiyaç ve arzularını gözeterek hizmet-içi eğitim faaliyet planlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre yaşam boyu öğrenme ile mesleki tükenmişliğin karşılıklı olarak birbirini etkilediği ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizine göre öz yeterlik algısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (H6). Bireylerin öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme algılarına etkileri incelendiğinde öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının modellere göre görece etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Literatür taraması sonucunda öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin, öğrencilere hedeflenen kazanımları kazandırmak ve öğrenme verimini arttıracak yollar aramadıklarını, öğrenme eksikliği yaşayan öğrencilerle ilgilenmediklerini, motivasyonlarında azalma olduğu görülmektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert, & Özer, 2009). Başka araştırmaların sonuçlarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin motivasyonları ve akademik başarıları arasında ilişki olduğu görülmüştür (Capara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Gibson & Dembo, 1984; Ross, 1992; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Ayrıca bireylerin kendi zayıf ve güçlü yönlerini bilmeleri öz yeterliklerinin farkında olmaları yaşam boyu öğrenme algılarını etkilediği söylenebilir (Adams, 2007; Bryce, 2006).

Bu çalışma belirli bir bölgede görev yapan gönüllü sınırlı sayıda öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı coğrafyalarda görev yapan öğretmenlerin katılımının sağlandığı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en önemli yordayıcısı mesleki tükenmişliktir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesine yönelik olarak karma araştırmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 1-12.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme Ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama [The impact of the principles of life long learning and career guidance on employability: A research study of hotels]*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avrupa Komisyonu. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Brüksel: DirectorateGeneral for Education and Culture.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi [The relationship between teachers' lifelong learning tendencies and their perceptions of professional self-efficacy]. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Bagnall, R. G. (2004). The ethics of lifelong learning. *International Journal of Learning*, 11, 1453-1460.
- Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: Self-efficacy.
- Bolat, O. (2011). Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi [The Relationships Between Self-Efficacy and Burnout: Mediating Effects of Leader-Member Exchange]. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.

- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In J. Chapman, P. Cartwright, & J. Mcgilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education, 14*(3), 177-192.
- Capara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi [A study of the teacher's burnout level according to various variables]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 465-484.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education, 6*(1), 68-85.
- Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigating religious culture & moral knowledge teachers' self-sufficiency perceptions in terms of various variables]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*, 95-109.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, Y., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Educational Science, 30*(137), 74-81.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları [Pre-service teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy perceptions]. *10th International Educational Technology Conference*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi [Investigation of life long learning tendency of undergraduate students in terms of some variables]*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri [Lifelong learning tendencies of university students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 108-120.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2001). Effects of Aggressive Behavior and Perceived Self-Efficacy on Burnout Among Staff of Homes for the Elderly. *Issues in Mental Health Nursing, 22*(4), 439-454.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları [Prospective Teachers' Perceptions towards Lifelong Learning Competencies]. *Eğitim ve Bilim, 38*(170).
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 159*-165.
- Garden, A. M. (1991). Relationship between burnout and performance. *Psychological Reports, 68*(3), 963-977.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational, 76*(4), 569-582.
- Goddard, R., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press.
- Gülünç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler [Factors affecting lifelong learning]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 309 -325.
- Hardiani, W., Rahardja, E., & Yuniawan, A. (2018). Effect of role conflict and role overload to burnout and its impact on cyberloafing. *Jurnal Bisnis Strategi, 26*(2), 89-99.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu türkçe'ye uyarlama çalışması [The adaptation study of Maslach Burnout inventory-educators survey to turkish]. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 385-399.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [The evaluation of the teacher candidates' views on the life long learning]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 101-114.
- Jackson, S., Schwab, R., & Schuler, R. (1986). Toward an Understanding of The Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630-640.

- Johnstone, J. W. (1965). *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American adults*. Ohio: Aldine Publishing Company.
- Kabataş, S., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Evaluation of Teachers' Lifelong Learning Attitudes in terms of Self-Efficacy Towards the Standards of Educational Technology. *Bartın University Faculty of Education Journal*, 7(2), 588-606.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavrayıcı, C., & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları [Pre-service teachers' self-efficacy perceptions]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 623-658.
- Kılıç, A. E., & Yılmaz, R. (2019). Descriptive analysis of the articles published in the last 10 years within the context of lifelong learning. *Bartın University Faculty of Education Journal*, 8(1), 322-359.
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 96-104.
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 28(1), 96-104.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. (T. Oğuzhan, Çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Schwarzer, R. (2005). Self-Efficacy and Social Support Predict Benefit Finding 12 Months after Cancer Surgery: The Mediating Role of Coping Strategies. *Psychology, Health & Medicine*, 10(4), 365-375.
- Maslach, C. (1978). The Client Role in Staff Burn-Out. *Journal Social Issues*, 34(4), 111-124.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Berkeley: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim [Management in the information age]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özoğlu, M. (2010). *Hizmetçi Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri [Problems and Solutions in In-Service Training]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 51-65.
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). SelfEfficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An Extension of the Job Demand-Control Model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1-25.
- Saritepeci, M., & Orak, C. (2019). Lifelong learning tendencies of prospective teachers: investigation of self-directed learning, thinking styles, ICT usage status and demographic variables as predictors. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3).
- Smith, M. V., & Haack, P. (2000). The Long View of Lifelong Learning: Lifelong learning and periodic self-assessment are vital for maintaining enthusiasm and avoiding professional burnout. *Music Educators Journal*, 87(3), 28-33.
- Sosyal, A. (2011). İş yaşamında tükenmişlik [Burnout in business life]. *Çimento Endüstrisi İşverenleri Sendikası Dergisi*, 14-26.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Şahin, Z., & Yıldız-Durak, H. (2018). Yetişkinlerin Hayat Boyu Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesinde Web 2.0 Teknolojilerinin Kullanımıyla İlgili Araştırmalardaki Güncel Eğilimlerle İlgili Bir İncelemesi [An Investigation on Current Trends in Research on the Use of Web 2.0 Technologies in t. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-34.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama [Lifelong Learning: Concept, Policy, Instruments and Implementation]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*(17), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları [Secondary school teachers' self-efficacy beliefs]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) [Investigation of teachers' lifelong learning tendencies (The Case of Diyarbakır Province)]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

Yıldız Durak, H., & Saritepeci, M. (2018). Analysis of the relation between computational thinking skills and various variables with the structural equation model. *Computers & Education*(116), 191-202.

Yıldız-Durak, H., & Saritepeci, M. (2019). Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. *The Social Science Journal*, 56(1), 69-87.

Yıldız-Durak, H., & Şahin, Z. (2018). Kodlama Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Geliştirmesine Katkısının İncelenmesi [Investigation of The Contribution of Coding Training in Teaching Candidates to The Development of Lifelong Learning Competencies]. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 55-67.

DİJİTAL ÖYKÜLEME KAVRAMINA YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

M. EMRE SEZGİN

NİHAN ARSLAN NAMLI

OZAN ŞENKAL

ÖZET

Problem durumu ve Amaç: Dijital Öyküleme kavramı sıklıkla karşılaşılan bir kavram olduğundan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ilgili alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Dijital Öyküleme kavramına yönelik bir meta sentez çalışmasının mevcut olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nde bulunan erişime açık tezlerin, Dergipark'ta yer alan makalelerin yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem grubu ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açısından değerlendirilmesi ve alanda yapılacak çalışmalarla ilgili önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem yöntemleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın yöntemi: Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında 32 lisansüstü tezi ve 17 makale incelenmiştir. Araştırma kapsamına alınan her bir araştırma "Araştırma Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları ve sonuçları: Analize dahil edilen toplam 32 tezden en fazla Gazi(%18,75), Hacettepe (%9,3), ve Bahçeşehir (%9,3), Üniversitelerinin Dijital öyküleme konulu tezleri çalıştığı görülmektedir. Bu tezlerin %56,25'i yüksek lisans %43,75'i doktora'dır. Bu durum yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, sırasıyla nicel (%63,2) ve ardından karma(%27,8) yöntem yaklaşımları kullanmışlardır. En fazla deneysel desen (%48,5) kullanılırken, 11 araştırmacının (22,4) yöntemlerini araştırmalarında belirtmediği görülmektedir. Ayrıca, 12 araştırmada (%24,4) örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir ve "30-100" arası örneklem büyüklüğü(40,8) en çok kullanılan örneklem büyüklüğü olmuştur.

Anahtar Sözcükler:Dijital Öyküleme, Meta-sentez, 21. Yüzyıl becerileri

Abstract

Purpose: Although domestic and international researches are limited to the related literature, when these studies are evaluated in a holistic way it is seen that there is no meta-synthesis study on the concept of Digital Storytelling because Digital Storytelling is a common concept. In this study, the evaluation of the theses available in the Thesis Center of the Higher Education Council in terms of the year, methods, sampling type and size, data collection tools and data analysis techniques obtained in Dergipark and the studies to be conducted in the field suggestions. What is the distribution of the researches on Digital Storytelling according to the year, method, sampling methods and size, data collection tools and data analysis techniques? was sought.

Method: This research was carried out by adopting document analysis, one of the qualitative research methods. In this study, 32 graduate theses and 17 articles were examined. Each study included in the study was subjected to content analysis using the "Research Classification Form ve and the content validity was ensured. Content analysis was used to analyze the obtained data.

Findings and Implications: Among the 32 theses included in the analysis, Gazi University(%18,75), Hacettepe University (9.3%) and Bahçeşehir University (9.3%) studied the theses on Digital Storytelling. 56.25% of these theses are master's and 43.75% are doctorate. This shows that master's theses are more than doctoral theses. The researchers used quantitative (63.2%) and then mixed (27.8%) approaches. While the most experimental design (48.5%) was used, it was seen that 11 researchers (22.4) did not specify their methods in their research. In addition, 12 studies (24.4%) did not specify the sample size and the sample size between "30-100 ((40.8) was the most commonly used sample size.

Keywords:Digital storytelling, Meta-synthesis, 21st century skills

Giriş

Dijital öyküler ile ilgili birçok farklı tanımlar bulunmakla birlikte genel olarak, tüm bu tanımların ortak noktası dijital öykülerin görüntüler, ses ve video gibi dijital çoklu ortam aracılığıyla çeşitli hikâyeler anlatma sanatı olduğudur. Neredeyse tüm dijital öyküler belirli bir konu üzerinde bilgi sunmak için bir araya getirilmiş dijital grafik, metin, ses kayıtları, anlatımlar, videolar ve müziklerden oluşurlar (Robin, 2006). Robin (2006) dijital öykülemeyi, grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurların bir araya getirilerek tarihi olaylar, kişisel öyküler gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık öyküler olarak tanımlamaktadır. Chung'a (2006) göre, dijital öyküleme metin, görsel, video ve ses gibi dijital öğelerin estetik bir şekilde bilgisayar ortamında çoklu ortam sunumu olarak sunulmasıdır. Ohler (2013)'e göre, dijital öykü, çok sayıda medyayı birleştirerek, uygun bir öykü ile kişisel bir dijital teknoloji kullanmaktadır. Dijital öykülemenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, dijital öykülemenin resim, video, müzik ve metin gibi çoklu ortam öğelerinden oluştuğu görülmektedir.

Jakes (2006), dijital öyküleme süreci ile öğrencilerin 21. yüzyılda kendilerinden beklenen becerilerin neredeyse tamamını kullandıklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmalar dijital öykülemenin öğrencilerin problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artıran etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Yang ve Wu, 2012). Dijital öyküleme alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin anlamlı bir şekilde sentezlenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu yöntemin kullanılması günümüzde gerekli olan yeterliliklerin de kazanılmasını sağlamaktadır.

Dijital Öyküleme kavramı yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ilgili alanyazın taramasıyla sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde Dijital Öyküleme kavramının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik meta sentez çalışmasının mevcut olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda geçmişten bugüne yapılan araştırmaların ayrıntılı olarak incelenmesi ve önerilerin sunulması alana katkı boyutunda önemli görülmektedir. Dijital Öyküleme kavramının dikkate alındığı bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nde bulunan erişime açık telerin, Dergipark'ta yer alan makalelerin incelenmesi, yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem türü ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açısından değerlendirilmesi ve alanda yapılacak çalışmalarla ilgili önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Dijital Öyküleme konulu yapılan araştırmalara ilişkin bir metasentez çalışması yapmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki soruya cevap aranmaya çalışılmıştır:

Dijital öyküleme konulu araştırmaların yayınlandığı yıl, yöntem, örneklem türleri ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine göre dağılımları nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bilgi toplama yöntemi olarak kullanılan doküman inceleme yöntemi Foster'ın belirttiği; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinaliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde yapılmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Kapsamı

Yapılan araştırma doğrultusunda YÖK ulusal tez merkezi ve dergipark veritabanı incelenmiş ve 10.04.2019 tarihi itibarıyla kayıtlı olan ve tamamlanmış Türkiye'de Dijital Öyküleme adı ile yapılmış erişime açık YÖK ulusal tez merkezi'nde yer alan 40 lisansüstü tez, Dergipark'ta yer alan 17 makale olduğu belirlenmiştir. Ancak erişime açık olmayan, eğitim ile ilgili olmayan ve Türkçe ve İngilizce dışında yayımlanmış makaleler inceleme dışında bırakılmış ve sayı 49'a düşmüştür. Bu çalışma kapsamında 32 lisansüstü tezi ve 17 makale incelenmiştir. İncelenen tezler için yıl sınırlaması yapılmamıştır. Dijital Öyküleme konulu, araştırmaların yıllara göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yıllara göre dağılımları

Yıl	f	%
2007	1	2
2014	1	2
2015	3	6,1
2016	9	18,36
2018	15	30,61
2017	20	40,81
Toplam	49	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, sırasıyla en fazla araştırmanın 2017 (%40,81), 2018(%30,61), ve 2016 (%18,36) yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan her bir tez “Tez Sınıflama Formu” kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. “Tez Sınıflama Formu” araştırma soruları ve literatürde benzer araştırmalarda (Göktaş & ark., 2012; Sözbilir & Kutu, 2008; Seçer & ark., 2014, Hebebe & Çelik & Şahin, 2016) kullanılan veri toplama araçlarından ve çeşitli kaynaklardan faydalanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form, eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olan iki kişi tarafından incelenerek formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Form, genel olarak araştırma künyesi, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yapılan tezlerin tamamı geliştirilen “tez sınıflama formu”na göre kodlanmıştır. Veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak adına farklı bir araştırmacı tezi tekrar kodlamış ve araştırmacı ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Fikir birliğine varılmadığı durumlarda üçüncü bir araştırmacıdan görüş istenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan incelemelerde iç tutarlılığı sağlamak amacıyla kodlamalar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Miles & Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak yapılan hesaplamalarda bu uyum yüzdesi iki araştırmacı için %84-%87 aralığında bulunmuştur. Daha sonra veriler Microsoft Excel ve SPSS programlarına kaydedilmiştir. Bütün kategorilere ait analizler yapılmış ve analiz edilen her tezin belirlenen cevapların kaç kez tekrarlandığı frekans (f) ve yüzde (%) ile belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular verilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nde yer alan Dijital Öyküleme konulu, 2007 ve 2018 yılları arasında yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Dijital Öyküleme konulu, 2007 ve 2018 yılları arasında yapılan çalış üniversitelere göre dağılımları

Üniversiteler	f	%
Amasya	2	6,25
Atatürk	2	6,25
Düzce	2	6,25
Ondokuz Mayıs	2	6,25
Süleyman Demirel	2	6,25
Yeditepe	2	6,25
Yıldız Teknik	2	6,25
Ankara	3	9,3
Bahçeşehir	3	9,3
Hacettepe	3	9,3
ODTU	3	9,3
Gazi	6	18,75
Toplam	32	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, analize dahil edilen toplam 32 tezden en fazla Gazi(%18,75), Hacettepe (%9,3), Bahçeşehir (%9,3), Hacettepe(%9,3) ve Ankara(%9,3) Üniversitelerinin Dijital Öyküleme konulu tezleri çalıştığı görülmektedir.

Dijital Öyküleme konulu, yapılan araştırmaların yöntem yaklaşımlarına göre dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Dijital Öyküleme konulu, araştırmaların yöntem yaklaşımlarına göre dağılımları

Yöntem Yaklaşımları	f	%
Belirtilmemiş	3	6,12
Nitel	9	18,36
Karma	10	20,4
Nicel	27	55,10
Toplam	49	100,0

Tablo 3'e göre, araştırmacıların çeşitli yöntem yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar, sırasıyla nicel (%55,10) ve ardından karma(%20,4) yöntem yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye'de Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları

Araştırma Yöntemleri	f	%
Gömülü desen	1	2
Yakınsayan paralel desen	1	2
Geliştirme araştırması	1	2
Eşzamanlı desen	1	2
Durum çalışması	3	6,12
Yarı deneysel	3	6,12
Tarama Modeli	6	12,24
Doküman Analizi	7	14,28
Belirtilmemiş	11	22,44
Deneysel	15	30,61
Toplam	49	100,0

Tablo 4'e göre, Dijital Öyküleme konulu araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları verilmiştir. En fazla deneysel desen (%30,61) kullanılırken, 11 araştırmacının (22,44) yöntemlerini araştırmalarında belirtmediği görülmektedir. Diğer taraftan, gömülü (%2), yakınsayan paralel(%2), geliştirme araştırması(%2) ve eşzamanlı desen (%2) gibi yöntemlerin en az çalışılan yöntemler olduğu görülmektedir. Dijital Öyküleme konulu araştırmaların örneklem grubuna göre dağılımları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların örneklem grubuna göre dağılımları

Örneklemlerin Özellikleri	f	%
Lise	1	1,6
Dokümanlar	2	3,3
Öğretmen	2	3,3
Lisans	6	10
Okul öncesi	8	13,3
Belirtilmemiş	10	16,6
İlkokul	10	16,6
Ortaokul	21	35
Toplam	60	100,0

Tablo 5'e göre, Dijital Öyküleme konulu araştırmalarda en fazla ortaokul öğrencileri(%35) ile çalışılmıştır. Diğer taraftan, 10 araştırmada (%16,6) örneklem grubu belirtilmemiştir. Dijital Öyküleme konulu araştırmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları

Örneklem Büyüklüğü	f	%
100-300	7	14,28
0-30	8	16,32
300 ve fazlası	10	20,4
30-100	12	24,48
Belirtilmemiş	12	24,48
Toplam	49	100,0

Tablo 6'ya bakıldığında; örneklem büyüklükleri çeşitlilik göstermektedir. Tablo 3'e göre, nicel yöntem daha çok çalışıldığından (%55,10), örneklem büyüklüklerinin fazla olması beklenmektedir. Ayrıca, 12 araştırmada (%24,48) örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir ve belirtilmeyenlerle birlikte "30-100" arası örneklem büyüklüğü(24,48) en çok kullanılan örneklem büyüklüğü olmuştur. Dijital Öyküleme konulu araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları

Araştırma Modeli	Veri toplama aracı	f	%
Nicel Veri toplama Araçları	Başarı Testi	11	15,2
	Görev Testi	1	1,3
	Anket	5	6,9
	Alternatif Araçlar (origami, mülakat, çalışma kağıdı, etkinlik yaprakları,oyunlaştırma vs.)	14	19,4
	Ölçek	11	15,2
	Ölçek Uyarlama ve geliştirme	2	2,6
Nitel Veri Araçları	Gözlem	4	5,2
	Görüşme	10	13,8
	Doküman inceleme	1	1,3
	Öğrenci Günlüğü	1	1,3
Diğer	Klinik Görüşme	1	1,3
	Bilgi formu	3	3,9
	Belirtilmemiş	4	5,2
Toplam		72	100

Tablo 7'ye göre veri toplama araçları 12 başlık altında toplanmıştır. Alternatif araçlar (%19,4), başarı testi (%15,2) ve ölçek (%15,2) en çok kullanılan veri toplama araçları iken, görev testi, doküman inceleme, öğrenci günlüğü ve klinik görüşme birer çalışma ile en az kullanılan veri toplama araçları olmuştur. Dijital Öyküleme konulu araştırmaların analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Dijital Öyküleme konulu araştırmaların analiz yöntemlerine göre dağılımları

Araştırma Modeli	Analiz Yöntemi	Test Yöntemi (Tekniği)	f	%
------------------	----------------	------------------------	---	---

	Betimsel İstatistik	Frekans (f), Yüzde (%), Ortalama, Standart Sapma vb.	7	11,8
Nitel Araştırma		Varyans Analizi (ANOVA)	4	6,7
		T Testi	5	8,4
		Korelasyonel	2	3,3
	Parametrik Testler	ANCOVA	5	8,4
		Faktör Analizi	1	1,6
		MANOVA	1	1,6
		MANCOVA	1	1,6
	Non-Parametrik Testler	İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler Mann Whitney-U Testi	4	6,7
		Kruskal Wallis	1	1,6
	Nitel Araştırma		Betimsel analiz	7
		İçerik analizi	4	6,7
		Belirtilmemiş	6	10,1
Diğer		Diğer (Epidemiyolojik Analiz, Mc Nemar testi vs.)	11	18,6
Toplam			59	100

Tablo 8'e göre; Dijital Öyküleme konulu 49 araştırmada toplam 59 analiz yapılmıştır. Diğer(%18,6), betimsel istatistik ve betimsel analiz (%11,8), tesleri en çok kullanılan testler iken, Faktör analizi, Manova, Mancova ve Kruskal Wallis(%1,6), en az kullanılan analizler olmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma Dijital Öyküleme konulu araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur. İncelenen araştırmalar 2007-2018 yılları arasında yapılmıştır. Analize dahil edilen toplam 49 araştırmadan en fazla 2017 (%40,81), ve 2018(%30,61) yıllarında çalışmalar yapılmıştır. Özellikle son yıllarda tüm dünyada eğitim programlarına girmeye başlayan Dijital Öyküleme kavramının giderek önem kazanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Analize dahil edilen toplam 32 tezden en fazla Gazi (%18,75), ve ODTÜ, Hacettepe, Bahçeşehir ve Ankara (%9,3) üniversitelerinde tez yayımlanmıştır. Bu tezlerin %56,25'i yüksek lisans %43,75'i doktora. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, TÜİK (2013) verileriyle uyusmaktadır. TÜİK'e göre, 2013 yılına kadar, Türkiye'de yüksek lisans mezunu 416 bin 741 kişiyken, doktora mezunu ise 122 bin 619 kişidir.

Araştırmalar genel olarak incelendiğinde ise çalışmaların çoğunluğunun nicel (%55,10) çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, nitel ve özellikle karma çalışmaların oranının artmasının Dijital Öyküleme konulu araştırmaların niteliğinin de artmasını sağlayabilir. Erdem (2011) de çalışmasında eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunun (%82) nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığını ortaya koymuştur. Chen ve Hirschheim (2004) de dijital öyküleme alanında yapılan makaleleri inceledikleri çalışmalarında makalelerin %60'ının nicel, %30'unun nitel ve %10'unun ise karma yöntemli olduğunu belirlemişlerdir. Hranstinski ve Keller (2007), Guo ve Sheffield (2008), Arık ve Türkmen (2009), Balcı ve Apaydın (2009), Karadağ (2009) ile Fazlıoğulları ve Kurul (2012) da çalışmalarında, eğitim odaklı makalelerde çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanıldığını belirlemişlerdir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntemin tercih edilmesi, karma yöntemlerin işe koşulmadığı ve dolayısıyla, makalelerin nicel ve nitel araştırma yöntemlerini tek başına kullanmanın getirdiği sınırlılıklardan kurtarılamadığını göstermektedir.

Tezlerin araştırma desenleri incelenirken araştırmacıların çoğunlukla deneysel desen (%30,61) kullandıkları görülmüştür. Ancak 11 araştırmacının (22,44) yöntemlerini araştırmalarında belirtmediği görülmektedir. Bunun sebebinin araştırmacıların araştırma yöntemleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Örneklem grubuna göre sırasıyla en fazla ortaokul

öğrencileri(%35) ile çalışılmıştır. Bunun sebebi özellikle Türkiye'de 5 ve 6. Sınıflarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi'nin zorunlu olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Örneklem büyüklüklerine göre bakıldığında nicel yöntem daha çok çalışıldığından (%55,10), örneklem büyüklüklerinin fazla olması beklenmektedir. "30-100" arası örneklem büyüklüğü(%24,48) en çok kullanılan örneklem büyüklüğüdür. Ayrıca, 12 araştırmada (%24,48) örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir. Veri toplama araçlarına göre tezlerde en çok Alternatif araçlar (%19,4) kullanılmıştır. Alternatif araçları, başarı testi (%15,2) ve ölçek (%15,2) takip etmektedir. Araştırmalar veri analizine göre incelendiğinde ise alternatif araçlara bağlı olarak alternatif değerlendirmeler yapılmıştır. Dolayısıyla diğer(%18,6), en çok kullanılan analiz tekniğidir. Öte yandan betimsel istatistik ve betimsel analiz (%11,8)ler sırasıyla en çok kullanılan analizlerdir. Betimsel analizin yaygın olmasının sebebi nitel araştırmalar ve karma araştırmaların her ikisinde de bu analizin yapılabilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Arık ve Türkmen (2009), eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makaleleri inceledikleri çalışmalarında, eğitim odaklı makalelerde en sık sırasıyla betimsel istatistik, ANOVA ve t-testinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Erdem (2011) de benzer şekilde makalelerde en çok sırasıyla t-testi, ANOVA ve betimsel istatistiklerin kullanıldığını belirlemiştir.

Öneriler

Yüksek lisans tez sayısı doktora tezlerinden sayıca fazla olduğundan, daha ayrıntılı süreçlerin incelendiği doktora tezlerine teşvikler artırılabilir. Daha çok nicel çalışmalar yapıldığından, bu alanda yer alan sorunların belirlenip çözülmesini amaçlayan eylem araştırması çalışmaları yapılabilir ve karma araştırmaların sayısı artırılabilir. Alternatif araçlar sıklıkla kullanıldığından ve çoğu araştırma da veri toplama araçları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmaması(%72,6) eksiklik olarak görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına gerekli önemin verilmesi öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4 (1), 33-63
- Demirer, V. (2013). İlköğretim e-öyküleme kullanımı ve etkileri (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Dogan, B. and Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Hebecci, M. T., & Usta, E. (2015). Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 195-219.
- Hung, C.M., Hwang, G.J., & Huang, I. (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Jakes, D. (2006). Standards-Proof Your Digital Storytelling Efforts. *Techlearning*, March 2006. 25.07.2019 tarihinde <http://www.techlearning.com/tech/mediacoordinators/0018/standards-proof-your-digital-storytelling-efforts/43347> adresinden erişilmiştir.
- Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>

Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49-60.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010, July). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In *IADIS International Conference e-learning* (s. 169-176)

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education [Special issue]*, 1-22.

Xu, Y., Park, H. and Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing selfefficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.

Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK) (2013). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (2013). *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*. Sayı:10880, Ankara.

Yang, Y.-T. C. & Wu, W.-C. I. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation. A YearLong Experimental Study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

VAHİT AĞA YILDIZ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİDURMUŞ KILIÇ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Günümüzde iş ortamında bulunan insanlar, iş koşullarının getirdiği stres, yorgunluk ve aşırı iş yükü nedeniyle tükenmişlik sorunu yaşamaktadır. Okul ortamı gibi sürekli canlı ve etkileşimli bir iş ortamında bulunan öğretmenler de mesleki tükenmişlikle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle zorunlu eğitimin ilk kademesi sayılabilecek ilkokulda çalışan sınıf öğretmenleri bu sorunu sıkça yaşamaktadır. İlkokul sınıf öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve bunları etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin ne düzeyde olduğunu, ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. **Yöntem:** Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan 192 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Bu form 22 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. **Bulgular:** Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puanlarının orta düzeyde olduğunu, duyarsızlaşma boyutuna ilişkin puanlarının düşük düzeyde olduğunu ve kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Yerleşim yeri açısından, yalnızca duygusal tükenme boyutunda ilçe merkezinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yaş mesleki kıdem yılı ve bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenleri açısından hiçbir boyutta anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sürekli uğraşısı, hobisi veya aldığı bir kursun olup olmamasına göre, duygusal tükenmişlik alt boyutunda, bir kursa katılmayan veya sürekli bir uğraşıya sahip olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Farklı branşlardan ve okul türünden öğretmenlerin de yer aldığı, karma desenli çalışmalar yapılarak, konuya ilişkin daha geniş bir perspektif oluşturulabilir.

Anahtar Sözcükler: mesleki tükenmişlik, sınıf öğretmeni, ilkokul, öğretmen

Investigation of Primary School Teachers' Burnout in Terms of Various Variables

Abstract

Problem Status and Purpose: Today, people in the workplace suffer from burnout due to stress, fatigue and excessive workload caused by work conditions. Teachers in a lively and interactive work environment, like the school environment, face job burnout. It is thought to be useful to determine the burnout levels of primary school teachers and the variables that affect them. In this study, it was aimed to determine the levels of job burnout of primary school teachers and whether the levels of job burnout of teachers differ in terms of various variables. **Method:** The sample group of the study, which was carried out with survey model, consisted of 192 classroom teachers working in different districts of Erzurum. Maslach Burnout Inventory-Educators Survey "was used as data collection tool. **Findings:** Findings showed that the teachers' emotional exhaustion scores were moderate, the desensitization dimension scores were low, and the personal achievement scores were moderate. In terms of settlement, only a significant differentiation occurred in favor of teachers working in the county town in the emotional exhaustion dimension. It was seen that there were no significant differences in terms of age, occupational seniority and working year in the school. There was a significant difference in favor of teachers who did not attend a course or who did not have a continuous occupation in the sub-dimension of emotional exhaustion. **Implications for Research and Practice:** A broader perspective on the subject can be created by conducting mixed-patterned studies involving teachers from different branches and school types.

Keywords: job burnout, primary school teacher, primary school, teacher

Giriş

Günümüzde iş ortamında bulunan insanlar, iş koşullarının gerektirdiği pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle insanlarla bire bir iletişim gerektiren mesleklere sahip olan insanlar, pek çok sorunla karşılaşmakta, yorgunluk ve bitkinlikle iş yaşamını sürdürmektedir. Bunun dışında rutin bir iş yaşamı, yönetsel sorunlar ve iş yükünün fazlalığı vb. nedenler de iş ortamını daha sıkıcı ve çekilmez bir hale getirmektedir. Böyle iş ortamlarında çalışan insanlarda "tükenmişlik" sorunu ortaya çıkmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberg (1974) tarafından ortaya konulmuş ve zaman içerisinde farklı alanlarda pek çok çalışmanın odak noktası olmuştur. Freudenberg (1974), tükenmişliği "başarısızlık, yıpranma, enerji-güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" şeklinde tanımlamıştır. Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli, & Schwab (1986) ise tükenmişliği, diğer insanlarla çalışan kişiler arasında oluşabilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı azaltmaya yol açan psikolojik bir sendrom olarak tanımlamıştır. Bu

tanımlamada yer alan üç kavram olan *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı hissi* Maslach tükenmişlik envanteri ve uyarlanmış benzer ölçeklerin de temel boyutlarını oluşturmaktadır. Tükenmişlik kavramı çalışanlar açısından ifade edildiğinde mesleki tükenmişlik olarak anılmaktadır.

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach tükenmişlik envanteri" alanda kullanılan en yaygın envanter olarak, araştırmalarca farklı mesleki gruplara uyarlanmış ve bu envanterlerle çok sayıda çalışma yapılmıştır (González-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006; Cemaloğlu, & Kayabaşı, 2007; Kayabaşı, 2008; Ay, & Avşaroğlu, 2010). Alan yazında farklı branşlardan öğretmenlerin tükenmişliğini ve demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu inceleyen çalışmalar görülmektedir (Seferoğlu, Yıldız, & Yücel, 2014; Durak, & Seferoğlu, 2017). Belirli bir eğitim kademesini ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Kayabaşı (2008) ilköğretimin çeşitli branşlarından öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarını ele almış ve bazı demografik değişkenlerin tükenmişliğe etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Dağlı ve Gündüz (2008)'in çalışmasında ise yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler ele alınmış ve tükenmişlik boyutları arasında farklılaşmalar saptanmıştır. Bazı çalışmalarda ise yalnızca bir alanın öğretmenleri ele alınmıştır. Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında iş ortamına ilişkin değişkenlere göre farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşmışken; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) ise teknik öğretmenlerin yaş ve iş deneyimi değişkenleri açısından tükenmişlik boyutlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kış (2015) ise cinsiyet değişkeninin tükenmişliğe etkisinin incelendiği çalışmalardan oluşan meta-analiz çalışmasında, cinsiyet değişkeninin tükenmişliğe etkisini farklı boyutlarıyla ele almıştır. Tükenmişliğe etki eden değişkenlerin belirlenmesi ve bunlara yönelik çözümler geliştirilmesi, eğitim ortamlarına olumlu etkiler bırakacaktır.

Alan yazında ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin ilişkili olduğu değişkenleri ele alan çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin, iş doyumları ile (Skaalvik, & Skaalvik, 2010; Ertürk, & Keçecioğlu, 2012); iş stresi ve öz yeterlilik ile (Schwarzer, & Hallum, 2008); yeterlilik düzeyleriyle (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005); işkoliklik düzeyleriyle (Akın, Oğuz, 2010) ilişkili olduğu görülmüştür. Özellikle tükenmişliğin iş doyumuna ile ilişkisi pek çok çalışmada ortaya konulmuştur. Kış, Şad, Özer ve Atik (2016)'nın çalışmasında, yirmi dört çalışmanın meta-analizi yapılmış ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler alt boyutlar açısından da ele alınmıştır.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini, hem ilişkili olduğu değişkenler açısından hem de etki eden değişkenler açısından ele alan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmanın, özellikle sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğini ele alması ve tükenmişliği sıklıkla rastlanmayan bazı değişkenler açısından incelemesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik değişkenler açısından, tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin puanları;

- ❖ Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yerine,
- ❖ Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına,
- ❖ Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma yılına,
- ❖ Öğretmenlerin yaşına,
- ❖ Öğretmenlerin bir uğraşı-hobisinin olup olmaması veya kurs alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusu ile ilgili durumun bir fotoğrafını çekmek, durumu örneklemedeki bireyler açısından yorumlamaktır (Frankel and Wallen, 2009; Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının bir resmini çekmek amaçlandığından, tarama çalışması olarak düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin farklı ilçelerinde görev yapmakta olan 192 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlemede örnekleme, incelenen konu hakkında farklı görüşleri olan veya çalışılan özelliklerin mümkün olan en geniş kapsamını temsil eden bireyleri içerir (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006). Öğretmenlerin 137'si il merkezi, 47'si ilçe merkezi, 8'i ise köy ve beldelerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 23-60 arasında değişmekte olup, 23-30 yaş arası 25 kişi, 31-35 yaş arası 69 kişi, 36-40 yaş arası 44 kişi, 40-50 yaş arası 44 kişi ve 50-60 yaş arası 10 kişidir. Mesleki kıdem yılı itibarıyla 1-10

yıl arası çalışan 61 kişi, 11-15 yıl arası çalışan 63 kişi ve 15 yıl üzeri çalışan 68 kişidir. Buldukları okulda çalışma yılı açısından 1-3 yıl arası 76 kişi, 4-5 yıl arası 56 kişi ve 6 yıl üzeri 60 kişidir. Sürekli bir uğraşısı, hobisi veya aldığı kurs olan öğretmenlerin sayısı 85, olmayanlar 107 kişidir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri "Google Formlar" yardımıyla web ortamında oluşturulmuş olan ölçek formu aracılığıyla, çeşitli kanallarla ulaşılan sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Envanteri"nin İnce ve Şahin (2015) tarafından öğretmenlere yönelik olarak uyarlanmış versiyonu olan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Bu form 7'li likert tipinde olup, 22 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerden değişken olarak çalışılan il-ilçe, yerleşim yeri (köy- belde, ilçe merkezi ve il merkezi), mesleki kıdem yılı, bulunduğu okulda çalışma yılı, yaş, cinsiyet, sürekli uğraşısı-hobi veya eğitsel/hobi amaçlı aldığı kurs olup olmadığı bilgileri alınmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin analizi için SPSS Statistics 25 programı yardımıyla betimsel istatistik

veriler ile parametrik olmayan testler olarak Mann Whitney U testi ve Kruskal

Wallis H testi yapılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi puanları hem genel olarak hem de alt boyutları açısından incelenmiştir. Ayrıca her bir değişkene göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları her bir araştırma sorusuna yanıt olacak şekilde sunulmuştur.

1. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişliği ölçeğinin yapısı itibarıyla her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tablo 1

MTE-EF Puanlama Anahtarı Tükenmişlik

	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Duygusal Tükenme	0-16	17-26	27 ve üzeri
Duyarsızlaşma	0-8	9-13	14 ve üzeri
Kişisel Başarı	37 ve üzeri	31-36	0-30

Kaynak: Maslach, Jackson, & Leiter (2010)'den akt. İnce, & Şahin (2015).

Buna göre; Tablo 1'de de görülebileceği üzere, sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puanlarının orta düzeyde olduğu (M= 20,79); duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğu (M= 5,74) ve kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu (M= 36,91) belirlenmiştir.

2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 2

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yerine Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	S.O.	χ^2	sd	p
Duygusal Tükenme	İl merkezi	137	95,99	2,104	3	,048
	İlçe merkezi	47	105,37			
	Köy-belde	8	53,19			
	Toplam	848				
Duyarsızlaşma	İl merkezi	234	95,20	20,153	3	,754
	İlçe merkezi	535	101,39			
	Köy-belde	42	89,94			
	Toplam	848				
	İl merkezi	234	99,86	3,967	3	,194

Kişisel Başarı	İlçe merkezi	535	84,31			
	Köy-belde	42	110,56			
	Toplam	848				
Ortalama	İl merkezi	234	97,50			
	İlçe merkezi	535	99,49	9,989	3	,191
	Köy-belde	42	61,75			
	Toplam	848				

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanlarının yalnızca duygusal tükenme alt boyutunda ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir.

3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılı Açısından Karşılaştırılması

	Gruplar	N	S.O.	χ^2	sd	p
Duygusal Tükenme	1-10 yıl	61	95,66			
	11-15 yıl	63	97,40	,030	2	,986
	16 yıl ve üzeri	68	96,42			
	Toplam	192				
Duyarsızlaşma	1-10 yıl	61	101,70			
	11-15 yıl	63	99,58	2,026	2	,363
	16 yıl ve üzeri	68	88,98			
	Toplam	192				
Kişisel Başarı	1-10 yıl	61	93,48			
	11-15 yıl	63	86,64	5,264	2	,072
	16 yıl ve üzeri	68	108,35			
	Toplam	192				
Ortalama	1-10 yıl	61	95,58			
	11-15 yıl	63	92,29	,869	2	,647
	16 yıl ve üzeri	68	101,22			
	Toplam	192				

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki kıdem yılları açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanlarının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir.

4. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Buldukları Okulda Çalışma Yılları Açısından Karşılaştırılması

	Gruplar	N	S.O.	χ^2	sd	P
--	---------	---	------	----------	----	---

Duygusal Tükenme	1-3 yıl	76	99,55			
	4-5 yıl	56	96,22	,586	2	,746
	6 yıl ve üzeri	60	92,24			
	Toplam	192				
Duyarsızlaşma	1-3 yıl	76	101,70			
	4-5 yıl	56	99,58	,794	2	,672
	6 yıl ve üzeri	60	88,98			
	Toplam	192				
Kişisel Başarı	1-3 yıl	76	93,48			
	4-5 yıl	56	86,64	4,611	2	,100
	6 yıl ve üzeri	60	108,35			
	Toplam	192				
Ortalama	1-3 yıl	76	95,58			
	4-5 yıl	56	92,29	,622	2	,733
	6 yıl ve üzeri	60	101,22			
	Toplam	192				

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanlarının, görev yapmakta oldukları okulda çalışma yılları açısından hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir.

5. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Öğrencilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaşları Açısından Karşılaştırılması

	Gruplar	N	S.O.	χ^2	sd	p
Duygusal Tükenme	23-30 yaş	25	79,02			
	31-35 yaş	69	103,99			
	36-40 yaş	44	99,57	9,207	4	,056
	40-50 yaş	44	100,64			
	51 yaş +	10	56,85			
	Toplam	192				
Duyarsızlaşma	23-30 yaş	25	96,20			
	31-35 yaş	69	99,15			
	36-40 yaş	44	101,42	4,017	4	,404
	40-50 yaş	44	94,83			
	51 yaş +	10	64,20			

	Toplam	192				
Kişisel Başarı	23-30 yaş	25	95,38			
	31-35 yaş	69	89,64			
	36-40 yaş	44	96,84	6,286	4	,179
	40-50 yaş	44	98,48			
	51 yaş +	10	136,40			
	Toplam	192				
Ortalama	23-30 yaş	25	77,80			
	31-35 yaş	69	100,00			
	36-40 yaş	44	100,39	6,193	4	,185
	40-50 yaş	44	103,60			
	51 yaş +	10	70,75			
	Toplam	192				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkeni açısından hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir.

6. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bir Kurs Alıp Almamasına Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Duygusal Tükenme	Alıyor	85	87,46	7434			
	Almıyor	107	103,68	11094	3779	-2,011	,044
	Toplam	192					
Duyarsızlaşma	Alıyor	85	93,79	7972			
	Almıyor	107	98,65	10556	4317	-0,610	,542
	Toplam	192					
Kişisel Başarı	Alıyor	85	99,66	8471			
	Almıyor	107	93,99	10056	10057	-0,703	,482
	Toplam	192					
Ortalama	Alıyor	85	87,44	7432			
	Almıyor	107	103,70	11096	7432	-2,016	,044
	Toplam	192					

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin hem ortalamada hem de duygusal tükenme alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın herhangi bir sanatsal-egitsel veya sportif kurs almayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin tükenmişliği ölçeğinin yapısı itibarıyla her bir alt boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puanlarının orta düzeyde olduğu; duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğu ve kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Yaş değişkeni açısından, mesleki kıdem yılı ve bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenleri açısından hiçbir boyutta anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla zamana ilişkin faktörlerin mesleki tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, Erçen (2009)'un çalışmasıyla uyumluluk göstermektedir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) çalışmasında öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yıllarının tükenmişliği etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarıyla aykırılık gösterdiği söylenebilir.

Yerleşim yeri açısından, yalnızca duygusal tükenme boyutunda ilçe merkezinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Köy ve beldede görev yapan öğretmenin az olması yorumlama açısından sınırlılık oluşturmaktadır. İlçe merkezindeki öğretmenlerin il merkezindekilere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaları sosyal imkanların eksik olması, öğretmenlerin motive edici uğraşlar bulamaması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Mesleki kıdem yılı ve bulunduğu okulda çalışma yılı değişkenleri açısından öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005)'in çalışmasında elde ettiği "mesleki kıdem yılı açısından duygusal tükenme boyutunda orta çıkan farklılaşma" sonucuyla çelişmektedir.

Sürekli uğraşısı, hobisi veya aldığı bir kursun olup olmamasına göre, duygusal tükenmişlik alt boyutunda, bir kursa katılmayan veya sürekli bir uğraşıya sahip olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin bir uğraşıya sahip olmasının veya bir eğitsel-sanatsal-sportif kursa gitmesinin tükenmişliği azaltıcı bir faktör olduğu düşünülebilir. Depresyon, anksiyete, öfke vb. psikolojik sorunları azaltmada sporun (Canan,& Ataoğlu, 2010); müziğin (Sezer, 2011) etkisinin olduğu, ayrıca empati ve duygusal farkındalık kazanmada şiirin etkisi olduğu (Çıplak,& Atıcı, 2016) ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu aldıkları kurs veya uğraşlarının sportif, sanatsal ve edebi etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla psikolojik bir sendrom olan tükenmişliğin bu tür etkinliklerle uğraşan kişilerde azalması beklenen bir durumdur.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara ve eğitim sistemini oluşturan, öğretmenlerin çalışma yaşamını düzenleyen kişi ve kurumlara birtakım öneriler getirilebilir. İlkın, öğretmenlerin psikolojik olarak eğitim-öğretime hazır hale gelmesi ve verimli olabilmesi adına, gerek özlük haklarının düzenlenmesi gerek çalışma ortamının daha iyi bir hale dönüştürülmesi için çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Bu ve benzeri çalışmalarda elde edilen, tükenmişlik faktörlerini ortadan kaldırıcı çalışmaların yapılması elzemdir. Öğretmenlerin çalışma ortamında kendini değerli ve saygın hissetmesi, çalıştığı kurumda fiziki ve psikolojik atmosferin olumlu olması yararlı olacaktır.

Gelecekte bu alanda araştırma yapacak araştırmacıların, farklı düzeylerdeki okullarda çalışan öğretmenleri ve özel okul öğretmenlerini de dahil edecek şekilde bir örnekleme ulaşması daha kapsamlı sonuçlar elde etme açısından yararlı olabilir. Ayrıca tükenmişliğin etkenlerini daha kapsamlı belirleyebilmek adına karma desenli çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akın, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-327.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Ay, M., & Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe çalışanlarının mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumlarının incelenmesi 1-Mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1170-1189.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canan, F., & Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11(38), 38-43.
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2).

- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Çıplak, E., & Atıcı, M. (2016). Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımının üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 115-127.
- Dağlı, A., & Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-35.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Erçen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Fraenkle, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. *New York: McGraw-Hill*.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?. *Journal of vocational behavior*, 68(1), 165-174.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kış, A. (2015). Eğitim paydaşlarının tükenmişliğinde cinsiyet farklılığı: bir meta-analiz çalışması (Türkiye örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 88-106.
- Kış, A., Şad, S. N., Özer, N., & Atik, S. (2016). Eğitim paydaşlarında iş tatmini ve tükenmişlik ilişkisi: Bir meta-analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 160-183.
- Lodico, M. S., & Spaulding, D. D., & Voegtler, K. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). *Maslach Burnout Inventory: manual and non-reproducible instrument and scoring guides*. Mind Garden.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), n2.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Sezer, F. (2011). Öfke ve psikolojik belirtiler üzerine müziğin etkisi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 1472-1493.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.

İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞERLER (2005 VE 2017)

MEHMET KART (CORRESPONDİNG AUTHOR)

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. NİHAT ÇALIŞKAN

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

HAYRİYE TORUNOĞLU

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

CEM ŞAHİN

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 ve 2017 yıllarında hazırlanan ilkököl öğretım programları kazanımlarının değerler açısından incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı: 2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkököl düzeyindeki sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait programların kazanım sayısında yaşanan değişimin, kazanımlarda yer alan değerlerin ve bu değerlerden hangilerinin öne çıktığının tespit etmektir.

Yöntem: Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” tekniğı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 6 derse ait öğretım programları doküman incelemesi çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenerek her bir programın kazanımlarında değer ifadeleri aranmış ve çeşitli tespitlerde bulunulmuştur.

Bulgular ve Sonuç: 2017 yılı öğretım programları kazanım sayıları (761), 2005 yılı kazanımlarına (2066) göre %63'lük bir oranla azalmıştır. 2005 yılı öğretım programlarında 16 farklı değer ifadesi 85 kez tekrar edilerek toplam kazanımların %4'lük bir kısmını oluşturmaktadır. Buna karşılık 2017 yılı programlarında 10 farklı değer ifadesi 32 kez tekrar edilerek toplam kazanımların %4'lük bir kısmına tekabül etmektedir. 2005 programlarında en çok tekrar edilen değer “sağlığa duyarlılık” (13 kez) değeri olmuştur. 2017 programlarında ise en çok tekrar edilen değerler “sorumluluk ve sağlığa duyarlılık” (7 kez) değerleridir. Bununla birlikte, her iki yıla ait öğretım programları kazanımlarında en çok değer ifadesi yer alan ders “beden eğitimi” dersidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: 2017 programları, kazanımlarında daha fazla ve farklı değer ifadesi yer alacak şekilde yenilenebilir. Bununla birlikte, herhangi bir değer ifadesi yer almayan “İngilizce”, “Türkçe” ve “Matematik”, derslerine ait öğretım programları değerleri içerecek biçimde güncellenebilir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, kazanımlarda değerler, öğretım programları.

Values in Primary School Curriculum (2005 and 2017)

Abstract

Problem Status: The main problem of the research is the analysis of the functions of Primary School Curriculum prepared by the Ministry of Education in 2005 and 2017 in terms of values.

Purpose: The aim of the study is to determine the changes in the number of functions of programs about Social Sciences, Science and Technology, Physical Education (PE), English, Maths and Turkish lessons published in 2005 and 2017, the values in the functions and which of these values are outstanding.

Method: “Document Analysis” technique which is one of the qualitative research method was used in this study. Accordingly, the curriculum of the six lessons was examined comparatively with Document Analysis and various determinations have emerged. For this purpose, the notion of value is important in the functions of each program.

Findings: The number of the functions (761) in the curriculum of 2017 has decreased by 63% compared to 2005 (2066). 16 different notions of value have been repeated 85 times in the curriculum of 2005 and accounted for 4% of the total functions. On the other hand, 10 different notions of value have been repeated 32 times in the curriculum of 2017 and corresponded to

4% of the total functions. The most repeated value in the curriculum of 2005 was "sensitivity in healthcare" (13 times). In the curriculum of 2017, the most repeated ones were "responsibility and sensitivity in healthcare" (7 times). However, in Physical Education class, there was the most notion of value in both curriculums.

Discussion, Result and Suggestions: The curriculum of 2017 can be renewed to include more and different notion of value in the functions. However, the curriculum of English, Turkish and Maths which do not include any notion of value can be updated to contain values.

Key Words: The Education of Values, The Values in Functions, Curriculums.

Giriş

Bireylerin akademik yönden donanımlı biçimde yetiştirilmesinin yanı sıra düzgün karaktere ve bilince sahip olması eğitimin öncelikli hedefleri arasındadır. Evrensel olarak insanların eğitimden beklentisi, bireyin parçası olduğu topluma ait değer yargılarına sahip olarak yetiştirilmesini içerir. Bu bağlamda, Türk Milli Eğitim uygulamalarının amaçlarında da yer alan; toplumun ihtiyaçları doğrultusunda, kültürlü, bilinçli ve değerlerine sahip, bireylerin yetiştirilmesi noktasında eğitim sistemine önemli görevler düştüğü söylenebilir (Ulusoy, 2007: 6).

Toplumun ve eğitim sistemlerinin beklentileri doğrultusunda şekillendirilmesi ve istendik biçimde yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin eğitilmesi sürecinde bazı araçlara ihtiyaç duyulduğu bilinen bir gerçektir. Bireylerin beklentiler doğrultusunda yetiştirilme sürecinde işe koşulan en temel araçlardan birisinin de öğretim programları olduğu ileri sürülebilir.

Öğretim programları tasarlanırken sürece; amaçların belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğretimde kullanılacak yöntem ve değerlendirme çalışmalarının bir felsefeye, bir değere ve inanca dayandırılması ile başlanmalıdır. Öğretim programları, topluma ve bireye ait coğrafyanın, geçmişin, şimdinin ve geleceğin felsefesini, kültürünü ve değerlerini de bünyesinde barındırmalıdır. Eğitimde gerçekleştirilecek hiçbir çalışma, değerlerden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Bu doğrultuda, hiçbir öğretim programı, "değerleri" dikkate almadan hazırlanmamalıdır (Mızıkacı, 2015: 5).

Problem Durumu

Değerlerin, bireylere ait tutum ve davranışların biçimlendirilmesinde önemli bir rol üstlendiği belirtilebilir. Okullarda uygulanan değer kazandırma süreçlerinin temel amaçlarından birisi de öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmalarını sağlamaktır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yetiştirilmesi hedeflenen ideal bireylerin; sağlıklı ve mutlu biçimde hayata hazırlanması, iyi birer insan ve vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatılması çabası da değerler eğitimi yardımıyla gerçekleştirilebilir (Kart, 2017: 15-32).

Modern dünyada, akademik başarının yanı sıra, dürüstlük, ahlaki değerlere uyma, saygılı olma, iletişim, insani ilişkilere özen gösterme, nezaket kurallarına uyma, iş disiplini, temizlik, düzen vb. değerler de ön plana çıkmaktadır. Bireyler bir bütün olarak ele alınmakta, insanı insan yapan özelliklerin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Bu doğrultuda, öğretimi yalnızca zihinsel beceriler ile sınırlamayıp öğrencilerin duyu, tutum vb. davranışlarının bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi süreci değerler eğitimi ile sağlanmaktadır. Yetiştirilecek bireylerin davranışlarında neyin doğru neyin yanlış olduğu seçimini yapabilmesi ve hangi temel değerlere sahip olması gerektiği gibi durumlar öğretim programlarında doğrudan ya da dolaylı biçimde yer almaktadır (Aydın, 2010: 16-19).

Çağımızın demokratik toplumlarında, akademik başarının yanı sıra insan ilişkilerini düzenleyen pek çok değer de bulunmaktadır. Bu bağlamda, milli, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışlarına yansıtılaben bireylerin yetiştirilmesinde öğretim programlarının katkısı yadsınamaz. Programlarda açık ya da gizli biçimde yer alan milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerler, öğrencilere hissettirilerek örtük biçimde kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 ve 2017 yıllarında hazırlanan ilkökul öğretim programları kazanımlarında yer alan değerlerin neler olduğu, hangi değerlerin öne çıktığı ve geçmişteki programlara kıyasla değerler eğitiminde bir değişimin yaşanıp yaşanmadığı hususları araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkökul düzeyindeki sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programlarının kazanım sayısında nasıl bir değişimin yaşandığının, kazanımlarda yer alan değerlerin neler olduğunun, hangi değerlerin öne çıktığının ve değerlere verilen önemin nasıl bir değişim gösterdiğinin karşılaştırmalı biçimde analizi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2005 ve 2017 yıllarında ilkökul düzeyindeki derslere ait öğretim programlarının kazanım sayısında herhangi bir değişiklik yapılmış mıdır?

a) 2005 ve 2017 yılları öğretim programları kazanımlarında hangi değerler yer almaktadır?

b) 2005 ve 2017 yılları öğretim programları kazanımlarında en çok tekrarlanarak öne çıkan değerler nelerdir?

c) 2005 ve 2017 yılları öğretim programları kazanımlarında değerlerin oranı nedir?

2. 2005 ve 2017 öğretim programlarında değerlere verilen önem nasıl bir değişim göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretim programlarında yer alan değerlerin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma, bir durum çalışması özelliği taşımaktadır. Durum çalışmasını Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018) bilimsel sorunlara cevap aramada kullanılan bir yöntem olarak görmektedir. Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yoluyla tespit edilmiştir. Krippendorfa (2004) göre doküman incelemesi, metinlerden çıkarımlar yapılırken geçerli ve güvenilir verileri sağlayan bir araştırma yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte, uzun süreli ve zamana yayılmış analizlere ulaşma imkânı, çeşitli kolaylıkların sağlanması, örneklemin büyüklüğünü ayarlayabilme şansı ve bunların yanında tepkiselliğin önüne geçilerek maliyetinin düşük olması, özgün ve bireysel bir şekilde hareket edebilme fırsatlarının elde edilebilmesi bakımından oldukça yararlı bir çalışma yöntemi şeklinde tanımlanmaktadır (Bailey, 1982).

Örneklem

Bu bağlamda, öğretim programları ve değerler konusu ile ilgili alanyazında yer alan araştırma raporları, tezler, makaleler ve elektronik dokümanlar belirlenmiş, ulaşılabilen dokümanların orijinalliği kontrol edilmiş, veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda, MEB tarafından 2005 ve 2017 yıllarında hazırlanmış olan sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programları doküman incelemesi çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve çeşitli tespitlerde bulunulmuştur.

Veri Toplama ve Analiz

Çalışmada, öğretim programlarında yer alan değerlerle ilgili olduğu düşünülen kelime, cümle ya da paragraf biçiminde yer alan ifadeler içerik analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Bu bakımdan, her bir programın kazanımlarında yer alan değer ifadeleri aranmıştır. Benzer anlam içeren ancak farklı anlatımla yer alan değerler gruplandırılarak bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Programların kazanımlarında yer alan değerler ve tekrarlanma sıklıkları her bir ders özelinde ayrı ayrı incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkökul düzeyindeki 6 dersin öğretim programı ve programlarda yer alan değerler ile sınırlandırılan bu çalışma kapsamında programların kazanımlarında yer alan değerler saptanarak tablo üzerinde belirtilmiştir. Ayrıca, programlarda kaç farklı değer yer aldığı bilgisi de araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarında tespit edilen değerlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Değerlerin, 2005 ve 2017 yıllarında yayımlanan ilkökul derslerine ait öğretim programlarında tespit edilmesini ve tekrarlanma sıklıkları bakımından karşılıklı olarak incelenmesini konu alan çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

2005 ve 2017 Programları Kazanım Sayıları

İlkokula ait öğretim programlarının kazanım sayılarında herhangi bir değişiklik olup olmadığının tespit edilebilmesi için yaşanan sayısal değişimin bütüncül bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, dersler ve yıllara göre kazanımların sayısal değişim durumu tablo üzerinde şöyle gösterilebilir:

Tablo 28. 2005 ve 2017 Programları Kazanımlarının Sayısal Değişimi

Dersler	2005 Yılı Kazanım Sayısı	2017 Yılı Kazanım Sayısı	Durum
Sosyal Bilimler	93	33	%65* Azalış
Fen Bilimleri	374	82	%78* Azalış
Beden Eğitimi	167	106	%37* Azalış
İngilizce	150	76	%49* Azalış
Matematik	256	229	%11* Azalış
Türkçe	1026	235	%77* Azalış
TOPLAM	2066	761	%63* Azalış

*: Oranlar yaklaşık olarak hesaplanmıştır.

İlkokul düzeyinde yer alan 12 programın incelenmesi sonucunda 2017 yılına ait derslerin kazanım sayılarında bir azalma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, oransal olarak en çok değişikliğin azalma yönünde Fen Bilimleri dersinde yaşandığı

belirtilebilir. Tüm derslere ait toplam kazanım sayısı dikkate alındığında ise 2017 yılı kazanımlarının, 2005 yılı kazanımlarına göre %63 oranında azaldığı söylenebilir.

Toplam kazanım sayıları ve yaşanan değişim ortaya konulduktan sonra her iki yıla ait derslerin öğretim programlarının kazanımlarında yer alan değerler ve tekrarlanma sıklıklarının belirtilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, 2005 ve 2017 yılları öğretim programlarında yer alan değerler dersler özelinde ayrı ayrı tespit edilerek sunulmuştur.

2005 Yılı Öğretim Programları Kazanımlarında Değerler

Bu bölümde, 2005 yılı sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programlarının kazanımlarında yer alan değerler derslere göre ayrı ayrı incelenmiş olup elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda toplam 93 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlarda 11 adet farklı değer toplam 15 kez yer almaktadır. Programda aynı değer en çok 4 kez geçmektedir ve bu değer: "Kültürel mirasa duyarlılık" olarak belirtilebilir. "Saygı, sorumluluk, bireysel farklılıklara duyarlılık, haklara saygı, bağımsızlık, bilimsellik ve iş birliği" programda yalnızca birer kez yer alan değerlerdir.

Fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'na ait 374 kazanımda toplam 5 değer ifadesi 19 kez tekrar edilmektedir. Bu değer ifadelerinin içerisinde en fazla (8 kez) "doğaya duyarlılık" değeri geçmektedir. Programda yalnızca bir kez yer alan değer: "Sorumluluk" olarak belirtilebilir.

Beden eğitimi dersi öğretim programı. Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'na ait 167 kazanım içerisinde 9 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Bu değer ifadeleri kazanımlarda 36 kez tekrar edilmektedir. "Sağlığa duyarlılık değeri" 8 tekrar ile kazanımlarda en çok yer alan değer olarak tespit edilmiştir. Programda yalnızca bir kez yer alan değer ise: "Paylaşma" olarak belirtilebilir.

Türkçe dersi öğretim programı. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ait 1026 kazanımda 2 farklı değer ifadesi 15 kez tekrar ederek yer almaktadır. Programda aynı değer en çok 10 kez geçmektedir ve bu değer: "Görgü kuralları" olarak belirtilebilir. "Güven" değeri ise program kazanımlarında 5 kez yer alan ikinci değer olarak tespit edilmiştir.

İngilizce dersi öğretim programı. İngilizce Dersi Öğretim Programı'na ait 150 kazanım içerisinde herhangi bir değer ifadesi bulunmamıştır.

Matematik dersi öğretim programı. Matematik dersine ait öğretim programının 256 kazanımında herhangi bir değer ifadesi tespit edilememiştir.

Dersler özelinde kazanımlarda yer alan değerlere ayrı ayrı verildikten sonra 2005 yılına ait programlarda yer alan tüm değerlerin neler olduğunun ve kazanımlarda ne sıklıkla tekrar ettiğinin bulgularına da yer verilmesi gerekmektedir. Bu maksatla, derslere ait programlarda yer alan değerler tablo üzerinde şöyle gösterilebilir:

Tablo 29. 2005 Programları Değerleri ve Tekrarlanma Sıklıkları

DEĞERLER	DERSLER						
	SOSYAL BİLGİLER	FEN BİLİMLERİ	BEDEN EĞİTİMİ	TÜRKÇE	İNGİLİZCE	MATEMATİK	TEKRAR SIKLIĞI
							TEKRAR SAYISI
Sağlığa duyarlılık	-	5	8	-	-	-	13
Doğaya duyarlılık	2	8	-	-	-	-	10
Güven	-	-	5	5	-	-	10
Görgü kuralları	-	-	-	10	-	-	10
Sorumluluk	1	1	5	-	-	-	7
Millî değerler	2	-	5	-	-	-	7
Haklara saygı	1	-	4	-	-	-	5

İş birliği	1	-	4	-	-	-	5
Kültürel mirasa duyarlılık	4	-	-	-	-	-	4
Bilimsellik	1	3	-	-	-	-	4
Bireysel farklılıklara duyarlılık	1	-	2	-	-	-	3
İtidal (ölçülü olma)	-	-	2	-	-	-	2
İsraftan kaçınma	-	2	-	-	-	-	2
Paylaşma	-	-	1	-	-	-	1
Saygı	1	-	-	-	-	-	1
Bağımsızlık	1	-	-	-	-	-	1
DEĞER TEKRAR SIKLIĞI	15	19	36	15	0	0	85
FARKLI DEĞER SAYISI	10	5	9	2	0	0	-

Tablo 2 incelendiğinde 2005 programlarında toplam 16 farklı değer yer aldığı ve kazanımlarda en çok tekrar edilen değer “sağlığa duyarlılık” olduğu görülmektedir. Bu değeri “doğaya duyarlılık, güven ve görgü kuralları” değerleri takip etmektedir. Değerlerin tekrar etme sıklığı (36 kez) ele alındığında, “beden eğitimi” dersi kazanımlarında en çok değer ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarında en çok farklı değeri barındıran ders ise 10 farklı değer ifadesi ile “sosyal bilgiler” dersi olmuştur.

2017 Yılı Öğretim Programları Kazanımlarında Değerler

Bu bölümde, 2017 yılı sosyal bilimler, fen ve teknoloji, beden eğitimi, İngilizce, matematik ve Türkçe derslerine ait öğretim programlarının kazanımlarında yer alan değerler, derslere göre ayrı ayrı incelenmiş olup elde edilen bulgular bu kısımda verilmiştir:

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ait 33 kazanımda toplam 6 değer ifadesi yer almaktadır. Programın tamamında ise yalnızca 4 adet farklı değer bulunmaktadır. Programda aynı değerler en çok 2 kez geçmektedir ve bu değerler: “Saygı ve sorumluluk” şeklinde belirtilebilir. “Kültürel mirasa duyarlılık ve israftan kaçınma” programda yalnızca birer kez yer alan değerlerdir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 82 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlarda toplam 4 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Bu değer ifadeleri kazanımlarda 8 kez tekrar etmektedir. “Sağlığa duyarlılık, doğaya duyarlılık, sorumluluk ve israftan kaçınma” 2 tekrar ile kazanımlarda en çok yer alan değerler olarak tespit edilmiştir. Programda başka bir değer ifadesine rastlanmamıştır.

Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'na ait 106 kazanımda toplam 7 farklı değer ifadesi yer almaktadır. Bu değer ifadeleri kazanımlarda 18 kez tekrar etmektedir. “Sağlığa duyarlılık değeri” 5 tekrar ile kazanımlarda en çok yer alan değer olarak tespit edilmiştir. Programda yalnızca birer kez yer alan değerler ise: “Adalet ve doğaya duyarlılık” olarak belirtilebilir.

Türkçe dersi öğretim programı. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, değerler eğitimi başlığı yer almaktadır. Ancak, gerek dersler ile ilgili toplam 235 kazanım içerisinde gerekse programın diğer kısımlarında herhangi bir değer ifadesine rastlanmamıştır.

İngilizce dersi öğretim programı. İngilizce Dersi Öğretim Programı'na ait 76 kazanımda herhangi bir değer ifadesi bulunmamaktadır. Ancak programın değerler eğitimi başlığı altında yalnızca birer kez şu değerler yer almaktadır: “Çevre bilinci, tarihi miras bilinci, çalışkanlık, iş birliği, aile ve dostluk, cömertlik, yardımseverlik, merhamet, tevazu, özgüven, benlik saygısı, adalet duygusu, öz-denetim, sabır, saygı, sorumluluk, yurtseverlik ve özgürlük hissi”.

Matematik Dersi Öğretim Programı. Matematik dersine ait öğretim programına ait 229 kazanımda herhangi bir değer ifadesi yer almamaktadır. Ancak, değerler eğitimi başlığı altında yer alan “adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, estetik, eşitlik ve tasarruf” değerleri göze çarpmaktadır. Programda yer alan bu değerler, matematik konuları ile ilişkisine ve hangi durumlarda üzerinde durulması gerektiğine dair bilgilendirmeye şöyle gösterilmektedir (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2017: 9-10):

Adalet ve paylaşım: Problem çözme ve kurma becerilerinde,

Bilimsellik: Bilimsel bakış açısı kazandırma, olayların incelenmesi, veri toplanması, yorumlanması gibi davranışlarda,

Esneklik: Problem kurma ve çözme etkinliklerinde birden fazla yaklaşım dikkate almada,

Estetik: Örüntü, geometrik şekiller ile oluşturulan yapılarda, simetri, yansıma, öteleme,

Eşitlik: Aynı çokluğun farklı gösterimleri, anlayış, kavrayış, görüş, görünüm vb. farklılıkları ele almada,

Tasarıf: Kaynakların verimli ve dikkatli bir şekilde kullanılması ve özellikle ölçme-öğrenme alanında yer alan kazanımlar.

Dersler özelinde kazanımlarda yer alan değerlere ayrı ayrı verildikten sonra 2017 yılına ait programlarda yer alan tüm değerlerin neler olduğunun ve kazanımlarda ne sıklıkla tekrar ettiğinin bulgularına da değinilmesi gerekmektedir. Bu maksatla, derslere ait programlarda yer alan değerler tablo üzerinde şöyle gösterilebilir:

Tablo 30. 2017 Programları Değerleri ve Tekrarlanma Sıklıkları

DEĞERLER	DERSLER						
	SOSYAL BİLGİLER	FEN BİLİMLERİ	BEDEN EĞİTİMİ	TÜRKÇE	İNGİLİZCE	MATEMATİK	TEKRAR SIKLIĞI
	TEKRAR SAYISI f						
Sorumluluk	2	2	3	-	-	-	7
Sağlığa duyarlılık	-	2	5	-	-	-	7
Doğaya duyarlılık	-	2	1	-	-	-	3
Güven	-	-	3	-	-	-	3
İş birliği	-	-	3	-	-	-	3
İsraftan kaçınma	1	2	-	-	-	-	3
Saygı	2	-	-	-	-	-	2
Bireysel farklılıklara duyarlılık	-	-	2	-	-	-	2
Adalet	-	-	1	-	-	-	1
Kültürel mirasa duyarlılık	1	-	-	-	-	-	1
DEĞER TEKRAR SIKLIĞI	6	8	18	0	0	0	32
FARKLI DEĞER SAYISI	4	4	7	0	0	0	-

Tablo 3 incelendiğinde 2017 programlarında toplam 10 farklı değer yer aldığı ve kazanımlarda en çok tekrar edilen değerlerin “sorumluluk ve sağlığa duyarlılık” olduğu görülmektedir. Bu değeri “doğaya duyarlılık, güven, iş birliği ve israftan kaçınma” değerleri takip etmektedir. Değerlerin tekrar etme sıklığı (18 kez) ele alındığında “beden eğitimi” dersi kazanımlarında en çok değer ifadesini barındıran ders olarak öne çıkmaktadır. Kazanımlarında en çok farklı değeri barındıran ders ise 7 farklı değer ifadesi ile “beden eğitimi” dersi olmuştur.

2005 ve 2017 Programlarında Değerlerin Durumu

İlkokula ait öğretim programlarının kazanımlarında yer alan değerlere ilişkin tespitler verildikten sonra her iki yıla ait öğretim programlarının kazanımlarında yer alan değerlerin tekrarlanma sıklıklarının da belirtilmesi gerekmektedir. Böylece, 2005 ve 2017 yıllarında değerlere verilen önem durumunda yaşanan değişimin ortaya konulabilmesi mümkün olacaktır. Bu bağlamda, 2005 programlarında hangi değerlerin yer aldığı ve bu değerlerin tekrarlanma sıklıkları 2017 yılı ile kıyaslamalı bir şekilde Tablo 4 üzerinde gösterilmektedir:

Tablo 31. 2005 ve 2017 Programları Değerleri

Değerler	2005 Programları f	2017 Programları f	Durum
Sağlığa duyarlılık	13	7	Azalış
Doğaya duyarlılık	10	3	Azalış
Görüş kuralları	10	0	Azalış

Güven	10	3	Azalış
Millî değerler	7	0	Azalış
Sorumluluk	7	7	Avnı
İş birliği	5	3	Azalış
Haklara saygı	5	0	Azalış
Bilimsellik	4	0	Azalış
Kültürel mirasa duyarlılık	4	1	Azalış
Bireysel farklılıklara duyarlılık	3	2	Azalış
İsraftan kaçınma	2	3	Artış
İtidal (ölçülü olma)	2	0	Azalış
Bağımsızlık	1	0	Azalış
Paylaşma	1	0	Azalış
Savcı	1	2	Artış
Ardalet	0	1	Azalış
Toplam Kazanım Savısı	2066	761	Azalış
Toplam Değer İfadesi	85	32	Azalış
Değerlerin Oranı	%4	%4	Avnı

Tablo 4 de yer alan değerler incelendiğinde her iki yıla ait kazanımlarda en çok tekrar edilen değerlerin “sağlığa duyarlılık” olduğu görülmektedir. 2017 yılı kazanımlarında yer alan değerlerin, 2005 yılı ile tekrarlanma sıklıkları bakımından kıyaslandığında; “saygı, israftan kaçınma ve sorumluluk” değerleri hariç bir azalma yaşadığı belirtilebilir. 2005 programları kazanımlarında tespit edilen; “görgü kuralları, millî değerler, haklara saygı, bilimsellik, itidal (ölçülü olma), bağımsızlık ve paylaşma” değerleri 2017 yılı kazanımlarında tespit edilememiştir. Buna ilaveten, 2017 yılı kazanımlarında, 2005 yılındaki değerlerin aynen yer aldığı ancak farklı bir değer ifadesinin de bulunmadığı söylenebilir.

2005 yılı programlarının toplam 2066 kazanımı içerisinde 85 değer ifadesi yer almaktadır. Bu değerler oransal olarak kazanımların %4’ünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte 2017 yılına ait programların toplam 761 kazanımı içerisinde 32 değer ifadesi geçmektedir. Bu değer ifadeleri toplam kazanımların %4 ’lük bir kısmını oluşturmaktadır. Böylece her iki yıla ait programların kazanımlarında oransal olarak bir değişim yaşanmadığı söylenebilir.

Sonuç

2005 ve 2017 yılında yayımlanan ilkököl öğretim programlarında öne çıkan değerleri ortaya koyma amacını taşıyan bu çalışma neticesinde, başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkokul düzeyinde yer alan 12 programın incelenmesi sonucunda 2017 yılına ait derslerin kazanım sayılarında 2005 yılına kıyasla bir azalma olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Fen Bilimleri dersi kazanımları en çok azalan ders olarak öne çıkmaktadır. Tüm derslere ait toplam kazanım sayıları dikkate alındığında ise 2017 yılı kazanımlarının, 2005 yılı kazanımlarına göre %63 oranında azaldığı söylenebilir.

2005 programlarında toplam 16 farklı değer yer aldığı ve kazanımlarda en çok tekrar edilen değerlerin “sağlığa duyarlılık” olduğu belirtilebilir. Bu değeri “doğaya duyarlılık, güven ve görgü kuralları” değerleri takip etmektedir. Değerlerin tekrar etme sıklığı (36 kez) ele alındığında “beden eğitimi” dersi kazanımlarında en çok değer ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Kazanımlarında en çok farklı değeri barındıran ders ise 10 farklı değer ifadesi ile “sosyal bilgiler” dersi olmuştur.

2017 programlarında ise toplam 10 farklı değer yer aldığı ve kazanımlarda en çok tekrar edilen değerlerin “sorumluluk ve sağlığa duyarlılık” değerleri olduğu görülmektedir. Bu değeri “doğaya duyarlılık, güven, iş birliği ve israftan kaçınma” değerleri takip etmektedir. Değerlerin tekrar etme sıklığı (18 kez) ele alındığında “beden eğitimi” dersi kazanımlarında en çok değer ifadesini barındıran ders olarak öne çıkmaktadır. Kazanımlarında en çok farklı değeri barındıran ders ise 7 farklı değer ifadesi ile “beden eğitimi” dersi olarak bulunmuştur.

Her iki yıla ait kazanımlarda en çok tekrar edilen değerlerin “sağlığa duyarlılık” olduğu söylenebilir. 2017 yılı kazanımlarında yer alan değerlerin yer alma sıklığı, 2005 yılı ile kıyaslandığında; “saygı, israftan kaçınma ve sorumluluk” değerleri hariç neredeyse bütün değerlerde azalma yaşandığı belirtilebilir. 2005 programları kazanımlarında tespit edilen; “görgü kuralları, millî değerler, haklara saygı, bilimsellik, itidal (ölçülü olma), bağımsızlık ve paylaşma” değerleri 2017 yılı kazanımlarında yer almamaktadır. Buna ilaveten, 2017 yılı kazanımlarında, 2005 yılındaki değerlerin aynen yer aldığı ancak yeni bir değer ifadesinin de tespit edilemediği söylenebilir.

2005 yılına ait "İngilizce ve matematik" derslerinin kazanımlarında herhangi bir değer ifadesi bulunmamıştır. 2017 yılı öğretim programlarından İngilizce, Türkçe ve Matematik programları, kazanımlarında herhangi bir değer ifadesi yer almayan dersler olarak belirtilebilir. Buna karşılık, her iki yıla ait öğretim programları kazanımlarında en çok değer ifadesi yer alan ders "beden eğitimi" dersi olarak tespit edilmiştir.

2005 yılı programlarının toplam 2066 kazanımı içerisinde 85 değer ifadesi yer almaktadır. Bu değerler oransal olarak kazanımların %4'ünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte 2017 yılına ait programların toplam 761 kazanımı içerisinde 32 değer ifadesi geçmektedir. Bu değer ifadeleri toplam kazanımların %4'lük bir kısmını oluşturmaktadır. Böylece her iki yıla ait programların kazanımlarında yer alan değerlerde oransal olarak bir değişim yaşanmadığı ve değerlere eşit düzeyde önem verildiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir: 2017 yılı programlarının, 2005 yılı ile kıyaslandığında kazanımlarında daha az değer ifadesi barındırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda 2017 programlarının, kazanımlarında daha fazla değer ifadesi yer alacak şekilde yenilenmesi önerilebilir. Ayrıca, programa ait kazanımlarda var olan değerlerin yanı sıra daha farklı değerlerin de yer alması önerilebilir.

Herhangi bir değer ifadesi yer almayan "İngilizce", "Türkçe" ve "Matematik", derslerine ait öğretim programları değerleri içerecek biçimde güncellenebilir. Son olarak bireyleri, ülkelerin eğitim sistemleri yoluyla sahip olmak istediği model insan biçiminde yetiştirme hedefinde önemli bir etkisi bulunan değerler eğitiminin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların en aza indirilmesi için etkili bir değerler eğitimi programının hazırlanması ve bağımsız bir ders olarak okutulması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 18, 16-19.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. (2nd ed.). New York: The Free Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kart, M. (2017). *Değerler eğitiminde bir model olarak Ahilik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB. (2005a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). *Sosyal Bilgiler 4-5. sınıf programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005c). *İlköğretim Beden Eğitimi dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005d). *İngilizce 4,5,6,7 ve 8. sınıf programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005e). *İlköğretim Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005f). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017a). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017b). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017c). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017d). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.
- MEB. (2017e). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

MEB. (2017f). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 25.12.2017 tarihinde alındı.

Mızıkacı, F. (2015). Değerler eğitimi ve eğitim programları. *Eleştirel Pedagoji*, 40, 3-8.

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜRKİYE VE FARKLI ÜLKELERİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ANALİTİĞİ**HAYRİYE TORUNOĞLU**
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**PROF. DR. NİHAT ÇALIŞKAN**
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**CEM ŞAHİN**
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**MEHMET KART (CORRESPONDİNG AUTHOR)**
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu: İngilizce bilmenin neredeyse zorunlu hale geldiği günümüzde, İngilizce nasıl en iyi ve kalıcı şekilde öğretilir konusu da sürekli tartışılan bir durum olmaktadır. Bu durum, ülkelerin dil eğitim politikalarını güncelleme ve yenileme ihtiyacını doğurmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim yoluyla programın verimliliğinin artırılması sağlanabilir ve bundan sonra hazırlanacak programlara yol gösterici olabilir.

Araştırmanın Amacı: Araştırmanın amacı ele alınan ülkelerin İngilizce öğretim programları ile Türkiye'de uygulamada olan programların benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar ele alınmıştır.

Yöntem: Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu konuda alanyazında konuya ilişkin çalışmalar taranmış ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Türkiye'de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmakta olduğu görülmektedir. Almanya, Finlandiya ve Hollanda'da uygulanan İngilizce öğretim programı bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Konuların çok genel verildiği, yöntem ve tekniklerin açıkça belirtilmediği programlarda, okullara uygulama ve içeriğini tamamlama konusunda özgürlük tanınmıştır. Ayrıca Türkiye'de dört dil becerisine eşit derecede önem verilirken, Finlandiya, Almanya ve Hollanda'da daha çok sözel ve iletişimsel becerilere ağırlık verilmektedir. Programların benzer yönleri incelendiğinde dört ülkenin programının da öğrenci merkezli, iletişimsel yaklaşımın hâkim olduğu, sözel dile öncelik verildiği ve görsel-işitsel uygulamalara yer verildiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Bölgesel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, program yaşanan bölgenin kültürüne ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanabilir. Dört dil becerisine eşit şekilde önem verildiği ve dil öğrenmede o dili kullanmanın önemi göz önünde bulundurulursa, Türkiye'de de diğer ülkelerde olduğu gibi iletişimsel becerilere ağırlık verilebilir. Bu çalışmanın benzerleri dil öğretiminde başarı sağlamış farklı ülkelerin programları ele alınarak yapılabilir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim, Finlandiya, Hollanda, Almanya, Japonya

Analytical of English Curriculum of Turkey and Different Countries**Abstract**

Problem Statement: Nowadays, when it is almost imperative to know English, the issue of how to teach English in the best and lasting way is also constantly being discussed. This situation necessitates the need to update and renew the language education policies of the countries. The efficiency of the program can be ensured through comparative training and can guide the programs to be prepared from now on.

*Purpose of The Study:*The aim of this research isto reveal similar and different aspects of the program implementation in Turkey and different countries. For this purpose, studies on comparative analysis of English curriculum in Finland, Germany, Netherlands and Japan are discussed.

Method: In this study, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used. Studies related to the subject were scanned in the literature and content analysis method was used in the analysis of the data.

Findings and Result: It is a centralized program in Turkey and it is applied across the country. However, the English curriculum in Germany, Finland and the Netherlands is a framework. In the programs where subjects are given very general and methods and techniques are not explicitly stated, schools are given the freedom to implement and complete their content. When similar aspects of the programs are examined, it can be said that the programs of all four countries are student-centered, communicative approach is dominant, verbal language is given priority and audiovisual practices are included.

Discussion, Conclusions and Recommendations: Given the regional and cultural differences, the program can be tailored to the culture and needs of the regions. Communicative skills can be given weight in Turkey as in other countries. Similar studies of this study can be done by considering the programs of different countries that have achieved success in language teaching.

Keyword: English curriculum, comparative education, Germany, Finland, Netherlands, Japan

Giriş

Küreselleşen dünya ile birlikte iletişim kurmak, teknolojiyi doğru kullanmak ve farklı kültürler ile etkileşime geçmek artık kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeleri takip etmek, değişen dünyaya ayak uydurmak ve farklı toplumlardan insanlarla iletişime geçmek için yabancı bir dil bilmenin önemi de yadsınamaz bir gerçektir.

Yaşam boyu öğrenme maksadıyla öğretilen yabancı diller, bireylerin dil öğrenimini belirli bir düzeye geldiklerinden itibaren amaç olmaktan çıkıp iletişim ve etkileşim gibi araçlar konumuna sokmakta ve bu şekilde bilimin tüm paydalarını farklı motifler eşliğinde öğrenip geliştirmelerini sağlamaktadır (Fischer, 2000). Yabancı dil bilmenin öneminin bilincinde olan ülkeler, yabancı dil öğrenmeyi teşvik edici hale getirmek için çeşitli politikalar yürütmektedirler. Ülkemizde yabancı dil eğitim programı hazırlanırken farklı ülkelerde olduğu gibi, ülkenin siyasal, kültürel, toplumsal, ekonomik ve bilimsel gereksinimlerinden yola çıkılmaktadır.

Türkiye'nin üye olduğu Birleşmiş Milletler örgütü, Avrupa Konseyi, NATO ve pek çok diğer kuruluşta ortak iletişim aracı ve çalışma dilleri olarak İspanyolca, Fransızca ve İngilizce kullanılmaktadır (Demirel, 2011). Gelişen dünyada İngilizce yabancı dil olarak birçok ülkede zorunlu eğitim programları kapsamında öğretilen egemen bir dil haline gelmiştir. İngilizce bilmenin neredeyse zorunlu hale geldiği günümüzde, İngilizce nasıl en iyi ve kalıcı şekilde öğretilir konusu da sürekli tartışılan bir durum olmaktadır. Bu durum, ülkelerin dil eğitim politikalarını güncelleme ve yenileme ihtiyacını doğurmaktadır.

Yabancı bir dili etkili bir şekilde kullanabilmek ve iletişim kurabilmek için, o dil için dört dil becerisine de sahip olmayı gerektirir. Bunlar dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileridir. Ülkelerin öğretim programları öncelikli olarak bu becerileri öğretmeyi hedeflemektedir. Bu becerilerin ele alınmasında sınıf seviyesine göre farklılık gösterebilmektedir. Üner'e göre (2010) bu durum ülkelerin eğitim programlarına göre değişmekle birlikte, kimi ülkelerin öğretim programlarında kademeye göre öncelik verilen beceri alanları açıkça belirtilmiş, kimilerinde ise herhangi bir öncelik belirtilmeksizin bu dört beceriye eşit derecede önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ülkemizde İngilizce öğretimi İkinci Meşrutiyet sonrası seçmeli ders olarak eğitim sistemine girmiştir (Demirel, 2011). 1923 yılı ve sonrasını kapsayan Cumhuriyet Dönemi'nde 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunu ile yabancı okullar da dâhil bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Soner, 2007). Osmanlı İmparatorluğu döneminde öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde yerini Fransızca, İngilizce ve Almanca'ya bırakmıştır (Demirel, 2011). Böylece cumhuriyet dönemi ile birlikte dil öğrenimi çeşitlilik kazanmıştır.

Yabancı dil öğretiminin küçük yaşlarda yapılmasının daha verimli olacağı düşüncesinden hareketle 1997-1998 Eğitim Reformu'nun ardından yabancı dil dersleri ilköğretim 4. ve 5. sınıf programlarında 2'er saat olarak yer almıştır. İlköğretim ikinci kademe ise bu süre haftalık 4 saat olarak belirlenmiştir. Hazırlık programı olan liselerin hazırlık sınıfları kaldırılmış ve tüm liseler 4 yıla çıkarılmıştır. Önceleri bir yıl boyunca yoğun bir şekilde verilen dil dersleri 4 yıla yayılmıştır (Çakır, 2007).

2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan ve halen devam eden 4+4+4 eğitim reformu ile okula başlama yaşı 5'e (ilkokul 1. sınıf), yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı da 6'ya (ilkokul 2. sınıf) inmiştir. Bu durum bir önceki eğitim reformundan farklı olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimine 2. sınıftan itibaren başlaması olmuştur. Yeni eğitim reformu doğrultusunda uygulanan yabancı dil eğitim sistemine kademeli olarak geçilmektedir. Böylece 2. Sınıftan itibaren başlayan İngilizce eğitimi, bütün eğitim hayatı boyunca bireye sunulmaktadır.

İngilizce öğrenmenin önemi ve gerekliliğinin her geçen gün artması, öğretim programlarının verimliliğini ve etkililiğini de değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple, farklı kültürler, farklı ülkeler arasında en az iki ve daha çok eğitim programının benzerliklerini ve farklılık gösteren taraflarını ortaya çıkarma ve anlamlandırmaya yarayan karşılaştırmalı eğitim modeli ile çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Türkoğlu, 1983). Yapılan çalışmalarla ülkelerin dil eğitimindeki başarıları değerlendirilmekte ve karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Böylece öğretim programları incelenerek eksiklikler ortaya konulabilmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim bilimi kendi başına salt bir disiplin değildir, gerektiğinde felsefe, sosyoloji, ekonomi ve hatta istatistik gibi diğer bilim dallarından da faydalanabilmektedir. Gözleme dayalıdır, sayısal verileri kullanarak analizler yapabilir, amaca

ve kapsama göre nitel ve/veya nicel araştırma yöntemlerinden faydalanabilir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında elde edilen bulgu ve veriler nicel araştırma standartlarına göre istatistikî hale getirilebilir ve çalışmanın uygulandığı ülkelerin durumlarına göre nitel veriler ile zenginleştirilerek yorumlanabilir (Ültanır, 2005). Bu yönüyle karşılaştırmalı eğitim dünyayı anlamamızı kolaylaştırır, ufukumuzu genişletir, bakış açımızı çeşitlendirir, analiz kabiliyetimizi artırır, eleştirel bakış açısı kazandırır, eğitimde nelerin önemli olduğunu öne çıkarır, eğitimi geliştirmede hangi faktörlerin ön planda olması gerektiğini saptamamıza yardımcı olur ve disiplinler arası kıyaslama yaparak en iyi olana yönlendirir (Aldım, 2018). Karşılaştırmalı öğretim programını inceleyen çalışmalar farklılıkları, eksiklikleri, programın olumlu ya da olumsuz yanlarını görme açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi konusunda dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek veya bu alanda çıkabilecek sorunlara gerekli çözümleri sağlamak için diğer ülkelerin programlarının araştırılması, incelenmesi ve olası sorunlara karşı çözümlerin saptanması yararlı görülmektedir (Demirel, 2000). Buradan hareketle, bu çalışmada Türkiye ve farklı ülkelerin İngilizce öğretim programlarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Finlandiya ve Türkiye İngilizce öğretim programları arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?
2. Hollanda ve Türkiye İngilizce öğretim programları arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?
3. Japonya ve Türkiye İngilizce öğretim programları arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?
4. Almanya ve Türkiye İngilizce öğretim programları arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde "araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2002). Çalışma nitel bir araştırma olup, tarama modeli kullanılarak Almanya, Fransa, Hollanda, Japonya ve Türkiye' de uygulanan İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelenmiş benzer ve farklı yönleri ortaya koymaya çalışılmıştır.

Örnekleme

Çalışmada Türkiye' de yayınlanmış İngilizce öğretim programını karşılaştırmalı olarak inceleyen makale, yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış ve bu konuda yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada her türlü bilgi ve veriler kütüphane dokümanlarından ve dijital veri ortamlarından elde edilmiştir.

Analiz

Araştırmada verilerin analizinde incelenen dokümanlardan elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağını oluşturduğu için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada ilk olarak Almanya, Fransa, Hollanda, Japonya ve Türkiye' de uygulanan yabancı dil öğretimi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından İngilizce öğretim programlarının hedefleri, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları açısından karşılaştırılmıştır. Bu ülkelerde uygulanan programlar ayrıntılı olarak ele alınmış, ardından programlar arası benzerlikler ve farklılıklar ifade edilmiş, elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

Finlandiya

Finlandiya eğitim sistemi ile yakaladığı başarılar ile son yıllarda oldukça ilgi çekici bir ülke haline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde de PISA sonuçlarına göre, İngilizce öğretimi alanında başarılı olduğunu kanıtlamıştır.

Finlandiya'da yabancı dil öğretimine büyük önem verilmektedir. Ülkenin jeopolitik konumu, Finlandiya'nın resmi olarak iki dilli bir toplum olması ve kendi dillerini uluslararası ilişkilerde pek fazla kullanamıyor olmaları bu önemi artırmaktadır (Üner, 2010). Bu durum İngilizce'nin dünya dili haline gelmesinin getirdiği bir sonuç olarak görülebilir. Uluslararası ilişkilerde İngilizce biliyor olmanın neredeyse bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

Finlandiya Eğitim Sistemi'nde öğretim programları çekirdek (core curriculum) program anlayışıyla geliştirilmiştir. Bu program ulusal bir çerçeve niteliğinde olup, bölgesel olarak okullar bu çerçeveyi temel alarak amaçları doğrultusunda kendi öğretim programlarını hazırlayabilmektedir. Yedi yaşından başlayıp dokuz yıl devam eden (ISCED 1 VE ISCED 2) temel eğitim için hazırlanan çerçeve program, genel hedefleri ve programlar arası temel konu içeriklerini barındırmaktadır. Okullarda verilen derslerin hedefleri ve temel içerikleri, tek çatı altında temel eğitim için hazırlanan bu çerçeve programda bulunmaktadır. Aynı şekilde yabancı dil olarak İngilizce dersinin hedefleri, konu içerikleri, belirlenen dil yeterlilik düzeyleri de bu ulusal çekirdek programda mevcuttur. Bu çekirdek program öğrencilere yönelik sosyal hizmetlerin hedeflerini, temel prensiplerini ve okul-ev dayanışmasının niteliklerini de belirlemiştir (Demir ve Yavuz, 2014)

Finlandiya'da yabancı dil öğretiminin amacı; öğrencilere yabancı bir dilde iletişim kurmak gerektiğinde; bunu iyi bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktır. Ayrıca yabancı dil öğretimiyle amaçlanan öğrencilere edindikleri yabancı dil becerilerini yeri geldiğinde kullanma alışkanlığı kazandırma ve diğer ülkelerde yaşayan insanların yaşam tarzlarını, kültürlerini tanımlarını

sağlamaktır. Aynı zamanda öğrenciler, bir beceri ve iletişim aracı olan dilin uzun bir süreç içerisinde ve çeşitli şekillerde pratik yaparak geliştiğini öğrenirler (Finland Core Curriculum, 2004). Buradan hareketle bir dili öğrenmenin en önemli göstergesinin onu kullanabilmek olduğu söylenebilir. Dili kullanabilmek için de o dilde yeteri kadar pratik yapma fırsatının sunulması gerekmektedir.

Finlandiya'da yabancı dil öğretimine ayrılan zaman temel eğitimdeki zorunlu derslere ayrılan zamanın en az %16'sını kapsar. Yabancı dil öğretim programında minimum ders saatleri belirlenmektedir. Fakat bu ders saatleri okula göre değişebilmektedir. İlköğretim birinci kademedeki yıllık asgari 38 saat önerilmektedir. İlköğretim ikinci kademedeki ise bu süre 133 saate çıkmaktadır. Yabancı dil öğretim programında dört dil becerisine aynı derecede önem verilmektedir. (Üner, 2010). Ders saatlerine bakıldığında okullar bu konuda özgür bırakılırken, ders saati sayısı sınıf seviyesi ile doğru orantılı şekilde artmaktadır.

Hollanda

Hollanda'da yabancı dil öğretimi, zorunlu yabancı dil kapsamında ilkokulun son iki sınıfı olan 7. ve 8. sınıflarda verilmektedir. Hollanda'da ilköğretimde farklı yabancı dil uygulamaları da bulunmaktadır. İlköğretim 7. ve 8. sınıflarında okutulan zorunlu İngilizce (Eibo) dışında yine bu son iki sınıfta hızlandırılmış İngilizce (Versterkt Eibo) ve CLIL (Content and Language Integrated Learning) uygulamaları da mevcuttur. Okullar yabancı dil eğitimi daha erken başlatma özgürlüğüne de sahiptir.

Yabancı dil öğretiminin başlaması 5. veya 1. sınıfa kadar indirilebilir. Buna göre 5 veya 6. sınıflarda başlayan erken yabancı (Vervroegd Eibo) dil uygulaması ile 1. sınıftan itibaren başlayan erken yaşta yabancı dil öğretimi (Vroeg Vreemde talenonderwijs) uygulamaları da yapılmaktadır. Hollanda'da dil eğitimi erken başlatan okul sayısında gittikçe artış görülmektedir. 2007 yılında 121 ilköğretim okulunda genellikle yabancı dil olarak İngilizce ile erken yabancı dil öğretimi başlatılmıştır. Bu okullar Avrupa Birliği tarafından desteklenmekte ve erken yabancı dil öğretimi ve ilköğretimdeki yabancı dil öğretimi arttırmak üzere çalışmalar yapılmaktadır ((Eurydice, 2008).

Hollanda'da zorunlu yabancı dil olarak İngilizce okutulmaktadır. İngilizcenin ilköğretimde yer alması, Avrupa Birliği eğitim politikalarına ve erken yaşta dil edinimin daha etkili olduğu ilkesine dayanmaktadır. Yabancı dil dersine ayrılan zaman esneklik. Okulun durumuna göre değişmektedir. Hollanda'da okullar, eğitimin son üç yılında yabancı dil ders saatlerini kendi istedikleri şekilde ayarlar (Eurydice, 2008). Hollanda'da zorunlu yabancı dil öğretimi haftada 2 saati (ders saati olarak) aşmamaktadır. Okullar tercihe göre İngilizce dersini bir saati ikiye bölüp 30 dakika olarak iki ders veya bir günde bir saat olarak ders yapabilirler. Hızlandırılmış (Versterkt Eibo) ve CLIL uygulamalı İngilizce öğretiminde haftada birkaç saat ders işlenmektedir. İlköğretimde genel dersler ve yabancı dil dersi için öğrenci sayısı 30 olarak önerilmektedir. Yabancı dil dersi için özel sayı belirtilmemektedir (Üner, 2010). Hollanda'nın İngilizce ve diğer yabancı dillerin öğretiminde özgür ve esnek bir yapıya sahip olduğu ve okulların belirli bir kısıtlamaya tabi tutulmadığı söylenebilir.

Almanya

Almanya'da zorunlu eğitim 6-19 yaş arasındadır. Yabancı dil 10-19 yaş arasındaki öğrenciler için zorunludur. 16-19 yaşları arasında öğrenciler ise 2 yabancı dili öğrenmek zorundadırlar. Gymnasium da (Türkiye'de Fen lisesi statüsünde bir okul) bir yabancı dil zorunludur. 6-8 sekiz yaş arasındaki çocuklar için okul yabancı dili sunup sunmama serbesttir. 12-16 yaş arasındaki öğrencilere verilen yabancı dil dersi ve dil sayısı eğitim türüne/çalışma alanına bağlıdır. 6-8 sekiz yaş arasındaki çocuklar için yabancı dil dersi pilot proje olarak verilebilmektedir. Okullar 8-10 yaş arasındaki öğrencileri için yabancı dil programı konusunda özerktir (Tok, 2006)

Almanya'da, ilköğretimde yabancı dil öğretiminin başlaması eyaletlere göre değişmektedir. Bazı eyaletlerde 1. ve 2. sınıflarına kadar indirilmiştir, bazılarında ise 3. ve 4. sınıflarda verilmektedir (The Education System in the Federal Republic of Germany, 2007, s. 95). Ancak genel olarak zorunlu yabancı dil öğretimi 3. sınıftan itibaren başlamakta ve dört yıllık ilkokulun son iki yılında verilmektedir. Berlin eyaletinde, Tablo 2'den de görüldüğü gibi, ilköğretim altı yıl olduğundan dolayı yabancı dil öğretimi 3. sınıfta başlayıp 5. ve 6. sınıfları da kapsadığı ve toplam dört yıl verildiği görülmektedir. Almanya'da çocuklar zorunlu yabancı dil öğretimine 9 yaşlarında başlamaktadırlar (Mustafa, 2011).

Almanya'da ilköğretimde temel yabancı dil olarak İngilizce tercih edilmektedir. Çok az okul başka bir yabancı dile yer vermekte ve tüm öğrenciler öğreniminin herhangi bir aşamasında İngilizce öğrenmek zorundadırlar. İlköğretimde İngilizce öğretimi gittikçe daha da yaygınlaşmaktadır. Bu gelişme Avrupa Birliği ülkeleriyle birlik sağlamanın bir sonucu olarak gösterilmektedir. İngilizce öğretimi anaokullarında bile yapılmaktadır. Ancak genel olarak ilköğretimden önce yapılmamaktadır. Daha önce İngilizce zorunlu olarak okullarda okutulmamaktaydı ve her eyalette de İngilizcenin zorunlu dersler arasında yer aldığı söylenemez. Ancak, Avrupa Birliği ülkeleri yabancı dil öğretimi zorunlu dersler arasına dâhil ettiğinden dolayı tüm ilköğretim okullarında İngilizcenin zorunlu dersler arasında yer alması için çaba gösterilmektedir (Mustafa, 2011).

Japonya

Japonya'da Eğitim, Kültür, Bilim, Spor ve Teknoloji Bakanlığı okul öncesi eğitimden (ISCED 0) başlayarak ISCED 3 düzeyine kadarki okulların kendi öğretim programlarını yapmalarına dayanak oluşturan temel standartları belirler. Böylelikle ülke

genelinde eğitimde standardizasyon sağlamayı amaçlar. Bütün öğretim kademelerine ait hedefler, programlar, eğitim yapılacak hafta sayısı ve alınacak dersler Okul Eğitimi Yasası'nda bulunmaktadır. Her bir dersin hedef ve içeriklerine ise bu yasaya uygun olarak düzenlenen öğretim programlarında yer verilmiştir. Son olarak ISCED 2 düzeyinin bütün basamaklarına ait öğretim programlarının ilkeleri ülke genelinde 2012'den itibaren uygulanmaya başlamıştır. Zorunlu İngilizce dersi resmî olarak ISCED 2'nin birinci yılında başlamaktadır. Ancak Nisan 2011'de uygulamaya konulan ilkokullara yönelik program ilkeleri uyarınca yabancı dilde iletişim etkinlikleri ilkokul 5. ve 6. sınıflarda zorunlu hale gelmiştir. Bu etkinlikler, bir ders olarak verilmekten ziyade iletişime yönelik olumlu tutum geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demir ve Yavuz, 2014).

Tartışma

Mustafa (2011) yaptığı çalışma sonucunda Almanya' da uygulanan İngilizce öğretim programı ile Türkiye'de uygulanan program arasında bazı farklılıklar ve benzerliklere ulaşmıştır. Türkiye'de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır. Almanya'da program hazırlama eyalet bazında yapılmakta ve eyaletten eyalete programlar farklılık göstermektedir. Eyalet Bakanlığı tarafından hazırlanan program (Berlin Eyaletinde) çerçeve niteliği taşımakta olup genel hatlarıyla sunulmuştur. Hazırlanan bu çerçeve programı temel olarak okullar kendi programlarını düzenlemektedirler.

Türkiye'de İngilizce öğretim programlarında içerik her sınıf için ayrı ayrı sunulmuştur. Almanya'da ise sınıf belirtilmeksizin genel bir çerçevede konu başlıkları verilmiş ve buradan okul ve öğretmenler hangi konular öğrenci veya okul ilgi ve ihtiyaçlarına uygun görülürse seçim yapmaktadır.

Almanya farklı olarak Türkiye'de öğretim programında, öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bunun nedeninin Almanya İngilizce öğretim programının çerçeve niteliği taşımasına veya öğretmenlere bu konuda seçme özgürlüğü tanındığına bağlı olduğu açıktır. Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretim programında öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesine rağmen, öğretmenlere yeterince rehberlik etmedikleri sonucuna varılmıştır. Neyin ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda aydınlatıcı açıklamalar içermemekte olup sadece kullanılacak farklı yöntem ve teknikler sıralanmıştır.

Finlandiya İngilizce öğretim programını Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak inceleyen Üner (2010) çeşitli benzerlik ve farklılıklara dikkat çekmiştir. Finlandiya'da yabancı dil dersine minimum 8 saat ayrılmakta ve bu durum okulun isteğine göre değişebilmektedir. Türkiye'de ise ders saatlerinin daha az olduğu görülmektedir.

Dört dil becerisine yönelik amaçlara bakıldığında, Finlandiya'nın programında sözel dile(dinleme ve konuşma) önem verildiği görülmekteyken Türkiye'nin programında dört beceriye eşit derecede önem verildiğini görülmektedir. Türkiye'de uygulanan programda hedefler öğrenci davranışına dönüktür, fakat Finlandiya'nın programında hedefler öğretmen davranışına dönük olarak yazılmıştır. Ayrıca Türkiye'deki programda her sınıf için bir önceki sınıfta belirtilen hedefleri tekrar edecek şekilde hedefler belirtilmiştir. Dolayısıyla programlar birbirinden kopuk değildir.

Türkiye'de uygulanan program, ülkemizdeki tüm okullarda okutulan ve merkezi bir öğretim programıdır. Okullarda değiştirilmesi ya da farklı biçimlerde uygulanması söz konusu değildir. Finlandiya'nın programı ise bölge ya da okulun ihtiyacına göre uyarlanabilen bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Konular da çerçeve konular şeklinde çok genel olarak belirtilmiştir.

İncelenen iki programın eğitim durumları karşılaştırıldığında benzer yanlarının olduğu görülmektedir. Programlar öğrenci merkezlidir, iletişimsel yaklaşım hâkimdir, sözel dile öncelik verilir ve görsel-işitsel belgelere yer verilir (Üner, 2010; Demir ve Yavuz, 2014)

Programlarda sürece ve öğrenci farklılıklarına dönük bir değerlendirme olduğu görülmektedir. Türkiye'de hazırlanan İngilizce öğretim programlarındaki sınav durumlarının daha çağdaş bir yaklaşımla hazırlandığını ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin önerildiği görülmektedir. Finlandiya'da ise sınıf içi uygulamalara ve sınav durumlarına yönelik öğretmenlere esneklik tanınmıştır.

İngilizce öğretim programları eğitim durumları açısından dilin alt becerilerinden biri olan dilbilgisi öğretiminden ziyade, dilin dört temel becerisi olan konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin edinilmesine yöneliktir. Yine ülkelerin öğretim programları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif rol oynamasını, hedef dilin temel becerilerini geliştirerek dili günlük hayatta kullanmasını, dili iletişimsel yönüyle benimsemesini vurgulamışlardır. Ayrıca, Finlandiya ve Türkiye'nin içerik ve konu tasarımında CEFR'in (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) tayin etmiş olduğu prensipleri göz önünde bulundurduğu görülmektedir (Demir ve Yavuz, 2014).

Hollanda ve Türkiye'de yabancı dile ayrılan ders saatlerine baktığımızda, Türkiye'de birinci zorunlu yabancı dil olan İngilizce dersinin ders saati sayısını Milli Eğitim Bakanlığı belirlerken, Hollanda'da ders saatini okullar kendileri ayarlamaktadır.

Dört dil becerisine yönelik amaçlara bakıldığında, Hollanda'nın programında sözel dile(dinleme ve konuşma) önem verildiği görülmekteyken Türkiye'nin programında dört beceriye eşit derecede önem verildiği görülmektedir.

Türkiye'de uygulanan programda hedefler öğrenci davranışına dönüktür, fakat Hollanda öğretim programında hedefler öğretmen davranışına dönük olarak yazılmıştır.

Türkiye’de uygulanan program, ülkemizdeki tüm okullarda okutulan ve merkezi bir öğretim programıdır. Okullarda değiştirilmesi ya da farklı biçimlerde uygulanması söz konusu değildir. Hollanda’nın programı ise bölge ya da okulun ihtiyacına göre uyarlanabilen bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Hollanda programlarında içerik iletişimsel becerilere göre ilerlemektedir. Türkiye’deki programda ise içeriği üniteler belirlemektedir.

Her iki program da öğrenci merkezlidir, programlarda iletişimsel yaklaşım hâkimdir, sözel dile öncelik verilir, görsel-işitsel belgelere yer verilir. Programların her ikisinde de sürece ve öğrenci farklılıklarına dönük bir değerlendirme olduğu görülmektedir. Alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Üner, 2010).

Japonya ve farklı ülkelerin İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmalı inceleyen Demir ve Yavuz (2014) Türkiye ve Japonya’da uygulanan programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuşlardır. İlk olarak, Japonya ve Türkiye İngilizce öğretim programları “öğrencilere yabancı dilde iletişim becerileri kazandırmak” ve “kültürel farkındalık yaratarak hedef kültürü ve diğer kültürleri anlamak ve farklı kültürlerle değer vermek” hedeflerinde birleşmektedirler.

Programların her ikisinde de dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya eşit şekilde yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Japonya, İngilizce öğretim programında hedeflerin eğitim kademeleri açısından daha genel olduğu, öte yandan Türkiye’nin programındaki hedeflerin ve kazanımların daha detaylı bir şekilde betimlendiği anlaşılmaktadır.

İçerik açısından ülkelerin programları incelendiğinde içeriklerin hedeflere uygun olarak programlarda yer aldığı, mevcut hedeflerin dilin iletişimsel boyutunu öne çıkardığı düşünülürse, içeriklerin bu noktada hedeflerle örtüştüğü ve genel olarak dilin günlük hayatta kullanımını içeren etkinliklere içerikte yer verildiği, kültürel öğelerin de programlarda sıklıkla yer aldığı söylenebilir.

Japonya ve Türkiye’deki programların süreç boyutunda da bu amaçlar öne çıkmış, bilgi ve iletişim teknolojileri, özgün materyaller ve çoklu ortam materyallerinin iletişimsel yaklaşımın özelliklerine paralel olarak kullanımı önemle vurgulanmıştır.

Türkiye’de hazırlanan İngilizce öğretim programlarındaki sınıma durumlarının daha çağdaş bir yaklaşımla hazırlandığını ve alternatif değerlendirme yöntemleri önerilirken, Japonya’nın İngilizce öğretim programında ise alternatif değerlendirme yöntemlerinden ya da değerlendirme kriterlerinden detaylı ve net bir şekilde bahsedilmediği görülmektedir.

Sonuç

Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde farklı ülkelerin İngilizce programları arasında farklılıklar ve benzerlikler olduğu gözlenmiştir. Buna göre; Türkiye’de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır. Almanya, Finlandiya ve Hollanda’da uygulanan İngilizce öğretim programı bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Hazırlanan bu çerçeve programı temel alarak okullar kendi programlarını düzenlemektedirler.

Konuların çok genel verildiği, yöntem ve tekniklerin açıkça belirtilmediği programlarda, okullara uygulama ve içeriğini tamamlama konusunda özgürlük tanınmıştır. Türkiye’de ders saatleri her okul ve bölge için aynı iken, bu üç ülkede ders saatleri okulların kararına bırakılmaktadır.

Türkiye’de dört dil becerisine eşit derecede önem verilirken, Finlandiya, Almanya ve Hollanda’da daha çok sözel ve iletişimsel (dinleme ve konuşma) becerilere ağırlık verilmektedir.

Programların benzer yönleri incelendiğinde dört ülkenin programının da öğrenci merkezli, iletişimsel yaklaşımın hâkim olduğu, sözel dile öncelik verildiği ve görsel-işitsel uygulamalara yer verildiği söylenebilir. Japonya İngilizce öğretim programı ile karşılaştırma yapıldığında programların her ikisinde de dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya eşit şekilde yer verildiği görülmektedir. İçerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında da büyük ölçüde benzerlikler taşıdıkları ortaya konulmuştur.

Öneriler

Çalışmanın sonuçları ele alındığında Türkiye’de uygulanmakta olan programın diğer ülkelerin programlarından farklı olarak merkezi bir program olduğu ortaya çıkmıştır. Bölgesel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, program yaşanan bölgenin kültürüne ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanabilir. Böylece programın hedeflerine ulaşmasında daha fazla başarı sağlanabilir.

Dört dil becerisine eşit şekilde önem verildiği ve dil öğrenmede o dili kullanmanın önemi göz önünde bulundurulursa, Türkiye’de de diğer ülkelerde olduğu gibi iletişimsel becerilere ağırlık verilebilir. Böylece öğrencilere hedef dilde pratik yapma fırsatı daha fazla sunulabilir.

Bu çalışmanın benzerleri dil öğretiminde başarı sağlamış farklı ülkelerin programları ele alınarak yapılabilir.

Kaynakça

Aldım, Ü. F (2018). *İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Finlandiya, Polonya ve Türkiye Örneği)* (Doktora Tezi). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Çakır, İ. (2007). Osmanlıdan Günümüze Yabancı Dil Öğretimi Süreci. *Journal of Oriental Studies*, 24, 38-40.

- Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 115-128.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- EURYDICE European Commission (2008-2009). *Organization of the Education System in the Netherlands*. Directorate General for Education and Culture. Erişim adresi http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Mustafa, S. (2011) *Türkiye, Almanya ve Hollanda İlköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Tok, H. (2006) *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Tok, H., & Arbaş, S. (2008). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 205-227.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri "Karşılaştırmalı Bir Araştırma"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:121.
- Ültanır, Y. G. (2005). Türk eğitim sistemi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki hümanist-demokratik eğitim modelinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 67, 110-152.
- Üner, G. (2010). *Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Finlandiya ve Hollanda Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

NURULLAH ŞİMŞEK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

EBRU ŞAHİN
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İnsanlar günlük hayatta karşılaştıkları birçok problemi çözebilmeleri için matematiksel becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu matematiksel becerilerin öğrenilmesinde en önemli duyulardan birisi de işitmedir. İşitme kaybı olan bireylerin normal işiten bireyler gibi günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için matematiksel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak matematik eğitimi alanında işitme kaybı olan bireylerle çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmaların daha etkin ve orijinal olabilmesi için ilgili çalışmaların kuş bakışı analizlerinin yapılarak mevcut durum resmedilmelidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türkiye’de matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların hem tematik hem de yöntemsel analizini yapmaktır.

Yöntem: Bu araştırma içerik analizinin bir türü olan betimsel içerik analizidir. Veri toplama sürecinden önce literatür taramasında kullanılacak anahtar kelimler belirlenmiştir. Daha sonra bu anahtar kelimler kullanılarak veri tabanları taranmıştır. Literatür taraması sonucunda 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırma problemleri kapsamında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular yüzde, frekans, çalışma kodları, grafik ve tablolarla okuyucuya sunulmuştur.

Bulgular: Çalışmalar temaları bakımından incelendiğinde, “farklı değişkenlerin işitme engelli öğrenciler üzerine etkisi” temasında daha fazla çalışmanın gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmalarda matematiksel konu bakımından “sayılar ve işlemler” ile “geometri ve ölçme” öğrenme alanlarından konular daha fazla tercih edilmiştir. Çalışmalar yöntem bağlamında analiz edildiğinde modeli belirtilmeyen çalışmaların olması dikkat çeken bir sonuç olarak görülmüştür. Diğer taraftan çalışmalarda örneklem türü çoğunlukla ortaokul öğrencileriyle oluşturulmuştur.

Öneriler: Elde edilen bulgular ışığında matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilere yönelik farklı tema ve yöntemlerle daha fazla çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik eğitimi, işitme engelli öğrenciler, sağır öğrenciler, içerik analizi, literatür taraması

Content Analysis of the Studies Related to Hearing Impaired Students in Mathematics Education**Abstract**

Problem statement and Purpose of Study: People require mathematical skills to problems in everyday life. Hearing is one of the most important senses in learning mathematical skills. Hearing impaired individuals need to acquire mathematical skills to solve problems in everyday life, such as normal hearing individuals. For this purpose, studies are conducted with hearing impaired individuals in mathematics education. In order to make these studies more effective and original, the current situation should be illustrated with the bird's eye analysis. The purpose of this research, the studies related to hearing impaired students in Turkey is to make both the thematic and methodological analysis.

Method: This research is a descriptive content analysis which is a type of content analysis. Before the data collection process, the key words to be used in the literature search were determined. The databases were searched using these keywords. As a result of literature review, 15 studies were reached. These studies were analyzed in accordance with research problems. The findings were presented to the reader with percentage, frequency, working codes, graphics and tables.

Findings: When the themes of the studies were examined, it was seen that more studies were conducted on the theme of “the effect of different variables on hearing impaired students”. In the studies, the subjects of “numbers and operations” and “geometry and measurement” were more preferred as mathematical subjects. When the methods of the studies were analyzed, it was seen that there were studies with no model specified. On the other hand, the samples were mostly formed with secondary school students.

Recommendations: In the light of the findings, it was suggested that further studies with different themes and methods for hearing impaired students in mathematics education.

Keywords: Mathematics education, hearing impaired students, deaf students, content analysis, literature review

Giriş

Günlük hayatta zaman, ölçme, alışveriş ve ulaşım gibi birçok durumda matematiksel becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Matematiksel becerilerin öğrenilmesinde en önemli duyulardan birisi ise işitmedir. İşitme kaybı olan bireylerin normal işiten

bireyler gibi günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için matematiksel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Fakat işitme kaybı olan bireylerin matematiksel becerileri kazanması normal işiten bireylere göre daha zor olmaktadır. Çünkü işitme kaybı olan bireyler gördüklerini duyarak yapılandırma sürecinde zorluk yaşamaktadırlar.

İşitme duyusuyla ilgili yaşanan problemleri ifade etmek için literatürde birçok farklı kavram kullanılmaktadır. Bu kavramlar; sağır, işitme bozukluğu, işitme engeli, işitme kaybı ve işitme yetersizliğidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "işitme yetersizliği olan birey" kavramı kullanılarak şu şekilde tanımlanmıştır: "İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey." (MEB, 2012) İşitme yetersizliğinin nedenleri genel olarak şu üç başlık altında ifade edilmektedir; Doğum öncesi nedenler, doğum esnası nedenler ve doğum sonrası nedenlerdir (MEB, 2015). Bu nedenlere bağlı olarak oluşan işitme yetersizliği, işitme testleri yardımıyla uluslararası bir birimle şu şekilde sınıflandırılmaktadır.

- İşitme eşiği -10-15 dB arasında olanlar normal işiten,
- İşitme eşiği 16-25 dB arasında olanlar hafif işitme kaybı,
- İşitme eşiği 26-40 dB arasında olanlar hafif-orta işitme kaybı,
- İşitme eşiği 41-55 dB arasında olanlar orta işitme kaybı,
- İşitme eşiği 56-70 dB arasında olanlar orta-ileri işitme kaybı,
- İşitme eşiği 71-90 dB arasında olanlar ileri işitme kaybı ve
- İşitme eşiği 91 dB ve üstü olanlar çok ileri işitme kaybı (Clark, 1981).

İşitme yetersizliğinin olumsuz etkilerini tamamen yok etmek veya azaltmak için işitmeye yardımcı teknolojiler kullanılmaktadır. İşitmeye yardımcı teknolojilerin erken yaşlarda kullanılmaya başlanmasıyla çocuklarda dil gelişimi sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmektedir. Böylece işitme yetersizliği olan çocuklar iletişim ve konuşma becerisi kazanarak hem sosyal hayatta hem de okul hayatında bağımsız ve başarılı bir birey olmaları sağlanmaktadır (MEB, 2015).

Dil gelişimi işitme duyusu ile öğrenildiği için işitme engelli bireylerin bu engelini en aza indirgeyerek bu cihazları kullanıp işittikleri sesi taklit ederek öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Bu durum matematik gibi kendine özgü dili olan disiplinlerin öğrenilmesini de etkilemektedir. Normal işiten öğrencilere göre dil gelişimini tamamlayamamış işitme engelli öğrenciler temel matematiksel kavramların anlamlandırılmasında zorluklar yaşamaktadır. Hem bu zorlukların üstesinden gelmek hem de işitme engelli öğrencilerin mevcut öğrenmelerini daha iyi duruma getirmek amacıyla matematik eğitiminde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların kuş bakışı analizinin yapılarak mevcut durumun resmedilmesi literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. İlgili alandaki eğilimin ve boşlukların gösterilmesi araştırmacılara ve politika geliştiricilere yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türkiye'de matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların hem tematik hem de metodolojik analizlerini yapmaktır. Bu amaca yönelik bu araştırmada aşağıdaki problemlerin cevapları aranmıştır.

1. Türkiye'de matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların tematik açıdan genel özellikleri nelerdir?
 - a. Hangi temalarda organize edilmiştir?
 - b. Hangi matematik konuları tercih edilmiştir?
 - c. Yayınlanma yıllarına ve türlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
2. Türkiye'de matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların metodolojik açıdan genel özellikleri nelerdir?
 - a. Hangi model ve desende tasarlanmıştır?
 - b. Örneklem profilleri nasıldır?
 - c. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli içerik analizinin bir türü olan betimsel içerik analizidir. İçerik analizi, belirli bir alandaki çalışmalar hakkında bilgi sunmak amacıyla çalışmaların belirli kriterlere göre inceleyen bir yöntemdir (Çalık ve Sözbilir, 2014). İçerik analizinin; meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Betimsel içerik analizi ise bir konu hakkında yapılan çalışmaların kuş bakışı yaklaşımla analizini yaparak mevcut durumu resmeden bir yöntemdir (Dinçer, 2018).

Veri toplama süreci

Bu araştırmada kapsamında analiz edilecek çalışmalar seçilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

- Matematik eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olması,

- Örnekleminde işitme engelli öğrencilerin olması,
- Çalışmanın tez veya makale türünde yayınlanmış ve erişime açık olması ve
- Çalışmaların Türkiye’de gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Araştırma kapsamında kullanılacak anahtar kelimelerin belirlenmesi için yukarıda verilen ölçütler dâhilinde ön literatür taraması yapılmıştır. Bu ön tarama sonucunda aşağıdaki anahtar kelimeler belirlenmiştir.

- İşitme engelliler ve matematik/geometri eğitimi
- İşitme yetersizliği ve matematik/geometri eğitimi
- İşitme kaybı olan öğrenciler ve matematik/geometri eğitimi
- Sağır öğrenciler ve matematik/geometri eğitimi

Bu Anahtar kelimeler kullanılarak Education Resources Information Center (ERIC), Springer, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Taylor & Francis Online, Wiley Online Library Full Collection, EBSCO-host, Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, SOBIAD, YÖK-AKADEMİK veri tabanlarında ve Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi’nde tarama yapılmıştır. Literatür taraması Ocak 2019’a kadar olan tez ve makaleleri kapsamaktadır. Bu tarama sonucunda ulaşılan bazı makaleler (Gürefe, 2018 (a); Gürefe, 2018 (b); Tanrıdiler, Uzuner ve Girgin, 2015; Yıldırım ve Anapa-Saban, 2014) lisansüstü tezlerden türetildiğinden bu çalışmaların daha kapsamlı olan tez formatı analize dahil edilmiştir. Bu kapsamda tarama sonucunda erişime açık olan tez ve makalelerden toplam 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunların 1’i Google Akademik, 6 ‘sı YÖK Ulusal Tez Merkezi, 4’ü DergiPark veri tabanlarından ve 3’ü Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi’nden alınmıştır. Bu çalışmaların 11’i tez 4’ü makale, tezlerin 3 tanesi doktora 8 tanesi yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların listesi ekte sunulmuştur. Ayrıca veri tabanlarından ulaşılan çalışmaların kaynakçaları da taranarak ulaşılamayan bir çalışma olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Veri Analizi

Literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar bir klasörde yayınlanma yılı, yazar adı ve türüne göre kaydedilmiştir. Hem analiz sürecinde hem de verilerin sunumunda kullanılmak üzere çalışmalara 1 den 15 e kadar numara verilmiştir. Her bir araştırma problemine yönelik olarak bir Excel sayfası oluşturulmuştur. Çalışmaların analizinde elde edilen veriler sistematik bir şekilde bu Excel sayfalarına girilmiştir. Bu veriler her iki araştırmacı tarafından gözden geçirilerek tablo ve grafiklerle okuyucuya sunulmuştur.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Veri toplama sürecinde ilk olarak birinci yazar tarafından ilgili literatür taraması yapıp anahtar kelimeler belirlenmiştir. Daha sonra bu anahtar kelimeler ikinci yazar tarafından kontrol edilmiştir. Anahtar kelimelerde uzlaşa sağlandıktan sonra dört hafta boyunca veri tabanları birinci yazar tarafından taranmıştır. Birinci yazar bulduğu çalışmaları bir klasöre kaydederek her hafta ikinci yazar tarafından bu çalışmaların uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Dördüncü hafta çalışmaların analizine başlanmıştır. Birinci yazar her hafta bir araştırma problemine göre çalışmaları inceleyip Excele veri girişini yapmıştır. İkinci yazar ise her hafta birinci yazar tarafından girilen verileri kontrol etmiştir.

Örneğin, çalışmaların amacına göre temalar belirlerken birinci yazar 14 kodlu çalışmanın amacını “İşitme engelli öğrencilerin gerek temel gerek günlük hayatta kullanılan matematiksel ifadelerin öğrenimi için teknoloji destekli tasarlanan ortamın etkisini incelemek” olarak belirtmiştir. Bu amaca yönelik çalışmanın temasını “tasarım ve etki çalışması” olduğunu söylemiştir. İkinci yazar yaptığı incelemeler sonucunda bu çalışmada tasarım geliştirme olmadığını, önceden tasarlanan bir tasarımın etkililiğini incelediğini söylemiştir. Daha sonra bu çalışmanın her iki araştırmacı tarafından “farklı değişkenlerin işitme engelli öğrenciler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi” temasında kategorilendirilmesine karar verilmiştir.

Bulgular

Analizler sonucunda elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde, matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılmış çalışmaların tematik açıdan genel özellikleri üç başlık altında ifade edilmiştir: (1) Çalışmalarda ele alınan temalar, (2) Çalışmalarda tercih edilen matematik konuları, (3) Çalışmaların yayınlanma yılları ve türleri. İkinci bölümde, matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılmış çalışmaların metodolojik açıdan genel özellikleri dört başlık altında sunulmuştur: (1) Çalışmaların model ve desenleri, (2) Çalışmalardaki örneklem profilleri ve (3) Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları.

Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında İşitme Engelli Öğrencilerle Yapılmış Çalışmaların Tematik Açıdan Genel Özellikleri

Çalışmalarda Ele Alınan Temalar

İşitme engelli öğrencilerle matematik eğitimi alanında yapılmış çalışmaların temalarını belirlemek için çalışmaların amaç ve problem cümleleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışmaların Temalarına Göre Dağılımı

Tema	f	Çalışma Kodu
İşitme engelli öğrencilere ilişkin durum saptaması	5	1, 3,6*,11, 15
Farklı değişkenlerin işitme engelli öğrenciler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi	9	2, 4, 5, 6*,7, 8*,9*, 12, 14
İşitme engelli öğrencilerle normal işiten öğrencilerin karşılaştırılması	2	8*, 13

* Bu çalışmalar birden fazla tema üzerine kurgulanmıştır.

**10 kodlu çalışma derleme çalışmasıdır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmalar üç temaya odaklanmıştır. Bu temalar durum tespiti, etkililik ve karşılaştırmadır. Çalışmalarda en çok farklı değişkenlerin işitme engelli öğrenciler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi teması ele alınmıştır. Bu kategoride yer alan 2 kodlu çalışmada programlı öğretimin öğrenme üzerindeki etkisi, 4 kodlu çalışmada öğrenme ortamının öğrenme ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi, 5 kodlu çalışmada montessori materyalinin, alıcı dil gelişimine ve görsel algı düzeyine etkisi, 6 kodlu çalışmada işitme kabı düzeyi, cihaz ve yaşın, problem çözme üzerindeki etkisi, 7 kodlu çalışmada sosyal faaliyetlerin öğrenmeye etkisi, 8 kodlu çalışmada teknoloji tabanlı etkinliklerin tutuma ve öğrenmeye etkisi, 9 kodlu çalışmada dengeli matematik öğretiminin öğrenme üzerindeki etkisi, 12 kodlu çalışmada nokta belirleme tekniğinin öğrenme üzerindeki etkisi, 14 kodlu çalışmada teknoloji destekli öğrenme ortamlarının matematiksel beceriye etkisinin incelendiği görülmüştür. Ayrıca 9 kodlu çalışmada öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. 10 kodlu çalışma derleme olduğu için tema incelemesi yapılmamıştır.

Çalışmalarda Tercih Edilen Matematik Konuları

Çalışmalar matematiksel konuları bakımından analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışmalarda tercih edilen matematiksel konular

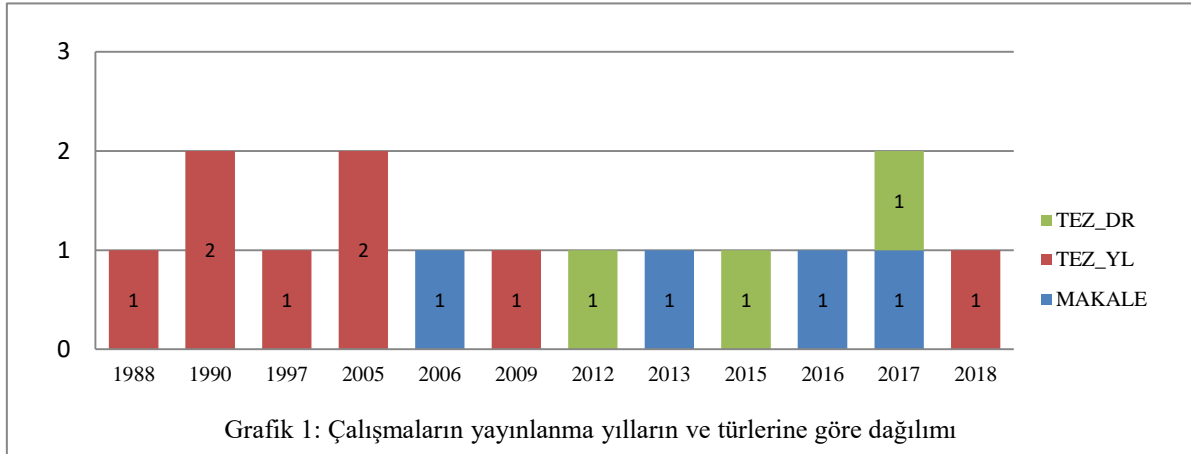
Öğrenme Alanı	f	Konular	Çalışma Kodu
Matematiksel konu odaklı çalışmalar	1	Toplamaya hazırlık	1
	1	Eldeli toplama	12
	1	Dört işleme dayalı problemler	6
	1	Sayılar toplama ve çıkarma işlemi ve problemleri	4
	1	Tamsayılar	9
	1	Çarpma ve bölme	14**
	2	Zaman ölçme ve paralar	3,14**
	1	Bazı geometrik kavramlar	11
	1	Doğru, doğru parçası, ısın, açılar, çokgenler, üçgenler	8
	1	Genel geometri	15
1	Düzlemde bir noktanın koordinatları	2	

** 14 kodlu çalışmada iki konu tercih edilmiştir.

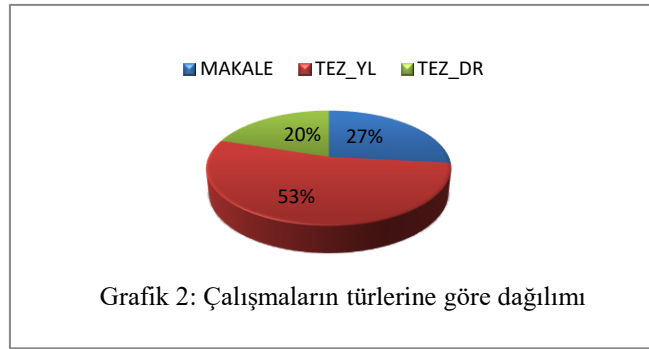
Çalışmalar matematiksel konuları bakımından analiz edildiğinde, 12 çalışmanın matematiksel konu odaklı olduğu ve iki çalışmanın (5,7) da herhangi bir matematik konusu odaklı olmadığı tespit edilmiştir. Matematiksel konu odaklı çalışmaların, "sayılar ve işlemler" ile "geometri ve ölçme" öğrenme alanlarında yapıldığı görülmüştür. İki öğrenme alanında da eşit sayıda çalışma yapılmıştır. 14 kodlu çalışma her iki öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. 10 kodlu çalışma derleme çalışması olduğu için matematiksel konu bazında analizi yapılmamıştır.

Çalışmaların Yayınlanma Yılları ve Türleri

Çalışmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımı Grafik 1'de, türlerine göre dağılım ise Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 1: Çalışmaların yayınlanma yılların ve türlerine göre dağılımı



Grafik 2: Çalışmaların türlerine göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde matematik eğitimi alanında yapılan ilk çalışmanın 1988 yılında olmasına rağmen günümüze kadar bu alanda çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Çalışma yapılmayan en uzun zaman dilimi 1990-1997 ile 1997-2005 yılları arasındadır. Grafikte görüldüğü üzere bu aralık dışında çalışma yapılmayan yıllarda bulunmaktadır. 1997 ve 2005 yılında çalışmalar yüksek lisans tezi iken, 2017 yılında doktora tezi ve makaledir. 2006 yılına kadar yapılan çalışmalar yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Bu yıldan itibaren makalelerde yayınlanmıştır. Yapılan çalışmalar türü bakımından incelendiğinde daha çok tez çalışması görülmüştür. Tez çalışmalarının çoğunluğu ise yüksek lisans tezidir.

Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında İşitme Engelli Öğrencilerle Yapılmış Çalışmaların Metodolojik Açından Genel Özellikleri

Bu bölümde, matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılmış çalışmaların model ve desenleri, örneklem profilleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

Çalışmaların Model ve Desenleri

Çalışmalar model ve desenlerine göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışmaların model ve desenleri

Araştırma Modelleri	f	Araştırma Desenleri	f	Çalışma Kodu
Nicel	2	Deneysel	1	8
		Tarama	1	15
Nitel	3	Durum Çalışması	2	11*, 14
		Olgu bilim	1	11*
		Eylem Araştırması	1	9
		Karşılaştırma	3	1, 3, 4
Belirtilmemiş	10	Tek grup ön test son test	1	2
		Solomon dört grup modeli	1	5
		Tarama	1	6

Ön test son test	1	7
Denekler arası çoklu yoklama deseni	1	12
Betimsel nedensel karşılaştırmalı model	1	13

*Birden fazla desen tercih edilen çalışmalar

Yapılan çalışmaların model ve desenleri analiz edildiğinde nicel, nitel ve modeli belirtilmeyen çalışmalara rastlanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere modeli belirtilmeyen çalışmaların çoğunluktadır. Ayrıca modeli belirtilmeyen çalışmalarda daha çok doğal karşılaştırmalı desen tercih edilmiştir. 11 kodlu çalışmada ise iki desen belirtilmiştir.

Çalışmalardaki Örneklem Profilleri

Matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalar örneklem profili bağlamında analiz edildiğinde Tablo 4'te görüldüğü gibi iki farklı kategori ortaya çıkmıştır.

Tablo 4: Çalışmaların örneklem profilleri

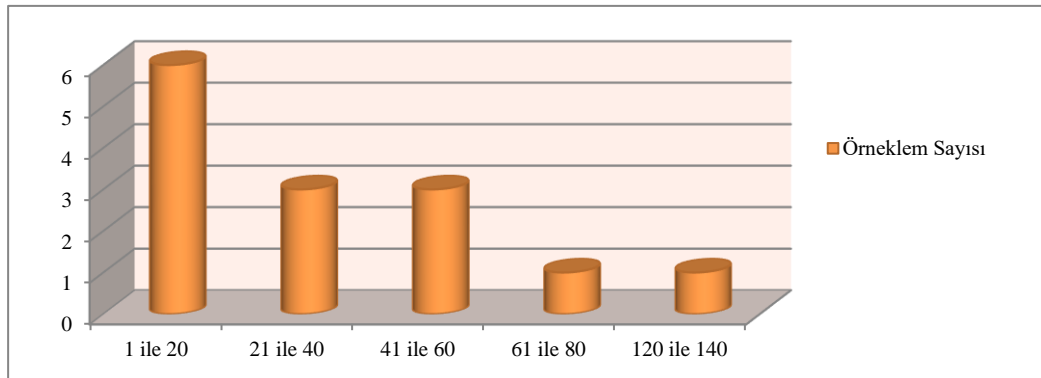
Örneklem Profili	Tür	f	Çalışma Kodu
Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	1	14*
	Lise	1	7
Öğrenci	Ortaokul	6	2, 3, 6, 8, 11, 15
	İlkokul	5	1, 3, 4, 13, 14*
	Diğer***	2	5, 12

*14 kodlu çalışmada iki farklı örneklem grubundan veriler toplanmıştır.

**10 kodlu çalışma derleme çalışması olduğu için örneklem bağlamında analiz edilmemiştir.

*** 12 ve 5 kodlu çalışmaların örneklemindeki öğrencilerin sınıf seviyesi belirtilmemiştir.

Tablo 4 incelendiğinde çalışmalarda örneklem profili bakımından çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Sadece 14 kodlu çalışmada öğretmenlere yer verilmiştir. 5 kodlu çalışmanın örneklemini KOMMES rehabilitasyon merkezindeki işitme engelli öğrencilerle EMPATİ rehabilitasyon merkezindeki zihinsel engelli öğrencileri kapsayıcı öğrencilerin sınıfı belirtilmediği görülmüştür. Aynı şekilde 12 kodlu çalışmanın örneklemini de Bolu Özel Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde destek eğitim alan 8 ve 11 yaşındaki işitme engelli öğrencilerle çalışılan öğrencilerin sınıfı belirtilmediği görülmüştür. Diğer taraftan çalışmalarda yer alan örneklem sayılarına ilişkin bulgular Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3: Çalışmalardaki örneklem sayısı

Grafik 3'te görüldüğü üzere çalışmalardaki örneklem sayısı çoğunlukla 1 ile 20 arasında değişmektedir. Örneklem sayısı 60'tan fazla olan sadece iki çalışma bulunmaktadır. **Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalar veri toplama araçları bağlamında analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çalışmalardaki veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	f	Çalışma Kodu
Test	2	1, 3

	Van Hiele Geometrik Düşünme Testi	2	8*, 15
	Diğer Testler	7	2, 4, 5, 6, 7, 9*, 8*
Ölçek	Tutum ölçeği	1	8*
Görüşme	Yarı yapılandırılmış	2	11*, 14*
Video kayıt		2	9*
Gözlem		3	11*, 12, 14*
Doküman		3	11*, 13, 14*

*8, 9, 11 ve 14 kodlu çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır.

*10 kodlu çalışma derleme çalışmasıdır.

Matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalar veri toplama araçları yönünden incelendiğinde, Tablo 5'te görüldüğü üzere altı farklı kategori ortaya çıkmıştır. Dört çalışmada ise (8, 9, 11, 14) birden fazla veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye'de matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların hem tematik hem yöntemsel analizi gerçekleştirilmiştir. Matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların amaç ve problem cümleleri analiz edildiğinde, çalışmaların çoğunda farklı değişkenlerin işitme engelli öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür. İşitme engelli öğrencilere yönelik yapılan öğretim faaliyeti, uygun ortam ve yöntemlerle gerçekleştirilse bu öğrencilerin öğrenmeleri normal işiten öğrencilerin öğrenme düzeylerine çıkartılabilir (Çağlıyan, 2018). Bunu sağlayabilmek için işitme engelli öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek değişkenlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmaların literatürde ağırlıkta olması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Diğer taraftan analiz edilen çalışmaların sadece üç tema altında toplanması da dikkat çeken diğer sonuçtur. Böyle bir durumun oluşmasının nedeni literatürde bu alanda yapılan çalışma sayısının çok az olmasıdır. Matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilere yönelik çalışma sayısının artmasıyla birlikte farklı temalarda da çalışmaların olacağı tahmin edilmektedir.

Matematik eğitiminde işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların analizinde ortaya çıkan diğer bir sonuç ise sayılar ve işlemler ile geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki temel konularının tercih edilmiş olmasıdır. Çalışmalarda sayılar ve işlemler öğrenme alanından daha çok dört işlemle ilgili konular seçilmiştir. Diğer taraftan geometri ve ölçme öğrenme alanından ise temel geometrik kavramlar, zaman ölçümü ve paralar konuları tercih edilmiştir. İşitme engelli öğrenciler de günlük hayatta birçok problem durumları ile karşılaşmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin bu problem durumlarının üstesinden gelebilmeleri için temel matematiksel becerileri kazanmaları gerekmektedir (Gürefe, 2015). Bu sebeple analiz edilen çalışmalarda çoğunlukla temel matematiksel konularının tercih edildiği düşünülmektedir.

Matematik eğitimi alanında işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 1988 den günümüze kadar çok fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. Buna sebep olarak işaret dili gösterilebilir. Çünkü işitme engelli bireylerle yapılan çalışmalarda iletişim aracı olarak işaret dilinin kullanılması gerekmektedir (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2017). Araştırmacılar arasında işaret dilinin bilinme oranı düşük olmasından dolayı araştırmacıların bu alana çok fazla rağbet göstermedikleri düşünülmektedir.

Türkiye'de işitme engelli öğrencilerin matematik öğretimine ilişkin literatürde büyük bir boşluk bulunmaktadır. Araştırmacılara bu alanda farklı tema ve matematiksel konularda yeni çalışmalar yapmaları önerilmektedir. İlgili alanda öğretmenlere yönelik hem hizmet içi hem de hizmet öncesine yönelik yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer taraftan okul öncesi, lise ve üniversitede düzeyinde işitme engelli öğrencilerin yer aldığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Clark, J.G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *ASHA* 23(7):493–500.

Çağlıyan, K. (2018). *İşitme engelli ortaokul öğrencilerinin geometri öz-yeterlikleri ve van*

Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39

(174), 33-38, DOI: 10.15390/EB.2014.3412.

- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190, DOI: 10.14686/buefad.363159.
- Gürefe, N. (2015). *İşitme engelli öğrencilerin bazı geometrik kavramları tanımlamalarında semiyotik kaynakların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürefe, N. (2018a). The role of gestures in mathematical discourse of hard-hearing students: prism example. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 125-140, DOI: 10.24193/adn.11.3-4.10.
- Gürefe, N. (2018b). *İşitme Engelli Öğrenciler için Çokgenler ve Özellikleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(2), 717-750.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Yayımlanma Tarihi: 21.07.2012. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İşitme engelliler için öğretmen kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017). İşaret Dili Dersine Katılan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk İşaret Dili Eğitiminin İncelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 1-38.
- Tanrıdiler, A., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2015). Teaching and Learning Mathematics with Hearing Impaired Students, *The Anthropologist*, 22(2), 237-248, DOI: 10.1080/09720073.2015.11891874.
- Yıldırım, A., & Anapa-Saban, P. (2014). Euclidean Reality Geometri etkinliklerinin işitme durumuna göre öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine ve geometri başarılarına etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 9(4), 364-379.

Ek: Bu çalışma kapsamında analiz edilen çalışmalar ve kodları

1. Güzel, R. (1988). *Altı-sekiz yaş işitme engelli öğrencilerin toplama işlemine hazırlıktaki kavramları gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
2. Şen, T. (1990). *İşitme engelli öğrencilerle programlı öğretim yöntemiyle matematik öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
3. Yıkılmış, A. (1990). *İşitme engelli öğrencilerin zaman ve değer ölçülerindeki amaçları gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
4. Arıcı, Y. (1997). *İşitme engelli öğrencilerin doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapma ve problem çözme becerilerinin eğitim ortamlarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
5. Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
6. Güldür, F. (2005). *İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
7. Tarakçı, G., & Kaplan, N. (2006). İşitme engelli öğrencilerde sosyal faaliyetlerin matematik başarılarındaki etkileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 148-153.
8. Yıldırım, A. (2009). *Euclidean reality geometri etkinliklerinin, işitme durumuna göre öğrencilerin van hiele geometri düzeylerine, geometri tutumlarına ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
9. Tanrıdiler, A. (2012). *İşitme engelli öğrencilerle dengeli matematik öğretiminin incelenmesi: eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
10. Tanrıdiler, A. (2013). İşitme engelli öğrencilerle yapılan matematik öğretimi araştırmaları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 146-163.
11. Gürefe, N. (2015). *İşitme engelli öğrencilerin bazı geometrik kavramları tanımlamalarında semiyotik kaynakların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
12. Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Cora İnce, N. (2016). İşitme yetersizliği olan öğrencilere eldeli toplama işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Curr Res Educ*, 2(1), 17-28.

13. Altındağ Kumaş, Ö., & Sümer, H. M. (2017). İşitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarmadaki işlem hataları. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3 (1), 1-12, e-ISSN:2458-8628.
14. Solak Berigel, D. (2017). *Teknoloji destekli matematik öğrenme ortamlarının işitme engelli öğrencilerin matematik becerilerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
15. Çağlıyan, K. (2018). *İşitme engelli ortaokul öğrencilerinin geometri öz-yeterlikleri ve van hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE GÖZ İZLEME YÖNTEMİNİN KULLANIMIYLA İLGİLİ BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

MUSTAFA TEPGEÇ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SÜLEYMAN SADI SEFEROĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Göz izleme teknolojisi günümüzde psikoloji, fizyoloji, insan-bilgisayar etkileşimi, nöroloji, pazarlama başta olmak üzere pek çok bilim dalının ilgi alanına girmektedir. Göz izleme teknolojisinin, bu alanların yanı sıra son yıllarda eğitim araştırmalarında da kullanımı yaygınlaşmaktadır. Göz izleme teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sistematik analizi, eğitim araştırmacılarının göz izleme teknolojilerinin kullanımını daha iyi kavramalarına olanak sağlayabilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, göz izleme yönteminin eğitsel bağlamda kullanımıyla ilgili bir içerik analizi çalışması yapmaktır. Bu analiz çalışmasında ulaşılabilecek sonuçların, göz hareketleri analizlerini kullanacak araştırmacılara bir rehber kaynak olacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Bu çalışmada incelenecek çalışmalara ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu tez veri tabanı kullanılmıştır. Bu veritabanında “göz izleme”, “göz hareketleri”, “eye tracking”, “eye movement” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 223 çalışmaya ulaşılmıştır. Belirlenen seçim ölçütleri neticesinde 43 tez çalışması araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Bulgular: Eğitsel bağlamda göz izleme yönteminin kullanıldığı Türkiye’de yayınlanan tez çalışmaları 2006 yılında başlamış ve 2018 yılında en yüksek noktaya ulaşmıştır. Yayınlanan tezlerin yarısından fazlası BÖTE ve Bilişsel Bilimler ana bilim dalı bünyesinde gerçekleştirilmiştir. ODTÜ bu konuda en fazla tez çalışmasının yürütüldüğü üniversite olmuştur. Odaklanma sayısı, toplam odaklanma süresi ve odaklanma uzamı yoğunluğu en sık kullanılan metrikler olmuştur.

Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışmada incelenen çalışmaların içerik analizinde daha çok yönetsel değişkenlere odaklanılmıştır. Göz izlemenin eğitsel bağlamda hangi konularda, hangi değişkenlerle birlikte kullanıldığı ve hangi sonuçların elde edildiğinin temalaştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Konu bağımlı temalaştırma için ilgili ana bilim dallarından uzman görüşlerine başvurulmasında fayda bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Göz izleme, göz hareketleri, içerik analizi, nesnel ölçüm teknikleri.

A Content Analysis of the use of Eye Tracking Methodology in the Evaluation of Teaching-Learning Processes

Abstract

Purpose: Eye tracking technology is in the interest of many disciplines including psychology, physiology, human-computer interaction, neurology and marketing. In addition to these areas, it has become a widely used method in educational research in recent years. Systematic analysis of the use of eye tracking technologies in the assessment of teaching-learning processes may allow educational researchers to better understand the use of eye tracking technologies in the educational context. From this point of view, the aim of this study is to make a content analysis study about the use of eye tracking method in educational context. It is thought that this study will provide a guide to the researchers who will use eye tracking techniques in which situations and for what purposes these techniques can be used.

Method: In this research, Higher Education Council thesis database was used to reach the studies to be examined. In this database, a search was conducted by using eye tracking and eye movements keywords. As a result of the screening, 223 studies were reached. After applying the selection criteria, 43 thesis studies were included in the research.

Findings: Studies conducted in using eye tracking in educational context started in 2006 and reached a peak level in 2018. More than half of the thesis were carried out under CEIT and Cognitive Science departments. METU has been the university where most thesis studies are conducted. The most commonly used metrics were fixation count, total fixation duration and fixation spatial density.

Implications for Research and Practice: In this study, methodological variables were mostly focused. In subsequent studies, it will contribute to the literature focusing on which subjects, with which variables are used and which results are obtained. It will be useful to refer to expert opinions from related departments for subject-dependent categorization.

Keywords: Eye-tracking, eye movements, content analysis, objective measurement tools.

1. Giriş

Göz izleme, kullanıcıların nereye, ne kadar süreyle, kaç kez baktıklarına, dikkatlerinin hedef alan için nerede yoğunlaştıklarına ve bilişsel durumlarına ilişkin bilgi sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Göz izleme teknolojisi günümüzde psikoloji, fizyoloji, insan-bilgisayar etkileşimi, nöroloji, pazarlama başta olmak üzere pek çok bilim dalının ilgi alanına girmektedir. Bu alanların yanı sıra son yıllarda eğitim araştırmalarında da kullanımı yaygınlaşan bir yöntem olmuştur (Liu, 2014; Scheiter & Eitel, 2017; Wang, Tsai, & Tsai, 2016).

Göz izlemenin eğitsel bağlamda kullanımı okuma araştırmalarında 1950'lerden beri süregelen bir konudur (Rayner, 1998). Bu araştırmalarda temel amaç okuma sırasındaki bilişsel süreçleri ortaya çıkarmaktır (Just & Carpenter, 1980). Okuma araştırmalarında göz izleme ölçümleri son yıllarda; tasarıma ilişkin müdahalelerin okuma davranışını nasıl etkilediğini (Catrysse, Gijbels, & Donche, 2018; Mason, Tornatora, & Pluchino, 2013), okuyucuların çevrimiçi okuma örüntülerini (Salmeron & Llorens, 2019; Zhai, Fang, Dong, Wei, Yuan, Cacciolatti, & Yang, 2018), yaş, çalışma belleği kapasitesi ve ön bilgi gibi öğrenen özelliklerinin okuma davranışını nasıl etkilediğini (Ariasi & Mason, 2013; Barnes & Kim, 2016) ve öğrenme stratejilerinin okuma davranışını nasıl etkilediğini (Huang, Liu, Shadiey, Shen, & Hwang, 2014; Ponce, Mayer, Loyola, Lopez, & Mendez, 2018) incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Göz izleme ölçümlerinin eğitsel bağlamda kullanımının yaygın olduğu bir diğer araştırma konusu çoklu ortam öğrenmedir (Ayrıntılı inceleme için bkz. Alemdag & Cagiltay, 2018). Çoklu ortam araştırmalarında göz izleme ölçümleri son yıllarda; dikkati çekme ilkesi (Colliot & Jamet, 2018; Scheiter & Eitel, 2015), çoklu ortam ilkesi (Pastore, Wang, & Davis, 2018; Ott, Brünken, Vogel, & Malone, 2018), biçim ilkesi (Boers, Warren, Grimshaw, & Siyanova-Chanturia, 2017; Schüller, 2019) ve uzamsal yakınlık ilkesi (Makransky, Terkildsen, & Mayer, 2019; Mason, Pluchino, Tornatora, & Ariasi, 2013) gibi tasarım ilkelerinin altında yatan bilişsel süreçleri ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Eğitim araştırmalarında göz izleme kullanımının son yıllarda yaygın olduğu bir diğer konu göz hareketleri modelleme örnekleri (Eye movement modeling examples)'dir. Göz hareketi modelleme örnekleri Sosyal Bilişsel Kuram'a (Bandura, 1989) dayanan ve uzman modelin problem çözme esnasındaki göz hareketlerinin öğrenene sunulduğu bir öğretim stratejisidir (van Gog, Jarodzka, Scheiter, Gerjets, & Paas, 2009). Konu ile ilgili hazırlanan materyaller video formatında olup anlatım genellikle sözlü açıklamalarla desteklenmektedir (Jarodzka, van Gog, Dorr, Scheiter, & Gerjets, 2013). Burada amaç uzman modelin problem çözme esnasındaki odaklanmalarının yeterli deneyimi olmayan öğrenenlere sunulmasıdır. Göz hareketi modelleme örnekleri akıl yürütme (van Gog vd., 2009) ve geometri (van Marlen, van Wermeskerken, Jarodzka, & van Gog, 2018) görevlerinde problem çözme performansını arttırmazken çoklu ortam materyalini işleme (Mason, Pluchino, & Tornatora, 2015), bilgisayar programlamada kaynak kod kavrama (Bednarik, Schulte, Budde, Heinemann, & Vrzakova, 2018) ve tıbbi görüntüleme teşhisi (Gegenfurtner, Lehtinen, Jarodzka, & Saljo, 2017) gibi görevlerde etkili olmuştur.

Göz izleme yöntemi eğitsel bağlamda okuma araştırmaları, çoklu ortam öğrenme ve sosyal bilişsel öğrenmenin yanı sıra çeşitli diğer bağlamlarda kullanılmaktadır. İşbirlikli öğrenme (Schneider & Pea, 2013; Schneider vd., 2018), öz-düzenlemeli öğrenme (Nugteren, Jarodzka, Kester, & van Merriënboer; Zhai vd., 2017), öğrenme analitikleri (Prieto, Sharma, Kidzinski, & Dillenbourg, 2017), bilişsel yük (Korbach, Brünken, & Park, 2017; Makransky vd., 2019), oyun tabanlı öğrenme (Tsai, Huang, Hou, Hsu, & Chiou, 2016) göz izleme yönteminin kullanıldığı çeşitli araştırma alanları ve öğrenme konularına örnek olarak verilebilir. Buna ek olarak yabancı dil eğitimi (Curcic, Andrinka, & Kuiken, 2019; Indrarathne, Ratajczak, & Kormos, 2018; Lee & Revesz, 2018; Mestres & Pellicer-Sanchez, 2019), matematik eğitimi (Schindler & Lilienthal, 2019; Ott vd., 2018), fen bilgisi eğitimi (Rau, Michaelis, & Fay, 2015; Yang, Huang, & Tsai, 2016), özel gereksinimli bireylerin eğitimi (Wermeskerken, Grimmus, & van Gog, 2017) gibi alanlarda da kullanılmaktadır. Göz izleme yöntemi eğitsel bağlamda son yıllarda ayrıca özellikle sınıf yönetimi bağlamında öğretmen eğitiminde de yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Males & Setniker, 2019; McIntyre, Jarodzka, & Klassen, 2019).

1.1. Göz Hareketlerinin Fizyolojik Yapısı ve Ölçümünde Kullanılan Metrikler

Belirli bir yere bakarken göz sınırlı sayıda enformasyonu algılayabilmektedir. Algılanan görsel uyarının niceliği görüş açısı ile belirlenmektedir (Rayner, 1998). Görüş açısı fovea, parafovea ve periferden oluşmaktadır. İnsanların görüş açısı oldukça geniş bir alanı kapsamasına rağmen yüksek netlikte görüş yalnızca retina merkezinde yer alan ve görüş açısının 2°'sini oluşturan fovea aracılığıyla elde edilir (Liversedge, Gilchrist, & Everling, 2011). En yüksek görme netliği fovea ile sınırlı olduğundan foveayı hedef görsel uyarana yönlendirmek önemlidir. Foveanın yönlendirilmesi göz hareketleriyle yapılır. Böylece ilgisiz görsel alanlar gizlenirken ilgili görsel enformasyona odaklanılabilir. Göz hareketleri ölçümlerini ele alan araştırmalar temelde sıçrama ve odaklanma hareketlerinden yararlanır (Lai vd., 2013). Sıçramalar foveayı hedef görsel

uyarana yönlendirmek için 20 ms ile 100 ms arasında gerçekleşen göz hareketidir. Hem bilinçli hem de refleksif olabilen bu hareket sırasında göz net bir görüş elde edemez. Burada amaç odaklanmak için uygun alanı bulmaktır (Rayner, 1998). Sıçramalar gözün odaklanmasıyla son bulur. Odaklanma, foveanın hedef alana yoğunlaşması için gözün nispeten hareketsiz kalma durumudur (Gale & Johnson, 1984). Gözün odaklanması ortalama 250 ms süren bir olaydır (Rayner, 1978).

Göz izleme ölçümlerinde kullanılan metriklerin yorumlanması araştırma problemine ve görevin niteliğine göre farklılıklar göstermektedir. Kullanılan bazı metrikler ise dolaylı yoldan benzerlik göstermektedir. Örneğin bir ilgi alanındaki toplam bakış süresi okuma araştırmalarında toplam okuma süresi olarak belirtilirken diğer alanlarda toplam ziyaret süresi olarak kullanılmaktadır. Benzer şekilde bazı çalışmalarda ortalama odaklanma süreleri (average fixation duration) her bir odaklanma süreleri toplamının odaklanma sayısına bölümü olarak kullanılırken, bazı çalışmalarda tüm katılımcıların belirli bir ilgi alanındaki odaklanma sürelerinin katılımcı sayısına bölümü olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla yaygın olarak kullanılan göz izleme metrikleri bazı durumlarda benzer sonuçları verirken yorumlaması araştırma problemine ve görevin niteliğine göre farklılık gösterebilir. Tablo 1'de göz izleme ölçümlerinde yaygın olarak kullanılan metriklerin açıklamaları ve yorumlama örnekleri gösterilmiştir.

Tablo 1: Göz İzleme Metrikleri Tanımlamaları ve Yorumlama Örnekleri

Metrikler	Tanımlamaları	Yorumlama Örnekleri
Süre Metrikleri		
Bakış süresi (Gaze duration)	Ardışık odaklanmalar serisinin toplam süresidir. Genellikle okuma araştırmalarında kullanılır.	Düşük olması yüzeysel işlemeyi gösterir (Huang & Chen, 2016). Paragraf ve cümle işlemenin önemli yordayıcısıdır (Barnes & Kim, 2016).
Toplam odaklanma süresi (Total fixation duration)	Belirli bir ilgi alanındaki ya da tüm ilgi alanlarındaki odaklanmaların toplam süresi.	Artması daha derin işlemenin göstergesidir (Chien vd., 2015).
Toplam ziyaret süresi (Total visit duration)	Bir ilgi alanındaki ilk odaklanmadan başka bir ilgi alanındaki ilk odaklanmaya kadar geçen süre bir ziyarettir. Bu metrik ilgi alanına yapılan tüm ziyaretlerin toplam süresini belirtir.	Bir ekrandaki hangi içeriğin daha çok dikkati çektiğinin göstergesi olarak kullanılmaktadır (Males & Setniker, 2019).
Ortalama odaklanma süresi (Average/mean fixation duration)	Odaklanma süresinin odaklanma sayısına oranı.	Bir metni anlamak için artan çabayı yansıtır (Eitel, 2016). Okuduğunu anlamının yüksek olması diyagramlarda daha uzun ortalama odaklanma süresi ile ilişkilidir (Jian, 2017).
Toplam okuma süresi (Total reading time)	Toplam ziyaret süresi ile aynı bulguları verir.	İçeriğin zorluğunun (Jian, 2015) ve okuma materyallerini işlemek için gerekli bilişsel çabanın göstergesidir (Jian, 2017).
İlk odaklanmaya kadar geçen süre (Time to first fixation)	Katılımcının görsel uyaran ekrana gelmesinden belirli bir ilgi alanındaki ilk odaklanmaya kadar geçen süre.	Enformasyon işlemenin başlangıç noktasını gösterir (Park, Korbach, & Brünken, 2015). Materyalin ne kadar dikkat çekici olduğunun göstergesidir (Antonietti, Colombo, & Di Nuzzo, 2015).
İlk odaklanma süresi (First fixation duration)	Belirli bir ilgi alanındaki ilk odaklanmanın uzunluğu.	Birleşik bir sözcüğün ilk bileşen işlemenin göstergesidir (Jian, Chen, & Ko, 2013).
İkinci geçiş süresi/geri bakış süresi (Second pass time/rereading time)	Bir ilgi alanında ilk ziyaret sonrasındaki geri dönüş sürelerinin toplamı.	Daha amaçlı, stratejik ve etkili okumanın göstergesidir (Mason, Pluchino, & Tornatora, 2016).
Uzamsal Metrikler		
Odaklanma uzamı yoğunluğu (Fixation spatial density)	Odaklanmaların ne ölçüde ve nerede yoğunlaştığını ısı haritaları aracılığıyla gösterir.	Odaklanmaların belirli bir noktada yoğunlaşması, ilgi içeriğinin önemini ya da dikkat çekiciliğini gösterir (Tsai vd., 2016).

Tarama yolu örüntüsü (Scanpath pattern)	Ardışık odaklanma ve sıçrama hareketlerinin örüntüsü.	Model-öğrenen tarama yolu örüntüsü benzerliği öğretimsel müdahalenin etkililiğini gösterir (McIntyre & Foulsham, 2018).
Sıçrama genişliği (Saccade amplitude)	Ardışık iki odaklanma arasındaki uzaklık.	Okuma metni kolaylaştıkça, sıçrama genişliği daha uzun olur (Hung, 2014). Daha kısa sıçrama genişliği okuduğunu anlama ile ilişkilidir (Chen vd., 2014).
Odaklanma sırası (Fixation sequence)	Ardışık odaklanmaların örüntüsü.	Tarama yolu örüntüsü yorumu ile benzerlik gösterir.
Sayısal Metrikler		
Odaklanma sayıları (Fixation count)	Belirli bir ilgi alanındaki odaklanmaların toplam sayısı.	Odaklanma sayısı ne kadar artarsa, bilişsel çaba ve metni anlamadaki zorluk o kadar artar (Hung, 2014). Belirli bir alana daha fazla odaklanma sıklığı o alanın daha dikkat çekici olduğunun göstergesidir (Huang vd., 2015).
Geçiş sayısı (Number of transitions)	Bir ilgi alanından diğer bir ilgi alanına yapılan sıçramaların sayısı.	Çokluortam araştırmalarında metin ve şekilden oluşan materyallerin işlenmesi için harcanan çabanın göstergesidir (Krebs, Schüller, & Scheiter, 2019). Bilişsel yükün anlamlı yordayıcısıdır (Korbach vd., 2017).
Ziyaret sayısı (Number of visits)	Belirli bir ilgi alanındaki ziyaret sayılarının toplamı.	Bir ilgi alanındaki içeriğin önemini gösterir (Ott vd., 2018).
Geriye dönük sıçrama sayısı (Regressive saccades/ backtracking)	Daha önce odaklanılan bir sözcük veya ilgi alanına tekrar dönüşlerin sayısı.	Karmaşıklığın etkili bir göstergesidir (Wang, Chen, & Lin., 2014). Geriye dönük sıçramalar arttıkça okuma verimliliği düşer (Barnes & Kim, 2016).

1.2. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Göz izleme yöntemiyle öğrenenlerin öğrenme esnasındaki bilişsel süreçleri izlenebilmektedir. Bu ölçümlerde elde edilen güvenilir veriler sayesinde etkili öğretimsel müdahalelerin yapılabilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrenme sürecindeki bilişsel faaliyetler hakkında farklı göz hareketi ölçümlerinin eğitimde nasıl kullanılacağı eğitimciler tarafından kolayca değerlendirilememektedir (Lai vd., 2013). Mayer (2010), eğitim araştırmacılarının göz izleme ölçümleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi keşfetme konusunda yoğun çaba harcamaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Alemdağ ve Çağıltay (2018) çokluortam öğrenmeyle ilgili çalışmaların sadece yarısında göz izleme ölçümleri ile öğrenme performansı arasındaki ilişkinin irdelendiğini belirtmişlerdir.

Göz izleme teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sistematik bir analizi, eğitim araştırmacılarının göz izleme teknolojilerinin eğitsel bağlamda kullanımını daha iyi kavramalarına olanak sağlayabilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde nesnel ölçme tekniklerinden olan göz izleme yönteminin eğitsel bağlamda kullanımıyla ilgili bir içerik analizi çalışması yapmaktır. Bu analiz çalışmasında ulaşılabilecek sonuçların, göz hareketlerinin analizini kullanacak araştırmacılara bu tekniklerin hangi durumlarda hangi amaçlarla kullanılabileceğine ilişkin bir rehber kaynak olacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Türkiye'de öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanıldığı;

1. tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. tez çalışmalarının yayınlandıkları ana bilim dalı ve bağlı olduğu kurumların dağılımı nasıldır?
3. tez çalışmalarında çalışma gruplarının eğitim düzeyleri ve yaygın çalışma grubu büyüklüğü nelerdir?
4. tez çalışmalarında hangi göz izleme araçları yaygın olarak kullanılmaktadır?
5. tez çalışmalarında hangi göz izleme metrikleri yaygın olarak kullanılmaktadır?

2. Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de göz izleme yönteminin eğitim araştırmalarında kullanımının betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda makale ve/veya konferans bildirilerine göre nispeten daha ayrıntılı bilgiler sunabilmesinden dolayı Türkiye'de gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Bu bağlamda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi

veritabanında çalışmanın kapsamına uygun çeşitli taramalar yapılmıştır. Bunlardan en kapsamlı sonuca “göz izleme”, “göz hareketleri”, “eye tracking”, “eye movement” anahtar kelimeleri arasına veya anlamına gelen “or” bağlacı kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama sonucunda 223 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan 223 tez çalışması, bu araştırmaya uygunluk durumları açısından gözden geçirilmiştir. Bu amaçla “çalışmaların başlık, özet ve yöntem bölümleri” incelenmiştir. İncelenen tezlerin uygunluk durumlarıyla ilgili olarak; “çalışmada göz izleme araçlarının kullanılmış olması ile çalışma bulgularının öğrenme veya öğretme süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlaması” ölçütleri dikkate alınmıştır.

Yapılan inceleme sonucu ulaşılan 223 tez çalışmasının bir kısmıyla ilgili olarak YÖK veritabanında erişim kısıtı bulunduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle tam metinlere erişebilmek amacıyla üniversitelerin kütüphane sayfalarına başvurulmuştur. YÖK veritabanında erişim kısıtı bulunan bazı çalışmaların tam metnine ilgili tezin yazıldığı üniversitenin kütüphanelerinde erişilmiştir. Bazı tez çalışmalarının tam metinleri doğrudan yazarlarından e-posta ile istenerek elde edilmiştir. Son olarak bazı çalışmaların tam metinlerine de ResearchGate sistemi üzerinden ulaşılmıştır.

Erişim sağlanan tez çalışmalarının bu çalışmaya uygunluk durumlarının belirlenmesi sürecinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar, “kapsama uygun, kapsama uygun değil ya da emin değilim” şeklinde yapılmıştır. Üzerinde uyuşmaların olmadığı çalışmalarla ilgili olarak tartışmalar yapılmış ve böylece kapsama dahil edilip edilmemesine karar verilmiştir. Bu incelemeden sonra belirlenen ölçütlere uyan 43 tez çalışması tespit edilerek çalışmanın kapsamı belirlenmiştir.

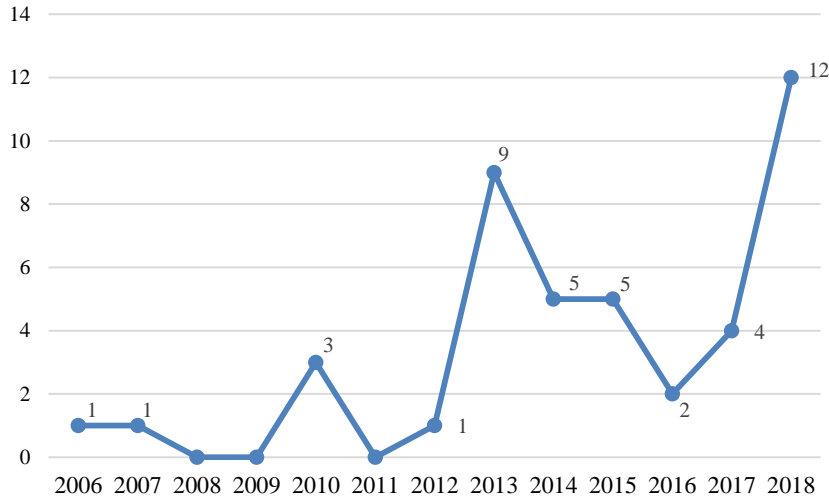
Tez çalışmalarından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan “Göz İzleme Araştırmaları İnceleme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda yapılan tezlerin “yayımlandıkları ana bilim dalı ve bağlı olduğu kurumları ile yayın yılları” gibi demografik özellikleri ile “çalışma grubu büyüklükleri ve eğitim düzeyleri, kullanılan göz izleme araçları ve göz izleme metrikleri” gibi yönetsel özellikleri kodlanmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde incelenen çalışmalara ilişkin bulgular ve yorumlar araştırma sorularına paralel olacak şekilde aşağıda sunulmuştur.

3.1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci sorusu “Türkiye’de öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanıldığı tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Şekil 1’de bu çalışmaların yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 1. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde göz izlemenin eğitim araştırmalarında kullanıldığı ilk tez çalışmasının 2006 yılında yayımlandığı dikkati çekmektedir. 2013 yılına kadar toplamda 6 tez çalışması yayınlanırken bu sayı sadece 2013 yılında 9 olmuştur. 2014 ve 2015 yıllarında 5'er çalışma yayınlanırken, 2016 yılında 2, 2017 yılında 4 tez çalışması yayınlanmıştır. Bu sayı 2018 yılında 12 tez çalışması ile en üst seviyeye çıkmıştır. Buradan yola çıkarak eğitim araştırmalarında göz izleme çalışmalarının yıllara göre sürekli bir artış göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte, tezlerin büyük bir bölümü 2013-2018 yılları arasında yayınlanmıştır. Eğitim araştırmalarında göz izleme yöntemi kullanımına ilişkin Lai vd. (2013) 2000-2012 yılları arasındaki Social Sciences Citation Index veritabanında taranan çalışmaları incelemiş ve bu konuda yapılan çalışmaların %90'ından fazlasının 2009 yılından sonra yapıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, eğitim araştırmalarında göz izleme kullanımı

konusuna son yıllarda artan bir ilgi olduğu söylenebilir. Göz takibi teknolojilerindeki donanımsal ve yazılımsal gelişmeler ile birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde nesnel ölçüm tekniklerinin yaygınlaşması bunun nedenleri olarak gösterilebilir.

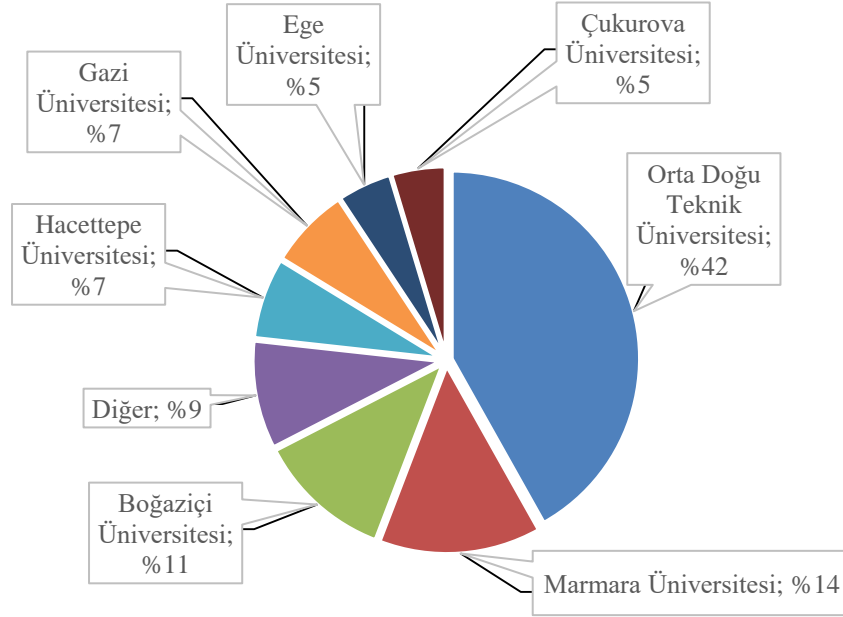
3.2. Çalışmaların, Yayınlandıkları Ana Bilim Dalları ve Bağlı Oldukları Kurumlara Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Türkiye’de öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanıldığı tez çalışmalarının yayınlandıkları ana bilim dalı ve bağlı olduğu kurumların dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aramak üzere ana bilim dalı dağılımları ve tez çalışmalarının yayın yılları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: İncelenen Çalışmaların Yayınlandığı Ana Bilim Dalları ve Yıllara Göre Dağılımları

Ana Bilim Dalları	2006	2007	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Top.
BÖTE	1	-	3	1	3	3	-	-	-	2	13
Bilişsel Bilimler	-	1	-	-	3	-	1	1	3	4	13
İngiliz Dili Eğitimi	-	-	-	-	-	1	2	1	-	4	8
Bilişim Sistemleri	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Psikoloji	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
Yönetim Bilişim Sistemleri	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
İlköğretim	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Elektrik Elektronik Mühendisliği	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Özel Eğitim	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Yazılım Mühendisliği	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Toplam	1	1	3	1	9	5	5	2	4	12	43

Tablo 2’deki verilere göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Bilişsel Bilimler ana bilim dalları 13’er çalışmayla eğitim araştırmalarında göz izleme yönteminin kullanıldığı en fazla tez çalışmasının yayınlandığı ana bilim dallarıdır. Hemen ardından 8 tez çalışması ile İngiliz Dili Eğitimi dikkati çekmektedir. Bilişim Sistemleri ve Psikoloji ana bilim dallarında ikiye tez çalışması yayınlanırken, Yönetim Bilişim Sistemleri, İlköğretim, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Özel Eğitim ve Yazılım Mühendisliği ana bilim dalları bünyesinde birer çalışma yayınlanmıştır. Yayın yıllarına bakıldığında 2014 öncesi çalışmaların önemli bir bölümünün BÖTE ana bilim dalı bünyesinde yayınlandığı görülmektedir, daha sonra İngiliz Dili Eğitimi ve Bilişsel Bilimler ana bilim dalında bu konu daha revaçta olmuştur. BÖTE’de yayınlanan tezlerin önemli bir bölümünü eğitsel bağlamda geliştirilen ortamların kullanılabilirliğinin incelenmesi ve çoklu ortam öğrenme tasarım ilkelerinin etkililiğinin belirlenmesi oluşturmuştur. Bilişsel Bilimler ana bilim dalında yayınlanan çalışmaların önemli bir bölümünü okuma araştırmaları oluşturmuştur. Buna ek olarak, karar verme ve problem çözme eğitsel bağlamda göz izleme yönteminin kullanıldığı diğer konular olmuştur. Ana bilim dallarının bağlı olduğu kurumların dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.

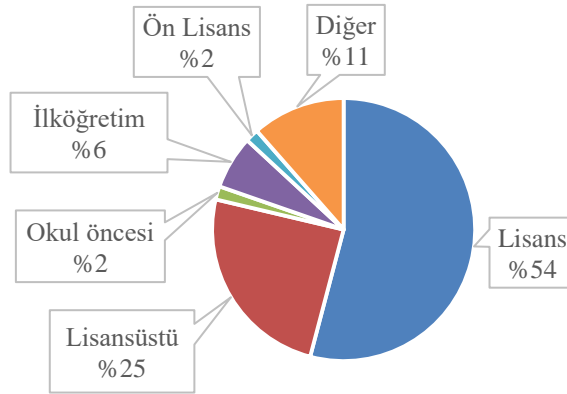


Şekil 2. İncelenen çalışmaların yayımlandığı üniversitelere göre dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümlerinin kullanımı ile ilgili tez çalışmalarının büyük bir bölümünün (%42) Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) bünyesinde yayımlandığı görülmektedir. ODTÜ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı bünyesinde 2006 yılında kurulan insan-bilgisayar etkileşimi laboratuvarı (Alacam & Cagiltay, 2007) ile çeşitli birimlerde yer alan araştırma laboratuvarları ile göz izleme ekipmanlarının ODTÜ'nün bu konuda öncü olmasında önemli role sahip olduğu düşünülmektedir. ODTÜ'nün hemen ardından %14 ile Marmara Üniversitesi, %11 ile Boğaziçi Üniversitesi, %7 ile Hacettepe ve Gazi Üniversitesi, %5 ile Ege ve Çukurova Üniversitesi eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümlerinin kullanıldığı tez çalışmalarını yayınlayan kurumlar olmuştur. Ayrıca bu araştırmaların %9'u birer çalışma yayınlayan diğer üniversitelerde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Çalışmaların Çalışma Grubu Özelliklerine Göre Dağılımları

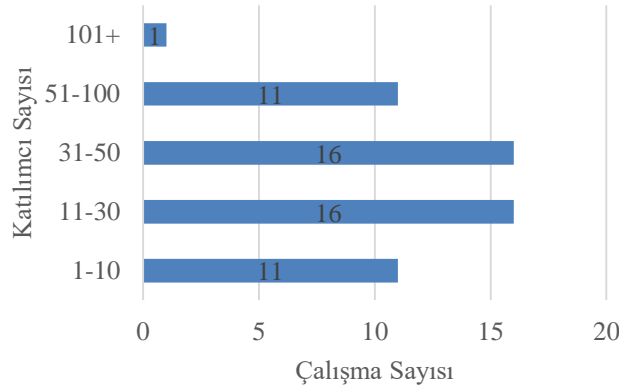
Araştırmanın üçüncü sorusu "Türkiye'de öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanıldığı tez çalışmalarında çalışma gruplarının eğitim düzeyleri ve yaygın çalışma grubu büyüklüğü nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Çalışma gruplarının eğitim düzeylerinin dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. İncelenen çalışmalardaki katılımcıların eğitim düzeylerine göre dağılımı

Eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümlerini ele alan tez çalışmalarının yarısından fazlasında (%54) uygulamalar lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ardından, yayımlanan çalışmaların %25'i lisansüstü, %6'sı ilköğretim, %2'si ön lisans ve %2'si okul öncesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda öğrenci olarak belirtilmeyen diğer katılımcıların (üniversite personeli, mezun, öğretmen) olduğu çalışmaların oranı %11 olmuştur. Buna ek olarak lisansüstü öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda lisans öğrencileri de çalışma grubunda yer almıştır. Şekil 3'te dikkati çeken durum, çalışmaların yaklaşık %90'ında uygulamaların üniversite düzeyinde ya da üniversite mezunu gruplarla yürütülmüş olmasıdır. Üniversite araştırma laboratuvarlarında yer alan göz izleme cihazlarının taşınabilirliğindeki zorluklar, üniversite öncesi eğitim gören öğrencilerle uygulama için izinlerin alınmasındaki zorluklar, mobil göz izleme cihazlarının

yaygın olarak kullanılmaması araştırmacıların ulaşılabilir çalışma gruplarıyla çalışmasının başlıca nedenleri olabilir. Şekil 4'te çalışmalarda katılımcı sayılarının aralığı gösterilmiştir.



Şekil 4. İncelenen çalışmaların yaygın çalışma grubu büyüklüklerine göre dağılımları

Eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümlerinin kullanıldığı tez çalışmalarında 16'şar çalışma ile en yaygın katılımcı sayısı aralığı 11-30 ve 31-50 olmuştur. 1-10 ve 51-100 arasında katılımcı sayısı olan çalışmaların sayısı 11 iken, 101'in üstünde katılımcı sayısına sahip tek çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışmaların yaklaşık yarısında 51'den az sayıda katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur. Göz izleme uygulamaları çoğunlukla aynı anda tek bir katılımcı ile gerçekleştirildiğinden eğitim araştırmalarında kullanılan tipik deneysel çalışmalardan daha az sayıda katılımcı ile yürütülmesi beklenen bir durumdur. Ayrıca bu tür araştırmalarda zaman, uygunluk, veri kaybı, veri analizlerinin zor ve karmaşık olması ve finansman sınırlılıkları nedeniyle de katılımcı sayıları düşük olabilmektedir. Özellikle eğitsel ortamların kullanılabilirliğini inceleyen araştırmalarda katılımcı sayısı genellikle 1-10 arasında tutulmuştur. Bu çalışmalarda katılımcı sayılarının düşük tutulması Nielsen'in (1993) kullanılabilirlik problemlerinin belirlenmesi için uygun örneklem sayısının matematiksel modellenmesi çalışmasına dayandırılmaktadır. Buna göre kullanılabilirlik problemlerinin %75'i beş katılımcı ile belirlenebilmektedir.

3.4. Çalışmalarda Yaygın Olarak Kullanılan Göz İzleme Cihazları ve Türleri

"Türkiye'de öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanıldığı tez çalışmalarında hangi göz izleme araçları yaygın olarak kullanılmaktadır?" sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan cihaz modelleri ve türü ile örneklem hızları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Göz İzleme Araçları, Türleri ve Örneklem Hızları

Göz İzleme Cihazı Modeli	Cihaz Türü	Örneklem Hızı	Çalışma Sayısı
Tobii T120	Sabit Ekran Tabanlı	120	12
Tobii 1750	Sabit Ekran Tabanlı	50	6
Tobii T60	Sabit Ekran Tabanlı	60	4
Tobii X2-60	Taşınabilir Ekran Tabanlı	60	3
Tobii X1-Light	Taşınabilir Ekran Tabanlı	30	2
Tobii TX-300	Sabit Ekran Tabanlı	300	1
Eyelinek 1000 Plus	Taşınabilir Ekran Tabanlı	1000	5
SMI iView X-RED	Taşınabilir Ekran Tabanlı	60	3
SMI Mobile HMD	Gözlük	60	1
SMI Eye Tracking Glasses	Gözlük	120	1
The Eye Tribe	Taşınabilir Ekran Tabanlı	30/60	3
ASL Eye-Trac 6	Taşınabilir Ekran Tabanlı	60	2

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye'de eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümlerinin kullanıldığı tez çalışmalarında en yaygın Tobii tarafından üretilen göz izleme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. 120 Hz örneklem hızına sahip Tobii T120, 50 Hz örneklem hızına sahip Tobii 1750 ve 1000 Hz örneklem hızına sahip Eyelinek 1000 Plus en yaygın kullanılan modeller

olmuştur. Ekran entegre olarak kullanılan sabit ekran tabanlı cihazlar ile bir aparat yardımıyla telefon, dizüstü bilgisayar veya tablet gibi farklı cihazlardan kayıt gerçekleştirilebilen taşınabilir ekran tabanlı cihazlar yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Gözlük aracılığıyla göz hareketlerini yakalayan cihazların kullanımı ise oldukça sınırlı olmuştur. Kullanılan modeller, araştırmacıların imkânlarına ve ulaşılabilirliğe göre farklılık göstermekle birlikte bazı araştırmalar için örneklem hızı kritik olabilmektedir. Örneklem hızı cihazın bir saniyede kaç hareket yakaladığını göstermekte olup 1000 Hz örneklem hızına kadar veri yakalayan cihazlar bir milisaniyede bir göz hareketini kayıt edebilmektedir. Kullanılabilirlik araştırmalarında daha düşük maliyetli ve örneklem hızına sahip cihazlar kullanılabilirken, okuma araştırmaları gibi mikrosakkadik hareketlerin önem arz ettiği araştırmalarda en az 200 Hz örneklem hızına sahip cihazların kullanılması önerilmektedir (Holmqvist vd., 2011).

3.5. Çalışmalarda Yaygın Olarak Kullanılan Göz İzleme Metrikleri

“Türkiye’de öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanıldığı tez çalışmalarında hangi göz izleme metrikleri yaygın olarak kullanılmaktadır?” sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan göz izleme metrikleri, süre metrikleri, sayısal metrikler ve uzamsal metrikler kategorileri altında Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Göz İzleme Metrikleri

Süre Metrikleri	n	Sayısal Metrikler	n	Uzamsal Metrikler	n
Toplam odaklanma süresi	17	Odaklanma sayısı	23	Odaklanma uzamı yoğunluğu	10
Toplam ziyaret süresi	14	Ziyaret sayısı	7	Tarama yolu haritası	9
İlk odaklanma süresi	14	Geçiş sayısı	5	Odaklanma sırası	4
Ortalama odaklanma süresi	9	Geriye dönük sıçrama sayısı	5	İlk odaklanma konumu	2
Bakış süresi (kalma süresi)	7	Hedef öncesi odaklanma sayısı	3	Sıçrama genişliği	1
İlk odaklanmaya kadar geçen süre	6				
Toplam okuma süresi	5				
İkinci geçiş süresi (geri-bakış süresi)	5				
İlk geçiş süresi	3				
Toplam	80		43		26

Tablo 6 incelendiğinde en sık kullanılan metrik türünün 80 metrik ile süre metrikleri olduğu görülmektedir. Ardından, 43 kez sayısal metrikler, 26 kez de uzamsal metrikler kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında daha önceki bulgulara (Alemdag & Çağiltay, 2019; Lai vd., 2013) benzer olarak en az kullanılan metrikler uzamsal metrikler olmuştur. Göz izleme ölçümlerinin analizi için kullanılan birçok programda odaklanma uzamı yoğunluğu ısı haritalarıyla ve bakış sıraları tarama yolu haritalarıyla gösterilmektedir. Ancak bu tür göz izleme bulgularının yorumlanması nicel bulgulardan daha zor ve karmaşık olabilmektedir. Bir diğer kategori olan süre metriklerinden toplam odaklanma süresi, toplam ziyaret süresi ve ilk odaklanma süresi en yaygın kullanılan metrikler olmuştur. Sayısal metriklerden en yaygın kullanılanı odaklanma sayısı olurken uzamsal metriklerden en yaygın kullanılanı odaklanma uzamı yoğunluğu ve tarama yolu haritası olmuştur.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde nesnel ölçme tekniklerinden olan göz izleme ölçümlerinin eğitim araştırmalarında kullanımını değerlendirmektir. Bu bağlamda yayınlanan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının özellikle yöntemsel özellikleri irdelenmiştir. Bu çalışma sonuçlarının eğitim araştırmalarında giderek yaygınlaşan göz izleme ölçümlerinin kullanımına ilişkin genel durumu yansıtacağı düşünülmektedir. Çalışmanın ilk sonucuna göre özellikle 2013 yılından sonra eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümleri yaygın bir şekilde kullanılmıştır. ODTÜ, bu konuda en fazla tez çalışmasını yayınlayan kurum olurken, BÖTE ve Bilişsel Bilimler en fazla tez çalışmasının yayınlandığı ana bilim dallarıdır. Bu sonuçların, eğitim araştırmalarında nesnel ölçüm tekniklerini araştırmayı isteyen lisansüstü öğrenci adaylarının tercihlerine katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir.

Yayınlanan tez çalışmalarının yaklaşık yarısında çalışma grubu 51 katılımcının altındadır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğrenme ortamlarının veya öğretim materyallerinin öğrencilerin çeşitli performans değişkenlerine etkisinin incelendiği çalışmalarda öğretimsel müdahalenin etkililiğinin belirlenmesi için iki veya daha fazla grupta çalışılmakta ve buna bağlı olarak katılımcı sayıları nispeten yüksek tutulmaktadır. Göz izleme ölçümü uygulamalarının belirli bir zamanda genelde birer katılımcı ile gerçekleştirilmesi zaman ve maliyet açısından düşünüldüğünde katılımcı sayılarının düşük olmasını açıklamaktadır. Buna ek olarak çalışma gruplarının yaygın olarak üniversitelerde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerden seçilmesi de zaman, maliyet ve donanım imkânları ile açıklanabilir. Bununla birlikte mobil göz izleme cihazlarının yaygınlaşması K-12 düzeyinde yapılacak uygulamaların artmasına da katkı sağlayacaktır.

Göz izleme ölçümlerinin kullanıldığı tez çalışmalarında toplam odaklanma süresi, ilk odaklanma süresi, toplam odaklanma sayısı gibi metrikler en yaygın kullanılan metriklerdir. Bununla birlikte gözün ne sıklıkta veya ne kadar süreyle bakmasından ziyade nereye baktığının analizlerine imkân veren uzamsal metrikler en az kullanılan metriklerdir. Buna bağlı olarak bu metrikler genellikle frekans analizleri aracılığıyla yorumlanmıştır. Bu ölçümlerden elde edilen veriler büyük veri olarak düşünülebilir. Dolayısıyla büyük verinin analizinde kullanılan sınıflama, kümeleme ve sıralı örüntü analizleri gibi veri madenciliği tekniklerinin işe koşulması uzamsal metriklerin kullanımını daha anlamlı hale getirecektir. Özellikle lag ardışık analizleri ile gözün baktığı noktaların modellenmesi son yıllarda çeşitli alanlarda kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

- Bu çalışma kapsamında, yayınlanan tez çalışmalarındaki demografik ve yöntemsel özellikler irdelenmiştir. Alanyazına bir katkı olacağı düşünülerek, bu çalışmalarda yaygın olarak araştırılan araştırma konularının ve göz izleme ölçümlerinin hangi değişkenlerle birlikte kullanıldığı ortaya konulabilir.
- Çalışma sonucunda uzamsal göz izleme metriklerinin en az kullanılan metrikler olduğu görülmüştür. Bunların büyük bir bölümü de sıcaklık haritaları ve bakış haritalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda bu ölçümlerden elde edilen verilerin modellenmesinde, anlamlı bulgular elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülerek lag analizleri gibi sıralı örüntü analizlerinin kullanımı önerilebilir.
- Çalışma kapsamında sadece Türkiye'de yer alan tez çalışmaları incelenmiştir. Buna ek olarak makale, konferans bildirileri, kitap bölümleri gibi formatlarda yayımlanan araştırmalar da mevcuttur. Bu bağlamda bu çalışma genişletilerek Türkiye'de yapılan eğitim araştırmalarında göz izleme ölçümlerinin kullanımı daha detaylı bir şekilde incelenebilir.

5.Kaynakça

- Alemdag, E., & Cagiltay, K. (2018). A systematic review of eye tracking research on multimedia learning. *Computers & Education, 125*, 413-428.
- Antonietti, A., Colombo, B., & Di Nuzzo, C. (2015). Metacognition in self-regulated multimedia learning: Integrating behavioural, psychophysiological and introspective measures. *Learning, Media and Technology, 40* (2), 187-209.
- Ariasi, N., & Mason, L. (2014). From covert processes to overt outcomes of refutation text reading: The interplay of science text structure and working memory capacity through eye fixations. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*(3), 493-523.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175.
- Barnes, A. E., & Kim, Y-S. (2016). Low-skilled adult readers look like typically developing child readers: A comparison of reading skills and eye movement behavior. *Reading and Writing, 29*, 1889-1914
- Bednarik, R., Budde, L., Heinemann, B., Schulte, C., & Vrzakova, H. (2018, Kasım). Eye-movement modeling examples in source code comprehension: A classroom study. In 18th Koli Calling International Conference on Computing Education Research (Koli Calling '18), 22-25. Retrieved from <https://doi.org/10.1145/3279720.3279722>
- Boers, F., Warren, P., Grimshaw, G., & Siyanova-Chanturia, A. (2017). On the benefits of multimodal annotations for vocabulary uptake from reading. *Computer Assisted Language Learning, 30*(7), 709-725.
- Catrysse, L., Gijbels, D., & Donche, V. (2018). It is not only about the depth of processing: What if eye am not interested in the text. *Learning and Instruction, 58*, 284-294.
- Chen, S.C., She, H.C., Chuang, M.H., Wu, J.Y., Tsai, J.L. & Jung, T.P. (2014). Eye movements predict students' computer-based assessment performance of physics concepts in different presentation modalities. *Computers & Education, 74*(1), 61-72
- Chien K, Tsai C, Chen H, Chang W, Chen S (2015) Learning differences and eye fixation patterns in virtual and physical science laboratories. *Computers & Education, 82*, 191-201.
- Colliot, T., & Jamet, É. (2018). Understanding the effects of a teacher video on learning from a multimedia document: an eye-tracking study. *Educational Technology Research and Development, 66*(6), 1415-1433.
- Curcic, M., Andringa, S., & Kuiken, F. (2019). The role of awareness and cognitive aptitudes in L2 predictive language processing. *Language Learning, 69*(1), 42- 71.
- Eitel, A. (2016). How repeated studying and testing affects multimedia learning: Evidence for adaptation to task demands. *Learning and Instruction, 41*, 70-84.
- Gale, A. G., & Johnson, F. (1984). *Theoretical and applied aspects of eye movement research*. New York: Elsevier.

- Gegenfurtner, A., Lehtinen, E., Jarodzka, H., & Säljö, R. (2017). Effects of eye movement modeling examples on adaptive expertise in medical image diagnosis. *Computers & Education*, 113, 212-225.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., & Van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Huang, P. S., & Chen, H. C. (2016). Gender differences in eye movements in solving text-and-diagram science problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 327-346.
- Huang, Y. M., Liu, C. L., Shadiev, R., Shen, M. H., & Hwang, W. Y. (2015). Investigating an application of speech-to-text recognition: a study on visual attention and learning behaviour. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 529-545.
- Hung, Y. N. (2014). "What are you looking at?" An eye movement exploration in science text reading. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 241-260.
- Indrarathne, B., Ratajczak, M., & Kormos, J. (2018). Modelling changes in the cognitive processing of grammar in implicit and explicit learning conditions: Insights from an eye-tracking study. *Language Learning*, 68(3), 669-708.
- Jarodzka, H., Van Gog, T., Dorr, M., Scheiter, K., & Gerjets, P. (2013). Learning to see: Guiding students' attention via a model's eye movements fosters learning. *Learning and Instruction*, 25, 62-70.
- Jian, Y. C., Chen, M. L., & Ko, H. W. (2013) Context effects in processing of Chinese academic words: an eye-tracking investigation. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 403-413.
- Jian, Y-C. (2015). Fourth graders' cognitive processes and learning strategies for reading illustrated biology texts: Eye movement measurements. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 93-109.
- Jian, Y. C. (2017). Eye-movement patterns and reader characteristics of students with good and poor performance when reading scientific text with diagrams. *Reading and Writing*, 30, 1447-1472.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological review*, 87(4), 329-354.
- Korbach, A., Brünken, R., & Park, B. (2017). Measurement of cognitive load in multimedia learning: a comparison of different objective measures. *Instructional Science*, 45, 515-536.
- Krebs, M.C., Schüler, A., & Scheiter, K. (2019). Just follow my eyes: The influence of model-observer similarity on Eye Movement Modeling Examples. *Learning and Instruction*, 61, 126-137.
- Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., et al. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, 10, 90-115.
- Lee, M., & Revesz, A. (2018). Promoting grammatical development through textually enhanced captions: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 102(3), 557-577.
- Liu, P. L. (2014). Using eye tracking to understand learners' reading process through the concept-mapping learning strategy. *Computers & Education*, 78, 237-249.
- Liversedge, S. P., Gilchrist, I. D., & Everling, S. (2011). *The Oxford handbook of eye movements*. Oxford: University Press.
- Liversedge, S. E., Paterson, K. B., & Pickering, M. J. (1998). Eye movements and measures of reading time. In G. Underwood (Ed.), *Eye movements in reading and scene perception* (pp. 55-76). Oxford, England: Elsevier.
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Role of subjective and objective measures of cognitive processing during learning in explaining the spatialcontiguity effect. *Learning and Instruction*, 61, 23-34.
- Males, L. M., & Setniker, A. (2019). Planning with curriculum materials: Interactions between prospective secondary mathematics teachers' attention, interpretations and responses. *International Journal of Educational Research*, 93, 153-167.
- Marlen, T., Wermeskerken, M., Jarodzka, H., & van Gog, T. (2018). Effectiveness of eye movement modeling examples in problem solving: The role of verbal ambiguity and prior knowledge. *Learning and Instruction*, 58, 274-283.
- Mason, L., Pluchino, P., Tornatora, M. C., & Ariasi, N. (2013). An eye-tracking study of learning from science text with concrete and abstract illustrations. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 356-384.
- Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2016). Using eye-tracking technology as an indirect instruction tool to improve text and picture processing and learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1083-1095.
- Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2013). Do fourth graders integrate text and picture in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns. *Computers & Education*, 60(1), 95-109.

- Mayer, R. E. (2010). Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics. *Learning and Instruction, 20*(2), 167-171.
- McIntyre, N. A., Jarodzka, H., & Klassen, R. M. (2019). Capturing teacher priorities: Using real-world eye-tracking to investigate expert teacher priorities across two cultures. *Learning and Instruction, 60*, 215-224.
- Nielsen, J. (1993). Usability engineering. Cambridge, MA: Academic Press.
- Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L., & van Merriënboer, J. G. (2018). Self-regulation of secondary school students: self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Instructional Science, 46*(3), 357-381.
- Ott, N., Brünken, R., Vogel, M., & Malone, S. (2018). Multiple symbolic representations: The combination of formula and text supports problem solving in the mathematical field of propositional logic. *Learning and Instruction, 58*, 88-105.
- Park, B., Korbach, A., & Brünken, R. (2015). Do learner characteristics moderate the seductive-details-effect? A cognitive-load-study using eye-tracking. *Educational Technology & Society, 18*(4), 24-36.
- Ponce, H. R., Mayer, R. E., Soledad-Loyola, M., J. López, M. J., & E. Méndez, E.E. (2018). When two computer-supported learning strategies are better than one: An eye-tracking study. *Computers & Education, 125*, 376-388.
- Prieto, L. P., Sharma, K., Kidzinski, Ł., & Dillenbourg, P. (2017). Orchestration load indicators and patterns: In-the-wild studies using mobile eye-tracking. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 11*(2), 216-229.
- Rau, M. A., Michaelis, J. E., & Fay, N. (2015). Connection making between multiple graphical representations: A multi-methods approach for domain-specific grounding of an intelligent tutoring system for chemistry. *Computers & Education, 82*, 460-485.
- Rayner, K. (1978). Eye movements in reading and information processing. *Psychological bulletin, 85*(3), 618-660.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological bulletin, 124*(3), 372-422.
- Rayner, K., Sereno, S. C., Morris, R. K., Schmauder, A. R., & Clifton Jr, C. (1989). Eye movements and on-line language comprehension processes. *Language and Cognitive Processes, 4*(3-4), 21-49.
- Salmerón, L., & Llorens, A. (2019). Instruction of digital reading strategies based on eye-movements modeling examples. *Journal of Educational Computing Research, 57*(2), 343-359.
- Scheiter, K., & Eitel, A. (2015). Signals foster multimedia learning by supporting integration of highlighted text and diagram elements. *Learning and Instruction, 36*, 11-26.
- Scheiter, K., & Eitel, A. (2017). The use of eye tracking as a research and instructional tool in multimedia learning. In C. Was, F. Sansosti, & B. Morris (Eds.), *Eye-tracking technology applications in educational research* (pp. 143-164). Hershey, PA: IGI Global Publishing Company. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1005-5.ch008>
- Schneider, B., & Pea, R. (2013). Real-time mutual gaze perception enhances collaborative learning and collaboration quality. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 8*(4), 375-397.
- Schneider, B., Sharma, K., Cuendet, S., Zufferey, G., Dillenbourg, P., & Pea, R. (2018). Leveraging mobile eye-trackers to capture joint visual attention in co-located collaborative learning groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 13*(3), 241-261.
- Schüler, A. (2019). The integration of information in a digital, multi-modal learning environment. *Learning and Instruction, 59*, 76-87.
- Tragant-Mestres, E., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Young EFL learners' processing of multimodal input: Examining learners' eye movements. *System, 80*, 212-223.
- Tsai, M. J., Huang, L. J., Hou, H. T., Hsu, C. Y., & Chiou, G. L. (2016). Visual behavior, flow and achievement in game-based learning. *Computers & Education, 98*, 115-129.
- Van Gog, T., Jarodzka, H., Scheiter, K., Gerjets, P., & Paas, F. (2009). Attention guidance during example study via the model's eye movements. *Computers in Human Behavior, 25*(3), 785-791.
- Van Wermeskerken, M., & Van Gog, T. (2017). Seeing the instructor's face and gaze in demonstration video examples affects attention allocation but not learning. *Computers & Education, 113*, 98-107.
- Wang, C. Y., Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2016). Multimedia recipe reading: Predicting learning outcomes and diagnosing cooking interest using eye-tracking measures. *Computers in Human Behavior, 62*, 9-18.

Wang, H. S., Chen, Y. T., & Lin, C. H. (2014). The learning benefits of using eye trackers to enhance the geospatial abilities of elementary school students. *British Journal of Educational Technology, 45*(2), 340-355.

Yang, F. Y., Huang, R. T., & Tsai, I. (2016). The effects of epistemic beliefs in science and gender difference on university students' science-text reading: An eye-tracking study. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*, 473-498.

Zhai, X., Fang, Q., Dong, Y., Wei, Z., Yuan, J., Cacciolatti, L., & Yang, Y. (2018). The effects of biofeedback-based stimulated recall on self-regulated online learning: A gender and cognitive taxonomy perspective. *Journal of Computer Assisted Learning, 34*(6), 775-786.

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ DUYGULARINA İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ

TÜLAY İLHAN İYİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİAYSEL ESEN ÇOBAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu: Ebeveynlerin meta duygu felsefelerinin bir bileşeni olan duygu farkındalığının çocukların özellikle duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemlidir. Bu nedenle ebeveyn duygu farkındalığının belirlenmesinin, ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimlerini destekleme süreçlerinde ilk adım olması açısından, önemli olduğu ve ulusal alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duyguların (üzüntü, öfke, korku, neşe) farkında olma düzeylerinin karşılaştırılması ve çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmış farklılaşmadığının incelenmesidir.

Metot: Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 36-72 aylık 344 çocuğun anne ve babasından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında ise 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler' ölçeğinin bir bölümü olan 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' kullanılmıştır.

Bulgular ve sonuç: Anne ve babaların, çocuklarının neşe duygusunu (bazen) diğer olumsuz duygulara (nadiren) göre daha fazla yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Anne babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu; annelerin babalara kıyasla çocuklarının üzüntü, korku, öfke ve neşe duygularının daha fazla farkında olduğu bulunmuştur. Ayrıca, annelerin çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenirken babaların çocuklarının korku duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tartışma, sonuç ve öneriler: Araştırmanın sonuçları alan yazındaki çalışmalar ile birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. Son olarak, çalışmanın bulguları ışığında ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: okul öncesi dönem, ebeveyn, duygu, duygu farkındalığı

Parental Awareness of Children's Emotions**Abstract**

Problem statement: Emotional awareness, a component of parents' meta-emotion philosophies, is very crucial on children's emotional development. Since parental awareness of children's emotions is the prior step of parental support of children's emotional development, determining parental emotional awareness is needed.

Purpose of study: This study aims to compare maternal and paternal awareness of children's emotions and to explore the relationship between parental emotion awareness and child's gender.

Method: In the study, descriptive survey model was used. The sample of the study consisted of the parents of 344 children aged 36-72 months. As data collection tools, Demographic Information Form and Children's Emotion Frequency were used.

Findings and results: The results revealed that parents are aware of children's joy more than their sadness, anger and fear. In addition, a significant difference was found between maternal and paternal awareness of children's emotions; mothers were more aware of their children's feelings of sadness, fear, anger and joy than the fathers. Moreover, while maternal awareness of children's emotions did not differ significantly in terms of gender of the child, fathers were found to be more aware of their daughters' fear than they do their sons' fear.

Discussion, conclusions and recommendations: The results were interpreted with the studies in the literature. Future research can involve observations to determine children's frequency of emotions so that more information can be gathered about parental awareness of children's emotions.

Keywords: early childhood period, children, parental awareness, emotions

Giriş

Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir rolü vardır. Ebeveynler, çocuklarına duygularını nasıl ifade edeceklerini öğretmek, kendi duygu ifadeleri yoluyla onlara model olarak ve rehberlik ederek çocuklarının duygu düzenleme becerilerini destekleyebilirler (Denham, Bassett ve Zinsler, 2012). Ancak bu süreçte öncelikli olarak çocuklarının deneyimledikleri duyguları fark etmeleri; diğer bir deyişle onların duygularına karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Böylece çocukları özellikle öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duygular yaşadıklarında onlara gerekli desteği ve yardımı

sunabilirler. Örneğin, Gottman, Katz ve Hooven'ın (1996) araştırmasında; çocuklarının üzüntü ve öfke duygularının farkında olan ebeveynlerin, onların duygularına daha çok rehberlik ettikleri belirlenmiştir.

Ebeveyn duygu farkındalığı, ebeveynlerin üst duygu felsefelerinin bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Üst duygu ise, anne-babanın kendi duyguları ve çocukların duyguları hakkındaki farkındalığı, duyguları ve düşüncelerinden oluşmaktadır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996). Araştırmalar ebeveyn duygu farkındalığının çocukların duygusal gelişimleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Gottman ve diğerleri, 1996; 1997; Jobe-Shields, Parra ve Buckholdt, 2013; Katz, Wilson ve Gottman, 1999). Çocukların duygularına karşı duyarlı olan ve onların duygularını onaylayan ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gottman ve diğerleri, 1997). Ayrıca, ebeveynlerin duygular hakkındaki düşünce ve davranışlarının yani üst duygu felsefelerinin çocukların duygulara ilişkin şemalarını etkilediği ortaya konmuştur (Dunsmore ve Halberstadt, 1997). Bütün bu çalışmalar incelendiğinde ebeveynlerin meta duygu felsefelerinin bir bileşeni olan duygu farkındalığının çocukların özellikle duygusal gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ebeveyn duygu farkındalığının belirlenmesinin, ebeveynlerin çocuklarının duygusal gelişimlerini destekleme süreçlerinde ilk adım olması açısından, önemli olduğu ve ulusal alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duyguların (üzüntü, öfke, korku, neşe) farkında olma düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

3. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularına ilişkin farkındalık düzeyleri çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesini hedefleyen tarama araştırması (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016), bu çalışmada anne babaların çocuklarının duygularına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Örneklem. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilinin bazı (Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Kazan ve Çamlıdere) ilçelerinde bulunan anasınıflarına devam eden 36-72 aylık 344 çocuğun anne ve babası oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ebeveynlerinin Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Anne yaşı	20-30	88	25,5
	31-40	214	62,2
	41 ve üzeri	38	11
	Toplam	344	100
Anne eğitim durumu	Ortaöğretim	152	44,1
	Üniversite	163	47,3
	Lisansüstü	29	8,4
	Toplam	344	100
Baba yaşı	20-30	34	9,8
	31-40	228	66,2
	41 ve üzeri	82	23,8
	Toplam	344	100
Baba eğitim durumu	Ortaöğretim	147	42,7
	Üniversite	158	45,9
	Lisansüstü	41	11,9
	Toplam	344	100

Çocuk cinsiyeti	Kız	181	52,6
	Erkek	163	47,4
	Toplam	344	100
Çocuk yaşı	36-48 ay	116	33,7
	49-60 ay	147	42,7
	61-72 ay	81	23,5
	Toplam	344	100

Tablo 1 incelendiğinde, anne ve babaların çoğunluğunun 31-40 yaşlarında ve üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların özellikleri incelendiğinde ise kız ve erkek çocuklarının sayılarının birbirine yakın olduğu ve çoğunlukla (49-60 ay) yaş aralığında oldukları belirlenmiştir.

Veri toplama aracı ve uygulama. Araştırmanın veri toplama araçlarını 'Demografik Bilgi Formu' ve 'Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler' ölçeğinin bir bölümü olan 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' oluşturmaktadır (Ersay, 2014). Demografik Bilgi Formu örnekleme dahil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti ve ebeveynlerinin yaşı, cinsiyeti ve eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği ise O'Neal ve Magai (2005) tarafından geliştirilmiş ve Ersay (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek ebeveynlerin; çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve aşırı neşe duygularına verdikleri tepkileri belirlemektedir. 'Çocukların Duygu Gösterme Sıklıkları' bu ölçeğin içinde yer almakta ve çocukların üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını gösterme sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, anne babalardan çocuklarının söz konusu duyguları geçen bir ay içerisinde gösterme sıklıklarını (1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık, 5= her zaman) olmak üzere işaretlemeleri istenmektedir.

Analiz. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Çocukların duygu gösterme sıklıkları puanları normal dağılım gösterdiğinden, veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulguları alt problemlerin sırasına göre iki başlık halinde sunulmuştur.

1. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerine ait bulgular. Tablo 2'de anne babaların çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularının farkında olma düzeyleri verilmiştir.

Tablo 2. Anne babalara göre çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını yaşama sıklıkları

Duygu	Ebeveyn	N	\bar{X}	Sıklık
Üzüntü	Anne	344	2,34	Nadiren
	Baba	344	2,15	Nadiren
Öfke	Anne	344	2,18	Nadiren
	Baba	344	2,04	Nadiren
Korku	Anne	344	2,09	Nadiren
	Baba	344	1,92	Nadiren
Neşe	Anne	344	3,33	Bazen
	Baba	344	3,07	Bazen

Tablo 2'ye göre anne ve babalar bir ay sürecinde çocuklarının nadiren üzüntü ($X_A=2,34$; $X_B=2,15$), öfke ($X_A=2,18$; $X_B=2,04$) ve korku/kaygı ($X_A=2,09$; $X_B=1,92$) duygularını yaşadığını belirtirken; bazen neşe/heyecan ($X_A=3,33$; $X_B=3,07$) duygusunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri arasındaki farkı gösteren t testi sonuçları

Duygular	Ebeveyn	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Üzüntü	Anne	344	2,33	0,75	342	3,47	,01*
	Baba	344	2,15	0,90			
Öfke	Anne	344	2,18	0,94	342	2,73	,007*
	Baba	344	2,04	1,00			
Korku	Anne	344	2,09	0,86	342	3,34	,01*
	Baba	344	1,91	0,94			
Neşe	Anne	344	3,33	1,09	342	3,63	,000*
	Baba	344	3,07	1,28			

*p<,05

Yapılan t testi sonuçları incelendiğinde annelerin babalara kıyasla çocuklarının üzüntü (t=3,47; p<0,05) , öfke (t=2,73; p<0,05) , korku (t=3,34; p<0,05) ve neşe (t=3,63; p<0,01) duygularının daha çok farkında olduğu görülmüştür.

2. Anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocukların cinsiyetine göre incelenmesi. Annelerin çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre incelenmiş ve yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Annelerin çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelendiği t testi sonuçları

Duygular	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Üzüntü	Kız	181	2,32	0,75	342	-,514	,607
	Erkek	163	2,36	0,73			
Öfke	Kız	181	2,13	0,96	342	-1,050	,294
	Erkek	163	2,24	0,91			
Korku	Kız	181	2,12	0,87	323	,835	,404
	Erkek	163	2,05	0,85			
Neşe	Kız	181	2,35	1,12	342	,497	,620
	Erkek	163	2,29	1,07			

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Babaların, çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelendiği t testi sonuçları ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre incelendiği t testi sonuçları

Duygular	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Üzüntü	Kız	181	2,23	0,88	342	1,685	,093
	Erkek	163	2,07	0,91			
Öfke	Kız	181	2,09	1,02	342	1,093	,275
	Erkek	163	1,98	0,98			
Korku	Kız	181	2,03	0,94	342	2,268	,024*
	Erkek	163	1,79	0,94			
Neşe	Kız	181	3,15	1,22	342	1,290	,198
	Erkek	163	2,97	1,35			

* $p<,05$

Yapılan t testi sonucunda, babaların kız çocuklarının korku duygularının erkek çocuklarının korku duygularına göre daha çok farkında oldukları bulunmuştur ($t=2,268$; $p<,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma. Anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri incelenmiş ve anne ve babaların, çocuklarının neşe duygusunu (bazen) diğer olumsuz duygulara (nadiren) göre daha fazla yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin baş etmekte zorlandıkları olumsuz duyguları daha fazla görmezden gelmeleri ve olumlu duygulara daha fazla odaklanmaları ile açıklanabilir.

Çalışmada, anne babaların çocuklarının üzüntü, öfke, korku ve neşe duygularını fark etme düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu; annelerin babalara kıyasla çocuklarının bu duygularının daha fazla farkında oldukları bulunmuştur. Benzer araştırmalarda da annelerin babalara kıyasla çocuklarının duygularının daha çok farkında olduğu (Gottman ve diğerleri, 1996; Root ve Rubin, 2010) ve onların duygularına ve genel olarak duygulara karşı daha ilgili oldukları (Fivush, Brotman, Buckner ve Goodman, 2000) belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise, anne babaların çocuklarının duyguları hakkındaki düşüncelerinin benzer olduğu saptanmıştır (Jobe-Shields ve diğerleri, 2013).

Bu çalışmada, annelerin çocuklarının duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, annelerin çocuklarının duygularına verdiği tepkiler ile çocukların cinsiyeti arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ersay, 2014; İlhan, 2017). Bazı araştırmalarda ise annelerin erkek çocuklarının olumsuz duygularına kız çocuklarına oranla daha destekleyici tepkiler verdikleri belirlenmiştir (Hasçuhadar, 2015; Malatesta ve Haviland, 1982). Bu çalışmadaki annelerin çocuklarının duygularının farkında olma

düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması kız ve erkek çocuklarına karşı sergiledikleri tutumların benzer olmasından (Tatlı, Selimoğlu ve Bademci, 2012; Şanlı ve Öztürk, 2012) kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada, babaların çocuklarının korku duygularının farkında olma düzeylerinin çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; kız çocuklarının korku duygularının erkek çocuklarının korku duygularına göre daha çok farkında oldukları bulunmuştur. Pol (2015) de araştırmasında babaların kız çocuklarının duygularına karşı daha fazla duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Nordahl (2014) erkek çocuğu olan babaların kız çocuğu olan babalara kıyasla daha fazla olumlu ebeveyn davranışı gösterdiklerini ifade etmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olarak babaların kız çocuklarının, erkeklere kıyasla korku duyguları ile baş etmekte daha fazla zorlandıkları inancına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle babaların, kız çocuklarının korku duygularının daha çok farkında olup; erkek çocuklarının korku duygularını daha fazla görmeden gelmiş olabilecekları düşünülmektedir.

Sonuç. Bu çalışmada; anne ve babaların çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Anne ve babalar çocuklarının nadiren üzüntü, öfke ve korku/kaygı duygularını yaşadıklarını belirtirken; bazen neşe/heycan duygusunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anne babaların, çocuklarının yaşadıkları duygulara ilişkin farkındalık düzeyleri çocuğun cinsiyetine göre incelenmiş ve annelerin farkındalık düzeyinin çocuğun cinsiyetine göre değişmediği görülürken babaların kız çocuklarının korku duygularının daha çok farkında olduğu görülmüştür.

Öneriler. Bu çalışmadaki bulgular anne ve babaların çocuklarının duygularının farkında olma düzeyleri ile sınırlıdır ve çocukların söz konusu duyguları gerçekte ne düzeyde yaşadıkları bilinmemektedir. Bu nedenle çocukların duyguları gösterme sıklıklarının gözlemlendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir (Jobe-Shields ve diğerleri, 2013). Böylece anne ve babaların çocuklarının duygularına ilişkin farkındalıkları hakkında daha fazla bilgi toplanabilir. Ayrıca bu çalışmada ebeveynlerin duygu farkındalığına ilişkin yanıtlarının sosyal beğenirlikten etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ebeveyn duygu farkındalığının gözlemlendiği çalışmaların yapılmasının daha güvenilir veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Denham, S.A., Bassett, H.E. & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3): 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *The International Journal of Emotional Education*, 6 (1), 33-46.
- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P. & Goodman, S.H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3-4), 233-253.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates; Hillsdale, NJ.
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jobe-Shields, L., Parra, G.R. & Buckholdt, K.E. (2013). Perceptions of parental awareness of emotional responses to stressful life events. *National Institutes of Health*, 21(4): 408–416. doi:10.1177/1066480713488529.
- Malatesta, C., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991–1003.
- Nordahl, K.B. (2014). *Early father-child interaction in a father-friendly context: Gender differences, child outcomes and predictive factors related to fathers' parenting behaviors with one-year-olds* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Bergen, Bergen.
- Pol, L.D. van der (2015). *Focus on feelings: Parental emotion socialization in early childhood* (Unpublished Doctoral Dissertation). Institute of Education and Child Studies, Leiden University, Leiden.

Root, A., & Rubin, K. H. (2010). Gender and parents' reactions to children's emotion during the pre- school years. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The Role of Gender in the Socialization of Emotion: Key Concepts and Critical Issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, pp. 51-64. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.

Tatlı, S., Selimoğlu, H. & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 101-114.

Weitz, S. (1976). Sex differences in nonverbal communication. *Sex Roles*, 2, 175-184.

ÖĞRETMENLERİN “DEĞER” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

MELTEM YALIN UÇAR RUSKAT MERVE AKSOY FUNDA KILIÇ
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada öğrencilere ve toplumun her bir bireyine rol model olan öğretmenlerin, branşlarındaki farklılığa göre “değer” kavramına ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Nicel betimsel olarak desenlenen bu çalışmada açık uçlu sorudan oluşan görüş elde etme formunda bir adet soru bulunmaktadır. Söz konusu soru, öğretmenlerin “değer” kavramını neye benzettikleri ve nedenleri ile açıklayarak mecazi olarak nasıl ifade edeceklerini sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenerek farklı branşlardaki 112 öğretmene ulaşılmıştır. Sayıca fazla olan öğretmenlere açık uçlu soruya yanıt olarak yazmaları istenilen metaforik algıları, sıklık çözümlemesi yolu ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmaya katılan farklı branşlardaki öğretmenlerden tek bir soru ile elde edilen bulgulara göre, öğretmenler “değer” kavramına ilişkin 112 adet metafor üretmiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin dokuz kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler “yol gösteren, özen gösterilen, temel yapı taşı, maneviyat, varoluş, yaşamsal, görece, kıymet, olgu” şeklindedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Elde edilecek sonuçların öğretmen kaynaklı olması araştırma sonucunun çarpan etkisini de büyütecektir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu değer algıları dolayısı ile davranışları, rol model olmaları açısından öğrencilerin de benzer değerlere dolayısı ile davranışlara sahip olacakları sonucuna ulaşabileceği düşünülmektedir. Böylece araştırma sonucunun, toplumsal yapıya değerler açısından bir ayna tutması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Değer, metafor, farklı branşlardaki öğretmenler, öğretmen algıları.

THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT THE CONCEPT OF “VALUE”

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of teachers who are a role model to students and each individual of society about the concept of value according to the different branches.

Method: In this quantitative descriptive study, there is one question in the form of obtaining an opinion consisting of an open-ended question. The question was structured with the aim of explaining what the concept of value looks like and why, and how to express it figuratively. The participants of the study were identified by using convenience sampling from purposive sampling methods and 112 teachers from different branches were reached. The metaphoric perceptions of the teachers who were asked to write in response to the open-ended question were analyzed by frequency analysis.

Findings: According to the findings obtained with only one question, teachers produced 112 metaphors regarding the concept of value. Nine categories of metaphors developed by teachers have been established. These categories are named as “guiding, being cared for, building block, morale, existence, vital, relative, worth, and fact”.

Implications for Research and Practice: The fact that the results will be obtained from teachers will increase the multiplier effect of the research result. Because it is thought that it can be concluded that teachers' perceptions of value and behaviors will have significant effects on students' behaviors in terms of role models to students. Thus, the result of the research is expected to mirror the values of the social structure.

Keywords: Value, metaphor, teachers in different branches, teachers' perceptions.

Giriş

Toplumların sağlıklı bir yapı oluşturmasında ve kimliklerini bulmasında “değer” kavramı çok önemli bir yere sahiptir. Soyut olan “değer” kavramı, özde bireye özgü, genelde ise topluma özgü davranışları yansıtan karakteristik bir özelliktir. Bireysel perspektiften bakıldığında, bireyin özelliklerini yansıtan ve hareketlerinin belli durumlar karşısında, amaçlarına yönelik olarak hareket edebileceği tercihler (Kluckhohn, 1951) olması açısından; değerlerin, içinde bulunulan durum, zaman ve hedeflenen amaca göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Yine benzer bir görüş ile değerler, insan davranışlarına ve tutumlarına yön veren, bireyin tercihlerini etkileyen, benliğin oluşmasını sağlayan ilke ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Merter, 2012). Özkalp (2003) ise değeri insanların doğru ve yanlış ayırt ederken kendilerinin belirledikleri ölçütler olarak tanımlanmaktadır. Kızıler ve Canikli (2015) ise insanı var eden şeyler olarak tanımlayarak değerleri varoluşsal ele alarak önemini ortaya koymaktadır.

“Değer” kavramına ilişkin tanımlara bakıldığında, tanımlarda bahsedilen ortak özellik olarak bireylerin inançlarını ve hayata bakış açılarını etkileyerek karar verme sürecinde yol gösterici olması ve değerlerin insan yaşamında çok önemli bir yere sahip olması dikkat çekmektedir. En genel tanımıyla değerler, bir toplumun devamlılığını ve huzurunu sağlamak amacıyla belirlenen, topluma ve zamana göre değişen sosyal, ekonomik, kültürel, dini ve bilimsel unsurları içeren maddi ve manevi öğelerdir. Farklı değer tanımları olduğu gibi, değerlerin sınıflandırılması da farklılık göstermektedir. Değer sınıflandırmasının değişiklik göstermesi değer kavramının nasıl tanımlandığı ve değer kavramına atfedilen anlamlar ile yakından ilişkilidir.

Rokeach ve Schwartz değerler ile ilgili çalışmalar yaparak değerler eğitimi alanında adından söz ettirmeyi başaran en önemli yazarlardandır. Rokeach, değerleri amaçsal ve araçsal olmak üzere iki ana başlıkta toplamıştır (Rokeach, 1973). Schwartz ise; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere on değer tipi kurgulamıştır (Schwartz,1996). Schwartz'ın değer sınıflaması kendi içinde uyumlu ve çatışmalı olan tipleri içeren birbirleri ile ilişkili dinamik bir yapıdadır.

Akbaş (2004) ise değerleri; geleneksel, demokratik, çalışma-iş, bilimsel ve temel olmak üzere beş başlıkta sınıflamıştır. Lickona (1992) değerleri, ahlaki ve ahlaki olmayan değerler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Değerler tanımları ve sınıflamalarına bakıldığında, “değer” kavramının mikro ve makro boyutta ele alındığı görülmektedir.

Bireysel açıdan ele alınan tanımlardan anlaşılacağı üzere “değer” kavramı, olumlu bir içerik taşımakta dolayısıyla söz konusu kavrama, olumlu bir anlam yüklenmektedir. Buna karşın, günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler, medyaya yansıyan terör, şiddet, uyuşturucu ve cinayet vakalarının etkisiyle meydana gelen kültürel yozlaşma ile birlikte bireylerin değer kavramına ilişkin algıları da toplumdan topluma, zamandan zamana değişiklik göstermektedir. Yaşanan olumsuz durumlardan direkt olarak bireyler ve toplumlar etkilenmekte ve değerlere atfedilen anlamlar da değişmektedir. Toplumların huzur içinde bir arada yaşamasının ve sağlıklı iletişim kurulmasının sağlanabilmesi için toplumlara, kaybolmakta olan değerlerin kazandırılması (Özgüven, 1994) gerektiği üzerinde durulduğu kadar, olumlu gelişmelere paralel olarak yeni değerlerin de kazandırılması gerekmektedir. Aksi halde, hem bireylerin hem de toplumların yozlaşarak irtifa kaybetmelerine dolayısı ile entropiye uğramaları kaçınılmaz olacaktır.

Bireylerin değer algılarının oluşturulup şekillenmesinde ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır. Değerlerin gelecek nesillere eğitim yoluyla aktarılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Aydın, 2009). Çünkü öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin doğruyu ve yanlış ayırt etmede, davranışlarını şekillendirmelerinde ve kendi kimliklerini bulmaları konusunda rol model aldıkları ve en çok iletişim kurdukları kişi öğretmenlerdir. Öğretmenler, bireyleri yetiştirirken akademik başarısı yüksek öğrenci yetiştirmenin yanı sıra nitelikli, ahlaki ve iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin algılarının açık bir şekilde anlaşılması gerekir. Çünkü birer rol model olan öğretmenlerin, değer kavramına ilişkin algıları, onların davranışlarına yansımakta dolayısı ile öğretmenlerin davranışları da, öğrenci davranışı olarak topluma geri dönmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin “değer” kavramına atfettikleri değişkenlerin neler olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Böylece, atfedilen değişkenlerin niteliği hakkında bilgi sahibi olunarak bireysel, dolayısı ile toplumsal değerleri korumaya, geliştirmeye ya da yenilerini eklemeye yönelik stratejik eğitim yaşantılarının oluşturulması sağlanabilir.

Öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında en etkili yollardan biri ise metaforlardır. Metaforlar, insanların olayları, olguları, nesnelere, çevreyi kısacası hayatı nasıl anlamlandırdıklarını, benzetme yolu ile açıklamaya yardımcı bir araçtır (Cerit,2008). Metafor yani mecaz anlam, bir sözcüğün akla gelen ilk anlamından ilgi veya benzetme sonucunda uzaklaşarak kazanmış olduğu yeni anlamların yine sözcüklerle ifade edilmesidir. Yine metaforlar, sadece bir söz sanatı olarak görülmesinin ötesinde, daha önemli işlevlere sahiptir (Demirel, 2005). Metafor, bireylerin yaratıcı düşünmeyi geliştirerek söylemek istediklerinin daha az sözcük kullanılarak ifade edilmesini sağlar (Yaşar ve Girmen, 2012). Metaforlar bilişsel ve duyuşsal süreci kapsayan ve bireylerin algılarını ortaya koymaya yarayan önemli bir araçtır. Dolayısıyla, öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi soyut bir kavram olan değer kavramının somutlaştırılarak daha anlaşılır olmasını sağlar.

Alan yazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle tek bir branş ve kademe temel alınarak öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin metaforik algılarının ortaya konduğu çalışmalara rastlanmıştır (Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Balcı ve Yelken, 2010).

Çelikkaya ve Seyhan (2017) çalışmalarına, çalışma grubu olarak 106 sosyal bilgiler öğretmen adayı ve 40 öğretmen dahil etmişlerdir. Nitel tasarladıkları çalışma olgubilim deseninde yürütülmüştür. Bu nitel çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve adaylarının evrensel değerlere ilişkin metaforik algılarını tespit etmektir.

Aladağ ve Kuzgun (2015) çalışmasında, farklı olarak sınıf öğretmeni adaylarını çalışmalarına dahil ederken, Balcı ve Yelken (2010), çalışmalarında çalışma grubunu ilköğretim öğretmenleri olarak seçerek daha kapsamlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, 214 öğretmenin değere ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı ise, araştırmaya katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin metaforik algılarını tespit etmektir. Elde edilecek sonuçların öğretmen kaynaklı olması ise, araştırma sonucunun çarpan etkisini de

büyütecektir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu değer algıları dolayısı ile davranışları, rol model olmaları açısından öğrencilerinin de benzer değerlere dolayısı ile davranışlara sahip olacakları sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir. Böylece araştırma sonucunun, toplumsal yapıya değerler açısından bir ayna tutması beklenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenler “değer” kavramını en çok neye benzetmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nicel betimsel olarak desenlenen bu çalışmada açık uçlu sorudan oluşan görüş elde etme formunda bir adet soru bulunmaktadır. Söz konusu soru ile öğretmenlerin “değer” kavramının neye benzediği ve nedenlerini açıklayarak mecazi olarak nasıl ifade edeceklerini sağlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu çalışmada, katılımcı sayısının fazla olması nedeni ile yüz yüze görüşme yapılamamış dolayısı ile elde edilen metaforu açılımlayan bir perspektif yani derinlik elde edilmemiştir. Bu nedenle, söz konusu çalışma nicel bir araştırma olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Çünkü bir araştırma ile bir olayın veya olgunun ne olduğunun tasvir edildiği çalışmalar betimsel (Kaptan, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler, sayısal olarak gruplandırılmış ve betimlenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ve İzmir illerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenerek 112 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş ve cinsiyet dağılımı tablo-1’de gösterilmiştir. Tablo-1 incelendiğinde, araştırmaya farklı branşlardan öğretmenlerin katıldığı görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre dağılımı

Branş – Kodlar	Öğretmen sayısı
Türkçe Öğretmeni (T)	16
İngilizce Öğretmeni (İ)	18
Matematik Öğretmeni (M)	11
Sınıf Öğretmeni (S)	10
Sosyal Bilgiler Öğretmeni (Sos)	13
Fen Bilgisi Öğretmeni (F)	14
Psikolojik- Danışman ve Rehberlik (P)	10
Din Bilgisi Öğretmeni (D)	5
Okul Öncesi Öğretmeni (O)	7
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni (Bö)	5
Beden Eğitimi Öğretmeni (Be)	4
Toplam	112

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışma grubunun değerlere ilişkin sahip oldukları metaforları öğrenmek için katılımcıların demografik (cinsiyet, branş, yaş, öğretmenlikte çalışma süresi, çalıştığı okul türü, eğitim düzeyi) bilgileri ile tek sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Soru maddesi olarak “Sizce ‘Değer’ neye benzer? Neden?”, “ Nedenlerinizi açıklayınız” ifadeleri kullanılmıştır.

Analiz

Görüşme formundaki sorular öğretmenler tarafından doldurulmuş ve araştırmacılara teslim edilmiştir. Nicel betimsel olan bu çalışmada, sayıca fazla olan öğretmenlere açık uçlu soruya yanıt olarak yazmaları istenilen metaforik algıları, sıklık çözümlemesi yolu ile analiz edilmiştir. Veriler, her bir katılımcıya en fazla 15 dakika süre tanınarak gizlilik ve gönüllülük esasına dayanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nicel betimsel yöntem ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada tek bir soru ile elde edilen bulgulara göre öğretmenler 112 adet metafor üretmiştir. “Değer” kavramına ilişkin üretilen metaforlar ve frekanslar tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin metaforik algıları

<i>Oluşturulan Metaforlar</i>	<i>f</i>	<i>Oluşturulan Metaforlar</i>	<i>f</i>
1. Adalet	1	41. Karpuz	1
2. Ağaç	2	42. Keyif	1
3. Altın	4	43. Kimlik	1
4. Anne	1	44. Kural	1
5. Anne-baba	2	45. Kültür	2
6. Ayakkabı	1	46. Lastik	1
7. Ayna	1	47. Mevsimler	1
8. Barış ve kardeşlik	1	48. Mihenk taşı	1
9. Ben	1	49. Mutluluk	1
10. Bilgi	1	50. Nar kabuğu	1
11. Birey	1	51. Okyanus	1
12. Bulut	1	52. Oluşum	1
13. Buzdağı	1	53. Organ	1
14. Canlı	1	54. Orkestra şefi	1
15. Civa	1	55. Pasta	1
16. Çiçek	5	56. Pusula	2
17. Deniz	1	57. Puzzle	1
18. Dere yatağı	1	58. Ruh	1
19. Domino taşı	1	59. Sağlık	2
20. Düşünce	3	60. Saygı	1
21. Emek	1	61. Sevgi ve sadakat	1
22. Farklılık	1	62. Sonsuzluk	1
23. Fidan	1	63. Soyut bir şey	2
24. Gelenek ve görenek	1	64. Su	6
25. Gramafon	1	65. Terazî	2
26. Gülümseme	1	66. Terkedilmiş müstakil bir ev	1
27. Hayat ağacı	1	67. Toplum	2
28. Hazine	1	68. Toprak	1
29. His	1	69. Trafik polisi	1
30. Hücre	1	70. Tuğla	1
31. Işık	3	71. Vicdan ve karakter	1

32. İnanç	2	72. Vitamin	1
33. İnsan	6	73. Yansıma	1
34. İnsan vücudu	2	74. Yaşam	1
35. İnsanca yaşam	1	75. Yaşam biçimi	1
36. İnsani özellik	1	76. Yaşam kalitesi	1
37. İpek	1	77. Yaşam enerjisi	1
38. İskelet	1	78. Yıldız	1
39. Kalp	1	79. Zaman	2
40. Kalp ve sağlık	1	80. Zincir	1
Toplam			112

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin “su (6), insan (6), çiçek (5)” metaforları en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Ayrıca, “düşünce (3), inanç (2), insan vücudu (2), sağlık (2), terazi (2), toplum (2), zaman (2), pusula 2)” metaforları da sık üretilen metaforlardır. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin dokuz kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin “Değer” kavramına ilişkin geliştirdikleri metafor kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı
“Yol Gösteren” olarak değer	Orkestra şefi (1), Işık (3), Yıldız (1), Dere yatağı (1), Trafik polisi (1), Pusula (2)	9
“Özen Gösterilen” olarak değer	Mihenk taşı (1), Çiçek (5), Ağaç (2), Emek (1), İpek (1), Fidan (1), Toprak (1), Civa (1)	13
“Temel Yapı Taşı” olarak değer	İskelet (1), Buzdağı (1), Lastik (1), Düşünce (3), Puzzle (1), Kültür (2), Zincir (1), Domino taşı (1), Ayakkabı (1), Hayat ağacı (1), Bilgi (1), Vücut (2), Nar kabuğu (1), Hücre (1), Ayna (1), Tuğla (1)	20
“Maneviyat” olarak değer	Vicdan ve karakter (1), İnanç (2), İnsanca yaşam (1), His (1), Mutluluk (1), Gülümseme (1), Keyif (1), Sevgi ve sadakat (1), Saygı (1), Barış ve kardeşlik (1)	11
“Varoluş” olarak değer	Mevsimler (1), İnsan (6), Ben (1), Yaşam biçimi (1), Ruh (1), Birey (1), Kimlik (1), Farklılık (1), Deniz (1), Sonsuzluk (2), İnsani özellik (1), Okyanus (1), Oluşum (1) Yansıma (1)	20
“Yaşamsal” olarak değer	Kalp (1), Anne (1), Yaşam (1), Su (6), Sağlık (2), Yaşam enerjisi (1), Vitamin (1), Kalp ve sağlık (1), Anne-baba (2), Canlı (1), Organ (1)	18
“Görece” olarak değer	Karpuz (1), Yaşam kalitesi (1), Zaman (2), Bulut (1), Pasta (1), Gramafon (1),	

	Soyut bir şey (2), Terazı (2), Terkedilmiş bir ev (1)	12
“Kıymet” olarak değer	Altın (4), Hazine (1)	5
“Olgu” olarak değer	Toplum (2), Kural (1), Gelenek ve görenek (1)	4
Toplam		112

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin belirlenen dokuz kategori incelendiğinde, öğretmenlerin “değer” kavramını “yol gösteren, özen gösterilen, temel yapı taşı, maneviyat, varoluş, yaşamsal, görece, kıymet, olgu” olarak ele aldıkları görülmektedir.

Öğretmenler “değer” kavramını en çok “temel yapı taşı olarak (20)” ve “varoluş olarak (20)” görmektedirler. Öğretmenlerin “kıymet olarak (5)” ve “olgu olarak” değer kategorisine ilişkin ise en az metafor ürettikleri görülmektedir. Oluşturulan dokuz adet kategori öğretmenlerden alıntılar ile desteklenerek tablolarda gösterilerek açıklanacaktır.

Tablo 4. “Yol Gösteren” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Yol Gösteren” olarak değer	Orkestra şefi (1), Işık (3), Yıldız (1), Dere yatağı (1), Trafik polisi (1), Pusula (2)	6	9

Öğretmenlerin “yol gösteren” olarak değer kategorisine ilişkin geliştirdikleri altı adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar orkestra şefi, ışık, yıldız, dere yatağı, trafik polisi şeklindedir. Öğretmenlerin “yol gösteren olarak değer” kategorisine ilişkin ürettikleri metafor örnekleri aşağıdaki gibidir;

İ-73 : “Bence değer orkestra şefi gibidir. Şefsiz bir orkestra kaptansız bir gemi gibidir. Gerek sosyal hayatımızın gerekse eğitim hayatımızın yol göstericisi sahip olduğumuz değerlerimizdir.”

S-61: “Akarsuyun aktığı dere yatağı gibidir. Su (insan) akarken o sınırlar çerçevesinde karar alır ve ilerler. Değerler de böyledir. Hayata yön vermemizde ya da kararlarımızda farkında olmasak da bizi yönlendirir.”

F-53: “Değer insanların arasındaki trafik polisine benzer. Çünkü insanlar arasındaki ilişki yola benzer ise değerler o yolda sıkıntı olmaması için yönetip insanlar arasındaki ilişkileri stabilize eder.”

Tablo 5. “Özen Gösterilen” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Özen Gösterilen” olarak değer	Mihenk taşı (1), Çiçek (5), Ağaç (2), Emek (1), İpek (1), Fidan (1), Toprak (1), Civa (1)	8	13

Öğretmenlerin “özen gösterilen” olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri sekiz adet metafor vardır. Bu metaforlar mihenk taşı, çiçek, ağaç, emek, ipek, fidan, toprak ve civa şeklindedir. Ürettikleri metaforlardan “değer” kavramını özen ve emek gösterilmesi gereken nesnelere benzettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin özen gösterilen olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri metafor cümleleri verilmiştir.

T-38: “Mihenk taşına benzetebilirim. Bu değerlere sahip olmak insanlığımızın bir göstergesidir. İnsanın anlaşılmasında da değerler önemli rol oynar.”

T-8: “Bir fidana benzer. Bakmazsan kurur gider.”

M-14: “İpeğe benzer. Hassas, narin ve özen gösterilmesi gerekir.”

Tablo 6. “Temel Yapı Taşı” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
--------------------	-------------------	----------------------	-------------------------

“Temel Yapı Taşı” olarak değer	İskelet (1), Buzdağı (1), Lastik (1), Düşünce (3), Puzzle (1), Kültür (2), Zincir (1), Domino taşı (1), Ayakkabı (1), Hayat ağacı (1), Bilgi (1), Vücut (2), Nar kabuğu (1), Hücre (1), Ayna (1), Tuğla (1)	16	20
--------------------------------	---	----	----

Öğretmenlerin “temel yapı taşı” olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri 16 metafor bulunmaktadır. Üretilen metaforlar incelendiğinde en çok metafor “temel yapı taşı” olarak değer kategorisinde bulunmaktadır. Üretilen 16 adet metafor iskelet, buzdağı, lastik, düşünce, puzzle, kültür, zincir, domino taşı, ayakkabı, hayat ağacı, bilgi, vücut, nar kabuğu, hücre, ayna ve tuğla şeklindedir.

İ-52: “Değerler domino taşı gibidir. Her biri birbirini etkiler. Biri olmazsa diğeri de yıkılır. Birbirleri ile bağlantılı ve bütündür.”

P-50: “Buzdağına benzer. Çünkü görünenden çok görünmeyen bir çok özelliğin birleşiminden oluşur.”

Sos-65: “Değerler bilgi gibidir. Paylaştıkça çoğalır ve gelişir.”

Tablo 7. “Maneviyat” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Maneviyat” olarak değer	Vicdan ve karakter (1), İnanç (2), İnsanca yaşam (1), His (1), Mutluluk (1), Gülümseme (1), Keyif (1), Sevgi ve sadakat (1), Saygı (1), Barış ve kardeşlik (1)	10	11

Öğretmenlerin “maneviyat” olarak değer kategorisine ilişkin geliştirdikleri on adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar vicdan ve karakter, inanç, insanca yaşam, his, mutluluk, gülümseme, keyif, sevgi ve sadakat, saygı, barış ve kardeşlik şeklindedir. Bu metaforlardan anlaşıldığı gibi öğretmenler “değer” kavramını bir duygu ifadesi/ maneviyat olarak görmektedir. Örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

S-81: “Değer kişinin kendi vicdan ve karakteri gibidir. Çünkü adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik gibi kavramlar kişinin hayat felsefesini, hayata bakış açısını, huyunu yansıtan değerlerdir. Bu değerler zaten insanın vicdanında ve karakterinde var olan niteliklerdir.”

O-44: “Bir küçük gülümsemeye. Çünkü insanı en kötü anında bile en işe yarayan yoldur. Unutmayın ki bir küçük gülümseme, bütün kapıları açar.”

F-10: “İnsanca yaşama benzer. Zaten doğamızda var olan, ısmarlama olmayacak bir şey. Biyolojik, psikolojik varlığımız kadar var olan insan yanımız. Sevmek, paylaşmak, güvenmek, güvende hissetmek, doğanın bir parçası olmak ve biraz da üretmek, adil olmak... İnsanca, insana yakışan..”

Tablo 8. “Varoluş” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Varoluş” olarak değer	Mevsimler (1), İnsan (6), Ben (1), Yaşam biçimi (1), Ruh (1), Birey (1), Kimlik (1), Farklılık (1), Deniz (1), Sonsuzluk (2), İnsani özellik (1), Okyanus (1), Oluşum (1), Yansıma (1)	14	20

Öğretmenlerin “varoluş” olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri 14 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar mevsimler, insan, ben, yaşam biçimi, ruh, birey, kimlik, farklılık, deniz, sonsuzluk, insani özellik, okyanus, oluşum, yansıma şeklindedir. Öğretmenlerin “değer” kavramına ilişkin en çok metafor ürettiği kategoridir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İ-62: “Değerleri mevsimlere benzetebilirim. Yaşamın doğal döngüsü içerisinde devam edebilmesi için ihtiyaç duyulan koşulları oluşturur. Söz gelimi, kış mevsimi üşüme hassasiyeti olanlar için istenmeyen bir durumdur ancak toprağın dolayısıyla hayatın devamı için gereklidir ve karşı karşıya kalındığında katlanılması gerekir.”

F-4: “İnsanlığa hizmet eden ve çevreyi koruyan, insanı önemseyen oluşum ve yapılanmalardır.”

Tablo 9. “Yaşamsal” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Yaşamsal” olarak değer	Kalp (1), Anne (1), Yaşam (1), Su (6), Sağlık (2), Yaşam enerjisi (1), Vitamin (1), Kalp ve sağlık (1), Anne-baba (2), Canlı (1), Organ (1)	11	18

Öğretmenlerin “yaşamsal” olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri 11 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar kalp, anne, yaşam, su, sağlık, yaşam enerjisi, vitamin, kalp ve sağlık, anne-baba, canlı, organ şeklindedir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

D-89: “Sağlığa benzer. Eğer sağlığınıza sürekli dikkatli edersek, sağlıklı ve kaliteli bir yaşam süreriz. Etmezsek ruhsal ve fiziksel olarak kalitesiz ve sağlıksız bir yaşamın içinde buluruz kendimizi.”

T-83: “Değer ya da değerleri sağlığa benzettim. Nasıl sağlığınıza kaybederseniz her şeyimizi kaybetmiş oluruz. Değerlerimizi kaybettiğimizde de insanlığımızı kaybetmiş oluruz. O değerler olmadan da insancıl davranışlarda bulunmamız mümkün değildir.”

P-15: “Gülü susuz, insanı değersiz bırakma. Değer suya benzer ulaştığı her yere hayat verir.”

Tablo 10. “Görece” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Görece” olarak değer	Karpuz (1), Yaşam kalitesi (1), Zaman (2), Bulut (1), Pasta (1), Gramafon (1), Soyut bir şey (2), Terazi (2), Terkedilmiş bir ev (1)	9	12

Öğretmenlerin “görece” olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri dokuz adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar karpuz, yaşam kalitesi, zaman, bulut, pasta, gramafon, soyut bir şey, terazi, terkedilmiş bir ev şeklindedir. Öğretmenler, ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinde nesnelere özelliklerinin veya kalitesinin göreceli olduğunu, bir şeyin değerinin de kişiden kişiye değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu benzerlikten dolayı “değer” kavramını da göreceli olarak ele almışlardır.

T-87: “Değer bütün bir pasta gibidir. Bir bütün olarak bakıldığında güzel görünse de içine konan malzemeler kaliteli değilse, keki doğru sırayla pişirilmezse, hangi malzemeyi nerede ve nasıl kullanılacağı bilinmezse, o güzel görünen şey tadına bakıldığında kötü bir tat bırakacaktır ağızınızda.”

T-88: “Bence değer bir buluta benzer. Hepimiz o bulutları farklı şekillerde görür ve farklı yorumlarız ama bizim için ne ifade ederse etsin hepimiz orada bir bulut olduğunu kabul ederiz.”

Tablo 11. “Kıymet” olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
“Kıymet” olarak değer	Altın (4), Hazine (1)	2	5

Öğretmenlerin “kıymet” olarak değer kategorisine ilişkin ürettikleri sadece iki adet metafor bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından en az metafor bu kategoriye ilişkin üretilmiştir. Üretilen iki metafor altın ve hazine şeklindedir.

Bö-58: "Parayla ölçülemeyen, çok kıymetli bir hazinedir. Varlığı insanı mutlu eder, rahatlatır. İnsanlara fayda sağlayan bir olgudur.

T-69: "Altına benzer. Çünkü ulaşılması, yerine oturtulması son derece zordur. Elimize geçince derin bir huzura sevk eder."

Tablo 12. "Olgu" olarak değer

Kategoriler	Metaforlar	Metafor adeti	Metafor frekansı
"Olgu" olarak değer	Toplum (2), Kural (1), Gelenek ve görenek (1)	3	4

Öğretmenlerin "olgu" olarak değer kategorisine ilişkin üç adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar toplum, kural, gelenek ve görenek şeklindedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmenlerin çok az metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

M-1: "Değer gelenek ve göreneklere benzer. Görgü kurallarını yansıtır, toplum kurallarını oluşturur."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi soyut bir kavram olan değer kavramının somutlaştırılarak daha anlaşılır olmasını sağlaması nedeni ile bu çalışmada, öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, katılımcı sayısının fazla olması nedeni ile yüz yüze görüşme yapılamamış dolayısı ile elde edilen metaforu açmılayan bir perspektif yani derinlik elde edilmemiştir. Bu nedenle, söz konusu çalışma nicel bir araştırma olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Çünkü bir araştırma ile bir olayın veya olgunun ne olduğunun tasvir edildiği çalışmalar betimsel (Kaptan, 1998) olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 112 öğretmen "değer" kavramına ilişkin toplam 80 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin "değer" kavramına ilişkin ürettikleri "su (6), insan (6), çiçek (5)" metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Ayrıca, "düşünce (3), inanç (2), insan vücudu (2), sağlık (2), terazi (2), toplum (2), zaman (2), pusula 2)" metaforları da sık üretilen metaforlardandır.

Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin dokuz kategori belirlenmiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlara ilişkin belirlenen dokuz kategori incelendiğinde, öğretmenlerin "değer" kavramını "yol gösteren, özen gösterilen, temel yapı taşı, maneviyat, varoluş, yaşamsal, görece, kıymet, olgu" olarak ele aldıkları görülmektedir. Öğretmenler "değer" kavramını en çok "temel yapı taşı olarak (20)" ve "varoluş olarak (20)" görmektedirler. Öğretmenlerin "kıymet olarak (5)" ve "olgu olarak" değer kategorisine ilişkin ise en az metafor ürettikleri görülmektedir.

Alan yazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde, Yazar, Özekinci ve Lala (2017)'nin öğretmen ve yöneticilerin "değer" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmasında, 15 adet kategori ortaya konulmuştur. Bunlardan üç kategori (emek verilen olarak değer, yaşama yön veren olarak değer, insana ait önemli bir özellik) bu çalışmadaki üç kategori (özen gösterilen olarak değer, yol gösteren olarak değer, varoluş olarak değer) ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmen kaynaklı olması, araştırma sonucunun çarpan etkisini de büyütecektir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu değer algıları dolayısı ile davranışları, rol model olmaları açısından öğrencilerinin de benzer değerlere dolayısı ile davranışlara sahip olacakları sonucuna ulaşabileceği düşünülmektedir. Böylece araştırma sonucunun, toplumsal yapıya değerler açısından bir ayna tutması beklenmektedir.

Kaynakça

Aladağ, S. ve Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının 'değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193.

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.

Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 81-90.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çelikkaya, T. ve Seyhan, O., (2017). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere ilişkin algıları: metafor analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 5 Issue 4, p. 958-977. Doi: 10.18298/ijlet.2147.

- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 607-629.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kızıler, H. ve Canikli, İ. (2015). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayıncılık.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*. In T. Parsons, & E. Shils (Eds.). *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkalp, E. (2003). Kültür, (Edt. E, Özkalp), *Davranış Bilimlerine Giriş*. 3. Baskı, 57-74, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1355
- Schwartz, S. (1996). "Value Priorities and Behaviour", In C. Seligman, J.M. Olson ve M.P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, s.1-24.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of Human Values*. The Free Press, New York.
- Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3),13-23.
- Yılmaz, M., ve Merter, F. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal Of Social Science*, 5(3), 299- 314.

ROBOTİK ARAÇLARIN DERS MÜFREDATLARINA ENTEGRASYONUNA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ**YASEMİN KARAL**
TRABZON ÜNİVERSİTESİ**TAYFUN ACAR**
TRABZON ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Robotiğin örgün eğitime dâhil edilme potansiyeli vardır ve bu süreçte öğretmenler önemli bir rol üstlenmek durumunda kalabilirler. Alanyazın, öğretmenlerin robotik araçları sınıflarına ve ders müfredatlarına dâhil edebilmeleri için hazırlıklı olmaları gerektiğine işaret etmektedir ve bu çalışmada, hizmet öncesinde bulunan öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 yılı akademik yılında, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesinde, farklı bölümlerde öğrenimini sürdüren 48 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla öğretmen adaylarının görüşleri toplanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular: Öğretmen adaylarının robotik kodlama konusunda herhangi bir eğitim almadıkları, bu konuda istekli oldukları ve lisans düzeyinde bir ders olarak robotik kodlama eğitimlerinin verilmesinin faydalı olacağına inandıkları ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun robotiği kendi branşları için sınıf içinde, müfredat konularına yönelik kullanılabilecek uygun bir araç olabileceğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Farklı branşlardan öğretmen ya da öğretmen adaylarının katılımıyla robotiğin farklı ders müfredatları içindeki yerini anlamlı bir şekilde ortaya koyacak disiplinlerarası etkinlik ya da üniteler geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: robotik, ders müfredatları, öğretmen adayları

Preservice Teachers Views for Integration of Robotics Tools into Course Curriculum**Abstract**

Purpose: Robotics has the potential to be included in formal education and teachers may have to play an important role in this process. The literature points out that teachers should be prepared to include robotic tools in their classrooms and course curriculum and this study aims to reveal the views and suggestions of preservice teacher candidates on this subject.

Method: A qualitative research design was used in this study. The sample of the study consisted of 48 senior students who were studying in different departments in Fatih University, Trabzon University in 2018-2019 academic year. In this study, the views of preservice teachers were collected and subjected to descriptive analysis through a form prepared by the researchers.

Findings: It was revealed that preservice teachers did not receive any training in robotic coding, they were willing and believed that it would be beneficial to provide robotic coding training as a undergraduate course. It was determined that the majority of preservice teachers emphasized that robotics could be a suitable tool for curriculum subjects in their classrooms.

Implications for Research and Practice: Interdisciplinary activities or units can be developed with the participation of teachers or prospective teachers from different disciplines to reveal the place of robotics in different curricula in a meaningful way.

Keywords: robotics, course curricula, teacher candidates

Giriş

21. yüzyıl sınıflarında işbirliği, iletişim, kritik düşünme ve üretkenlik gibi beceriler öne çıkmaktadır. Eğitimciler, öğrenme ortamlarını bu becerileri kazandıracak tasarımlarla yeniden yapılandırmak durumundadırlar (Hamner, Lauwers, Bernstein, Stubbs, , Crowley ve Nourbakhsh, 2008). Özellikle son yıllarda, geleneksel ve modern disiplinler arasında kuvvetli bir bağlayıcı yaklaşım olarak tanımlanan “disiplinlerarasılık” teriminin öne çıktığı söylenebilir (<https://curriculumredesign.org>). Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlere ait bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirmekte ve kullanmaktadır. Bu yaklaşım yeni olmamakla birlikte son yıllarda kendini hem alanyazında hem de okullardaki uygulamalarda daha fazla hissettirmeye başlamıştır (Yıldırım, 1996, Ulusoy, 2007). (i) Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin proje ve problem tabanlı öğrenme gibi öğrenme modelleri ile uygulandığı STEM (Akgündüz ve Ertepinar, 2015); (ii) Bilgisayar Bilimlerinin Türkiye’de temel ve orta öğretim öğrencilerine katkılarının artırılması, matematik, fen, sosyal bilimler gibi alanlarla nasıl bütünleştirilebileceğinin çerçevesinin çizilmesi amacıyla başlatılan Harezmi Eğitim Modeli (Koçoğlu, 2018), disiplinlerarası yaklaşımın eğitim alanındaki somut uygulama örnekleridir. Tüm bu eğitim yaklaşım ve modellerinin geliştirilip yaygınlaştırılması ülkelerin teknolojik yarışta varlığını sürdürme çabası ile ilintilidir. Her iki modelin de doğası, teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesine yani teknoloji üretmeye odaklanmaktadır. Bu kapsamda, literatür incelendiğinde okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrencilerin kodlama/programlama tecrübesi kazanmaları, özgün yazılımlar geliştirmeleri ve hatta robotik uygulamalarına kadar ilerlemeleri için yapılan çalışmaların ivme kazandığı görülür.

Robotik okuryazarlığının kazandırılması ya da robotiğin bir öğretim aracı olarak müfredat öğretimine yönelik kullanılmasına yönelik yapılandırılan birçok çalışma, öğrenci kazanımları açısından oldukça olumlu sonuçların elde edilebileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaratıcı ve sistematik olarak düşünmelerine, birlikte çalışma, problem çözme ve ince motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak (Yudianto, 2014), dil ve iletişim becerilerini, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemek (Crompton, Gregory ve Burke, 2018), sanat, müzik ya da kültür öğrenmelerini sağlamak (Sullivan ve Bers, 2017), karmaşık görevleri planlama ve kontrol etme yeteneklerini geliştirmek ve yürütücü işlevlerin gelişimini desteklemek (Khanlari ve Mansourkiaie, 2015) için robotiği okul öncesi düzeyde öğretim aracı olarak ele alan çalışmalar mevcuttur. İlköğretim öğrencilerinin işbirlikli problem çözme sürecinde dil ve iletişim becerilerini irdelemek (Mills, Chandra ve Parkı, 2013) teknik olmayan edebiyat, sağlık, zanaat gibi disiplin alanlarının müfredat konularını öğretmek (Hamner ve Cross, 2013), akıl yürütme, karar verme, planlama gibi matematiksel becerileri kazandırmak (Alfieri, Higashi, Shoop ve Schunn, 2015), teorik bilgiyi pratiğe ya da ürüne dönüştürmeye yönelik yeterlilikleri artırmak (Le, Le, Vu, Nguyen, Nguyen ve Vu, 2015), bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016) için robotiğin araç olarak derslere entegre edilmesi üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Benzer çalışmaların örneklerini ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de görmek mümkündür (Chattopadhyay ve Sellman, 2013, Ospennikova, Ershov ve Ilijina, 2015).

Robotik uygulamalarının örgün eğitime dâhil edilme potansiyeli vardır. Ancak devletlerin belirlediği standartlaştırılmış içeriklere odaklanma nedeniyle öğretmenlerin robotları düzenli müfredatlara dahil etmeleri zordur (Khine, 2017, Scaradozzi, Screpanti, Cesaretti, Storti ve Mazzieri, 2018). Diğer taraftan öğretmenlerin robot uygulama etkinliklerini sınıfta benimsemeleri için ortak yolların oluşturulması gerektiğine işaret eden araştırmacılar mevcuttur (Ziaefard, Mahmoudian, Miller ve Rastgaar, 2016). Karademir ve arkadaşları (2018), “*Teknik altyapının sağlanması, öğretmenlerin teknik yeterliliklerin artırılması, bilişim teknolojileri öğretmenleri ile yapılacak işbirlikli çalışmalar, robotların derslerde kullanımını hızlandıracaktır.*” demiştir. Ortiz ve arkadaşları (2015), “*Öğretmenlerin, sınıflarında, STEM’in merak uyandıran etkisine öğrencilerini katabilmeleri için daha iyi donatılmaları gerekmektedir. Öğretmen hazırlık programları robotik aktiviteleri ile bütünleştirilmelidir.*” diye görüşlerini ifade ederken Sullivan ve Bers (2016), “*Robotik sadece ilgi çekici bir faaliyet değildir. Sınıftaki diğer derslere ve müfredatlara da entegre edilmelidir.*” demiştir. Benzer şekilde, Kasalak (2017), “*Robotik kodlama, STEM etkinlikleri ile birleştirildiğinde öğrenciler daha fazla kazanım elde edebileceklerdir.*” derken Hamner ve Cross (2013), “*Sanat ve Robotlar projesinin, birçok okul konusuna uygulanabilir başarılı bir sınıf aracına nasıl dönüştürüleceği araştırılmalıdır. Özellikle öğretmenlerle ortaklıklara ve mesleki gelişim stratejilerine odaklanılmıştır. Eğitimcilerin, teknolojiyi bir araç olarak kullanması, kendi disiplini için uygulaması için yetkilendirilmesi gerekir.*” şeklinde görüş beyan etmiştir. Tüm bu araştırmacılar, öğretmenlerin robotik araçları sınıflarına ve ders müfredatlarına dâhil edebilmeleri için hazırlıklı olmaları gerektiğine işaret etmektedir ve sunulan çalışmada, bu kapsamında, hizmet öncesinde bulunan öğretmen adaylarının bu konudaki görüş ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklanır (Büyüköztürk, 2016). Burada ele alınan durum, robotiğin sınıflara ve ders müfredatlarına bir öğretim aracı olarak dâhil edilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin nasıl olduğudur.

Çalışma Gurubu

Çalışmanın örneklemi, 2018-2019 yılı akademik yılında, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesinde, farklı bölümlerde öğrenimini sürdüren 48 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Akademik ortalamaları iyi düzeyde (3.00-4.00) olan öğretmen adaylarının branş ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur. Öğretmen adayları, çalışma içerisinde Ö1'den Ö48'e kadar sıralanan kod isimlerle anılmıştır.

Tablo1. Katılımcıların branş ve cinsiyete göre dağılımları

Branş	Kod İsimler	Cinsiyet	
		Kadın	Erkek
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ö1-Ö5	5	-
Sınıf Öğretmenliği	Ö6-Ö10	1	4
Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö11-Ö15	4	1
Resim Öğretmenliği	Ö16-Ö20	3	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Ö21-Ö25	2	3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Ö26-Ö30	4	1
İngilizce	Ö31-Ö34	2	2
Türkçe	Ö35-Ö39	2	3
PDR	Ö40-Ö42	1	2
Özel Eğitim	Ö43-Ö46	2	2
Spor Yöneticiliği	Ö47-Ö48	-	2
	Toplam	26	22

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla öğretmen adaylarının görüşleri toplanmıştır. Form, robotik konusuna yönelik eğitim ya da bilgi düzeyleri, eğitimde kullanımının olumlu olumsuz etkileri, farklı dersler ve müfredat konuları için kullanılabilirliği, hangi derslerde ve hangi konularda robotiğin bir araç olarak kullanılabileceği ile ilgili açık uçlu sorular içermektedir. Formun kapsamı şu şekildedir:

1. Demografik bilgiler
2. Robotik kodlama konusunda bilginiz var mı? Herhangi bir eğitim aldınız mı? Nasıl?
3. Robotik araçların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

4. Sizin alanınız ve müfredat konularınız robotik araçlar kullanılarak öğrenme ortamları veya projeleri geliştirmeye müsait bir alan mıdır? Neden?
5. Öğretmen olduğunuzda, öğrencilerinizle, kendi branşınızla ilgili robotik araçları içeren projeler geliştirmek ister misiniz? Bunun sizin ve öğrencilerinizin açısından olumlu veya olumsuz yönleri olabilir mi? Nasıl, anlatınız?
6. Öğretmen adaylarının robotik araçların nasıl kullanıldığı ve müfredat konuları ile nasıl birleştirilebileceği hakkında lisans döneminde eğitim almaları hakkında görüşleriniz nelerdir?
7. Robotik araçlar ile projeler geliştirmeye yönelik müfredat konularınız var mı? Sizin alanınızdan hangi konular uygun olabilir? Yazınız?

Öğretmen adaylarına, robotik araçların farklı ders müfredatlarına yönelik kullanıldığı akademik çalışmalardan örnekler (videolar) izletilmiş (<https://inhabitat.com/this-mind-blowing-pen-conducts-electricity-on-paper/>, <https://www.birdbraintechnologies.com/humm> [ingbirdbit/teach/project/modeling-joints-with-robotics/](http://www.artsandbots.com/), <http://www.artsandbots.com/>) ve sonra form ile görüşlerini beyan etmeleri beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşler form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, daha sonra veriler temalar ve kodlara göre düzenlenmiştir. İki araştırmacının ayrı ayrı yapmış oldukları analizlerin tutarlılık karşılaştırılmasında herhangi bir sorun ortaya çıkmamıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen veriler, robotik okuryazarlığı, öğrenme ortamlarında robotik, ders müfredatları ve robotik başlıkları altında sunulmuştur. Veriler tablolar halinde sunulmuş ve tablolar katılımcıların söylemlerini içeren doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

1. Robotik Okuryazarlığı

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının robotik konusunda herhangi bir eğitimlerinin olmadığı yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir. 10 öğretmen adayı, okuma, internetten araştırma, fuarlara katılma gibi bireysel aktiviteler sonucunda konu hakkında fikir sahibi olduklarını ifade ederken yalnızca 1 öğretmen adayı robotiği fen derslerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının robotik kodlama konusunu var olan bilgi birikimlerinin bireysel çabalarına bağlı olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adayları, robotiğin nasıl kullanıldığı ve müfredat konuları ile nasıl birleştirilebileceği konusunda lisans düzeyinde ders almak istemektedir. Yalnızca Ö31 aksi yönde düşünülmektedir. Ö33 ve Ö44 fikirlerinin olmadığını yazmışlardır. Ö1, Ö2, Ö23, Ö24 olmak üzere 4 öğretmen adayı zorunlu ders olması gerektiğini düşünmektedirler. Ö7, Ö18, Ö19, Ö20, Ö26, Ö30, Ö32, Ö37, Ö39, Ö40 olmak üzere 10 öğretmen adayı faydalı olabilir diyerek görüşünü ifade ederken 31 öğretmen adayı eğitimin alınmasının gerekliliğine işaret etmişlerdir.

2. Öğrenme Ortamlarında Robotik

Robotik araçların derslere entegre edilmesine yönelik aday öğretmenlerin görüşleri genel olarak olumlu yöndedir. 42 öğretmen adayının robotik araçların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi hakkındaki görüşleri olumlu yöndedir. 3 öğretmen adayı (Ö12, Ö15, Ö40) robotik araçların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesinin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceğine işaret ederken 2 öğretmen adayı (Ö34 ve Ö41) konuya dair bir fikirlerinin olmadığını ifade etmiştir. 1 öğretmen adayı (Ö33) ise dikkat dağıtıcı olmaları nedeniyle öğrenme ortamlarında robotik araçları dâhil etmeyi uygun görmemektedir. Öğrenme ortamlarında robotiğin araç olarak kullanılmasının sağlayacağı olası faydalar öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda temalar ve alt temalar halinde çıkarılmış ve Tablo 2'de sergilenmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıfların içinde robotiğin araç olarak kullanılmasının öğrenciler açısından sağlayacağı avantajlar; yaparak yaşayarak öğrenme, öğrencinin ilgisini çekme ve aktif hale getirme, takım çalışması, sosyalleşme, eleştirel düşünme ve kinestetik becerilerinin gelişimi, kalıcı öğrenmeyi destekleme, yaratıcılığı ve teknolojiye ilgiyi artırma şeklinde sıralanırken robotiğin sınıf içinde kullanımının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı üzerinde durulmuştur.

Tablo 2. Öğrenme ortamlarında robotik araçlar ve olası faydalarına yönelik görüşler

Branşlar	Fen Bilgisi	Sınıf	Okul Öncesi	Resim	Sosyal Bilgiler	İlköğretim Matematik	İngilizce	Türkçe	PDR	Özel Eğitim	Spor Yöneticiliği
Öğrenci											
Yaparak yaşayarak öğrenme/ somutlaştırma	Ö2					Ö28		Ö39		Ö43	
Öğrenciyi aktifleştirme					Ö25	Ö29					
Takım çalışması/ sosyalleşme	Ö2		Ö11								
Konu öğretiminin kolaylaşması						Ö27					Ö47
Kinestetik becerilerin gelişimi	Ö4	Ö8		Ö16 Ö18 Ö19							
İlgi çekicilik/ motivasyon				Ö17	Ö25	Ö26 Ö28		Ö35 Ö38			Ö48
Başarı/ kalıcı öğrenme/ verimlilik	Ö3	Ö7 Ö10		Ö18 Ö19 Ö20		Ö26 Ö27 Ö28 Ö30	Ö31 Ö32	Ö35	Ö40	Ö45 Ö46	
Yaratıcılık	Ö3	Ö6 Ö8		Ö18					Ö42		
Eleştirel düşünme/ sorgulama			Ö11								
Teknolojiye ilgi/ yenilikçilik	Ö5	Ö6 Ö7 Ö10	Ö14								
Öğretmen											
Mesleki gelişim	Ö3 Ö4		Ö14			Ö29	Ö32	Ö38			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının robotiğin araç olarak öğrenme ortamında kullanılmasının olumlu bir etki oluşturacağına inandıkları görülmektedir. Tüm branşlardan bu yönde olumlu görüş beyan eden en az bir katılımcının var olduğu görülmektedir. Bunun yanında, robotiğin sınıf ortamında oluşturacağı etki hakkında çarpıcı görüşleri olan öğretmen adayları da mevcuttur. Ö10 bu doğrultudaki görüşünü “*Öğrencilerin bir bilim adamı gibi düşünmesine, araştırmasına, çabalamasına fırsat sağlayacaktır.*” şeklinde ifade ederken Ö14, “*Çocukların farklı alanlara yönelmesi için iyi bir fırsat olarak görüyorum. Geleceğe küçük yatırımlar.*” demiştir. Ö18, Ö19, Ö20, “*Farklı zekâ türlerinin gelişimini destekler.*” ifadesini kullanırken Ö42, “*Yeni robotik araçların geliştirilmesi ve yeni yazılımların geliştirilmesi adına faydalı ve gerekli olacaktır.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö43, “*Sınıf ortamında gösterimi mümkün olmayan, insanlar üzerinde uygulanması zor olan konuların öğretimi açısından kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.*” derken Ö38, “*Hem beni hem öğrencileri geliştirecek bir alan olabilir.*” diyerek robotiğin sınıfların içine dahil edilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı üzerine vurgu yapmıştır.

Öğrenme ortamlarında robotiğin araç olarak kullanılmasının dezavantajlı yönleri öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve Tablo 3’de sergilenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıfların içinde robotiğin araç olarak kullanılmasının dezavantaj olarak oluşturabileceği durumlar; zaman alması, materyal yetersizliği, ekonomi/maliyet yüksekliği, müfredat uyumsuzluğu, öğretmenin yerini alması, ilgi duymama, dikkat dağıtma, düzey belirleyememe şeklinde sıralanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, 7 farklı branştan 17 öğretmen adayının robotiğin öğrenme ortamlarına dahil edilmesinin dezavantajlarına işaret ettikleri görülmektedir. Ö1, robotik içerikli etkinliklerin zaman aldığına ve materyal yetersizliğinin süreci sekteye uğratabileceğine işaret etmiştir. Bunun yanında “*Olumlu yönlerinin ağır basacağını düşünüyorum.*” şeklinde nihai görüşünü de ortaya koymuştur. Ö8, “*Genel olarak Fen Bilgisi dersi laboratuvar ortamları gerekli konulara ve alana uygundur. Fakat eğitim müfredatı yeterli seviyede değil ve okullar teknolojik araç gereç bakımından donanımlı değil.*” demiştir. *Hangi yaş seviyesi için hangi robotik etkinliklerinin uygun olacağını planlanmasının zorluğuna işaret eden Ö17 ve Ö37 görüşlerini sırasıyla “Beceri gerektirdiği için öğrenci seviyesini iyi ayarlamak gerekir.” Ve “Öğrencilerin yaşına, eğitim düzeyine uygun olmayabilir.”* şeklinde belirtmişlerdir. Ö33, “*Dikkat dağıtıyorlar.*” diyerek robotiğin sınıf ortamında kullanımının gereksiz olduğuna vurgu yaparken Ö16, “*İlgi anlamında herkesin dikkatini çekmeyeceğini düşünüyorum.*” demiştir. Ö20 maliyet faktörüne de işaret etmiş ve dezavantaj olarak “*Masraflı ve her öğrenciye uygun değildir.*” demiştir.

3. Ders Müfredatları ve Robotik

Robotiğin farklı derslerin içinde öğretim aracı olarak kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiş, Tablo 4’de sergilenmiştir. 15 öğretmen adayı, alanlarının ve müfredat konularının robotik araçlar kullanılarak öğrenme ortamları veya projeleri geliştirmeye müsait bir alan olmadığını düşünmektedir. 33 aday öğretmenin görüşleri ise aksi yöndedir. Tablo 4 incelendiğinde, Fen Bilgisi, Sınıf, Resim, İlköğretim Matematik branşlarından çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının alanlarının robotik ile birleştirilmeye müsait bir alan olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler branşından katılan adayların tamamı ise alanlarının robotik ile birleştirilmeye müsait bir alan olmadığını düşünmektedirler. Diğer branşlardan katılan öğretmen adaylarından bir kısmı bu konuya olumlu bakarken bir kısmı da olumsuz düşünmektedir. Ö26, bu doğrultudaki görüşünü “*Alanımız soyuttur ve robotik araçlarla somut hale dönüşebilir.*” şeklinde ifade ederken Ö33, “*Kesinlikle hayır çünkü dikkat dağıtıyorlar.*” diyerek robotiğin kendi branşları için kullanılabilir bir araç olamayacağını ifade etmiştir.

Robotik araçların kendi alanına uygun olduğunu düşünen Ö16, Ö20, Ö34, Ö45, Ö46 öğretmen olduğunda kendi alanları ile ilgili projeler geliştirmek istememektedir. Robotik araçları kendi alanı için uygun bulmayan Ö12, Ö21, Ö22, Ö31, Ö33, Ö48 de aynı şekilde geleceğe yönelik bir proje geliştirme girişiminde bulunmayacaklarını ifade etmişlerdir. Toplam 11 öğretmen adayı böyle bir sürece girişmeyeceğini ifade ederken Ö27 ve Ö40 olarak isimlendirilen katılımcılar, konu hakkında daha fazla fikir sahibi olmadan görüşlerini tam olarak ifade edemeyeceklerini belirtmişlerdir. 35 öğretmen adayı öğretmen olduklarında robotik araçlarla projeler geliştirme fikrine sıcak bakmaktadır. Kendi alanları için robotik araçları öğrenme ortamlarına dâhil etmeyi uygun bulmadığını belirten katılımcı adaylar arasından Ö15, Ö23, Ö24, Ö25, Ö35, Ö37, Ö41, Ö43 ve Ö44 olmak üzere 9 katılımcı proje geliştirme sürecine katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu adaylar arasında proje konu önerisinde bulunanlar da mevcuttur. Sosyal bilgiler branşından çalışmaya katılan Ö23, Ö24 ve Ö25 robotik ile proje geliştirme hakkındaki görüşlerini “*Mümkün olsa, alanımız müsait olsa neden olmasın.*” şeklinde ifade ederken Ö41, “*Tüm tekniklere açık olmak gerekir.*” demiştir. Ö44: “*Özel gereksinimli bireyler için oyun arkadaşı geliştirmek isterim.*” şeklinde proje konusu hakkında öneride bulunurken Ö42, “*Öğretmen olduğumda öğrencilerimden robotik araçlar içeren projeler geliştirmelerini isterim. Yalan makinesi üzerinde çalışmalarını isteyebilirim.*” demiştir.

Öğretmen adayları genel olarak Fen ya da Fizik alanlarının robotik araçlarla birleştirilebilecek konular içerdiği yönünde öneriler sunmuşlardır. 13 öğretmen adayı görüşlerini bu yönde ifade ederken konular; canlılar ve hayat, insan vücudu, madde ve yapısı, dünya ve evren, enerji dönüşümleri, ışık hareketi, renk oluşumu, eylemsizlik, hareket, iş şeklinde sıralanmıştır. 5 aday öğretmen matematik konuları için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Cebir, sanat etkinlikleri, müzik, dilbilgisi, ses bilgisi, öğrenme psikolojisi, grafik tasarım konularına yönelik robotiğin kullanılabilirliğini belirten katılımcılar olmuştur. Ö26 ve Ö31, “*Tüm branşlarda uygun konular olabileceği fikrindeyim.*” diyerek görüşlerini ifade ederken Ö6 ve Ö9, “*Bu soruya doğru bir şekilde cevap verebilmek için müfredat konularımızı detaylı bir şekilde incelemek gerekir.*” demişlerdir. Aynı şekilde Ö27, Ö29, Ö40 ve Ö47, “*Robotik alanını tam olarak bilmediğim için yorum yapamıyorum.*” diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 3. Öğrenme ortamlarında robotik araçlar ve dezavantaj oluşturabilecek durumlar

Branşlar	Fen Bilgisi	Sınıf	Okul öncesi	Resim	İlköğretim Matematik	İngilizce	Türkçe
Zaman alması	Ö1	Ö9			Ö29	Ö34	
Materyal yetersizliği	Ö1	Ö6 Ö8 Ö10				Ö34	
Ekonomi/maliyet yüksekliği		Ö9		Ö16 Ö19 Ö20		Ö31	
Müfredat uyumsuzluğu		Ö8					
Öğretmenin yerini alması			Ö12 Ö13				
İlgi duymama				Ö16 Ö18 Ö19 Ö20			Ö37
Dikkat dağıtma						Ö33	
Düzen belirleyememe				Ö17			Ö37

Tablo 4. Ders müfredatları ile robotik

	Fen Bilgisi	Sınıf	Okul öncesi	Resim	Sosyal Bilgiler	İlköğretim Matematik	İngilizce	Türkçe	PD R	Özel Eğitim	Spor Yöneticiliği	Toplam
Uygundur/Kullanılabilir.	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö5	Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10	Ö11 Ö13 Ö14	Ö16 Ö17 Ö18 Ö19 Ö20		Ö26 Ö27 Ö28 Ö29 Ö30	Ö32 Ö34	Ö36 Ö38 39	Ö4 0 Ö4 2	Ö45 Ö46	Ö47	
	5	5	3	5	0	5	2	3	2	2	1	33
Uygun Değildir/Kullanılamaz.			Ö12 Ö15		Ö21 Ö22 Ö23 Ö24 Ö25		Ö31 Ö33	Ö35 Ö37	Ö4 1	Ö43 Ö44	Ö48	
	0	0	2	0	5	0	2	2	1	2	1	15

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Ülkelerin ekonomik yarıştaki varlığını sürdürme çabasının bir sonucu olarak eğitim sistemleri teknoloji üreten bireyler yetiştirme çabasına girmiştir. Bu çaba, robotiğin öğrenme ortamlarında sıkça telaffuz edilen bir sözcük haline gelmesine vesile olmuş ve hatta öğrenme ortamlarında robotik bir öğretim aracı olarak kullanılabilir mi sorusunun yanıtı aranmaya başlanmıştır (Carlborg ve Tyrén, 2017; Sentance, Waite, Hodges, MacLeod ve Yeomans, 2017). Öğrenme ortamlarının en önemli bileşeni olarak öğretmenlerin bu konudaki istek ve yeterlilikleri önemlidir; alanyazın öğretmen ve öğretmen adaylarının henüz bu yeterliliklere erişemediklerini, öğretmenler için robotik kodlama eğitimlerinin yaygınlaştırılması büyük önem arz ettiğini ortaya koymaktadır (Sungur, Gül ve Marulcu, 2014; Bütüner, Adil Karaağaç ve Dündar, 2019). Araştırmalar, öğretmen hazırlık programlarının, adayları daha iyi donatmak için robotik etkinlikleri ile bütünleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Ortiz, Bos ve Smith, 2015). Sunulan çalışmadan elde edilen bulgular alanyazın ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının robotik kodlama konusunda herhangi bir eğitim almadıkları, bu konuda istekli oldukları ve lisans düzeyinde bir ders olarak robotik kodlama eğitimlerinin verilmesinin faydalı olacağına inandıkları ortaya koyulmuştur.

Çeşitli eğitim seviyelerindeki öğrencilere, öğretmenlere ya da ilgililere robotik okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra alan yazında, robotiğin diğer disiplin alanlarına nasıl entegre edilebileceği, diğer disiplin alanlarının müfredat kazanımlarının öğretilmesinde robotiğin bir araç ya da öğretim materyali olarak nasıl kullanılabilirliğinin araştırıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür (Ferreira, Dominguez ve Micheli, 2012; Hamner ve Cross, 2013; Damar, Durmaz ve Önder, 2017; Acıslı, 2018). Bu çalışmalar, robotiğin sınıfların içinde bir öğretim aracı olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Bunun yanında, robotiğin diğer disiplin alanlarına nasıl entegre edilebileceğinin daha çok araştırılması gerektiğine (Johnson, 2003); ders konuları ya da müfredat kazanımları ile ilişkilendirilerek robotik araçların sınıfların içinde daha fazla nasıl olabileceğinin yolunun daha derinlemesine araştırılması gerektiğine işaret etmektedir Özellikle son yıllarda bu kapsamda yapılan çalışmaların tartışma ve önerileri incelendiğinde robotik araçların müfredat kazanımları ile ilişkilendirilerek sınıfların içine getirilmesi gerektiğinin altını önemle çizen araştırmalara rastlamak mümkündür (Chou, 2018; Acıslı, 2018). Bu kapsamda, yapılan bu çalışmada literatürle aynı yönde verilere ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun robotiği kendi branşları için sınıf içinde, müfredat konularına yönelik kullanılabilir uygun bir araç olabileceğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen adayları arasında robotik ile kendi branşlarını birleştirebilecekleri proje ya da projeler üretme fikrine sıcak bakan öğretmen adaylarının sayısı diğerlerine oranla fazladır. Proje konu önerisinde bulunan öğretmen adayları da mevcuttur.

Sonuç

Bu çalışmanın sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının robotik okuryazarlığını kazanmak üzere herhangi bir eğitim almadıkları, bazılarının bireysel çaba ile konu hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarının yeniliğe açık oldukları ve bu kapsamda verilmesi muhtemel bir eğitime ilgi ve istek duyacakları belirlenmiştir. Robotiğin diğer branşlarla birleştirilebileceğine ve sınıfların içinde bir öğretim aracı olarak kullanılabilirliğine öğretmen adayları inanmaktadır ancak tüm katılımcılar tüm branşlar için uygun olduğunu düşünmemektedir. Bazı branşların bu alan için daha uygun olabileceği fikri hâkimdir. Ancak, katılımcı öğretmen adaylarının robotik okuryazarlığını kazanmaları ve diğer müfredatların ya da derslerin içinde robotiğin nasıl kullanılabilirliğinin uygulama örneklerini daha fazla görmeleri/pratik yapmaları sağlandığında görüşlerinin değişme olasılığının mümkün olduğu öngörülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, veri toplama aracı kullanılmadan önce, katılımcılara konu ile ilgili bazı videolar izletilmiş ve sonra veri toplama aracı uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracı ile görüşleri toplanmadan önce farkındalıklarını artırmaya yönelik yapılacak daha kapsamlı çalışmalar elde edilen verileri ve sonuçları değiştirebilir. Bu doğrultuda çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, akademik performansları iyi düzeyde kabul edilebilecek farklı branşlardan 4. sınıf öğrencileri katılımcı olarak seçilmiştir. Robotiğin alanyazında üst bilişsel performans gerektiren öğrenilmesi zor bir alan olarak değerlendirilmesi örneklemin bu şekilde yapılandırılmasının sebeplerinden biridir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kendi branşlarına ve müfredatlarına hakim olmaları istenmiş ve robotiğin ilgili müfredatlardaki yerini görebilmelerini kolaylaştıracaktır düşüncesi ile hareket edilmiştir. Yapılacak yeni bir çalışmada, örneklem daha esnek seçilebilir. Ayrıca, bu çalışmaya Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretmen adayları dahil edilmemiştir. Bu branşın konu ile ilgili görüşleri de yapılacak yeni bir çalışmanın kapsamını genişletebilir.

Farklı branşlardan öğretmen ya da öğretmen adaylarının katılımıyla robotiğin farklı ders müfredatları içindeki yerini anlamlı bir şekilde ortaya koyacak disiplinlerarası etkinlik ya da üniteler geliştirilip etkisi değerlendirilebilir.

Kaynaklar

1. Acıslı, S. (2018). The Opinions of Middle School Students, High School Students, Pre-Service Science Teachers and Science Teachers about Robotic-Assisted Practices in Teaching Renewable Energy Sources. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 11, 163-169.
2. Akgündüz, D. ve Ertepinar, H. (2015). STEM EĞİTİMİ TÜRKİYE RAPORU "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?", İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
3. Alfieri, L., Higashi, R., Shoop, R., & Schunn, C. D. (2015). Case studies of a robot-based game to shape interests and hone proportional reasoning skills. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 4.
4. Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670.
5. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
6. Chattopadhyay, A., & Sellman, G. (2013, October). Developing the cellbot learning framework (CLF)-An interdisciplinary model for integrating mobile computing with robotics to innovate STEM education and outreach. In *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1290-1292). IEEE.
7. Carlborg, N., & Tyrén, M. (2017). Introducing micro: bit in Swedish primary schools (Doctoral dissertation, Master s thesis). Chalmers University of Technology, Gothenburg).
8. Chou, P. N. (2018). Skill development and knowledge acquisition cultivated by maker education: Evidence from Arduino-based educational robotics. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), 1-15.
9. Crompton, H., Gregory, K., & Burke, D. (2018). Humanoid robots supporting children's learning in an early childhood setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 911-927.
10. Damar, A., Durmaz, C., Önder, İ. (2017). Middle School Students' Attitudes towards STEM Applications and Their Opinions about These Applications. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 47-65.
11. Ferreira, F., Dominguez, A., & Micheli, E. (2012, April). Twitter, robotics and kindergarten. In *Proceedings of 3rd International Workshop Teaching robotics, teaching with robotics. Integrating Robotics in School Curriculum*, Riva del Garda, Italy.
12. Hamner, E., & Cross, J. (2013, March). Arts & Bots: Techniques for distributing a STEAM robotics program through K-12 classrooms. In *2013 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 1-5). IEEE.
13. Hamner, E., Lauwers, T., Bernstein, D., Stubbs, K., Crowley, K., & Nourbakhsh, I. (2008). Robot Diaries Interim Project Report: Development of a Technology Program for Middle School Girls.
14. Johnson, J. (2003). Children, robotics, and education. *Artificial Life and Robotics*, (1-2), 16-21).
15. Kasalak, İ. (2017). Robotik Kodlama Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Kodlamaya İlişkin Özyeterlik Algılarına Etkisi Ve Etkinliklere İlişkin Öğrenci Yaşantıları (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
16. Karademir, T., Cesur, A., Büyükgene, G., Kaba, S. Ö., & Kesici, Y. (2018). Teknolojik Ritimler: Müzik Eğitiminde Robotik Uygulamaların Kullanımı. *İlköğretim Online*, 17(2).
17. Khanlari, A., & Mansourkiaie, F. (2015, July). Using robotics for STEM education in primary/elementary schools: Teachers' perceptions. In *2015 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)* (pp. 3-7). IEEE.
18. Khine, M., (2017). *Robotics in STEM Education Redesigning the Learning Experience*. Springer International Publishing, USA.
19. Koçoğlu, E. (2018). Türkiyede Pilot Uygulama sürecinde olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi, *Electronic Turkish Studies*; Vol. 13 Issue 19, p1187-1200, 14p.
20. Le, Q., Le, H., Vu, C., Nguyen, N., Nguyen, A., & Vu, N. (2015). Integrated science, technology, engineering and mathematics (STEM) education through active experience of designing technical toys in Vietnamese schools. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 11(2), 1-12.
21. Mills, K. A., Chandra, V., & Park, J. Y. (2013). The architecture of children's use of language and tools when problem solving collaboratively with robotics. *The Australian Educational Researcher*, 40(3), 315-337.

22. Ospennikova, E., Ershovb, M., & Iljina, I. (2015). Educational Robotics as an Inovative Educational Technology, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 214 (2015) 18 – 26.
23. Ortiz, A. M., Bos, B., & Smith, S. (2015). The power of educational robotics as an integrated STEM learning experience in teacher preparation programs. *Journal of College Science Teaching*, 44(5), 42-47.
24. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/21.-Yu%CC%88zy%C4%B1-Eg%CC%86itimi-l%CC%87c%CC%A7in-Mu%CC%88fredat%C4%B1n-Yeniden-Tasarlanmas%C4%B1-CF.pdf>, 30.04.2019.
25. Sentance, S., Waite, J., Hodges, S., MacLeod, E., & Yeomans, L. (2017, March). Creating Cool Stuff: Pupils' Experience of the BBC micro: bit. In *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 531-536). ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 531-536). ACM.
26. Scaradozzi, D., Screpanti, L., Cesaretti, L., Storti, M. & Mazzieri, E., (2018). Implementation and Assessment Methodologies of Teachers' Training Courses for STEM Activities. *Technology, Knowledge and Learning*. 10.1007/s10758-018-9356-1.
27. Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20.
28. Sullivan, A., & Bers, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-22.
29. Ulusoy, G. (2007). Disiplinlerarası araştırma ve eğitim, Değişim Çağında Yüksek Öğretim: Global Trendler – Paradigmal Yönelimler, Coşkun Can Aktan (Editör), İzmir: Yaşar Üniversitesi, Mart 2007, 389-398.
30. Yıldırım, A. (1996). DisİPLİNLERARASI ÖGRETİM KAVRAMI VE PROGRAMIAR AÇISINDAN DOGURDUGU SONUÇIAR , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 89-94 [1996]
31. Yudianto, S. (2014). Robotics in Early Childhood Development. *The 2014 International Conference of Early Childhood Education*, At Bandung.
32. Ziaeeafard, S., Mahmoudian, N., Miller, M., & Rastgaar, M. (2016). Engaging students in stem learning through co-robotic hands-on activities (evaluation). In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.

ARGÜMANTASYON TABANLI GEOMETRİ ÖĞRETİMİ: ÖĞRETMEN ADAYININ KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR

DİDEM AKYÜZ

ODTÜ MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

ÖZET

Problem Durumu: Argümantasyon bir öğrencinin matematiksel düşüncesini anlamak için kullanılacak yöntemlerin merkezinde yer almaktadır. Fakat matematiksel argümantasyon kendi kendine ya da içgüdüsel olarak gelişmemektedir. Öğrencilerin argümantasyon ile matematiği öğrenebilmeleri ancak öğretmenleri sayesinde olabilir. Araştırmacılar, matematik eğitiminde sıkça kullanılan Dinamik Geometri Programlarının (DGP) öğrencilerin matematik başarıları üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hem argümantasyon hem de teknoloji ortamında öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları tespit etmek önemlidir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada argümantasyon öğrencilerin matematiksel düşünmelerini destekleyecek sosyo-matematiksel normlar ile birlikte götürülecek bir araç olarak görülmüştür. Bu çalışmada bir öğretmen adayının geometriyi argümantasyon tabanlı bir ortamda teknolojiyi de kullanarak nasıl öğrettiği ve yaşadığı zorluklar araştırılmıştır.

Yöntem: Çalışmada bir öğretim dönemi boyunca bir öğretmen adayının farklı zamanlarda anlattığı dört ders detaylı olarak incelenmiş ve birbirleriyle kıyaslanmıştır. Araştırmada amaç genellemeden çok durumu detaylı olarak tanımlama olduğundan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adayının teknolojiyi çok fazla etkili olarak kullanmadığı ve programın dinamik özelliğini ortaya çıkararak sorgulama yapmadığı gözlemlenmiştir. Bunun temel sebeplerinden biri öğretmen adayının teknolojik pedagojik alan bilgisindeki (TPAB) eksikliği ile sosyal ve sosyo-matematiksel normların bu sınıflarda daha önceden konuşulmamış olmasıdır.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini arttıracak dersler açmak ve bu dersleri argümantasyon tabanlı bir ortamda işlemek çok önemlidir. Böylece öğretmen adayları ileride nasıl bir ortam oluşturmaları hakkında bir fikre sahip olabilirler. Bunu başarabilmek için bu derslerde öğretmen adayları bir problemin çözümü ile ilgili açıklama yaptıklarında, öğretmen üyesi diğer öğrencilere bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir ve düşüncelerini nedenleri ile açıklamasını isteyebilir.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon, teknoloji, geometri, öğretmen adayı

Argumentation-based Geometry Teaching: Challenges of a Preservice Teacher

Abstract

Problem statement: Argumentation is at the center of methods that can be used to understand a student's mathematical thinking. But mathematical argumentation does not develop by itself or instinctively. It is only through their teachers that students can learn mathematics through argumentation. Researchers show that Dynamic Geometry Programs (DGP), which are frequently used in mathematics education, have a positive effect on students' mathematics achievement. Therefore, it is important to identify the difficulties that teachers experience in both the argumentation and the technology environment.

Purpose of the study: In this study, argumentation has been seen as a tool to be taken along with socio-mathematical norms to support students' mathematical thinking. The aim of this study was to investigate a preservice teacher's way of teaching geometry in argumentation based environment with technology and the difficulties she faces.

Method: In this study, four lessons that a preservice teacher taught at different times during a semester were examined in detail and compared with each other. Since the aim was to define the situation in detail rather than generalization, a case study was used as one of the qualitative research methods.

Findings: It was observed that the preservice teacher could not use the technology effectively as she did not focus on the use of dynamic feature of the program. One of the main reasons for this was her lack of technological pedagogical content knowledge and the fact that social and socio-mathematical norms had not been discussed in this class before.

Results and Recommendations: It is very important to open courses that will increase the technological pedagogical content knowledge of preservice teachers and teach them in an argumentation-based environment. In this way, preservice teachers can have an idea of what kind of an environment they need to support in the future. In order to achieve this, instructors can ask preservice teachers to explain their solutions of a problem and ask the other students if they agree with the idea or not.

Keywords: argumentation, technology, geometry, preservice teacher

Giriş

Argümantasyon dinleyicinin bir konuda ikna edilmesi amacıyla oluşturulan tartışma ortamı sayesinde fikirlerin doğrulanması veya çürütülmesi ile gerçekleşen entelektüel bir tartışma ortamı olarak açıklanmaktadır (van Eemeren, Garssen, Krabbe ve Henkemans, 2014). Argümantasyonu oluşturan temel unsurlar veri, iddia ve gerektirir (Krummerheuer, 1995). Bir başka deyişle tartışma ortamında öncelikle kişiler fikirlerini paylaşırlar daha sonra ise bu fikirlerinin geçerliliğini gerekçelerle destekleyerek bir iddiada bulunurlar. Karşı taraftaki kişiler bu fikirleri kabul edebilir veya bu fikirlere katılmıyorsa bu fikirleri çürütmek için kendisi yeni fikirler sunarak ve gerekçeler ortaya koyarak yeni bir iddia da bulunabilir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin kendi fikirlerini sunabileceği, arkadaşlarıyla bu fikirleri tartışabileceği ve öğretmenlerinin de desteğiyle bu fikirleri sorgulayabilecekleri ve hep beraber sınıf olarak bir sonuca ulaşabilecekleri bir ortamın öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Cobb, Stephan, McClain, & Gravemeijer, 2011; Stephan & Akyuz, 2012; Stephan, Bowers, Cobb, & Gravemeijer, 2003). Fakat, böyle bir sosyal iletişim ortamının oluşabilmesi için öncelikle sınıfta bazı normların oluşması gerekmektedir. Bu normlara sosyal normlar denmektedir. Sosyal normlar ile sınıfta hangi davranışın kabul edilip edilemeyeceği ve sınıftan beklentiler belirlenebilir. Örneğin; öğrencinin vermiş olduğu bir cevabın nedenini açıklaması; öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerinin fikirlerini dinlemesi, birbirlerini kırmadan karşı bir fikri söyleyebilmesi veya farklı çözüm yollarının paylaşılması gibi kurallar olabilir (Yackel & Cobb, 1996). Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, her sınıfın kendi sosyal normlarının olabileceğidir. Bunun sebebi de, bu normların öğretmen ve öğrencinin ortak davranışlarıyla gelişmiş olmasıdır. Sosyal normalara ek olarak matematiksel argümantasyon ortamının oluşturulabilmesi için sosyomatematiksel normlarında bir sınıfta belirlenmesi gerekir. Bu kurallar sayesinde matematiksel tartışma ortamı daha etkili olarak sağlanabilir. Bu normlara örnek olarak; hangi matematiksel çözümün daha hızlı olduğunun belirlenmesi, farklı matematiksel çözümlerin bulunmasının herkes tarafından kabul edilmesi; öğrencilerin sonucu bulsalar bile ikinci bir çözümü aramaları verilebilir (Yackel, 2002). Bu normların oluşumunda bireylerin matematik hakkındaki fikirlerinin önemi oldukça fazladır bu nedenle sosyal normlar gibi sosyomatematiksel normlarda her sınıfta farklı kurallardan oluşabilir (Yackel, Rasmussen, & King, 2000).

Argümantasyon tabanlı bir eğitimde normların oluşturulmasının yanında teknoloji gibi bazı araçlarda bu ortamı zenginleştirebilir ve öğrencilerin matematiksel fikirlerini ispatlamada onlara yardımcı olabilir (Goos, Galbraith, Renshaw & Geiger, 2003; Hahkiöniemi, 2013). Fakat teknolojiyi etkili olarak matematik eğitiminde argümantasyon ortamını desteklemek için kullanmakta öğretmenlerin çoğu zaman sıkıntı çektikleri gözlemlenmiştir (Drijvers ve dy., 2010). Bunun en önemli sebeplerinden biri öğretmenlerin matematiği tartışarak değil de daha çok ezberlenerek öğrenilecek bir ders gibi görmelerinden kaynaklanmaktadır (Handal, 2003; Obora ve Sloan, 2009). Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına tartışma ortamında matematik öğretiminin nasıl olabileceğini gösteren dersler planlamak ve lisans eğitimleri sırasında bu ortamları deneyim etmelerini sağlamak onların geçmiş deneyimlerinden kaynaklı matematiğe bakış açısını değiştirmelerini sağlayabilir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının bu ortamda argümantasyonu etkili olarak destekleyebilmeleri için teknolojik pedagojik alan bilgilerini de desteklemek önem taşımaktadır (Bowers ve Stephen, 2011). Bu bilgisi olan öğretmen öğrenciler için uygun içerikte sorular seçebilir ve bu sorular üzerinden argümantasyonu destekleyebilir (Zbiek ve Hollebrands, 2008). Uygun sorular seçilirse teknoloji tabanlı bir ortamda öğretmen varsayımları ve ispatı argümantasyon ile destekleyebilir. Bu çalışmada dünyanın bir çok ülkesinde ücretsiz olarak kullanılmakta olan Geogebra dinamik yazılım programı kullanılmıştır. Dinamik yazılım programlarında öğrenciler programda tanımlanmış araçları kullanarak geometri ve cebirin konularını keşfedebilirler. Çoğu zaman bu dinamik program ile öğrenciler varsayımlarda bulunabilmekte ve daha sonra bu varsayımlarını bu araçlar ile çürütebilmekte ya da doğruluğunu ispatlayabilmektedirler. Bu sayede argümantasyonda gerekçelerini desteklemeğe önemli katkıda bulunabilmektedirler. Fakat daha öncede belirtildiği gibi hem öğretmenler hem de öğretmen adayları bu ortamı etkili olarak oluşturmada ve sürdürmede sıkıntılar çekmektedirler. Bu çalışmanın amacı bir öğretmen adayının bu ortamda dersi nasıl anlattığını ve yaşadığı zorlukları araştırmaktır. Böylece çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarına argümantasyon tabanlı ve teknoloji içeren bir ortamda nerede daha çok destek olunması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır (Merriam, 2009). Bunun sebebi çalışmada incelenen bir öğretmen adayının öğretiminin detaylı olarak kendi sistematiği içerisinde detaylı olarak araştırılmasıdır.

Katılımcılar

Araştırmada seçilen öğretmen adayı Ankara'da bulunan eğitim fakültesi matematik öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcı öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bir devlet okulunda bir dönem boyunca farklı zamanlarda dört kez ders anlatmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmanın verilerini öğretmen adayının detaylı olarak hazırlanmış olduğu dört ders planı, dersler sonrasında yazmış olduğu yansımalar ve ders anlatımı sırasında yapılan gözlemler oluşturmaktadır. Bu çalışma iki kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda matematik öğretmen adayına argümantasyon, argümantasyonun önemi, Krummerheuer'in argümantasyon modeli, sınıflarda argümantasyon kullanımı ve ilgili örnekler hakkında bilgi verilmiştir. İkinci kısımda da matematik eğitiminde kullanılan GeoGebra bilgisayar yazılımı tanıtılıp kullanımları ile ilgili eğitim verilip seçmeli ders kapsamında etkinlikler yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayından dört

tane arümantasyon-tabanlı ve Geogebra kullanımını içeren ders planı hazırlaması istenmiştir. Araştırmacı ders planları, öğretmen adayının yansımaları ve uygulamalardan elde ettiği veri ile matematik öğretmen adayının bilgi ve becerilerindeki değişimi inceleyip değerlendirmiştir.

Analiz

Verilerin analizi sırasında matematik öğreniminde sıkça kullanılan Krummerheuer (2015)'in Toulmin (1969) tartışma modelinden uyarlayarak geliştirdiği analiz yöntemi kullanılmıştır. Toulmin (1969) modelinin dört önemli ana bileşeni vardır. Bunlardan iddia, araştırılan problemin sonucu olarak ifade edilebilir. Veri, bu iddiayı savunmak için öne sürülen bilgilerdir. Gerekçe, sunulan veriyi açıklamak için kullanılır; veriler ve iddialar arasındaki ilişkiyi gösterir. Gerekirse destekleyici ifadelerle gerekçelerin haklılığı gösterilir. Krummerheuer de Toulmin'a benzemekle birlikte destekleyici ifadeler aynı döngüde yer almaz. Destekleyici tarafından gelen düşünceler o kişinin karşı taraftaki kişiyi desteklese bile aynı stratejileri kullanıp kullanmadığı tam olarak bilinmediğinden yeni veri olarak değerlendirilir. Bu çalışmada da sınıftaki argümantasyon içeren konuşmalar bu kapsamda analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada bulunan sonuçlara göre öğretmen adayı argümantasyon ve matematik eğitiminde yaygınca kullanılan Geogebra programı hakkında önemli bilgiler edinmiş ve bu bilgileri ders planlarında kullanmıştır. Fakat öğretmen adayı Meltem'in (takma isim) argümantasyonu ve dinamik geometri programını derslerinde kullanmasına rağmen etkili bir şekilde kullanmadığı gözlemlenmiştir. Meltem ders planlarında açortay, dörtgenler ve eşkenar dörtgenin alanını öğretmeye yönelik içerikler hazırlamıştır.

İlk dersinde Meltem, öğrencilere açının ne demek olduğunu sormuş ve sonrasında öğrencilere kare kağıt dağıtıp bu şekli iki eş parçaya bölmelerini istemiştir. Birçok öğrenci resimdeki gibi katlamıştır (Şekil 1a). Öğretmen adayının istediği bu değildir. Öğrencilerin köşeden katlamasını planlamıştır. Bu nedenle başka sorgulama yapmadan kendi planladığı şekli öğrencilere göstermiştir (Şekil 1b). Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen dialog aşağıdaki gibidir:

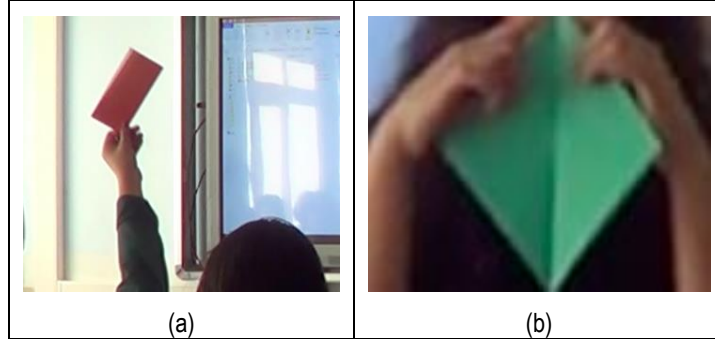
Ö: Ben kare kağıdı bu şekilde katladığımda sadece kare şeklini mi iki eş parçaya bölerim?

Öğr: İki eş üçgen elde ederiz, açığı da ikiye ayırıyor.

Ö: Peki ben ortadan bir çizgi çizsem, buna ne deriz?

Öğr: Açortay

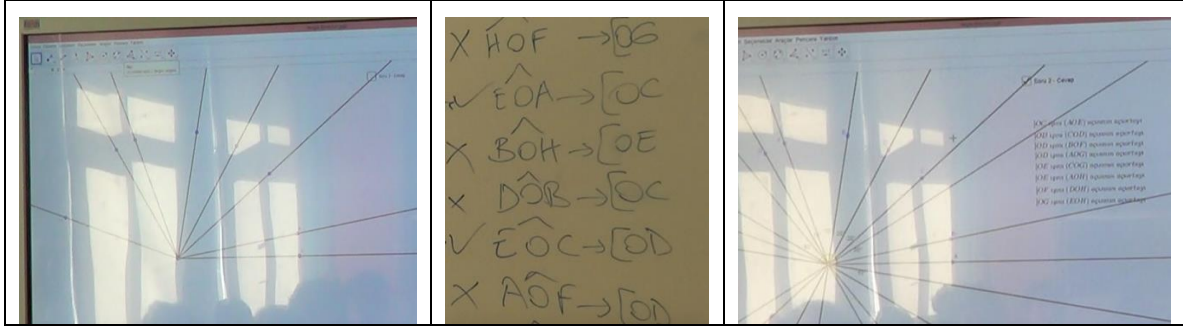
Ö: Öyleyse açortayı keşfetmiş olduk (ve açortayın tanımı öğrencilerin defterine yazdırır).



Şekil 1. Karenin köşeden katlanarak açortay elde edilmesi

Yukarıda dilogdan da anlaşılacağı gibi etkinlik sırasındaki sınıf konuşmasında öğretmen adayı öğrencilerin nasıl açortayı tanımladıklarını sorgulamamıştır. Bu nedenle gerekçe veya veri gibi argümantasyonun temel elemanları sınıf konuşmasında ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle argümantasyon tabanlı bir ortam oluşmamıştır. Daha sonra öğretmen adayı öğrencilere üzerinde açı (55 derecelik bir açı) bulunan çalışma kağıtlarını dağıtmıştır ve iletkeni kullanarak verilen açığı iki eş parçaya ayırmalarını istemiştir. Bu arada aynı açığı akıllı tahtada Geogebra (ggb) dosyasında açmıştır. Öğrenciler kağıt üzerinde çalıştıktan sonra sonucu ggb dosyasında göstermek istediğini söylemiş ve ggb dosyasından açortay aracını seçip açortayı göstermiştir. Öğretmen adayı sonucun 27.5 derece olduğunu söyledikten sonra ikinci soruya geçmiştir. Yine yukarıda olduğu gibi bu kısımda da Meltem öğrencilere matematiksel ilişkiyi keşfetmelerini sağlayabilecek, onların sorgulama yapabileceği sorular sormamıştır.

İkinci soruda ise öğrencilere üzerinde farklı açılar bulunan başka bir soru vermiştir. Öğrenciler bu soru üzerinde çalıştıktan sonra öğretmen adayı öğrencilerin cevabını tahtaya yazmış ve sonrasında ggb dosyasını açmıştır ve sonuçları açortay aracını kullanarak kontrol etmiştir. Daha sonrasında öğrencilere ggb dosyasında yazmış olduğu kendi cevaplarını göstermiş ve öğrencilerden eksik olan çözümleri (2 çözüm öğrencilerden gelmemiştir) yazmalarını istemiştir (şekil 2). Dersin sonunda ise günlük hayattan örnekler göstermiştir.



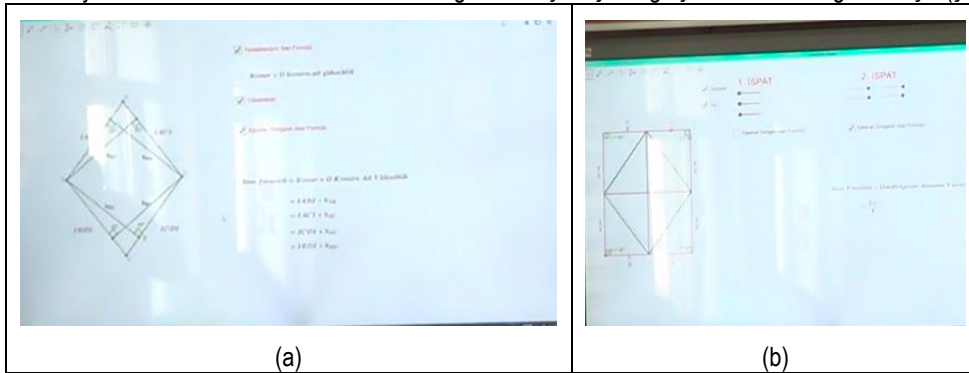
Şekil 2. Açığortayın Geogebra Programında Gösterilmesi

Dörtgenler konusunun öğretimi sırasında ise öğretmen adayı tüm dörtgenlerin özelliklerinin yazılı olduğu ve tek tek ayrılmış olan kağıtları bir zarfa koymuştur. Öğrencilere dörtgenlerin isimlerinin yazılı olduğu büyük bir kağıt vermiş ve öğrencilerden patafiks ile bu özellikleri hangi dörtgene uyuyorsa onun altına yapıştırmalarını istemiştir. Daha sonrasında öğrencilere süre vermiştir Bu sırada kendisi de dörtgenlerin ismini tahtaya yazmıştır. Son olarak kendisinin daha büyük kağıtlarda hazırlamış olduğu dörtgenlerin özelliklerini öğrenciler söyledikçe tahtaya yapıştırmıştır (şekil 3). Meltem bu etkinlik sırasında matematiksel sorular sorarak öğrencilerin dörtgenler arasında ilişkileri keşfetmelerini sağlayabilecek bir tartışma ortamı oluşturamamıştır. Bir başka ifadeyle dörtgenlerin nasıl birbirleriyle ilişkileri olduğunu gösteren iddialar ve gerekçeler içeren argümantasyon tabanlı bir ders ortamı oluşmamıştır.



Şekil 3. Dörtgenlerin Özelliklerinin Karşılaştırılması

Eşkenar dörtgenin alanının öğretiminde ise öğretmen adayı öğrencilere daha önceden bildikleri şekillerin alanlarını hatırlatarak eşkenar dörtgenin alanını bu şekilleri kullanarak bulmalarını istemiştir. Bunun için dersin başında dikdörtgenin, üçgenin ve paralelkenarın alanını tahtaya yazmıştır. Öğrencilerden biri bir üçgenin alanını bulmuş ve onu dört ile çarptığını söylemiştir. Öğretmen adayı tahtada çözümünü göstermesini istemiştir. Diğer bir öğrencide iki eş üçgene ayırarak yaptığını söylemiş ve tahtada çözümünü göstermiştir. Daha sonra öğretmen adayı Geogebra dosyasını açarak eşkenar dörtgenin alanının paralelkenarın alanı gibi düşünülerek taban ve o tabana ait yükseklikle çarpılarak bulunabileceğini göstermiştir (şekil 4a). Ayrıca eşkenar dörtgeni dikdörtgene tamamlayarak oradan da alanın nasıl bulunabileceğini kendi çizmiş olduğu şeklin üzerinden göstermiştir (şekil 4b).



Şekil 4. Eşkenar Dörtgenin Alanının Geogebra'da Gösterimi

Dersin sonunda ise öğrencilerin bu formülü pratik yapabilecekleri kitaptan alınmış iki soru ile dersi bitirmiştir. Burada belirtilmesi gereken nokta, Meltem farklı ispatları öğrencilerle paylaşmasına rağmen, bu ispatları sınıfta tartışacak bir ortam oluşturamamıştır. Bu nedenle dialoglar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin daha çok veri ve sonuç ifadelerini içeren cümleler kullandığı gözlemlenmiştir. Bir başka ifadeyle etkili bir argümantasyon ortamı sağlanamamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Meltem'in dersleri detaylı olarak incelendiğinde teknolojiyi çok fazla etkili olarak kullanmadığı ve programın dinamik özelliğini ortaya çıkararak sorgulama yapmadığı gözlemlenmiştir. Bunun temel sebeplerinden biri Meltem'in teknolojik alan bilgisindeki eksiklikler olabilir (Bowers ve Stephen, 2011). Diğer önemli bir sebep de sosyal normların ve sosyo-matematiksel normların bu sınıflarda daha önceden konuşulmamış olmasıdır (Yackel ve Cobb, 1996; Yackel, 2002). Örneğin Meltem matematiksel anlamaya yönelik soru sorsa bile, onları çok önemsememiş daha çok sonuca odaklanmışlardır. Bu nedenle öğrencileri derse katabilmek için çok daha fazla çaba sarf etmesi gerekmiştir. Aslında sınıf ortamlarının çoğunda öğrenciler daha önceden argümantasyon tabanlı derslere alışık olmadıklarından bu beklenen bir sonuçtur. Ama öğretmen adayının teknolojik pedagojik alan bilgisinin yetersizliği de öğretmen adayının yerinde ve zamanında soru sormasına olanak vermemiştir. Örneğin; Meltem yukarıda açığırtayı dinamik programda anlatırken sadece daha önceden hazırlamış olduğu cevap anahtarını açarak sorunun çözümünü göstermiştir. Ama benzer bir etkinlikte başka bir öğretmen adayı açılarla ilgili formülü buldururken Geogebra programını açmış, dinamiklik özelliğini kullanarak noktalardan şekli hareket ettirmiş ve formüle toplamın hep aynı kaldığını öğrenciler gözlemedikten sonra; öğrencilerden bunun nedenini açıklamasını istemiştir. Daha sonra öğrencilerin farklı çözümlerini sınıfta tartışmış, en sonunda kendisinin de önceden öngördüğü çözümleri hazırladığı Geogebra dosyasını göstererek öğrencilerden bu farklı çözümleri açıklamalarını istemiş ve böylece öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlamıştır. Aslında burada öğretmen adayının bu soruları sorması gerektiğini düşünmesi önemlidir fakat bunu kısa bir zamanda uygulaması kolay değildir (Drijvers ve dy., 2010). Bunun en önemli sebeplerinden bir TPAB ve daha önceden kaynaklanan alışkanlıklardır (Handal, 2003; Obara ve Sloan, 2009). Sonuç olarak matematiğin argümantasyona dayalı teknoloji tabanlı bir yaklaşımla öğretilmesi öğretmen adaylarının hem matematiği sorgulamalarına hem de teknoloji yardımıyla konuya farklı açıdan bakmalarına imkan sağlamak açısından önemlidir, bu nedenle öğretmenler ve öğretmen adayları bu alanlarda desteklenmelidir.

Öneriler

Öğretmen adayının yaşadığı zorlukların temelinde dinamik geometri programının dinamiklik özelliğini etkili olarak kullanamaması; bir başka deyişle dinamiklik özelliğini gösterirken matematiği sorgulamaya yönelik sorular sormada sıkıntılar yaşaması olmuştur. Buna ek olarak, argümantasyon ortamını oluşturmada da zorluklarla karşılaşmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini arttıracak dersler açmak ve bu dersleri argümantasyon tabanlı bir ortamda işlemek çok önemlidir. Böylece öğretmen adayları ileride nasıl bir ortam oluşturmaları hakkında bir fikre sahip olabilirler. Bunu başarabilmek için bu derslerde öğretmen adayları bir problemin çözümü ile ilgili açıklama yaptıklarında, öğretmen üyesi diğer öğrencilere bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir ve düşüncelerini nedenleri ile açıklamasını isteyebilir. Bu derslerde sınıfça soyal normlar ve sosyomatematiksel normlar üzerine konuşulup, sınıf normlarının oluşması ve sürdürülmesi sağlanabilir. Böylece öğretmen adayları bu ortamları oluşturma ile ilgili kendileri de yaşayarak deneyimlemiş bilgilere sahip olurlar.

Referanslar

- Bowers, J. S., & Stephens, B. (2011). Using technology to explore mathematical relationships: A framework for orienting mathematics courses for prospective teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(4), 285-304.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2011). Participating in classroom mathematical practices. In *A Journey in Mathematics Education Research* (pp. 117-163). Netherlands: Springer.
- Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P., Reed, H., & Gravemeijer, K. (2010). The teacher and the tool: Instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 75(2), 213-234.
- Goos, M., Galbraith, P., Renshaw, P., & Geiger, V. (2003). Perspectives on technology mediated learning in secondary school mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(1), 73-89.
- Hahkiöniemi, M. (2013). Teacher's reflections on experimenting with technology-enriched inquiry-based mathematics teaching with a preplanned teaching unit. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 295-308.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2), 47-57.
- Krummheuer, G. (1995). *The ethnography of argumentation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Obara, S., & Sloan, M. (2010). Classroom experiences with new curriculum materials during the implementation of performance standards in mathematics: A case study of teachers coping with change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 349-372.
- Stephan, M., & Akyuz, D. (2012). A proposed instructional theory for integer addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(4), 428-464.
- Stephan, M., Bowers, J., Cobb, P., & Gravemeijer, K. (2003). Supporting one first-grade classroom's development of measuring conceptions: analyzing learning in social context. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*, 12.
- Toulmin, S. E. (1969). *The uses of argument*. Cambridge, The University Press.
- Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C., Henkemans, A. F. S., Verheij, B., & Wagemans, J. H. (2014). *Handbook of argumentation theory*. Springer.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.

Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 423-440.

Yackel, E., Rasmussen, C., & King, K. (2000). Social and sociomathematical norms in an advanced undergraduate mathematics course. *The Journal of Mathematical Behavior*, 19(3), 275-287.

Zbiek, R. M., & Hollebrands, K. (2008). A research-informed view of the process of incorporating mathematics technology into classroom practice by in-service and prospective teachers. In M. K. Heid & G. W. Blume (Eds.), *Research on technology and the teaching and learning of mathematics: Research syntheses* (Vol. 1, pp. 287-344). North Carolina: Information Age Publishing.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK DAVRANIŞLARI VE ÇEVRE SORUNLARINA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN**
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**ŞAFAK ULUÇINAR SAĞIR**
AMASYA ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Çevresel davranışlar, çevreye mümkün olduğunca az zarar veren davranışlar olarak nitelendirilmekte ve bu davranışların pek çok faktörden etkilenebileceği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin öncelikle çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi ardından çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunacakları düşünce yapılarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Yöntem: Çalışma, karma yöntem modellerinden birisi olan yakınsayan paralel karma yöntem ile desenlenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda çevreye yönelik tutum ölçeği, nitel boyutta ise çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sorulduğu açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Verilerin analizinde nitel boyut için içerik analizi, nicel boyut için betimsel analizler, bağımsız örneklem için t testi ile tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün daha önce en az bir kez ağaç diktığı ve çevre sorunlarının gelecekte bilim insanları tarafından tamamen çözüleceğine inandıkları görülmüştür. Öğrencilerin genel anlamda çevreye yönelik olumlu davranışlara sahip oldukları, sınıf düzeyinin öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin en fazla çevre kirliliği ile hava kirliliğinden bahsettikleri, hayvanlara eziyet edilmesi, sokak hayvanlarının öldürülmesi, hayvanların aç bırakılması gibi konuları da bir çevre sorunu olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları olarak kirliliği ön plana çıkardıkları, çevre sorunlarının kaynaklarını belirtme noktasında ise sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu noktada çevre sorunlarının kaynakları ve çözüm önerileri ile sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst bilişsel düşünme becerileri ile aradaki ilişkinin ele alınarak incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sadece okul içi değil okul dışı (kamp, izcilik, fidecilik) etkinliklerin yürütülmesi yoluyla çevresel farkındalığın artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çevre sorunu, çevreye yönelik davranış, karma yöntem

Secondary School Students' Environmental Behaviors and Solutions to Environmental Problems**Abstract**

Purpose: Environmental behaviors are considered as the least damaging behaviors to the environment and it is emphasized that these behaviors may be affected by many factors. In this study, it is aimed to determine the environmental behaviors of secondary school students first and then to find out the structures that they will offer solutions for environmental problems.

Method: The study was designed with convergent parallel mixed method which is one of the mixed method models. In the quantitative dimension, the attitude scale towards the environment was used, and in the qualitative dimension, open-ended questions asking environmental problems and solutions for these problems were used. The sample of the study consisted of secondary school students. Content analysis for qualitative dimension, descriptive analysis for quantitative dimension, independent samples t test and one-way ANOVA analysis of variance were used for data analysis.

Findings: In the study, it was seen that most of the students planted trees at least once before and believed that environmental problems would be solved completely by scientists in the future. It has been concluded that students have positive environmental behaviors in general and that class level affects student behaviors. In addition, it was seen that the students talk about environmental pollution and air pollution the most, such as torturing animals, killing street animals and starving animals as an environmental problem.

Implications for Research and Practice: It was observed that secondary school students emphasized pollution as environmental problems and they experienced difficulties in specifying the sources of environmental problems. Therefore, at this point, the necessity of examining the correlation between environmental problems, metacognitive thinking skills such as questioning, problem solving and critical thinking, and the necessity of examining the relationship between the resources and solution proposals emerges. It is also recommended to increase environmental awareness not only for the school, but also through the conduct of extracurricular activities (camp, scouting, seedling).

Keywords: environmental behaviors, environmental problem, mixed method

Giriş

Çevre kirliliği, orman tahribatı ve fabrika atıklarının doğaya salınması gibi yerelde problem teşkil eden çevre sorunları aynı zamanda temiz su kaynaklarının tükenmesi, ozon tabakasının delinmesi ve buzulların erimesi gibi tüm Dünya'yı ilgilendiren bir mesele haline dönüşmüştür. Küreselleşen Dünya'da gelişen ve çoğalan ekonomi kaynakları insan yaşamını kolaylaştırmaya hizmet ediyor olsa da bu durum çevre için kimi durumlarda bir tehdit kaynağı olmakta dolayısıyla insanın doğa ile harmoni içinde yaşamasını gerekli kılmaktadır (Scott & Willis, 1994). Bu durumu dikkatle inceleyen araştırmacılar yeni bir kavram olarak çevresel okuryazarlık ifadesini kullanmışlar ve kişilerin çevreye yönelik tutumları, duyguları, düşünceleri, davranışları ve çevresel sorunlara yönelik eylemde bulunma istekliliklerini bu genel çerçevede yer alan çevresel davranış ifadesi, çevresel perspektiften çok ayrı bir davranış sınıflandırması içinde yer almıştır. Stern'e (2000) göre çevresel davranış etki odaklı ve amaç odaklı bir biçimde ele alınmalıdır. Amaç odaklı davranış olarak adlandırılan ifade de çevreye yönelik olumlu bir davranış için ortada bir aktörün varlığı söz konusudur. Aktörün varlığı bireyin motivasyonu üzerinde etkilidir ve amaç çevresel yarar sağlamaktır. Öte yandan etki odaklı bir bakış açısı, aktörün belirli davranışları gerçekleştirme motivasyonuna odaklanmamakta, fakat davranışların çevreye olan gerçek etkisi ile tanımlanmaktadır. Bu durum suyun dikkatli kullanımı, enerji kaynaklarının dikkatli harcanması ile örneklendirilmektedir. Amaç odaklı çevresel davranışlar genellikle tutum değişkenleri ile ilgili bir durum iken etki odaklı çevresel davranışlar genellikle sosyo-demografik değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Hungerford ve Volk (1990) ise çevresel davranışları üç kategoride incelemiştir: giriş seviyesi (duyarlılık), sahiplenme (kişisel yatırım) ve yetkilendirme (eylem bilgisi). Sipos, Battisti ve Grimm (2008) "dönüştürücü sürdürülebilirlik öğrenimi" bağlamında, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerindeki değişimleri kolaylaştırmak için bilişsel, psikomotor ve duyuşsal öğrenme alanlarını hesaba katan 3H yaklaşımını önermiştir. Baş (head), kalp (heart) ve eller (hands) pedagojisi olarak adlandırılan bu modelde öğrencilerin sosyal, çevresel ve ekonomik adaletin iyileştirilmesi ile ilgili tutumlarının ve nihayetinde çevresel davranışlarının değişeceği belirtilmiştir. Çevresel davranış ifadesi için önerilen bu modellerin yanı sıra Cruz, Selby ve Durham'a (2018) göre çevresel davranış için gerekli tanımlama; çevresel anlamda beklenen davranış ve içinde yaşanılan toplumun özelliklerine göre değişmektedir.

Kanbak (2015) çevresel davranışları, çevreye mümkün olduğunca az zarar veren davranışlar olarak nitelendirmekte, bu davranışların ise pek çok faktörden etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çevresel sorunların sadece hukuk yoluyla ya da sadece teknoloji yoluyla çözülmesi beklenemez (Erten, 2000). Bu durumda çevre sorunlarına duyarlı ve bilinçli nesillerin yetiştirilmesi gereklidir. Şimşekli'ye (2004) göre çevre konularında öğrencilere yeterli bilgi sunmanın yanı sıra kalıcı davranış değişikliklerinin de dikkate alınması gereklidir. Erten (2005) okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarını incelediği çalışmada, ampirik olarak yürütülen çalışmalardan elde edilen bireyin çevre dostu davranış sergilediği çıkarımlarının aslında çevreye yararlı diğer davranışları gösterdikleri anlamına gelmeyeceğini belirtmiştir. Bununla beraber çevre konusunda yürütülen kimi araştırmalar okullarda sunulan çevre eğitim programlarının evde öğrenilen çevre bilgisinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Levy, Orion ve Leshem, 2018).

Enerji verimliliği gibi çevresel konularda yürütülen araştırmalar ise toplumun davranış biçimlerinin uygulamalar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Curti ve Valdez (2009) Panama'da uygulamaya konulan toplum temelli pedagojinin geniş çapta işe yaradığı ve biyolojik çeşitliliği koruma konusunda fayda getirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Pe'er, Goldman ve Yavetz'e göre (2007) toplumun çevresel davranışları çevresel okuryazarlık üzerinde etkili bir faktördür. Bu nedenle, çevre okuryazarlığının geliştirilmesi sorumlu çevresel davranışların geliştirilmesine eşdeğer görülmektedir. Ayrıca sorumlu çevresel davranışların öğrenilen bir eylem olduğu kabul edilmekte, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler arasında doğrusal bir bağlantı olmasa dahi çevresel bilginin çevresel davranışlar üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Pe'er vd., 2007). Sarıgöz (2013) ortaöğretim öğrencileri ile çevre konusunda yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin çevre dostu davranışları ile çevreye yönelik düşünceleri arasında ilişki tespit etmiştir. Şahin ve Doğu (2018) ise okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürütmüş oldukları çalışmada tutum ile davranışlar arasında bir ilişki tespit etmiştir. İlgili literatürde çevreye yönelik davranışlar genellikle tutum ile birlikte incelenmiş ve farklı eğitim kademelerinde yürütülmüştür. Aydın ve Çepni (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını; Bakar, Avan ve Aydın (2018) üstün yetenekli ve normal akranlarının çevre tutumlarını; Çelikbaş ve Yalçınkaya (2013) 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarını çözme yaklaşımlarını; Erten (2005) okulöncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarını; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007) ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını, Kanbak (2015) ise üniversite öğrencilerinin çevresel davranış ve düşünceleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yürütülen bu çalışmaların pek çoğunda çevreye yönelik duygu, düşünce, davranış ya da eylemde bulunmaya yönelik isteklilik alt boyutlarının herhangi birinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Benzer biçimde Kahyaoğlu ve Kırıkaş'ın (2015) ortaöğretim öğrencileri ile yürütmüş oldukları çalışma sonucu öğrencilerin bireysel değeri, çevresel davranışı ve düşünceleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin çevresel davranışları ile bu davranışları sözel bir biçimde açıklamalarına imkan sunan düşünce biçimlerinin de araştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu gereklilikten hareketle çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öncelikle çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi ardından çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunacakları düşünce yapılarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaçla çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışları ile
 - a. Cinsiyetleri arasında,
 - b. Sınıf düzeyleri arasında,
 - c. Anne öğrenim düzeyleri arasında,
 - d. Baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin çevre sorununa ilişkin;
 - a) Önemli gördükleri çevre sorunları,
 - b) Çevre sorunlarının kaynaklarına ilişkin görüşleri,
 - c) Çevre sorunlarının çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, "araştırmacı ya da araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (örnek, nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımı) birleştirdikleri bir araştırma türüdür" (Creswell & Clark, 2011, s.123). Bu çalışma ise karma yöntem modellerinden birisi olan yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem desende, araştırmacının nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur (Creswell & Clark, 2011). Bu çalışmada da nitel ve nicel veriler eş zamanlı bir biçimde toplanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ortaokul öğrencilerine çevreye yönelik tutum ölçeği ile nitel boyutta çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sorulduğu açık uçlu soru formu ile veriler toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde Konya ili Ereğli ilçesinde yer alan ortaokullardaki 5.,6.,7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışıldığından olgu bilim deseni, nicel boyutunda ise tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın her aşamasında hem nitel hem de nicel verilerin toplanması gerektiğinden; nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ve birbirini tamamlayacak biçimde kullanılması gerekmiştir. Böylece nitel ve nicel yaklaşımlardan eşit öncelikte yararlanılarak bir yaklaşımın zayıf yönleri diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmada örneklem belirleme sıralı ve eş zamanlı paralel yöntem örneklem tekniklerine uygun olarak olasılıklı ve amaçlı örneklem teknikleri yoluyla belirlenmiştir. Çalışmada ilk olarak Konya ili Ereğli ilçesinde kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla gönüllü olarak çalışmaya katılacak okullar belirlenmiş, ardından öğrenim gördüğü ortaokulda çevre konusunda daha önce hiçbir araştırmanın yapılmadığı, anne baba eğitim düzeyinin ve aile aylık gelirinin düşük olduğu, öğrenim gördüğü okulda yeterli donanımın olmadığı ve çevre konusunda özel bir aktiviteye katılımın olmadığı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler bu çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Okullarla ilgili ulaşılmak istenen bu bilgilere okul müdürleri yardımıyla ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklemine ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Ait Demografik Özellikler

		Sınıf Düzeyi				Toplam
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	
Cinsiyet	Kız	22	7	11	11	51
	Erkek	12	12	12	4	40
Toplam		34	19	23	15	91

Tablo 1'e göre çalışmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin 36'sı 5.sınıf, 19'u 6.sınıf, 23'ü 7.sınıf ve 15'i 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Başlangıçta çalışmaya katılan öğrenci sayısı 108'dir. Ancak ölçeğin birden fazla maddesindeki eksik cevap oranlarının yüksek olduğu veriler çalışmadan çıkarılmıştır. Buna göre çalışmaya dahil edilen öğrencilerin 51'i kız,40'ı ise erkektir. Öğrencilere kişisel bilgi formunda sorulan diğer sorulara ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Örneklem İlişkin Diğer Özellikler

Daha Önce Ağaç Diktiniz mi?		
	n	%
Evet	83	91,2
Hayır	8	8,8

Bilim İnsanları Gelecekte Çevre Sorunlarını Çözebilir mi?		
Evet	79	86,8
Hayır	12	13,2
Anne Eğitim Düzeyi		
Okuma yazma bilmiyor	5	5,5
İlkokul	27	29,7
Ortaokul	44	49,5
Lise	11	11,0
Üniversite	4	4,4
Baba Eğitim Düzeyi		
Okuma yazma bilmiyor	3	3,3
İlkokul	20	22,0
Ortaokul	40	44,0
Lise	20	22,0
Üniversite	8	8,8

Tablo 2'ye göre öğrencilerin büyük bir bölümü (%83) daha önce bir çevre etkinliği olarak ağaç dikmişlerdir. Yine öğrencilerin büyük bir bölümü (%79) gelecekte bilim insanlarının tüm çevre problemlerini çözebileceklerine inanmaktadırlar. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde %49,5'lük bir oranda ortaokul mezunlarının çoğunlukta olduğu görülürken, baba eğitim düzeylerinde de %44'lük bir oranla ortaokul mezunlarının ilk sırada olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin kişisel bilgilerinin sorgulandığı "Kişisel Bilgiler Formu", "Çevreye Yönelik Davranışlar Ölçeği" ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Çalışmanın ilk kısmında yer alan "Kişisel Bilgiler Formu"nda öğrencilere; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, herhangi bir çevre etkinliğine katılıp katılmama durumları ile bilim insanlarının gelecekte tüm çevre sorunlarına çözüm bulup bulamayacağına yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışmanın ikinci kısmında ise Özata Yücel ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Çevreye Yönelik Davranışlar" ile "Duygu, Düşünce ve Eylemde Bulunmaya İsteklilik" olarak adlandırılan iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada "Çevreye Yönelik Davranışlar" başlıklı alt ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin Özata Yücel ve Özkan (2014) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0.84'tür. Mevcut çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.82 bulunmuştur. Çevreye Yönelik Davranışlar ölçeği toplam 14 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz anlam içeren madde bulunmamaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanan ve davranış boyutunu ölçen ölçek; "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "çoğunlukla" ve "her zaman" şeklinde ölçeklendirilmiştir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'dir. Ölçeğin aralık genişliği dizi genişliği/yapılacak grup sayısı formülü (Tekin, 1993) ile hesaplanmış ve araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; "1,00-1,80= Kesinlikle Katılmıyorum", "1,81-2,60= Katılmıyorum", "2,61-3,40= Kararsızım", "3,41-4,20 = Katılıyorum" ve "4,21-5,00 = Kesinlikle Katılıyorum" olarak belirlenmiştir. Çalışmanın üçüncü ve son kısmında ise öğrencilere; onlara göre önemli olan 5 çevre sorununu yazmaları, bunlar içinden en önemli gördüklerini seçerek nedenini ve bu soruna yönelik çözüm önerilerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilere bu formlar aynı anda ve bir ders saati içerisinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel boyutunda SPSS 20 programı kullanılarak örneklemden toplanan veriler değişkenlere göre analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen değer normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu durumda verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Verilere ait bu katsayıların +1.5 ile -1.5 arasında yer alması ilgili literatürde verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla çalışmada parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın değişkenlerine göre, çevreye yönelik davranış ölçeği için betimsel analizler, bağımsız örneklem t testi ile tek faktörlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ancak varyans analizinde hücrede yer alan her bir değer 15'in altında olması durumunda kategorilerin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla anne ve baba eğitim

durumları yeniden düzenlenmiş ve ilkököl mezunu ile okuma yazma bilmeyenler “ilkokul ve altı eğitim düzeyi”, lise ve üniversite mezunu kişiler ise “lise ve üstü eğitim düzeyi” olarak isimlendirilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise açık uçlu sorulara verilen cevaplar Nvivo 8 nitel analiz programı yardımıyla içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizinde, elde edilen ham verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde aşamalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerden toplanan veriler doğrultusunda elde edilen kod ve temalar Tablo 3’de sunulmuştur. Nitel verilerde analizin iç-güvenliliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Tablo 3. Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan Kod ve Temalar Listesi

Temalar	Kod Listesi
Hava Kirliliği	Soba bacaları, fabrika bacaları, araba egzozundan çıkan dumanlar, zehirli gazların salınması, filtresiz fabrikalar ve arabalar, parfüm ve deodorantlar
Çevre Kirliliği	Çevre kirliliği, yere atılan çöpler, fabrika atıkları, katı atıklar, görüntü kirliliği, piknikte ormana çöp atmak, çöp kirliliği, yiyecek atıkları, çevre atılan plastikler, geri dönüşüm kutularının kullanılmaması
Küresel Isınma	Küresel ısınma, hava değişimleri ile hayvan ölümleri
Doğal Afetler	Deprem, sel, çığ
Ses Kirliliği	Gürültü kirliliği, ses kirliliği, silah atılması
Orman Tahribatı	Ağaçların kesilmesi, ormanların yakılması
Işık Kirliliği	Işık kirliliği, ışıkların gereksiz kullanımı
Toprak Kirliliği	Toprak Kirliliği, pillerin toprağa atılması, toprağa radyoaktif maddelerin karışması, toprağa plastiklerin atılması
Su Kirliliği	Su kirliliği, deniz ve nehirlere çöp atılması
Bilinçsiz Tüketim	Bilinçsiz harcanan elektrik, kaynakların bilinçsiz tüketimi, tasarruflu olmayan beyaz eşyalar, suyun açık bırakılması, lambaların kapatılmaması, toplu taşıma araçlarının tercih edilmemesi

Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerin analizi nicel ve nitel analizlerin doğasına uygun şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Buna göre ilk olarak nicel araştırma bağlamında hazırlanan alt problemlere göre bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne öğrenim düzeyleri ve baba öğrenim düzeyleri arasındaki ilişki.

Ortaokul öğrencilerinin “Çevreye Yönelik Davranışlar” ölçeğinden aldıkları puanların genel dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çevreye Yönelik Davranışlar Ölçeğinden Elde edilen Puanların Genel Dağılımı

N	\bar{X}_{min}	\bar{X}_{max}	\bar{X}	Ss
91	20	68	53.08	9.484

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışmaya yer alan öğrencilerin “Çevreye Yönelik Davranışlar” ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 53.08, alınan en düşük puan 20 en yüksek puan ise 68’dir. Elde edilen bu bulgulara dayanarak genel anlamda ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranış düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek genelinde yer alan maddelere verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular ise Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çevreye Yönelik Davranış Ölçeğine Verilen Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekte Yer Alan Maddeler	\bar{X}	Ss
1. Televizyonda çıkan çevre ile ilgili programları veya belgeselleri izlerim.	3.31	.108
2. Çevreyle ilgili gelişmeleri haberlerden, günlük gazetelerden veya dergilerden takip ederim.	2.59	.117

3.Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım.	4.36	.102
4.Okulumuzda çevre temizliğiyle ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü olarak katılmak isterim.	4.30	.115
5.Çevre sorunlarının çözümüne nasıl yardımcı olunabileceği konusunda ailemle konuşurum.	3.63	.145
6.Dışlerimi fırçalarken su tasarrufu için musluğu sürekli açık tutmam.	4.07	.151
7.Geri dönüşümü mümkün olan çöpleri, ayırarak geri dönüşüm kutusuna atarım.	4.07	.122
8.Çevre konuları ile ilgilenen resmi örgütlere çevre kirliliğini azaltmak için ne yapabileceğimi sorarım.	3.23	.143
9.Buzdolabının kapağını uzun süre açık bırakmam.	4.33	.125
10Evimizin balkonuna gelen kuşları beslerim.	3.69	.131
11.Yazın çok sıcak havalarda sokak hayvanları için bazı yerlere kaplarda su koyarım.	3.80	.127
12.Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	4.27	.121
13.Alışveriş yaparken, daha pahalı da olsa çevreye en az zarar veren ürünleri tercih ederim.	3.44	.155
14.Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	3.99	.136
Toplam	3.79	.071

Tablo 5'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çevreye yönelik davranış ölçeğinin aritmetik ortalaması 3.79 (Katılıyorum) ve standart sapması .071 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin çevreye yönelik davranış ölçeğine verdikleri cevaplardan hareketle en yüksek ortalamaya "Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım" (\bar{X} =4.36, Ss=.102) ve "Buzdolabının kapağını uzun süre açık bırakmam" (\bar{X} =4.33, Ss=.125) maddelerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre en düşük ortalamaya "Çevre konuları ile ilgilenen resmi örgütlere çevre kirliliğini azaltmak için ne yapabileceğimi sorarım" (\bar{X} =3.23, Ss=.143) ve "Çevreyle ilgili gelişmeleri haberlerden, günlük gazetelerden veya dergilerden takip ederim" (\bar{X} =2.59, Ss=.117) maddelerinin olduğu görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ile çevreye yönelik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çevreye Yönelik Davranışların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Kız	51	3.84	.09	.70	.043	.83
Erkek	40	3.72	.10	.64		

$p > .05$

Tablo 6'ya göre, kız ve erkek öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanlar arasında kızlar lehine 0.12 puanlık bir fark söz konusudur. Farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında çevreye yönelik davranış ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(847)}=.043$; $p > .05$). Dolayısıyla, kız ve erkek öğrencilerin çevreye yönelik benzer biçimde davranış sergilediklerini söylemek mümkündür. Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine, anne eğitim ve baba eğitim düzeylerine göre çevreye yönelik davranışları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve inceleme sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Çevreye Duyarlı Davranışların Değişimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
5.sınıf	34	3.96	.10	.60	3.762	.014*

6.sınıf	19	3.93	.10	.46
7.sınıf	23	3.41	.17	.85
8.sınıf	15	3.77	.15	.56

* $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre sınıf düzeylerine göre farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,581)}=3.762$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda, 6.sınıflar ile 7.sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 3.93$), 7.sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanın aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3.41$) yüksektir. Bu sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerinin çevreye yönelik davranış puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Çalışmanın nicel kısmında son olarak öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri ile çevreye yönelik davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Davranışların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi					
	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
İlkokul ve altı	32	3.53	.64	.11	4.137	.019*
Ortaokul	44	3.97	.62	.09		
Lise ve üstü	15	3.79	.77	.19		
	Baba Eğitim Düzeyi					
	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
İlkokul ve altı	23	3.59	.66	.13	1.820	.168
Ortaokul	40	3.78	.78	.12		
Lise ve üstü	28	3.95	.47	.09		

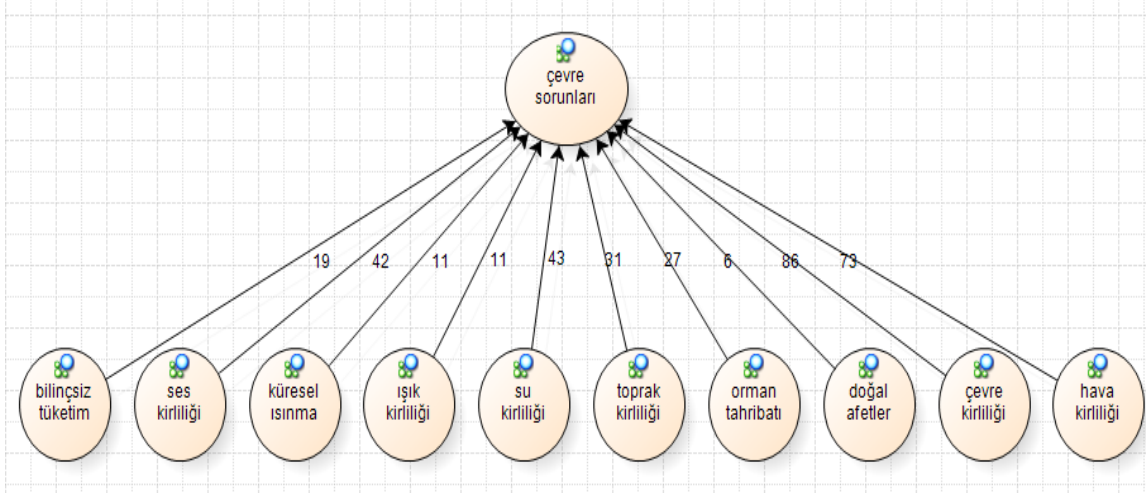
* $p < .05$

Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2,88)}=4.137$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda, ilkökul ve altı eğitim düzeyine sahip annelere ait puanlar ile ortaokul mezunu annelere ait puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul mezunu annelerin almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 3.97$), ilkökul ve altı eğitim düzeyine sahip annelerin almış oldukları puanın aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 3.53$) yüksektir. Bu sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin çevreye yönelik davranış puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,88)}=1.820$, $p > .05$). Ancak baba eğitim bilgilerine ait puanların aritmetik ortalamaları incelenmiş ve en yüksek ortalamanın lise ve üstü eğitim düzeyine sahip gruba ait olduğu görülmüştür ($\bar{X} = 3.95$). Bu sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeylerinin çevreye yönelik davranış puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak bir anlamlılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında nitel araştırma bağlamında hazırlanan alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin; önemli gördükleri çevre sorunları, çevre sorunlarının kaynaklarına ilişkin görüşleri ve çevre sorunlarının çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

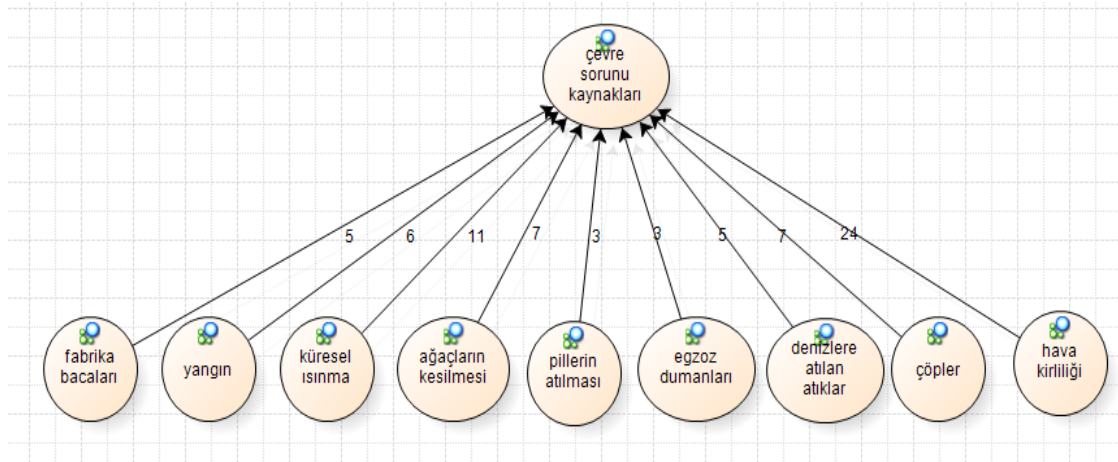
Çalışmanın nitel kısmında, ortaokul öğrencilerine önemli gördükleri çevre sorunları sorulmuş ardından bu çevre sorunlarının kaynaklarına ve çözümlerine ilişkin görüşleri açık uçlu sorularla alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin önemli gördükleri çevre sorunları belli temalar altında toplanmış ve Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ortaokul öğrencilerine göre önemli çevre sorunları

Şekil 1'e göre ortaokul öğrencileri önemli çevre sorunlarını hava kirliliği, küresel ısınma, ses kirliliği, doğal afetler, çevre kirliliği, orman tahribatı, ışık kirliliği, toprak kirliliği, su kirliliği ve bilinçsiz tüketim olarak belirtmişlerdir. Bu çevre sorunlarından, çevre kirliliği ($f=86$) ve hava kirliliği ($f=73$) öğrenciler tarafından en fazla belirtilen sorun olurken, en az belirtilen çevre sorunu doğal afetler ($f=6$) ve ardından ışık kirliliği ile küresel ısınma ($f=11$) olmuştur. Öğrencilerden gelen bazı yanıtlar ise çevre sorunlarını belirtilen bu kodlardan herhangi birine yerleştirilmemiştir. Örneğin öğrenciler çevre sorunu olarak, hayvanlara eziyet edilmesi, sokak hayvanlarının öldürülmesi, hayvanların aç bırakılması gibi hayvan haklarını ilgilendiren konuları da birer çevre sorunu olarak değerlendirmişlerdir.

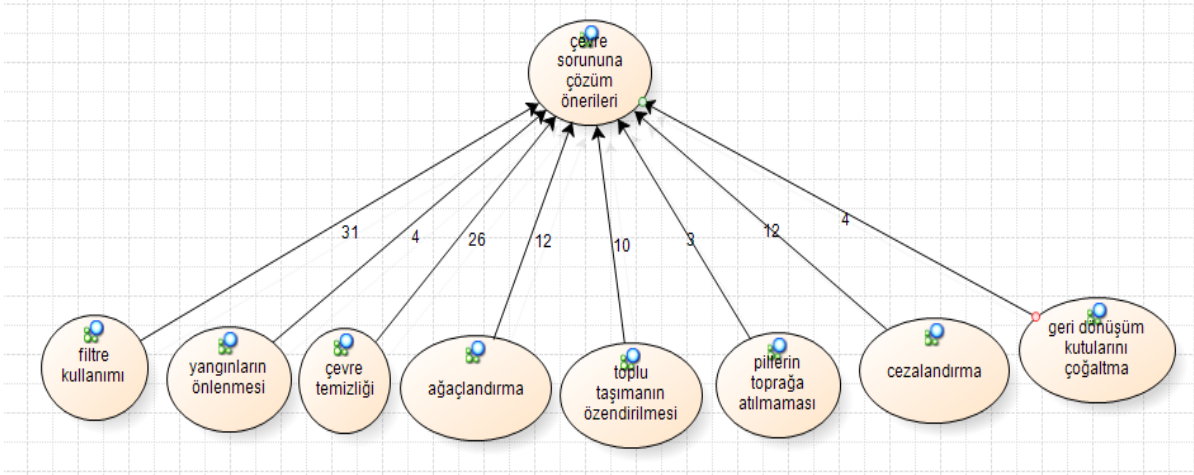
Bu soruyu takip eden diğer maddede, öğrencilerden belirtilen bu çevre sorunlarının kaynaklarını açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda Şekil 2 oluşturulmuştur.



Şekil 2. Ortaokul öğrencilerine göre çevre sorunlarının kaynakları

Şekil 2'ye göre ortaokul öğrencileri önemli gördükleri çevre sorunlarının kaynakları olarak fabrika bacalarını, küresel ısınmayı, yangını, ağaçların kesilmesini, pillerin yere atılmasını, egzoz dumanlarını, denizlere çöp atmayı, hava kirliliğini ve etrafa çöp atılmasını işaret etmişlerdir. Öğrenciler bu kaynaklar arasında en fazla hava kirliliğini ($f=24$) ve en az pillerin yere atılması ($f=3$) ile egzoz dumanlarını ($f=3$) gerekçe göstermişlerdir. Öğrencilerin çevre sorunlarının kaynaklarına ilişkin görüşlerini belirten örnek ifadeler şu şekildedir; "Küresel ısınma yüzünden buzullar eriyor orada yaşayan hayvanlar ölüyor" (7.sınıf), "Her gün geçtikçe havalar ve iklimler düzensizleşiyor, hayvanlar bundan olumsuz etkileniyor. Küresel ısınma yüzünden Dünya'nın sonu getiriliyor, tatlı su kaynakları tükeniyor. Küresel ısınma yüzünden çok sıcak oluyor küresel ısınma oluyor, ağaçlar azalıyor ve oksijen kaybı başlıyor" (8.sınıf), "Egzoz dumanları hayvanlara zarar veriyor" (5.sınıf), "Etrafa çöp atılması çünkü çevre temiz olmaz ve görüntü kirliliği olur" (6.sınıf), "Denizlere atılan çöpler nedeniyle balıklar ölebilir" (5.sınıf), "Piller toprağı kirletiyor ve toprak verimsizleşiyor" (7.sınıf), "Ağaçlar kesildiği için hava temizlenemiyor" (7.sınıf), "Ağaçlar kesilip kağıt yapılıyor" (6.sınıf).

Ortaokul öğrencilerine yöneltilen son açık uçlu soruda ise belirtmiş oldukları bu çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerileri sunmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen çözüm önerileri genel olarak 8 temada toplanmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri

Şekil 3'e göre ortaokul öğrencileri çevre sorunlarına yönelik olarak; fabrika bacalarına filtre takılması, orman yangınlarının önüne geçilmesi, çevre temizliğine özen gösterilmesi, ağaç dikilmesi, toplu taşıma araçlarının özendirilmesi, pillerin toprağa karışmasının önlenmesi, çevreye karşı sorumsuz davranışların cezalandırılması ile geri dönüşüm kutularının çoğaltılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirtilen bu öneriler içerisinde en fazla fabrika bacalarına filtre takılması gerektiği ($f=31$) ve çevre temizliğine özen gösterilmesi gerektiğinden ($f=26$) bahsettikleri görülmüştür. Bununla birlikte sadece 3 öğrenci ifadesinde pillerin toprağa karışmasının önlenmesi ve 4 öğrenci ifadesinde ise çöp kutularının çoğaltılmasından bahsedilmiştir. Bu temalar dışında bir öğrencinin "Bilim insanları çöpleri toplayan makineler üretsin. Şöyle eğer yere bir çöp atarlarsa o makineler insanları uyarın ve çöpleri alsın. Her yerde makineler ve kameralar olabilir. Bazı devletler böyle sorunlarla uğraşmayabilirler ama şunu unutmamak gerekir: Çevre temiz olmaz ve kirlilikler devam ederse geleceğimiz batır" önerisinde bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sıralı ve eş zamanlı paralel yöntem örnekleme tekniklerine uygun olarak belirlenen örnekleme, eş zamanlı bir biçimde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışları farklı değişkenler açısından incelenmiş ve bu öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Toplam 91 ortaokul öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün daha önce en az 1 ağaç diktiği ve çevre sorunlarının gelecekte bilim insanları tarafından tamamen çözüleceğine inandıkları görülmüştür. Çelikbaş ve Yalçınkaya'nın (2013) yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin, çevre sorunlarının çözümünü kendilerini aşan bir problem olarak gördüğü tespiti yapılmıştır. Dolayısıyla çevre sorunlarının çözümü konusunda çok büyük bir oranda sorumluluğu bilim insanlarına yüklemeleri tam olarak çevre bilincinin gelişmediğini gösterebilir.

Önder (2015) ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını, fidan dikme, çevre ya da izci kampına gitme, kulüp etkinliklerine katılma, evcil hayvan besleme, evinin bahçesinin bulunması gibi farklı durumlara göre değişkenliğini incelemiştir. Bu incelemede sadece çevreye yönelik kulüplerin öğrencilerin çevre tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul içindeki formal çevre eğitimi ile okul dışı çevreye yönelik faaliyetlerin çevresel davranışlar üzerinde etkili bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilere çevreye yönelik davranışlar ölçeği uygulanmış ve bu ölçeğe göre, öğrencilerin genel anlamda çevreye yönelik olumlu davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Ölçekte yer alan "Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım" ve "Buzdolabının kapağını uzun süre açık bırakmam" maddelerinin en fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin "Çevre konuları ile ilgilenen resmi örgütlere çevre kirliliğini azaltmak için ne yapabileceğimi sorarım" ve "Çevreyle ilgili gelişmeleri haberlerden, günlük gazetelerden veya dergilerden takip ederim" maddelerinin en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ölçekten elde edilen bu bulgular, öğrencilerin bizzat yaşamları içinde yer alan eylemlerinde çevreye yönelik olumlu davranış gösterme eğiliminde olduğunu sergilemektedir.

Bununla birlikte çevreyle ilgili gelişmeleri haberlerden, günlük gazetelerden veya dergilerden takip etme durumunun az olması, anne ve baba eğitim düzeyinin de düşük olması ile yorumlanabilir. Ölçekten alınan genel ortalama puanın yüksek olması durumu ise ilgili literatürde sık bir şekilde elde edilen bulgular arasındadır (Gökçe vd., 2007; Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2015; Önder, 2015). Ölçekten alınan puanların cinsiyete göre yapılan istatistik sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterirken, sınıf düzeyinin öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 6.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı olduğu görülmüştür. Kahyaoğlu ve Kırıktaş'ın (2015) ortaöğretim öğrencileriyle yürütmüş oldukları çalışmada çevresel davranış açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer bulgular konuyla ilişkili yürütülen diğer çalışmalarda da farklı eğitim kademelerinde elde edilmiştir (Kanbak, 2015). Bununla birlikte öğrenim görülen sınıf düzeyinin çevreye

yönelik davranışlar üzerinde belirleyici bir etken olduğu görülmüştür. Özata Yücel, Özkan, Güngör ve Zeren Özer'in (2016) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışma sonucu sınıf düzeylerinin davranış üzerinde belirleyici bir etmen olduğu görülmüştür. Şahin ve Doğu'nun (2018) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürütmüş oldukları çalışmada çevreye yönelik tutumun öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak mevcut çalışmada bu davranışın sınıf seviyesinin yükselmesi ile ilişkili söylemek çok gerçekçi görünmemektedir. Çünkü elde edilen farklılık sadece 6.sınıflarda gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu durum 6.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anne baba eğitimi ve çevreye duyarlılıklarının diğer sınıflardan farklı olması gerekçeleri ile açıklanabilir. Bununla birlikte Bakar ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında üstün yetenekli olan 6.sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarında bilgi alt faktörünün anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sınıf düzeyindeki farklılıklar birden fazla etkenden kaynaklı olabilir.

Çalışmanın nicel kısmında son olarak anne ve baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin çevreye yönelik davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının çevreye yönelik davranışlarının anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Saraçlı, Yılmaz ve Aslan (2014) anne eğitim seviyesinin üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik davranışları ile çevreyi korumaya yönelik etkilerini incelemiş ve ailenin eğitim düzeyinin çevreye yönelik davranış ile hassasiyetleri üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte ilgili literatürde ulaşılan kimi sonuçlar anne ya da baba eğitim düzeylerinin çevreye yönelik davranışlar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Aydın ve Çepni, 2012; Kanbak, 2015). Literatürde ulaşılan farklı bulgular, öğrencilerin çevreye yönelik davranışları üzerinde aile eğitim düzeyi dışında farklı bileşenlerin de varlığına işaret etmektedir. Dolayısıyla ailenin eğitimi konusu dışında, bireyin iç dinamikleri, çevreye yönelik hassasiyetleri, aldığı çevre eğitimi ya da okul dışı çevre konulu aktiviteler gibi değişkenler çevreye yönelik davranışların oluşumunda şekillendirici olabilir. Örneğin Bakar ve arkadaşlarının (2018) üstün yetenekli öğrencilerle normal akranlarının geri dönüşüm ve çevresel etkileri konusunda yapmış oldukları çalışmada, davranış boyutunda normal gelişim gösteren öğrencilerin çevreye yönelik daha olumlu davranışlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmanın nitel kısmında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri alınmış ve öğrencilerin en fazla çevre kirliliği ile hava kirliliğinden bahsettikleri görülmüştür. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin çevre sorunu konusunda akıllarına ilk olarak kirlilik geldiğini söylemek mümkündür. Bu durumu yaşadıkları çevrede var olan sorunlarla ilişkilendirdikleri düşünülebilir. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları hayvanlara eziyet edilmesi, sokak hayvanlarının öldürülmesi, hayvanların aç bırakılması gibi konuları da bir çevre sorunu olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarının, çevreyi bir bütün olarak ele alan ve içinde yaşayan canlılarla özdeşleştiren bir düşünce yapısı olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada ayrıca kimi öğrenciler yapılan piknik sonrası ortaya çıkan orman yangınlarını da bir sorun olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin özellikle piknik vurgusu ise manidardır. Clayton ve Kılıç (2013) şaman kültüründen gelen bir Türk toplumunun yapısal olarak doğada bulunmaktan hoşlandığı ancak canlılara karşı da bir hassasiyetlerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin ormanı ve hayvanları merkeze alarak bu varlıklara zarar verecek durumları bir çevre sorunu olarak ele almaları doğal karşılanmaktadır. Ancak bu sorunlar dışında öğrencilerin küresel problem olarak kabul edilen iklim değişikliklerine ve çölleşmeye vurgu yapmaları da genel anlamda çevre sorunlarına karşı farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Yılmaz, Bedur ve Uysal'ın (2016) 5.sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada ise özellikle kirlilik konularına vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu yaş aralığındaki çocukların çevre sorunu olarak özellikle kirliliğe vurgu yaptıkları ancak küresel çevre sorunlarından da haberdar olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrenciler çevre sorununun kaynakları olarak en fazla hava kirliliğini gerekçe göstermişlerdir. Bununla birlikte çevre sorunlarının kaynaklarının sorulduğu maddeye öğrencilerin birçoğu yanıt verememiştir. Bu durum öğrencilerin kimi konularda ezber bir bilgiye sahip olabileceği varsayımını düşündürmektedir. Çünkü çevre sorunlarının kaynaklarının sorgulandığı bu maddede öğrenciler tekrarlı bir biçimde çevre sorunlarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çevre sorunlarının farkında olduğu ancak bu sorunların kaynakları hakkında fikir sahibi olma bakımında yetersiz olmaları, onların sorgulama becerilerinin zayıf olabileceğini gösteren diğer bir ihtimal olarak kabul edilebilir. Öğrencilerden son olarak çevre sorunlarına ilişkin öneriler sunmaları istenmiştir. Bu maddede öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fabrika bacalarına filtre takılmasını ve çevre temizliğine önem verilmesi gerektiğini önermiş, kimi öğrenciler ise çevre sorununa yol açan kişiler için cezalar verilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin çözüm önerilerinin genellikle dışsal faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Oysaki ilgili literatürde yer alan araştırmalarda katılımcı görüşlerine göre çevre sorunlarının çözümü noktasında genellikle bireylerin çevresel sorumluluk almaları, çevre eğitimine tabii tutulmaları ve çevreye karşı duyarlı olmalarıyla çözülebileceği bilgisi yer almaktadır (Altın, Bacanlı ve Yıldız, 2002). Haliyle öğrencilerin kendilerini çevreye karşı sorumsuz davranan bireyler olarak görmedikleri ve çözüm için genellikle fabrika bacalarına filtre takılması ya da bireylerin cezalandırılması biçiminde düşüncelere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çelikbaş ve Yalçınkaya (2013) farklı yerleşim yerlerinde yaşayan ve farklı yaş gruplarından seçilen ilköğretim 5,6,7 ve 8.sınıflardan katılan toplam 46 öğrenci ile çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonuçları yerleşim yerleri arasında çevre sorunlarına bakış açısı yönüyle farklılıkların olmadığını ve çocukların çevre sorunlarının çözümü olarak yine insanları işaret ettiklerini göstermektedir.

Yürütülen bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları olarak kirliliği ön plana çıkardıkları, çevre sorunlarının kaynaklarını belirtme noktasında ise sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu noktada çevre sorunlarının kaynakları ve çözüm önerileri ile sorgulama, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst bilişsel düşünme becerileri ile aradaki ilişkinin ele

alınarak incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, sadece okul içi değil okul dışı (kamp, izcilik, fidecilik) etkinliklerin yürütülmesi yoluyla çevresel farkındalığın artırılması sağlanabilir. Bu durum çevreye yönelik olumlu davranışların artmasını sağlayacak ve "eylemsel" hareketlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Altın, M., Bacanlı, H., & Yıldız, K. (2002). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde (ss.16-18).Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Aydın, F., & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Bakar, F., Avan, Ç., & Aydın, B. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve normal akranlarının geri dönüşüm ve çevresel etkileri üzerine tutumlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 935-944.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi: Ankara.
- Clayton, S., & Kılınc, A. (2013). Pro environmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity. *Psychology*, 3(3), 311-330.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cruz, A. R., Selby, S. T., & Durham, W. H. (2018). Place-based education for environmental behavior: A 'funds of knowledge' and social capital approach. *Environmental Education Research*, 24(5), 627-647.
- Curti, M., & Valdez, U. (2009). Incorporating community education in the strategy for harpy eagle conservation in Panama. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 3-16.
- Çelikbaş, A., & Yalçınkaya, T. (2013). Çocukların çevre sorunlarını çözmeye yaklaşımları. *3rd International Geography Symposium* içinde (ss.619-625).Antalya, Kemer
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Kahyaoğlu, M., & Kırıktaş, H. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel davranış ve düşünceleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 88-105.
- Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: Farklı değişkenler açısından Kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 77-90.
- Levy, A., Orion, N., & Leshem, Y. (2018). Variables that influence the environmental behavior of adults. *Environmental Education Research*, 24(3), 307-325.
- Oskamp, S. (2002). Environmentally responsible behavior: Teaching and promoting it effectively. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2(1), 173-182.
- Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-124.
- Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.
- Özata Yücel, E., Özkan, M., Güngör, S.N., Zeren Özer, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının davranış, duyu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4(24), 2021-2040.
- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Saraçlı, S., Yılmaz V., & Arslan T. (2014). The effects of mothers' educational levels on university students' environmental protection commitments and environmental behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 177-200. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.11>
- Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 87-105.

- Scott,D., &Willis, F.K.(1994).Environmental attitudes and behavior: An Pennsylvania survey. *Environment and Behavior*, 26(2), 239-260.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Stern, P. C. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Şahin,H.G., & Doğu, S.(2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*,17(3),1402-1416.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tabachnick, B.G., & Fidell,L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 ed.)Pearson, Boston.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, O., Bedur, S., & Uysal, R. (2016). Çocukların çevreye ilişkin görüşleri: Salda gölü örneği. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 59-72.
- Yılmaz, Ö., Boone, W.J., & Anderson, H.O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.

BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLK ADIMLARI

MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

YASİN GÖKBULUT
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bugün için öğretmenlerden beklenen, mevcut araştırma sonuçları okumaktan öte bir tür eylem araştırmasına katılarak araştırmacı sıfatına bürünmek ve hızlı bir şekilde birçok programın merkezi odağı haline gelmektir. Bu amaçla çalışmada, Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı öğretmen adaylarının “bilimsel araştırma yöntemleri” dersi kapsamında geliştirmiş oldukları araştırma önerilerinin belirlenen kriterlere göre uygunluğu ile derse ilişkin izlenimleri incelenmiştir.

Yöntem: Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları bilimsel araştırma önerileri ile ankettir. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel istatistik analizi ile içerik analizine tabii tutulmuştur.

Bulgular: Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel bir araştırmada metodolojik açıdan olması gereken gereklilikleri çoğunlukla yerine getirdikleri ancak akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılığı sağlama konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Bilimsel araştırma önerisinde yer alan basamaklar incelendiğinde ise programlar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Anket sonuçları incelendiğinde hem dersin kazanımı olarak hem de süreç boyunca karşılaşılan bir zorluk olarak literatür tarama ifadesi tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Öğretmen adaylarının süreyi yönetmek konusunda yaşamış oldukları sıkıntıları azaltmak adına ilgili dersin haftalık ders saatinin artırılması önerilmiştir. Öğretmen adayları süreç boyunca özellikle biçimsel özelliklere odaklanmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının sadece dersi geçme konusuna odaklanmaları durumuyla ilgili olup bilimsel bir metnin tümüne hakim olma algılarını etkilemiş olabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kaygıları ile araştırma deneyimleri gibi değişkenlerin dikkate alınıp bu değişkenlerin araştırma önerisi hazırlama yeterliliği üzerine etkileri incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: bilimsel araştırma yöntemleri, karma yöntem, öğretmen adayı

First Steps of Pre-Service Teachers in Scientific Research Methods Course**Abstract**

Purpose: What is expected from teachers today is to become a researcher by participating in some kind of action research rather than reading the current research results and quickly becoming the central focus of many programs. For this purpose, in this study, the pre-service teachers of the Turkish Teaching and Guidance and Psychological Counseling program were examined according to the criteria of the research proposals they developed within the scope of “scientific research methods” course and their impressions about the course.

Method: Mixed method was used in the study. The sampling group that pre-service teachers studying in faculty of education at a state university in Turkey has created 2018-2019 academic year. Data collection tools used in the study; it is a questionnaire with scientific research proposals prepared by pre-service teachers. The data obtained from the study were subjected to descriptive statistical analysis and content analysis.

Findings: As a result of the study, it was seen that the pre-service teachers mostly fulfilled the methodological requirements in a scientific research but they were insufficient to provide general consistency as a part of academic writing. When the steps in the scientific research proposal were examined, differences were found between the programs. When the results of the questionnaire were examined, it was found that the literature search expression was found as both a gain of the course and a difficulty encountered during the process.

Implications for Research and Practice: It was proposed to increase the weekly course hours of the related course in order to reduce the difficulties experienced by the pre-service teachers in managing the time. Pre-service teachers focused particularly on formal characteristics throughout the process. This may be related to the fact that pre-service teachers focus only on passing the course and may affect their perception of mastery of a scientific text. Therefore, the variables such as

pre-service teachers' scientific research concerns and research experiences can be taken into consideration and their effects on the adequacy of research proposal preparation can be examined.

Keywords: mixed method, scientific research methods, pre-service teacher

Giriş

21.yüzyıl bilim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmekte ve bu durum bilimsel araştırmaların giderek artmasına, haliyle araştırma sonuçlarının ilgi çekmesine yol açmaktadır. Eğitimde yürütülen araştırmaların, sürekli olarak bilginin sınırlarını zorlayan ve daha güçlü bir eğitim sistemi yaratarak yüksek kalitede araştırmalar üretmeyi hedeflediği görülmektedir. Elde edilen son sonuçlar ise, eğitim araştırmalarını içerisinde barındıran ERIC (Education Resources Information Center) veri tabanında literatür hacminin şu anda bir milyondan fazla makaleyi kapsadığını göstermektedir (Drill, Miller ve Behrstock-Sherratt, 2012). Bu durum ülkemizde de bir takım yansımalarla karşılık bulmuştur. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve öğretim, yenilenen tüm eğitim programlarında kendini göstermiş ve Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB],2018) öğretmen yetiştirme lisans programlarında "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi ve son gelişmelerle birlikte "Eğitimde Araştırma Yöntemleri" dersi olarak somut bir hale dönüştürülmüştür. Yüksek Öğretim Kurumu ([YÖK], 2007; 2018). Bu hareketlilikler ile gerek öğrencilerin gerekse öğretmen adaylarının araştırmaya yöneltilmelerinin hedeflendiği görülmektedir.

Eğitim sisteminin temel yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerden beklenen, okullarda sadece ilgili müfredatı uygulamak değil ilgili müfredattan hareketle birtakım sorumlulukları yerine getirmektir. Çağın gerekleri doğrultusunda öğretmenlerin, öğretimlerinin kalitesini arttırmak için eğitim araştırma bulgularını takip edip uygulamaları ve okullarında ortaya çıkan sorunları çözmeleri beklenmektedir (Demircioğlu, 2008). Dolayısıyla bugün için öğretmenlerden beklenen artık mevcut araştırma sonuçları okumaktan öte bir tür eylem araştırmasına katılarak araştırmacı sıfatına bürünmek ve hızlı bir şekilde birçok programın merkezi odağı haline gelmektir (Sözbilir, 2007). Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais ve Janosz (2004) öğretmen eğitiminde, adayların araştırmaya yöneltilmelerinin öncelikle adayların öğretim tekniklerinden ve yeniliklerden haberdar olmalarını, profesyonelleşmelerine katkı sağladığını ve yeni metotlarla tanışmalarının kazanç olduğunu bildirmektedirler. Taşdemir ve A.Taşdemir (2011) bilimsel araştırmanın akademik bir çalışmadan ziyade "sanat" olarak algılanabileceğini ve araştırmanın her kademesinde gerçekte devam etmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. İlgili literatür, bilimsel araştırma uygulamalarının yüksek lisans öğrenimi esnasında yapılmasının yetersizliğine işaret etmekte ve öğretmen adaylarına araştırmacı kimliğinin kazandırılması için lisans düzeyinde eğitim verilmesi gerektiğini bildirmektedir (Cengiz ve Karataş, 2014). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönlendirilmesi ve araştırmalardaki ilk adımlarının incelenmesi gereklidir. van Zee (1998) öğretmenlerin neden araştırmacı olmaları gerektiği konusunda birtakım fikirler öne sürmektedir. Buna göre iyi bir öğretmen aslında bir araştırmacı olmalıdır çünkü öğretmenler tarafından yürütülen araştırmalar diğer öğretmenlerin ilgisini çekmekte bu durum uygulamalara daha hızlı yansımakta, bir akademisyenden ziyade öğretmen araştırması öğretmenler tarafından uygulamada daha kolay yer bulmakta çünkü elde edilen bulgular onlar için daha anlamlı gelmektedir. Ayrıca bir akademisyen topluluğunun oluşturduğu projelerde öğretmenler diğer meslek gruplarından ziyade pratik rehberlik açısından daha faydalı olabilmektedir.

İlgili literatür incelemeleri, öğretmen adaylarının genellikle küçük ölçekli projeler yoluyla bilimsel araştırma yeterlik durumlarının incelendiğini göstermektedir (Cengiz ve Karataş, 2014; Çakıroğlu ve Ulusoy, 2015; Özpinar ve Aydoğan Yenmez, 2017; Taşdemir ve A.Taşdemir, 2011). Bununla birlikte Çakmakçı (2009) 12 fen bilgisi öğretmen adayının ders kapsamında geliştirmiş olduğu araştırma raporlarını incelemiş ve elde edilen raporları olumlu bir şekilde değerlendirmiştir. Benzer (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırma raporlarını problem, hipotez ve model belirleme durumlarına göre incelemiş ve bu inceleme sonucunda; öğretmen adaylarının korelasyonel bir çalışma olarak kurgulanan olaylarda problem, hipotez ve model belirlemede başarılı olduklarını, nedensel karşılaştırma, tarama ve deneysel araştırma desenlerinde yanlışlıklar yaptıklarını tespit etmiştir. Büyükoztürk ve Köklü (1999) ise lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterliklerini öğretim üyelerinden görüş olarak belirlemişlerdir. Buna göre yüksek lisans öğrencilerinin araştırma yeterliliklerine tam olarak sahip olmadıkları, doktora öğrencilerinin ise genelde bu yeterliklere sahip olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Sözbilir (2007) ise fizik ve kimya öğretmen adaylarının bilimsel araştırma raporlarını incelemiş ve adayların bilimsel araştırmalarda yer alması gereken kimi kriterleri dikkate almadıkları görülmüştür. Literatürde yer alan bu çalışma sonuçları, öğretmen adaylarıyla yürütülen bilimsel araştırma raporu yazma çalışmalarının adaylarda farkındalık oluşturduğunu, literatür tarama başta olmak üzere kendi alanlarındaki yayınlara nasıl ulaşılacağı gibi konularda yardımcı olduğunu göstermektedir. Ancak yürütülen tüm bu çalışmalarda katılımın az olduğu ve genellikle belli bir disiplinde yer alan öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Ancak Bennett ve Campbell (2002) tüm öğretmen adaylarının eğitim araştırmaları konusunda teşvik edilmesi gerektiğinden bahsetmektedirler. Bu noktadan hareketle bu çalışmada da Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının "Bilimsel araştırma yöntemleri" dersi kapsamında geliştirmiş oldukları araştırma önerilerinin belirlenen kriterlere göre uygunluğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Türkçe Öğretmenliği programı öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları araştırma raporlarının kalitesi ve metodolojik gereklilikleri yerine getirme durumu nedir?

2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları araştırma raporlarının kalitesi ve metodolojik gereklilikleri yerine getirme durumu nedir?
3. Bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında öğretmen adayları gözünden derse yönelik izlenimler nelerdir?

Yöntem

Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler arasında yer alan açıklayıcı sıralı desen ile çalışma desenlenmiştir. Bu desen, "araştırma sorularına birincil öncelikte karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir" (Delice, 2015, s.79). Bu doğrultuda öğretmen adaylarına lisans öğrenimlerinin ikinci yılında sunulan "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi kapsamında 14 haftalık bir eğitimin ardından araştırma önerisi yazdırılmış ve öğretmen adayları gözünden ilgili dersin kazanımları ile ilişkili açık uçlu soruların yer aldığı bir anket uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinin birinde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören Türkçe Öğretmenliği programı öğretmen adayları ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Her iki bölümde öğrenim gören adayları lisans öğrenimlerinin ikinci yılındadırlar ve daha önce bilimsel bir araştırmaya dahil olmamışlardır. Türkçe öğretmenliği 2. sınıf öğretmen adayları toplam 30 (28 kız ve 2 erkek) kişidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adayları ise toplam 24 (2 kız ve 2 erkek) kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde gönüllülük ilkesi dâhilinde öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Bu uygulamaya toplam 44 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Aşaması

Çalışmada kullanılan başlıca veri toplama aracı, öğretmen adaylarının 14 hafta boyunca yazdıkları ve dersi geçme koşulu olarak sundukları bilimsel araştırma önerileridir. Türkçe Öğretmenliği programı ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı lisans ikinci sınıflarda haftada iki saatlik bilimsel araştırma yöntemleri dersi bulunmaktadır. Bu ders kapsamında YÖK'ün (2007) belirlemiş olduğu ders içeriği doğrultusunda her hafta bir program uygulanmıştır. Her hafta derste bahsi geçen konuların ardından, öğrenciler kendi alanlarıyla ilgili olarak bir konu belirlemişler ve bu konuyla ilgili önce literatür taraması yapmışlar sonra da bilimsel bir araştırma önerisi yazmaya başlamışlardır. Öğretmen adaylarına bu süreç içerisinde verilerin toplanması ve analizi konuları anlatılmış ancak ders uygulaması aşamasında ilgili süre dikkate alınarak veri toplama ve analiz işlemi gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarından başlık, özet, yöntem ve kaynakçayı içerecek biçimde bir bilimsel araştırma önerisi yazmaları istenmiştir. Bu doğrultuda "incelenen konunun önemi, amacı, özet, başlığın uygunluğu, yöntem ve kaynakça" başlıkları altında gerekli alanlar doküman analizi doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise ankettir. Dört sorudan oluşan ankette öğretmen adaylarına "Sizin açınızdan bu dersin kazanımları nelerdir? Süreç boyunca hangi zorluklarla karşılaştınız? Dersle ilgili olumsuz deneyimleriniz nelerdi? Öğretmen olduğunuzda bilimsel bir araştırma yapmayı planlıyor musunuz?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan uygulamanın haftalara göre dağılımı ise Tablo 1'de sunulmuştur. Buna göre öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında haftalık bir eğitim doğrultusunda önerilerini aşama aşama oluşturmuşlardır.

Tablo 1. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Kapsamında Uygulanan Haftalık Program

Uygulama	Hafta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Bilim ve araştırmayla ilgili temel kavramlar															
Bilimsel bilgiye erişim															
Araştırma problemini belirleme ve giriş															
Bilimsel araştırma yöntemleri (Nitel ve Nicel yaklaşımlar)															
Veri toplama araçları															
Örnekleme yöntemleri															
Uygulama:															

Bilimsel metinleri okuma ve anlama														
Kaynak gösterme														
Veri Analizi														
Geçerlik-Güvenirlilik														
Akademik yazım														
Bilimsel etik ve araştırma etiği														
Makale inceleme ve rapor sunma														
Bilimsel araştırma önerisi hazırlama süreci: Sonuç ve öneriler, ekler, kaynakça														

Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları bilimsel araştırma önerisini değerlendirmek amacıyla Sözbilir (2007) ve Çakmakçı'dan (2009) uyarılanan kriterler dikkate alınmıştır (Tablo 2). Buna göre öğretmen adaylarının sunmuş oldukları önerilerde belirtilen özelliklerin var olması durumunda 1, olmaması durumunda ise 0 olarak kodlanmış ve sayısal olarak bir değere ulaşılmak istenmiştir. Bu aşamada kriterlerin güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla her iki bölüme ait rastgele seçilen 8 araştırma önerisi (araştırma raporlarının yaklaşık olarak %33'ü) çalışmanın yazarları tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının, %81 olduğu görülmüştür. Bu oranın ilgili literatürde yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmektedir (Ericsson ve Simon, 1993). Çalışmada ayrıca öğrencilere dersin genel bir değerlendirmesini içeren bir anket formu uygulanmıştır. Forma verilen yanıtlar NVivo 8 nitel yazılım programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, elde edilen ham verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde aşamalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 2. Bilimsel Araştırma Önerilerini Değerlendirme Kriterleri

	Var	Yok
Başlığın Uygunluğu		
Özetin Uygunluğu		
Giriş		
*Çalışmanın önemi belirtildi mi?		
Çalışmanın amacı belirtildi mi?		
Çalışma ile ilgili arka plan fikirlere ve literatüre yer verildi mi?		
*Çalışmanın problemleri/alt problemleri ya da hipotezlere yer verildi mi?		
Araştırmanın Yöntemi		
*Araştırmanın yöntemi belirtildi mi?		
*Seçilen yöntemin zayıf ve güçlü yönleri açıklandı mı?		
Örneklem seçme prosedürü açıklandı mı?		
Veri toplama araçları tanıtıldı mı?		
Veri toplama sürecinden ve uygulama takviminden bahsedildi mi?		
*Verilerin nasıl analiz edileceği belirtildi mi?		
*Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması sürecinden bahsedildi mi?		
Kaynakça		

- *Yeterli kaynağa yer verildi mi? (En az 10 kaynak)
Farklı kaynaklara yer verildi mi? (Kitap, makale, bildiri vd.)
*Kaynakçanın atfı doğru biçimde verildi mi?
Kaynakça güncel mi?
Genel Görünüm

Akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılık

* işareti ile belirtilen ifadeler metodolojik açıdan önemli yeterlikleri işaret etmektedir.

Bulgular

Çalışmada belirlenen alt problemler doğrultusunda öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları bilimsel araştırma önerisine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Buna göre Türkçe öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının sunmuş oldukları bilimsel araştırma önerilerinin betimsel istatistik analizine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Önerilerine İlişkin Bulgular

	Türkçe Öğretmenliği		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		Toplam	
	Var(f)	Yok(f)	Var(f)	Yok(f)	Var(f)	Yok(f)
Başlığın Uygunluğu	20	10	18	6	38	16
Özetin Uygunluğu	17	13	17	7	34	20
Giriş						
*Çalışmanın önemi belirtildi mi?	30	0	21	3	51	3
Çalışmanın amacı belirtildi mi?	30	0	21	3	51	3
Çalışma ile ilgili arka plan fikirlere ve literatüre yer verildi mi?	30	0	23	1	53	1
*Çalışmanın problemleri/alt problemleri ya da hipotezlere yer verildi mi?	29	1	21	3	50	4
Araştırmanın Yöntemi						
*Araştırmanın yöntemi belirtildi mi?	28	2	21	3	49	5
*Seçilen yöntemin zayıf ve güçlü yönleri açıklandı mı?	12	18	3	21	15	39
Örneklem seçme prosedürü açıklandı mı?	17	13	14	10	31	23
Veri toplama araçları tanıtıldı mı?	24	6	22	2	46	8
Veri toplama sürecinden ve uygulama takviminden bahsedildi mi?	21	9	19	5	40	14
*Verilerin nasıl analiz edileceği belirtildi mi?	28	2	24	0	52	2
*Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması sürecinden bahsedildi mi?	24	6	22	2	46	8
Kaynakça						
*Yeterli kaynağa yer verildi mi? (En az 10 kaynak)	30	0	23	1	53	1
Farklı kaynaklara yer verildi mi? (Kitap, makale, bildiri vd.)	21	9	18	6	39	15
*Kaynakçanın atfı doğru biçimde verildi mi?	20	10	9	15	29	25
Kaynakça güncel mi?	28	2	23	1	51	3
Genel Görünüm						
Akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılık	6	24	9	15	15	39

* işareti ile belirtilen ifadeler metodolojik açıdan önemli yeterlikleri işaret etmektedir.

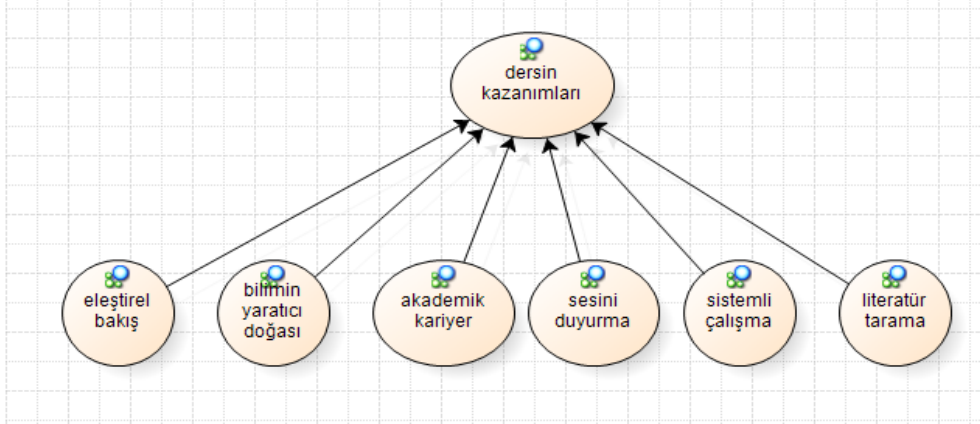
Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün uygun başlık belirlediği, özetlerinin uygun olduğu, giriş bölümünde yer alan alt başlıklara yer verildiği, yöntemlerini belirleyebildikleri, veri toplama araçlarını tanıttıkları, verileri nasıl analiz edeceklerini belirttikleri, geçerlik ve güvenilirliğe yer verdikleri ve kaynakça ekleri görülmektedir. Bununla birlikte

öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün çalışmalarında belirledikleri yöntemin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemede zorluk yaşadıkları, kaynak olarak çoğunlukla açık erişimli akademik dergileri işaret ettikleri, kaynakçada belirtilen yayınları gerek kaynakça gerekse metin içi atıflarda gösterirken hata yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çalışmalarında en sık karşılaşılan problemin ise akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılığı sağlamak olduğu görülmüştür. Genel anlamda ortalamalara bakıldığında ise Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırma önerisi sunma konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür.

Çalışmanın ikinci alt probleminde ise öğretmen adaylarına ders ile ilgili izlenimleri sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar aşağıda yer alan alt başlıklara göre incelenmiştir:

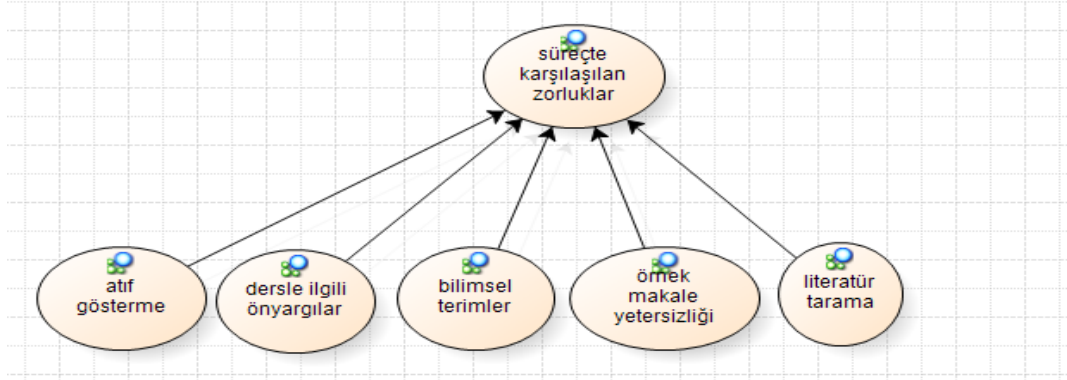
- Dersin kazanımları,
- Süreç boyunca karşılaşılan zorluklar,
- Dersle ilgili olumsuz deneyimler,
- Öğretmen olduklarında bilimsel araştırma yapmayı planlama.

Öğretmen adayları ilk olarak dersin kazanımları konusuna yanıt vermiş ve aşağıdaki temalara ulaşılmıştır (Şekil 1). Buna göre öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımları olarak; bilimin yaratıcı doğasını keşfetme, literatür taramayı öğrenme, akademik kariyere destek, sistemli çalışmayı öğrenme, eleştirel bakış açısı kazandırma ve bilimsel metin yoluyla sesini duyurma temalarına ulaşmışlardır.



Şekil 1. Öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma yöntemleri dersinin kazanımları

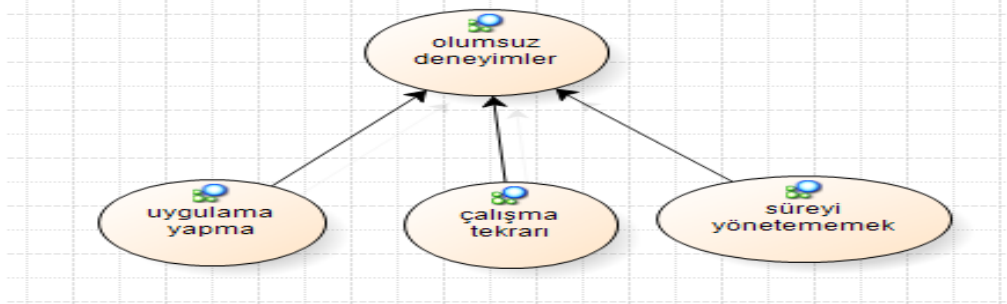
Bilimin yaratıcı doğasını keşfetme kodu ile ilgili olarak öğretmen adayları; “Yaratıcı metin yazma bu dersin kazanımlarıdır. Birçok kaynaktan yararlanarak yeni düşünceler ortaya koyma becerisini bu kaynaklarda bulunan bilgileri ve düşünceleri yorumlamayı kazanım olarak edindim” (Türkçe Ö.A.), “ Bu dersin bana kazandırdıklarından en önemlisi farklı bakabilme, farklı düşünmeyi sağlamasıdır. Bilimsel araştırmaya ilgilim arttı” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), “Bilimi insan üstü bir şey olarak görmek yerine insanların hayal gücüne dayalı, odaklı olarak yaptıkları çalışmalar olarak görmeye başladım. Bilimsel olarak bildiğim birçok şeyin yanlış olduğunu öğrendim” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), bilimsel metin yoluyla sesini duyurma kodu ile ilgili olarak öğretmen adayları “Öğrenilen bilimsel kavramlar aracılığıyla belirlediğimiz konularda tüm kişilere sesimizi bir şekilde duyurmak amacıyla yazılmış bir yazı oluşturma (Türkçe Ö.A.), akademik kariyere destek koduyla ilgili olarak “Yüksek lisans yapmayı hedefleyen insanlar için hazırlık niteliğinde olduğunu düşünüyorum” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), sistemli çalışmayı öğrenme koduyla ilgili olarak “Yapılan bilimsel çalışmaların hangi aşamalardan geçtiğinin, bu işin büyük bir emek ve titizlik gerektirdiğini öyle her isteyenin çıkıp da iki günde ben bilimsel makale yazdım diyemeyeceğini anladım” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), “Ben bu dersin felsefesinin verilen herhangi bir şeyi son güne bırakmadan zamana yayarak ve sindire sindire yapılması gösteren bir ders olduğunu düşünüyorum” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), eleştirel bakış açısı kazandırma koduyla ilgili olarak “Bilime olan önyargılardan ve daha önce edinilmiş basmakalıp düşüncelerden insanları temizlemektir. Geçmişteki bilim ile günümüzdeki bilimi karşılaştırıp değişen sistemi gözlemleyebilmektir” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.) ifadelerini kullanmışlardır. Dersin kazanımları sorusunda en fazla tekrarlı ifadeye literatür taramayı öğrenme kodunun sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları bu dersin en önemli kazanımı olarak literatür taramayı işaret etmiş ve “Bu dersin kazanımları literatür taraması yapmayı daha bilinçli kılmasıdır. Literatür taraması yaparken hangi makalenin kaliteli olduğunu anlamamızı sağladı, bu ders sonucunda artık öneri sunabilmekteyiz” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.) ifadesini kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının süreç boyunca karşılaştıkları zorluklarla ilgili olarak ulaşılan temalar Şekil 2’de sunulmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler ışığında; atıf göstermede zorlanma, literatür taramada zorlanma, derse karşı önyargıların etkisi, bilimsel terimleri kavrayamama ve örnek makalelerin yetersiz oluşu kodları elde edilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma süreci boyunca karşılaştıkları zorluklar

Öğretmen adaylarının süreç boyunca karşılaştıkları zorluklar arasında atıf göstermede zorluk koduyla ilgili olarak "Makaleleri incelerken esas kaynağına ulaşmak için baktığım atıfları çoğu zaman bulamadım, bulamadıklarına da hangi cümlede o konudan bahsettiklerini bulmak çok sıkıntı oldu" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), literatür tarama koduyla ilgili olarak "Konuyla ilgili makaleleri bulmakta zorlandım. Sayısızca çalışma var ve bunlar içinde konumuz dahilinde olan aynı zamanda makale yazım kurallarına uyan kaynakları bulmak güç oldu" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), "Bilimsel araştırma çok emek isteyen yorucu bir iştir. Araştırma yapacağım konuyla ilgili kaynak tararken çok zorlandım. Çünkü bulduğum kaynakları tek tek incelemek zorunda kaldım" (Türkçe Ö.A.), "En çok zorlandığım konu kaynak taramasıydı. Çünkü uygun ve yeterli kaynak bulmak çok zordu" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.) ifadelerini kullanmışlardır. Dersle ilgili önyargıların etkisi kodu bu soruda en fazla yanıtın tekrarlandığı kod olmuştur. Öğretmen adayları genellikle şu ifadeyi kullanmışlardır; "Bu dersle ilgili önyargılarımdan dolayı korkuyordum, yapamayacağımı düşündüm sonradan bu düşüncelerim değişti" (Türkçe Ö.A.), "Dersle ilgili önyargılıydım bunu kırmak zor oldu. Yapamayacağımı düşündüğüm pek çok şeyi en azından denemeyi öğrendim" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), örnek makalelerin yetersiz oluşu koduyla ilgili olarak "Konuyla ilgili örnek makaleler bulamadım. Makalelerde hep hata vardı. Bu yüzden benim de araştırma problemlerimi sürekli değiştirmem gerekti" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), bilimsel terimleri kavrayamama koduyla ilgili olarak "Yeni duyduğum pek çok kavram oldu. Bu kavramları hazırlayacağım öneriye aktarmada zorlandım" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), "Geçen sene bu dersi kaynak tarama olarak almıştık ancak bu sene bunları derinlemesine işlediğimiz için başta dersi anlamakta zorlandım. Çoğu kavramı ve kuralı biliyordum ancak bunları pratiğe dökmekte zorlandım" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.) ifadeleri yer almıştır.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik olarak olumsuz deneyimleri ise Şekil 3'te sunulmuştur. Şekil 3'e göre öğretmen adaylarının dersle ilgili olumsuz deneyimleri; dersin uygulamaya dönük oluşu, çalışma bölümlerinin tekrarlanması ve süreyi yönetememek kodlarında toplanmıştır.

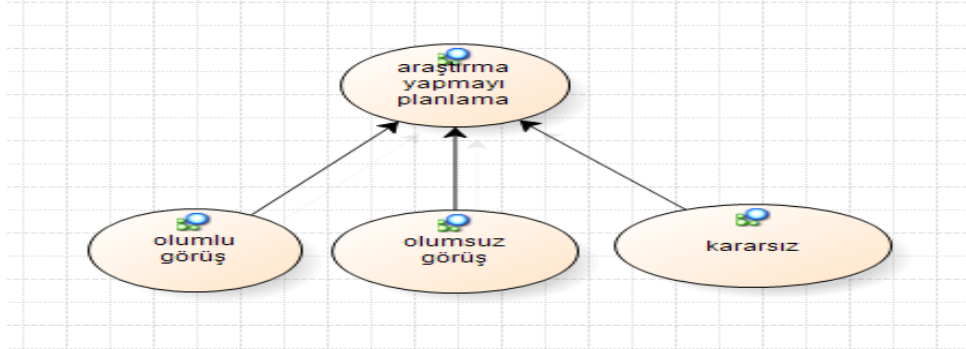


Şekil 3. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersinde yaşadıkları olumsuz deneyimler

Öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik olarak özellikle dersin sonunda bir öneri istenmesinden rahatsızlık duyduklarını belirtmişler ve teorik olarak işlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu kodla ilgili ifadeler, "Teoriden ziyade uygulaması olması benim için olumsuz oldu" (Türkçe Ö.A.), "Derste sürekli teorik işleyip üstüne bir de uygulama yapıyoruz" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), çalışma bölümlerinin tekrarlanması koduyla ilgili olarak "Çok fazla sil baştan yaptım" (Türkçe Ö.A.), "Makaleleri incelerken birçok kez yazdıklarımı silip tekrar yazdım, bu benim için olumsuz bir deneyim oldu" (Türkçe Ö.A.), süreyi yönetememek koduyla ilgili olarak "Şu an bu ders aşırı yorucu ve sıkıcı. Bu ders bütün alan derslerime bedel oldu. Çok zorlandım" (Türkçe Ö.A.), "Süreç boyunca yaptığımız makale tasarımında süremi iyi yönetemedim bu yüzden istediğim gibi bir çalışma ortaya çıkmayacak olması benim için olumsuz deneyim olacaktır" (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.) ifadelerini kullanmışlardır.

Son olarak öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında bilimsel araştırma yapıp yapmayacakları sorulmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen yanıtlara göre ulaşılan tema Şekil 4'te sunulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının büyük bir

çoğunluğu ($f=32$), meslek hayatına atıldıklarında bilimsel bir araştırma yapmayı düşünürken, bir kısmı kesinlikle düşünmediğini ($f=8$) geriye kalan diğer kısmı ise bu konuda kararsızlığını ($f=4$) belirtmiştir.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının gelecekte araştırma yapmayı planlama durumları

Meslek hayatında kesinlikle bilimsel bir araştırma yapmayı düşünen öğretmen adayları “Okuduğum makalelerdeki yanıtları gördükten sonra kendi yazdığım makalenin daha kayda değer olduğu düşüncesine sahip oldum. Bu yüzden ileride daha iyi bir araştırma yapacağımı düşünüyorum” (Türkçe Ö.A.), “Evet düşünüyorum. Çünkü hocamızın sürekli böyle araştırmalar yapması çok ilgimi çekti. Özendirdi daha doğrusu” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.), “Öğrencilerime daha faydalı olmak ve sorunları hakkında farklı görüşlere sahip olmak için bilimsel araştırma yapmayı düşünüyorum” (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ö.A.) ifadelerini kullanmışlardır. “Kararsızım” cevabı veren öğretmen adayları bu konuyla ilgili açıklamaya yer vermezken “hayır” cevabını veren öğretmen adayları dersin olumsuz yönlerinin onların bilimsel araştırma yapma isteklerini azalttığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak, bir Türkçe öğretmeni adayı “Hayır planlamıyorum. Çünkü o zamanda başarısız olmak istemiyorum. Bu böyle kısa haftalık sürelerdeki derslerle anlayabileceğimiz bir şey değil çünkü çok uzun çalışmalar yapmam gerekiyor” ifadesini kullanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bir dönem boyunca, bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında öğrenmiş oldukları bilgilerden yola çıkarak kendi alanlarıyla ilişkili hazırlamış oldukları bilimsel araştırma önerileri incelenmiştir. Yapılan incelemeler Sözbilir (2007) ve Çakmakçı'dan (2009) uyarlanan kriterler doğrultusunda gerçekleştirilmiş ardından öğretmen adaylarının derse ilişkin izlenimlerine ulaşmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel bir araştırmada metodolojik açıdan olması gereken gereklilikleri çoğunlukla yerine getirdikleri görülmüştür. İlgili literatürde bu çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmeyen çalışmalar yer almaktadır. Sözbilir'in (2007) kimya ve biyoloji öğretmen adaylarıyla yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının metodolojik açıdan bilimsel bir araştırmadaki gereklilikleri yerine getiremedikleri görülmüştür. Benzer biçimde Taşdemir ve A.Taşdemir'in (2011) Türkçe öğretmen adaylarıyla yürütmüş oldukları çalışmada adayların giriş, yöntem, bulgular ile sonuç kısımlarında yetersiz inceleme düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte Cengiz ve Karataş'ın (2014) biyoloji öğretmen adayları ile yürütmüş oldukları çalışmada, adayların kendi alanında bir proje önerisi hazırlayabilecek düzeyde oldukları görülmüştür.

İlgili literatürde yer alan bulguların farklı olması, öğretmen adaylarının derse karşı ilgileri, ön bilgileri veya hazır bulunuşluklarının farklı olması durumu ile açıklanabilir. Ancak her iki bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik yazımın bir parçası olarak genel tutarlılığı sağlama konusunda benzer biçimde yetersiz oldukları görülmüştür. Bu kapsamda öğretmen adayları alt problemleri yazarken kimi zaman ilişiksiz alt problemler yazmışlar, kimi zaman araştırmanın amacı ile alt problemler arasında tutarlılık sağlanamamış, kimi zaman özetle yazılanlar ile çalışma arasında tutarlılık sağlanamamış kimi zaman ise çalışmanın amacı ile yöntem arasında bir tutarlılık sağlanamamıştır. Brinkman ve van Rens'in (1999) aday öğretmenlerle yürütmüş olduğu çalışmada, adayların sunmuş oldukları araştırma projelerinin belirsizlik içerdiğinden bahsetmişlerdir. Özpınar ve Aydoğan Yenmez'in (2017) sınıf öğretmenleriyle yürütmüş olduğu çalışmada geçiş bölümleri arasında bağlantılar kurmada sıkıntılarının olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşamış olduğu bu sıkıntılarının giderilmesi ise zaman alacak uygulamalarla ortadan kaldırılabilir bir yapıdadır.

Bilimsel araştırma önerisinde yer alan basamaklar incelendiğinde ise Türkçe öğretmen adaylarının, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ancak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adaylarının bu derse ilişkin ön hazırlıkları daha fazladır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adayları birinci sınıfın ikinci yarısında “kaynak tarama ve rapor yazma” dersi almakta (YÖK,2007) ve en azından kaynak tarama, atıf gösterme ve kaynakça yazma konusunda bir ön bilgiye sahip olmaktadır. Buna rağmen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adayları, Türkçe öğretmen adaylarına göre farklı kaynaklara ulaşma ve kaynakçanın atfını doğru verme konusunda daha yetersiz olmuşlardır. Ulaşılan bu sonuç üzerinde durulması ve tartışılması gereken bir durumdur. Zira öğretmen adaylarının belirtilen ders kapsamında, YÖK'ün (2007) belirtmiş olduğu program gerekliliklerini yerine tam olarak getirip getirmediği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu durum her ne kadar öğretmen adayları için ilgi meselesi gibi görünüyorsa da, adayların ankete vermiş oldukları yanıtlarda Türkçe öğretmen adaylarının daha olumlu görüşlere yer verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla derse karşı ön yargıların olması ya da Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretmen adaylarının kendi alanlarında örnek makalelere ulaşma zorluğu yaşamış olmaları bu durumla ilişkili birer gerçek olabilir.

Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının derse ilişkin izlenimleri anket yoluyla açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ankete vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde hem dersin kazanımı olarak hem de süreç boyunca karşılaşılmış oldukları bir zorluk olarak literatür tarama ifadesi ile karşılaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının bilimsel araştırma önerisi hazırlarken en çok literatür tarama da zorlandıklarını ancak dersin sonunda bu sorunun üstesinden gelerek bunu bir kazanım olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Nitekim hazırlanan bilimsel araştırma raporlarında da yeterli kaynağın kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumsuz deneyimleri incelendiğinde, ortaya çıkan temaların genel olarak dersin uygulamaya dönük oluşu ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğretmen adayları dersin teorik işlenmesi gerektiğinden bahsetmiş ders sonunda kendilerinden istenen araştırma önerisini bir yük olarak görmüşlerdir. Buna gerekçe olarak haftada 2 saatlik bir zaman diliminin bu dersin uygulama için yeterli olmayacağını ve öneri için süreyi yönetme konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adayları için derste uygulama yapılması, onlar için tedirgin edici olmuştur. Ancak Özpınar ve Aydoğan Yenmez'in (2017) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları dersin hem teorik hem de uygulamalı yürütülmesi durumunda sıkıntı yaşamayacaklarını dile getirmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının derse ilişkin farklı beklentileri olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının derse ilişkin olumsuz deneyimlerine rağmen öğretmen adayları genel anlamda yeterli sayılabilecek araştırma önerileri sunmuşlar ve meslek hayatına atıldıklarında bilimsel bir araştırma yapmayı düşünebileceklerini belirtmişlerdir. Meslek hayatında bilimsel bir araştırma yapmayı planlamadığını söyleyen öğretmen adayları ise başarısız olmaktan korktuklarını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adayları ders kapsamında zorlanmış ancak dersin gereklerini yerine getirmeyi ve bilimsel bir araştırma önerisi sunabilmeyi başarabilmişlerdir. Bu durum öğretmenlik lisans alanında yer alan bu dersin yerinde ve gerekli olduğunu teyit etmektedir. Bununla birlikte çalışma esnasında karşılaşılan zorluklar ve öğretmen adaylarından elde edilen dönümler doğrultusunda birtakım önerilere gerek duyulmaktadır. Öncelikle öğretmen adaylarının süreyi yönetme konusunda yaşamış oldukları sıkıntıları azaltmak adına dersin haftalık süresinin artırılması önerilebilir. YÖK'ün 2018 programında eğitim fakültelerinin lisans programlarında "Eğitimde Araştırma Yöntemleri" dersinin oldukça isabetli olduğu ancak süre konusunda değişikliğe ihtiyacı olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları süreç boyunca farklı deneyimler yaşamış ancak literatür tarama ve atıf gösterme gibi daha çok biçimsel özelliklere odaklanmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının sadece derse geçme konusuna odaklanmaları durumuyla ilgili olup bilimsel bir metnin tümüne hakim olma algılarını etkilemiş olabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kaygıları ile araştırma deneyimleri gibi değişkenlerin dikkate alınıp bu değişkenlerin araştırma önerisi hazırlama yeterliliği üzerine etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Bennett, J. & Campbell, B. (2002) First steps in educational research: The experience of student teachers. *School Science Review*, 84(307), 49-59.
- Benzer, E.(2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarda problem, hipotez ve model belirleme durumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*,53,335-344.
- Brinkman, F.G., & Van Rens, E.M.M. (1999) Student teachers' Research skills as experienced in their educational training. *European Journal of Teacher Education*, 22(1),115-125.
- Büyüköztürk, Ş., & Köklü, N. (1999).Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112),18-27.
- Cengiz, C.,&Karataş,F.Ö. (2014). Alan eğitiminde araştırma projesi dersi: Biyoloji öğretmen adaylarının yansıtmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4),51-58.
- Çakıroğlu, E. & Ulusoy, F. (2015). *Öğretmen adaylarının küçük ölçekli araştırma projeleri yoluyla öğrenci düşüncelerini incelemesi: Örnek bir ders uygulaması*. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-2 (TURKBİLMAT 2). Adıyaman Üniversitesi, Türkiye.
- Çakmakçı, G.(2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers.*Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 39-56.
- Delice, A.(2015). Karma yöntem desen seçimi. Y.Dede & S.B. Demir (Edt), *Karma yöntem araştırmaları içinde* (s.61-116). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demircioğlu, İ.H.(2008). *Learning how to conduct educational research in teacher education: A Turkish perspective*. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 1-18.
- Drill,K., Miller, S., & Behrstock-Sherratt,E.(2012). *Teachers' perspectives on educational research*. American Institutes for Research, Noverville.
- Ericsson, K. A.&Simon, H. A. (1993). Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lysenko,L., Abrami,P.C., Bernard,R.M., Dagenais, C., &Janosz, M. (2004).Educational research in educational practice: Predictors of use.*Canadian Journal of Education*, 37(2),1-26.
- MEB (2018).İlköğretim kurumları (İlkokullar ve ortaokullar) ders öğretim programları. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Özpınar, İ.,& Aydoğan Yenmez, A. (2017). Öğretmen adaylarının proje hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6),613-634.
- Sözbilir, M.(2007). First steps in educational research: the views of Turkish chemistry and biology student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 41-61.

- Taşdemir, M., & Taşdemir,A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26,343-353.
- van Zee, E. H. (1998) Preparing teachers as researchers in course on methods of teaching sciences. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 791–809.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) raporu. Ankara
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara

ORTAOKUL DÜZEYİNDE OYUNLAŞTIRMAYA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA DAİR ARAŞTIRMALARDAKİ EĞİLİMLERLE İLGİLİ BİR İNCELEME**UĞURCAN SERT**
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI**MUSTAFA SARITEPECİ**
NECETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Oyunların eğitim sürecine dahil edilmesi öğrenme sürecinin eğlenceli ve motive edici hale gelmesini sağlar. Oyunların öğrenciler için bu kadar ilgi çekici olması öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kavramını doğurmuştur. Günümüzde eğitim süreçlerinin çeşitli kademelerinde oyunlaştırmaya dayalı eğitim önemli bir alternatif olarak yer almaktadır. Bu çalışmada ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalarda eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamaları ile ilişkili araştırma eğilimlerinin bulunmasına yönelik veri toplama yöntemi olarak belge incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılacak makaleleri belirlemek için Scopus, JSTOR, ISI Web of Knowledge, Google Akademik, Sage Journals, leexlore veritabanları üzerinden "gamification, secondary school", "gamification, middle school", "gamification, k12", "ortaokul, oyunlaştırmaya dayalı öğretim yöntemi" anahtar kelimeleri kullanılarak araştırmanın amacına uygun olan makaleler belirlenmiştir. Belirlenen bu makalelerin analizi için "Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Makalelerin konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz yöntemleri, önemli sonuçları gibi değişkenleri kapsayacak şekilde betimsel tarama yapılmıştır.

Bulgular: Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak deneysel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. En çok incelenen değişkenlerin motivasyon, öğrenci başarısı ve etkin katılım olduğu tespit edilmiştir. Seçilen çalışmaların önemli sonuçları incelendiğinde oyunlaştırma tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca oyunlaştırmaya dayalı öğrenme-öğretme süreçlerindeki en önemli katkılarının birinin etkin öğrenen katılımı olduğu tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenenlerin etkin katılımını sağlamada oyunlaştırma önemli bir seçenek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrenen aktivitesinin sınırlı olduğu derslerde oyunlaştırmaya yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu gibi ortaokul düzeyinde öğrenen katılımı üzerinde oyunlaştırmaya dayalı çalışmaların etkilerinin daha derinlemesine ele alındığı nitel ve karma yöntem kullanılan çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, eğitimde oyunlaştırma, ortaokul, k12'de oyunlaştırma

A Study on Trends in Research on Gamification Teaching Practices at Secondary School Level**Abstract**

Purpose: The inclusion of games in the educational process makes the learning process fun and motivating. The fact that games are so interesting for students has formed the concept of gamification in learning environments. Today, gamification-based education is an important alternative in various levels of education processes. In this study, it is purposed to determine the tendencies in the researches related to gamification-based teaching practices at secondary school level.

Method: In this study, descriptive review was used. Document analysis was used as a data collection method to find research tendencies related to gamification in education at secondary school level. Scopus, JSTOR, ISI Web of Knowledge, Google Scholar, Sage Journals, leexlore databases were used to determine the articles to be used in this study. Using the keywords in "gamification, secondary school", "gamification, secondary school", "gamification, k12", "gamification in education", the articles that were suitable for the purpose of the study were determined. A classification form was used for the analysis of these articles. Descriptive review was conducted to cover variables such as the subject of the articles, research method, data collection tools, sample, data analysis methods and important results.

Findings: It is seen that experimental method is preferred in the studies. Motivation, student achievement and active student engagement were the most studied variables. When the important results of the selected studies were examined, it was found that gamification-based learning practices positively affected student motivation and success. In addition, one of the most important contributions of gamification in learning-teaching processes was to be active student engagement.

Implications for Future Studies: According to the results of the study, it is understood that gamification is an important option in ensuring the effective student engagement. In this context, it is suggested that gamification might be included in the courses where learner activity is limited. In addition, studies using qualitative and mixed methods can be conducted in which the effects of gamification on student engagement at a secondary level are discussed in more depth.

Keyword: Gamification, gamification in education, secondary school, gamification in k12

Giriş

Eğitim süreçlerini daha ilgi çekici hale getirmek ve böylelikle öğrenenlerin aktif katılımı sağlamak için çeşitli unsurlar öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmektedir. Bu unsurlardan biri eğitimde oyunlar ve oyun elemanlarının kullanılmasıdır (Tavşan, İsmailoğlu ve Ergün, 2018). Piaget (1962), oyunların çocukların çevrelerine hakimiyet sağlamalarını ve bunun yanında hayal dünyalarını yaratmalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Oyunlar; öğrencinin duygusal olarak gelişmesini, kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayan etkinliklerdir. Yang (2012), oyunların öğrenme-öğretme aktivitelerinde kullanımının sınıf atmosferini iyileştirdiğini belirtmiştir. Oyun tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenciler, bir problemi belirleyip bu problemi aşmak için çözüm üretmektedirler (Bayırtepe ve Tüzün, 2007, Ebner ve Holzinger, 2007, Bayram ve Çalışkan, 2019). Günümüzde teknolojik gelişmeler sonucunda oyunlarda dijital ortama taşınmıştır. Böylelikle dijital oyunlar çağdaş kültürde yaygın bir hal almıştır (Entertainment Software Association [ESA], 2015; Curwood, 2014). Dijital oyunlar eğlence amacı ötesinde düşünmeyi ve öğrenmeyi sağlamaktadır (Adukaite, Zyl, Er ve Canto, 2017). Dijital oyunların bu etkileri, eğitim alanında kullanılması fikrini ortaya çıkarmıştır. Eğitimde oyun kullanılması oyun tabanlı öğrenme, oyunlaştırmaya dayalı öğretim, oyunlaştırma (gamification) gibi kavramları ortaya çıkarmıştır.

Eğitim bağlamında oyunlaştırma ve oyun tabanlı öğrenme birbirlerinden farklıdır. Oyun tabanlı öğrenme, oyunların ders sürecine dahil edilerek ders kazanımlarının aktarılmasıdır. Oyunlaştırma ise oyun dinamiklerinden faydalanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesidir (Cebulski, 2017). Yani oyunlaştırma, oyunlardaki akış şemasının ve alt yapısının, öğretim amacıyla kullanılarak öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli, motive edici ve öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirmesini sağlayan süreçtir. Benzer biçimde alan yazında oyunlaştırma kavramını yalnızca eğlence amaçlı değil, oyun oynarken üretmek, öğrenmek, oyun hedeflerini tecrübelerle dönüştürmek olarak tanımlanmaktadır (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011; Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018). Kim (2018) ise oyunlaştırmayı bireylerin öğrenmelerini ve karşılaştıkları problemi çözmelerini destekleyecek dünyalar yaratılması olarak tanımlamıştır. Yaratılan dünyadaki yaşantılarını gerçek dünyadaki yaşantılarına uyarlayabilmelerini sağladığını belirtmiştir. Gökkaya (2014), oyunlaştırma kavramını, oyun dinamiklerini kullanarak bireylerin dış motivasyonunu içselleştirerek, geri bildirim ve ödüller verilen ortamlar olarak tanımlamıştır.

Oyunlaştırma özellikle k12 düzeyinde birçok aşamada tercih edilen önemli bir öğrenme-öğretme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunlaştırma eğlence, rekabet ve işbirliği gibi kalıcı öğrenme sağlanmasında önemli görülen unsurları içermektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturmaları için iş birliği öğrenme, rekabet (Karamustafaoğlu, Şeker ve Şahin , 2016; Koçak, 2007), motivasyon (Akdeniz, 2007) gibi değişkenlerin öğrenme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ortaokul düzeyinde oyunlaştırmının öğrenme-öğretme süreçleri açısından önemli çıktılarının ve uygulamalarının daha iyi anlaşılması ve gelecek çalışmalara yön vermesi açısından "oyunlaştırma dayalı öğrenmenin ortaokul düzeyinde kullanımına yönelik araştırmaların incelenmesi" bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretimin uygulanması ile ilgili çalışmalarda;
 - Katılımcı sayısı dağılımı nedir?
 - Araştırma yöntemi olarak hangi yöntemler kullanılmıştır?
 - Hangi değişkenler ele alınmıştır?
 - Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
 - Elde edilen önemli sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli araştırılması hedeflenen konunun mevcut durumunu var olan haliyle betimsel olarak ortaya çıkarmaya yöneliktir (Şimşek vd., 2009). Ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının incelenerek, araştırma eğilimlerinin bulunmasına yönelik yapılan betimsel tarama modeli içerisinde, veri toplama yöntemi olarak belge incelemesi kullanılmıştır. Belge incelemesi, araştırma yapılacak konu hakkındaki kaynakların ayrıntılı olarak analiz edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Belirlenen çalışmalar belge incelemesi yöntemiyle analiz edilerek veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sırasında toplanan verilere alanyazın taraması yapılarak ulaşılmıştır. Alanyazın taraması veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, problem durumu ile bağlantı kurulması ve gruplandırıldığı süreçtir (Balci, 2006; Karasar, 2009).

Çalışmada kullanılan makaleler belirlenirken Scopus, JSTOR, ISI Web of Knowledge, Google Akademik, Sage Journals, Ieeexplore veritabanları üzerinden “gamification, secondary school”, “gamification, middle school”, “gamification, k12”, “oyunlaştırma, ortaokul”, “oyunlaştırmaya dayalı öğretim, ortaokul” anahtar kelimeleri kullanılarak 17 çalışma belirlenmiştir. Bu makaleler ortaokul düzeyinde oyunlaştırma dayalı öğretim yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla incelenmiştir. Seçilen makaleler incelenirken araştırmacılar tarafından oluşturulan sınıflama formu kullanılmış ve seçilen makaleler kodlanmıştır. Güvenliği artırmak ikinci bir kodlamacı tarafından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bunu takiben ikinci kodlayıcı ile bir araya gelerek kodlamalar karşılaştırmalar yapılarak gerekli düzenleme işlemleri yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada gerçekleştirilen tarama sonucunda ortaokul düzeyinde oyunlaştırma ile doğrudan ilişkili 17 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan yöntemler ve yöntemlerin frekans sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı

Ele Alınan Makaleler	Yöntem	f
Mavletova (2014)		
Mavletova (2015)		
Attali ve Arieli-Attali (2015)		
Chee-wei, Pei-duo, Ling, Chung-kit, Chun-kiu, Yanru (2017)		
Lee, Hao, Lee, Sim ve Huang (2019)		
da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho (2015)		
Monterrat, Lavoué ve George (2017)	DeneySEL	13
Sakulkeakulsuk (2018)		
Tembo ve Lee (2018)		
Tomaso (2014)		
Long ve Alevén (2014)		
Pike (2015)		
Gelen ve Özer (2010)		
Yeh, Toshtzar, Guertin ve Yan (2016)		
Morris, Croker, Zimmerman, Gill ve Romig(2013)	Tarama	3
Hubenova, Terzieva, Dimitrov ve Boneva (2019)		
Lin (2014)	Geliştirme	1

Tablo 1’ e göre incelenen çalışmalarda çoğunlukla deneysel yöntemin (f=13) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca daha az sayıda olmak üzere betimsel tarama yöntemi (f=3) ve geliştirme yönteminde (f=1) kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen çalışmaların örneklem sayıları, veri toplama yöntemleri ve çalışmalara ulaşılan veritabanları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İncelenen çalışmaların örneklem sayıları, kullanılan veri toplama yöntemleri ve erişilen veritabanları

Katılımcı Sayısı	f
1-50 arası	2
51-100 arası	4
101-500 arası	1
500-1000 arası	2
1000 ve üzeri	2
Veri Toplama Yöntemi	f

Anket	10
Görüşme	2
Gözlem	1
Ön Test- Son Test	3
Alan Taraması	2
Başarı Testi	4
Veritabanı	f
Sage Journals	2
Scholar	7
Scopus	5
ISI Web of Knowledge	3
leeexplore	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada incelenen çalışmaların örneklem sayısı 1-50 arasında olan 2 araştırma, 51-100 arasında 4 araştırma, 101-500 arasında 1 araştırma, 500-1000 arasında 2 araştırma, 1000 kişi ve üzerinde 2 araştırma olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmalarda veri toplama yöntemleri incelendiğinde en fazla anket (f=10) tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca 4 çalışmada başarı testi, 3'ünde öntest – sontest, 2'sinde görüşme, 2'sinde alan taraması ve 1'inde gözlemin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar Sage Journals (f=2), Scholar (f=7), Scopus (f=5), ISI Web of Knowledge (f=3), leeexplore (f=1) veritabanları üzerinde ulaşılmıştır. Ele alınan çalışmalarda incelenen değişkenler ve çalışmaların önemli sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Makalelerde incelenen değişkenler

Çalışma	Değişkenler	Sonuç
Mavletova (2014)	Öz değerlendirme, motivasyon	Çalışmada normal anket ve oyunlaştırılmış web anketlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda anketlerin oyunlaştırılması çocuklar için yetişkinlere oranla daha keyifli ve daha kolay buldukları görülmüştür.
Mavletova (2015)	Öz değerlendirme, motivasyon	Normal ve oyunlaştırılmış web anketleri karşılaştırılmıştır. Yetişkinler ve çocuklar arasında motivasyon ve öz değerlendirme algılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.
Attali, Arieli-Attali (2015)	Motivasyon ve etkin katılım	Matematik dersindeki oyunlaştırma uygulanmasında öğrenci performansı üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin motivasyon, başarı ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
Morris, Croker, Zimmerman, Gill ve Romig (2013)	Mantıksal düşünme, geri bildirim, motivasyon, övgü	Öğrencilerin bilimsel düşüncelerini etkilemek için gerçekleştirilen çalışmalar ve araştırmaların sonuçlarını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Bu çalışmalar motivasyon, geri bildirim, övgü, akıl yürütme becerileri gibi değişkenlere etkisini belirlemek için araştırma çalışması yapılmıştır.
Chee-wei, Pei-duo, Ling, Chung-kit, Chun-kiu, Yanru (2017)	Mantıksal düşünme ve problem çözme becerileri	Çalışma sonucunda oyunlaştırma uygulamasını kullanan grubun geleneksel yöntemler öğrenim gören gruba göre başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Oyunlaştırmaya dayalı eğitimin öğrenci başarısını, motivasyonunu ve mantıksal düşünmesini geliştirdiği görülmüştür.
Lee, Hao, Lee, Sim ve Huang (2019)	Motivasyon, etkin katılım, öğrenci başarısı	Çalışmada çevrimiçi test araçlarından olan Kahoot uygulamasının etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda Kahoot uygulamasının öğrenme motivasyonunu, derse katılımını ve öğrencilerin öğrenme verimliliğini ve öğrenci başarısını artırdığını belirtmişlerdir.

Long ve Aleven (2014)	Öğrenci başarısı	Çalışmada deney grubu DragonBox12+ uygulaması ile kontrol grubu ise öğretmen eşliğinde eğitim gerçekleştirmiştir. Gruplara uygulanan ön test, son test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun deney grubuna oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.
da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho (2016)	Etkin katılım, motivasyon	Çalışma ClassDojo ve ClassBadges platformları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Oyun değişkenlerinin öğrencilerin motivasyonu ve etkin katılımına etkisi bulmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda oyunlaştırma tabanlı öğretimin öğrenci katılımına ve motivasyonuna olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.
Yeh, Toshtzar, Guertin ve Yan (2016)	Motivasyon, başarı	Ortaokul öğrencileri için öğrenme sistemi olarak STEM eğitimi için mobil uygulamalar ve oyunlaştırma tabanlı öğretim kullanarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Oyunlaştırma etkinliklerini kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda oyunlaştırma uygulamalarının hem öğrenci başarısını hem de motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediğine ulaşılmıştır. Bir başka sonuç olarak ise oyunlaştırma uygulamalarının yabancı dil ve kelime öğreniminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.
Monterrat, Lavoué ve George (2017)	Motivasyon ve katılım	Çalışma öğrenme ortamlarında kullanılabilecek oyun özelliklerini ve adaptasyon süreci için kullanılabilecek oyuncu modelini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 45 dakikalık ders sonucunda anketler uygulanarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenci motivasyonu ve derse katılımına olumlu yönde bir etki görülmemiştir.
Lin (2014)	Etkin katılım ve performans	Bu çalışmada öğrencilerin etkin katılımını ve başarısını değerlendirmek için yabancı dil sınıflarındaki oyunlaştırma sistemi tasarımı, uygulama ve iyileştirme amacı ile yapılmıştır. İyi geliştirilmiş bir oyunlaştırma sistemi sadece etkin katılım ve başarıyı değil bunların yanında yabancı dil sınıf ortamını ve öğrenme sürecini iyileştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.
Sakulkeakulsuk arkadaşları (2018)	Motivasyon ve katılım	STEM eğitiminde oyunlaştırma destekli öğretim planlanmıştır. RapidMiner adlı uygulamayla öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda oyunlaştırma tabanlı öğretimin disiplinler arası eğitimi başarıyla yürütmek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öz değerlendirme anketi sonuçlarına bakıldığında ise oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin, düzenli sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha motive oldukları, daha çok eğlendikleri ve derse etkin katılım sergiledikleri görülmüştür.
Tembo, Lee (2018)	Motivasyon	Fizik ve STEM'e karşı öğrencilerin azalan ilgilerini arttırmak ve öğretimini kolaylaştırmak için 2D simülasyon uygulamasını kullanmak amaçlanmıştır. Uygulamanın etkinliğini denemek için lise ve ortaokulda ön test, son test uygulandı. Çalışmanın sonucunda oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin ilgilerini arttırmasını, öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Toda, Carmos, Neto, Silva ve Brancher (2014)	Rekabetçi, işbirlikçi öğrenme, motivasyon	Brezilya Matematik Olimpiyatlarına ortaokul ve lise öğrencilerinin hazırlanması için çevrimiçi bir platform hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışmada eğitime yardımcı olmak için hazırlanan platformun projesi ve uygulanması anlatılmaktadır. Uygulama öğrencilerin soruların arkasındaki algoritma ve mantığı anlamaları için belirli sayıda çözmelerini amaçlamaktadır. Uygulama sonunda öğrencilerin motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Uygulama içinde rozetler, başarı sertifikaları öğrenciler arasında rekabetçi ve iş birlikçi öğrenme ortamı oluşmasını sağladığını belirtmişlerdir.
Tomaso (2014)	Başarı, rekabet	Bu çalışmada oyunlaştırma uygulamalarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerin başarısı üzerine etkisini bulmak amaçlanmıştır. Çalışmada oyunlaştırma uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde

			zayıf bir olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin hedeflerin belirlemeleri ve rekabeti arttırmayı sağlamak için oyunlaştırma uygulamalarının kullanılabilceğini belirtmiştir.
Pike (2015)	İş birliği, etkin katılım, süreleri	ders	Bu çalışmada 7. sınıf düzeyinde oyunlaştırma uygulaması uygulanmıştır. 40 dakikalık derslerin daha büyük oyunlaştırma uygulamalarına ve öğrenci iş birliğine engel olduğunu belirtmişlerdir. Oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin başarısızlıktan ceza almak yerine öğrenmelerini sağlaması öğrencilerin yüksek düzeyde katılımını ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.
Gelen ve Özer (2010)	Problem matematik dersine karşı tutum	Çözme,	Çalışmada 5. sınıf öğrencilerine matematik dersinde oyunlaştırmaya dayalı öğretimin uygulanmasının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini ölçülmesi amaçlanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştiği ve matematik dersine karşı tutumlarının anlamlı derecede değiştiği görülmüştür.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul düzeyinde oyunlaştırma ile ilgili çalışmalarda çoğunlukla motivasyon, etkin katılım, öğrenci başarısı gibi değişkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci motivasyonuna yönelik etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında çeşitli çalışmalarda motivasyonu olumlu yönde etkilediği raporlanmıştır (Mavletova, 2014; Attali ve Arieli-Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim ve Huang, 2019; da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho, 2016; Yeh, Toshtar, Guertin ve Yan, 2016; Monterrat, Lavoué ve George, 2017; Tembo ve Lee, 2018). Buna karşın Mavletova (2015), ise oyunlaştırmaya dayalı öğretim yöntemi ile yaptığı çalışmada öğrenci motivasyonunu anlamlı bir gelişim sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrencinin etkin katılımına etkisini ölçmek için yapılan birçok çalışmada öğrencilerin derse etkin katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Attali ve Arieli-Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim ve Huang, 2019; da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho, 2016; Monterrat, Lavoué ve George, 2017; Lin, 2014; Sakulkeueakulsuk ve diğerleri, 2018). Oyunlaştırmaya dayalı öğrenci başarısına etkilerini inceleyen çalışmaların genelinde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği raporlanmıştır (Lee, Hao, Lee, Sim ve Huang, 2019; Yeh, Toshtar, Guertin ve Yan, 2016; Lin 2014). Buna karşın Long (2014) yaptığı çalışmada normal sınıf ortamında öğretmen eşliğinde ders işleyen grubun oyunlaştırmaya dayalı öğretimle eğitim alan gruba oranla çok daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tomaso (2014) çalışmasının sonucunda oyunlaştırma dayalı öğretim gören öğrencilerin başarılarında çok az bir artış olduğunu ve anlamlı farklılık görülmediğini, sınıf ortamında rekabeti artırmak amacıyla kullanılabilceğini belirtmiştir.

İncelenen çalışmalarda farklı değişkenlerde ele alınmıştır. Pike (2015) oyunlaştırmaya dayalı öğretim uygulamasının öğrenci katılımını ve iş birliğini olumlu yönde etkilediğini buna karşın 40 dakikalık ders sürelerinin öğrenci katılımına ve öğrenci işbirliğine olumsuz yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Toda ve arkadaşları (2014) oyunlaştırmaya dayalı öğretim ile ilgili çalışmalarında öğrencilere puan ve rozet verilmesinin öğrencilerin iş birliğini ve rekabetini arttırdığını sonucuna ulaşmışlardır. Chee-wei ve arkadaşları (2017), deney kontrol grubu kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada oyunlaştırmaya dayalı öğretim gören öğrencilerin geleneksel yollarla eğitim gören öğrencilere göre mantıksal düşünme becerilerinin arttığını sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Morris ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada oyunlaştırmaya dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin mantıksal düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Mavletova (2014, 2015) oyunlaştırılmış web anketlerinin yetişkinler ve öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve motivasyonuna yönelik iki ayrı çalışma gerçekleştirmiştir. Mavletova (2014) ilk çalışmasında oyunlaştırılmış web anketlerinin ortaokul öğrencilerinin öz değerlendirme ve motivasyon algılarında yetişkinlere oranla daha yüksek çıktığı görülmüştür. Mavletova (2015) ikinci çalışmasında ise ilk çalışmadaki sonuçlara ulaşamamış, ortaokul öğrencileri ile yetişkinler arasında öz değerlendirme ve motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gelen ve Özer (2010), deney kontrol grubu kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla problem çözme becerileri ve matematik dersine karşı olan tutumlarının geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul düzeyinde oyunlaştırma ile ilgili yapılan araştırmalardaki eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Sage Journals, Google Akademik, Scopus, ISI Web of Knowledge, leexlore veri tabanlarındaki ilişkili çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda çoğunlukla deneysel yönteminin kullanıldığı ve ayrıca betimsel tarama ve geliştirme yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise çoğunlukla anketlerin tercih edildiği belirlenmiş olup ayrıca görüşme, gözlem, ön test-son test, alan taraması ve başarı testlerinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların çalışma grubuna bakıldığında 51-100 kişi arası 4 çalışma, 1-50 kişi, 501-1000 kişi, 1000 kişi üzeri kişi 2 çalışmada, 101-500 kişi arası kişi 1 çalışmada çalışma grubunu oluşturduğu görülmüştür.

Ele alınan değişkenler incelendiğinde motivasyon, başarı, etkin katılım, iş birliği, öz değerlendirme, rekabet, mantıksal düşünme, problem çözme becerileri, matematik dersine karşı tutum değişkenlerinin ele alındığı görülmüştür. Ortaokul düzeyinde oyunlaştırmaya dayalı öğretimin kullanılması birçok çalışmada öğrencilerin motivasyonunu (Mavletova, 2014; Attali ve Arieli-Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim ve Huang, 2019; da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho, 2016; Yeh, Toshtzar, Guertin ve Yan, 2016; Monerrat, Lavoué ve George, 2017; Tembo ve Lee, 2018), etkin katılımını (Attali ve Arieli-Attali, 2015; Lee, Hao, Lee, ChieSim ve Huang, 2019; da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho, 2016; Monerrat, Lavoué ve George, 2017; Lin, 2014; Sakulkueakulsuk ve diğerleri, 2018; Pike, 2015), başarısını (Lee, Hao, Lee, Sim ve Huang, 2019; Yeh, Toshtzar, Guertin ve Yan, 2016; Lin 2014), iş birliğini (Pike, 2015; Toda ve arkadaşları, 2014), bir çalışmada ise mantıksal düşünme becerilerini (Chee-wei ve arkadaşları, 2017), öz değerlendirmelerini (Mavletova, 2014), aralarındaki rekabeti (Toda ve arkadaşları, 2014), problem çözme becerileri ve matematik dersine karşı tutumlarını (Gelen ve Özer, 2010) artırdığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonu (Mavletova, 2015), başarısı (Long, 2014; Tomaso, 2014), öz değerlendirmeleri (Mavletova, 2015) üzerinde anlamlı etkisi olmadığı raporlanmıştır. Bu sonuçların dışında Pike (2015) oyunlaştırmaya dayalı öğretimin öğrenci katılımını ve iş birliğini artırdığını buna karşın 40 dakikalık ders sürelerinin öğrenci katılımına ve öğrenci işbirliğine olumsuz yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Toda ve arkadaşları (2014) ise oyunlaştırmaya dayalı öğretim ile ilgili çalışmalarında öğrencilere oyun elemanları olan puan ve rozet verilmesinin sonuçlarını görmek istemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin iş birliğini ve rekabetini arttığını sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenenlerin etkin katılımını sağlamada oyunlaştırma önemli bir seçenek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrenen aktivitesinin sınırlı olduğu derslerde oyunlaştırmaya yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu gibi ortaokul düzeyinde öğrenen katılımı üzerinde oyunlaştırmanın etkilerinin daha derinlemesine ele alındığı nitel ve karma yöntem kullanılan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adukaite, A., van Zyl, I., Er, S. ve Cantoni, L. (2017). Teacher perceptions on the use of digital gamified learning in tourism education: The case of South African secondary schools. *Computers & Education*, 111, 172-190.
- Akdeniz, C. (2007). *Öğrenme Stili Modelleri [Learning Style Models]*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Attali, Y. ve Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers & Education*, 83, 57-63.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler [Research in social sciences: Methods, techniques and principles]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlik algıları üzerine etkileri [The effects of game-based learning environments on students' achievement and self-efficacy in a computer course]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bayram, Ş. B. ve Çalışkan, N. (2019). Oyun tabanlı sanal gerçeklik uygulamasının psikomotor beceri öğretiminde kullanımı: Bir deneyim paylaşımı [Using a game-based virtual reality application in psychomotor skill acquisition: An experience sharing]. *International Journal of Human Sciences*, 16, 155-163.
- Cebulski, A. R. (2017). Utilizing Gamification to Foster Leadership Competency Development. *New Directions For Student Leadership*, 156, 73-85.
- Chee-wei, T., Pei-duo, Y., Ling, L., Chung-kit, F., Chun-kiu, L. ve Yanru, C. (2017). *Teaching computational thinking by gamification of k-12 mathematics: Mobile app math games in mathematics and computer science tournament*. Conference Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2017 (s. 55-59). Hong Kong: The Education University of Hong Kong.
- Curwood, J. S. (2014). Reader, writer, gamer: Online role playing games as literary response. H. R. Gerber, & S. S. Abrams (Ed.), *Bridging literacies with videogames* içinde (53-66. ss.). Sidney: Sense.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (s. 9-15). Finland: ACM Press.
- Ebner, M. ve Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49, 873-890.
- Entertainment Software Association (ESA). (2015). Essential Facts About The Computer And Video Game Industry. Erişim adresi <http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015>.

- Gelen, İ. ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisi ve Derse Karşı Tutum Üzerindeki Etkisi [The Effect of Gamification on Problem Solving Skills and Attitude towards Fifth Grade Courses]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 71-87.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma [A new approach of adult education: Dramatization]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 71-84.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H. ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Farklı Değişkenlerle İncelenmesi [Investigation of different variables of secondary school students' learning styles]. *Gazi Journal of Education Sciences*, 2(1), 52-68.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific Research Method]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kim, S., Song, K., Locke, B. ve Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education*. New York, NY: Springer.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [An analysis of the relationship between learning styles and the academic achievement of the 6th 7th 8th grade primary school students (a case study in greater Gaziantep area)]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Lee, C. C., Hao, Y., Lee, K. S., ChieSim, S. ve Huang, C. C. (2019). Investigation of the effects of an online instant response system on students in a middle school of a rural area. *Computers in Human Behavior*, 95, 217-223.
- Lin, N. (2014). *Assessing Classroom Participation and Performance through Gamification Systems in Foreign Language Classrooms*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (s. 1772-1777). Florida: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Long, Y. ve Alev, V. (2014). *Gamification of Joint Student/System Control over Problem Selection in a Linear Equation Tutor*. International Conference on Intelligent Tutoring Systems (s. 378-387). Honolulu: Springer.
- Mavletova, A. (2014). Web Surveys Among Children and Adolescents: Is There a Gamification Effect? *Social Science Computer Review*, 33(3), 372-398.
- Mavletova, A. (2015). A gamification effect in longitudinal web surveys among children and adolescents. *International Journal of Market Research*, 57, 413-438.
- Monterrat, B., Lavoué, É. ve George, S. (2017). Adaptation of Gaming Features for Motivating Learners. *Simulation & Gaming*, 48(5), 625-656.
- Morris, B. J., Croker, S., Zimmerman, C., Gill, D. ve Romig, C. (2013). Gaming science: The “gamification” of scientific thinking. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 607.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and Imitation in Childhood*. New York: W.W. Norton & Co.
- Pike, M. (2015). Gamification in the Latin Classroom. *The Journal of Classics Teaching*, 1-7.
- Sakulkueakulsuk, B., Witoon, S., Ngamkajornwiwat, P., Pataranutaporn, P., Surareunchai, W., Pataranutaporn, P. ve Subsoontorn, P. (2018). *Kids making AI: Integrating Machine Learning, Gamification, and Social Context in STEM Education*. 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (s. 1005-1010). Wollongong: IEEE.
- da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S. ve de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden V. D. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik [Gamification, education and theoretical approaches: motivation, engagement and sustainability in learning processes]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler [Trends Observed In Educational Technology Research In Turkey In The Two Thousand Years]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115-120.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative Research Methods In The Social Sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşan, F., İsmailoğlu, S. ve Ergün, B. (2018). Restoranlardaki kapalı çocuk oyun alanlarını fiziksel çevre koşullarına ilişkin değerlendirme [Evaluation of physical environmental conditions of indoor children's play in the restaurants]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 59, 568-576.

Tembo, T. M. ve Lee, C. S. (2018). *Effectiveness of debugging-design in 2D simulations to facilitate STEAM learning*. ICCE 2018 - 26th International Conference. Manila: Ateneo de Manila University

Toda, A. M., Carmos, R. S. D., Neto, J. C., Silva, A. L. ve Brancher, J. D.(2014). *Development of a web application to assist in the teaching of thematic for elementary students*. XXV Brezilya Eğitimde Bilişim Sempozyumu(s. 392-401).

Tomaso, P. (2014). *A quantitative assessment of the effect of games on learning*. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Colorado Technical University, Ann Arbor.

Yang, Y. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365–377.

Yeh, M. K., Toshtzar, A., Guertin, L., & Yan, Y. (2016). *Using spaced repetition and gamification to enhance K-12 student science literacy with on-demand mobile short reads*. 2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). Erie: IEEE.

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR PROGRAMLAMAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ VE BİLİŞİMSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

M. EMRE SEZGİN

ÖZET

Problem durumu ve Amaç: Araştırmanın problem durumu, bireylerin sahip olması gereken 21. yy becerileri içinde yer alan problem çözme, analitik düşünme ve bilişim okuryazarlığı becerilerini kapsadığı düşünülen bilişimsel düşünme (Computational Thinking) ve programlama becerileri arasındaki ilişki ve bu iki becerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı da bu iki beceri arasındaki ilişki ve bu iki becerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre durumlarının ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın yöntemi: Araştırmanın yöntemi betimsel tarama araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme ile seçilen 82 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada 29 madde/5 faktörden oluşan “Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği” ile 18 madde/3 faktörden oluşan “Bilgisayar Programlama Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları ve sonuçları: Yapılan normallik testlerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları normal dağılım özelliği göstermektedir. Buna göre; bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları arasında; hem cinsiyete göre yapılan bağımsız gruplar t-testinde cinsiyetler arasında, hem de sınıf düzeyine göre yapılan ANOVA testinde sınıflar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Korelasyon analizi öncesi yapılan normallik testlerinde her iki ölçek toplam puanları normal dağılım özelliği göstermemiştir. Bundan dolayı Spearman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .34, p < .01$).

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar Programlama Becerileri, Bilişimsel Düşünme, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

ABSTRACT

Purpose: The problem status of the research is the relationship between Computational Thinking and programming skills which are thought to include problem solving, analytical thinking and IT literacy skills within the 21st century skills that individuals should have and whether these two skills differ according to gender and grade level. In this context, the aim of the research is to reveal the relationship between these two skills and their status according to gender and grade level.

Method: The method of the research is descriptive survey research. The sample of the study consisted of 82 students selected by purposive sampling. In this study, Computer Thinking Skills Scale 29 consisting of 29 items / 5 factors and Computer Programming Attitude Scale 18 consisting of 18 items / 3 factors were used.

Findings and Implications: In the normality tests, the total scores of the computer programming attitude scale and the total scores of the computer thinking scale show normal distribution according to gender and grade level. According to this; computer programming attitude scale total scores and computer thinking scale total scores; There was no significant difference between the genders in the independent groups t-test performed by gender and between the classes in the ANOVA test performed according to class level. In the normality tests performed before correlation analysis, the total scores of both scales did not show normal distribution. Therefore, Spearman order difference correlation analysis was performed. As a result of the Spearman rankings correlation analysis conducted to determine the relationship between the total scores of the computer programming attitude scale and the computerized thinking scale, a statistically significant positive correlation was found between the scores ($r = .34, p < .01$).

Keywords: Computer Programming Skills, Computational Thinking, Computer and Instructional Technology.

Giriş

Bilgisayar programlama, en genel tanımıyla var olan bir problemi çözmek için bilgisayarın anlayabileceği bir dil ile o probleme çözüm üretmektir. Bilgisayar programlama zor ve karmaşık bir beceri olduğu için öğrenenlerde başarısızlık ve hayal kırıklığı gibi durumlar ile sıklıkla karşılaşmakta ve bu da öğrencilerin programlamaya karşı olumsuz tutum oluşturmalarına dolayısıyla programlama dersinden başarısız olmalarına neden olmaktadır (Başer, 2013). Alanyazındaki birçok çalışmada programlamaya giriş düzeyindeki derslerde farklı öğretim- öğrenme yöntemleri denenerek öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarının ve derse ilişkin motivasyonlarının artırılmasına çalışılmıştır (Malan ve Leitner, 2007; Rizvi, Humphries, Major, Jones ve Lauzun, 2011). Bu bağlamda daha kaliteli bir programlama eğitimi için, programlama eğitimi alan öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Anastasiadou ve Karakos (2011)

üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarının genellikle olumlu olduğu sonucuna, Korkmaz ve Altun (2013) öğrencilerin programlama öğrenmenin gerekliliğine yüksek düzeyde inandıkları ancak öğrenmeye orta düzeyde istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Özyurt ve Özyurt (2015) bilgisayar teknolojileri bölümü ve bilgisayar programcılığı alanında eğitim gören öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarının genellikle olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bilişimsel düşünme (Computational Thinking) kavramı ilk olarak Papert (1993) tarafından matematik eğitimiyle ilgili bir kitap bölümünde kullanılmıştır. Alanyazında bilgisayar programlama ile benzer şekilde problem çözmeyle ilgili olan bilişimsel düşünme kavramı Wing (2006) tarafından "bilgisayar bilimine temel olan kavramlar yardımıyla problemleri çözmeye, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlamaya yönelik bir yöntem" olarak tanımlanmıştır. Barr, Harrison ve Conery'ye (2011) göre bilişimsel düşünmenin bileşenleri; problemlerin sunumu, verilerin analiz edilmesi ve düzenlenmesi, verilerin model ya da benzetimlerle sunumu, çözümün algoritmik düşünme ile otomatikleştirilmesi, muhtemel çözümlerin belirlenmesi ve analiz edilmesi, en etkili ve verimli çözümün uygulanması, çözümün genellenmesi ve transfer edilmesidir. Bilişimsel düşünmeyi eleştirel ya da algoritmik düşünmeden farklı kılan, çeşitli düşünme becerilerinin birlikte kullanılarak problem çözme konusunda araç odaklı bir çözüm sunmasıdır.

Alanyazından bilgisayar programlama ve bilişimsel düşünme ile ilgili olarak verilen açıklamalar bağlamında araştırmanın problemi; bilişim öğretmeni olarak görev yapacak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin programlamaya karşı tutumları ve bilişimsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle birlikte, bu tutum ve becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın amacı; BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya karşı tutumları ve bilişimsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyle birlikte, bu tutum ve becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilişimsel düşünme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2) Öğrencilerin bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilişimsel düşünme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada yöntem olarak; bir konuya/olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre nispeten daha büyük örneklem üzerinde yapılan bir araştırma türü olan betimsel tarama araştırması kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison (2007), Fraenkel, Wallen & Hyun (2011)).

Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Bahar yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünün 2., 3. ve 4. sınıflarından amaçlı örnekleme (Cohen, Manion & Morrison (2007), Fraenkel, Wallen & Hyun (2011), Sönmez & Alacapınar (2013)) yoluyla seçilen 82 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçlarından biri; Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği"dir (BDÖ). Ölçek beşli likert tipinde, 29 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. "Yaratıcılık" faktörü sekiz maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,843'dir. "Algoritmik Düşünme" faktörü altı maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,869, "İşbirliklilik" faktörü dört maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,865'dir. "Eleştirel Düşünme" faktörü beş maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,784 ve "Problem Çözme" faktörü ise altı maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı 0,727'dir. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı ise 0,822'dir. Faktörler varyansın %56.1'ini açıklamaktadır. Bir diğer ölçme aracı ise; Cetin ve Ozden (2015) tarafından geliştirilmiş "Bilgisayar Programlama Tutum Ölçeği"dir (BPTÖ). Ölçek beşli likert tipinde, 18 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörlerin her biri altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0,93 iken, sırasıyla "Beğeni" faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,90; "Biliş" faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,80 ve "Davranış" faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise 0,90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle normallik testlerine bakılmıştır. Yapılan normallik testlerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bilgisayar programlama tutum ölçeği toplam puanları ve bilgisayarca düşünme ölçeği toplam puanları normal dağılım özelliği gösterirken, her iki ölçeğin toplam puanları normal dağılmamaktadır. Bu nedenle cinsiyete ve sınıf düzeyine göre yapılan veri analizinde parametrik ortalama karşılaştırma testleri olan t-testi ve ANOVA kullanılırken, her iki ölçeğin toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizde Spearman sıra farkları korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1

BPTÖ ve BDÖ Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
BPTÖ Toplam Puanları	Kadın	40	68.050	11.799	80	-.125	.901
	Erkek	42	68.429	15.397			
BDÖ Toplam Puanları	Kadın	40	113.025	11.799	72.732	.459	.647
	Erkek	42	111.404	13.611			

Tablo 1'de araştırmada kullanılan ölçme araçları BPTÖ ve BDÖ toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testinde, cinsiyete göre hem BPTÖ ($\bar{X}_{kadın} = 68.050$; $\bar{X}_{erkek} = 68.429$) toplam puanları arasında [$t_{(80)} = -.125$, $p > .05$] hem de BDÖ ($\bar{X}_{kadın} = 113.025$; $\bar{X}_{erkek} = 111.404$) toplam puanları arasında [$t_{(72.732)} = .459$, $p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 2

BPTÖ ve BDÖ Toplam Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel İstatistikleri

		N	\bar{X}	ss
BPTÖ	2. Sınıf	23	67,8261	13,32343
	3. Sınıf	31	66,4194	13,59356
	4. Sınıf	28	70,6071	14,19530
	TOPLAM	82	68,2439	13,67756
BDÖ	2. Sınıf	23	109,6522	12,10788
	3. Sınıf	31	109,8065	16,53767
	4. Sınıf	28	116,9286	16,99440
	TOPLAM	82	112,1951	15,78438

Tablo 2'de araştırmada kullanılan ölçme araçları BPTÖ ve BDÖ toplam puanlarının sınıflara göre betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 3

BPTÖ ve BDÖ Toplam Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BPTÖ	Gruplararası	263.591	2	131.795	.699	.500
	Gruplarıçi	14889.531	79	188.475		

	Toplam	15153.122	81		
	Gruplararası	952.965	2	476.482	
BDÖ	Gruplarıçi	19227.913	79	243.391	1.958 .148
	Toplam	20180	81		

Tablo 3'de araştırmada kullanılan ölçme araçları BPTÖ ve BDÖ toplam puanlarının sınıflara göre ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sınıflara göre hem BPTÖ ($\bar{X}_{2. sınıf} = 67.8261$; $\bar{X}_{3. sınıf} = 66.4194$; $\bar{X}_{4. sınıf} = 70.6071$) toplam puanları arasında [$F_{(2-79)} = .699, p > .05$] hem de BDÖ ($\bar{X}_{2. sınıf} = 109.6522$; $\bar{X}_{3. sınıf} = 109.8065$; $\bar{X}_{4. sınıf} = 116.9286$) toplam puanları arasında [$F_{(2-79)} = 1.958, p > .05$] anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4

BPTÖ ve BDÖ Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	r	p
Bilgisayarca Düşünme Ölçeği	82	.34	.01
Bilgisayar Programlama Tutum Ölçeği			

Tablo 4'de BPTÖ ve BDÖ toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonucu görülmektedir. BPTÖ ve BDÖ puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .34, p < .01$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusuna göre; BÖTE bölümü öğrencilerinin hem cinsiyete hem de sınıf düzeylerine göre BPTÖ ve BDÖ toplam puanları farklılaşmamaktadır. Ancak alanyazındaki çalışmalarda cinsiyete göre genellikle erkeklerin kadınlara göre bilgisayar programlamaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir (Korkmaz ve Altun, 2013; Özyurt ve Özyurt, 2015). Alanyazında bilgisayarca düşünme puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmaya yönelik yapılan bir çalışmada (Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk, & Sarioğlu (2015) cinsiyete göre bu araştırmadakine benzer sonuçlar çıkarken, bu araştırmadan farklı olarak sınıf düzeylerine göre yalnızca 4. sınıfların diğer sınıflardan anlamlı derecede daha düşük bilgisayarca düşünme puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre hem bilgisayar programlama tutum toplam puanları hem de bilgisayarca düşünme toplam puanları daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci sorusuna göre, BÖTE bölümü öğrencilerinin BPTÖ ve BDÖ toplam puanları arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişimsel düşünme 21. yüzyılda bireylerde olması gerekli teknoloji ile düşünmeyi birleştiren bir beceri olarak görülmektedir (Wing, 2006; Barr, Harrison & Conery, 2011). Aynı şekilde bilgisayar programlama da algoritmik düşünme ve eleştirel düşünme gerektiren bir beceri olduğundan çıkan ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir. Nitekim Yüncül, Durak, Çankaya & Mısırlı (2017) yürüttükleri çalışmada benzer olmasa da programlama başarısı ve bilişimsel düşünme becerisi arasında oldukça yüksek ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmada çıkan sonuçlar ve yapılan diğer araştırmalardaki sonuçlar; soyutlama, algoritmik düşünme ve problem çözme bileşenleri (Kalelioğlu, Gülbahar & Kukul, 2016) bulunan bilgi işlemsel düşünme becerileri ile anılan bu bileşenlerin etkin olarak kullanıldığı programlama becerisi arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişkiyi destekler niteliktedir.

Öneriler

- 1) BÖTE öğrencileri kullanılarak yürütülen bu araştırma bilgisayar programlama dersleri gören çeşitli mühendislik öğrencileri kullanılarak da yürütülebilir.
- 2) Yalnızca cinsiyet ve sınıf düzeylerinin değişken olarak kullanıldığı bu araştırma, bilişimsel düşünme ve programlama becerileriyle ilişkisi olduğu düşünülen başka değişkenler kullanılarak yürütülebilir.
- 3) Araştırmada ele alınan konulardan biri olan programlama becerilerine yönelik deneysel araştırmalar desenlenip, öğrencilerin bilişimsel düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Anastasiadou, S.D. ve Karakos, A.S. (2011). The beliefs of electrical and computer engineering students' regarding computer programming. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 7(1), 37-51.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Başer, M. (2013). Bilgisayar programlamaya karşı tutum ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 199 - 215.
- Cetin, I., & Ozden, M. Y. (2015). Development of computer programming attitude scale for university students. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(5), 667-672.
- Cohen, L., L. Manion, and K. Morrison. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education (Eight Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583-596.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A., & Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 68-87.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.
- Korkmaz, Ö.ve Altun, H. (2013). Engineering and ceit student's attitude towards learning computer programming. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(2), 1169-1185.
- Malan, D. J. ve Leitner, H. H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *SIGCSE Bulletin*, 39(1), 223-227.
- Özyurt, Ö. ve Özyurt, H. (2015). Bilgisayar programcılığı öğrencilerinin programlamaya karşı tutum ve programlama öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 51-67.
- Papert, S. A. (1993). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Rizvi, M.,Humphries, T., Major, D., Jones, M. ve Lauzun, H. (2011). A CS0 course using scratch. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(3), 19-27.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S., & Abidin, Z. (2017). The effects of scratch software on students' computational thinking skills. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(2), 502-517.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÇOCUKLARDA İKİ DİLLİLİK PROBLEMİ**LOKMAN TANRIKULU****NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ****CİHAN ÖNDER GÜNAY****NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Son yıllarda ülkemizin maruz kaldığı göç hareketleri neticesinde çok dilli bir toplum yapısıyla karşı karşıya kalmaktayız. Bu durumu bir problem olarak görmek yerine bir kazanca dönüştürmek adına çözüm odaklı bir anlayış neticesinde atılacak adımların amaca hizmet etmesi amacıyla ana dili, iki dil, ikinci dil ve iki dillilik kavramlarını doğru anlamak ve sürecin işlevselliğini etkin kılacak doğru bir çerçeve oluşturmak temel dayanak noktası olmalıdır. Bir ülkede konuşulan dil olan “ana dil” kavramı ile bireyin önce ailesinde ardından ise içinde bulunduğu toplumda edindiği dil olan “ana dili” kavramı birbirine karıştırılmaktadır. Bu çalışmanın çerçevesini de bu kavramların farklılıkları ve ortak yönleri üzerinden ülkemizde bulunan okul çağına erişmiş Suriyeli bireylerin dil öğrenme süreçleri ve örgün eğitime katılım aşamasında yaşadıkları problemler oluşturmaktadır. Bu hususta çalışmamız da varmak istediğimiz nokta geçmiş dil yaşantıları bilinmeyen veya başa bir deyişle bir dilin dört temel becerisini karşılama düzeyi saptanmamış bireylerle sürdürülecek ikinci dil öğretimi sürecine dair bir durum tespitini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Çok Dillilik, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni

Bilingualism Problem in Children Learning Turkish as a Foreign Language**Abstract**

In recent years, as a result of the migration movements that our country is exposed to, we are faced with a multi-lingual society structure. In order to serve this purpose as a result of a solution-oriented approach, instead of seeing this as a problem, it should be the basic foundation to understand the concepts of mother tongue, bilingual, second language and bilingualism correctly and to create a correct framework for the functioning of the process. The concept of mother language, which is the language spoken in a country, confuses the concept of “mother language, which is the language acquired by the individual firstly in his family and then in the society in which he belongs. The framework of this study is based on the differences and common points of these concepts and the problems of the Syrian individuals who have reached the school age in our country and the problems they experience in the process of participation in formal education. In this regard, we would like to study the point where the language skills of unknown or, in other words, the language of the four basic skills of the language of the second language teaching process will be maintained with individuals who are not able to use the two languages will be able to determine at what level.

Key words: Bilingualism, Multilingualism, European Common Frame Text for Languages, Target Language, Native Language

Giriş

Dünyada gerçekleşen doğal felaket, savaş, kuraklık gibi olaylar neticesinde toplumlararası etkileşim her geçen gün artmaktadır. Bunun yanı sıra günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmeler ve ihtiyaçlar bireylerarası iletişim ve etkileşimi de kolaylaştırdığı gibi yabancı dil öğrenimini de zorunlu kılmaktadır. İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. (Barın, 2004: 20) Bu ihtiyaç sürekli bir dönüşüm içerisinde olan dil olgusunun bir neticesi olarak aynı coğrafyayı paylaşan ve ortak bir geçmişe sahip olan toplumların varlığından dolayı ana dil kavramını da daha geniş bir açıdan değerlendirmemize sebebiyet vermektedir. Ana dil; Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz 1992: 8) tanımı göz önünde bulundurulduğunda dikkat çeken temel nokta “ortak” kelimesidir. Ana dil farklı toplumların yaşadığı bir devlette kullanılan ortak dil olarak düşünülebilir. Ancak doğum öncesi süreçten başlayarak ilk çocukluk dönemi dahil olmak üzere amaçlı ve istendik bir çıktı sağlamak adına formel bir düzene sokulana kadar bireyin ailesinden ve yakın çevresinden edindiği dil ise “ana dili” olarak adlandırılmaktadır. Tanım olarak ele alacak olursak; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha

sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir... (Aksan, 1990: 81) Demircan (1990: 14) "ana dili" kavramı için, insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dildir demektir. Bu tanımlardan yola çıkarak bireyin dil becerisi olarak öncelikle dinleme ve sonrasında konuşma becerisini kazandığı süreç "ana dili" edinim süreci olarak adlandırılabilir. Bireyin eğitim - öğretim sürecine başlaması ile sistemli ve düzenli bir "ana dil" öğretiminden gerçekleşmesi ise içinde yaşadığı toplumla kuracağı ortak yaşam alanı ve iletişim için önem arz etmektedir. Ana dil için, Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğünde Vardar (1988: 20): "Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir." İfadesini kullanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak Türk eğitim sistemine dahil edilen Suriyeli dil öğrencisi bireylerin dil öğrenim süreçlerin de "ana dil" ve "ana dili" kavramlarının ne anlama geldiği saptanmaya çalışılacaktır.

Dil öğrenimi kavramı düşünüldüğünde bu sürecin dört temel becerinin kazanımı ile değerlendirilen bir süreç olduğu görülmektedir. Ancak yukarıdaki tanımlara bakıldığında dikkat çeken temel nokta bireylerin eğitim öğretim sürecine dahil olduğu ve vatandaşı olduğu devlette kullanılan "ana dil" in toplumsal iletişim aracı olarak üstlendiği görev ve o devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olan bireylerin "resmi dil" olarak kullanmak zorunda olduğu dildir. Farklı nedenlerden dolayı ülkesini terk etmek durumunda kalan bireylerin eğitim hakkının yaşatılabilmesi adına hayatını devam ettirdiği ülkenin dilini öğrenmesi gerekebilmektedir. Bu hususta ülkemize gerçekleşen göç neticesinde eğitimin ilk kademesine dahil edilen Suriyeli çocuklar örneği bu çalışmanın temel dayanak noktası olacaktır. Bu bireylerin Türk eğitim sistemine katılımının sağlanması için yapılan çalışmaların ilk adımı dil öğretimi olmuştur. Dil bir milletin tüm öğelerinin aktarım aracıdır. Bu öğelerin başında kültürel aktarım gelmektedir. Ancak bu bireylerle yapılacak istendik, amaçlı ve kasıtlı bir eğitimin yürütülebilirliği öncelikle bu bireylerin kendi dillerindeki dil becerilerinin ölçülmesi ve bu ölçüm sonucunda hazırlanacak programlar ile Türk eğitim sisteminin örgün programının entegre bir şekilde ilerlemesini zorunlu kılmaktadır. Bu bireylerin dil süreçlerini analiz etme aşamasında dikkat edilecek kavram "iki dillilik" kavramı olacaktır. Lewandowski (1984: 184) "iki dillilik tanımını, iki dile aynı oranda hâkim olma, ikinci dilde kendisini birinci dildeki veya ana dilindeki kadar iyi ifade etme, başkalarıyla anlaşabilme ve başkalarını anlayabilme yeteneği" şeklinde yapmaktadır. Bu tanımdan yola çıkılarak temel aşama "ana dili" öğrenimi olacaktır. Bu öğrenim süreci dinleme ve konuşma becerilerini kapsamaktadır. Geçmiş dönemlerde ülkemizden gerçekleşen göçleri incelediğimizde Almanya Örneği ile karşılaşmaktayız. "... evde Türk kültürü yaşatılmakta, sürekli Türkçe konuşulmakta olduğundan bu kişiler hem Türkçe hem de Almancayı öğrenmişler ve bunun yanında her iki kültüre de hakim olmuşlardır" (Kırmızı, 2015:17). Almanya da yaşayan Türk çocukları aile içerisinde "ana dili" konuşurudur. Ancak toplum dili ve ortak dil olarak Almanca öğrenmişlerdir. Bunun yanı sıra kurulan ortak yaşam alanı neticesinde Türk kültürüne olduğu kadar Alman kültürüne de hakim oldukları gözlenmektedir. İki dilliğin dil becerilerinin kazandırılması sürecinde öğrenme açısından olumsuz bir durum olarak görülmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı dil yapılarını anlamada ve ilişkilendirmede sorunlar yaşaması ve iki dilli çocukların aile çevresinde ve okuldaki dil deneyimlerinin birbirinden farklı olması biçimde ifade edilmektedir (Martin, 1999: 67). Bu sorunlara paralel olarak ana dili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar, hem ana dilde hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olurlar. Bu çocuklar okula başlama yaşında ne ana dilde ne de toplum dilinde, tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar. Ancak göz önünde bulundurulması gereken bir başka konu ise, bu durumdaki çocukların ana dili yeteneğinin özellikle okula başlama çağına (6-7 yaş) daha yüksek olduğudur. Bu bakımdan iki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen bir çocuğun ana dilinde okuma yazma öğrenmesi gerektiği ve ana dilini iyi bilmek ile toplum dilini öğrenmek arasında sıkı bir bağlantı olduğu ABD'de, Güney Amerika'da Vietnam'da, Kanada'da ve İsveç'te yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır (İleri, 2000: 29).

Tarihsel süreçler incelendiğinde toplumlararası maddi ve manevi etkileşim süreçlerinin aktarımı sürecinde köprü görevi üstlenen dil, üretimsel ve dönüşümsel özelliği süreklilik arz eden bir yapıdır. Bu durumun neticesi olarak geçmişten günümüze anlam dairesi içerisinde varlığını koruyan ve bu bağlama insanoğlunun her alanda göstermiş olduğu gelişim neticesinde yeni eklenen ve dile aidiyetini tamamlayan kelimeler dilimizin söz varlığını karşılamaktadır. "*Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir.*" (Aksan, 1996, s.11) Türk toplumu tarihsel süreç dahilinde konar-göçer yaşam tarzı neticesinde birçok toplumla etkileşime girmiştir. Bu etkileşim süreçleri ise birlikte yaşamak ve ortak yaşam alanı kurma gayesi neticesinde birer bildirişime dönüşmüştür. Karşılıklı ve amaçlı iletişim olarak nitelenebilecek olan bildirişim süreçleri neticesinde ortak bir dil varlığı söz konusu olmuştur. Bu amaç doğrultusunda yapılan ihtiyaç analizleri tarihin her döneminde basitte olsa varlığını sürdürmüştür. Bu durum küreselleşen dünya düzeninde daha da derinleşerek ve her geçen gün gelişimini artırarak devamlılığını sürdürmüştür.

Bireylerin dil gelişim dönemleri düşünüldüğünde doğumundan itibaren aile içerisinde maruz kalması neticesinde edindiği dil ana dili olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin ikinci dil öğrenme amaçları farklılık arz edebilir. Ülkemizdeki süreç incelendiğinde Suriyeli çocuklar özelinde atılacak ilk adım dil öğretim, yöntem ve teknikleri göz önüne alınarak ikinci dil öğretim programlarının hazırlanması gerekliliğidir. Bu hususu daha net anlamak adına; "Dünyadaki İngilizce Öğretim Programları hem demografik hem de durumsal değişmelerden dolayı müfredatın yeniden gözden geçirilmesi gereğinin farkındadır. Çünkü, öğrenci popülasyonu, sosyal hayata bakış ve kurumsal faktörler sürekli değişim halindedir. Dil öğretim programı müfredatını uyarlamak zorundadır ve bu nedenle yeniden gözden geçirilmesi sürecinde istenilen sonuçları elde etmek için gerekli değişiklikleri yapmalıdır. Eğer sizi dil öğrenmeye iten nedenler sosyal nedenlerse, insanlarını çekici bulduğunuz bir ülkenin dilini öğrenebilirsiniz. Ya da ilgi alanınız Asya'yla ticaret yapmak ise, Japonca, eğer opera tutkunuyunuz İtalyanca öğrenebilirsiniz. Bu dili sonsuza kadar seveceğiniz garanti değildir ama yeni bir konumda olacağınız garantidir." (Farber,

2000:112) Bu görüşten yola çıkarak ülkemiz eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılan Suriyeli çocukların dil yeterlilikleri göz önünde bulundurularak ikinci dil öğrenme sürecini ne derece gerçekleştirebildikleri üzerine bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Problem Durumu

Bu çalışma da ana dil, ikinci dil ve ana dili kavramlarının bir neticesi olarak karşımıza çıkan iki dillilik problem durumunun ne olduğu ve ülkemizde bulunan okul çağındaki Suriyeli bireylerin bu bağlam da nasıl değerlendirilmesi gerektiği adına bir farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Bu çalışma da ayrıca ülkemizde yaşanan gelişmeler neticesinde iki dilli olan veya ikinci dil olarak Türkçe konuşuru olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli bireylerin geçmiş dil becerilerinin ve bir dili öğrenme sürecinde hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra okullaşma durumu ile ilintili olarak hedef dile ait becerileri gerçekleştirmeleri adına bilinçli, programlı ve istendik öğretim süreçlerinin hazırlanması gerekliliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu süreçlerin neticesi olarak Suriyeli bireyler özele de ulaşılması hedeflenen dil öğrenim sürecinin doğru adımlar eşliğinde gerçekleştirilmesine fayda sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma nitel bir araştırma olup, Ankara ili sınırları içerisinde ikamet eden ve eğitim sürecine katılmış olan 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmanın sonuçları tüm araştırma evrenini kapsamıyor olup görüşülen 10 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, görüşülen öğrencilerin ana dillerine ait becerilere hangi oranda sahip oldukları ve hedef dil olan Türkçeye ana dilleri arasında nasıl bir geçişlilik sağladıklarının saptanması üzerine sınırlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel araştırma kapsamında olup, yöntem derinlemesine görüşme, görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Nitel araştırmanın en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır. Bu inceleme sırasında, araştırma yapılan kişilerin oluşturdukları ve kullandıkları özel dil, anlamlar, kavramlar üzerinde durup onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlama geldiğini ortaya çıkarmaya çalışmak, önemli bir çalışma stratejisidir (Ekiz,2009: 31). Bunun yanı sıra üzerinde araştırma yapılan kişilerin yaşadıkları ortamların ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde tanımının yapılması da nitel araştırma yönteminin güçlü yönlerinden biridir. Böylece elde edilen verilerin hangi ortamlarda ortaya çıktığı ya da benzeri ortamlar için daha iyi anlam ifade edebileceği tespit edilmiş olur (Ekiz, 2009: 32). Bununla birlikte nitel araştırma çerçevesinde sosyal bir olay, olgu ya da konu üzerinde daha önceden detaylı bir şekilde hazırlanmış araştırma amacı oluşturmak yerine, açık ve yapılandırılmamış bir strateji içerisinde olmalıdır. Böylece araştırılan konudan ortaya çıkabilecek ve bu konuyu etkileyebilecek bütüne etkenler önyargısız şekilde ortaya konulmaya çalışılır (Ekiz, 2009: 33).

Nitel araştırmalar, araştırma sırasında elde edilmiş verileri ya da bulguları inceleyerek hipotezlerini çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde değildirlir. Aksine, elde edilen verilerin sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesi sonucunda, tümevarım yöntemiyle, kuram üretme yoluna gidilir. İlk önce veriler incelenir, daha sonra bu incelemeyle birlikte araştırılan sosyal durumu en iyi bir biçimde yansıtacak teori ortaya çıkartılır (Ekiz, 2009: 33).

Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın veri toplama yöntemi görüşmedir. Bu yöntemin seçilmesinin sebebi araştırmanın daha anlamlı sonuçlara ulaşması hedeflenerek temel seviye dil öğrencilerinin dil ve bilişsel gelişim dönemleri göz önüne alınarak kendilerini daha rahat ifade etmelerine yönelik konuşma becerisini ön plana çıkarmaktır. Bu hususta görüşülen öğrencilere yöneltilen sorular şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kendi dilinizin alfabesini biliyor musunuz? Türkçenin alfabesini biliyor musunuz?
2. Kendi ülkeniz de okula gittiniz mi? Gittiğiniz süreyi (ay-gün-yıl) belirtiniz.
3. Kendi diliniz de dört temel (dinleme-konuşma-okuma-yazma) beceriden hangilerini biliyorsunuz?
4. Kendi diliniz de en çok zorlandığınız ve en rahat kendinizi ifade ettiğiniz beceri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) hangisidir?
5. Türkçe de en çok zorlandığınız ve kendinizi en rahat ifade ettiğiniz beceri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) hangisidir?
6. Günlük hayatınız da (ev, okul, mahalle) Türkçeyi ne kadar kullanıyorsunuz? Türkçeyi mi yoksa ana dilinizi mi daha çok kullanıyorsunuz?

7. Ailenizde Türkçe konuşan var mı? Türkçe bilmeyen aile üyelerine günlük hayatta yardımcı oluyor musunuz? Eğer oluyorsanız Türkçe-Arapça veya Arapça-Türkçe çeviri yaparken zorlanıyor musunuz?
8. Okul da Türkçe dersi hariç en çok hangi dersler de zorlanıyorsunuz? Bunun sebebi size göre nedir?
9. Kendinizi dört temel beceri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) seviyesi olarak değerlendiriniz. Daha iyi ve kötü olduğunuz becerileri nedenleriyle açıklayınız?

Öğrencilere yöneltilen sorular neticesinde ulaşılmak istenen amaç, ana dillerinin ve hali hazırda öğrenme sürecin de oldukları Türkçenin dil becerilerine ait yeterlilik düzeylerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Veri Analiz Yöntemi

Betimsel analiz nitel veri analizinin çoğunlukla ilk ve en alt düzeyinde yer alan analiz biçimi olarak bilinir. Araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temel alınarak analiz edilir. Elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşırlar (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 224).

Tablo 1: Görüşülen Dil Öğrencisi Bireylerin Demografik Bilgileri

	Eğitim Durumu	Yaş	Kardeş Sayısı	Türkiye de Yaşama Süresi	Türkiye de Aldığı Eğitim Süresi (yıl)	Türkçe Seviyesi
1	İlkokul	10	4	6	3	A1
2	İlkokul	11	5	5	4	A1
3	İlkokul	10	7	3	2	A1
4	İlkokul	9	3	5	2	A1
5	İlkokul	10	3	5	2	A1
6	İlkokul	11	6	5	4	A1
7	İlkokul	11	5	3	2	A1
8	İlkokul	10	5	3	3	A1
9	İlkokul	9	4	5	2	A1
10	İlkokul	10	8	5	2	A1

Yukarıdaki tablodan yola çıkılarak bu çalışma da ilkokul seviyesinde (6-11 yaş) eğitimine devam eden öğrenciler ile görüşülmüştür. Öğrenci yaş aralığının seçilmesinde dil seviyesi olarak A1 düzeyini tamamlamış olması gözetilmiştir.

Bulgular

Almanca Duden Sözlüğünde (1990:113) , İki dillilik kavramı için, iki dilin bir kişi tarafından ustaca kullanılması' tanımı yapılmış ancak buradaki kritik nokta ana dilin üstüne başka bir dilin öğrenilmesi hususudur. Ancak bu çalışmanın sınırlılığı ortak yaşam dairesi dahilinde farklı etnik kökenlere sahip bireylerin formal eğitim süreçleri ve gündelik yaşam içerisinde ikinci dil olarak öğrendikleri dildir. Peki hedef dili öğrenen bireyler iki dilli midir? Hedef dili öğrenen bireyler ikinci yabancı dil mi öğreniyor? Formal düzen de dört temel beceriyi gerçekleştiremeyen bireylere çok dilli denilebilir mi?

Dil öğrencisi bireyler ile yapılan görüşmeler neticesinde bu sorular hakkında fikir sahibi olunması amaçlanmaktadır. Bu kapsam da çalışmamızın bulgular bölümünde öğrencilere yöneltilen sorular ve alınan cevaplar üzerinden birtakım saptamalar yapılmaya çalışılacaktır. Bu amaçla çalışmanın bulgular bölümünde her soruya verilen cevap incelenmiş ve örnek teşkil etmesi adına öğrencilerin kodlandığı numaralar üzerinden örnek metinler paylaşılmıştır.

1. Kendi dilinizin alfabetini biliyor musunuz? Türkçenin alfabetini biliyor musunuz?

Dil öğrencisi 3 "Türkçeyi okulda öğretmenimle ve arkadaşarımla konuşarak öğrendim. İlk geldiğimde hiç bilmiyordum. Okumayı ve yazmayı çok bilmiyorum. Alfabeti biliyorum ama bazı harfleri bilmiyorum. Arapça konuşmayı biliyorum. Arapça alfabeti de az biliyorum."

Dil öğrencisi 7 "Türkçeyi okuldaki ve mahalledeki arkadaşarımla oynarken öğrendim. Okula gideli 2 yıl oldu. Konuşmayı öğrendim ama alfabeti çok bilmiyorum. A, e, ö seslerini karıştırıyorum. Arapça okuma yazma biliyorum."

Birinci soru özelindeki açıklamalardan yola çıkarak öğrencilerin Türkçeyi okul ve yaşadıkları çevreden öğrendikleri görülmektedir. Ancak Türkçenin alfabe sistemini öğrenmekte zorlandıkları ve farklı bir dil ailesine mensup dil öğreniminin kendilerine yarattığı öğrenme zorlukları göze çarpmaktadır.

2. Kendi ülkeniz de okula gittiniz mi? Gittiğiniz süreyi (ay-gün-yıl) belirtiniz.

Dil öğrencisi 7 *“Suriye de 1 yıl okula gittim. Sonra Türkiye’ye geldik. Türkiye’de de okula gitmedim. Sonra gittim. 2 yıldır okula gidiyorum.”*

Dil öğrencisi 8 *“Suriye de 1.sınıfa gittim. Ama çok gidemedim.”*

İkinci soru özelinde amaçlanan durum öğrencilerin dil geçmişlerinin saptanmasıdır. Ancak kendi ülkelerinde düzenli bir eğitim alamadıkları veya eğitimlerini yarım bırakmak zorunda kaldıkları görülmektedir. Alınan cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin yarısından fazlasını eğitime katıldığı ancak bu sürecin devamlılık ve düzenlilik arz etmediği saptanmıştır.

3. Kendi diliniz de dört temel (dinleme-konuşma-okuma-yazma) beceriden hangilerini biliyorsunuz?

Dil öğrencisi 1 *“Arapça konuşmayı, okumayı biliyorum ama yazmayı bilmiyorum.”*

Dil öğrencisi 10 *“Arapça konuşmayı, okumayı, yazmayı biliyorum.”*

Dil öğrencisi 4 *“Arapça konuşmayı biraz biliyorum. Okuma, yazma bilmiyorum.”*

Dil öğrencisi bireyler ile yapılan görüşmelerden kendi dillerine ait dört temel beceriye tam anlamıyla hakim olmadıkları ve kendi dillerini kullanırken de zorlandıkları sonucuna varılabilir. Bu konuyu çalışmamızın tartışma bölümünde farklı bir boyutta ele alacağız. Bunun sebebi herhangi bir dilde dört temel beceriye sahip olmayan başka bir deyişle dil geçmişi bilinmeyen, dil pasaportu veya dil dosyası olmayan bireylerle yürütülecek eğitim-öğretim sürecinin ihtiyaç analizinin saptanması gerekliliğidir.

4. Kendi diliniz de en çok zorlandığınız ve en rahat kendinizi ifade ettiğiniz beceri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) hangisidir?

Dil öğrencisi 6 *“Arapça da okuma ve yazma zor, konuşmak kolay.”*

Dil öğrencisi 8 *“Ben okumayı biliyorum ama yazmayı bilmiyorum.”*

Dil öğrencisi 2 *“Arapça konuşuyorum, okuyorum ama yazma da zorlanıyorum.”*

Dördüncü soruya alınan cevaplar incelendiğinde dil öğrencisi bireylerin en çok yazma becerisinin de zorlandıkları dikkati çekmektedir. Yazma becerisi sistematik bir süreç gerektirdiğinden kendi ülkelerindeki eğitim sistemine tam teşekküllü olarak katılmayan bu dil öğrencileri için en zor beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

5. Türkçe de en çok zorlandığınız ve kendinizi en rahat ifade ettiğiniz beceri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) hangisidir?

Dil öğrencisi 1 *“Türkçe konuşuyorum. Okuma ve yazmayı da biliyorum. Ama bazen okuduğumu çok anlayamıyorum. Bazı kelimeleri bilmiyorum. Yazılılar zor oluyor.”*

Dil öğrencisi 5 *“Türkçe okumayı biliyorum ama yazma da zorlanıyorum. Okulda Türkçe konuşuyorum. Öğretmenimin söylediklerini her zaman anlayamıyorum.”*

Dil öğrencisi 6 *“Türkçe okuma, yazma ve konuşmayı biliyorum. Dinlediğim şeyler yavaş olursa anlıyorum. Bir arkadaşım hızlı konuşursa anlamıyorum. Bazı kelimeleri bilmiyorum. Türkçe dersinde zorlanıyorum.”*

Beşinci soru özelinde amaçlanan durum dil öğrencisi bireylerin Türkçeye maruz kalmaları neticesinde hangi beceriyi daha iyi kullanabildiklerine ait görüşlerini saptamaktır. Alınan yanıtlar sonucunda da görülüyor ki dil öğrencileri dilin anlam boyutunda zorlanıyorlar. Temel seviye dil öğretiminde anlamsal boyut göz ardı edildiği sürece bireyin becerileri kazanması sekteye uğramaktadır. Bir dili öğrenmenin ve o dil de becerileri geliştirmenin temel yolu dil öğrencisi bireylerin dilin anlamsal boyutuna hakim olmasına bağlıdır. Bu hususta dile ait kültürel öğelerle desteklenmiş görsel materyallerin kullanımı dilin prozodik tarafının öğrenilmesi ve dile ait becerilerin anlam kazanması bireyin dilin anlamsal boyutuna ulaşmasına fayda sağlayacaktır.

6. Günlük hayatınızda (ev, okul, mahalle) Türkçeyi ne kadar kullanıyorsunuz? Türkçeyi mi yoksa ana dilinizi mi daha çok kullanıyorsunuz?

Dil öğrencisi 1 *“Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum. Ev de annem, babam ve kardeşlerimle Arapça konuşuyorum. Mahallede Suriyeli ve Türk arkadaşlarımla Türkçe ve Arapça da konuşuyorum. Annemle beraber markete gittiğimizde ben anlatıyorum.”*

Dil öğrencisi 10 “*Evde Arapça konuşuyorum. Okulda Türkçe konuşuyorum. Mahallede Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum. Onlarla Arapça konuşuyorum.*”

Dil öğrencisi 2 “*Okulda Türkçe konuşuyorum ama Suriyeli arkadaşlarımla Arapça da konuşuyorum. Çünkü Türkçe bilmeyen arkadaşlarım var. Dersler de onlara yardım ediyorum. Ev de Arapça konuşuyorum. Annemde okulda Türkçe öğrendi. Ona ben de yardım ediyorum.*”

Altıncı soru özelinde amaçlanan durum öğrencilerin kendi dünyalarına ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçeyi hangi oranda dahil ettiklerinin saptanmasıdır. Bu hususta örneklerden yola çıkarak tüm öğrencilerin yanıtları incelendiğinde büyük oranda öğrencilerin okulda Türkçe konuştukları ancak evde ve yaşadıkları mahallede Arapça ağırlıklı bir dil kullandıkları dikkat çekmektedir. Bazı öğrencilerin yanıtlarında günlük hayatta ebeveynlerine dil konusunda yardımcı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin diller arası geçiş yapmaları dilin bilişsel sürecine olduğu kadar anlamsal boyutuna da önemli katkılar sağlamaktadır.

7. Ailenizde Türkçe konuşan var mı? Türkçe bilmeyen aile üyelerine günlük hayatta yardımcı oluyor musunuz? Eğer oluyorsanız Türkçe-Arapça veya Arapça-Türkçe çeviri yaparken zorlanıyor musunuz?

Dil öğrencisi 3 “*Okula giden kardeşim var. Onunla Türkçe de konuşuyoruz. Ama annem ve babam Türkçeyi çok az bildikleri için evde Türkçe konuşmuyoruz. Televizyon izlerken kardeşimle Türkçe izliyoruz. Anneme ve babama alışveriş yaparken yardım ediyorum. Bazen babamın verdiği Türkçe bir yazıyı okuyorum ve ona Arapçasını anlatıyorum. Ama verdiği yazıların hepsini anlamıyorum. Kolay şeyleri anlıyorum.*”

Dil öğrencisi 6 “*Kardeşlerimle de Türkçe konuşuyoruz. Evde ablam var. O da Türkçe biliyor. Onunla da Türkçe konuşuyoruz. Kitaplarımızdan ablama da Türkçe öğretiyoruz. Bizim mahallede Suriyeli marketi var. Oradan alışveriş yapıyoruz. Dışarıda da Arapça konuşuyorum. Akrabalarımınla beraber oturuyoruz. Okuldan sonra çok Türkçe konuşmuyoruz.*”

Dil öğrencisi 7 “*Türkçe konuşmayı biliyorum. Kardeşlerim de okula gidiyor. Evde Türkçe televizyon izliyoruz veya internete bakıyoruz. Annem ve babamla markete veya hastaneye gittiğimizde ben konuşuyorum. Onlara Arapçasını söylüyorum. Bazen anlamadığım kelimeler oluyor. Arapçasını veya Türkçesini bilmediğim kelimeler oluyor. Onları değişik anlatmaya çalışıyorum. Bazen anlatamıyorum.*”

Yedinci soruda amaçlanan diller arası geçişliliğin dil öğrencisi bireyler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Formel eğitime katılmış Suriyeli öğrencilerin maruz bırakıldıkları hedef dile ait konuşma becerisini önemli ölçüde kullandıkları dikkat çekmektedir. Dil becerileri içerisinde de iletişimi sağlamak adına ana öge olarak yerini alan konuşma becerisi hedef dile ulaşmada da temel dayanak noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Alınan yanıtlar neticesinde dil öğrencisi bireylerin günlük hayatlarını devam ettirmek adına konuşma becerisine ağırlık verdikleri dikkat çekmektedir.

8. Okul da Türkçe dersi hariç en çok hangi dersler de zorlanıyorsunuz? Bunun sebebi size göre nedir?

Dil öğrencisi 2 “*En çok Hayat Bilgisi dersinde zorlanıyorum. Bazen okuduğumu anlamıyorum. Ödevlerimi yapamıyorum.*”

Dil öğrencisi 6 “*En çok Fen Bilgisi dersinde zorlanıyorum. Kelimeleri anlamıyorum.*”

Dil öğrencisi 8 “*En çok İngilizce dersinde zorlanıyorum. Öğretmenim Türkçesini söylüyor ama ben bilmiyorum.*”

Sekizinci soru özelinde bireylerin dilin anlamsal boyutuna hakim olmamanın getirdiği zorlukları yaşadıkları göze çarpmaktadır. Bu hususta terimsel anlam içeren kelimelerin varlığı öğrencileri zorlamaktadır. Matematik gibi işleme dayalı ve evrensel bir dile sahip derslerden ziyade yorum, okuma ve anlamaya dayalı yani dilin anlamsal boyutuna hitap eden dersleri başarmakta zorlandıkları göze çarpmaktadır.

9. Kendinizi dört temel beceri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) seviyesi olarak değerlendiriniz. Daha iyi ve kötü olduğunuz becerileri nedenleriyle açıklayınız?

Dil öğrencisi 5 “*Türkçeyi çok konuşamıyorum. Okumayı yazmayı çok bilmiyorum. Harfleri biliyorum ama hepsini değil. En iyi konuşuyorum.*”

Dil öğrencisi 8 “*Okuma yazma biliyorum ama çok iyi değil. Bazen okuduklarımı anlamıyorum. En iyi konuşabiliyorum. Bazen yazarken hata yapıyorum.*”

Dil öğrencisi 2 “*Türkçe konuşuyorum. Türkçe şarkı dinliyorum. Okuyabiliyorum ama yazmada zorlanıyorum. Alfabedeki bazı harfleri karıştırıyorum. En çok konuşmayı iyi biliyorum.*”

Dokuzuncu soru özelinde öğrencilerin maruz kaldıkları hedef dil içeren eğitim sistemine entegre süreçleri neticesinde beceri olarak öncelikle dinleme ve zamanla konuşma becerilerine ulaştıkları gözlenmektedir. Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında da bireylerin kendilerini değerlendirmesi dil öğrenim sürecinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Bireylerin kendilerini değerlendirme sürecinde okuma ve yazma becerilerine ulaşma aşamasında zorlandıkları görülmektedir. Bu problemin temel sebeplerinden birisi bireylerin geçmiş dil yaşantılarında herhangi bir dilin dört temel becerisini öğrenecek

kadar eğitim almamalarıdır. Haliyle herhangi bir dilin dört temel becerisine hükmedemeyen bir bireyin ikinci dil veya yabancı dil öğrenmesi de zor olmaktadır. Bu hususta tartışılması gereken esas konu bireylerin iki dilli olup olmadıkları veya yabancı dil öğrenip öğrenmedikleridir.

Sonuç ve Tartışma

İki dillilik kavramı incelendiğinde sahada bu anlamda ortak bir yargıya varılmadığı görülmektedir. Kielhofer ve Jonekeit (1998: 11) 'iki dillilik' kavramı için, uygulamada iki dili dönüşümlü olarak kullanmak ve bu tür uygulamayı gerçekleştiren kişilerin de iki dilli olarak adlandırılabilceğini ileri sürmektedir. İki dillilik kavramı içerisinde dört temel beceriyi barındırmaktadır. Ancak burada çalışmamızın temel problem durumu karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenim sürecinde bireyler öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini kazanır. Bu durum ailede gerçekleşir. Daha sonra birey formal eğitime geçtiğinde okuma ve yazma becerileri üzerine sarmal bir eğitime tabi tutulur. Bu çalışma da problem durumu olarak görülen husus kendi ana dilinde dört temel beceriyi karşılayamayan bir dil öğrencisi bireyin başka bir dili öğrenme sürecinde bulunduğu aşamada o dile ait becerileri karşılama durumunun hangi düzeyde olacağıdır. Bu anlayış temele alınarak problem durumunu karşılayan öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin geçmiş dil yaşantılarındaki beceri durumlarının maruz kaldıkları hedef dili öğrenme sürecinde de karşılarına çıktığı görülmüştür. Dil öğrencisi birey dilin dönüşümsel boyutunu bir zorunluluk olarak gerçekleştirmiş olabilir. Ancak dile ait üst bilişsel beceri gerektiren durumları gerçekleştirmekte zorlanmaktadır. İki dillilik kavramı incelendiğinde bireylerin dört temel beceriyi karşılama durumları gerçekleşmeye de başka bir dil de kendilerini ifade etmelerinin taranan alan literatürü neticesinde de bizim de desteklediğimiz şekilde yeterli olacaktır. Yetişkin bireyler de geçerli olmayabilecek bu görüşün kabul edilmesindeki temel dayanak noktası dil öğrencisi bireylerin yaş aralıklarıdır.

Dil öğrencisi bireylerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde Türkçeye maruz kalan öğrencilerin konuşma becerisini gerçekleştirmede başarılı oldukları göze çarpmaktadır. Konuşma becerisinin dayanak noktası öncelikle dinleme becerisidir. Maruz kaldığı hedef dile ait tüm öğeleri süreç içerisinde algılayan birey iletişim amaçlı olarak konuşma becerisini geliştirmiştir. Bu durumda dikkat edilecek nokta hedef dile maruz kalan öğrencinin hayata yakınlık ilkesi gözetilerek kendi dünyasına ait değerlerle başlatılacak görsel tabanlı temel seviye kelime öğretimi olmalıdır. Bu yaklaşımın faydası bireyin dilin anlamsal boyutundan uzaklaşmadan öğrenmesine olanak sağlamasıdır. Demirel ve Şahinel (2006, 89), farklı durumlar gibi görünen "okuma" ve "anlama" kısıması okuduğunu anlama becerisinin gerçekte birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak gösterirler. Bu hususta karşımıza dikte çalışmaları çıkmaktadır. Dikte çalışması öncelikle dinleme metinleri ile verilmelidir. Burada verilen metinler bireylerin dinleme ve duyma arasındaki farkı anlamasını sağlayacaktır. Bir bağlam içerisinde verilecek temel seviye kelime listeleri ile öğrencinin anlama ulaşması sağlanmaya çalışılacaktır. Bu basamak gerçekleştirilirken görsel tabanlı bir formatın oluşturulması dil öğrencisi bireyin cümle yapısını anlamlandırmasına ve devamında anlamlı okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine fayda sağlayacaktır. Bu uygulamanın devamında bireylerle sürdürülecek öğrenim süreci anlama stratejileri ile çeşitlendirilerek dil öğrencisi bireye fayda sağlayabilir. Çalışmamızda görüştüğümüz öğrencilerin gündelik hayatlarında ailelerine tercümanlık yaptığı görülmektedir. Bu husus tam olarak iki dillilik durumunu karşılamaktadır. Çünkü burada dilin dönüşümsel boyutu öne çıkmaktadır. Birey ikinci bir dilde kendisini ifade edebildiği gibi bir iletişim aracı olma görevini de üstlenmektedir.

Sonuç olarak Türk eğitim sistemine dahil edilen ve dil öğrenim sürecinde aktif olarak bulunmuş Suriyeli çocukların ana dillerindeki becerileri karşılamaları ve ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri beceri temelli bir bakış açısıyla karşılanmıyor olsa da dili dönüşümsel ve işlevsel kullanmaları iki dilli oldukları gerçeğini ortaya koymaktadır. Hali hazırda hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde eğitim süreçlerinin devam etmesi beceri gelişimine katkı sunacağı gibi ileride diller arası geçişlilik üzerine farklı çalışmalara da öncülük edecektir.

Öneriler

1. Temel seviyede Türkçe öğrenen ilkökul çağına erişmiş yabancı uyruklu bireyler için hazırlanacak Türk eğitim sistemine entegre edilmiş öğretim programlarının hazırlanması gerekmektedir.
2. Yaş gruplarına göre bilişsel, zihinsel ve dilsel özellikler gözetilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi maksadıyla kelime sıklık tabloları geliştirilmelidir. Bu tablolar neticesinde hazırlanacak kelime kartları sahada çalışan öğretmenlere önemli katkılar sunacaktır.
3. Ülkemizde misafir olan ancak Türk eğitim sistemine entegre edilmiş yabancı uyruklu öğrencilerin dilimizi tüm boyutlarıyla öğrenmelerini sağlayacak interaktif uygulamalar geliştirilmelidir.
4. Hazırlanacak iki dilli sözlükler bireylerin dilin anlam boyutunda önemli mesafe kat etmesine fayda sağlayacaktır.
5. Yaş aralıkları ve bilişsel gelişim dönemleri gözetilerek seviye bazlı hazırlanacak okuma materyalleri ve öğrenci temelli hazırlanmış etkinlik materyalleri dil öğretim sürecine önemli katkılar sunacaktır.

6. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi maksadıyla ilkökul çağındaki yabancı uyruklu öğrenciler için temel seviyede hazırlanacak dinleme ve görsel okuma materyalleri alana önemli katkı sağlayacaktır.
7. Dilin müzikalitesini karşılayacak temel becerileri kapsayan kültürel öğeleri de içeren materyallerin hazırlanması dilin prozodi anlamında aktarımına fayda sağlayacağı gibi bireylerin anlamlı ve çok boyutlu öğrenme süreçlerine de önemli katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aksan, D., Türkçenin Sözcükleri, s.11, Engin Yay., Ankara 1996
- Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay., Ankara
- Barın, E. (2004). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler", Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü , sayı 1, s.19-30, Ankara.
- Demirel, O; Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem Yay.
- Duden (1990). Das Fremdwörterbuch Band 5, Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Farber, B. (2000). Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri, (Çev: Cem Şen), 3.Baskı, İm Yayınları, İstanbul
- İleri, E. (2007). 'Türkisch', (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Kırmızı, B. (2015). Almanya'daki Türklerin Türkçeyle İlgili Sorunlarının Kaynaklarının Belirlenmesi, JASSS International Journal of Social Science, Number. 37, s. 11-20
- Kielhöfer, B., Jonekeit, S. (1998). Zweisprachige Kindererziehung, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları 575, Ankara.
- Vardar, B. (1988). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Tanıtım Basımevi, İstanbul.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2011) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Seçkin Yayınları Ankara.

ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

MEDİNE BARAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ABDULKADİR MASKAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

M.TAHİR KAVAK
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Eğitim, bir iletişim etkinliği sürecidir. Bunun için eğitim kurumlarının istenen başarı seviyesini yakalamasında ve amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olması önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye genelinde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan 23 branştaki öğretmenlerin iletişim yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesidir.

Yöntem: Araştırma 2019 yılında yapılmış olup katılımcılarını Türkiye'nin yedi bölgesinden olmak üzere toplamda 822 (Kadın: 454, Erkek: 368) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 30 maddeden oluşan iletişim yeterlilikleri ölçeği ve 6 maddeden oluşan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. İletişim yeterlilikleri ölçeği 26 olumlu ve 4 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle veriler non parametrik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler SPSS 20 paket programında, betimsel analiz teknikleri, Kruskal Wallis H testi, Dunet C testi ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Yapılan analizlerde katılımcı öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının cinsiyet, idari görevi olma, kıdem ve çalıştıkları bölge değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Fakat özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ve sosyal grubu öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin iletişim yeterliliklerinin nitel olarak araştırılması önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim yeterlilikleri, öğretmen.

Abstract

Purpose: Education is a process of communication activity. For this reason, it is one of the important factors that teachers have communication skills in achieving the desired success level and achieving their goals. The purpose of this research is to investigate the communicative competence of public schools and private schools' teachers in 23 branches in terms of some variables.

Methods: The study was carried out with participants, including 822 teachers from Turkey's seven regions (Women: 454 Men: 368). In the research, communication competence scale consists of 30 items and personal information questionnaire consists of 6 items were used. The communication competence scale consists of 26 positive and 4 negative items. It was found that the data, obtained as a result of the analyzes in the research, did not show normal distribution. Therefore, data were analyzed using non-parametric analysis techniques. The data obtained at the end of the study were analyzed using descriptive analysis techniques, Kruskal Wallis H test, Dunnet C test and Mann Whitney U test in SPSS 20 package program.

Results: In the analysis, it was found that the average score of communication competence of the participating teachers did not differ according to the variables of gender, administrative duty, seniority and the region they worked. However, it was found that the average scores of communication competence ranking of the teachers working in private schools were higher than the teachers working in public schools and there was a significant difference between mathematics teachers and social group teachers, in favour of social group teachers.

Implications for Research and Practice: A qualitative investigation of communication competence of the teachers in Turkey should be carried out.

Key Words: Communication competencies, teacher.

2. Giriş

İletişim, bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini birlikte paylaştığı ve anlamları ortak kıldığı bir süreçtir. Bu süreç sadece sözlü ve yazılı ifadeleri değil, aynı zamanda kullanılan iletişim araçlarını ve iletilen mesajı katkıda bulunan

vücut dilini, kişisel tavırları ve dönüt vermeyi de içermektedir. İletişimde psikolojik durum, kullanılan dil, eller, gözler, bakış ve duruş gibi öğeler önemli rol oynar. Günlük yaşamda insanlar uyku dışındaki zamanlarının çoğunu (%75'ini) iletişim kurmakla geçirirler (Binbaşıoğlu, 1975, 47). İnsanlar için iletişim sürecini yersiz kullandığında olumsuz sonuçlar doğuran, uygun kullandığında ise olumlu sonuçlar oluşturan bir etkileme aracı olarak değerlendirilmelidir (Gürsel, 1997, 56). İletişimde yeterlilik ise iletişim kurabilme gücünü sağlayan bilgi, ehliyet ve beceriye sahip olma durumudur. Eğitim özünde bir iletişim etkinliği sürecidir. Bunun için eğitim kurumlarının başarılı olmasında ve amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olması önemli bir etkidir (Güçlü, 2000, 134). Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip insanların yetişmesi ancak eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan nitelikli öğretmenler ile sağlanabilir. Öğretmenlerin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için bazı yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle ve çalışanlarıyla, velilerle ve toplumun değişik kesimleriyle etkili iletişim kurma becerilerine sahip olması önemli sayılmaktadır (Özden, 2003). Bir öğretmenin sınıfını etkili yönetebilmesi ancak öğrencilerinin düşünme, tartışma, soru sorma, dönüt verme, araştırmada öğrencilerin kendilerini özgür hissedecekleri bir ortam yaratma ve öğrenmeyi kolaylaştırması ile mümkündür. Yapılan bilimsel araştırmalarda öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu iletişim düzeyinin, öğrencilerin derse katılımını, derse çalışma isteğini ve başarısını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurma becerisi ile öğrencilerin akademik başarısının pozitif yönlü ilişkili olduğu belirtilmektedir (Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018). Bunun için Avrupa'da son yıllarda öğretmen eğitimi üzerinde yapılan bilimsel araştırmalar arasında yer alan en önemli konularından biri, öğretmenlerin iletişim becerisi yeterliliğidir (Zlatić, Bjekić, Marinković ve Bojović, 2014). Bu araştırmanın amacı, Türkiye genelinde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan bütün branşlardaki öğretmenlerin iletişim yeterliliklerinin değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri hangi düzeydedir?
- 2-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iletişim yeterlilikleri arasında fark var mıdır?
- 3-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin idari görevde bulunma değişkenine göre iletişim yeterlilikleri arasında fark var mıdır?
- 4-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre iletişim yeterlilikleri arasında fark var mıdır?
- 5-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre iletişim yeterlilikleri arasında fark var mıdır?
- 6-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı bölge değişkenine göre iletişim yeterlilikleri arasında fark var mıdır?
- 7-Türkiye genelinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre iletişim yeterlilikleri arasında fark var mıdır?

3. Araştırma Yöntemi

Yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2019 yılında yapılmış olup katılımcılarını Türkiye'nin yedi bölgesinden olmak üzere toplamda 822 (Kadın: 454, Erkek: 368) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 23 branştan öğretmen katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar, ulaşılabilirlik durumu temelinde belirlenmiştir. Araştırmada 30 maddeden oluşan iletişim yeterlilikleri ölçeği ve 6 maddeden oluşan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. İletişim yeterlilikleri ölçeği 26 olumlu ve 4 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçek Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiş olup Koca ve Erigüç (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise hesaplanan güvenilirlik katsayısı .90'dır. Araştırmada kullanılan ölçek Likert tipinde bir ölçek olup, 1; Kesinlikle Katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Kısmen Katılıyorum, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle Katılıyorum şeklinde ifade edilmiş ve puanlanmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların verdikleri cevaplar puanlanırken, olumsuz maddeler için yukarıdaki puanlanmanın tersi baz alınmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle veriler non parametrik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler SPSS 20 paket programında, betimsel analiz teknikleri ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, uygulanan veri toplama aracından elde edilen veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiş ve bu çözümlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmaya katılan 822 öğretmenin İletişim Yeterlilikleri puan ortalaması: 120.646, aldıkları en düşük puan 54 ve en yüksek puan ise 150 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılım durumları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılım durumları

	Cinsiyet	N	Sıralama puan ort.	Sıralama puan toplamı	u	Z	p
Toplam	Kadın	454	420,94	191104,50	79252,500	-1,266	,205
	Erkek	368	399,86	147148,50			
	Total	822					

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının çalıştığı okul türü değişkenine göre dağılım durumları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının çalıştığı okul türü değişkenine göre dağılım durumları

	Okul türü	N	Sıralama puan ort.	Sıralama puan top.	U	Z	P
Toplam	Devlet	716	404,86	289877,00	33191,000	-2,086	,037
	Özel	106	456,38	48376,00			
	Total	822					

Tablo 2'ye bakıldığında, okul türü değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir

($p < .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının idari görevi olma değişkenine göre dağılım durumları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının idari görevi olma değişkenine göre dağılım durumları

	İdari görev	N	Sıralama puan ort.	Sıralama puan top.	U	Z	P
Toplam	Evet	132	436,55	57624,50	42233,500	-1,324	,186
	Hayır	690	406,71	280628,50			
	Total	822					

Tablo 3'ya göre, idari görevi olma değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının branş değişkenine göre dağılım durumları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının branş değişkenine göre dağılım durumları

	Branş	N	Sıralama puan ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlı fark(Dunnet C testi)
--	-------	---	--------------------	----------	----	---	------------------------------

Toplam	Fen grubu	167	384,42	12,944	4	.012	Sosyal-Matematik grubu
	Sosyal grubu	290	448,99				
	Matematik grubu	78	367,03				
	Sınıf öğretmeni	152	408,47				
	Diğer	135	393,58				
	Total	822					

Tablo 4'e bakıldığında, branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın Sosyal-Matematik grubu arasında olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının çalıştıkları bölge değişkenine göre dağılım durumları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının çalıştıkları bölge değişkenine göre dağılım durumları

	Bölge	N	Sıralama puan ort.	χ^2	Sd	p
Toplam	Doğu bölgeleri	441	426,82	6,362	5	,273
	Marmara	90	381,82			
	İç Anadolu	112	421,85			
	Karadeniz	105	387,87			
	Akdeniz	22	366,84			
	Ege	52	377,25			
	Total	822				

Tablo 5'e göre, katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları bölge değişkenine göre iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre dağılım durumları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre dağılım durumları

	Kıdem (yıl)	N	Sıralama puan ort.	χ^2	Sd	P
Toplam	0-5	247	435,12	7,789	5	,168
	6-10	153	397,84			
	11-15	138	424,86			
	16-20	110	406,30			

	20-25	93	360,28			
	26+	81	408,40			
	Total	822				

Tablo 6'ya göre, kıdem değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

4. Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlandığında; katılımcı 822 öğretmenin iletişim yeterlilik puan ortalamaları 120,646, en düşük puan 54 ve en yüksek puan ise 150'dir. Bu sonuçlardan hareketle, ölçekte alınan maksimum ve minimum puan aralığının 30-150 olduğu göz önüne alınır, genel olarak katılımcı gruptaki öğretmenlerin iletişim yeterliliklerinin iyi derecede olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber yapılan analizlerde katılımcı öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının cinsiyet, idari görevi olma, kıdem ve çalıştıkları bölge değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgular benzer konuda yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Saracaloğlu ve diğ., 2001; Pehlivan, 2005; Dilekmen, ve diğ., 2008; Kılıcıgil ve diğ., 2009). Ancak, cinsiyet ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu sonucunu elde bazı çalışmalarda vardır (Şeker, 2000; Pehlivan, 2005; Özerbaş ve diğ., 2007). Fakat özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ve sosyal grubu öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Benzer alanda yapılan çalışmalarda eğitim fakültesinin değişik bölümlerinde okuyan öğrencilerin iletişim becerileri puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (Dilekmen, ve diğ., 2008).

Türkiye'de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ve sosyal grubu öğretmenlerin matematik öğretmenlerine göre iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olmasının nedenleri nitel olarak araştırılmalıdır. Özellikle 20-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri sıralama puan ortalamalarının diğer kıdemlilere göre düşük olmasının nedenleri araştırmacılar tarafından araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Binbaşıoğlu, C. (1975). Eğitim Yöneticiliği. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 231.
- Güçlü, N. (2000). "İletişim" Sınıf Yönetimi.(Ed.:Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürsel, M. (1997). Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı). Konya: Mikro Yayınları.
- Kılıcıgil, E., Bilir, P., Özdiç, Ö., Eroğlu, E. ve Eroğlu, B. (2009). İki Farklı Üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 19–28.
- Koca, G.Ş. ve Erigüç, G. (2017). İletişim yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve Güvenilirliği, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13 (4), 789-799.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 123–135.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim-Online*, 4 (2), 17–23.
- Saracaloğlu, A. S., Özkütük, N. ve Silkü, A. (2001, Haziran). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Cilt III, Sayfa: 1754.
- Şeker, A. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi

Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldız, D., Kılıç, M. Y. ve Yavuz, M. (2018). "Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği" geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,6(1), 48-67.

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. ve Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610.

FİZİKSEL AKTİVİTE TEMELLİ OYUNLAR İLE BİLGİSAYAR OYUNLARININ 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**ZEHRA YILDIRIM**
ADALET BAKANLIĞI**MEDİNE BARAN**
DİCLE ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: İnsan yaşamının önemli bir bölümünü eğitim süreci oluşturmaktadır. Yaşadığımız dönemdeki bir çok sebep, bu eğitim sürecini işlev ve hedef olarak değişime zorlamıştır. Bu gereksinimden yola çıkılarak, öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem ve teknikler güncellenmek ve sürekli yenilenmek durumundadır. Bu noktada öğrenci merkezli, yaşam temelli uygulamalar ön plana çıkmıştır. Bunlardan biri de insan yaşamının önemli bir parçası olan oyunların kullanıldığı oyun temelli yöntem ve tekniklerdir. Oyun üzerinde temellendirilmiş yöntem ve tekniklerin özellikle günlük yaşamın bir parçası olan fen alanlarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarında hem günlük yaşam oyunları hem de dijital ortamda öğrencilerin sıklıkla oynadığı oyunlar ile fen alanlarının önemli derslerinden olan fizik dersleri daha etkili bir şekilde işlenebilir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin bire-bir içinde somut olarak yer aldıkları oyunların ve yaşadığımız teknoloji çağının bir sonucu olan dijital oyunların bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, ilgili literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan bu araştırma, 9. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) ve Dijital oyunların (DO) kullanıldığı yöntemlerin ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini değerlendirmek üzere üç grup ile çalışılmıştır. 1. grupta Fiziksel aktivite temelli oyunların kullanıldığı yöntem ile fizik dersleri işlenmiştir. 2. Grupta ise Dijital oyunların kullanıldığı yöntem ile dersler işlenmiştir. Aynı süreçte 3. grupta öğretmen merkezli yöntem ve teknikler ile fizik dersleri işlenmiştir. İlk iki grup deney grubu olarak belirlenmiş ve 3.grup da kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır.

Araştırmada veriler, Şardağ ve Kocakulah (2014) tarafından geliştirilen ölçekten alınan 21 soruluk Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (BSBÖ) kullanılarak toplanmıştır. Maddelerin 4 tanesi açık uçlu ve 17 tanesi de çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan grupların temel bilimsel süreç becerileri puan ortalamaları arasında çoklu karşılaştırma yapabilmek için Kruskal Wallis H ve Dunnett's T3 testi kullanılmıştır.

Bulgular: Uygulamaların sonunda, dijital oyun (DO) ve fiziksel aktivite temelli oyun (FATO) yöntemlerinin uygulandığı deney gruplarının bilimsel süreç becerileri ölçeği (BSBÖ) son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($P > .05$). Ancak kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($P < .05$). Uygulamaların başlangıcında her ne kadar kontrol grubu öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerileri açısından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ise de uygulamaların sonunda hem 1. deney grubunun hem de 2. deney grubunun BSBÖ puan ortalamaları kontrol grubuna göre anlamlı olacak şekilde daha yüksek olmuştur.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Fizik derslerinde bilimsel süreç becerileri kazandırmaya önem verilmelidir. Çünkü bilimsel süreç becerileri gelişen öğrenciler, fizik konularını daha kolay öğrenir. Bununla beraber FATO temelli ve DO temelli yöntemler, öğrencileri merkeze alan diğer öğretim yöntem ve teknikler ile karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, Oyun temelli öğrenme, Lise öğrencileri

Abstract

Purpose: Education is an important part of human life. Many reasons in this period have forced this educational process to change as a function and goal. Based on this requirement, the methods and techniques used in learning environments have to be updated and renewed continuously. At this point, student-centered, life-based practices came to the fore. One of them is game-based methods and techniques. It is thought that methods and techniques based on games can be effective especially in science fields which are a part of daily life. Both the daily life games in learning environments and the games that students frequently play in the digital environment can be used more effectively in physics courses which are important courses in science fields. The present study aims to investigate the effects of Physical Activity-Based Games and Digital Games Method on 9th grade students' Scientific Process Skills. It is believed that the results obtained from the research will contribute to the related literature.

Method: This research was carried out with 9th grade students. The data were collected using a 21-item Scientific Process Skills Scale (SPSS), which was developed by Şardağ and Kocakulah (2014). Four of the items were open-ended and 17 were multiple-choice. In the reliability study, the reliability coefficient of the scale was calculated as .79. Kruskal Wallis H and Dunnett's T3 test was used to make multiple comparisons between the mean scores of scientific process skills of the groups.

Results: At the end of the applications, it was observed that there was no significant difference between the mean scores of the Scientific Process Skills posttest of experimental groups ($P > .05$). However, there was a significant difference in favour of experimental groups when compared with control group students ($P < .05$). Although the control group students were found to be at a higher level in terms of scientific process skills at the beginning of the applications, when the studies were ended, the mean scores of both the first experimental group and the second experimental group was significantly higher than the control group.

Implications for Research and Practice Physics courses should be given importance to gain scientific process skills. Because the students gain the scientific process skills, physics topics are easier to learn. However, physical activity-based games and digital games methods can be compared with other teaching methods and techniques that centered the students.

Keywords: Scientific process skills, Game-based learning, High school students

2. Giriş

Fizik öğretimi denilince, akla konu alanı ile ilgili bilgilerin öğrenciye aktarılması olarak gelse de, günümüzde gerekliliği kabul edilen modern yaklaşımların öğretim programlarından beklentisi artık bu kadar dar kapsamlı değildir. Genelde fen öğretimi olmak üzere özel de ise fizik öğretimi, öğrencilerin konu alanı ile ilgili bilgilere sahip olabilmemesinin yanı sıra öğrendiği bilgileri günlük hayatta karşılaştığı durumlara uyarlayabilmesini de temel hedefleri arasına almaktadır.

Son zamanlarda bir çok ülkede yapılan program değişiklikleri incelendiğinde yapılandırmacı kuramın etkisinin olduğu gözlemlenebilmektedir. Yapılandırmacı kuramın önem kazanmasıyla birlikte bilimin doğası, bilim-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri ve bilimsel süreç becerileri de önem kazanmaya başlamıştır (Aktamış ve Şahin, 2011).

Türkiye’de de değişen ve gelişen eğitim ve öğretim programlarına uyum sağlamak amacıyla hazırlanan müfredat programlarında fen ve teknoloji okuryazarlığının 7 boyutuna dikkat çekilmiştir. Bunlar;

1. Fen bilimleri ve doğası
2. Anahtar fen kavramları
3. Bilimsel süreç becerileri
4. Fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri
5. Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler
6. Bilimin özünü oluşturan değerler
7. Fene ilişkin tutum ve değerler olarak sıralanmaktadır (MEB, 2006).

Yukarıda sıralan 7 maddeden biri olan bilimsel süreç becerileri, bireyin hayatı boyunca kullanacağı mantıksal ve rasyonel düşüncelerin genel tanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel süreç becerileri sadece bazı bilimsel bilgiler ile ilgili değildir, bilimsel bilgilerin anlamlı bir şekilde öğretilmesinde de önemli bir role sahiptir. Bilimsel süreç becerileri geliştirmek için uygulanan aktiviteler ile öğrenilen beceriler günlük hayata uygulanabilir. Bilimsel süreç beceri aktiviteleri ile bilimin doğası tam olarak yansıtılabilir ve bireylerin soyut işlem yeteneklerinin gelişmesine fırsat verilebilir (Padilla, 1980’den aktaran: Şardağ, 2013).

Bilimsel süreç becerileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma; temel bilimsel süreç becerileri, nedensel süreç becerileri ve deneysel süreç becerileri olarak üçe ayrılmaktadır.

Temel bilimsel süreç becerileri; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurabilmeyi kapsamaktadır.

Nedensel süreç becerileri; önceden kestirme, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama, sonuç çıkarmayı kapsamaktadır.

Deneysel süreç becerileri; hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, karar verme, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapmayı kapsamaktadır (Şardağ, 2013).

Araştırmacılar Türkiye’de bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmaların 1990’lı yıllara dayandığını ve bu durumun ülkemiz için geç kalınmış bir tarih olduğuna değinmektedirler (Tan ve Temiz, 2003).

3. Araştırmanın Yöntemi

Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan bu araştırma, 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılı 1.Döneminde, Diyarbakır İli bir devlet Anadolu Lisesine devam eden 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Altı tane 9. sınıf olduğu okulda üç sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu belirleme işlemlerinde öğretmen ve okul yöneticilerin görüşleri dikkate alınmasının yanı sıra okula yerleştirilme puanlarının da yakın olmasına dikkat edilmiştir. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar Yöntemi ile derslerin işlendiği 1.deney grubu 17 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 27 öğrenciden, Dijital Oyunlar ile derslerin işlendiği

2.deney grubu 17 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenciden, kontrol grubu ise 17 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler, 21 soruluk Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (BSBÖ) kullanılarak toplanmıştır. Şardağ ve Kocakulah (2014) tarafından 8. sınıfların gündelik hayatta karşılaştığı sorunları çözebilme becerisini ortaya koyabilmek için BSBÖ geliştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, araştırmacılar tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin madde güvenilirlik katsayısı (KR - 20) 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise, uzman görüşü doğrultusunda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önüne alınarak değerlendirilen 34 maddelik BSBÖ ölçeğinin, uygun görülen ve temel bilimsel süreç becerilerini karşılayan 21 maddesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Maddelerin 4 tanesi açık uçlu ve 17 tanesi de çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

FATO'nun kullanıldığı ve DO'nun kullanıldığı yöntemler, ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini değerlendirmek üzere üç ayrı grup üzerinde çalışılmıştır. 1. grupta FATO'nun kullanıldığı yöntem ile konu alanı işlenmiştir. 2. grupta DO'nun kullanıldığı yöntem ile konu alanı işlenmiştir. 3. grupta ise mevcut yöntemler ile dersler işlenmiştir. İlk iki grup deney grubu olarak belirlenmiş ve 3.grup da kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır.

Araştırmaya dahil edilen her üç gruba da derse başlamadan önce bilimsel süreç becerileri ölçeği (BSBÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Süreç boyunca belirlenen konular işlendikten sonra BSBÖ son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan grupların temel bilimsel süreç becerileri puan ortalamaları arasında çoklu karşılaştırma yapabilmek için Kruskal Wallis H ve Dunnett's T3 testi kullanılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmaya katılan grupların temel bilimsel süreç becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında karşılaştırmaya ilişkin Kruskal Wallis H ve Dunnett's T3 testi sonuçları tablo 1. ve tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. 1. Deney Grubu, 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BSBÖ Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H ve Dunnett's T3 Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Dunnets'T3 (Anlamlı Fark)
1.Deney Grubu	27	35.02	2	12.214	0.02	KG/1.DG KG/2.DG
2.Deney Grubu	28	35.87				
Kontrol Grubu	28	54.89				

(P<.05)

Tablo 1.'deki sonuçlara göre gruplar arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (P<.05). Deney grupları arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir (P>.05).

Tablo 2. 1. Deney Grubu, 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BSBÖ Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H ve Dunnett's T3 Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Dunnets'T3 (Anlamlı Fark)
1.Deney Grubu	27	46.68	2	12.253	0.02	1.DG/KG 2.DG/KG
2.Deney Grubu	28	50.26				
Kontrol Grubu	28	29.36				

(P<.05)

Tablo 2.'deki sonuçlar incelendiğinde deney gruplarının (DO ve FATO grupları) BSBÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (P>.05). Ancak kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (P<.05). Uygulamaların başlangıcında her ne kadar kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri açısından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ise de çalışmalar sonlandırıldığında hem 1. deney grubunun hem de 2. deney grubunun BSBÖ puan ortalamalarındaki artış kontrol grubuna göre anlamlı olacak şekilde daha yüksek olmuştur. Her iki deney grubuna uygulanan FATO ve DO temelli öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilimsel süreçlerini kontrol grubuna oranla daha fazla olumlu etkilemiştir yorumu yapılabilir.

5.Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, FATO ve DO temelli yöntemlerin, katılımcı gruptaki deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini olumlu etkilediği saptanmıştır. Eğitim ve öğretimde yeni arayışlar devam ederken FATO ve DO temelli yöntemler iyi bir seçenek olarak önümüzde durmaktadır. FATO ve DO temelli yöntemlerin derslere uyarlanabilmesi için bazı alt bileşenlerin iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle FATO temelli yöntemin uygulanabilmesi için sınıfın fiziki yapısı büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin oyunları oynayabilmeleri için hareket alanlarının yeterli olması gerekir. Yine oyunlarda rehberlik görevi görecek olan öğretmenlerin, öğrenme sürecini olumlu yönetebilmesi için FATO ve DO temelli yöntemlerin bütün girdileri ve çıktıları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Çağın değişimi ile beraber öğrencilerin özellikleri ve beklentileri de değişmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında hem öğretmenler hem de okul yöneticilerine yeni yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Aktamış, H. ve Şahin Pekmez, E. (2011). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 192-205.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Şardağ, M. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerini Ölçmeye Yönelik Bir Test Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Şardağ, M. ve Kocakülah, A. (2014). Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Bilimsel Süreç Becerileri Testi Geliştirme Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31):1-32.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) VE LİSELERE GEÇİŞ SINAVLARININ (LGS) ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**MEHMET YILMAZ
KILIÇASLAN****OSMAN ÇİMEN****FERHAT KARAKAYA****SEFA MERVE****GAZİ ÜNİVERSİTESİ****GAZİ ÜNİVERSİTESİ YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ****GAZİ ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıfta öğrenim gören 143 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan görüş formunun analizi iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar arasında tutarlık olup olmadığını tespit etmek için Güvenirlilik=Görüş birliği/Tüm görüşler formülü kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu, soru tarzı, oturum, soruların zorluk derecesi ve net hesaplama bakımında iki sınav arasında farklılıklar olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul 8.sınıf öğrenciler Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavları (LGS) arasında tercih hakları olsa TEOG seçecekleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler; Ortaokul öğrencileri, teog, lgs, liseye geçiş sınavı,

Evaluation of the Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) and Transition to High Schools (LGS)**Abstract**

In this study, it is aimed to determine the opinions of secondary school eighth grade students about the transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) and the Transition to High School (LGS). The study group of the study consists of 143 students in the eighth grade in the 2018-2019 academic year. In the study, structured interview form prepared by the researchers was used to determine the opinions of secondary school eighth grade students about TEOG and LGS. In addition, demographic information form was used to determine the demographic information of the students participating in the research. The analysis of the opinion form prepared to determine the opinions of eighth grade students participating in the study towards TEOG and LGS was conducted by two different researchers. In order to determine the consistency among the researchers, the Reliability = Consensus / All opinions formula was used. As a result of the data analysis, it was found that there were differences between the two exams in terms of question style, session, difficulty level of questions and clear calculation. In addition, it was determined that the 8th grade students would choose TEOG if they had the right to choose between Basic Education to Secondary Education (TEOG) and High School Transition Exams (LGS).

Keywords; Secondary school students, teog, lgs, high school transition exam,

1. Giriş

Öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, iş hayatına ve yükseköğretime hazırlamayı genel amaç edinmiş ortaöğretim kurumlarına, öğrenci seçilmesi üzerine ülkemizde uzun yıllardır sınavlar yapılmaktadır. Türkiye'de 1990'lı yıllar itibarıyla farklı okul türlerinde ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci alımı artmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).Yapılan merkezi sınavlarla, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleşmeleri başta olmak bireylerin okul başarı düzeylerinin belirlenmesi gerçekleştirilmektedir (Greene, 2011). Bu sınavlardan alınan puanlar sayesinde öğrenim görülen okullar, aynı zamanda kişilerin meslek tercihlerinin oluşmasında da etkilidir. Öğrencilerin eğitim sürecinde ortaöğretim kurumlarına yerleşmelerini sağlayacak sınavların olması, sınavlara karşı gerek öğrenci gerekse aileleri olmak üzere toplumsal bir boyut kazanmıştır. Yıllar içerisinde gerçekleşen sınavların isimleri ve sistemleri bazı değişiklikler göstermiştir. 2000'li yılların başında öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişleri, Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile gerçekleştirilmiştir. 2004-2008 yılları arasında ise yapılan merkezi sınav Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak adlandırılmıştır. 2008-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013 yılından itibaren ise TEOG sınavları ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçimleri gerçekleştirilmiştir. Son yapılan değişikliklerle 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla Liseye Geçiş Sınavı (LGS) sistemine geçiş yapılmıştır. Yapılan incelemeler, sınavların isminde olduğu gibi içeriklerinde de değişikliklerin olduğunu göstermiştir (Buldur ve Acar, 2018).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, farklı yıllarda uygulanan merkezi sınavlara ilişkin çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Buldur ve Acar (2019) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul merkezi sınavlara ilişkin görüşleri, cinsiyet,

branş ve mesleki kıdemlerine değişkenleri açısından incelenmiş ve göre istatistiki farklılık olmadığı belirlenmiştir. Şad ve Şahiner (2016) tarafından yapılan araştırmada Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sistemiyle ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda TEOG kapsamında öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri, sınavın iki döneme yayılması, mazeret/telafi sınavının olması, puanlamada düzeltme formülünün kullanılmaması gibi yeni uygulamaların genel olarak olumlu karşılandığını tespit edilmiştir. Taşkın ve Aksoy (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler ışığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden beklentilerini ortaya çıkartılması amaçlanmıştır ve sınavın uygulanma aşamaları noktasında olumlu görüşler belirlenmiştir. Ancak sınavda düzeltme faktörünün uygulanmaması ise öğretmenler tarafından ayırt ediciliği azalttığı için sistemin olumsuz olarak görüş bildirirlerken öğrenciler açısından olumlu karşılanmıştır. Ancak yapılan alanyazın incelenmesi, TEOG ve LGS arasındaki farklılıkların karşılaştırılmalı olarak ortaya koyulmadığını göstermiştir. Ayrıca ortaokul 8.sınıf öğrencilerin bu iki sınava yönelik tercihleri ve nedenlerinin alanyazında eksik olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, Türkiye'de son yıllarda uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik değişikliklerin öğrenci bakış açılarıyla değerlendirilmesi ve elde edilen görüşlerin alanyazına kazandırılması oldukça önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik yapılacak çalışmalar için kaynak olabileceğini düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

- ❖ TEOG ve LGS arasındaki farkların öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi,
- ❖ Öğrencilerin TEOG ve LGS arasında tercih şansları olsa bu seçimi hangisinden yana seçeceklerinin nedenleriyle ortaya koyulması,

Araştırmanın amaçlarına ulaşılması için öğrencilere iki adet soru sorulmuştur. Bu sorular:

- TEOG ve LGS sınavları arasında ne gibi farklılıklar vardır? Açıklayınız.
- Bugün tercih hakkınız olsa hangi sınava (TEOG veya LGS) girmek isterdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.

2.Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine odaklanmasıdır (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, sekizinci sınıfta öğrenim gören 143 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %73.5'i (f=105) devlet okullarında ve %26.5'i (f=38) özel okullarda öğrenim görmektedir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının geçerliliği iki farklı alan uzmanı tarafından alınan görüşler doğrultusunda sağlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesi için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve İnkılap Tarihi dersler notları sorulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan görüş formunun analizi iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar arasında tutarlık olup olmadığını tespit etmek için Miles ve Huberman (2015) ortaya koyduğu Güvenlik=Görüş birliği/Tüm görüşler formülü kullanılmıştır. Bu hesaplamaya göre elde edilen veriler arasında .89 tutarlılık tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada, ortaokul 8.sınıf öğrencilerine "TEOG ve LGS sınavları arasında ne gibi farklılıklar vardır? Açıklayınız" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

TEOG ve LGS arasındaki farklar yönelik bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%	Örnek öğrenci görüşleri
Soru Tarzı		78	33.1	Ö1. TEOG sınavında bize okulda öğretilen bilgi soruları varken, LGS'de bize öğretilenden farklı mantık-muhakeme soruları yer almaktadır.
	Bilgiye yönelik			Ö12. TEOG ezbere dayalı bir sınav, LGS ise daha çok zekelerin seçildiği mantık sorularının olduğu sınav.
	Mantık-Muhakeme			Ö43. TEOG'da bilgiye dayalı sorular sorulurken, LGS'de mantık ve yoruma dayalı sorular soruluyor.
Oturum		48	20.3	Ö56. TEOG sınavına iki kez giriliyor ve iki kez sınav stresi yaşanıyor. LGS'de ise bir oturumda sınav bitiyor.
	Tek oturumda			Ö89. TEOG iki oturumda yapılırken LGS tek oturumda yapılıyor.
	İki oturumda			Ö120. TEOG iki oturumda yapılan bir sınavdı ve kendini geliştirip notunu geliştirme şansın vardır.
Soruların zorluk derecesi		97	41.1	Ö23. TEOG çoğu kişinin kazanabileceği daha kolay bir sınav fakat LGS daha seçici ve nitelikli bir sınav.
	Kolay			Ö44. TEOG sınavındaki sorular bizim okulda gördüğümüz gibi olduğu için daha kolay ama LGS sınavı okulda gördüğümüz gibi olmadığı için daha zor.
	Zor			Ö73. TEOG sınavının zorluk düzeyi daha kolay LGS'nin ise daha zor.
Net Hesaplama		13	5.5	Ö8. TEOG sınavında üç yanlış bir doğruyu götürmüyor. Yani haksız yere benim uğraşıp çabaladığım doğrularım gitmiyor.
	Yanlış doğruyu götürmüyor			Ö82. TEOG üç yanlışın bir doğruyu götürmediği bir sürü öğrencinin birinci olduğu bir sınavdı. LGS ise üç yanlışın bir doğruyu götürdüğü, sadece belirli öğrencilerin kazandığı bir sınav.
	Yanlış doğruyu götürüyor			Ö85. TEOG fazla seçici bir sınav değildi ve üç yanlış bir doğruyu götürmüyordu fakat LGS seçici ve üç yanlış bir doğruyu götürüyor.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul 8.sınıf öğrencilerin %33.1'i (f=78) soru tarzı, %20.3'ü (f=48) oturum sayısı, %41.1'i (f=97) soruların zorluk derecesi ve %5.5'i (f=13) net hesaplama şekli olarak TEOG ve LGS arasında farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında ortaokul 8.sınıf öğrencilerine "Bugün tercih hakkınız olsa hangi sınava (TEOG veya LGS) girmek isterdiniz? Nedenleri ile açıklayınız" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

TEOG ve LGS arasındaki tercihe yönelik bulgular

Tercih edilen sınav	f	%	Örnek Öğrenci Görüşleri
			Ö6. Bugün tercih hakkım olsa TEOG sınavını seçerdim. Sorular kolaydı. Birinci sınavımız kötü geçse bile ikincide düzeltme şansımız oluyordu. Birinci olma şansımız yüksekti.
			Ö58. TEOG. Çünkü birinci sınıftan beri bilgiye dayalı eğitime alışkınsınız ama

TEOG	112	78.0	<p><i>bizden ilk ve ortaöğretim başında öğretmedikleri mantığa dayalı bir sistemde büyük puanlar almamızı bekliyorlar.</i></p> <p><i>Ö101. TEOG. Çünkü daha kolaydı. Nitelikli daha çok okul vardı ve motivasyonumuz daha yüksek olurdu.</i></p> <p><i>Ö118. TEOG. Çünkü biz okulumuzdaki derslerde bilgiye yönelik konu işliyoruz. TEOG'da da bilgiye yönelik soru çıkıyordu.</i></p> <p><i>Ö132. TEOG'u tercih ederdim. Çünkü LGS'de öğretmenlerin bile zorlanırken öğrencilere sormalarının yanlış olduğunu düşünüyorum.</i></p>
LGS	31	22.0	<p><i>Ö51. LGS'ye girmek isterim. Çünkü TEOG gibi niteliksiz bir sınavda gerçek olmayan bir başarı ile okullara yerleşen başarısız öğrencilerle bir arada bulunmak ve seviyemin düşmesini istemem.</i></p> <p><i>Ö52. LGS. Çünkü TEOG bilgi sormasına rağmen LGS mantık soruları soruyor ve ezberim olmadığı için mantık yürütmek daha kolay.</i></p> <p><i>Ö54. LGS'ye girmek isterdim. Çünkü benim seviyemi belirlemek adına, hakkettiğim okula gitmemi belirlemek adına çok daha seçici ve güzel bir sistem.</i></p> <p><i>Ö56. LGS'ye girmek isterdim. Çünkü ezbere dayalı değil mantığa dayalı eğitim sistemi bence daha iyi.</i></p> <p><i>Ö60. LGS'ye girmek isterdim. Çünkü daha seçici ve daha nitelikli soruları var.</i></p>

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin %78.0'i (f=112) TEOG ve %22.0'si (f=31) LGS'yi bugün tercih hakkı olsa girmek istedikleri sınav olarak ifade etmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavına (LGS) yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma 143 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bulgularına göre, soru tarzı, oturma, soruların zorluk derecesi ve net hesaplama bakımında iki sınav arasında farklılıklar olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlara yönelik farklılıkların olduğu söylenebilir. Konu ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Özkan ve Özdemir (2014) yaptıkları araştırmada, öğrenciler ve öğretmenlerin TEOG ve MOS hakkında sınavın uygulanma biçimine yönelik bilgilere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özkan, Güvendir ve Satıcı (2016) tarafından yapılan araştırmada, TEOG sınavına yönelik öğrencilerin her ders için farklı zamanlarda sınava girmenin ve kendi sınıf arkadaşları ile birlikte aynı sınıfta olmanın kendilerini rahatlattığını ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Zayımoğlu ve diğerleri (2014) göre, öğrenciler sınavlara kendi okullarında, farklı günlerde girdikleri için TEOG sistemine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğunu tespit edilmiştir. Diken (2018)'e göre ise, öğrencilerin farklı günlerde sınavlara girmesi onlardaki sınav kaygısının azalmasına neden olmaktadır.

Araştırmada, ortaokul 8.sınıf öğrenciler Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Liselere Geçiş Sınavları (LGS) arasında tercih hakları olsa TEOG seçecekleri tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında TEOG'un farklı oturumlarla gerçekleştiriliyor olması ve soruların yıllardır öğrenim gördükleri eğitim sistemine uygun olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin mantık sorularını anlama ve çözme sürecinde zorlandıkları görülmüştür. Özden ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, TEOG fen bilgisi bölümünde çıkan test sorularının üst düzey bilişsel becerileri ölçme konusunda yetersiz kaldığını belirlemişlerdir. Birinci (2014) TEOG Matematik sınavında kapsam açısından beceri ve kavramlar seviyesi ile stratejik düşünme seviyesine yönelik soru sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, ülkemizde ortaöğretim kurumlarına geçişi sağlayan sınavların öğrenciler tarafından farklı pencerelerden değerlendirildiği görülmüştür. LGS'nin öğrencilerin düşüncesine göre farklı soru kalıpları içermesi, bilginin yanında mantık-muhakeme yeteneklerini ölçmesi, zor olması gibi özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. TEOG sınavının ise, farklı oturumlarda gerçekleşmesi, bilgiye yönelik olması soruların kolay olması gibi nedenlerden dolayı öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği ortaya konmuştur. Bu elde edilen veriler ışığında; LGS'ye yönelik ayrıntılı çalışmaların yapılması bir öneri olarak araştırmacılara sunulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin LGS'ye yönelik korku ve kaygılarının nedenlerin belirlenmesi, giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması hem öğrenciler için hemde alanyazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Birinci, D.K. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-15.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.
- Creswell, J.W., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Diken, E. H. (2018). Fen bilgisi öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavındaki kaygılarına yönelik görüşleri (Kars İli Örneği). *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 718-741.
- Gür, B., Çelik Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, (69), 1-26.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi*. (1.baskı) (Ed. S. Altun Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınav Fen Bilimleri Sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.
- Özkan, M., & Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Yılmaz M., Çimen, O., Karakaya, F., & Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Zayımoğlu-Öztürk, F., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. Sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439- 454.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEMEL YETERLİLİK TESTİ (TYT) VE ALAN YETERLİLİK TESTİNE (AYT) YÖNELİK BAŞARI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**MEHMET YILMAZ**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**OSMAN ÇİMEN**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**FERHAT KARAKAYA**
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ**MERVE ADIGÜZEL**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavları olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının doğru sayılarının artma ve azalma nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin biyoloji eğitimi anabilim dalında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 19 biyoloji öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmada, 2018 yılında biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) çıkmış sorulardan oluşan karma bir test kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan TYT-AYT karma testindeki doğru cevapların belirlenmesinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanmış olan cevap anahtarı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için hazırlanan yapılandırılmış görüş formundaki veriler ise, iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun doğru (veya net) sayılarını girmiş oldukları TYT-AYT sınavlarına göre yükselttikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *biyoloji öğretmen adayları, sınav kaygısı, üniversite sınavı*

Examination of the Achievement Levels of Pre-service Biology Teachers for Basic Proficiency Test (TYT) and Field Proficiency Test (AYT)**Abstract**

In this study, it was aimed to determine the correct answers that the pre-service biology teachers made in the Basic Proficiency Test (TYT) and Field Proficiency Test (AYT), which are the entrance exams to higher education, and how the correct answers they gave to the same questions 3 months after the exams changed. In addition, it was aimed to determine the reasons for the increase and decrease in the correct number of prospective teachers. In this direction, case study, one of the qualitative research designs, was used. Working group's research in the biology department of a state university education in Turkey consists of 19 teachers studying in 2018-2019 academic year. In the research, a mixed test consisting of questions that appeared in the Basic Proficiency Test (TYT) and Field Proficiency Test (AYT) for the biology course in 2018 was used. In addition, structured interview forms were applied to prospective teachers. The answer key published by the Measurement, Selection and Placement Center (OSYM) was used to determine the correct answers in the TYT-AYT composite test. The data in the structured opinion form, which was prepared to determine the opinions of the prospective teachers, was analyzed by two different researchers. As a result of the analysis of the data, it was determined that the majority of the prospective teachers increased their correct (or net) numbers according to the TYT-AYT exams they entered.

Keywords; *pre-service biology teachers, exam anxiety, university entrance exam*

1. Giriş

Tüm dünyada eğitim sistemlerinin ortak amacı hedef davranışların kazanımlarına yönelik bir eğitim-öğretim sürecinden sonra, bu sürecin doğru ve yansız bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda yapılan ölçme ve değerlendirme bireyin yetkinliğini ölçerken aynı zamanda eğitimin sürecinin etkinliği hakkında da bilgi vermektedir (Özçelik, 1998, s.12). Böylece ölçme ve değerlendirme çok yönlü olarak işlev görmektedir ve eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Durak, 2002). Ancak sınavlarda öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör bulunduğundan çoğu zaman öğrenciler gerçek performanslarını sınavlarda gösterememektedir. Bu faktörlerden en belirgin ve baskın olanı sınav kaygısıdır (Kaçan Softa, Ulaş Karahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Sınav kaygısı, ölçme ve değerlendirmeler sırasında veya öncesinde bireyin başarısını olumsuz yönde etkileyen duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkiler olarak açıklanmaktadır (Zeidner, 1998). Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısı başta olmak üzere birçok faktörün sınav başarısını etkilediği ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Hembree (1988) yaptığı çalışmada sınav kaygısının başarısızlığa yol açtığını vurgulamıştır. Başol (2009) yaptığı çalışmada sınav sıklığının öğrencilerin sınav başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Önen (2004), üniversite sınavına hazırlanan 277 öğrenci ile yaptığı çalışmada sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini kullanan öğrencilerin deneme sınavlarında daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Aba (2018) ise, 100 öğrenciyle yaptığı çalışmada sınav kaygısının erkek öğrencilerde akademik başarıyı doğrudan etkilediğini tespit etmiştir. Bu kapsamda biyoloji öğretmen adaylarının

yükseköğretime giriş sınavı ile sınavdan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl ve neden değiştiğinin ve bu konu hakkındaki öğrenci görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavları olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıda araştırmanın alt amaçları verilmiştir:

- Biyoloji öğretmen adaylarının TYT-AYT biyoloji doğru cevap sayılarındaki değişimin belirlenmesi,
- Biyoloji öğretmen adaylarının TYT-AYT biyoloji doğru cevap sayılarındaki değişimin nedenlerinin belirlenmesi,
- Biyoloji öğretmen adaylarının TYT-AYT biyoloji sorularını çözmeye tekniklerinin belirlenmesi,

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesine odaklanmasıdır (Yılmaz, Çimen, Karakaya ve Üçüncü, 2018). Araştırılmak istenilen konunun derinlemesine ve çok yönlü araştırılması için bu çalışmada durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin biyoloji eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 19 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2018 yılında TYT ve AYT sınavına girerek üniversiteyi kazanan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 2018 yılında biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) çıkmış sorulardan oluşan karma bir test kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik üniversite giriş sınavındaki TYT, AYT sonuçları ile araştırma kapsamında uygulanan TYT-AYT karma testindeki sonuçların farklı çıkmasının nedenlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soruların geçerliği üç farklı alan uzmanının görüşü alınarak yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 2018 yılı biyoloji dersine yönelik Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testindeki (AYT) doğru cevap sayıları, adayların beyanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Uygulanan TYT-AYT karma testindeki doğru cevapların belirlenmesinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanmış olan cevap anahtarı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için hazırlanan yapılandırılmış görüş formundaki veriler ise, iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman (2015) ortaya koyduğu Güvenirlik=Görüş birliği/Tüm görüşler formülü kullanılarak yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada ilk olarak biyoloji öğretmen adaylarının Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiği sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1.

Öğretmen adaylarında TYT-AYT sorularında doğru cevap dağılımlarındaki değişim

Durum	f	%
Azaltan	2	10.5
Sabit	3	15.7
Artıran	14	73.8

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının %73.8'i (f=14) TYT-AYT sınavlarından 3 ay sonra yapılan karma testte doğru cevap sayısını artırırken, % 10.5'i (f=2) doğru cevap sayısını azaltmıştır.

Araştırmada, "Bu uygulamada TYT-AYT sınavlarındakine kıyasla doğru (veya net) sayınızdaki artma veya azalmayı neye bağlıyorsunuz" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

TYT-AYT sınavlarındakine kıyasla doğru (veya net) sayısındaki artma veya azalma nedenleri

Temalar	Alt Temalar	f	%	Örnek öğrenci görüşleri
Artıran	Stresten yapamayanlar	11	58.1	Ö5: Gerçek sınav esnasında heyecanıma yenik düştüm ve bildiklerimi de yanlış yapmışım. Ö7: Sınav esnasında stresten kaçırdığım soruları şimdi daha dikkatli çözdüğüm için arttığını düşünüyorum Ö11:Sınav stresi ve biyoloji testlerinin en sona kalmasıyla süre sıkıntısı olması nedenlerinden dolayı düşük netler yaptım. Ö15:Sınav sonuna kalan biyoloji sorularını sürenin az kalması nedeniyle stres olup bazı yanlışlar yapmışım.
	Sorular cevaplarını öğrenenler	3	15.7	Ö2:Sınavdan çıktıktan sonra sınav sorularını tekrar çözüp cevaplarını öğrendim. Ö8: Soruların cevaplarını sınav çıkışı araştırıp öğrendiğim için doğru sayımın arttığını düşünüyorum. Ö16:Sınavdan sonra soruların çözümlerine baktığım için bu sınavda bir soru daha fazla yaptığımı düşünüyorum.
Sabit	Çalışmadım	3	15.7	Ö1: Sınavdan sonra bir daha biyoloji çalışmadım ve sınavda yaptığım şıkları aynen işaretledim. Ö9: Sınavdan sonraki 3 ay tatil yaptım ve bu yüzden bir ilerleme kaydetmediğimi düşünüyorum.
Azaltan	Unuttum	2	10.5	Ö3:Sınavdan sonra bilgileri unuttuğumu düşünüyorum. Ö18: Sınavım iyi geçmediği için sınavla ilgili bilgileri yaz boyunca unuttuğumu düşünüyorum.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının %58.1'i (f=11) stres olmadığı, %15.7'si (f=3) soruların cevaplarını öğrendikleri için doğru(net) sayılarının arttığını ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının %15.7'si (f=3) çalışmadığı için netlerinin sabit kaldığını, %10.5'i (f=2) konularını unuttuğu için net sayısının azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmada "TYT-AYT sınavında ve bu uygulamada biyoloji sorularını; lise alan bilginizle mi, yoksa test tekniğini kullanarak eleme şeklinde veya başka bir şekilde mi çözebildiğinizi samimiyetle açıklayınız" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Soruları çözüme yöntemi hakkında bulgular

Temalar	f	%	Örnek öğrenci görüşleri
Lise bilgilerimle yaptım	7	36.8	Ö3: Tüm soruları lisede öğrendiğim bilgilerimle yaptım. Ö6: Test tekniklerini kullanmadan lise eğitimim sırasında almış olduğum bilgilere dayanarak tüm soruları çözdüm. Ö13: Daha çok lise birinci sınıfta öğrendiğim bilgileri kullanarak tüm soruları test teknikleri kullanmadan yaptım.
Test tekniklerini kullanarak yaptım.	3	15.7	Ö2: Test tekniklerini kullanarak, eleme şeklinde ve yorumlayarak çözdüm. Ö16: Soruları eleme şeklinde test tekniklerine dayanarak çözdüm.
Hem lise bilgilerimi hem de test tekniklerini kullanarak yaptım	9	47.5	Ö4: Lise alan bilgimin yetmediği soruları test teknikleri kullanarak çözdüm. Ö11: Bazılarını test tekniği kullanarak bazılarını ise alan bilgime dayanarak çözdüm. Ö14: Daha çok alan bilgimi kullanmama rağmen test tekniklerini de kullanarak tüm soruları çözdüm. Ö19: Çoğu soruyu lise alan bilgimi kullanarak yaptım fakat gittiğim eğitim kurumları eleme tekniğiyle de soru çözümlerine bana zaman kazandıracaklarını söyledikleri için test tekniklerini de kullandım.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin %47.5'i (f=9) lise bilgileri ve test teknikleriyle, %36.8'i (f=7) lise bilgileriyle ve %15.7'si (f=3) test teknikleri kullanarak soruları çözdüklerini belirtmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma kapsamında, biyoloji öğretmen adaylarının yükseköğretime giriş sınavları olan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testinde (AYT) yaptıkları doğru cevap sayıları ile sınavlardan 3 ay sonra aynı sorulara vermiş oldukları doğru cevap sayılarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının doğru sayılarının artma ve azalma nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda biyoloji öğretmen adaylarına TYT-AYT (2018) biyoloji soruları karma yapılarak sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının doğru (veya net) sayılarını girmiş oldukları TYT-AYT sınavlarına göre yükselttikleri belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adayları doğru (veya net) sayılarının yükselmesinde sınav stresinin ortadan kalkmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, sınav stresinin biyoloji öğretmen adayları için akademik başarı üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu belirlenmiştir (Ergene, 2011; Koca ve Dadandı, 2019; Rana ve Mahmood, 2010). Örneğin Koca ve Dadandı (2019) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ergene (2011) tarafından yapılan araştırmada, akademik başarı ile sınav kaygısı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Karakaya, Avgın ve Kümperli (2016), öğrencilerin fen öğrenme kaygılarının sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim seviyelerine göre istatistiksel farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bazı öğretmen adayları ise, soruları hatırlamalarının bu yükselmeye etkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının TYT-AYT sınavlarına göre doğru (veya net) sayılarının azalmasında konuların unutulmasının etkili olduğu belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının yeterli bilgi birikimleri ve öz-yeterlilikleri olmadıkları için TYT-AYT doğru (veya net) sayılarında azalma olduğu söylenebilir. Nitekim Bandura (1995)'e göre, yeterli bilgi ve öz-yeterliliğe sahip olmayan bireyler hedeflerine ulaşamayacakları düşüncesiyle başarı için gerekli emeği göstermeyeceklerdir.

Araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının TYT-AYT sınavlarında çıkan biyoloji sorularını nasıl çözdükleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adayları, testlerde yer alan soruları lisede öğrendikleri bilgiler ve eğitim-öğretim süreçlerinde kazandıkları test tekniklerini kullanarak çözümlediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının bilişsel süreçlerine yönelik öz-yeterliliklerinin yüksek olmasının akademik başarının artmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca ülkemizin eğitim sistemi içerisinde çok fazla test tekniğinin kullanılması öğretmen adaylarının test tekniğine ilişkin öz-yeterliliklerinin artmasına neden olduğu söylenebilir. Pajares (2002)'e göre bireyler; akademik başarılarını kendi potansiyellerinden daha çok, öz-yeterlilik inançlarından kaynaklandığını düşünmektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde (Aliverini ve Lucidi, 2011; Guay, Ratelle, Roy ve Litalien, 2010; Koca ve Dadandı, 2019) akademik başarı ile akademik öz-yeterlilik arasında pozitif ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre aşağıdakiler önerilmektedir:

- Biyoloji 1.Sınıf öğretmen adaylarının katılmış oldukları TYT-AYT sınavlarındaki biyoloji sorularını doğru cevaplama durumları ile üç ay sonraki cevaplama durumları arasında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu durum adayların, lise öğrenimleri sırasında bilgileri yapılandırmadan ezber düzeyde öğrendiklerini göstermektedir. Bu nedenle lise eğitimi sırasında öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayacak eğitim-öğretim stratejilerinin hayata geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Bazı biyoloji öğretmen adaylarının TYT-AYT sınavında karşılaştıkları biyoloji sorularını çözebilmede yeterli bilgiye sahip olmadıkları halde test tekniği kullandıklarını, daha önce benzer sorular çözdükleri için otomatik hale gelen alışkanlıklarla çözüme gittikleri belirlenmiştir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretimle ilgili tüm birimleri ile ÖSYM tarafından liseden üniversiteye geçiş sınavlarında bilgi düzeyinden daha üst seviyelerde kazanımların ölçülebilmesine yönelik sınavların geliştirilmesi yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Başol, G. (2009). The effect of exam frequency on academic achievement: A quasisexperimental study [Full Text]. First International Congress of Educational Research Full Text Book, Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Creswell, J.W., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Durak, İ.H. (2002). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (sınava) öğretim üyeleri tarafından bilinmesi gereken temel ilkeleri. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi* (7), 43-46.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320- 330.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi., *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4),1481-1494.
- Karakaya, F., Avgın, S.S., & Kümperli, E. (2016). Analysis of primary school student's science learning anxiety according to some variables journal of education and practice. *Journal of Education and Practice*, 33(7), 24-31.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Temel Yeterlilik Testi (TYT)*, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/TYT_01072018.pdf (20.09.2018 tarihinde erişilmiştir).
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı Alan Yeterlilik Testi (AYT)*, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/TYT_01072018.pdf (20.09.2018 tarihinde erişilmiştir).
- Önen, P. (2004). *The impact of coping strategies, test anxiety and expectancies on the university entrance trial exam scores*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, A.D. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Yılmaz M., Çimen, O., Karakaya, F., & Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. New York: Plenum.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ İNCELENMESİ

RAMAZAN YILMAZ
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

FATMA GİZEM KARAOĞLAN YILMA
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının ne düzeyde olduğu, aralarında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 381 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgiler formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla 'Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği' kullanılmıştır. 52 maddeden oluşan ölçek özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde sayılabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde sayılabilecek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimciler ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk, öz-yönetimli öğrenme

Giriş

Günümüz toplumlarında ve eğitim sisteminde, bireylerin hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olması, değişen toplumsal ve eğitimsel koşullara uyum sağlanabilmesi için önemlidir. Bireylerin hayat boyu öğrenen bireyler olabilmelerinde ise kendi kendine öğrenme becerileri önemli bir yere sahiptir. Greveson ve Spencer (2005)'a göre, öz-yönelimli öğrenme, hayat boyu öğrenme için bir önkoşuldur. Kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş olan bireyler, değişen toplumsal koşullar altında kendi bireysel öğrenme ihtiyaçlarını bilir ve bu ihtiyacı gidermeye yönelik eylemlerde bulunabilmektedir. Kendi kendine öğrenme, öğrenci merkezli öğrenmede ve özerk davranışların yürütülmesinde temel bir kavramdır. Bireylerin kendi kendine öğrenenler olma arayışı, bireylerin mesleklerinde veya kariyerlerinde olduğu kadar gündelik hayatlarında da hayat boyu öğrenmeye hazırlandıkları bir öğrenme sürecidir. Hayat boyu öğrenme bağlamında, kendi kendine öğrenme, özellikle bilgi çağında, yirmi birinci yüzyılda, bireylerin değişime ayak uydurmanın bir yoludur (Kılıç ve Yılmaz, 2019).

Günümüz bireylerinin özerk öğrenenler olarak hazırlanmasında, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasında, özellikle yetişkin bireyler için, kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olmak önemlidir. Günümüzde arama motorları, video paylaşım siteleri, kitlesel açık çevrimiçi dersler, sosyal ağlar gibi platformlar bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat oluşturan ortamlardır (Yılmaz ve Karaoğlan Yılmaz, 2018). Bu platformlar aracılığıyla bireyler mesleki gelişimlerinde olduğu gibi gündelik hayatlarının birçok noktasında bilgi ve becerilerini geliştirebilme fırsatı elde edebilmektedir. Bireylerin bu platformlardan etkin yararlanabilmeleri için ise; teknoloji okuryazarlığı gelişmiş, kendi öğrenme ihtiyaçlarını bilen, kendi öğrenme ve çalışma alışkanlıklarının farkında olan ve bu doğrultuda planlamalar yapabilen, kendi öğrenme süreç ve performanslarını değerlendirebilen bireyler olmaları önemlidir. Bu da bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olması gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Kendi kendine öğrenme yoluyla yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, bir bireyin yaşam kalitesini önemli ölçüde artırabilir. Bu nedenle, kendi kendine öğrenme deneyimleriyle yeni bilgi ve beceriler kazanan bireyler genellikle kariyer gelişimlerinde ve ekonomik kazançlarında daha iyi fırsatlara sahip olabilmektedir (Cross, 1981; Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz, 2018). Tough (1971), tüm yetişkinlerin yaklaşık % 90'ının yılda en az bir kez kendi kendine öğrenme deneyimi yaşadığını; Cross (1981) yetişkinlerin bilgisinin % 70'inin kendi kendine öğrenme yoluyla gerçekleştiğini bildirmiştir. Bununla birlikte, yirmi birinci yüzyılda, birçok yetişkin öğrenenin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin sayısı ve çeşitliliğinin artmasına bağlı olarak kendi kendine öğrenme faaliyetlerinin günümüz öğrenenleri için daha da önem kazandığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme yetişkin öğrenenler genelinde önemli olduğu kadar öğretmen adayları için de bir o kadar önemlidir. Teknolojinin eğitime entegrasyonunun bir sonucu olarak günümüzde öğretim programları, içerikler, materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri sürekli güncellenme / gelişme arayışı içerisinde. Bu sürecin başarılı olabilmesinde önemli bir rol öğretmenlere düşmektedir. Kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş öğretmenler bu değişim sürecinde öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip, bu ihtiyacı gidermeye yönelik davranışlar gerçekleştirebilmektedir. Ancak, kendi kendine öğrenme becerisi gelişmemiş öğretmenler ise bu değişime ayak uydurabilmek için sürekli dışsal bir desteğe ihtiyaç duyabileceklerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri gelişmiş olarak öğretmenlik yaşantısına hazır hale gelmeleri önemlidir. Her ne kadar kendi kendine öğrenme hayat boyu öğrenmenin bir ön koşulu olarak görülse de araştırmalar incelendiğinde, özellikle öğretmen adayları bağlamında, yetişkin öğrenenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbuluşlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbuluşlukları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbuluşlukları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbuluşlukları arasındaki nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ve kendi kendine öğrenme hazırbuluşlukları belirlemek ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbuluşluğu arasındaki ilişkiyi incelemek için tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Araştırma bir devlet üniversitesinin; ilköğretim matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim iş öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 381 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	274	71.92
	Erkek	107	28.08
Toplam		381	100.0
Sınıf	Birinci Sınıf	121	31.75
	İkinci Sınıf	81	21.26
	Üçüncü Sınıf	74	19.42
	Dördüncü Sınıf	105	27.57
Toplam		381	100.0
Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	72	18.90
	Sınıf Öğretmenliği	56	14.70
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	16.80
	Türkçe Öğretmenliği	77	20.20
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	46	12.07

Resim İş Öğretmenliği	32	8.40
Fen Bilgisi Öğretmenliği	34	8.93
Toplam	381	100.0

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgiler formu kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek toplam dört alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu şeklindedir. Bu çalışma için ölçeğin yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen 'Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği' Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 52 maddeden oluşan ölçek özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışma için ölçeğin yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Veri Analizleri

Verilerin normallik varsayımı Çarpıklık ve Basıklık (Skewness-Kurtosis) Testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde .05 düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı ve alt amaçları ile ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğine İlişkin Puanların Dağılımları

Ölçek ve Alt Faktörleri	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss	\bar{x}/k
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	27	69.00	162.00	122.57	25.06	4.54
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	52	52.00	260.00	211.80	33.41	4.07

Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının 122.57 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde sayılabileceği söylenebilir. Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına bakıldığında ise ölçekten elde edilen toplam puan ortalamasının 211.80 olduğu, bu bağlamda öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde sayılabileceği görülmektedir.

Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçek ve Alt Faktörleri	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği		Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği
	r		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	r	1	.494**
	p	.000	.000
	N	381	381
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	r	.494**	1
	p	.000	.000
	N	381	381

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerinin $r=.494$ ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Pallant (2001)'a göre korelasyon değerlerinin $r = .10$ ile $.29$ küçük; $r = .30$ ile $.49$ orta; $r = .50$ ile 1.0 güçlü bir ilişkiyi göstermektedir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları arasında yüksek düzeyde sayılabilecek, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde sayılabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde sayılabilecek bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırmasında öğrencilerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda genel olarak üniversite öğrencilerine kıyasla öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Karakuş (2013) ise araştırmasında meslek yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin ise hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Karaduman (2015) üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler özelinde gerçekleştirilen benzer araştırmalarda ise öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Özçiftçi, 2014; Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014; Ayra, 2015; Karaoğlan Yılmaz ve Öztürk, 2018). Bu bulgular ışığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme becerilerine sahip oldukları, öğrenmeye açık bireyler oldukları ifade edilebilir.

Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda alanyazındaki sonuçların gerçekleştirilen bu araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yükseltmenin, onları hayat boyu öğrenmeye de hazır hale getirmede etkili olduğu ifade edilebilir. Özellikle öğrenenlere medya okuryazarlığı, bilgisayar ve internet okuryazarlığı becerileri kazandırmak, onların kendi kendine öğrenme becerilerini ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme bağlamında önemli olduğu ifade edilmektedir (Karaoğlan Yılmaz ve Binay Eyüboğlu, 2018; Paloğlu, Yılmaz ve Keser, 2017; Yılmaz ve Ercan, 2017). Bu sebeple öğrenenlere erken yaşta itibaren öğrenen özerkliği, kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmak kadar bilgisayar ve internet okuryazarlığı becerileri kazandırmak da önemlidir.

Kaynakça

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Greveson, G. C., & Spencer, J. A. (2005). Self-directed learning—the importance of concepts and contexts. *Medical Education*, 39(4), 348-349.
- Kabataş, S., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-608.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Öztürk, M. (2018). Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile etkili yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *7th Cyprus International Conference on Educational Research (CYICER-2018)*, Cyprus.
- Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Binay Eyüboğlu, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (27. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, H., & Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılıç, A. E., & Yılmaz, R. (2019). Hayat boyu öğrenme kapsamında son 10 yıl içerisinde yayınlanan makalelerin betimsel analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 322-359.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Pallant, J. (2001). *SPSS: Survival manual*. Canberra: McPherson.
- Paloğlu, V.C., Yılmaz, R., & Keser, H. (2017). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26 Mayıs 2017, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E., Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Tough, A. (1971). *Adult learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Yılmaz, R., & Ercan, A. (2017). Öğretmenlerin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının yaşam boyu öğrenme bağlamında incelenmesi. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26 Mayıs 2017, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme süreçleri bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının incelenmesi. *II. International Congress on Science and Education*, Afyonkarahisar, Türkiye.

IMPLEMENTATION OF DESIGN-BASED RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION: DEVELOPING STUDENT-CENTERED CONTENT**SİNEM SÖZEN ÖZDOĞAN**

TED UNIVERSITY

DİDEM AKYÜZ

METU

Abstract

Purpose: Designing learning environments that are responsive for the learners' needs have been supported and at the same time challenging issue to carry out, and developing effective teaching-learning systems has been one of the focus of the Educational Design Research and its utility in mathematics education has been increasing lately. Stephan, McManus, Smith and Dickey (2015) have designed instructional sequences in order to develop students' proportional thinking skills and mentioned some learner-centered characteristics that should be taken into consideration when applying the instructional sequence to maximize the learners' experiences. Based on these issues, this study aims to describe the changes in the enactment of the instructional plans of the two classrooms in terms of emergent student-centered components.

Method: The current study is a part of the dissertation that aimed to investigate mathematical practices of the seventh-grade students through the ratio and proportion instructional sequence within the scope of design-based research methodology. In this study, as a bounded phenomenon, the changes in the content are presented by case research method descriptively. Seventh-grade students from two classrooms and their mathematics teacher, participated in the study voluntarily during one semester. The data was collected through classroom sessions, teacher interviews, field notes and the documents of the students and the teacher. Multilevel analyses have been conducted.

Findings: Although the ratio and proportion instructional sequence was the same for the two classrooms before the implementation there were several differences emerged based on the needs of the specific learning environment. Changes in the student-centered ratio and proportion content were collected under the categories of *Different Classrooms, Different Potentials for Discussions, Student Emergent Models, Changes in the Instructional Sequence*.

Implications for Research and Practice: Educational design research with its reflexive structure in the teaching-learning system may provide opportunities for student-centered classrooms through letting the voice of the students for the sake of learning. It is recommended that future research, which places the student at the center of the system, use the design research approach in education to develop research-based design in each mathematical

Keywords: Ratio and proportion content, seventh-grade students, teaching and learning

Tasarım Tabanlı Araştırmanın Matematik Öğretiminde Uygulanması: Öğrenci Merkezli İçerik Geliştirme**Öz:**

Problem Durumu ve Amaç: Tasarım araştırmasının amaçlarından biri teori ve uygulama arasındaki boşluk hakkında geri bildirim sağlamak olduğundan, tasarım ilkelerinden söz etmek de belirli bir içeriğin öğrenimi ve öğretimi için nasıl bir çözüm bakış açısı getirildiğini göstermenin bir yollarından biridir. Bu nedenle, çalışmanın amacı, Stephan ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen öğretim dizisinin yedinci sınıfta uygulandığı öğrenme ortamındaki tasarım ilkelerini incelemek ve bu ilkelerinin gerçekleştirildiği oran ve oran öğrenme ortamını uygulama süreçleriyle betimlemektir.

Yöntem: Bu çalışma, yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel uygulamalarını, tasarım temelli araştırma metodolojisi kapsamında oran ve orantı öğretim dizisine göre incelemeyi amaçlayan tezin bir parçasıdır. Uygulamayla sınırlandırılmış bir fenomen olarak araştırmanın tasarım ilkeleri, nitel bir durum araştırması özelliği göstermektedir. Yedinci sınıf öğrencileri (20 erkek, 18 kız, toplam 38 öğrenci) ve matematik öğretmenleri bir dönem boyunca çalışmaya gönüllü olarak katıldılar. Veriler, 23 etkinliğin uygulandığı 35 ders saatinde sınıf oturumları, öğretmen görüşmeleri, alan notları, öğrenci ve öğretmen belgeleri aracılığıyla toplanmıştır. Çok düzeyli analizler yapıldı.

Bulgular: Bulgular, bazı tasarım ilkelerinin tasarlama aşamasında benzerlikler olmasına rağmen, belirli öğrenme ortamının ihtiyaçlarına göre ortaya çıkan bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Çalışmanın tasarım ilkeleri, teorinin uygulama sürecinden önce ve uygulama sırasında yaşanan gelişmelerin anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretim tasarımlarının uygulanırken tasarım ilkelerine yönelik detaylı bilgi sağlamak öğrenme ortamı geliştirmeyi amaçlayan sonraki çalışmalara fikir verebilmesi açısından önerilmektedir.

Anahtar Sözcük: Oran-orantı içeriği, yedinci sınıf öğrenciler, öğrenme ve öğretme

Introduction

Proportional reasoning is mathematical reasoning involving a sense of co-variation and the ability to make multiple comparisons in relative terms (Fielding-Wells, Dole, & Makar, 2014; Post, Behr, & Lesh, 1988), which involves the utilization of other knowledge and skills such as fractions and linear functions (Ruiz, Lupianez, & Valdemoros, 2002). Despite its significance both in daily life and in higher mathematics, Lamon (2012) claimed that many adults may not show the adequacy in proportional reasoning. Hence, this topic has been researched and a collection of information that informs the designers for further instructional plans has been released. Therefore, stakeholders are encouraged to prepare a rich learning environment designed with research-based elements (see Lamon, 2007; Tournaire and Pulos, 1985).

Designing learning environments that are responsive for the learners' needs have been supported; however, it is a challenging issue to carry out. Conventional studies were implied as unhelpful for this kind of designs to improve, change, or renovate the current system of education (Edelson, 2002). With the introduction of Brown (1992), design research has become a paradigm for systematic investigation of instructional materials, programs, curricula, or tools in response to the emergent features of educational settings (Design-Based Research Collective, 2003) through evaluating all stages of learning and teaching in terms of theoretical background and practical usability (Cobb, Stephan, McLain, & Gravemeijer, 2001; Plomp, 2013). Therefore, developing effective teaching-learning systems has been one of the focus points of the Educational Design Research and its utilization in mathematics education has been increasing lately (see Stephan & Akyuz, 2012; Stephan, 2015; Stephan, Bowers, Cobb, & Gravemeijer, 2003). In these studies, the proposed learning process is carried out in the classroom and potential learning paths are developed when applying the design (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). While developing instructional tasks, a design team frequently benefits from the students' engagement of the tasks, the implementers' experiences and contributions in order to maximize the learning experiences, which describes a student-centered mathematics classroom (Stephan, 2014).

Stephan, McManus, Smith and Dickey (2015) have designed instructional sequences in order to develop students' proportional thinking skills and mentioned some learner-centered characteristics that should be taken into consideration when applying the instructional sequence to maximize the learners' experiences. This instructional sequence was implemented through educational design research approach with seventh-grade students. Throughout the study, the students were in a different learning environment than their previous experiences, and the interaction of the students with the tasks and the teacher formed a specific learning environment for the classrooms. Similarly, this study aims to describe the changes in the enactment of the instructional plans of the two classrooms in terms of emergent student-centered components.

Method

Research Design

The current study is a part of the dissertation that aims to investigate mathematical practices of the students related to the ratio and proportion instructional sequence within the scope of design-based research methodology. Classroom teaching experiment was conducted with seventh-grade students and ratio and proportion instructional sequence was implemented throughout the process. Educational Design Research was an efficient guide to investigate the research problem in terms of testing, analyzing and revising both the preparation for teaching and the learning of the content and the design principles. Micro cycle and macro cycle throughout the design implementation were helpful phases for the qualitative evaluation of the whole decision-making process related to the instructional plans. Stakeholders were actively involved in the development of the design (the teacher, the experts, the students, and the researcher).

Case study investigates the phenomenon in its real-world context with which the phenomenon is bounded (Yin, 2014). Since the aim is to provide a specific focus on the ratio and proportion of student-centered learning environment with its design principles, this study reflects on being a case study.

Participants

The study was conducted in a public school in Yenimahalle district of Ankara. Two seventh-grade classrooms (7A and 7B as pseudonym) and their mathematics teacher (Teacher Merve, as pseudonym), participated in the study voluntarily during one semester. The academic achievement of the two classrooms were similar; approximately 76 out of 100. The voluntary participation of the teacher, students, and their parents and the awareness of the teacher about the innovations in the field of mathematics education were the reasons for preferring to work with this group. The design team consisted of Teacher Merve, the researcher, and two experts.

Data Collection

Classroom sessions and activity papers. Stephan and colleagues (2015) designed the instructional sequence by considering some of the features as the principles of the "design" by considering relevant research based on curricular issues, learning theories, content specific theories and instructional theories. The study lasted approximately 8 weeks for the two

classrooms. During the instructional series, each classroom session was videotaped by two cameras, one in front and one behind the class. Student activity papers were also collected in the process.

Field notes. The researcher took field notes every day she attended to the class with the teacher. In the reports, she recorded students' learning activities, participation, contributions, or unexpected activities in the classroom.

Formal and informal teacher interviews. In order to better examine the situations related to the classroom environment, Teacher Merve was interviewed with open-ended questions before and after the instructional sequence was implemented. After each session, small informal talks were conducted and recorded by the researcher by taking notes.

Data Collection Process

Before starting the implementation, the researcher observed teacher-student interaction both in the current class and in other classes. The ratio-proportion instructional sequence was implemented. Each classroom was engaged in interrelated activities. The activity sheets of the students were collected and investigated. The researcher attended in all the classroom sessions as a participant-observer and throughout the implementation process, the researcher and the teacher focused on the classroom progress and guided the classroom with the questioning, selecting different problems, queuing the answers according to the instructional sequence.

Instructional sequences consisted of activity sheets for the students and instructional guides of the task for the implementers. Instructional guides involved task objective, some guidelines, and hints for the implementers related to questions, possible topics of discourse, and suggested tools to use. Before starting the implementation, the instructional sequence and activity sheets were adapted to the Turkish language and cultural context. The currency and the metric system were changed while preserving the structural core of the design. This structural core meant the ratio and proportion hypothetical learning trajectory which was proposed by Battista and van Auker Borrow (1995) and developed by Stephan and colleagues and contextual elements which were proposed as helpful to develop proportional reasoning (Lamon, 2007, 2012). Hypothetical learning trajectory (HLT) is a proposed learning system which is a collection of advances that is suggested to describe the learning process best; however, without actualizing in a specific classroom, these advances cannot be considered as the learning path of that classroom because no shared mathematical meaning has emerged. Tasks embedded in ratio and proportion hypothetical learning trajectory were implemented and shifted from simpler to more complex levels, which made the flow easier to advance among the activities. Linking composite units was described as the fundamental element for the development of abstract thinking in proportional reasoning (Battista & van Auker Borrow, 1995) as it was observed in the classroom.

Data Analysis

Data analysis included multilevel analysis in which the analysis in progress and retrospective analysis were conducted (Cobb et al., 2003). Analyses in progress aim to explain the justification of the instructional sequence. On the other hand, the retrospective analyses were conducted to reveal a complete picture of the process so that the effective and ineffective strategies can be provided for the current study and future designs (Cobb et al., 2003).

Findings

Different Classrooms, Different Potentials for Discussions

Throughout the implementation, some strategies were anticipated by the instructional sequence based on the documentation of the previous experiences of the implementations. Two classrooms had different potentials since they had students thinking distinctively from each other and they had influenced the course of the classroom. While dealing with the missing-value problems and comparison problems in the task, classroom 7A was more focused on the calculation of the problems. They even carried out their previous learning "algebraic thinking: creating the linear equations with one known" although it was not successfully conducted. There were both incorrect and correct explanations. These explanations were part of the discussions since they preferred talking about these results. One example was provided from the classroom 7A. One of the problems of the task was provided in Figure 1a. This problem was different than the other problems in the task because the quantities of the units were divisible with the remainder. In the literature, this context was suggested as a challenge for the development of proportional reasoning. There were two results provided in Figure 1.a and 1.b. In Figure 1.a the student tried to use calculation, division, to conclude. He named the components of the division problem correct, 6 is the number of food bars, 2 is the number that remains from 20 aliens. He calculated the reverse of the operation and multiplied 6 with 3. He could not conclude as Yes or No by using the knowledge from the operation. The discussion part was helpful to talk about this kind of thinking and one of the students explained the question differently with true reasoning (see Figure 1.c). He explained that "each three aliens eat 3 food bars and 8 food bars feed $8 \times 3 = 24$ aliens. We had 20 aliens. 4 aliens are missing, it feeds 4 more aliens".

a) RULE: 1 food bar for three aliens PROBLEM: Are 8 food bars enough to feed 20 aliens?	
b) 	c)

Figure 1. a) The task, b) Answer with no conclusion, c) Correct answer with true reasoning

These kinds of discussions were regular topics of the classroom discussions, and in 7A it was possible to find more discussions on calculation mistakes and understanding of the calculation. They thought that calculation was easier than other strategies such as drawing; however, they failed to explain the reasoning behind the calculation and they got lost in conclusion. When one of the students was lost in understanding of the topic, the explanation of the other student was used to develop the pathways for better understanding of the topic.

Drawing the units and iterating them or developing a ratio table were other helpful tools to be suggested by the instructional sequence. As in the case of the classroom 7B, on the other hand, they preferred drawing mainly to describe their reasoning which was also another anticipated reasoning. Drawing was a more concrete way of reasoning as they described it several times throughout the implementation process. One of the classroom examples was provided below (see Figure 2). One of the students knew the units and drew 20 aliens and made groups with three aliens (see Figure 2.b). He did not calculate the number of food bars. He just saw the remainder, 2 aliens. He did not relate the rule of 3 aliens for 1 food bar. On the other hand, in the classroom discussion, the reasoning in Figure 2.c was the common topic of discourse. She iterated the units and added the number of aliens in each iteration. She iterated 8 times as the number of food bars and concluded that 8 food bars are enough to feed 20 aliens.

a) RULE: 1 food bar for three aliens PROBLEM: Are 8 food bars enough to feed 20 aliens?	
b) 	c)

Figure 2. a) The task, b) Answer with wrong conclusion, c) Correct answer with true reasoning

Whole-class discussions of the two classrooms involved the other types of reasoning as well. There were solutions based on the drawings in the classroom 7A and there were solutions based on calculations in the classroom 7B. In essence, the classrooms progressed to the anticipated big goals through the classrooms' emergent potential which was a decision of the classroom itself.

Emergent Student Models

The tasks and the whole class discussions focused not only on the hypothetical learning trajectory but also on other ratio and proportion of specific empirical data. There were missing-value problems, comparison problems, larger quantities, divisible components of the composite units (2 food bars feeding 4 aliens) and indivisible components of composite units (2 food bars feeding 5 aliens). While implementing the tasks, the teacher and the researcher added some questions, smaller tasks, a challenge, a reminder of the topic (fraction) for better development of the topic, and, more importantly, there were the contributions of the students. For example, the students developed a system to solve the tasks altogether. They developed an emergent model and they consistently used the same model with different problems in the same tasks, which, in some cases, led to an interesting answer or wrong answer. One of the examples from classroom 7A was the strategy of the student and Leyla was very fond of drawing. She insisted on drawing even in challenging cases with larger quantities. In the discussion section, the students were talking about the task "12 food bars are enough for 36 aliens if 1 food bar feeds 3

aliens". Leyla explained that she solved the problem by drawing 12 food bars and writing numeral 3 in the food bars and concluded that it was 36 aliens.

At that moment, students of classroom 7A used drawing aliens first and made the group of A aliens (according to B food bars feed A aliens) then linked them with the food bars (see Figure 3). In this question, the instructional sequence encouraged students to use a more time-efficient way such as a ratio table or meaningful multiplication. However, she gained some time by drawing less. The number of food bars was less than the number of aliens.



Figure 3. Anticipated answer for the task

During the implementation process, students progressed based on their construction of knowledge. They preferred to use their emergent models to describe the solution of the tasks. These models were some interesting ways of thinking that were not anticipated by the researcher and teacher during daily revisions. These models reflected the mathematical understanding of the problems from different classroom cultures. Students were affected by the classroom collective activity and the classroom progress was affected by the individual contributions. They were the results of the students' need to express their ideas and these models were molded by other students and they transferred the knowledge to the other solutions.

Changes in Instructional Sequence

Classroom enactment refers to implementing and acting to create a better learning environment for the ratio and proportion. While enacting, different solution strategies were encouraged to enrich the discussion environment and the teacher and the researcher created some challenges to discuss based on the classroom needs. In these two cases of the classrooms, they represented different needs. Teacher Merve conducted the instructional sequence along with the researcher and the teacher was not only the implementor but also responsible for the flow of the discourse based on the goals and emergent ideas of the students. Furthermore, the teacher facilitated the whole class discussions and developed the tasks to make it more efficient for that classroom. All activities were progressed according to the predetermined sequence. However, the class decided on the pace of the instructional sequence.

Implementation in 7A lasted for 35 hours and consisted of 23 activities, on the other hand, implementation in 7B lasted for 40 hours and consisted of 17 activities. There were several reasons for this differentiation. Classroom 7B revealed the need for the understanding of fractions. While studying with ratio tables in Activity 9, most of the students failed to calculate the unit ratio, vertical scale factor, and horizontal scale factor. Therefore, the teacher and the researcher decided to prepare a worksheet as a reminder of the procedural knowledge for the fractional operations and while conducting the tasks, the teacher and the researcher were to be more focused on the problems which involved fractional operations. Another reason was that the big ideas were achieved with more discussion topic than expected. This situation was also related to the potential of the classrooms in which students were to learn how to discuss, how to learn from each other, how to share ideas, and how to agree and disagree mathematically.

Additionally, the classrooms might need a deeper knowledge about the topic. In the case of classroom 7A, the students needed to discuss inverse ratio more, which was one of the learning outcomes of the national mathematics curriculum. In the instructional sequence, there were problems related to the inverse ratio but it was expressed implicitly on the topic. Teacher Merve brought the topic to the fore and said "Think about the tasks we have done so far (referring the tasks in the activities which consider direct ratio relationship), and there are cases such as 4 workers finish painting of the walls in two days. What about 8 workers? Is this case similar or different than the former ones?". She gave some time to discuss these topics to make the students aware of the proportional relationships. These kinds of additions and changes made the instruction implementation specific for the classroom and most of them emerged during the enactment of the instructional sequence.

Conclusions, Discussions and Implications

Although the academic achievement of the two classrooms was similar, it did not provide specific information about each one. Educational design research provided an environment in which various interrelated theoretical perspectives molded for the local instructional implementation. They were tested and revised in terms of learning the content and there were variations in the enactment of the instructional sequence based on the classrooms' and individuals' needs. What the researchers planned and how it was enacted in the classrooms is the question that the design research methodology answers (Cobb, Stephan, McClain, & Gravemeijer, 2001) and in this case the tenets coming to the fore were represented in their bounded system, which is the potentials of the classrooms. The involvement of the stakeholders other than the researcher provided a valuable resource to develop an efficient way of teaching-learning environment for proportional

reasoning. Plomp (2013) also highlighted the involvement of practitioners as a quite significant part of the design-based research.

Throughout this process, the discourse generated from whole-class discussion gave prominence to the students' ways of thinking, and students built mathematical practices relating to ratio and proportion. This means that they internalized, organized, and reinvented a model for this mathematical content and for the learning of that content in a social environment (Gravemeijer, Bowers, and Stephan, 2003). These kinds of characteristics were described in other design research studies as well (see Stephan & Akyuz, 2012; Stephan, 2015; Stephan, Bowers, Cobb, & Gravemeijer, 2003). The dissemination of design-based research, in which not only a single principle but also many principles are considered holistically, may constitute the infrastructure to support the teaching of specific content in a student-centered way. Kaput (2018) also argued top-down approaches for conducting student-centered classrooms and referred these contributions of the teachers and students as the organic changes required for the student-centered learning environment. All in all, educational design research with its reflexive structure in the teaching-learning system may provide opportunities for student-centered classrooms through letting the voice of the students for the sake of learning. It is recommended that future research, which places the student at the center of the system, use the design research approach in education to develop research-based design in each mathematical content to develop student-centered learning environments.

References

- Battista, M. T., & Van Auker Borrow, C. (1995). A proposed constructive itinerary from iterating composite units to ratio and proportion concepts. Paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for Psychology of Mathematics Education, Columbus, OH.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1&2), 113-164.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Fielding-Wells, J., Dole, S., & Makar, K. (2014). Inquiry pedagogy to promote emerging proportional reasoning in primary students. *Mathematics Education Research Journal*, 26(1), 47-77.
- Gravemeijer, K., Bowers, J., & Stephan, M. (2003). A hypothetical learning trajectory on measurement and flexible arithmetic. In M. Stephan, J. Bowers, P., Cobb, & K. P. Gravemeijer (Eds.), *Supporting students' development of measuring conceptions: Analyzing students' learning in social context* (pp. 51-66). Journal for Research in Mathematics Education, Monograph 12.
- Kaput, K. (2018). *Evidence for student-centered learning*. Education Evolving. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581111.pdf>
- Lamon, S. J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning. In F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 629-667). Reston, VA: NCTM
- Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers* (Third edition). New York: Routledge.
- Post, T., Behr, M., & Lesh, R. (1988). Proportionality and the development of prealgebra understandings. In A.F. Coxford & A. P. Shulte (Eds.), *The Ideas of Algebra, K-12* (pp. 78-90). Reston, VA: NCTM.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research – Part A: An introduction* (pp. 11-51). Enschede, the Netherlands: SLO.
- Ruiz, E. F., Lupianez, J. L., & Valdemoros, M. (2002). Didactical reflections on proportionality in the Cabri environment based on a previous experience with basic education students. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the 26th PME International Conference* (Vol. 4, pp.104-111).

- Stephan, M. (2014). Learner-centered teaching in mathematics education. In S. Lerman (Ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 338-343). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_87
- Stephan, M. (2015). Conducting classroom design research with teachers. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 47(6), 905-917. doi: 10.1007/s11858-014-0651-6.
- Stephan, M., & Akyuz, D. (2012). A proposed instructional theory for integer addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(4), 428-464.
- Stephan, M., Bowers, J., Cobb, P., & Gravemeijer, K. P. (2003). Supporting students' development of measuring conceptions: Analyzing students' learning in social context. *Journal for research in mathematics education, Monograph, 12*.
- Stephan, M., McManus, G., Smith, J., & Dickey, A. (2015). *Ratio and rates instructional sequence*. Retrieved from <http://cstem.uncc.edu/green-teachers-network-curriculum-connection-matrix/stem-paper-presentation/paper> in November, 2015.
- Tournaire, F., & Pulos, S. (1985). Proportional reasoning: A review of the literature. *Educational Studies in Mathematics*, 16(2), 181-204.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK, POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE VE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİLER

TAMER SARI

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

FUNDA NAYIR

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Çalışma ortamında insanlar bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşabildikleri ölçüde örgütsel mutluluk sağlanacağı düşünülmektedir. Bu düşünce kapsamında okul ortamında öğretmenlerin birçok konuda bilgi, görüş ve tecrübeleri olmasına rağmen sessizliği seçmeleri kurumun elinde olan birçok potansiyelden yararlanamaması sonucunu doğurabilir. Kullanılmayan bu potansiyellerden birisi olarak düşünülen pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin araştırılması örgüt amaçlarına ulaşılabilmesi adına yararlı olabilir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem: Araştırma nicel desenli olup ilişkisel tarama modelindedir. Çalışma grubunun seçiminde basit tesadüfi örnekleme (Simple random sampling) kullanılmıştır. Seçilen örnekleme öğretmenlere çevrimiçi kontrollü erişime açık elektronik ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kamu ve özel okullarda görev yapmakta olan 250 öğretmen oluşturmaktadır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre okullarda örgütsel sessizlik düzeyi düşüktür. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri de yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Yapılan analizler sonunda okullardaki örgütsel sessizlik düzeyi ile pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasında negatif yönlü, orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Öneriler: Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farklı düşünen ve sorunları ön görebilen öğretmenlere karşı ön yargılı davranmayıp, öğretmenlerin farklı fikirlerine saygı duyarak okul ortamındaki sessizliğe yol açabilecek davranışlardan kaçınmaları örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik iletişim stratejileri açısından önemli olabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğin pozitif psikolojik sermayeyi olumsuz etkilediğini dikkate alarak örgütsel sessizliğe yol açabilecek faktörleri azaltmak için gayret etmeleri önerilir. Son olarak, örgütsel sessizliği azaltmak için yöneticiler şeffaflık ve güvene dayalı yönetim anlayışını benimseyerek öğretmenlerin mutluluk düzeylerini arttırabilirler.

Anahtar Kelimeler: Okul içi ilişkiler, yönetim, öğretmen duyguları, etkililik

Abstract

Problem Statemen: It is thought that organizational happiness will be provided to the extent that people can reach individual and institutional goals in the working environment. Within the scope of this idea, although teachers have knowledge, opinions and experiences in many subjects, choosing silence may result in the lack of potential of the institution. Researching the relationship among positive psychological capital, organizational silence and organizational happiness, which is considered to be one of these unused potentials, may be useful for achieving organizational goals.

Purpose: The purpose of this study was to investigate the relationships between organizational silence, positive psychological capital and organizational happiness according to teachers' perceptions.

Method: The research is quantitative patterned and is in the relational scanning model. Simple random sampling was used in the selection of the study group. In the selected sample, an electronic scale open to online controlled access was applied to the teachers. The study group consisted of 250 teachers working in public and private schools in the 2018-2019 academic year.

Findings: According to the research findings, the level of organizational silence is low in schools. It was observed that teachers' positive psychological capital perceptions and teachers' perception of organizational happiness were high. At the end of the analyses, a negative and moderate relationship was found between the level of organizational silence and positive psychological capital and organizational happiness in schools.

Suggestions: it may be important for school administrators and teachers to avoid behaviours that may lead to silence in the school environment by respecting different ideas of teachers and not prejudging teachers who think differently and can foresee problems. It is also recommended that school administrators strive to reduce the factors that may lead to organizational silence, considering that organizational silence adversely affects positive psychological capital. Finally, to

reduce organizational silence, managers can increase teachers' level of happiness by adopting a management approach based on transparency and trust.

Keywords: In-school relations, administration, teacher feelings, effectiveness

Giriş

Çalışma ortamında insanlar bireysel ve kurumsal hedeflere ulaşabildikleri ölçüde örgütsel mutluluk sağlanacağı düşünülmektedir. Bu düşünce kapsamında okul ortamında öğretmenlerin birçok konuda bilgi, görüş ve tecrübeleri olmasına rağmen sessizliği seçmeleri kurumun elinde olan birçok potansiyelden yararlanamaması sonucunu doğurabilir. Kullanılmayan bu potansiyellerden birisi olarak düşünülen pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin araştırılması örgüt amaçlarına ulaşılabilmesi adına yararlı olabilir.

Örgütsel etkinliği artırmak için geliştirilen stratejilerin ve ortaya konulan gayretin sonucunda örgütsel yönetimde pozitif bilimin katkılarını ortaya koyan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Bu alandaki çalışmaları bilinen Hewlett-Packard Co. yöneticilerinden Carly Fiorina değişen iş dünyasında en büyüğü ve elle tutulur olan nihayetinde en önemli bileşenin insan olduğunu belirtmiştir (Fred Luthans ve Youssef, 2004). Örgütsel davranışla ilgili çalışmalar işyerlerinde insan davranışlarının örgüt hedeflerine ulaşmak için geliştirilen stratejilere olan etkisini inceleyerek bu stratejilerden bazılarının diğerlerine göre avantajlı olduğunu tespit etmiştir ve stratejiler üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmak bazı yetkinliklerin niçin diğerlerinden daha faydalı olduğunu anlama fırsatı sağlamıştır (Keleş, 2011). Bu nedenle, çalışanların performansını etkileyebilecek stratejilerin belirlenmesi, bu stratejilerin olumlu etkilerinin geliştirilmesi, olumsuz etkilerinin azaltılması veya mümkün olanların ortadan kaldırılması örgütsel hedeflere ulaşmada faydalı olabilecektir. Pozitif psikoloji hareketinin örgütsel davranışa uyarlanması neticesinde ortaya çıkan pozitif örgütsel davranış yaklaşımı, çalışanları sürekli olumsuz bakış açısıyla değerlendiren yöneticilerin, onları pozitif bir yaklaşımla değerlendirmeleri ve sahip oldukları pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmeleri gereğini ortaya çıkarmıştır (Akçay, 2011). Çalışma ortamında pozitif faaliyetlerin ortaya çıkışı literatürde "pozitif örgütsel bilim", "pozitif örgütsel davranış" ve son dönemde daha sıklıkla kullanılan "psikolojik sermaye" kavramlarıyla ifade edilmektedir (Keleş, 2011). Pozitif psikolojinin alanı; "memnuniyet, tatmin ve iyi olma" geçmiş zamanda; "iyimserlik ve umut" gelecek zamanda; "sağlık ve mutluluk" şimdiki zamanda birlikte anlamlı duyguları ifade etmektedir. Pozitif psikolojinin; bireylerin cesaret, sevgi kapasitesi, ileri görüşlülük, estetik duygusu, yetenek, azim, kişilerarası ilişkiler, özgünlük, yetenek, moral gibi olumlu kişisel özellikleriyle alakalı olduğu bilinmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Akt. (Örücü ve Çınar, 2019). Bu kapsamda, örgüt için çıktılar etkileyecek her tür sermaye gibi pozitif psikolojik sermayenin varlığı da önem kazanmaktadır.

Her ne kadar bilim çalışma ortamında insanlar için olumlu davranış ve stratejiler üzerinde çalışsa da birey çalışma ortamında psikolojik olarak rahat olamazsa bireylerin örgüt içinde bazı durumlarda iletişim kurmaktan kaçınması, görüş bildirmemesi ve sessiz kalması karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde ortaya çıkan ve "örgütsel sessizlik" (organizational silence) olarak kullanılan bu kavram, örgüt içinde öngörülemez ve örgütsel çıktılar açısından çeşitli sorunlara sebep olmaktadır (Kaya, 2018). Örgütsel sessizlik, iş görenler tarafından örgütsel konularda veya problemlerde kendi fikir veya düşüncelerini ifade etmenin gereksiz ve riskli olarak algılanması görüşüne dayanmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Örgüt açısından sorunların çözümü veya azaltılması konusunda oldukça değerli olabilecek fikir veya bilgiler sessizliğin tercih edilmesiyle içinden çıkılmaz bir hal alabilir. Maalesef bu durum örgütün kendi öz değerlerinden yararlanmasının da önüne geçebilir.

Son olarak, öğretmenlerin çalışma ortamında meslektaşlarından ve yöneticilerinden olumsuz tepki alma, güven duymama, dışlanma korkusu, şikâyetçi ve sorun çıkarıcı olarak görünmek istememeleri gibi sebeplerden ötürü örgütsel sessizlik içinde bulunmaları eğitim sisteminin sorunlarının belirlenmesini zorlaştırabileceği gibi ve okulların gelişimini ve değişimini olumsuz etkileyecektir. Bir şeyin doğrusunu görüp söyleyememek veya bir sorunu dile getirememek insanı rahatsız eder ve öznel iyi oluş durumunu etkileyebilir. Literatürde öznel iyi oluş kavramı mutluluk olarak tanımlanmıştır ((Kangal, 2013), (Bradburn, 1969; Diener, 1984; Akt., Cenkseven ve Akbaş, 2007). Ayrıca, istek ve eğilimlerin tam bir uyumu ve doyunluğu, değerli şeylerin bolluğu içinde alınan nesnel durum (Akarsu, 1975) olarak ta tanımlanmıştır. Bireyde istek ve eğilimlerin uyum ve doyunluğu, zincirleme bir şekilde örgütü de etkileyen bulaşıcı bir kimliğe dönüşebilmektedir. Böylelikle örgüt olarak yaşanan bir iyi olma durumu, örgütsel mutluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2018). Diğer değerler gibi mutluluğun da örgüt içinde paylaşılması örgüt etkililiğini artırabilir.

Pozitif psikolojik sermayenin tanımlanması ve kullanılması oldukça yenidir. Pozitif psikolojik sermaye kavramı, psikologlar tarafından (Arvey ve diğ. 1998; King ve Emmons, 1990; Kring, Smith ve Neale, 1994) bireysel verimliliğe katkıda bulunan kişilik özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Grandey, 2000). Pozitif psikoloji kapsamında yapılan çalışmalar insanların psikolojik sorunlarını gidermeye çalışmak yerine yaşamları hakkında iyi şeyler hissetmelerini sağlayacak noktalara odaklanmasını sağlayarak mutluluğu yakalamayı amaçlamaktadır. Alan yazında bireylerin sağlıklı, üretken ve işinde daha mutlu olmaları için pozitif psikolojiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Pozitif psikolojide, kişilerin davranış bakımından pozitif yönünü dikkate alan ve yapılan araştırmalarda her ne kadar negatif yönü araştırılsa da pozitif yönünün de araştırılması gerektiği amaçlanmıştır (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji ve pozitif örgüt davranışları temelinde "pozitif psikolojik sermaye" kavramı oluşmaya başlamıştır (Luthans ve diğ., 2007). Psikolojik sermaye bireyin öz-

yeterlilik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenlerinden meydana gelen bir kavramdır (Luthans ve Youssef, 2004). Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu öğretmenlerden oluşmaktadır ve çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin online uygulanan ölçekler aracılığıyla 250 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları 142 kadın (% 57), 108 erkek (% 43), okulda yaptıkları göreve ilişkin dağılımları 87 yönetici (% 35), 163 Öğretmen (% 65) ve görevli oldukları okul türüne göre dağılımları ise 56 ilkokul (% 23), 103 ortaokul (% 41) ve 91 lise (% 36) olarak belirlenmiştir

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşmak için Tösten ve Özgan (2014) tarafından öğretmenlerin PPS algısını ölçmek için geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği"; Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen Aslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği, öz yeterlilik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinden katılımcıların yüksek puan alması örgütsel sessizlik düzeylerinin yüksek olduğu anlamında yorumlanırken, düşük puan almaları ise örgütsel sessizlik düzeylerinin düşük olduğu anlamında yorumlanmaktadır. Ölçekte, sadece bir madde (3. Madde) ters kodlanmıştır. Örgütsel Mutluluk Ölçeği; olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz duygular boyutundaki 12. madde ters puanlanmaktadır. Alt boyutlar ayrı ayrı puanlanmamakta ve değerlendirilmemekte, ölçeğin tamamı için toplam puan alınmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların artması örgütsel mutluluk düzeylerinin arttığı, puanların azalması ise örgütsel mutluluk düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, kullanılacak veri analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri setlerinde çok değişkenli normalliğin değerlendirilirken çarpıklık ve basıklık değerleri için +2 ile -2 kritik değerler olarak alınmaktadır (Byrne, 2010, Kline, 2011).Elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul gören değerler arasında olması nedeniyle analizde normal dağılım testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada, kullanılacak veri analiz tekniklerini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Normallik Sonuçları

Araştırma Değişkenleri	α	Çarpıklık	Basıklık
Okul Ortamı	0,64	-1,238	1,116
Duygu	0,77	-1,102	0,674
Yönetici	0,87	-1,312	0,603
İzolasyon	0,84	-0,245	-0,632
Sessizliğin Kaynağı	0,78	0,538	-0,746
Örgütsel Sessizlik	0,91	0,347	-0,754
Öz yeterlik	0,92	-1,04	1,46
İyimserlik	0,91	-0,78	0,49
Güven	0,92	-1,28	1,42
Dışadönüklük	0,90	-0,42	-0,33

Psikolojik Dayanıklılık	0,92	-0,45	-0,55
Umut	0,87	-0,75	0,6
Pozitif Psikolojik Sermaye	0,97	-0,78	0,72
Örgütsel Mutluluk	0,94	-0,016	-1,155

Ölçeklerin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla her bir ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak analizlere karar vermek üzere ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk ölçekleri ve alt ölçeklerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları

Araştırma Değişkenleri	\bar{x}	ss
Okul Ortamı	1,92	0,96
Duygu	2,01	0,89
Yönetici	1,83	1,04
İzolasyon	1,87	0,72
Sessizliğin Kaynağı	1,97	0,87
Örgütsel Sessizlik	1,91	1,02
Öz yeterlik	4,18	0,63
İyimserlik	4,06	0,71
Güven	4,22	0,68
Dışadönüklük	4,03	0,60
Psikolojik Dayanıklılık	3,98	0,76
Umut	4,14	0,71
Pozitif Psikolojik Sermaye	4,10	0,55
Örgütsel Mutluluk	4,07	0,82

Tablo 2 incelendiğinde elde edilen ortalama değerler doğrultusunda okullarda örgütsel sessizlik düzeyinin düşük, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları

Araştırma Değişkenleri	Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı	Duygu	Yönetici	İzolasyon	Sessizliğin Kaynağı	Pozitif Psikolojik Sermaye	Öz yeterlik	İyimserlik	Güven	Dışadönüklük	Psikolojik Dayamlılık	Umut	Örgütsel Mutluluk
1.														
2.	0,62**													
3.	0,54**	0,32**												
4.	0,70**	0,41**	0,60**											
5.	0,66**	0,23**	0,66**	0,51**										
6.	0,74**	0,54**	0,52**	0,42**	0,53**									
7.	-0,45**	-0,38**	-0,27**	-0,30**	-0,40**	-0,25**								
8.	-0,36**	-0,25**	-0,32**	-0,42**	-0,35**	-0,32**	0,72**							
9.	-0,24**	-0,30**	-0,28**	-0,38**	-0,24**	-0,28**	0,65**	0,48**						
10.	-0,42**	-0,34**	-0,38**	-0,25**	-0,20**	-0,38**	0,68**	0,54**	0,62**					
11.	-0,38**	-0,21**	-0,41**	-0,21**	-0,32**	-0,36**	0,58**	0,62**	0,67**	0,38**				
12.	-0,28**	-0,43**	-0,22**	-0,32**	-0,28**	-0,17**	0,74**	0,57**	0,59**	0,54**	0,53**			
13.	-0,40**	-0,32**	-0,19**	-0,24**	-0,16**	-0,23**	0,56**	0,51**	0,63**	0,47**	0,42**	0,45**		
14.	-0,49**	-0,31**	-0,45**	-0,25**	-0,17**	-0,29**	0,54**	0,48**	0,45**	0,32**	0,36**	0,31**	0,37**	

**p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde örgütsel sessizlik ile pozitif psikolojik sermaye ve pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluğun tüm alt boyutları ilişkisi negatif yönlü ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç, tartışma ve Öneriler

Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkilerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda okullarda örgütsel sessizlik düzeyi düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri de yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Okullardaki örgütsel sessizlik düzeyi ile pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasında negatif yönlü, orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel mutluluk arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar Moçoşoğlu ve Kaya (2018) yaptıkları araştırma sonucunda ulaştıkları örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğuna dair sonuç ile benzerlik göstermiştir. Bununla birlikte daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen öğretmenlerin psikolojik sermayeleri genel olarak yüksek düzeyde (Bostancı, Çelik, ve Kahraman, 2017) olduğunu gösteren çalışmalarla da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma doğrultusunda pozitif psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkilerin örgütsel davranış alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farklı düşünen ve sorunları ön görebilen öğretmenlere karşı ön yargılı davranmayıp, öğretmenlerin farklı fikirlerine saygı duyarak okul ortamındaki sessizliğe yol açabilecek davranışlardan kaçınmaları örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik iletişim stratejileri açısından önemli olabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin örgütsel sessizliğin pozitif psikolojik sermayeyi olumsuz etkilediğini dikkate alarak örgütsel sessizliğe yol açabilecek faktörleri azaltmak için gayret etmeleri önerilir. Son olarak, örgütsel sessizliği azaltmak için yöneticiler şeffaflık ve güvene dayalı yönetim anlayışını benimseyerek öğretmenlerin mutluluk düzeylerini arttırabilirler.

Kaynaklar

Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akçay, V. H. (2011). Pozitif Psikolojik Sermaye Kavramı ve İşletmelerde Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğünü Sağlamadaki

- Rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 73–78.
- Bostancı, A. B., Çelik, K., ve Kahraman, Ü. (2017). Okulların DNA Profilleri ile Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140–156.
- Byrne, B. M. (2010). Structural Equation Modeling with AMOS. In *Structural Equation Modeling* (Vol. 22). <https://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Cenkseven, F., ve Akbaş, T. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Öznel Ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43–65.
- Engstrom, S., ve Whiting, J. (1996). Aristotle, Kant, and the Stoics: Rethinking Happiness and Duty - Google Books. Retrieved August 28, 2019, from Cambridge University Press website: https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=fbc197dOU2QC&oi=fnd&pg=PR7&dq=aristotle%27s+happiness&ots=ijlAtRtVhk&sig=z5pkiwCzPmk-lctiFYxjgzgFJ-w&redir_esc=y#v=onepage&q=aristotle's+happiness&f=false
- Gable, S. L., ve Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
- Gomes, M. H. S. C., Barcaui, A. B., Limongi-França, A. C., Bresciani, L. P., ve Correa, S. (2017). Happiness, Well being and Work: a possible encounter in a managerial perspective? *Felicidade. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria*, 12(2), 336–349. <https://doi.org/10.5902/19834659>
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In *Handbook of social cognition, Vol 3.* (pp. 179–236). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hanehalkı için Bazı Sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44), 214–233. <https://doi.org/10.17755/esosder.11333>
- Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki : Şanlıurfa İli Örneği. 3(1), 52–70.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif Psikolojik Sermaye: Tanımı, Bileşenleri ve Örgüt Yönetimine Etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343–330.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. In *Structural Equation Modeling* (Vol. 156). <https://doi.org/10.1038/156278a0>
- Luthans, F., Youssef, C., ve Avolio, B. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, F. ve Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki : Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52–70.
- Morrison, E. W., ve Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725.
- Örücü, E., ve Çınar, B. (2019). Pozitif Psikolojik Sermayenin Yenilikçi Davranış Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 287–299. <https://doi.org/10.18506/anemon.454180>
- Rego, A., Ribeiro, N., ve Cunha, M. P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors. *Journal of Business Ethics*, 93(2), 215–235. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0197-7>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNETE YÖNELİK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**FATMA GİZEM KARAOĞLAN YILMAZ**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**RAMAZAN YILMAZ**
BARTIN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin ne düzeyde olduğu, aralarında nasıl bir ilişki olduğu, internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüş olup, araştırmanın katılımcılarını 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği, Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğunu göstermektedir. İnternete yönelik epistemolojik inancın alt boyutları olan kesinlik ve bilginin kaynağı ile bilginin yapısı faktörleri açısından gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), bilginin gereçlendirilmesi faktörü açısından ise gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanlarına bakıldığında ise özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği puanları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete yönelik epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, internete yönelik epistemolojik inanç, eğitsel internet kullanım özyeterliği, cinsiyet, sınıf

Giriş

Günümüzde İnternet; arama motorları, kitlesel açık çevrimiçi dersler, video paylaşım siteleri, Wikipedia, sosyal ağlar gibi platformlar ile bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri önemli bir bilgi kaynağı haline gelmiştir. Bireyler bu platformlarda çeşitli bilgi arama tekniklerini kullanarak istedikleri bilgiye erişebilmektedir (Yılmaz ve Ercan, 2017). Ayrıca mobil cihazların ve İnternet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte bireyler bilgiye istedikleri yer ve zamanda erişebilme imkânına sahip olmuşlardır (Karaoğlan Yılmaz ve Binay Eyüboğlu, 2018; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Yılmaz ve Karaoğlan Yılmaz, 2018). Bu gelişmeler ışığında bilgiyi ezberleyen değil, eriştiği bilgiyi kullanabilen, üretebilen ve yaratıcılığını ortaya koyabilen bireylere toplumlar gereksinim duymaya başlamışlardır.

Her ne kadar İnternet hemen her konuda bilginin yer aldığı bir bilgi kaynağı durumuna gelmiş olsa da, burada yer alan bilgilerin güvenilirliği ise bir tartışma konusudur. Çünkü günümüzde temel düzeyde bilgisayar ve internet okuryazarı olan bir birey rahatlıkla internet ortamına bilgi yükleyebilmekte, bu bilgiyi başkaları ile paylaşabilmektedir. Ancak İnternet ortamına yüklenen bilginin içeriği ise çoğunlukla bir denetimden geçmemektedir. Söz konusu bu durumlar bireylerin İnternet ortamındaki bilginin güvenilirliğine şüphe ile yaklaşmalarına yol açabilmektedir. Bu durum bireylerin İnternete yönelik epistemolojik inançları ile ilişkili bir durumdur (Yılmaz, Karaoğlan Yılmaz, Sezer ve Erduran, 2017). İnternete yönelik epistemolojik inanç, bireyin internet ortamındaki bilginin kaynağına, kesinliğine, yapısına ve bu ortamdaki bilgi ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik inançlarını kapsamaktadır (Kılıç Çakmak, Karaoğlan Yılmaz, & Yılmaz, 2015). İnternete yönelik epistemolojik inancı gelişmemiş/naif düzeyde olan bireyler bu ortamdaki bilgi kaynaklarına, bilgilerin kesinliğine inanan bireylerdir. Diğer taraftan, İnternete yönelik epistemolojik inancı gelişmiş düzeyde olan bireyler ise bu ortamdaki bilgi kaynaklarına, bilgilerin kesinliğine şüphe ile yaklaşan bireylerdir (Karaoğlan Yılmaz, & Kılıç Çakmak, 2016). Naif epistemolojik inanca sahip bireyler İnternet ortamındaki ilk buldukları web sayfasındaki bilgileri doğru, genel geçer kabul edebilirken; gelişmiş epistemolojik inanca sahip bireyler ise bu duruma şüphe ile yaklaşarak buldukları bilgileri farklı bilgi kaynaklarına da erişerek doğrulamaya, bilgiyi sorgulamaya çalışırlar (Yılmaz, 2016).

Gelişmiş ve gelişmemiş epistemolojik inanca sahip bireylerin göstermiş oldukları bilgi arama/bilgi kaynağını sorgulama davranışlarının eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İnternet kullanım özyeterlikleri gelişmiş olan bireyler çeşitli bilgi arama tekniklerini kullanarak, farklı bilgi kaynaklarına rahatlıkla erişebilecek, farklı kaynaklardaki bilgileri karşılaştıracak bilgi ve yetkinliğe sahip olabilen kişilerdir. Özyeterlikleri gelişmemiş olan bireyler ise arama motorlarını kullanarak güçlükle bilgi kaynaklarına erişebilecekler ve ilk buldukları sınırlı sayıda bilgi kaynağı ile yetinmeyi tercih edebileceklerdir (Karaoğlan Yılmaz ve Öztürk, 2018). Dolayısıyla eğitsel internet kullanım özyeterliği gelişmiş olan bireylerin İnternete yönelik epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu iki yapı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ve eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri sınıf düzeyine (1. Sınıf / 4. Sınıf) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının İnternete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel amaçlı İnternet kullanım özyeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterliklerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemek için tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır (Karasar, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını; bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde bir ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	271	67.6
	Erkek	130	32.4
Toplam		401	100.0
Sınıf	Üniversite Birinci Sınıf	188	46.9
	Üniversite Dördüncü Sınıf	213	53.1
Toplam		401	100.0
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	119	29.7
	Sınıf Öğretmenliği	61	15.2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	86	21.4
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	67	16.7
	Türkçe Öğretmenliği	68	17.0
Toplam		401	100.0

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarını belirleyebilmek için Kılıç Çakmak ve diğ. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ölçek; kesinlik ve bilginin kaynağı (certainty and source of knowledge), bilginin gerekçelendirilmesi (justification for knowing) ile bilginin yapısı (structure of knowledge) şeklinde üç faktörlü bir yapıya sahip olup, 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 10'lu likert tipi bir derecelendirmeye sahip olup, ölçek maddelerine katılma düzeyleri "(1) Kesinlikle Katılmıyorum" ve "(10) Kesinlikle Katılıyorum" arasında değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması öğrencilerin internete yönelik epistemolojik inançlarının gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) düzeyde olduğunu, düşük puan alınması ise internete yönelik epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu görülmüştür. Üç faktörden oluşan internete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinin Cronbach alfa değerleri alt faktörler için .89 ile .96 arasında değişmektedir. Ölçekte bilginin gerekçelendirilmesi faktörü altında yer alan dört madde ters kodlanmaktadır. Öğrencilerin internete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinden 64 ve altı puan alması gelişmiş/olgunlaşmış; 65 ve 112 arasında alması orta/net olmayan; 113 ve üstü alması ise internete yönelik epistemolojik inançlarının gelişmemiş/olgunlaşmamış olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım özyeterliklerini ölçmek amacıyla Şahin (2009) tarafından geliştirilen eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmakta olup tek faktörlü bir yapıdadır. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olup, ölçek maddelerine katılma düzeyleri "(1) Yetersizim" ve "(5) Tamamen Yeterliyim" arasında değerlendirilmektedir. Ölçekten bir bireyin elde edebileceği toplam puan, en yüksek 140, en düşük 28'dir. Ölçeğin puanların yüksekliği, öğrencilerin interneti eğitsel olarak kullanmada kendilerini yetkin olarak gördüklerini, puanların düşük olmasında ise öğrencilerin eğitsel internet kullanımında yetkinliklerinin düşük olarak gördüklerini göstermektedir. Ölçek maddeleri düz cümle yapısındadır. Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin eğitsel internet kullanma kapasitelerini algılamaları ile ilgilidir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

Veri Analizleri

Verilerin normallik varsayımı Çarpıklık ve Basıklık (Skewness-Kurtosis) Testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde .05 düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı ve alt amaçları ile ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği ve eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Puanların Dağılımları

Ölçek ve Alt Faktörleri	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	ss	\bar{x}/k
Kesinlik ve bilginin kaynağı	8	10.00	80.00	54.55	14.29	6.82
Bilginin gerekçelendirilmesi	4	4.00	40.00	14.25	7.57	3.56
Bilginin yapısı	4	4.00	40.00	28.55	7.38	7.14
İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği	16	41.00	131.00	97.35	16.07	6.08
Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği	28	49.00	140.00	107.01	18.89	3.82

Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının 97.35 (10 üzerinden 6.08) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde \bar{x}/k oranı dikkate alındığında öğretmen adaylarının epistemolojik inanç durumları; kesinlik ve bilginin kaynağı ile bilginin yapısı faktörleri açısından gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), bilginin gerekçelendirilmesi faktörü açısından ise gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanlarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yüksek düzeyde sayılabileceği görülmektedir.

Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği puanları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçek ve Alt Faktörleri	1	2	3	4	5
1: Kesinlik ve bilginin kaynağı	r 1				
	p				
	N 401				
2: Bilginin gerekçelendirilmesi	r -.526**	1			
	p .000				
	N 401	401			
3: Bilginin yapısı	r .641**	-.709**	1		
	p .000	.000			
	N 401	401	401		
4: İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği Toplam Puanı	r .936**	-.322**	.696**	1	
	p .000	.000	.000		
	N 401	401	401	401	
5: Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği Toplam Puanı	r .239**	-.339**	.356**	.217**	1
	p .000	.000	.000	.000	
	N 401	401	401	401	401

** İlişki 0.01 düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

* İlişki 0.05 düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği puanları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasındaki korelasyon değerlerinin $r=.217$ ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise; kesinlik ve bilginin kaynağı faktörü ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasında $r=.239$ ($p<.01$) düşük düzeyli pozitif, bilginin gerekçelendirilmesi ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasında $r=-.339$ ($p<.01$) orta düzeyli negatif ve bilginin yapısı ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasında $r=.356$ ($p<.01$) orta düzeyli pozitif düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Pallant (2001)'a göre korelasyon değerlerinin $r = .10$ ile $.29$ küçük; $r = .30$ ile $.49$ orta; $r = .50$ ile 1.0 güçlü bir ilişkiyi göstermektedir. Bu bulgulara göre internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği ve eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasında düşük düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre internete yönelik epistemolojik inanç ve eğitsel internet kullanım özyeterlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç ve Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliklerinin Sınıf Seviyelerine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Faktör	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kesinlik ve bilginin kaynağı	1	188	52.93	14.36	399	-2.15	.032
	4	213	55.99	14.10			
Bilginin gerekçelendirilmesi	1	188	15.24	8.24	399	2.49	.013
	4	213	13.38	6.81			
Bilginin yapısı	1	188	27.75	7.77	399	-2.04	.042
	4	213	29.25	6.96			
İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği	1	188	95.93	15.64	399	-1.67	.095
	4	213	98.61	16.37			
Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği	1	188	104.24	19.10	399	-2.78	.006
	4	213	109.45	18.40			

Tablo 4'de sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla t-testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında ($t(399) = -1.67$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle internete yönelik epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Kesinlik ve bilginin kaynağı ($t(399) = -2.15$; $p < .05$), bilginin gerekçelendirilmesi ($t(399) = 2.49$; $p < .05$), bilginin yapısı ($t(399) = -2.04$; $p < .05$) alt boyutları incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kesinlik ve bilginin kaynağı alt boyutunda dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının inançlarının birinci sınıftakilere göre gelişmemiş/olgunlaşmamış olduğu söylenebilir. Bilginin gerekçelendirilmesi alt boyutunda ise birinci sınıftaki öğretmen adaylarının inançlarının dördüncü sınıftakilere göre gelişmemiş/olgunlaşmamış olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bilginin yapısı alt boyutunda dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının inançlarının birinci sınıftakilere göre gelişmemiş/olgunlaşmamış olduğu ifade edilebilir.

Eğitsel internet kullanım özyeterliği düzeyleri incelendiğinde gruplar arasında ($t(399) = -2.78$; $p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre internete yönelik epistemolojik inanç ve eğitsel internet kullanım özyeterlik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç ve Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliklerinin Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Faktör	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kesinlik ve bilginin kaynağı	Kadın	271	53.56	14.03	399	-2.017	.044
	Erkek	130	56.62	14.66			
Bilginin gerekçelendirilmesi	Kadın	271	14.28	7.49	399	.123	.902
	Erkek	130	14.18	7.75			
Bilginin yapısı	Kadın	271	28.09	7.44	399	-1.783	.075
	Erkek	130	29.49	7.19			
İnternete Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği	Kadın	271	95.94	16.12	399	-2.563	.011
	Erkek	130	100.30	15.60			

Eğitsel Kullanım Ölçeği	İnternet Özyeterlik	Kadın	271	106.96	20.32	399	-.073	.941
		Erkek	130	107.11	15.56			

Tablo 5'de cinsiyete göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla t-testi yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında ($t(399) = -2.563$; $p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle internete yönelik epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır.

Kesinlik ve bilginin kaynağı ($t(399) = -2.017$; $p < .05$) alt boyutu incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle kesinlik ve bilginin kaynağı alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Bilginin gerekçelendirilmesi ($t(399) = .123$; $p > .05$) ve bilginin yapısı ($t(399) = -1.783$; $p > .05$) alt boyutları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle Bilginin gerekçelendirilmesi ve bilginin yapısı alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Eğitsel internet kullanım özyeterliği düzeyleri incelendiğinde gruplar arasında ($t(399) = -.073$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğunu göstermektedir. İnternete yönelik epistemolojik inancın alt boyutları olan kesinlik ve bilginin kaynağı ile bilginin yapısı faktörleri açısından gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive), bilginin gerekçelendirilmesi faktörü açısından ise gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları İnternet ortamındaki bilgi kaynaklarının kesinliğine ve doğruluğuna inandıkları söylenebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eleştirel internet okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanlarına bakıldığında ise özyeterliklerinin yüksek düzeyde sayılabileceği görülmektedir. Yılmaz (2016) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada da öğretmenlerin internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğu bulunmuştur. Karaoğlan Yılmaz ve Kılıç Çakmak (2016) tarafından öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik araştırmada da öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının orta yani net olmayan düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği puanları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik ölçeği puanları arasında düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin geliştirilmesi az da olsa epistemolojik inançlarını etkileyebilmektedir. Ancak tek başına yeterli değildir. Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarını yordayan değişkenleri tespit etmeye yönelik araştırmalar planlanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu nedenle internete yönelik epistemolojik inançların sınıf düzeyine ve dolayısıyla bu sınıf düzeylerinde aldıkları eğitime göre farklılaşmadığı söylenebilir. Eğitsel internet kullanım özyeterliği düzeyleri incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle internete yönelik epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre inançlarının daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Eğitsel internet kullanım özyeterliği düzeyleri incelendiğinde gruplar arasında (anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitsel internet kullanım özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Yılmaz (2016) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada ise öğretmenlerin internete yönelik epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Karaoğlan Yılmaz ve Kılıç Çakmak (2016) ise araştırmasında öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının birinci ve son sınıf olmasının internete yönelik epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması öğretmen adaylarına uygulanmakta olan öğretim programının onların düşünme / sorgulama becerilerine anlamlı ölçüde katkı sağlamadığına işaret etmektedir. Bu bağlamda söz konusu öğretim programlarının bu becerileri kazandıracak şekilde felsefe, epistemoloji, internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi derslerle güncellenmesinin yararlı olabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Kılıç Çakmak, E. (2016). Internet specific epistemological beliefs and online information searching strategies of pre service teachers gender and department differences. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(2), 63-80.
- Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Öztürk, M. (2018). Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile etkili yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *7th Cyprus International Conference on Educational Research (CYICER-2018)*, Cyprus.
- Karaoğlan Yılmaz, F.G., & Binay Eyüboğlu, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (27. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç Çakmak, E., Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2015). İnternete yönelik epistemolojik inanç ölçeğinin uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 55-71.
- Pallant, J. (2001). *SPSS: Survival manual*. Canberra: McPherson.
- Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.
- Yılmaz, R. (2016). Öğretmenlerin İnternete yönelik epistemolojik inançlarının incelenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, 16-18 May 2016, Rize/Turkey.
- Yılmaz, R., & Ercan, A. (2017). Öğretmenlerin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının yaşam boyu öğrenme bağlamında incelenmesi. *11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26 Mayıs 2017, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yılmaz, R., Karaoğlan Yılmaz, F. G., Sezer, B., & Erduran, T. (2017). Sağlık profesyonellerinin epistemolojik inançlarının yaşam boyu öğrenme bağlamında incelenmesi. *UTES '17 Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu*, 15-17 Mart 2017, Antalya.
- Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme süreçleri bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının incelenmesi. *II. International Congress on Science and Education*, Afyonkarahisar, Türkiye.

DESTEKLEME YETİŞTİRME KURSU ÖĞRENCİLERİNİN KURSA DEVAMSIZLIK NEDENLERİ

ALİ ÜNAL

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

RECAİ ŞENTÜRK

MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Türkiye’de okullar arasında başarı farkı yüksektir. Bu nedenle, başarılı okullara daha fazla talep vardır. Bu talep de doğal olarak başarılı olduğu düşünülen okullara girmek için bir rekabete neden olmaktadır. Bu rekabette öne çıkmak isteyen öğrenciler özel dersler almakta, kurslara, etüt merkezlerine gitmektedirler. Türkiye’de Öğrencilerin üst kademelere geçişinde girdikleri sınavlarda başarılı olmak için en çok tercih edilen yöntem uzun yıllar boyunca dershaneler olmuş, veliler ve öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilerin sınavlarda başarılı olamayacağını düşünmeye başlamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı dershaneleri kapatma kararı almış, öğrencilerin ilave ders ihtiyacını karşılamak için okullarda Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) açmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar, DYK'lere devam eden öğrencilerin bir kısmının kursa devamsızlık yaptığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı, DYK öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesidir.

Yöntem: Araştırma, olgubilim desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilçelerde bulunan ortaokul ve liselerde DYK'ye kaydolup sürekli devamsızlık yapan ya da çok sık devamsızlık yapan, yedi ortaokuldan toplam 37 ve beş liseden toplam 77 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme sırasında öğrencilere “Destekleme Yetiştirme Kursuna kayıt olduğun halde, kursa devam etmeme sebebin nedir?” sorusu sorulmuştur. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: DYK'lere öncelikli devamsızlık nedeninin, kursa devam etmeyeceği başlangıçta belli olan öğrencilerin kayıtlarının yapılması olduğu tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Ciddi bir inceleme yaparak, DYK'lere gerçekten katılmak isteyen öğrencilerin kayıtlarının yapılması önerisi getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dershane, gölge eğitim kurumu, kurs, okula devamsızlık

Abstract

Problem Statement and Objectives: There is much difference between the achievements of the school in Turkey. Therefore, there is more demand for successful schools. This demand naturally leads to a competition for entering schools that are considered successful. Students who want to stand out in this competition take private lessons and go to courses and study centers. In Turkey, the transition to the upper levels of the students to be successful in the exams they enter the most preferred method for many years been in the classroom; parents and students started to think that students who did not go to the private education institutions could not pass the exams. The Ministry of National Education has decided to close private education institutions and started to provide Support and Training Courses (DYK) in schools in order to meet the students' need for additional courses. Research has shown that some of the students attending DYK are absent from the course. The aim of this study is to determine the reasons for absenteeism of the DYK students.

Method: The research was carried out in a phenomenological design. The study group of the study consisted of 37 students from seven secondary schools and 77 students from five high schools who enrolled in DYK in secondary schools and high schools in central districts of Konya. Data were collected by semi-structured interview method. During the interview, the students were asked the question in What is the reason why you did not attend the course even though you are enrolled in the Support Training Course?.. The data were subjected to content analysis.

Findings: It was determined that the primary reason for absenteeism was the enrollment of students who were initially determined not to attend the course.

Discussion, Conclusions and Recommendations: After a serious examination, it was proposed to register the students who really want to participate in the DYKs.

Keywords: Classroom, shadow education institution, course, absenteeism

Problem Durumu

Türkiye’de okullar arasında başarı farkının yüksekliği nedeniyle, başarısı yüksek olduğu düşünülen lise ve üniversitelere daha fazla talep olmaktadır. Bu durumun sonucunda nitelikli olduğu düşünülen, başarısı yüksek olan lise ve üniversitelerde okuyabilmek için öğrenciler arasında kıyasıya bir rekabet yaşanmaktadır. Aileler de bu rekabete katılmakta, çocuklarının öne çıkmalarını, nitelikli okullarda okuyabilmesini sağlamak amacıyla çocuklarına özel dersler aldırarak, kurslara, etütlere göndermektedirler. Yapılan kimi çalışmalar da velilerin bu çabasının boşuna olmadığını, okul dersleri dışında ek destek alan

öğrencilerin üst kademelere geçişler için yapılan sınavlarda daha başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üst kademelere geçişinde girdikleri sınavlarda başarılı olmak için en çok tercih edilen yöntem uzun yıllar boyunca dershaneler olmuş; veliler ve öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilerin sınavlarda başarılı olamayacağını düşünmeye başlamışlardır (Ünal & Önal, 2010; Ünal, Önal, & Cemaloğlu, 2008). 14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve 5580 sayılı Kanun ile dershanelerin 1 Eylül 2015 tarihinde kapatılacağı, ancak okula dönüşme programına alınanların kurs olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının bitimine kadar faaliyetine devam edebilecekleri kararı alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin sınava hazırlanmak için dersane ve benzeri kurslara ihtiyaç duyduğu düşüncesinden hareketle, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılından itibaren ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin desteklenmesi ve yetiştirilmesi amacıyla Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) açmaya başlamıştır. Göksu ve Gülcü (2016), MEB'in bu kursları oldukça önemseydiği, yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilmesinin ve ücretsiz olmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Görece yeni bir uygulama olan DYK ile ilgili araştırmaların sayısı zaman içinde artmakta, uygulamanın başarı, başarısızlık ve sorunlarına ilişkin veriler ortaya konulmaktadır. Bozbayındır ve Kara (2017), Göksu ve Gülcü (2016), Sarıca (2018) ve Erol, Erkan ve Ünal (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci devamsızlığının fazlalığı, DYK uygulamasının en sorunlu taraflarından birisi olarak tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmalarda ve başka çalışmalarda DYK'lerde öğrenci devamsızlığının nedenlerini belirlemeye yönelik bir tespit yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Destekleme Yetiştirme Kursu (DYK) öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni. DYK öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma, olgubilim deseni yürütülmüştür. Olgubilim deseni genel olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır.

Katılımcılar. Olgubilim araştırmalarının veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplardır. Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilçelerde bulunan ortaokul ve liselerde DYK'ye kaydolup sürekli devamsızlık yapan ya da çok sık devamsızlık yapan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunu yedi ortaokuldan toplam 37 (ortaokul-19, imam hatip ortaokulu-10 ve yatılı ilköğretim bölge okulu-8) ve beş liseden toplam 77 (genel lise-5, imam hatip lisesi-13, proje okulu-5, meslek lisesi-54) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı ve uygulama. Görüşme sırasında devamsızlık yapan öğrencilere tek bir soru sorulmuştur: Destekleme Yetiştirme Kursuna kayıt olduğun halde, kursa devam etmeme sebebin nedir? Katılımcıların açıklamaları, görüşme sırasında yazılmıştır. Meslek lisesinde görüşme yapılmamış, soru öğrencilere yazılı olarak sorulmuş, öğrenciler soruya yazılı olarak cevap vermişlerdir.

Analiz. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde öncelikle verilerin kodlaması yapılmış; bu amaçla, elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Sonrasında ortaya çıkan kategorilerin ve temaların bulunması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kodlar kategorize edilmiştir. Sonraki aşamada veriler kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanmıştır. Son aşamada, ortaya konulan bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

DYK öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenleri, 13 temada bütünleştirilmiştir. Oluşturulan temaların içeriği aşağıda açıklanmıştır. İnanırcılığı sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Yararlı Olmama. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrenciler kursu yararsız buldukları için devam etmemektedirler. Bu öğrencilere göre, evde çalışmak, kursa göre daha verimlidir. Örneğin bir ortaokul öğrencisi bu durumu, "Evde çalışmayı sevdiğim için gitmeyi tercih etmiyorum. Sabah geliş-gidiş sorun olduğu için ve zaman kaybı olarak gördüğüm için gitmiyorum. Bazı dersler etkili gelmiyor. Mesela Türkçe. Boşa geçiyor bence." şeklinde açıklamıştır. Yine bir ortaokul öğrencisi, "Kursun verimli olmadığını, evde de aynı şekilde çalışabileceğime inanıyorum, o yüzden bıraktım." açıklamasını yapmıştır. Başka bir ortaokul öğrencisi de benzer şekilde, "Beşinci sınıftan beri kurslara gidiyorum. Orada 5 dakikada 3 soru çözüyorsak, evde 5 soru çözüyorum ve uykumu da almış oluyorum. Sadece bu sene devamsızlık yapıyorum. Özellikle öğleden sonra olanlara hiç gitmiyorum." açıklamasını yapmıştır. Bir lise öğrencisi de soruya, "Kursa verdiğim emeğin karşılığını alamadım." yanıtını vermiştir.

Çalışma. Bu temada birleştirilen görüşlere göre, sosyo ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocukları, kurs zamanında çalıştıkları için kursa devam edememektedirler. Örneğin bir lise öğrencisi bu durumu "Çalışıp para kazanmak zorunda olduğum için kursu bıraktım." şeklinde ifade etmiştir. Bir ortaokul öğrencisi de durumu "Okuldan sonra ve hafta sonları markette çalıştığım için hafta sonu kurslarına devam edemedim." şeklinde ifade etmiştir.

Evin Uzak Olması. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrencinin evinin uzaklığı bir devamsızlık nedeni olmaktadır. Bu durumu bir lise öğrencisi, "Dersime evde çalışmaya karar verdim. Evim uzak olduğu için gelebilme sorunum vardı." şeklinde

ifade ederken, bir ortaokul öğrencisi, “Evim okula çok uzak. Otobüs saatleri uygun olmadı. Kursu bırakmak zorunda kaldım.” şeklinde ifade etmiştir.

Özel kurslara gitmek. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, kimi kez öğrencilerin çeşitli yollarla özel ders ve kurslara yönlendirilmeleri, kimi kez özel kurslara gidenlerin daha başarılı olduğunun gözlenmesi, öğrencilere özel kurs ve derslere yönlendirmekte, öğrenciler kursu bırakarak özel kurs ve derslere devam etmektedirler. Bir ortaokul öğrencisi bu durumu, “...özel öğretim kursuna gidiyorum. 6. Sınıftan bu seneye kadar bu kursa devam ediyorum. Evdeki çalışma saatlerimle okul kursundaki çalışma saatlerim uyuşmadığı için. Okul kursundan herhangi bir memnuniyetsizliğim yok. Kursunda birebir özel ders alıyorum. Yoksa okul kursundan da memnunum.” şeklinde ifade etmiştir. Bir ortaokul öğrencisi de “Dışarıdan etüde gidiyorum. Etraftan okullar parasız, çok verimli olmaz dediler. Ders saatleri çakıştığı için gelmedim. Etüdü tercih ettim.” şeklinde açıklamıştır. Bir ortaokul öğrencisi de “...sınıf arkadaşlarım özel öğretim kursuna gidiyordu. ... günlük kaç soru çözeceklerini ve hangi derslerine hangi gün önem vereceklerini biliyordu. Her hafta deneme sınavına giriyor, çok yanlışının olduğu konuda etüt alıyordu. ... okul kurslarındaki öğretmenlerimiz iyi olmasına rağmen, konu eksikliklerimi bilmiyorduk. Benim ihtiyacım olan düzenli deneme sistemi ve psikolojik danışmandı. Ancak bu şekilde başarılı olacağıma inanıyordum.” biçiminde açıklamıştır.

Sosyal Hayat. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrenciler sosyal hayatın içinde yer alma kaygı ya da isteğiyle kurslara devam etmemektedir. Örneğin bir lise öğrencisi devamsızlık nedenini, “Şu aralar düğün, misafirlik oluyor, müsait olamıyorum.” şeklinde açıklamıştır. Yatılı okulda kalan bir ortaokul öğrencisi, “Bazen ailevi ziyaretler sebebiyle köye gitmek zorunda kalıyoruz.” biçiminde açıklamıştır.

Kursun Zamanı. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrencinin kursa devamsızlık nedeni, kurs zamanının kendisine uygun olmamasıdır. Örneğin bir lise öğrencisi, durumu “Kursun hafta sonu olması nedeniyle gelemiyorum.” biçiminde açıklamıştır.

Yorgunluk. Kurslar bazı öğrenciler için yorucu olduğundan dolayı devamsızlık yapmaktadırlar. Örneğin bir ortaokul öğrencisi bu durumu “Hafta sonu kursa gelirim yoruluyorum. “, bir lise öğrencisi de “Ekstra bir gün daha okula gitmek mental olarak yorduğu için ve hafta sonu sabah 7’de uyanmak zordu.” şeklinde açıklamışlardır.

Motivasyon Düşüklüğü. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrencilerin kursa devamını gerektirecek bir durum yoktur. Öğrenci okula, normal derslere de devam etmek istememektedir. Örneğin bir ortaokul öğrencisi, “Okumak istemediğim için kursları istemiyorum. Çalışmadım. Okula da pek hevesim yok. Aileme çok yardım ediyorum.” açıklamasını yapmıştır. Benzer şekilde bir lise öğrencisi, şu açıklamayı yapmıştır: “Hoca, gelene 100 vercem dedi. O yüzden katıldım. Sonra vermez diye gitmedim.”

Aile. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, ailenin devamsızlığa neden olan özelliklerinden birisi, öğrenciye olan ilgisizliğidir. Örneğin bir ortaokul öğrencisi, bu durumu “Ailemde herkes hafta sonları saat 10’a kadar yatıyor. Beni de kimse kaldırmıyor. Sık sık hastalanıyorum, hastaneye gidiyoruz. Derslere karşı pek ilgim yok. Okumak ile ilgili kesin bir karar veremiyorum.” şeklinde açıklamaktadır. Ailenin devamsızlığa etkisindeki bir başka özellik, ailenin isteksizliğidir. Bir ortaokul öğrencisi, bu durumu, “Ailem izin vermiyor.” diye açıklarken, bir başkası, “Annemle kalıyorum. Annem hafta sonu işte çalışıyor. Beni hafta sonu teyzemle bırakmak zorunda. Teyzem de hafta sonu beni kursa göndermiyor.” şeklinde açıklamıştır. Bazı durumlarda da öğrenci ailesine destek olmak için kursa devam edememektedir. Bir ortaokul öğrencisi, durumu, “Hafta içleri izin alıyorum. Tarlada çalışıyorum. Aileme yardım ediyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Yurt Yaşamı ile Uyumsuzluk. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, çeşitli nedenlerle yurttan kalan öğrenciler, kursa devam edememektedir. Bunlardan birisi izinli olma iken, diğeri programlara yetişememektir. Bir ortaokul öğrencisi durumu, “Yurttan kaldığım için. Cumartesi izin günü, o sebeple gelemedim.” diye açıklarken bir lise öğrencisi, “Yatılı yurttan kaldığım ve programlara yetişemediğim için.” biçiminde açıklamışlardır.

Spor. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, öğrencilerin spor zamanları ile kurs zamanları çakıştığı için kurslara devam edememektedirler. İki ortaokul öğrencisi durumu, “Hafta sonu voleybol kursuna başladım.” ve “Spor antrenmanım olduğu için gelemedim.” biçiminde açıklamışlardır.

Öğretmen. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, kursta ders dışı etkinlik yapması, kursta öğretmenin öğrenci seviyesine uygun ders işlememesi ya da hafta içinde derse giren öğretmenin girmesi devamsızlık nedeni olmaktadır. İki ortaokul öğrencisi bu durumu, “Benim bazı derslere ilgim yok. Fen Bilimleri ve Matematik öğretmeninin anlattıklarından bir şey anlamıyorum.Hafta içi dersime giren öğretmenin kursta dersime girmesini istiyorum.” ve “Türkçenin orada bağlama çalması.” şeklinde açıklamıştır.

Akran Zorbalığı. Bu temada bütünleştirilen görüşlere göre, bazı öğrenciler burada zorbalığa maruz kaldıkları için kursa gelmek istememektedirler. Bir ortaokul öğrencisi bu durumu, “...bazı arkadaşlarım yüzünden (baskıyı kastediyor) kurslara gelmek istemiyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

DYK öğrencilerinin kursa devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğrencilerin kursa devamsızlık nedenleri olarak tespit edilen hususlar şunlardır: Yararlı olmaması, çalışma, evin uzak olması, özel kurslara gitmek, sosyal hayat, kurs zamanı, motivasyon düşüklüğü, yorgunluk, aile, yurt yaşamı ile uyumsuzluk, spor, öğretmen ve akran zorbalığı. DYK'lere devamsızlık nedenleri dikkatli bir şekilde incelendiğinde, kurs süreçleriyle ilgili ya da sonradan ortaya çıkan sorunlarla ilgili nedenler olmakla birlikte, devamsızlık nedeninin öncelikli olarak kursa kayıtlarla ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Çalışma, evin uzak olması, özel kurslara gitmek, motivasyon düşüklüğü, yorgunluk, aile, yurt yaşamı ile uyumsuzluk, spor gibi nedenlerin tamamı, kurs açıldığında olan, sonradan değişmeyen hususlarla ilgilidir. Yani anılan gerekçelerle DYK'lere devam etmeyen öğrencilerin kursa devam etmeyeceği neredeyse başlangıçta bellidir. Okul yönetiminin kurs planlaması yaparken, birçok öğrenciyi kursa müracaat etmek istememesine rağmen il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kurumlarında kursların açılmasını talep etmesi ya da öğretmenlerin ders ücreti alması düşüncesiyle müracaat etmeyen öğrencilerin bilgileri olmadan kurslara kayıtlarını yapması veya belki sonra devam eder diye öğrenciyi ikna yoluna gitmesi, bu sorunun temel nedeni olabilir. Farklı bir ifade ile DYK'lere temel devamsızlık nedeni, zaten devam etmeyecek durumda olan öğrencilerin, üst yönetimin baskısı ya da öğretmenler ders ücreti alsın düşüncesiyle kayıt yapılmasıdır.

DYK'lere devamsızlığın nedenleri konusunda öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri de belirleyici olmaktadır. Avantajlı ailelerin çocukları, kendi başına çalışma, özel ders ve kurs aldığı için kursa devam etmezken; dezavantajlı ailelerin çocukları, çalışma, aileye yardım vb. nedenlerle devamsızlık yapmaktadırlar. Dezavantajlı ailelerin çocukları açısından servis olmaması, evin okula uzaklığı dikkat çeken problem alanlarındandır. Avantajlı ya da dezavantajlı ailelerin çocukları açısından ortak devamsızlık nedeni olarak kursun verimsiz olduğu düşüncesi/algısıdır. Kurs saatinde spor etkinliklerine katılmak da bu kapsamdadır.

DYK'lere devamsızlığın nedenleri arasında, öğrencilerin fiziksel ve mental yorgunluğu da söz konusudur. Uzun saatler okulda kalan öğrencilerin akşam ya da hafta sonu tekrar kurs için okula gelmesi öğrencilerin dinlenememelerine neden olabilir. Bu durumunu uzun dönemde tükenmişliğe neden olması da söz konusudur. Aynı durum, sürekli olarak derse giren öğretmenler için de söz konusu olabilir. Nitekim bir öğrenci, öğretmenin kursa bağlama çalmasından şikayet etmektedir. Öğretmenin bu yaptığı, öğrencilerin rahatlamasını sağlamak için değilse, dersten işlemekten kaçmanın bir yolu olabilir.

Bu konudaki önemli sorunlardan birisi de öğretmenlerin ders ücreti almalarına devam etmek için, kurs kapanmasını diye devam ile ilgili kayıtların sağlıklı tutulmaması söz konusu olabilir. Okul yöneticileri de öğretmenle sorun yaşamamak adına bu konuda öğretmenlerin denetimini sağlıklı yapmayabilirler. Bu durum da etik ve disiplin sorunlarına yol açabilir (Erol vd., 2019).

Bütün bu sonuçlara dayalı olarak; ciddi bir inceleme yaparak, DYK'lere gerçekten katılmak isteyen öğrencilerin kayıtları yapılması, öğrencilerin devamını sağlamak için öğrencileri farklı zamanlarda kurs seçeneği sunulması, DYK'lerde öğrenci devamsızlık kayıtlarının ciddi bir şekilde takip edilmesi, devamsızlık sorununun çözümünde yararlı olabilir.

Kaynakça

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349.

Erol, A. E., Erkan, O., & Ünal, A. (17-21 Nisan 2019). Maarif Müfettişlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. V INES Human and Civilization Congress From Past To Future Kongresi, Sunulan Bildiri. Selçuk Üniversitesi vd., Alanya, Antalya.

Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.

Sarıca, R. (2018). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (221, 91-122).

Ünal, A. & Önal, M. (01-02 Mayıs 2010). Velilerin Çocuklarını Dershanelere Göndermelerini Etkileyen Faktörler. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Sunulan Bildiri. Gazi Üniversitesi, Antalya.

Ünal, A., Önal, M., & Cemaloğlu, N. (2008). The reasons of parents' directing their children to private teaching centers and the effects of changes done in transition to secondary education on students' attending private teaching centers. İçinde Ö. Demirel & M. Sünbül (Eds.), *Further Education in The Balkan Countries* (p. 639-647). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ALINMASINA YÖNELİK BİR ÖRNEK OLAY ARAŞTIRMASI

EMEL GÜNEŞ SAVUL

YEŞİM ÇAPA AYDIN

MEB

ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Okullarda belli yeterliklere sahip öğretmenlerin var olup olmadığını belirleyebilmek ve hizmet içinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından ihtiyaç duydukları alanları destekleyebilmek için etkili öğretmen değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin özelliklerine ilişkin algıları üzerine derinlemesine bir analiz yapılması ve ayrıca öğretmenlerin etkili bir öğretmen değerlendirme modeli geliştirmesi için öneriler sunması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın amacına uygun olarak nitel bir araştırma yürütülmüştür ve öğretmen görüşlerinin doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konabilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma örnek olay çalışması yöntemi kullanılarak, 2018-2019 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları bu özel okulda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmenidir. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Öğretmenler genel olarak mevcut değerlendirme sisteminde sistematik bir değerlendirmenin yapılmadığını, öğrenci başarısının kendi başarıları olarak belirlendiğini, kendilerine düzenli dönüt verilemediğini bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca değerlendirmelerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmasını gerektiğini, etkili bir değerlendirme sistemi için değerlendiren kişilerin ve değerlendirilenlerin gerekli eğitimleri alması gerektiğini önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler: Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendilerinin değerlendirilmesinde neler istediklerinin ve öğretmen değerlendirmeden neler beklediklerini belirlemek açısından faydalı bir uygulama olmuştur. Çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda görev yapmakta olan öğretmenlerin sistematik ve objektif bir değerlendirmeye açık oldukları belirlenmiştir. Bu kurumda yapılacak değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin görüşünün merkeze alınmasının yapılacak değerlendirmelerde öğretmenlere söz hakkı verilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Giriş

Öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi üzerine etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir ve hiçbir eğitim reformu yüksek nitelikli öğretmenler olmadan başarılı olamaz. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullarda istenen değişiklikleri yapmak için değişime öğretmenlerle başlamak gerekmektedir (Stronge ve Tucker, 2003). Öğretmenler, değerlendirme ve geribildirim onların öğretmenliğini etkilediğini, öz yeterlik düzeyleri yükselttiğini ve iş tatminlerinin arttığını düşünmektedirler (TALIS, 2013). Okullarda belli yeterliklere sahip öğretmenlerin var olup olmadığını belirleyebilmek ve hizmet içinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından ihtiyaç duydukları alanları destekleyebilmek için etkili öğretmen değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Her ne kadar öğretmen değerlendirmenin oldukça önemli olduğu düşünülse de, mevcut öğretmen değerlendirme sistemleri öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı getirme hususunda yeterli olmadığı ve bu nedenle sürekli olarak gündemde olmasına rağmen etkili bir öğretmen değerlendirme modeline ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel ve Rothstein, 2011). Türkiye'de de benzer şekilde, eğitim sistemimizde etkili öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğretmenleri destekleyen ve onların gelişimine katkı getiren bir dönüşüme ihtiyaç vardır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri alınarak mevcut durumun analiz edildiği ve öğretmen için yeni bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır (Pehlivan, Demirbaş ve Eroğlu, 2001; Baş-Colins, 2004; Alay, 2006; Çavuş, 2010).

Öğretmen değerlendirmenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için ise öğretmenlerin sürece aktif katılarak değerlendirme ölçütleri ve yöntemleri hakkında daha çok söz sahibi olması, öğretmenlerin mesleki performanslarını, "çok az" dan "çok iyi" ye kadar yapılandırılmış değerlendirme formları ile değerlendirmek yerine derslerdeki güçlü ve zayıf yönlerini yansıtan değerlendirmelere yer verilmesi ve öğretmenin kendi kişisel ve mesleki gelişiminde söz sahibi olabilmesi gerekmektedir (Danielson ve McGreal, 2000; TEDMEM, 2018). Bu araştırmanın, öğretmenin aktif katılımını sağlayarak ve onların kendi değerlendirme süreçleri hakkında söz sahibi olmasına fırsat vererek öğretmenlerin etkili bir biçimde nasıl değerlendirilebileceğine örnek olması adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin mevcut öğretmen değerlendirme sisteminin özelliklerine ilişkin algıları üzerine derinlemesine bir analiz yapılması ve ayrıca öğretmenlerin etkili bir öğretmen değerlendirme modeli geliştirmesi için öneriler sunması amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri ile ilgili yaşadıkları deneyimlerini ve önerilerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yürütülmüştür bu açıdan çalışma, insan deneyiminin özünü tanımlamaya ve yaşanmış deneyimleri anlamaya dayanan bir fenomenolojik araştırmaya dayanmaktadır (Creswell, 2014). Çalışmanın amacına uygun nitel bir araştırma yürütülmüştür ve öğretmen görüşlerinin doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konabilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Örneklem

Her okulun kendi ekosisteminin olduğu ve bugüne kadar yapılan genel geçer değerlendirmelerin okullar için etkili olmadığı bunun yerine her bir okulun "verimlilik, performans ve hesap verebilirlik" ilkeleriyle kendi içinde değerlendirilmesi gerektiği, okulların kendi değerlendirme sistemlerini başarmak için daha fazla motive oldukları düşünülmektedir (Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013; Aydın, 2005; Morley ve Rassool, 2000). Bu nedenle, örnek olay çalışması yöntemi kullanılarak, bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında özel bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları bu özel okulda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış ayrıca formun geçerliliğinin sağlanması amacıyla program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama ve alınan görüşler doğrultusunda formun son halini oluşturulmuştur.

Formlar yardımıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda mevcut değerlendirme sisteminin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili katılımcıların görüşleri belirlenmiş ve katılımcılardan etkili bir öğretmen değerlendirme modelinde bulunması gereken unsurlar ve özellikler hakkında öneriler sunması istenmiştir.

Analiz

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Belirlenen kodların ve temaların doğru ve anlamlı kategoriler altında yer almasını sağlamak için, öğretmen değerlendirmesini etkileyen faktörlerin yer aldığı kavramsal çalışmalar incelenmiştir (Shinkfield ve Stufflebeam, 1995; Howard ve Gullickson, 2009). Araştırmada inandırıcılığı güçlendirmek için görüşmelerden elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve puanlayıcılar arasında güvenilirliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenler genel olarak mevcut değerlendirme sisteminde sistematik bir değerlendirmenin yapılmadığını, öğrenci başarıları kendi başarıları olarak belirlendiğini, öğretim sürecinin göz ardı edildiğini ve sınıf içinde yapılan gözlemlerin belli bir form yardımıyla yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sistemde kendilerine düzenli dönüt verilemediğini bu nedenle kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olmadıklarını, tek bir sınıf gözlemine dayalı olarak yapılan değerlendirmelerin öğretim sürecini tam olarak yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler planlama ve derse hazırlık, öğretimi gerçekleştirme, iletişim ve iş birliği, mesleki sorumluluklar ve yansıtıcı düşünme alanlarındaki yeterliklerinin değerlendirilerek bütüncül değerlendirme yapılmasının önemli olduğu, güvenirliliğin sağlanması için birden fazla veri kaynağı kullanmanın gerektiği ve değerlendirmede kullanılan ölçütlerin açıkça ifade edilmesinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca değerlendirmelerin kendi mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılmasını gerektiğini, etkili bir değerlendirme sistemi için değerlendiren kişilerin ve değerlendirilenlerin gerekli eğitimleri alması gerektiğini, bu eğitimlerde değerlendirmelerin amacının ve sürecin nasıl yürütüleceğinin açıklanmasının ve değerlendirme sürecinin her bir aşamasında kendilerinin de söz sahibi olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma, Yorum ve Öneriler

Bu araştırmadaki en önemli sonuçlardan bir tanesi öğretmenlerin sistematik olarak değerlendirilmediği ve yeteri kadar geri bildirim alamadığıdır. Öğretmen değerlendirmesi ve geri bildirim yoluyla etkili öğretime daha iyi destek verilmesi gerekir. Öğretmenlerin aldıkları değerlendirme ve geri bildirimleri genel olarak olumlu kabul etmekte ve mesleki alanda gelişmeye istekli oldukları söylenebilir. TALIS (2018) raporunda da öğretmenlerin genel olarak değerlendirme ve geri bildirim kendi öğretmenlik yaşantılarında fark yarattığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendilerinin değerlendirilmesinde neler istediklerinin ve öğretmen değerlendirmeden neler beklediklerini belirlemek açısından faydalı bir uygulama olmuştur. Çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda görev yapmakta olan öğretmenlerin sistematik ve objektif bir değerlendirmeye açık oldukları belirlenmiştir. Bu kurumda yapılacak değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin görüşünün merkeze alınmasının yapılacak değerlendirmelerde öğretmenlere söz hakkı verilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alay, G. (2011). *İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi University.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş Collins, A. (2004). *Özel bir lisede öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin bir durum çalışması* (Basılmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bülbül, T., Tunç, B., Özdem, G., & İnandı, Y. (2013). *Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması*. ESTP, 1-20.
- Creswell, J. (2014). *Research design*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Gazi University.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2011). *Getting Teacher Evaluation Right*. ERIC Clearinghouse.
- Darling-Hammond, L. (2014). One Piece of the Whole: Teacher Evaluation as Part of a Comprehensive System for Teaching and Learning. *American Educator*, 38(1), 4–13.
- Howard, B. and Gullickson, A. (2009). *Personnel Evaluation Standards: How to Assess Systems for Evaluating Educators* (The joint committee on standards for educational evaluation). Corwin Press.
- Morley, L., & Rassool, N. (2000). *School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education*. *Journal of Education Policy*, 15(2), 169-183.
- National Council on Teacher Quality. (2011). *State of the states: Trends and early lessons on teacher evaluation and effectiveness policies*. Retrieved 22 May 2016, from http://www.nctq.org/p/publications/docs/nctq_stateOfTheStates.pdf
- National Education Association. (2012). *Teacher assessment and evaluation: The national education association's framework for transforming education systems to support effective teaching and improve student learning*. Retrieved 22 May 2016, from http://www.nea.org/assets/docs/HE/TeacherAssmntWhtPaperTransform10_2.pdf
- OECD (2013), *TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Pehlivan, İ., Demirbaş, A. & Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme ve sicil raporları*. EARGED Research Report, Ankara
- Shinkfield, A. and Stufflebeam, D. (1997). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. *Evaluation in Education and Human Services*. Kluwer Academic Publishers.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Developing and Implementing a Teacher Evaluation System*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- TEDMEM. (2018). *Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler*. Retrieved from <https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-aday-ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine-degerlendirmeler?wpdmdl=2641>

**MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ (MTAL) BRANŞ ÖĞRETMENLERİNE UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ
KONUSUNDA VERİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİ****ÜMİT ŞAHBAZ**
EGE ÜNİVERSİTESİ**FUNDA SEL**
MEB**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları okullardan birisi de Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleridir. Bu liselerde resim, müzik, beden eğitimi gibi derslere branş öğretmenleri girmektedir. Gerek alan yazın taramasında, gerekse branş öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini uygulamalı davranış analizi konusunda yetersiz gördükleri ve bu konuda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ancak, alan yazında bu okullarda görev yapan branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 15 kadın ile 8 erkek olmak üzere toplam 23 branş öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmada, branş öğretmenlerine verilen 40 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin etkililiği belirlemek amacıyla tek grup ön test - son test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen (pre-experimental design) kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler: Araştırma sonucuna dayalı ve gelecek araştırmalara yönelik olarak; farklı liselerde görev yapan branş öğretmenlerine yönelik daha uzun süreli (örn., 30 saat) benzer hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Uygulamalı Davranış Analizi, Bütünleştirme

The Effectiveness of In-Service Training on Applied Behavior Analysis to Vocational and Technical Anatolian High School Branch Teachers.

Abstract: Vocational and Technical High Schools are one of the school types where individuals with special needs are educated in Turkey . In these high schools, branch teachers give courses such as painting, music and physical education. In both literature review and interviews with branch teachers, it was determined that teachers saw themselves insufficient in the field of

applied behavior analysis and they needed in-service training in the field of special education. However, in the literature, none study was found which examined the effectiveness of in-service training on applied behavior analysis given to branch teachers working in these schools. The need for research comes out of this.

Purpose: The aim of this study is to determine the effectiveness of in-service training on Applied Behavior Analysis for branch teachers working at Şerife Bacı Vocational and Technical Anatolian High School. The study group consists of 23 volunteer branch teachers (15 female and 8 male) who work at Şerife Bacı Vocational and Technical Anatolian High School in İzmir in the 2016-2017 academic year. 40-hour in-service training of Applied Behavior Analysis was given to the branch teachers.

Method: In order to determine the effectiveness of in-service training given to branch teachers pre- experimental design was used.

Finding: As a result of the research, it was found that in-service training given to branch teachers on applied behavior analysis was effective.

Implication for Research and Practise: Based on the study results and future research efficacy of long-term in-service training for branch teachers working in different high schools can be examined.

Keywords: Special Education, In-Service Training, Vocational and Technical Anatolian High School, Applied Behavior Analysis, Inclusive

Giriş

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine göre eğitim almak herkesin hakkıdır. Türkiye'de bu hak Anayasanın 42. Maddesi ile "Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz." güvence altına alınmıştır. Ayrıca Anayasanın 10. Maddesi ile engelli vatandaşlara pozitif ayrımcılığın yolu da açılmıştır. Öte yandan Türkiye 2007 yılında imzalamış olduğu Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ile engellilerin eğitim hakkını tanımış ve uluslararası güvence altına almıştır.

Türkiye'de engelli bireylere yönelik olarak yürütülen eğitim hizmetleri incelendiğinde, bu hizmetlerin tam zamanlı ayrıştırılmadan, tam zamanlı kaynaştırma ve bütünlüştürmeye kadar farklı düzeylerde yürütüldüğü görülmektedir. Türkiye'de gerek kaynaştırma ve bütünlüştürme uygulamalarının yürütüldüğü gerekse ayrıştırma uygulamalarının yürütüldüğü farklı tür ve düzeylerdeki eğitim kademelerinde okutulan dersler ve ders programları incelendiğinde, bu programlarda resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin olduğu ve bu derslere özel eğitim öğretmenlerinin dışında farklı branşlardan öğretmenlerin girdikleri görülmektedir.

Özel eğitim alanında görev yapan branş öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programları incelendiğinde, iki ya da üç kredilik bir özel eğitime giriş dersi olduğu, bazı lisans programlarında ise özel eğitim ile ilgili hiç bir ders bulunmadığı, bu durumda özel eğitimin alanında çalışan branş öğretmenlerinin sorun yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle özel eğitim alanında görev yapan branş öğretmenlerinin özel eğitim hakkında bilgilendirilmelerine gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenler özel eğitim hakkında lisans eğitimi alırken hizmet öncesinde bilgilendirilebildikleri gibi öğretmen olduktan sonra da hizmet içi eğitim ile de bilgilendirilebilmektedir.

Hizmet içi eğitim, bireyin mesleğe girişinden başlayarak emekli olana kadar mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanması, meydana gelen değişikliklere uyum sağlamasına yönelik yapılan etkinliklerin tümünü kapsar. Bütün meslek mensupları, işlerini çağın gereklerine uygun bir şekilde, etkin olarak yapabilmeleri için sürekli eğitim görmek zorundadırlar. Değişen sosyo-ekonomik ve kültürel koşullardan en fazla etkilenen kurumlardan biri de okuldur. Toplumdaki bütün kurumlar kendi amaçları doğrultusunda gelişirken okulun toplumun gerisinde kalması düşünülemez (Varış, 1988: 14). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2011) okullarda görev yapan öğretmenlerin bir yandan hizmet öncesi eğitim döneminde tam olarak kazanılmayan bilgi ve becerileri tamamlamaları, öte yandan da zamanla meydana gelen mesleki ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitim almalarının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim bakımından ilerleyebilmesi için Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü aracılığıyla her sene çok sayıda hizmet içi eğitim kursu açılmaktadır (<http://hedb.meb.gov.tr/>). Ancak, öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen bu hizmet içi eğitimlerin ne kadar etkili olduğu konusu da sıklıkla tartışılmaktadır. Alan yazında öğretmenlere yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimlerin etkililiğine ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, araştırma bulguları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmında hizmet içi eğitim çalışmalarının etkili olduğu (Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1997; Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller, 1993, Akçamete ve Kargın, 1994; Larrivee, 1981; Mc Coy, Perhm ve Lambert, 1980, Harasimiy ve Horne, 1976, Sanche, Haines ve Vantesteren, 1982) ifade edilirken, bir kısmında ise etkili olmadığı (Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert ve Stannard, 1973, Hudson, Reisberg ve Wolf, 1983, Johson, 1980; Şahbaz, 1997; Avci, 1999) ifade edilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin etkililiğine ilişkin araştırma bulguları farklılık gösterse de, özel eğitim alanında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitime olan ihtiyaçları hala artarak devam etmektedir. Özel eğitim alanında görev yapan branş öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin etkili olabilmesi için, eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Wooden ve Babtiste, 1990; Taymaz, 1992). Gerek alan yazın taramalarında (Caroll, 2001; Fleury, 2000; Riggs, 2001; Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003; Karasu, Aykut, Yılmaz, 2014) gerekse, İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim okullarında görev yapan branş öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğretmenler kendilerini özellikle sınıf kontrolü ve sorun davranışlarla baş etme konularında yetersiz gördüklerini ifade etmektedirler. Alan yazında öğretmenlerin bu yetersizliklerinin kaynağı olarak da özel gereksinimli bireylerle çalışma tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olmamaları ve lisans düzeyinde aldıkları derslerin etkisiz ve yetersiz olması gösterilmektedirler (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Dolayısıyla, öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerini artırmaya ve hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları ifade edilmektedir.

Alan yazında sorun davranışlarla baş etmede en etkili kanıt temelli uygulamalardan birisinin Uygulamalı Davranış Analizi olduğu belirtilmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik yukarıda bir kısmı sıralanan hizmet içi eğitim ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte; özel eğitimde sınıf yönetimi ve sorun davranışlarla baş etme konusunda Türkiye'de Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) tarafından yapılan Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri isimli çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışma da rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personele yönelik bir çalışma olup, özel eğitim okullarında görev yapan branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, İzmir İli Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) görev yapan branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan branş öğretmenlerinin;

1. Hizmet içi eğitim öncesi puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Hizmet içi eğitim sonrası puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Şerife Bacı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği belirlemek amacıyla tek grup ön test - son test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen (pre-experimental design) uygulanmıştır. Tek grup ön test - son test modelde geliş güzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi (ön test) ve deney sonrası (son test) ölçümler yapılır, ön test ve son test verileri karşılaştırılarak uygulamanın etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2008).

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında İzmir İli Buca İlçesi Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) görev yapan 23 branş öğretmeni ve bu öğretmenlere yönelik düzenlenen 8 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitim ile sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, belirlemek amacıyla 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine gidilmiş (MTAL), okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle görüşülerek yapılacak uygulama hakkında kendilerine bilgiler verilmiştir. Kendilerine araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı, araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllük esasına göre belirleneceği ifade edilmiştir. Bunun sonucunda, araştırmaya 15 kadın ve 8 erkek olmak üzere toplam 23 branş öğretmeni gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	15	65,2
Erkek	8	34,8
Toplam	23	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 15 Kadın, 8 Erkek öğretmen olmak üzere toplam 23 öğretmenin katıldığı, araştırmaya katılan deneklerin % 65,2'sinin kadın öğretmenlerden, % 34,8'nin ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın ön test ve son test verileri, uygulama öncesinde 40 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi eğitimine katılan 20 öğretmen tarafından hazırlanan 10 Soruluk bir sınavla toplanmıştır. Sınav soruları, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu

oluşturulmuş, hizmet içi eğitimde anlatılan her konunun önemine ve tüm konuları kapsayacak şekilde toplam 10 soruluk bir sınav hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sınav İzmir İlindeki iki Üniversitenin Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde ve Ölçme Değerlendirme Bölümünde görev yapan alanında uzman bir doktor öğretim üyesi ve iki doçent doktor olmak üzere üç uzmandan uzman görüşü alınmış gelen eleştiriler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Araştırmanın ön test verileri hizmet içi eğitim başlamadan önce uygulamanın başında toplanmış, her katılımcının puanları ayrı ayrı hesaplanarak veri toplama aracına kayıt edilmiştir. Araştırmanın son test verileri ise uygulamanın bitiminden hemen sonra aynı ölçme aracı ile toplanmış, her katılımcının puanları ayrı ayrı hesaplanarak veri toplama aracına kayıt edilmiştir. Daha sonra her bir katılımcının ön test ve son test verileri SPSS 25,0 paket programına girilerek analiz edilmiştir.

Uygulamacı

Araştırma özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans mezunu iki uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamacılar, uygulamaya başlamadan önce 40 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi eğitimine katılmışlardır. Her iki uygulamacıda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ortalama 20 yıldır görev yapan alanında deneyimli kişilerdir.

Uygulama Programı

Araştırmada Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL) görev yapan branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda bir günlük (8 saat) eğitim verilmiştir. Uygulama programının içeriği; uygulamalı davranış analizi tanımı, tarihsel gelişimi ve özellikleri, hedef davranış belirleme ve tanımlama, kayıt tutma, değerlendirme, öğretim ve davranış değişikliğinde kalıcılık ve genelleme sağlanması, değerlendirme, uygun olmayan davranışları azaltma, uygun davranışları artırma ve yeni davranış kazandırma içeriklerinden oluşmaktadır.

Dersler; 45 dakika ders 15 dakika teneffüs ve bir günde toplam 8 ders saati olacak şekilde düzenlenmiştir. Derslerde bilgisayar projeksiyon makinası, yazı tahtası gibi materyaller kullanılmış, katılımcılara teorik anlatımların yanında uygulamacı tarafından internet ortamında da bulunan konu ile ilgili örnek olaylar videolar, filmler (konu ile ilgili bölümleri alınıp kısaltılarak) bilgisayar ve projeksiyon yardımıyla izletilmiştir. Ders anlatımı sırasında anlatılan ya da izletilen örnek olaylarla ilgili katılımcılara zaman zaman sorular sorulmuş, onların konu ile ilgili görüş ve önerileri alınmış, zaman zaman katılımcılar kendi aralarında örnek uygulamalar yapmış, uygulama esnasında yaptıkları hatalar uygulamacılar tarafından düzeltilmiştir.

Uygulama Ortamı

Uygulama İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Şerife Bacı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi konferans salonunda yürütülmüştür. Konferans salonu kalorifer ve klima gibi ısıtma-soğutma sistemlerinin olduğu eğitim için uygun bir ortamdır. Uygulama ortamında bir adet bilgisayar, bir adet projeksiyon, bir adet yazı tahtası, tahta kalem ve tahta silgisi, etkinlik kağıdı, slayt sunum cd'si, kalem ve silgi bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine yönelik olarak Uygulamalı Davranış Analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla öğretmenlerin ön test ve son test puanları SPSS 25,0 paket programına girilmiştir. Öğretmenlerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla yapılan işlemler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk analizi yapılarak elde edilen veriler Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ön test ve Sontest Verilerinin Cinsiyete Shapiro-Wilk Analiz Sonuçları

Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Ön test Kadın	,895	15	,079

Erkek	,875	8	,168
Son test Kadın	,949	15	,504
Erkek	,875	8	,168

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için, araştırmada veri sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan Kadın ve Erkek öğretmenlerin Shapiro-Wilk testi ön test ve son test puanları her iki sonuçta da $p > .05$ den büyük olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim öncesinde ve sonrasında cinsiyetlerine göre ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) yapılarak sonuçları Tablo 3 ve 4'de verilmiştir.

Tablo 3

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Ön test Toplam Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Kadın	15	5,0667	1,38701	21	1,193	0,246
Erkek	8	4,3750	1,18773			

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesinde cinsiyete göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tablo 3 incelendiğinde; Kadın öğretmenlerinin ön test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5,0667$), Erkek öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının ise ($\bar{X} = 4,3750$) olduğu ve Kadın ve Erkek öğretmenlerin ön test puanları arasında bir farklılık olduğu, Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının, Erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından fazla olduğu görülmektedir.

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; Kadın ve Erkek öğretmenlerin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$t(21) = 1,193, p > 05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre kadın ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesi birbirine yakın bilgi düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim sonrasında cinsiyetlerine göre son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) yapılarak sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Son test Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Kadın	15	8,6667	1,95180	21	0,055	0,957
Erkek	8	8,6250	1,8773			

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında cinsiyete göre son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tablo 4 incelendiğinde; Kadın öğretmenlerinin son test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 8,6667$),

Erkek öğretmenlerin son test puan ortalamalarının ise ($\bar{X} = 8,6250$) olduğu ve Kadın ve Erkek öğretmenlerin son test puanları arasında bir fark olduğu görülmektedir.

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin sontest puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; Kadın ve Erkek öğretmenlerin sontest puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$t(21) = 0.055$, $p > 0.05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, kadın ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak bu farklılığın cinsiyete göre değişmediği ve her iki öğretmen grubunun da bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu, başlangıçta kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanları arasında oluşan farklılığın son testte biraz daha kapandığı söylenebilir.

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk analizi yapılarak elde edilen veriler Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Öntest ve Sontest Verilerinin Shapiro-Wilk Analiz Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Öntest	,893	23	,018
Sontest	,932	23	,121

a. Lilliefors Significance Correction

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için, araştırmada veri sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, Shapiro-Wilk testi ön test sonucu 0,018 ve son test sonucu 0,121dir. Her iki sonuçta $p > .05$ den büyük olduğundan araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklem t-Testi (Paired Samples Statistics) yapılarak sonuçları Tablo 6 da verilmiştir

Tablo 6

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerine Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitimin Ön test- Son test Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Öntest	23	4,8261	1,33662	22	-9,789	,000
Sontest	23	8,6522	1,69515			

Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi branş öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimin öntest-sontest toplam puan ortalamaları ve t testi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin öntest puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,8261$) ile sontest puan ortalamaları ($\bar{X} = 8,6522$) arasında bir fark olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öntest puanları ile sontest puanları arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, öğretmenlerin öntest ve sontest puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$t(22) = -9,789$, $p < .05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Görevli Branş Öğretmenlerine Verilen Uygulamalı davranış Analizi Hizmet İçi Eğitimin Etkililiğini, belirlemektir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan Kadın ve Erkek öğretmenlerin ön test puanları arasında azda olsa bir farklılık olduğu, Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının, Erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından fazla olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre, Kadın ve Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesi bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, Kadın ve Erkek öğretmenlerin sontest puanları arasında bir farklılık olduğu ancak Kadın ve Erkek öğretmenlerin sontest puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, Kadın ve Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak bu farklılığın cinsiyete göre değişmediği ve her iki öğretmen grubunun da bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu, başlangıçta Kadın ve Erkek öğretmenlerin ortalama puanları arasında oluşan farklılığın son testte biraz daha kapandığı söylenebilir.

Araştırma bulguları üçüncü alt problem açısından değerlendirildiğinde, Şerife Bacı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi branş öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimin öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında bir fark olduğu ve uygulama sonucunda oluşan bu farklılığın anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) davranış kontrolü öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin etkili bulunduğu araştırma bulgularıyla ve öğretmenlere yönelik farklı konularda düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin etkili olduğu diğer araştırma bulgularıyla da Harasimiy ve Horne, 1976, Larrivee, 1981, Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller, 1993, Akçamete ve Kargın, 1994; Mc Coy, Perhm ve Lambert, 1980, Sanche, Haines ve Vantesteren, 1982, Yıkmış, Şahbaz ve Peker, 1997 paralellik göstermektedir.

Branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimin etkili çıkmasında, alanında uzman ve özel eğitim sınıflarında uzun yıllar çalışmış kişiler tarafından verilmesinin, eğitim konusunun ihtiyaç analizi yapılarak belirlenmesinin, hizmet içi eğitim süresince düz anlatım yapmak yerine, konu ile ilgili örnek videolar izletilmesinin, öğretmenlere örnek uygulamalar yaptırılmasının ve öğretmenlerin gönüllü katılımın sağlanmasının etkililiği olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, araştırma sonucunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin önemli bir kısmının uygulamalı davranış analizi dersini hiç almadıklarını, bu dersi alan öğretmenlerin ise üzerinden uzun yıllar geçtiği için bilgilerine güncelleme ihtiyacı duyduklarını, sınıfta yaşanan problem davranışlara çözüm bulamadıklarını, aldıkları bu eğitim ile problem davranışlara çözüm bulabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucuna dayalı ve gelecek araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Farklı liselerde görev yapan branş öğretmenlerine yönelik daha uzun süreli (örn., 30 saat) benzer hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.
2. Branş öğretmenlerine yönelik özel eğitimin farklı alanlarında benzer hizmet içi eğitimler düzenlenerek eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.
3. Farklı branşlardaki ve daha fazla sayıdaki öğretmenlerle (Matematik, Türkçe, Resim, Müzik vb) benzer çalışmalar yapılarak verilen hizmetiçi eğitimlerin etkililiği ve bu etkililiğin branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

Akçamete, G. ve Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlere yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4),13-19.

Avcı, N. (1999). Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına ilişkin sözleşmesi. (2019, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı : 27288). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm> Bradfield, R. H., Brown, J., Kaplan, P., Rickert, E. ve Stannard, R. (1973). The special child in the regular classroom. *Exceptional Children*, 39, 384 -390.

Carroll, D. (2001). Considering paradeducator training, roles ,and responsibilites. *Teaching Exceptional Childiren*, 34(2) 60 -64

Fleury, M. L. (2000). Confidentiality issues with substitutes and paraeducators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 44-45.

Harasymiy, S. J. ve Home, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The journal of Special Education*, 10(4), 393 – 40.

Hudson, F., Reisner, L. E. ve Wolf, R. (1983). Changing teachers' perceptions of mainstreaming. *Teacher Education and Special Eduaction*, 6(1), 18 -25.

T.C. Danıştay Başkanlığı (2019). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. Erişim adresi: <http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf>

- Johson, A. (1980). The effects of in-service training in preparation for mainstreaming. *Journal for special Educators*, 17, 10-13.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi.(18. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53.
- Larrivee, B. (1981). Effects of inservice training intensity on teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 34-39,
- McCoy, K. M., Prehm, H. J. ve Lambert, R. (1980). Evaluating inservice training in mainstreaming for elementary teachers. *Teacher Education and Special Education*, 3(3), 70-80.
- Miller, J., Strain, S., Mckinley, J., Heckathorn, K. ve Miller, S. (1993). Preschool placament decisions: Are they of future placement? policy and practice in early childhood special education series. *Educational Resources Information Center*. 3-9
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (14.06.1973). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi : <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Riggs, C. G., (2001). Ask the paraprofessionals: What are your training needs? *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 78 - 83
- Sanche, R., Hains, L. ve Van Hesteren, F. (1982). Pre-service teacher preparation for mainstreaming:Attitude formation and measurement. *Journal of Special Education*, 6, 69-77.
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taymaz, H. (1992). Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara:Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (7.11.1982). *Kanun No:2709* Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf
- Vuran S., Çolak A. ve Gürgür H. (2003) Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılanların programa ilişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1) 1 – 17
- Wooden, S., & Baptiste, N. (1990). SUCCESS ful pre-/in-service training requires planning. *Day Care and Early Education*, 18(2), 34-36.
- Yıkılmış A., Şahbaz Ü. Ve Peker, S. (1997). *Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırılmaya yönelik tutumlarına etkisi*. 7. Özel Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye, ss.33

YAVAŞ GEÇİŞLİ ANİMASYON ETKİNLİKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FENE VE TEKNOLOJİYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**DERYA KESKİN****MEB****SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ****AKSARAY ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı; 6. Sınıf öğrencilerinin “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme” ünitesinde gerçekleştirilen yavaş geçişli animasyon etkinliklerinin öğrencilerin teknolojiye ve fene yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Tek gruplu ön test-son test deseninin kullanıldığı bu deneysel araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğrenim gördüğü bir devlet okulunda 6. Sınıfta öğrenim gören 40 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme” ünitesindeki kazanımlar doğrultusunda 12 hafta süresince yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama araçlarını, Fene Yönelik Tutum Ölçeği, Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ve öğrenci günlükleri oluşturmaktadır. Tutum ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular neticesinde, yavaş geçişli animasyonların öğrencilerin teknoloji ve fene yönelik tutumlarının artmasına önemli ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme, teknoloji ile zenginleştirilmiş etkinlikler

Abstract

Aim of this study is to examine 6th grade students “Plants and Animals Reproduction, Growth and Development” unit slowmation activities’ effects on students’ attitudes towards technology, and science. This research, which used one group protest posttest experimental design, is performed with 40 female students who study in a public school and mostly from a low social economic class. In this scope of research, slowmation was carried out during 12 weeks with the gains of “Plants and Animals Reproduction, Growth and Development” unit. In this research Attitude Scale for science, Attitude Scale for Technology, and student journals are used for data collection. Descriptive statistics analysis method is used for analyze the data that obtained from Attitude Scale for Science and Attitude Scale for Technology. Content and descriptive analyses are both used for the data that obtained from student journals. With the findings that obtained from analyzed research data it is clearly understood that slowmation contribute to the increase of students’ attitudes for technology and science.

Keywords: Science Education, Reproduction, growth and development on plants and animals, Technology enriched activities

1. Problem Durumu

Gelişen teknoloji tıp, ekonomi, sanayi gibi birçok alanda insan yaşamını kolaylaştırmaktadır. Teknoloji pek çok uygulama alanının olmasıyla birlikte teknolojiye gelişmeler eğitimdeki gelişmeleri de aynı doğrultuda etkilemektedir. 19. yüzyıldaki gelişmelerin tamamı kendinden önceki 10. yüzyılın gelişmelerine eşit iken 20. yüzyılın ilk yirmi yılındaki gelişmeler 19. yüzyılın gelişmelerine eşittir. Bu gün ise tüm bu gelişmeler bir yıl içinde gerçekleşmektedir. Bu veriler gelişmelerin giderek artacağını göstermektedir (Robinson, 2007). 21. yy’ın soluk almayan bu gelişim hızına ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek yaratıcı, esnek ve yetenek alanlarına sahip insanlara ihtiyacı bulunmaktadır. 21. yüzyılda gelişmeler tüm alanları etkilerken en büyük değişimin eğitim alanında olması gerekmektedir. Gelişen teknoloji tıp, ekonomi, sanayi gibi birçok alanda insan yaşamını kolaylaştırmaktadır. Teknoloji pek çok uygulama alanının olmasıyla birlikte teknolojiye gelişmeler eğitimdeki gelişmeleri de aynı doğrultuda etkilemektedir.

Fen eğitiminde teknoloji kullanımına odaklanıldığında alana özgü ve alana özgü olmayan pek çok teknolojik araç bulunmaktadır. Bunlardan simülasyon ve animasyon gibi teknolojik araçlar fen eğitimine özgü teknolojik araçlardır. Genel olarak simülasyon, bilgisayar aracılığıyla ile gerçek ve gerçek olmayan bir sistemin işleyişinin, davranışının ve farklı yönlerde ilerleyip sonlanmasının takip edilmesidir. Simülasyon bir sürecin işleyişini görebilmek için gerçekleri taklit ederek bilgisayar üzerinde oluşturulan yapay bir ortamdır. Dünyamızda meydana gelen bu fiziksel süreçlerin simülasyon vasıtasıyla bilgisayar ortamında taklit edilmesi zaman tasarrufu ve malzemelerden kazancı sağlamaktadır. Aynı zamanda simülasyon gerçek olarak icra edildiğinde tehlike ve kaza oluşturabilecek durumları ortadan kaldırmaktadır. Simülasyonlar sayesinde tüm modeller gerçeğe benzer şekilde simüle edilerek sorunsuz bir şekilde görselleştirilmektedir (Şahin, 2006). Simülasyon tekniği özellikle atomik ve moleküler boyutta gerçekleşen ve öğrencilerin doğrudan algılaması zor olayları basite indirgeyen bir tekniktir. Animasyon ise İngilizcesi ‘animation’ aslında ‘canlandırma’ anlamı taşımasına rağmen teknolojinin hayatımızda daha çok yer almasıyla beraber dilimizde animasyon olarak kullanılmaya başlamıştır. Türk Dil Kurumu animasyonu “tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleyerek filme aktarma işi” olarak tanımlamaktadır (Ekici ve Ekici, 2011). Animasyonlar; özellikle soyut fen kavramlarının öğrencilerin

zihinlerinde somutlaştırmalarına katkıda bulunmaktadır (Atılboz, 2004). Yavaş geçişli animasyon (slowmations) ise slow (yavaş) ve animation (animasyon) kavramlarından türemiş bir kavramdır (Hoban ve Nielsen, 2010). Yavaş geçişli animasyonda elle hazırlanan materyaller bilgisayar ekranında bir araya getirilmektedir. Her fotoğraf karesi birbiri arkasına getirerek sanki fotoğraflar hareket ediyormuş izlenimini verilmektedir (Ekici ve Ekici, 2011; Hoban, 2005). Yavaş geçişli animasyon tekniği yaklaşık olarak on yıldır kullanılmakta olan bir öğretim yöntemidir. Tasarımcısı Avustralya Wollongong Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim üyesi Prof.Garry Hoban'dır (Ekici ve Ekici, 2011). Yavaş geçişli animasyonu normal animasyon programlarından farklı, normal animasyon programlarında ekranda bir saniye 12 fotoğraf geçerken yavaş geçişli animasyonda iki fotoğraf geçmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin hazırlaması açısından kolay bir yöntemdir. Konuyla ilişkili resimlerin arka arkaya getirilmesi öğrencide görsel devamlılığı sağlarken, müzik ve yazılarla zenginleştirilmiş ortamlar dersi daha ilgi çekici hala getirmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yavaş geçişli animasyonlar öğrencilerde aktif öğrenme ortamları oluşturmada, onları feni öğrenmeye teşvik etmekte, konu alan bilgilerini artırarak sınıf yönetiminin düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Ekici ve Ekici, 2011). Bu araştırmanın temel amacı ise 6. Sınıf öğrencilerinin 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesinde gerçekleştirdikleri yavaş geçişli animasyon etkinliklerinin öğrencilerin teknolojiye ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi de araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

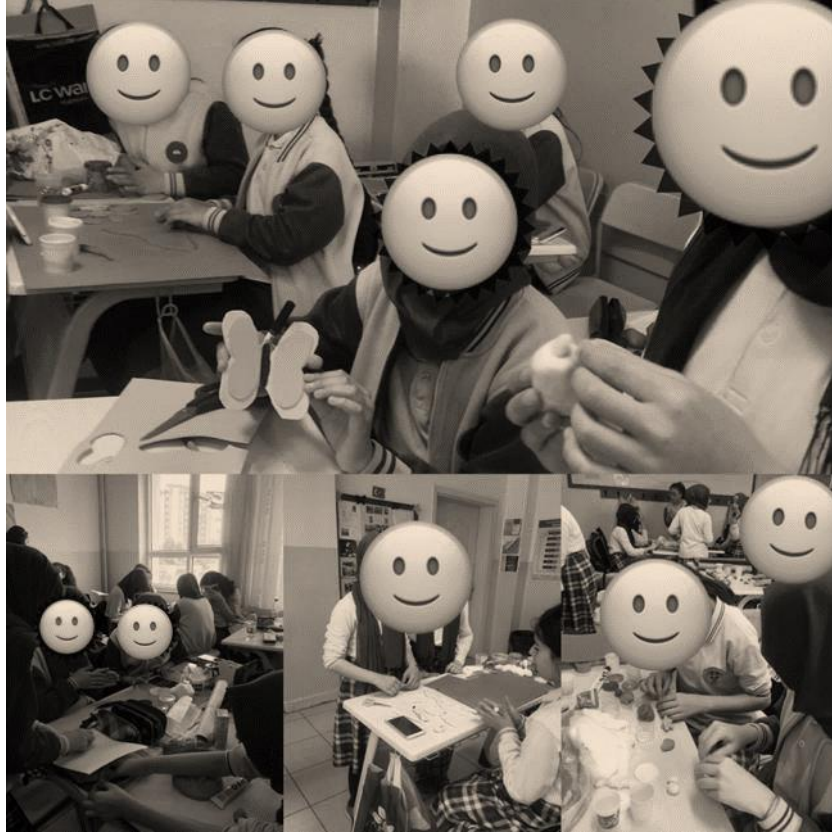
Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen modeli kullanılmıştır. Fraenkel ve Walen'a (2006) göre tek grup ön test-son test deneysel desen modelinde tek bir gruptan ölçümler alınır ya da bir uygulama öncesinde ve sonrasında aynı grup üzerinde gözlemler yapılmaktadır (Akt: Boyraz ve Serin, 2015, s.91). Gruba ön test uygulama başlamadan önce verilir. Uygulama sonunda ise aynı test son test olarak tekrar verilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). 12 hafta süren çalışmaya ilişkin araştırma takvimi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Takvimi

Hafta	İçerik
1-2.Hafta	* Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesi öncesinde katılımcılara yavaş geçişli animasyon tasarlama ve oluşturma eğitimi verilmesi
3-4. Hafta	* "Işık ve Ses" ünitesine uygulama (pilot uygulama)
5.Hafta	* Katılımcılara ön testlerin uygulanması
6-7.Hafta	* "Kurbağanın Yaşam Döngüsüne" ilişkin yavaş geçişli animasyon tasarımı, uygulanması ve günlük yazılması
8-9.Hafta	* "Kelebeğin Yaşam Döngüsüne" ilişkin yavaş geçişli animasyon tasarımı, uygulanması ve günlük yazılması
10-11.Hafta	* "Çiçekli Bir Bitkinin Yaşam Döngüsüne" ilişkin yavaş geçişli animasyon tasarımı, uygulanması ve günlük yazılması
12.Hafta	* Katılımcılara son testlerin uygulanması

Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme ünitesi kapsamında geliştirilen etkinliklerin uygulanmasından önce araştırmanın ilk iki haftası toplam dört saat olmak üzere öğrencilere yavaş geçişli animasyon tasarlama ve oluşturma eğitimi verilmiştir. Bu süreçlerin ardından öğrencilere Teknolojiye ve Fene yönelik tutum ölçeklerinin ön-testleri uygulanmıştır. Ön-testlerin uygulandığı haftanın ardından Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme ünitesi kapsamında geliştirilen yavaş geçişli animasyon etkinlikleri tasarlana başlanmıştır. Şekil 1'de yavaş geçişli animasyon etkinliklerini gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görseller sunulmuştur. Yavaş geçişli animasyon etkinlikleri uygulama süreci dört hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere devam etmiş ve bu süreç boyunca öğrencilere her etkinlik sonrası günlük ifadeleri formu ve çalışma yapıları uygulanarak öğrencilerin süreç hakkında görüşleri alınmıştır. Etkinlikleri uygulama sürecinin ardından son olarak Teknolojiye ve Fene yönelik tutum ölçekleri son test olarak uygulanmıştır.



Şekil 1. Yavaş geçişli animasyon etkinliklerini gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görsel örnekleri

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırma Tekirdağ'ın Kapaklı ilçesinde bulunan sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğrenim gördüğü bir devlet ortaokulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim gören 40 kız öğrenciyle yürütülmüştür. Ders kapsamında öğrencilere süreç tanıtılmış, uygulamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, süreç analizi yapılacağı belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemi belirlenirken örnekleme belirleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme" ünitesi kapsamında hazırlanan yavaş geçişli animasyon etkinliklerinin öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ölçmek için Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilen Fene Yönelik Tutum Ölçeği, teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek için Yurdugül ve Aşkar (2008) tarafından geliştirilen Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla günlüklerinden faydalanılmıştır.

2.3.1. Fene Yönelik Tutum Ölçeği

Fene Yönelik Tutum Ölçeği, Nuhoğlu (2008) tarafından ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve bu ders kapsamında yer alan etkinliklere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Fene Yönelik Tutum Ölçeği 20 sorudan (10 olumlu, 10 olumsuz) oluşmaktadır. Soruların 10'u "Fene Yönelik Tutum", 10'u "Etkinliklere Yönelik Tutum" ile ilgilidir. Ölçekte bulunan maddeler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Fikrim Yok", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Nuhoğlu (2008), tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .873$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma da ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ön teste $\alpha = .93$, son teste ise $\alpha = .72$ olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği, Yurdugül ve Aşkar, (2008) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 12-16 yaş grubundaki 3308 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği 24 maddeden (18 olumlu, 6 olumsuz) oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Fikrim Yok", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği "teknolojiye yönelik eğilim", "teknolojinin katkısı ve önemi", "teknolojinin olumsuzluğu" ve "herkes için teknoloji" olmak üzere dört alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 12-16 yaş arasındaki öğrenciler için uygun olduğu belirtilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı

McDonald $\omega = 0.93$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ön testte $\alpha = .82$, son teste ise $\alpha = .87$ olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Öğrenci Günlükleri

Etkinliklerin başlangıcından itibaren her etkinlik günü sonrasında öğrencilerden o gün gerçekleştirdikleri etkinliğe yönelik olarak belirtilen günlük ifadeleri öğrencilere verilerek görüşlerini yazmaları istenmiştir. Günlük kapsamında öğrencilerin birbirlerinden bağımsız olarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Günlük ifadelerinde; gerçekleştirilen etkinlik, neden bu etkinliğin yapıldığı, öğrendiği ya da anlamakta zorluk çektiği kavramların ne olduğu, hangi araç gerecin eğlenceli olduğu, eğlendiği, sıkıldığı, zorlandığı, hoşlandığı, grup arkadaşlarının oyunun hangi aşamasına katkı sağladığı vb. tüm unsurlara içtenlikle yer verebilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin günlükleri etkinliklerden hemen sonra sınıf ortamında yazmaları sağlanmıştır. Bu araştırmayı gerçekleştiren ders sorumlusu öğretmen günlükleri her etkinlikten sonra inceleyerek öğrencilerin günlüklerini yazıp yazmadıklarını kontrol ederek onlara dönüt vermiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada deneysel olarak elde edilen nicel veriler SPSS (The Statistical Packetforthe Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada yavaş geçişli animasyon etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks normallik testiyle incelenmiştir. Grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için dağılımın normalliğe uygunluğu Shapiro-Wilks Normallik testiyle incelenmiştir. Tablo 2'de Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinin Shapiro-Wilks sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinin Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği	N	Shapiro-Wilks	P
Ön Test	40	.95	.05
Son Test	40	.96	.15

Tablo 2'de gösterildiği üzere normal dağılım göstermesi nedeniyle öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği puanları t-testi ile analiz edilmiştir ($p > 0.05$).

Araştırmada yavaş geçişli animasyon etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin fene yönelik tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks normallik testiyle incelenmiştir. Grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için dağılımın normalliğe uygunluğu Shapiro-Wilks Normallik testiyle incelenmiştir. Tablo 3'de Fene Yönelik Tutum Ölçeğinin Shapiro-Wilks sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Fene yönelik tutum ölçeğinin Shapiro-Wilks normallik analizi sonuçları.

Fene Yönelik Tutum Ölçeği	N	Shapiro-Wilks	P
Ön Test	40	.82	.00
Son Test	40	.95	.06

Tablo 3'de gösterildiği üzere küçük olması puanları normal dağılım göstermesi nedeniyle fene yönelik tutum ölçeği puanları t-testi ile analiz edilmiştir ($p < 0.05$).

Araştırmada günlüklerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; genellikle yazılı ve görsel verilerin analizinde kullanılan, tümevarımcı bir yolun izlendiği, araştırmacının araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirerek incelemiş olduğu veri setinde bu kategoriler içerisine giren kelime, resim ya da cümleleri sayarak araştırılan alt problemlerin belirlenmesinde kullanılan bir analiz yöntemidir (Silverman, 2001). Günlük verileri araştırmacı tarafından içerik tekniği uygulanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde kullanılan tema ve kod listesi örneği Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Tema ve kod listesi örneği.

Tema	Kod Listesi
Üreme	Yumurta
	Sperm
	Zigot
	Embriyo
	Eşeyli üreme
	Eşeysiz üreme
Gelişme	Başkalaşım
	Erken pupa
	Geç pupa
	Pupadan çıkış
	Tırtıl
Teknoloji kullanımı	Tablet
	Telefon
	Bilgisayar
Olumlu görüş	Eğlenceli
	Öğretici
	İlgi Çekici
	Güzel

3. Bulgular

3.1. Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Yönelik Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada gerçekleştirilen yavaş geçişli animasyon etkinliklerinin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına etkisine ilişkin uygulanan ön test ve son test de teknolojiye yönelik tutum puanları normal dağılım göstermesi nedeniyle anlamlı bir fark olup olmadığının araştırmak için ilişkili gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Teknolojiye yönelik tutumları ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları.

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği	N	\bar{x}	Sd	T	p
Ön Test	40	87.70	12.99	-2.72	.010
Son Test	40	94.92	13.20		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri sonrasındaki teknolojiye yönelik tutum puanları ($\bar{x}_{\text{son test}} = 94.92$) yavaş geçişli animasyon uygulamalarından önceki teknolojiye yönelik tutum puanlarına ($\bar{x}_{\text{ön test}} = 87.70$) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t = -2, 724$ $p < .001$). Ayrıca ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı çıktığını bilgi türlerinde etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen's d katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları, ön test son test puanları arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu ortaya çıkmıştır ($d: .55.02 < d < 0.8$).

3.2. Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Yönelik Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan fene yönelik tutum ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeğinin 1-11 maddeleri fene yönelik tutum 12-20 maddeleri yavaş geçişli animasyona yönelik tutum maddeleri içerdiğinden bu alt problem altında 1-11 maddelerinden elde edilen verilerin ilişkili gruplar t testi sonuçları açıklanacaktır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Fene yönelik tutumlarının ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları.

Fene Yönelik Tutum Ölçeği	N	\bar{x}	Sd	T	P
Ön Test	40	44.22	8.94	-4,998	000
Son Test	40	51.87	4.61		

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri sonrasında fene tutum puanları ($\bar{x}_{\text{son test}} = 51.87$) yavaş geçişli animasyon uygulamalarından önceki fene yönelik tutum puanlarına ($\bar{x}_{\text{ön test}} = 44.22$) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (t:-4.998 p<.001). Ayrıca ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı çıktığı bilgi türlerinde etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen's d katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin fene yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları, ön test son test puanları arasında büyük bir etki büyüklüğü olduğu ortaya çıkmıştır (d: 1.08, d>0.5).

3.3. Öğrencilerin Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerine Yönelik Tutum ve Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında hem yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutumlar hem de yavaş geçişli animasyonlara yönelik görüşler yer almaktadır. Fene yönelik tutum ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeğinin 1-11 maddeleri fene yönelik tutum 12-20 maddeleri yavaş geçişli animasyona yönelik tutum maddeleri içerdiğinden bu alt problem altında 12-20 maddelerinden elde edilen verilerin ilişkili gruplar t testi sonuçlarını açıklanacaktır. Yavaş geçişli animasyonlara yönelik görüşler ise günlüklerdeki öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları açıklanacaktır. Araştırmada öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin uygulanan ön test ve son test de yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutumlarına etkisinde anlamlı bir fark olup olmadığının araştırmak için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları.

Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerine Yönelik Tutum	N	\bar{x}	Sd	T	p	D
Ön Test	40	38.95	8.71	-2,142	.039	.48
Son Test	40	42.12	3.46			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri sonrasında yavaş geçişli animasyon etkinliğine yönelik tutum puanları ($\bar{x}_{\text{son test}} = 42.12$) yavaş geçişli animasyon uygulamalarından önceki yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutum puanlarına ($\bar{x}_{\text{ön test}} = 38.95$) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (t:-4.998 p<.001). Ayrıca ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı çıktığını bilgi türlerinde etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen's d katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları, ön test son test puanları arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu ortaya çıkmıştır (d: .48.02 < d < 0.8).

Öğrencilerin yavaş geçişli animasyon kullanıma günlük ifadelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin tamamının yavaş geçişli animasyon etkinliklerine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tutum ölçeğinde "Fen ve Teknoloji ile ilgili bilmediğim bir konuyu yavaş geçişli animasyon etkinliği yaparak öğrenmek isterim" yer alan 12. maddeyi destekleyen ifadeler günlük bulgularında da tespit edilmiştir. Günlüklerdeki veriler ise Ö1 "Yavaş geçişli animasyon yaparken hem eğlendim hem öğrendim", Ö6 "Yavaş geçişli animasyon çok eğlenceliydi. Çünkü daha iyi anlıyorum", Ö21 "Yavaş geçişli animasyon eğlenceliydi onun sayesinde daha iyi öğrendim", Ö35 "Yavaş geçişli animasyon çok eğlendim. En önemlisi de çok iyi öğrendim" şeklinde ifade ölçekteki 12. Maddeyi desteklenmiştir.

Tutum ölçeğinde 14. maddesinde yer alan “Fen ve Teknoloji dersinde yavaş geçişli animasyon etkinliği yapmayı dört gözle beklerim” ifadesi günlük verileri incelendiğinde destekleyici ifadelerle rastlanmıştır. Bu ifadeler Ö3 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok eğlenceliydi. Çünkü animasyon yaparken çok mutlu oluyorum” Ö7 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü izlediğimde bana keyif veriyor.” şeklinde tutum ölçeğindeki madde 14’ü desteklenmiştir.

Tutum ölçeğinde 15. Maddesinde yer alan “Fen ve Teknoloji dersinde yavaş geçişli animasyon etkinliği yapmanın konuları anlamak için gerekli olduğunu düşünürüm” ifadesi günlük verileri incelendiğinde destekleyici ifadeler bulunmuştur. Bu ifadeler Ö5 “Yavaş geçişli animasyon yapmak eğlenceliydi. Çünkü daha iyi anlıyorum”, Ö22 “Animasyonla konuyu daha iyi anladım” şeklinde madde 15 desteklenmiştir.

Tutum ölçeğinde 17. Maddesinde yer alan “Fen ve Teknoloji dersinde konularla ilgili yavaş geçişli animasyon etkinlikleri yapmanın faydalı olduğunu düşünürüm” ifadesi Günlüklerdeki Ö8 “Yavaş geçişli animasyon çok eğlenceli keşke tüm konularda yapsak”, Ö11 “Yavaş geçişli animasyonla konuyu çok hızlı anladım” şeklindeki ifadelerle desteklenmiştir.

Tutum ölçeğinde 19. Maddesinde yer alan “Fen ve Teknoloji dersinde daha çok yavaş geçişli animasyon etkinliği yapılmasını isterim” ifadesi günlükte bulunan Ö13 “Keşke tüm derslerde yavaş geçişli animasyon yapsak” şeklindeki ifadeyle desteklenmiştir.

Tutum ölçeğinde 20. Maddesinde yer alan “Fen ve Teknoloji dersinde anlayamadığım konuları yavaş geçişli animasyon etkinliği yaparak daha kolay anlarım” ifadesi yer alan Ö3 “Yavaş geçişli animasyon hem eğleniyorum hem öğreniyorum” şeklindeki ifadelerle desteklenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin etkinlikler sonrasında günlüklerine yazdıkları ifadeler kontrol edildiğinde; öğrencilerin etkinliklerin kavramsal öğrenmelerine katkı sağladığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Etkinlik 1 (Kurbağanın Başkalaşım Evresi) için günlük ifadeleri incelendiğinde, üreme teması kapsamında yumurta (f:12); sperm (f:7); zigot (f:9); döllenme (f:1); eşeyli üreme (f:2), eşeysiz üreme (f:1) kavramları, öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir. Büyüme ve gelişme teması kapsamında larva (f:3), iribaş (f:7), ön ayakları oluşmuş kurbağa (f:3), ergin kurbağa (f:13), başkalaşım (f:10) kavramların öğrendiklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

Ö7 “Yumurta, sperm, döllenme ve zigot kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum”

Ö11 “Ön ayakları oluşmuş kurbağa ve ergin kurbağa kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum”

Ö20 “Larva, iribaş, ön ayaklı kurbağa, kurbağa kavramlarını öğrendiğimi düşünmüyorum” görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir.

Olumlu görüş teması kapsamında eğlenceli (f:40), kolay (f:11), öğretici (f:7), aktif katılımı sağlama (f:3) öğrendikleri düşündükleri kavramlar arasındadır. Teknoloji kullanımı teması kapsamında cep telefonu (f:9); tablet (f:5); bilgisayar (f:1); fotoğraf (f:1), teknolojiyi kullanma becerisi, öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir. Kullanılan malzemeler teması kapsamında oyun hamuru (f:15); eva (f:5); renkli kartonlar (f:7); renkli kalemler (f:1) öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir. Günlük verileri incelendiğinde öğrencilerin yavaş geçişli animasyonu güzel, kolay ve eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yavaş geçişli animasyon yaparken kavramları daha iyi öğrendikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ö7 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok güzeldi. Hoşuma gitmişti. Eğlenceliydi. Zevkliydi.”

Ö2 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Güzel bir animasyon oldu.”,

Ö11 “Çok güzel ve kolay bir etkinlikti. Dilediğimiz gibi seçim yapabildik.”

Ö13 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Sanki izlerken şuan yapıyormuşsun gibi zannediyorsun. “

Ö2 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok eğlenceliydi. Eğlendim ve en önemlisi de öğrendim.”,

Ö8 “Yavaş geçişli animasyon yaparken hiç zorlanmadım. Çünkü oldukça kolay ve basitti.”,

Ö11 “Yavaş geçişli animasyonu hazırladıktan sonra izlediğimiz konuyu daha çok kavırıyoruz.”

Ö7 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok eğlenceliydi. Çünkü güzel görünüyor.”,

Ö15 “Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü animasyon yaparken çok mutlu oluyorum.”

Günlük verileri incelendiğinde yavaş geçişli animasyon etkinlikleri tasarlanırken öğrencileri cep telefonu, tablet kullanımında çok zevk aldıkları görülmüştür. Ayrıca etkinliğin hikayeleştirme aşamasında model oluştururken oyun hamuruyla şekil vermeyi çok sevdiği belirten görüşlere rastlanmıştır.

Ö3 “Cep telefonu ve oyun hamurunu kullanmak oldukça eğlenceliydi.”,

Ö4 “Eva, oyun hamuru ve telefon kullanmak eğlenceliydi”,

- Ö21 "Tablet ile fotoğraf çekmekten çok hoşlandım.",
Ö11 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Fotoğraflarla ilgilenmeyi severim.",
Ö12 "Oyun hamuruyla şekil yapıp onu düzenlemek çok güzeldi." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Etkinlik 2 (Kelebeğin Başkalaşım Evresi): incelendiğinde yumurta (f:7), sperm (f:1) kodları, öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir.

Büyüme ve gelişme teması kapsamında erken pupa, geç pupa, pupa, pupadan çıkış, tırtıl, başkalaşım kodlarını öğrendiklerini düşündükleri kavramlar arasındadır.

Günlük verilerine göre öğrenciler:

"Erken pupa, geç pupa, pupadan çıkış, tırtıl kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Kelebeğin başkalaşımını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Pupa ve tırtıl kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Olumlu görüş teması kapsamında kolay (f:11), güzel (f:7), ilgi çekici (f:13), eğlenceli (f:23), öğretici (f:3), aktif katılımı sağlama (f:1) kodları öğrendikleri düşündükleri kavramlar arasındadır. Teknoloji kullanımı teması kapsamında cep telefonu (f:9); tablet (f:7); bilgisayar (f:1); fotoğraf (f:5), teknolojiyi kullanma becerisi kodları, öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir. Kullanılan malzemeler teması kapsamında oyun hamuru (f:13); eva (f:14); renkli kartonlar (f:8); renkli kalemler (f:1) öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir.

Günlükler incelendiğinde öğrenciler yavaş geçişli animasyonunun güzel, kolay, öğretici ve eğlenceli buldukları görüşlerine rastlanmıştır. Özellikle öğrenciler fotoğraf çekme aşamasından keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler etkinliklere aktif katılımı sağlayarak kendi becerilerini keşfetmelerine fırsat sağladığını vurgulamışlardır.

- Ö8 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü animasyonlar çok güzel oluyor.",
Ö3 "Çok eğlenceli bir etkinlik oldu hiç sıkılmadım ve bu yüzden hiç zor olmadı.",
Ö7 "Yavaş geçişli animasyon yapmak zevkliydi. Çünkü insanı çok eğlendiriyor.",
Ö10 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü kendi yaptığın şeyleri video yapmak."
Ö13 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü fotoğrafları tek tek çekmek çok güzeldi.",
Ö18 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Kestik, düzenledik ve şekil yaptık.",
Ö20 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü genel tekrar yapabilirsin yavaş yavaş.",
Ö22 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü sanki izlerken şuan yapıyormuşsun gibi zannediyorsun.",
Ö9 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. İzlediğimde bana keyif veriyor.",
Ö8 "Yavaş geçişli animasyon yaparken zorlanmadım. Çünkü çok kolaydı.",
Ö5 "Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü kendi becerilerimi daha iyi anladım.",
Ö3 "Okula telefon getirmek çok güzeldi.",
Ö11 "Fotoğraf düzenlemeyi severim. Hoşuma gider.",
Ö22 "Fotoğrafları tek tek çekmek çok güzeldi.",
Ö1 "Oyun hamuru kullanmak eğlenceliydi. Çünkü oyun hamuru kolay şekil alıyordu.",
Ö2 "Oyun hamuruyla aşama yapmayı çok sevdim.",
Ö1 "Eva ve oyun hamuru gibi araç gereçleri kullanmak çok eğlenceliydi. Çünkü zevkli şeyler oluyor.",
Ö17 "Evayla kelebek çizip, kesmeyi çok sevdim." görüşlerini bu şekilde belirtmişlerdir.

Etkinlik 3 (Çiçekli Bir Bitkinin Yaşam Döngüsü): Üreme teması kapsamında incelendiğinde yumurta (f:3), eşeyli üreme (f:3), eşeysiz üreme (f:3), zigot (f:2), polen (f:3) kodları öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir. Büyüme ve gelişme teması kapsamında embriyo (f:3), tohum (f:6), meyve (f:4), çiçekli bitki (f:5), çimlenme (f:3) kodları öğrendiklerini düşündükleri kavramlar arasındadır. Çiçeğin kısımları teması kapsamında incelendiğinde dişi organ, erkek organ, dişiçik borusu, taç yaprak, çanak yaprak, başçık, sapçık, tepcecik, çiçek tablası kodları öğrendiklerini düşündükleri kavramlar arasındadır. Günlük ifadelerinde öğrenciler

"Eşeyli üreme kavramını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Polen, zigot, yumurta kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Embriyo, meyve, tohum kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Çimlenme, embriyo, tohum, çiçekli bitki kavramalarını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Taç yaprak, çanak yaprak çanak, başçık, sapçık kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Erkek organ ve dişi organı kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum"

"Başçık, sapçık, dişiçik borusu, çiçek tablası kavramlarını öğrendiğimi düşünüyorum" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Olumlu görüş teması kapsamında kolay (f:3), güzel (f:1), ilgi çekici (f:1), eğlenceli (f:16), öğretici (f:3) kodları öğrendikleri düşündükleri kavramlar arasındadır. Teknoloji kullanımı teması kapsamında cep telefonu (f:5); tablet (f:5); bilgisayar (f:2); fotoğraf (f:2), teknolojiyi kullanma becerisi kodları, öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir. Kullanılan malzemeler teması kapsamında oyun hamuru (f:7); eva (f:3); renkli kartonlar (f:2); renkli kalemler (f:1) öğrendiklerini düşündükleri kavramlar olarak tespit edilmiştir.

Bulgulardan elde edilen verilere göre öğrenciler yavaş geçişli animasyon yaparken çok eğlendikleri ve kavramları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kullanılan malzemelerden oyun hamuruyla şekil vermenin çok zevki olduğunu ve fotoğraf çekmeyi çok sevdiğini ifade etmişlerdir.

Ö6 *"Yavaş geçişli animasyon yapmak çok eğlenceliydi. Her şey şekil vermek, fotoğraf çekmek eğlenceliydi."*

Ö22 *"Yavaş geçişli animasyon çok eğlenceli çünkü çok yeteneğim var."*

Ö10 *"Eğlenceli bir etkinlik."*

Ö17 *"Çok eğlenceliydi. Çünkü kendimi çizgi film yapıyormuş gibi hissettiriyor."*

Ö3 *"Yavaş geçişli animasyon çok zevkliydi. İzlediğimde bana keyif veriyor."*

Ö6 *Yavaş geçişli animasyon yapmak çok zevkliydi. Çünkü izlediğimde bana keyif veriyor."*

Ö7 *"Konuyu daha iyi anladım."*

Ö5 *"Fotoğraf çekmek eğlenceliydi."*

Ö1 *"Oyun hamurunu kullanmak eğlenceliydi. Çünkü şekil vermek çok kolaydı."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir

3.1. Sonuç ve Tartışma

Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin Öğrencilerin Teknolojiye Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yavaş geçişli animasyon etkinlikleri öncesi ve sonrası uygulanan ölçeklere göre yavaş geçişli animasyon etkinlikleri öğrencinin teknolojiye yönelik tutumlarında olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Bulgular kısmında yer verilen tablolar incelendiğinde öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri sonrasındaki teknolojiye yönelik tutum puanları (Ort. Son test: 94.92) yavaş geçişli animasyon uygulamalarından önceki teknolojiye yönelik tutum puanlarına (Ort. Ön test: 87.70) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür (t:-2, 724 p<.001). Elde edilen sonuçlara göre uygulanan yavaş geçişli animasyon etkinlikleri öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki teknolojiye yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları tarafından desteklenmiştir (Akpınar vd., 2005; Frantom vd., 2002; Gunter vd., 1998). Yılmaz (2005), eğitimde teknoloji kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına tutumun etkisinin incelediği çalışması sonucu teknoloji araç gereçlerin başarıya ve tutuma olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Sevindik (2006) çalışmasında yeni nesil interaktif eğitim ortamının kullanılmasının öğrencinin başarı ve tutumlarına pozitif yönde katkısının olduğu belirtmiştir

4.2. Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerinin Öğrencinin Fene Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yavaş geçişli animasyon etkinlikleri öncesi ve sonrası uygulanan ölçekler verileri incelendiğinde öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri sonrasındaki fene yönelik tutum puanları (Ort. Son test: 51.87) yavaş geçişli animasyon uygulamalarından önceki fene yönelik tutum puanlarına (Ort. Ön test: 44.22) göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t: -4.998$ $p < .001$). Elde edilen sonuçlara göre uygulanan yavaş geçişli animasyon etkinlikleri öğrencilerin fene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgusunu literatür bakıldığında bir çok çalışmada destekler bulgulara rastlanmıştır (Çamloğlu, 2014; Ekici ve Ekici 2011; Hoban, 2009; Hoban ve Nielsen, 2010; Uzun, 2015).

Göktürk (2015) fen ve teknoloji dersinde duyu organları konusunda yaptığı çalışmada animasyonla desteklediği öğretim sonucu elde edilen verilere göre fen dersine tutum deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmesi de araştırmayı da destekler niteliktedir. Uzun (2015) çalışma sonucunda yavaş geçişli animasyon animasyon tekniği ile akademik başarıyı artırdığı, zihinsel model oluşumunu geliştirdiği ve akılda kalıcılığa etkisi arttığı sonucu çalışmayı destekler niteliktedir. Çamloğlu (2014)'da yavaş geçişli animasyon tekniği ile öğretilen derslerde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve akademik öz yeterlik puanlarında artışı araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca bilgisayar destekli öğretimde öğrencilerin fene yönelik tutumlarına olumlu yönde etisi olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Geban vd., 1992; Yenice, 2003). Genel olarak bu araştırmalar değerlendirildiğinde Araştırmanın diğer bir değişkeni olan tutum açısından yapılan araştırmalar öğrencilerin fene ve bilgisayar yönelik tutumlarında artış gözlemlerken fen yönelik tutumlarındaki artış kavramsal öğrenmeyi de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Geban vd., 1992; Güven ve Sülün, 2012; Saracaloğlu vd., 2001; Yenice, 2003).

4.3. Öğrencilerin Yavaş Geçişli Animasyon Etkinliklerine Yönelik Tutum ve Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yavaş geçişli animasyon etkinlikleri kapsamında çalışma grubunun günlük ifadelerine, içtenlikle görüşlerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler yavaş geçişli animasyon etkinliklere yönelik olumsuz görüşten çok olumlu yönde görüşler belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden hareketle tema ve kodlar oluşturularak veriler analiz edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular neticesinde yavaş geçişli animasyon etkinlikleri problem çözme ve tasarım becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yavaş geçişli animasyon etkinlikleri hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri ayrı ayrı tartışılmıştır.

Öğrencilerin günlük ifadeleri incelendiğinde, üreme, büyüme ve gelişme, çiçeğin kısımları, yavaş geçişli animasyon etkinlikleri, teknoloji kullanımı ve kullanılan malzemeler temaları kapsamında olumlu görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde sürecin eğitici ve eğlenceli geçtiği, üreme, büyüme ve gelişme kavramlarını öğreniyor olmaları, yavaş geçişli animasyon yapabilme yeterliklerinin geliştiği olumlu görüşler arasında yer almaktadır. Literatürdeki çalışmalarda da animasyon tekniğinden yararlanılarak işlenen derslerin öğrenci motivasyonuna olumlu anlamda katkıda bulunduğu belirtilmektedir. (Macdonald ve Hoban, 2009; Najjar, 1996; Wang, 2006).

5. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alınarak, araştırma süresince kullanılan yöntem ve tekniklerin bu alanda çalışmalar yürüten araştırmacılara, öğretmenlere/uygulayıcılara ve öğretim programlarında gerçekleştirilecek uygulamalara katkı sağlaması adına bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yavaş geçişli animasyon etkinlikleri 6. Sınıf "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme, Gelişme" ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan madde döngüleri, mitoz ve mayoz bölünme gibi aşamalar içeren diğer konular kapsamında da benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Yavaş geçişli animasyon hazırlanırken oyun hamurları yerine beyaz tahta etkinlikleri ya da teknolojik araçlar kullanılabilir.
- Bu araştırma fen bilimleri öğretmeni rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Fen bilimleri, teknoloji tasarım, bilişim teknolojileri gibi farklı branş öğretmenleriyle işbirliğinde bulunularak, yavaş geçişli animasyon etkinlikleri geliştirilebilir.

Kaynakça

Afshari, M., Bakar, K.,A., Luan, W.,S., Samah, B.A., & Fooi, F.,S. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *International Journal of Instruction*, 1(2), 77-104.

Akpınar, E., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93-100.

Arnold, S.R., Padilla, M, J, & Tunhikorn, B. (2009). The development of pre-service science teacher's professional knowledge in utilizing ICT to support professional lives. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(2), 91-101.

- Atalay, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmotion) uygulaması*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. Sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışlıkları, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 147-157.
- Brown, J., Murcia, K., & Hackling, M. (2013). Slowmotion: A multimodal strategy for engaging children with primary science, *Teaching Science*, 59(4), 14-20.
- Camloğlu, N. (2014). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına, motivasyonlarına ve öz yeterliklerine etkisi*, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Chang, H. Y., Quintana, C., & Krajcik, J. S. (2010). The impact of designing and evaluating molecular animations on how well middle school students understand the particulate nature of matter, *Science Education*, 94(1), 73-94.
- Ekici, E. ve Ekici, F. (2011). Fen eğitiminde bilişim teknolojilerinden faydalanmanın yeni ve etkili bir yolu: "Yavaş geçişli animasyonlar", *Elementary Education Online*, 10(2), 1-9.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill Higher Education, New York, NY.
- Frantom, C. G., Green, K. E. ve Hoffman, E. R. (2002). Measure development: The children's attitudes toward technology scale (CATS). *Journal of Educational Computing Research*, 26(3), 249-263.
- Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem solving approaches on high school students, *Journal of Educational Research*, 86, 6-10.
- Göktürk, M. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli eğitimin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisinin incelemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Gunter, G., Gunter, R. E., & Wiens, G. A. (1998). Teaching pre-service teachers technology: An innovative approach. Paper presented at the SITE 98: *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 9th, Washington, DC, March 10-14, 1998.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve derse karşı tutumlarına etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Hayes, M. T. (2003). The pleasure of movie making, *Journal of Computing in Teacher Education*, 19(3), 82-86.
- Hoban, G., 2005. From claymation to slowmation: A teaching procedure to develop students' science understandings. *Australian Science Teachers Journal*, 51(2), 26-30.
- Hoban, G. (2009). Facilitating learner-generated animations with slowmation. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostino and B. Harper (Eds.) *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications, and technologies* içinde (s. 313-330), Hershey, PA: IGI Global
- Hoban, G. ve Nielsen, W. (2010). The 5 Rs: A new teaching approach to encourage slowmations (studentgenerated animations) of science concepts, *Teaching Science*, 56(3), 33-38.
- Hoban, G. ve Nielsen, W. (2012). Learning science through creating a 'Slowmation': A case study of preservice primary teachers, *International Journal of Science Education*, 1-28.
- Hubscher-Younger, T., ve Hari Narayanan, N. (2008). Turning the tables: Investigating characteristics and efficacy of student-authored animations and multimedia, In R. Lowe and W. Schnotz (Eds.), *Learning with animation: Research implications for design*, New York, NY: Cambridge University, 235-259.
- Kidman, G.(2015). Facilitating meta-learning in pre-service teachers: using integration and slowmation animation, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 167, 117 – 123.
- McDonald, D. ve Hoban, G. (2009). Science knowledge gained through the use of Slowmation. *The International Journal of Learning*, 16, 6. Meadows, J. 2004, *Science and ICT in the Primary School: a Creative Approach to Big Ideas*. London: David Fulton.
- Najjar, L.J. (1996). Multimedia information and learning, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 129-150.
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim online*, 7(3), 627-639.
- Pierson, M. (2001). Technology practice as a function of pedagogical expertise, *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413-430.

- Rakes, G.C., Fields, V.S., ve Cox, K.E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices, *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 411-426.
- Robinson, L. K. (2007). Diffusion of educational technology and education reform: Examining perceptual barriers to technology integration. Ed. L. Tomei, in *Integrating Information and Communications Technologies into the Classroom*. Hershey PA: Information Science Publishing.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2000). *Öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki*, Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Kongresi. 7-9 Eylül 2000, Ankara.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, Text and Interaction*. SAGE Publication, London, England.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, E. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fotoelektrik olayı modellemeleri ve slow motion animasyonla öğrenmelerine yönelik bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uzun, E. ve Karaman, İ. (2015). Slow motion animasyon tekniği ile fotoelektrik olayı konusunun modellenmesi ve öğrenci görüşleri, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 211-226.
- Wang, H. (2012). A new era of science education: Science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration, Minnesota: University of Minnesota.
- Yenice, N. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 79-85.
- Yıldırım, H. İ. ve Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi-1. *International Journal of Social Science*, 60, 17-40.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54.
- Yılmaz, M. (2005). *İlköğretim 7. sınıflarda simetri konusunun öğretimde eğitim teknolojilerinin başarı ve tutuma etkisi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yurduğül, H. ve Aşkar, P. (2008). Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği faktör yapılarının incelenmesi: *Türkiye örneği*. *İlköğretim Online*, 7(2), 288-309.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ**BERNA GÜLDEN****MEB****DİDEM AKYÜZ****ODTÜ****ÖZET**

Problem Durumu: Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile beraber en az kısıtlayıcı ortamda eğitim öğretim almalarının öncelikli olması kaynaştırma uygulamalarının önemini arttırmıştır. Bu öğrencilerin nitelikli bir eğitim almaları kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesine bu da kaynaştırma uygulamasında rol alan öğretmenlere bağlı olmaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin hem günlük hayatlarında kullanmaları gereken hem de birçok kazanımın ön koşulunu oluşturan dört işlem becerilerini edinmede zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Bu durum matematik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere toplama ve çıkarma öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Özel gereksinimli öğrencilere toplama ve çıkarma öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretmenlerin bu işlemlerin öğretiminde yaşadıkları zorlukların belirlenmesine yöneliktir.

Yöntem: Araştırmanın katılımcılarını İstanbul Küçükçekmece'de bir devlet okulunda görev yapmakta olan 6 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin tamamının özel gereksinimli öğrencilerine toplama ve çıkarma öğretiminde doğrudan öğretim yönteminden ve soru cevap tekniğinden yararlandığı belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı bu yöntem ve tekniği kullansalar da her bir işlem için bu yöntemle beraber kullandıkları stratejiler ve materyallerin değiştiği fark edilmiştir. Çok az sayıdaki katılımcının toplama ve çıkarma öğretimi sırasında somut materyallerden yararlandıkları ancak kullanılan somut materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğu saptanmıştır. Bütün katılımcıların toplama ve çıkarma öğretimi sırasında alıştırmaya kağıdını materyal olarak kullandıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Bazı katılımcıların toplama ve çıkarma öğretiminde kısmen kavramsal öğretime önem verseler de genellikle kurala dayalı işlemsel öğretimi tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerinin kavramsal öğrenimlerini desteleyecek öğretim stratejileri hakkında eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, kaynaştırma, matematik eğitimi, toplama, çıkarma

Middle School Mathematics Teachers' Use of Teaching Methods and Techniques for Students with Disabilities**Abstract**

Problem statement: The fact that students with special needs should receive education in the least restrictive environment along with their peers increased the importance of inclusion. Having a qualified inclusive education depends on the successful implementation of the inclusive practice and this relies on the teachers involved in the inclusive education. However, it is known that students with special needs have difficulty in acquiring four basic arithmetical operations skills which are the prerequisites for many objectives, and the students use the skills in their daily lives. This situation reveals the importance of researching the teaching methods and techniques used by mathematics teachers in teaching addition and subtraction to students with special needs.

Purpose of study: The aim of this study is to determine the teaching methods and techniques used in teaching addition and subtraction operations to students with special needs and the difficulties experienced by teachers in teaching this subject.

Method: The participants of the study consisted of 6 middle school mathematics teachers working in a public school in Küçükçekmece, İstanbul. In this qualitative study, semi-structured interview form was used as data collection tool. Content analysis was used for data analysis.

Findings: It was determined that all mathematics teachers who participated in the study used direct teaching method and question-answer technique in teaching addition and subtraction to their students with special needs. It was noticed that the strategies and materials used by the participants with this method changed for each operation. It was found that a few participants used concrete materials, and the variety of concrete materials used was limited. It was observed that all participants used the worksheet as material during the teaching of addition and subtraction operations.

Results and Recommendations: Although some of the participants gave importance to conceptual understanding in teaching addition and subtraction instruction, it was found that they generally place emphasis on procedural understanding.

Necessary trainings which are about teaching strategies supported conceptual learning of students with disabilities need to be arranged for teachers.

Keywords: Special education, inclusion, mathematics education, addition, subtraction

Giriş

Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygun öğretim ortamlarında gerçekleştirilen öğretim programları olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler bireysel ve gelişimsel özellikleri bakımından akranlarından önemli derecede farklılık göstermektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). NCTM (2000) her öğrencinin genel eğitim sınıflarında yüksek kalitede matematik eğitimi alma hakkına sahip olduğunu belirtir. Bu fikir özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişime sahip olan akranlarının gerekli desteğin sağlandığından emin olunması durumunda aynı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim almalarını ifade eden kaynaştırma uygulamasını ortaya çıkarmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği, 2006). Pasha (2012), özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilere eşit eğitim koşullarını sağlamanın oldukça zor olduğunu, çünkü çok sayıda öğretiminin akademik olarak kaynaştırma uygulamasını yürütmeye hazır olmadığını belirtmiştir. Kırcaali-İftar (1992), başarılı bir kaynaştırma uygulamasına sahip olmak için gerekli olan en önemli unsurlardan birisinin, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri sınıflarına kabul etmeye istekli ve kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması konusunda kararlı olmaları olarak ifade etmiştir.

Araştırmalar, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle dört temel aritmetik işlem ve problemlerini çözme konusunda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Geary, Hamson & Hoard, 2000; Hanich vd., 2001). Ancak, özel gereksinimli öğrencilerin toplumda bağımsız birer birey olarak hayatta kalabilmeleri için gündelik yaşamlarında gereksinim duydukları temel becerilerden biri de dört temel aritmetik işlem ve problem çözümdür (Özkubat & Özmen, 2018). Etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı özel gereksinimli öğrencilerin matematik başarıları üzerinde büyük etkiye sahiptir (Witzel, Riccomini & Schneider, 2008). Özel gereksinimli öğrencilerin matematikteki yetersizliklerinin, öğrencilerden ziyade bu bireylere uygulanan programların içeriğinden ve sunulmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yıkılmış, Öncül & Acar, 2013). Bu yüzden matematik öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler için matematik öğretiminde etkili öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemesi gerekir (McLeskey & Billingsley, 2008).

Matematikte yeterli başarıya ulaşmak kavramsal ve işlemsel bilgiyi edinmeye bağlıdır (Rittle Johnson, Schneider & Star, 2011). Bazı araştırmalar, kavramsal anlamın işlemsel anlama üzerinde daha güçlü bir etkisinin olduğunu ileri sürmektedir (Hecht & Vagi, 2010). Bu nedenle, kavramsal anlamın geliştirilmesine öncelik vermek, etkili bir matematik eğitimi edinmeyi sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kavramsal ve işlemsel anlamalarının gelişmesine katkı sağlayan öğretim stratejileri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle temel aritmetik işlemlerin ve problemlerin öğretiminde kullanılan bazı stratejiler somut-yarı somut-soyut (CRA), sanal-yarı somut-soyut (VRA) ve nokta belirleme stratejileridir. Birçok çalışma bu stratejilerin özel gereksinimli öğrencilerin dört işlem ve problemlerinin öğretiminde öğrencilerin somuttan soyuta doğru öğrenmesine olanak sağlayıp bu konularda oldukça ilerleme kaydettiklerini ortaya çıkarmıştır (Bouck, Bassette, Shurr, Park & Kerr, 2017; Carmack, 2011; Genç, İssı & Yıldız, 2017; Milton, Flores, Moore, Taylor & Burton, 2018). Bu stratejilerden farklı olarak birçok çalışma yanlış öğretim yöntemi, oyun tabanlı öğrenme, drama ve rol oynama yöntemlerinin de özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir (Erdoğan, 2008; Türkmen & Soybaş, 2019; Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2012; Scott, 1993).

Özel gereksinimli öğrencilerinin dört işlem becerilerini edinmeleri hem günlük hayatlarını kolaylaştırmak için hem de matematik dersinde daha ileri seviyelere ulaşabilmeleri için oldukça önemlidir. Ancak dört işlem becerilerini kazanmaları etkili ve verimli matematik eğitimi almalarına bağlıdır. Ayrıca, öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemleri becerilerini kazanmaları çarpma ve bölme işlemlerini öğrenebilmeleri için ön koşuldur. Bu nedenle öğrencilerin öncelikle toplama ve çıkarma işlemlerini öğrenmeleri gerekir. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine toplama ve çıkarma işlemlerini nasıl aktardıkları araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Ortaokul matematik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere toplama ve çıkarma işlemini öğretim süreci nasıldır?" ve "Ortaokul matematik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere toplama ve çıkarma eğitimi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorluklar nelerdir?" problemlerine cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma sınırlı sayıda katılımcının özel gereksinimli öğrencilere toplama ve çıkarma işlemini nasıl öğrettiklerinin detaylı bir şekilde araştırılıp incelenmesini hedeflediği için görüşme ve gözlem şeklinde verilerin toplandığı nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma modeli nitel olan bu çalışmanın verileri İstanbul'da bir devlet ortaokulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını bu okulda görev yapmakta olan 6 gönüllü matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Araştırmacılarından biri bu okulda matematik öğretmeni olarak çalıştığı için bu okul seçilmiştir. Ayrıca katılımcılar belirlenirken sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere sahip olmaları ve sınıf dışında da destek eğitim odalarında bu öğrencilere ders vermeleri şartı göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların soruları çekinmeden cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Çalışmada yer alan katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5 ve K6 olarak isimlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" geliştirilerek uygulanmıştır. Bu form öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine toplama ve çıkarma becerilerini nasıl aktardıkları ve hangi noktalarda sorun yaşayıp bu sorunları nasıl giderdiklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu veri toplama aracında öğretmenlerden kaynaştırma öğrencilerine toplama ve çıkarma öğretimlerinde ayrı ayrı kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerden bahsederek bu konuları nasıl anlattıklarını detaylı bir şekilde örnekler vererek açıklamaları istenmiştir. Ayrıca bu süreçte kullandıkları materyal veya teknolojik uygulamaları da belirtmeleri istenmiştir. Son olarak ise her bir konunun öğretiminde yaşadıkları sorunlar ve çözüm için kullandıkları yöntem ve önerileri belirtmeleri istenmiştir. Yapılan görüşmeler en az 10 dakika en fazla 20 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir ve kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 2 ders saati boyunca kaynaştırma öğrencileri ile bire bir işledikleri destek eğitim dersleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme ve gözlem yöntemi kullanılarak yapılan bu nitel çalışmada verilerin detaylı bir şekilde incelenip analiz edilmesi amaçlandığı için içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler önce kavramsallaştırılmış daha sonra edinilen kavramlara göre düzenlenmiş ve veriyi açıklayan temalar belirlenmiştir. Bu çalışmada tümevarımcı analiz kullanılarak kodlama aracılığı ile verilerin temeli oluşturulan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar kendi içlerinde kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların tamamının özel gereksinimli öğrencilerine toplama ve çıkarma öğretiminde model olma rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşan doğrudan öğretim yönteminden faydalandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların doğrudan öğretim yöntemini uygularken özellikle rehberli uygulama aşamasında ve bağımsız uygulama aşamasından sonra öğrencinin hatalarına dönüt vermek için soru cevap tekniğinden de yararlandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların konu tekrarı yaparken de öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmek için sonraki kazanıma geçmeden önce bu tekniği kullandıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların tamamı bu yöntem ve tekniği kullansalar da her bir işlem için bu yöntemle beraber kullandıkları stratejiler ve materyallerin değiştiği fark edilmiştir. Çok az sayıdaki katılımcının toplama ve çıkarma öğretimi sırasında somut materyallerden yararlandıkları ancak kullanılan somut materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğu ve bu materyallerin daha çok günlük hayattaki nesnelere dayandığı, matematik dersine yönelik oluşturulan somut materyallerin yeterince kullanılmadığı saptanmıştır. Bütün katılımcıların toplama ve çıkarma öğretimi sırasında alıştırma kâğıdını materyal olarak kullandıkları ve özel gereksinimli öğrencilerine çok soru çözdürerek toplama ve çıkarma becerilerini kazandırmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Aşağıda katılımcıların toplama ve çıkarma işlemini öğretirken kullandığı stratejiler başlıklar altında verilmiştir.

Toplama İşlemi Stratejisi "Üzerine Sayma"

Toplama işlemi için katılımcıların hepsinin öğrencilere kazandırmak istedikleri stratejilerden "üzerine sayma" stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Örneğin öğrenci 9+7 işleminin sonucunu öğrenciye "önce dokuz parmağını aç, daha sonrasında 7 sayısını üzerine sayarak ekle: 10,11, 12,...16" diyerek öğrenciye anlatılmıştır. Bu stratejiyi kullanırken sadece iki katılımcının düzenli olarak eldesiz toplama işlemi öğretiminde somut materyal kullandığı öğrenilmiştir. Bir katılımcı ise öğrencinin soyut olarak anlatımdan anlamadığı durumlarda somut materyal olarak abaküs kullandığını söylemiştir. Diğer iki katılımcının kullandığı somut materyaller genellikle kalem, boncuk gibi günlük hayatta ulaşılabilen ancak matematik dersine yönelik özel olarak tasarlanmış materyaller değildir. Diğer katılımcılar ise bu stratejiyi sadece öğrencilere parmak kullandırarak uygulamışlardır.

Toplama İşlemi Stratejisi "Onluklara Ayırarak Toplama"

Yukarıdaki stratejiye ek olarak sadece bir katılımcının zihinden toplama işlemi stratejisi olan "onluklara ayırarak toplama" stratejisini özel gereksinimli öğrencilerine toplama işleminin mantığını anlatmak için eldeli toplama işleminde kullandığı belirlenmiştir. Örneğin, 27+16 işleminin sonucunu öğrenciye "Öncelikle 27 sayısını onlar ve birler olarak ayırabilirim. 27 sayısını 10+10+7 olarak yazalım. Sonrasında aynı işlemi 16 için yapalım yani 10+6 olarak ifade edelim" dedikten sonra öğrenciden "10" ları kendi içinde toplamasını daha sonra da geriye kalan sayıları toplamasını istemiştir. Sonuç olarak onlar

kendi arasında toplandığında "30" bulunmuş, birler kendi arasında toplandığında "13" bulunmuştur. "13" sayısı tekrar 10+3 olarak ayrılmış ve "10" sayısı "30" sayısına ilave edilerek "40" bulunmuş, sonrasında da kalan 3 sayısı 40 üzerine ilave edilerek sonuç "43" olarak bulunmuştur. Ancak katılımcı bu stratejiyi kullanırken herhangi bir somut materyal kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu stratejiyi toplama işleminin mantığını anlatmak için kullansa da özel gereksinimli öğrencilerin bu strateji ile toplama işlemini yeterince anlamadıklarını belirtmiştir. Bunun nedenini ise anlatımın soyut düzeyde kalmasıyla öğrencilerde yeterince kavramsal anlamın oluşmaması olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin toplama işleminde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda ise bu öğrencilerin en çok elde kavramını anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin elde olarak yanlış basamaktaki sayıyı düşünmeleri, eldeyi unutmaları, eldeyi diğer basamaklara da eklemeleri gibi sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunları çözmek için genel olarak alıştırmaya kâğıdı üzerinden bol soru çözülerek öğrenciler elde kavramını öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak, bir katılımcı "bazı özel gereksinimli öğrenciler toplama işlemi yaparken çoğu zaman basamakları yanlış hizalamaktadırlar Bu sorunu çözmek için taslak olarak basamakların yerini kutularla verip sayıları sağdan hizalama alışkanlığını kazandırmaya çalışıyorum" demiştir. Yaşanılan zorlukların nedeninin özel gereksinimli öğrencilerin elde kavramını öğrenirken onluk taban blokları gibi uygun materyallerin kullanılmamasından kaynaklı kavramsal anlamalarının yeterince desteklenmemesi ve bu yüzden elde kavramının mantığını anlayamamaları olduğu düşünülmektedir.

Çıkarma İşlemi Stratejisi "Geriyeye Doğru Sayma"

Çıkarma işlemi için onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi öğretiminde katılımcılardan 2 tanesinin somut materyal kullanarak nesnelere ayırarak çıkarma işlemini özel gereksinimli öğrencilerine aktardıkları ortaya çıkmıştır. Kullanılan materyaller toplama işlemindeki materyallerle aynıdır. 1 katılımcı ise öğrencinin soyut olarak anlatımdan anlamadığı durumlarda somut materyal olarak abaküs kullandığını söylemiştir. Ayrıca bütün katılımcıların öğrencilere kazandırmak istedikleri stratejilerden "geriyeye doğru sayma" stratejisini kullandıkları ancak somut materyal kullanmadan sadece öğrencilere parmaklarını kullanarak bu yöntemi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin, 8-3 işlemi yaparlarken öğrencilerden 8 parmağını açmalarını istemişler sonrasında da "şimdi parmaklarınızı kullanarak geriyeye doğru 3 sayı saymanız gerekiyor; 7,6,5" demişlerdir.

Çıkarma İşlemi Stratejisi "İleriye Doğru Sayma"

Yapılan gözlem sonucunda ise bir katılımcının çıkarma işlemi öğretiminde toplama işleminden faydalanıp öğrenciyeye parmaklarını kullanarak "ileriye doğru sayma" stratejisini kullandığı gözlenmiştir. Örneğin, öğretmen 13-8 işlemi için öğrenciyeye "8'de başlayarak 13'e kadar sayarsan işlemin sonucunu bulabilirsin; parmaklarını da kullanarak 9,10,11,12,13 şeklinde sayabilirsin" demiştir.

Öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işleminde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda ise öğrencilerin onluk bozmayı gerektiren durumlarda hatalar yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin, özellikle eksilendeki basamağın küçük, çıkandaki basamağın büyük olduğu durumlarda öğrencilerin onluk bozmak yerine çıkandaki büyük rakamdan eksilendeki küçük rakamı çıkararak hatalı sonuç bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bir katılımcı "toplama işleminde olduğu gibi çıkarma işleminde de bazı öğrencilerin sayıları yanlış hizalamaktadırlar" demiştir. Çözüm yolu olarak toplama işleminde olduğu gibi bol soru çözülme ve öğrencilere taslak olarak kutular verip basamakları sağdan hizalama alışkanlığı kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanılan zorlukların özel gereksinimli öğrencilere onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemini öğretirken de onluk taban blokları gibi uygun materyallerin kullanılmamasından kaynaklı kavramsal anlamalarının yeterince desteklenmemesi olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda da öğrencilerin onluk bozmayı yani basamakları tekrar gruplamayı yeterince anlayamadıkları düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Yapılmış çalışmalar incelendiğinde doğrudan öğretim yönteminin özel gereksinimli öğrenciler için kullanılması gereken en etkili öğretim yöntemlerinden biri olduğu görülmektedir bu yüzden katılımcıların bu yöntemi kullanılmalarının özel gereksinimli öğrencilerin matematik öğretimini olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir (Heasty vd., 2012; Wilson & Sindeler, 1991). Ancak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların özel eğitimde kullanılan diğer yöntem ve stratejileri yeterince kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından kullanımının yetersiz olduğu bu yöntem ve stratejilerin birçok araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin matematik öğretim süreçlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve stratejiler yanlış öğretim yöntemleri, oyun tabanlı öğrenme, drama ve rol oynama, nokta belirleme stratejisi, somut-yarı somut-soyut, sanal-yarı somut-soyut stratejileridir (Erdoğan, 2008; Türkmen & Soybaş, 2019; Bouck & Flanagan, 2010; Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2012; Scott, 1993). Öğretmenlerin bu yöntem ve stratejileri yeterince kullanmama nedeninin özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretimi için yeterli eğitime sahip olmamaları olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu yöntem ve stratejilerin özel gereksinimli öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine katkı sağladığı için yeterince kullanılmamaları dört işlem ve problemlerinin öğreniminde bu öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Ayrıca, Pape ve Tchoshanov (2001) dört temel aritmetik işlemlerinin öğretiminde somut materyal kullanımının öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştireceğini söylemişlerdir. Bu düşünceye paralel olarak katılımcıların somut materyal kullanımının yeterli seviyede olmaması toplama ve çıkarma öğretiminin yeterince verimli olmamasına neden olmuş olabilir. Katılımcılardan sadece ikisinin genellikle özel gereksinimli öğrenciye matematik öğretimi sürecinde somut materyal kullandığını ancak bu materyallerin kullanımının konunun sadece belli kısımlarıyla sınırlı kaldığı anlaşılmıştır. Örneğin toplama işleminde eldesiz toplama işlemi öğretiminde, çıkarma işleminde ise onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi öğretiminde somut materyal kullanılmadığı belirlenmiştir. Katılımcılara toplama ve çıkarma öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları zorluklar sorulduğunda ise genellikle konunun öğretiminde somut materyal kullanımının yetersiz olduğu kısımlarda öğrencilerin anlamada zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin kavramsal anlamalarının somut materyal ve teknoloji kullanımı ile desteklenmemesi söylenebilir. Ayrıca kullanılan somut materyallerin de özellikle dört işlem ve problemlerinin öğretiminde kullanılan onluk taban blokları gibi materyaller olmadığı daha çok günlük hayattan kullanılan kalem, silgi, bilye, fasulye gibi materyaller olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenler somut materyal kullansa bile bu materyallerin toplama ve çıkarma öğretiminde yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca, Cawley, Parmar, Lucas-Fusco, Kilian ve Foley (2007) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlara benzer olarak, bu çalışmada da katılımcıların tümü öğrencilerin bol miktarda soru çözmelerini sağlamayı hedefledikleri için çalışma kâğıtlarını kullanmaktadır. Bu şekilde özel gereksinimli öğrencilere toplama ve çıkarma işlemlerinin kurallarını vurgulayarak öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum, katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerinin kavramsal bilgidenden daha çok işlemsel bilgiyi edinmelerine önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ve özel gereksinimli öğrencilere uygulanabilecek etkili matematik öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile ilgili seminerler veya hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi tavsiye edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin somut materyal ve teknolojik uygulamaları kullanabilmeleri için okullara yeterli desteğin sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ek olarak, matematik öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında iş birliği kurulması sağlanabilir. Ayrıca, öğretmenlere diğer öğretmenlerin destek eğitim derslerine girme imkânı sunulabilir. Bu sayede kullanılan farklı yöntem ve teknikleri gözleme fırsatı bulabilirler. Bu çalışmada durum çalışması yapılmış ve kısıtlı sayıdaki öğretmenin kullandığı stratejiler araştırılmıştır. Gelecekteki çalışmalar bu stratejilerden yola çıkarak farklı çözüm stratejilerini içeren bir ölçme aracı geliştirerek nicel bir çalışma ile çok sayıda matematik öğretmenin özel öğrencilere temel aritmetik işlemleri öğretirken kullandıkları stratejileri araştırabilirler. Bu araştırmalar ile matematik öğretmenlerinin hangi stratejilerde daha çok yardıma ihtiyaçları oldukları belirlenebilir.

Kaynakça

- Bouck, E., Bassette, L., Shurr, J., Park, J., Kerr, J. and Whorley, A. (2017). Teaching equivalent fractions to secondary students with disabilities via the virtual-representational-abstract instructional sequence. *Journal of Special Education Technology*, 32(4), 220-231.
- Bouck, E. C., & Flanagan, S. M. (2010). Virtual manipulatives: What are they and how teachers can use them? *Intervention in School and Clinic*, 45, 186-191.
- Cawley, J. F., Parmar, R. S., Lucas-Fusco, L. M., Kilian, J. D., Foley, T. E. (2007). Place value and mathematics for students with mild disabilities: Data and suggested practices, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5 (1), 21-39.
- Erdoğan, S. (2008). *Drama ile Matematik Etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concepts deficits in children with a learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 236-263.
- Genç, E. , Issı, H. , Yıldız, O . (2017). Matematik öğretimi için nokta belirleme tekniğine dayalı bir mobil uygulama. *İstanbul journal of innovation in education*, 3 (1), 55-62.
- Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D., & Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 93,615-626.
- Hecht, S. A. & Vagi, K. J. (2010). Sources of group and individual differences in emerging fraction skills. *Journal of Educational Psychology*, 102, 843-859.
- Heasty, M., McLaughlin, T., Williams, R., & Keenan, B. (2012). The effects of using direct instruction mathematics formats to teach basic math skills to a third grade student with a learning disability. *Academic Research International*, 2(3), 382-387.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- McLeskey, J., & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29(5), 293-305.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete
- Milton, J., Flores, M., Moore, A., Taylor, J., & Burton, M. (2018). Using the Concrete–Representational–Abstract Sequence to Teach Conceptual Understanding of Basic Multiplication and Division. *Learning Disability Quarterly*, 42(1), 32-45.
- National Council of Teachers of Mathematics, Inc. (2000). Principles and standards for school mathematics (5th ed.). Reston, VA: Key Curriculum Press.
- Özkubat, U. & Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 155-180.
- Pape, S. J., & Tchoshanov, M. A. (2001). The role of representation (s) in developing mathematical understanding. *Theory into practice*, 40(2), 118-127.
- Pasha, S. (2012). Readiness of urban primary schools for inclusive education in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 113-128.
- Rittle-Johnson, B., Schneider, M. & Star, J. R. (2011). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics, *Developmental Psychology*, 47(6), 1525-1538.
- Scott, K. S. (1993). Multisensory mathematics for children with mild disabilities. *Exceptionality*, 4(2), 97-111.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar. *Türk Psikologları Derneği, Ankara*.
- Türkmen, G., & Soybaş, D. (2019). The Effect of Gamification Method on Students' Achievements and Attitudes Towards Mathematics. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 258-298.
- Wilson, C., & Sindelar, P. (1991). Direct Instruction in Math Word Problems: Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 57(6), 512-519.
- Witzel, B., Riccomini, P. and Schneider, E. (2008). Implementing CRA with Secondary Students with Learning Disabilities in Mathematics. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 270-276.
- Yıkılmış, A., Öncül, N., & Acar, Ç. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Matematik Dersine Yönelik Yapılan Çalışmalarla İlgili Görüş ve Önerileri. *The Journal of SAU Education Faculty*, 35-59.

İLKOKULDA AİLE KATILIMI ÇALIŞMALARININ ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ TEMELİNDE İNCELENMESİ

RUKEN AKAR-VURAL
ADNAN MENDERES ÜNİ.NERMİN KARABACAK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİ.MEHMET KÜÇÜK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİ.

ÖZET

Amaç. Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı sosyo-ekonomik statü değişkeni temelinde ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda 1) Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir? 2) Öğretmen görüşlerine göre, ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri hangileridir? 3) İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin, velilerin sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem. Nicel araştırma deseninde tarama modelinde planlanan bu çalışmanın verileri, Rize ilindeki farklı sosyo-ekonomik statüde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasından küme örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. 51 erkek ve 131 kadın öğretmen araştırmanın katılımcıdır. Veri toplama aracı Ahioğlu-Lindberg ve Oğuz tarafından geliştirilen 'İlköğretimde Okul ve Aile İşbirliği-Öğretmen Formu'dur. Verilerin analizinde frekans değeri kullanılmıştır.

Bulgular. Okulun öğretmenler, öğrenciler ve veliler için en iyi okul iklimine sahip olmasına ait sonuçların yüksek olması, aile katılımı etkinliklerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerektiğinin ağırlık kazanması ve velilerin sorumluluklarının tümünün çok önemli olarak görülmesi bu çalışmanın dikkat çekici bulgularıdır.

Sonuç ve Öneriler. 1) Formal ve örtük okul programlarındaki ilgili yönetmeliklerde aile katılımı için gerekli düzenlemelere gidilmesi, 2) Ulusal ve evrensel değerlendirme sınavlarındaki performans ile aile katılımı arasındaki ilişkiye bakılması 3) Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim sürecine devamlılıklarını sağlamak için aile katılımı çalışmalarına ağırlık verilmesi 4) Öğretmenlerin, aile katılımını en üst seviyede sağlamaları için ailelerle iletişimlerini arttırmaya çaba göstermeleri önerilir.

Anahtar Kelimeler. İlkokul, öğretmen, aile katılımı, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı

Abstract

Purpose. This study aims to examine the family participation studies carried out in primary schools on the basis of socio-economic status variable based on teachers' opinions. For this main purpose, the following questions were searched for answers 1) what are the opinions of the classroom teachers about the activities of family participation in primary schools? 2) According to the teachers' views, what are the family participation activities in primary schools? 3) What are the opinions of primary school teachers regarding the responsibilities of parents?

Method. The data of this study, which was planned in the quantitative research design, was determined by cluster sampling technique among the teachers working in primary schools of different socio-economic status in Rize province. The participants of the study were 51 male and 131 female teachers. The data collection tool was developed by Ahioğlu-Lindberg and Oğuz, which is the Form of School and Family Cooperation in Primary Education- Teacher. Frequency value was used in the analysis of the data.

Findings. The striking findings of this study are high results of the school having the best school environment for teachers, students and parents, paying attention to the need to develop and strengthen family participation activities, and seeing all the responsibilities of parents as very important.

Conclusion and Recommendations. For this reason, there are some suggestions, which are as follows: 1) to make the necessary arrangements for family participation in the relevant regulations in formal and implicit school programs, 2) to look at the relationship between family participation and performance in national and universal assessment exams, 3) to concentrate on family participation studies in order to ensure the continuity of low socio-economic level students' education process, 4) It is recommended that teachers strive to improve their communication with families to ensure maximum family participation.

Key Words. Primary school, teacher, family participation, socio-economic level, academic achievement

Problem Durumu

Öğrenci başarısının en önemli anahtarı olan eğitim yaşantısında, süreçte ailenin katılımı temel bir etkidir. Ailenin, çocuğun hayatına katılımı çocuğun doğduğu andan itibaren başlamaktadır. Ailenin çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katılımının

sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin, kendisi ve toplumla barışık nesiller yetiştirme açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Aile katılımı, çocuğun eğitimini ve gelişimini bütüncül bir şekilde destekleyerek, evde ve okulda yaptığı çalışmalarda aile ile okulun çok yönlü işbirliği sürecidir (Epstein ve Sheldon, 2002). Ailenin katılımı, katılım türüne göre değişmektedir. Alan uzmanları tarafından farklı aile katılımı modelleri geliştirilmiştir. Bu modellere bağlı olarak alanyazında, ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllü olma, ev odaklı, karar verici ve toplumla işbirliği şeklinde altı başlık altında incelenen aile katılımından söz edilmektedir (Berger, 2008; Epstein, 2010; Hill ve Taylor, 2004). Bu aile katılımı modellerinde aile, bir yandan öğretici, karar verici, gözlemci, geçici olarak gönüllü, gönüllü kaynak sağlayıcı, istihdam kaynağı olarak yer alırken öte yandan evde öğrenme, iletişim, karar verme, gönüllülük ve toplumla işbirliğine yardımcı olarak görülür.

Domina'nın (2005) belirttiği gibi aile katılımı çalışmaları üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiş, aile katılımının öğrencilerin akademik başarısını desteklediği ve istedik davranışlar sergileme eğilimlerini artırdığı görülmüştür. Bu bağlamda, eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin yönetmeliklerde, okulun eğitim programları ve uygulanması sürecine ailelerin katılımını özendiren düzenlemelere yer verilmektedir. Aile katılımı ile ilgili çalışmalarda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin katılımı, çocuğun gelişim ve başarısında oldukça önemli görülür (Hara ve Burke, 1998; Domina, 2005, Flynn, 2007; Sheldon, 2007; Zembat ve Haktanır, 2005).

Aile katılımının içeriği konusunda yurt dışında birçok çalışma yapılmış ve özellikle aile katılımının toplum içinde ve evde öğrencilerin desteklenmesi, hayatlarını etkileyecek kararlar konusunda etkili olması ve öğrencilerin kişisel, eğitsel konularda kendini yetiştirmesi açısından son derece önemli olduğu gözlemlenmiştir. Belirtilen gibi toplumun temel yapı taşı olan ailenin ve okul-çocuk ilişkisinin en önemli öğelerinden birisi okul ve ailenin işbirliği içerisinde olmasıdır. Aile katılımında, aile-öğretmen iletişiminin işbirliği açısından son derece önemli olduğu görüşü yer alırken (Bronfenbrenner, 1986, 1992; Comer, 1993; Epstein, 2001) tam tersi yönde görüşler de yer almaktadır (Lawrence-Lightfoot, 1981; Parsons, 1959). Evrensel bağlamda aile katılımıyla ilgili bu karşıt görüşler yer almaktadır.

Yukarıda alan yazın tarafından ortaya konulan sonuçlar bağlamında ailenin eğitime katkısının, bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesi çocuğun hem eğitsel, hem de hayat becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir yer tuttuğu ve çocuğun bütünsel gelişimini desteklemenin yanında okul yaşantılarını da önemli derecede etkilediği söylenebilir. Belirtilen bu gerekçeler temelinde son yıllarda, eğitimciler ve eğitimde politika yapıcılar tarafından öğrencinin okul başarısında önemli rol oynayan faktörlerden biri olan aile değişkeni üzerinde önemle durulmaktadır (Graue ve Brown, 2003).

Türkiye'de ise yerel bağlamda okul öncesi eğitimde uzun zamandır ve çok sayıda aile katılımıyla ilgili çalışma yer almaktadır (Günay-Bilaloğlu, 2014; Ertan, 2017; Karaduman, 2016; Özlen-Demircan, 2012; Sabırlı-Özışıklı, 2008; Pınar-Yakıcı, 2018; Altan, 2019, Tutuk, 2018; Güneş, 2018; Çetinkaya- 2017). Buna karşın ilkokulda aile katılımına yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Atcı, 2003; Kılıç, 2010). Bu çalışmaların yanı sıra aile katılımı engelleyen faktörler, konuyla ilgili alan yazın tarafından okula bağlı engeller, eve bağlı engeller ve kültüre bağlı engeller olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır (Aslan, 1984, Doğan, 1995, Gümüşeli, 2004; Koçak, 1988).

İlkokul eğitimi sürecinde etkili biçimde yürütülen aile katılımının, çocuğun lise başarısını da boylamsal olarak etkilediği ifade edilmektedir (Barnard, 2003; Domina, 2005; Miedel ve Reynolds, 2000). Toplum, aile ve sınıf gibi sosyal yapıların içinde yer alan okulun, sosyo-ekonomik koşullar ve kültürden etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, aile katılımı çalışmalarının özellikle ilkokul döneminde kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, *öğretmen görüşlerine dayalı olarak sosyo-ekonomik statü değişkeni temelinde, ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarının incelenmesi* amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre, ilkokullarda gerçekleştirilen aile katılımı etkinlikleri hangileridir?
3. İkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin, velilerin sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda aile katılımı çalışmalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı için araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde planlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini, Rize ilindeki farklı sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü ilkokullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise farklı sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğü ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri arasından *küme örnekleme tekniği* ile belirlenen öğretmenler oluşturmaktadır. *Küme örnekleme*, evrenin hacim olarak büyük olduğu ve geniş bir coğrafi alana yayıldığı durumlarda

kullanılan bir yöntemdir. Küme örneklemede, evreni temsil etmesi gereken kümelerin seçimi önemlidir. Bu bağlamda evren, çeşitli ve benzer gruplara ayrılır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu çalışmada düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik statüde velileri bulunan ilkökullarda görev yapan ilkökul öğretmenlerinden oluşan gruplar, farklı kümeler şeklinde ele alınmıştır (Creswell ve Clark, 2016). Bu öğretmenler arasından küme örnekleme tekniği ile evreni temsil edecek şekilde belli alt kümeler belirlenerek öğretmenler seçilmiştir. Bu çalışmada düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik statüdeki okul öğretmenlerinden, 51 erkek ve 131 kadın öğretmen olmak üzere toplamda 182 öğretmen seçilmiştir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine (SED) göre öğretmen sayısı; yüksek SED 60 öğretmen, orta SED 61 öğretmen, düşük SED 61 öğretmendir. Mezuniyet durumuna göre öğretmen sayısı; 2 yıllık yüksekokul 5, lisans tamamlama 10, 4 yıllık fakülte 154, yüksek lisans 8, 2. üniversite 5 kişidir. Aynı okulda çalışma sürelerine göre öğretmen sayıları; 1-5 yıl 80, 5-10 yıl 59, 10-15 yıl 25, 15-20 yıl 8, 20-25 yıl 6, 25-30 yıl 1, 30 yıl ve üzeri 3 kişidir. Öğretmenlik deneyimleri katılımcı sayıları; 1-5 yıl arası 21, 6-10 yıl arası 40, 11-15 yıl arası 44, 16-20 yıl arası 33, 21-25 yıl arası 34, 26-30 yıl arası 3, 31-35 yıl arası 2, 40 ve üstü 5 kişi olmak üzere değişmektedir.

Veri toplama aracı ve uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ahioğlu-Lindberg ve Oğuz tarafından (2016) geliştirilen 'İlköğretimde Okul ve Aile İşbirliği-Öğretmen Formu' kullanılmıştır. Form, çoktan seçmeli 12 boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise sınırlı sayıda olmak üzere üç boyutuna yer verilmiştir.

Analiz

Katılımcı öğretmenlerden toplanan veriler, veri toplama aracının niteliği bağlamında çoktan seçmeli maddeler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çözümleme aşamasında öğretmen görüşlerine ilişkin frekans değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Tablo 1'de katılımcı öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	f	f	f	f
	K. Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	K. Katılıyorum
Aile katılımı iyi bir okul için önemlidir.	-	4	52	126
Çoğu veli, ev ödevlerinde çocuklarına nasıl yardım edeceğini bilmemektedir.	10	20	76	76
Bu okul aktif ve etkili bir veli organizasyonuna sahiptir	3	65	85	29
Her veli okulda öğrenci başarısını arttırmada kullanılabilecek güce sahiptir.	16	60	60	46
Eğer nasıl yapılacağı gösterilirse, her veli çocuklarına ev ödevlerinde yardım etmenin yollarını öğrenebilir.	8	21	96	57
Aile katılımı, öğretmenin sınıftaki etkililiğini arttırmasına yardım edebilir.	2	12	101	67
Öğretmenler, aile katılımı çalışmalarına ayırdıkları zaman için takdir edilmelidir.	3	26	88	65
Bu okuldaki çocukların velileri şu an kinden daha fazla katılımında bulunmak isterler.	18	65	72	27
Öğretmenler, etkili aile katılımı uygulamaları yapabilmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyarlar.	8	52	85	37
Aile katılımı, okulda öğrenci başarısı için önemlidir.	1	4	87	90

Bu okul, velileri önemli bir ortak olarak görmektedir.	2	32	114	34
Bu bölgede yaşayanlar tüm öğrencilerin eğitimine önem vermektedir	31	64	71	16
Bu okul, okulu geliştirmek için yeni ve alışılmadık yaklaşımlara denemesiyle tanınır.	8	77	82	15
Çoğunlukla velilerle sorun durumunda bağlantıya geçerim	15	29	82	56
Bu okulda, öğretmenlerin pek çok kararda büyük payı vardır.	6	46	96	34
Bu bölgede yaşayanlar, bu okulu desteklemektedir.	6	73	82	21
Diğer okullarla karşılaştırıldığında, bu okul öğretmenler, öğrenciler ve veliler için en iyi okul iklimine sahip okullardan biridir.	4	31	107	40

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yansımalarından *kesinlikle katılıyorum* boyutunda aile katılımı iyi bir okul için önemlidir (f=126), aile katılımı, okulda öğrenci başarısı için önemlidir (f=90), *katılıyorum* boyutunda bu okul, velileri önemli bir ortak olarak görmektedir. (f=114), aile katılımı, öğretmenin sınıftaki etkililiğini artırmasına yardım edebilir (f=101), diğer okullarla karşılaştırıldığında, bu okul öğretmenler, öğrenciler ve veliler için en iyi okul iklimine sahip okullardan biridir (f=107), eğer nasıl yapılacağı gösterilirse, her veli çocuklarına ev ödevlerinde yardım etmenin yollarını öğrenebilir (f=96), bu okulda, öğretmenlerin pek çok kararda büyük payı vardır (f=96), bu okul aktif ve etkili bir veli organizasyonuna sahiptir (f=85) dağılımın yüksekliğiyle dikkat çekmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımı Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	f	f	f	f
	Önemli değil	Geliştirilmesi gerekmektedir	Güçlendirilmesi gerekmektedir	Şu an güçlü bir program
Her sınıf düzeyinde, çocuk yetiştirme ve çocukları anlama becerilerini geliştiren veli seminerleri	-	76	90	16
Öğrenme için uygun ev koşullarını oluşturma konusundaki veli seminerleri	-	72	108	2
Tüm velilerin anlayabileceği ve kullanabileceği okuldan eve dönük iletişimler	1	63	93	25
Velilerin çocukların gereksinim ve gelişmelerini izleyebilmelerini sağlayan not kâğıtları ile ilgili görüşmeler	24	70	83	5
Tüm velilerin katılacağı veli-öğretmen konferansları	6	58	98	20
Her yıl velilerin okul hakkındaki görüşlerini belirleyebilmeye yönelik araştırma yapma	10	97	66	9
Sınıfta öğretmen ve öğrencilere yardımcı olacak gönüllüler bulundurma	48	90	41	3
Okulun diğer bölümlerinde yardımcı olacak gönüllüler bulundurma (sınıf dışında)	53	80	36	13
Ev ödevlerinin nasıl takip edileceği konusundaki bilgilendirmeler	2	64	95	21
Velileri belirli ders ve becerilerle ilgili olarak çocuklara nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirme	-	61	86	35
Velilerin okul-aile birliğine ya da diğer komisyona liderlik yapmalarını ya da karar verme sürecine katılımını sağlama	17	54	85	26
Okul sonrası etkinlikler, eğlence ve ev ödevi yardımı için programlar	11	61	85	25

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yansımalarından aile katılımı etkinliklerine ilişkin görüşleri *geliştirilmesi gerekmekte* boyutunda her yıl velilerin okul hakkındaki görüşlerini belirleyebilmeye yönelik araştırma yapma (f=97), sınıfta öğretmen ve öğrencilere yardımcı olacak gönüllüler bulundurma (f=90), okulun diğer bölümlerinde yardımcı olacak gönüllüler bulundurma (sınıf dışında) (f=80), *güçlendirilmesi gerekmekte* boyutunda öğrenme için uygun ev koşullarını oluşturma konusundaki veli seminerleri (f=108), tüm velilerin katılacağı veli-öğretmen konferansları (f=98), ev ödevlerinin nasıl takip edileceği konusundaki bilgilendirmeler (f=95), tüm velilerin anlayabileceği ve kullanabileceği okuldan eve dönük iletişimler (f=93), her sınıf düzeyinde, çocuk yetiştirme ve çocukları anlama becerilerini geliştiren veli seminerleri (f=90), velileri belirli ders ve becerilerle ilgili olarak çocuklara nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirme velilerin okul-aile birliğine ya da diğer komisyonlara liderlik yapmalarını ya da karar verme sürecine katılımını sağlama (f=85), okul sonrası etkinlikler, eğlence ve ev ödevi yardımı için programlar (f=85), velilerin çocukların gereksinim ve gelişmelerini izleyebilmelerini sağlayan not kâğıtları ile ilgili görüşmeler (f=83) dağılımın yüksekliğiyle dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Velilerin Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	f	f	f	f
	Önemli değil	Biraz önemli	Orduka önemli	Çok önemli
Çocukları okula öğrenmeye hazır olarak göndermeleri	-	5	42	135
Çocuklara iyi davranmayı öğretmeleri	-	2	30	150
Evde ders çalışmaları için zaman ve sessiz bir ortam oluşturmaları	-	-	36	146
Çocukları sınıf etkinliklerinde gönüllü olmaları konusunda cesaretlendirmeleri	-	1	45	136
Çocukların her yıl ne öğrenmelerinin beklendiğini bilmeleri	1	2	68	111
Her gün ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığını kontrol etmeleri	3	2	34	143
Çocuklarla okulda öğrendikleri şeyler hakkında konuşmaları	1	4	42	135
Ödevlerle ilgili olarak çocuklarına evde nasıl yardım edebilecekleri konusunda öğretmenlere danışmaları	1	3	44	134
Çocukların evde karşı karşıya olduğu sorunlar konusunda öğretmenlerle konuşmaları	-	3	53	126
Okul-aile birliği toplantılarına katılmaları	3	6	54	119
Okulda ya da sınıfta gönüllü olarak görev almaları	5	17	70	90
Okuldaki toplantılara ya da diğer özel günlere katılmaları	2	8	60	107
Çocuklarını halka açık özel yerlere ya da etkinliklere götürmeleri	-	8	58	116
Çocuklarıyla okulun önemi hakkında konuşmaları	-	7	52	123

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin yansımalarından aile katılımında velilerin sorumluluklarında tüm maddelere ilişkin görüşleri çok önemli boyutunda yer almaktadır.

Tablo 4. Son İki Yılın Veli Katılımı

İfadeler	Frekans
Okul bu yıl geçen yıldan daha az katılım sağladı.	30
Her iki yılda da aile katılımı aynıydı.	68
Okul bu yıl geçen yıldan daha fazla aile katılımı sağladı.	72
Geçen yıl bu okulda çalışmıyordum	12

Tablo 4 incelendiğinde, son iki yıla göre aile katılımının (f=72) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nicel araştırma deseninde planlanan bu çalışmada Rize ilinin mevcut coğrafi durumu da göz önünde bulundurularak düşük, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların eğitim gördüğü okullarda görevli öğretmenlerin aile katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve genel bir sonuca ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları üç başlık altında sunulmuştur.

1. Sınıf öğretmenlerinin yansımalarından aile katılımı çalışmalarına görüşlerine ilişkin sonuçlar

Aile katılımı iyi bir okul için önemlidir, aile katılımı, okulda öğrenci başarısı için önemlidir, bu okul velileri önemli bir ortak olarak görmektedir, aile katılımı, öğretmenin sınıftaki etkililiğini arttırmasına yardım edebilir, diğer okullarla karşılaştırıldığında, bu okul öğretmenler, öğrenciler ve veliler için en iyi okul iklimine sahip okullardan biridir, eğer nasıl yapılacağı gösterilirse, her veli çocuklarına ev ödevlerinde yardım etmenin yollarını öğrenebilir, bu okulda, öğretmenlerin pek çok kararda büyük payı vardır, bu okul aktif ve etkili bir veli organizasyonuna sahiptir görüşleri katılımın yüksek olduğu sonuçlardır.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler tarafından çalıştıkları okulun öğretmenler, öğrenciler ve veliler için en iyi okul iklimine sahip olmasına ait sonuçların yüksek olması dikkat çekicidir. Aile katılımı, öğretmenlerin mesleki değerlerinden önemli bir boyutu oluşturmaktadır (Karabacak, Korkmaz ve Küçük; 2015; Tunca, 2012, Vidovic & Velkovski, 2013). Karabacak'ın (2016) çalışmasında, beş boyuttan oluşan sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri arasında yer alan aile katılımı; okul, aile ve toplum işbirliği olarak adlandırılmıştır. Sezer'in (2016) çalışmasında ise aile katılımı için iletişim becerisi ideal öğretmen niteliklerinin başında gelmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin etkili iletişimiyle aile katılımının pozitif yönde artış gösterdiği ortaya konulmuştur (Abbak, 2008; Anderson ve Minke, 2007; Herrell, 2011; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Shumow, Harris, 2000; Özdiç, 2017; Ross, 2018; Sheldon ve Epstein, 2002). Türkiye'de, ilkokulda aile katılımı çalışmalarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak inceleyen çalışmaların tamamına yakınının nitel araştırma deseninde planlandığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerine yer verilmektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin yansımalarından aile katılımı etkinliklerine görüşlerine ilişkin sonuçlar

Geliştirilmesi gerekmekte boyutunda; her yıl velilerin okul hakkındaki görüşlerini belirleyebilmeye yönelik araştırma yapma, sınıfta öğretmen ve öğrencilere yardımcı olacak gönüllüler bulundurma, okulun diğer bölümlerinde yardımcı olacak gönüllüler bulundurma (sınıf dışında),

Güçlendirilmesi gerekmekte boyutunda; öğrenme için uygun ev koşullarını oluşturma konusundaki veli seminerleri, tüm velilerin katılacağı veli-öğretmen konferansları, ev ödevlerinin nasıl takip edileceği konusundaki bilgilendirmeler, tüm velilerin anlayabileceği ve kullanabileceği okuldan eve dönük iletişimler, her sınıf düzeyinde, çocuk yetiştirme ve çocukları anlama becerilerini geliştiren veli seminerleri, velileri belirli ders ve becerilerle ilgili olarak çocuklara nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirme, velilerin okul-aile birliğine ya da diğer komisyonlara liderlik yapmalarını ya da karar verme sürecine katılımını sağlama, okul sonrası etkinlikler, eğlence ve ev ödevi yardımı için programlar, velilerin çocukların gereksinim ve gelişmelerini izleyebilmelerini sağlayan not kâğıtları ile ilgili görüşmeler dağılımın yüksekliğiyle dikkat çekici sonuçlardır. Araştırmanın bu sonuçları, konuyla ilgili alan yazındaki Türkiye'de, ilkokulda aile katılımı çalışmalarını öğretmen deneyimleri bağlamında inceleyen çalışmalarda, ailelerin eğitim sürecine katılımının bir gereklilik olmasına karşın ailelerin eğitim sürecine katılmada gönülsüz olduğu ve katılımın yetersiz kaldığı (Argon ve Kıyıcı; 2012; Erdoğan ve Kasımoğlu, 2010; Şeker, 2009) sonuçlarıyla eşdeğerlik göstermektedir. Bu bağlamda yerel düzeyde, ilkokul sürecindeki çocukların eğitimlerinin aile katılımıyla yeterince desteklenmediği söylenebilir. Bu araştırmada da SED'i orta ve yüksek olan aileler tarafından aile katılımı daha çok sağlanmaktadır. Alan yazındaki bazı çalışmalarda yaşanan şehir ve okulun bulunduğu konuma bağlı olarak aile katılımının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Gültekin ve Kılıç, 2014; Kılıç, 2010; Selanik-Ay ve Aydoğdu, 2016; Şaban, 2011; Şad ve Gürbüzürk, 2013). Konuyla ilgili başka bir çalışmada orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin

çocuklarının eğitim gördüğü okullarda görevli öğretmenler, aile katılımını nicelik ve nitelik yönünden pozitif olarak değerlendirirken alt sosyo-ekonomik düzeyde velilerin öğrencilerinin eğitim gördüğü okullarda görevli öğretmenler, aile katılımını yetersiz ve etkisiz bulmuşlardır (Bellibaş ve Gümüş, 2013).

3. Sınıf öğretmenlerinin yansımalarından velilerin sorumluluklarına ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yansımalarından velilerin sorumluluklarına ilişkin tüm maddeler çok önemli boyutunda yer almaktadır. Bu maddeler; çocukları okula öğrenmeye hazır olarak göndermeleri, çocuklara iyi davranmayı öğretmeleri, evde ders çalışmaları için zaman ve sessiz bir ortam oluşturmaları, çocukları sınıf etkinliklerinde gönüllü olmaları konusunda cesaretlendirmeleri, çocukların her yıl ne öğrenmelerinin beklendiğini bilmeleri, her gün ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığını kontrol etmeleri, çocuklarla okulda öğrendikleri şeyler hakkında konuşmaları, ödevlerle ilgili olarak çocuklarına evde nasıl yardım edebilecekleri konusunda öğretmenlere danışmaları, çocukların evde karşı karşıya olduğu sorunlar konusunda öğretmenlerle konuşmaları, okul-aile birliği toplantılarına katılmaları, okulda ya da sınıfta gönüllü olarak görev almaları, okuldaki toplantılara ya da diğer özel günlere katılmaları, çocuklarını halka açık özel yerlere ya da etkinliklere götürmeleri, çocuklarıyla okulun önemi hakkında konuşmalarıdır.

Alan yazındaki çalışmalarda öğrencilerin aileleri tarafından yapılan katılımlar; çocuğunun öğrenmesini destekleyici ev ortamı oluşturma, çocuk ile iletişim kurma, çocuğunun kişilik gelişimini destekleme, çocuğunun ödev ve çalışmalarını destekleme, okuldaki sosyal etkinliklere katılma ve yardımcı olma, aileleri bilgilendirme amacı ile yapılan toplantı, seminer ve konferanslara katılma, aile ziyaretlerini destekleme, ailelere uygulanan anketlere yardımcı olma ve sınıf gönüllüsü olarak çalışmalar şeklinde yer almaktadır. Aile katılım türleri olarak da iletişim kurma, ebeveynlik ve ev odaklı daha az tercih edilen aile katılım türleri olarak yer alırken karar verici, gönüllü olma ve toplumla işbirliği türleri daha ağırlıklı yer almaktadır (Kılıç, 2010; Şad ve Gürbüzürk, 2013; Tümekaya, 2017).

Öneriler

İlkokullarda aile katılımının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi konulu bu çalışma bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Aile katılımı çalışmaları sürdürülebilirlik temelinde uygulanmalıdır.
2. Düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki bütün okullar için aile katılımı çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
3. Bu konuda farklı çalışma grupları ile nitel araştırma deseninde derinlikli araştırmalara yer verilebilir.
4. Formal ve örtük okul programlarındaki ilgili yönetmeliklerde aile katılımı için gerekli düzenlemelere gidilmelidir.
5. Ulusal ve evrensel bağlamdaki değerlendirme sınavlarındaki performans ile aile katılımı arasındaki ilişkiye bakılabilir.
6. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim sürecine devamlılıklarını sağlamak için aile katılımı çalışmalarına ağırlık verilebilir.
7. Öğretmenlerin, aile katılımını en üst seviyede sağlamaları için ailelerle iletişimlerini arttırmaya çaba göstermelidir.

Kaynakça

- Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Altan, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007) Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitim birinci kademe düzeyinde okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atcı, Ş. (2003). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaşadığımız çevre konusundaki başarısına aile katılımının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Barnard, W. M. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2013). The impact of socio-economic status on parental involvement in Turkish primary schools: Perspective of teachers. *International Journal of Progressive Education, 9*(3), 178-193.
- Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education*. 7th edition. New Jersey: Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Comer, J. P. (1993). All children can learn: A developmental approach. *Holistic Education Review, 6*(1), 4-9
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu çocukların annelerine yönelik bir aile katılımı programı önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233-233.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company,
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81-96.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 399-431.
- Ertan, N. C. (2017). *Comparing fathers and mothers: Determinants of why they involve in their children's education* (Unpublished master dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning, 4*(2), 23-30.
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of family and schooling. *Teaching and Teacher Education, 19*(7), 719-735.
- Gültekin, M., & Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(2), 85-111.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile katılımı ve öğrenci başarısı. *Özel Okullar Birliği Bülteni, 2*(6), 14-17.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, G. (2018). Erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun aile katılımına katkısının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal, 8*(2), 219-228.
- Herrell, P. O. (2011). *Parental involvement: Parent perceptions and teacher perceptions* (Unpublished doctoral thesis). Johnson City: The Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society, 13*(4), 161-164.

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*, 843-867.
- Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karabacak, N., Küçük, M. & Korkmaz, İ. (2015). Primary school teachers' professional values from the perspective of teaching expert. *Turkish Journal of Teacher Education, 4*, 1-20. Retrieved from <http://tujted.com/index.php/tujted/article/view/55>
- Karaduman, T. (2016). *Preschool administrators' perception about parent involvement* (Unpublished master dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koçak, Y. (1988). *Okul aile iletişiminin engelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1981). Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools. *Early Education: Child and Context, 20*(2), 97-104.
- Lindberg, E. N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research, 17*(3), 321-328.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*, 379-402.
- Özdiñç, T. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özlen-Demircan, H. (2012). *Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: Parents and teacher perspectives* (Unpublished doctoral dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Parsons, T. (1959). *The school class as a social system: some of its functions in American society*. *Harvard Educational Review, 29*(4), 297-318.
- Ross, G. L. (2018). *Kansas city, Missouri, inner city schools' parent involvement policy, practices, and accreditation problems* (Unpublished doctoral thesis). Minneapolis: Public Policy and Administration Faculty, Walden University.
- Sabırlı-Özışıklı, I (2008). *A study of parent involvement in the Boğaziçi University preschool center* (Unpublished master dissertation). Boğaziçi Üniversitesi, Ankara.
- Selanik-Ay, T., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(23), 562-590.
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: Repertory grid tekniğine dayalı fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 37-51.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family and community partnerships. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*(1), 4-26.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in lowincome urban communities. *School Community Journal 10*(1), 9-24. Retrieved from <http://www.adi.org/journal/ss00/ShumowHarrisSpring2000.pdf>
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şad, S. N., & Gürbüztürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 993-1011.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Tutuk, H. C. (2018). *Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönemde destek hizmet sürecine aile katılımı: İşitme kayıplı bir çocuk ve ailesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83- 98.

Vidovic, V. V., & Velkovski, Z. (Eds.). (2013). *Teaching professional for 21st century: Advancing teacher professionalism for inclusive, quality and relevant education-ATEPIE*. Belgrade: Centre for Education Policy Svetozara Markovica 22/20.

Yakıcı, A. P. (2018). *Okulöncesi velilerinin aile katılımını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Ankara.

Zembat, R., & Haktanır, G. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında velilerin eğitime katılımları. Okulöncesi eğitimde denetim rehber kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.

ÇOK KÜLTÜRLÜ PSİKOLOJİK DANIŞMA

GÜLENDAM SAĞLAM
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİSEVDA ASLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Psikolojik danışma sürecinde danışanla empati kurabilmenin ve danışanı olduğu gibi kabul edebilmenin yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Kültürel farklılıklar, farklı grup kimlikleri ve bunların getirdiği problemler göz önüne alındığında psikolojik danışmanın göstermiş olduğu kültürel duyarlılık empatiyi artıracak, böylelikle danışan anlaşıldığını ve saygı duyulduğunu hissedecektir. Diğer bir deyişle hayatı birtakım kalıplaşmış yargılarla ifade eden, bireysel farklılıkları göz ardı eden, kendi doğruları haricinde görüş kabul etmeyen psikolojik danışmanların yetişme riski ve beraberinde getireceği mesleki sorunlar kaçınılmazdır. Bu anlamda kültüre duyarlı psikolojik danışma çok daha önemli hâle gelmektedir. Bu nedenle bu çalışmada psikolojik danışmada çok kültürlülük kavramı gözden geçirilmiştir.

Yöntem: Bu çalışma psikolojik danışmada çok kültürlülük kavramının gözden geçirildiği derleme türü bir çalışmadır.

Bulgular: Türkiye yüzyıllardır bünyesinde birçok kültürü barınmış, bölgesel farklılıklara ve etnik kökenlere, zengin ekolojik yapıya sahip bir ülkedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından mezun olarak Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev alacak psikolojik danışmanlar kültüre duyarlı psikolojik danışman yeterliklerine sahip olmadıkları durumda, farklı danışan profilleri ile karşılaştıklarında yetersizlik duygusu yaşamaları kaçınılmazdır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu doğrultuda kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik şu öneriler sunulabilir; kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersi seçmeli ders olmaktan ziyade zorunlu bir ders olarak psikolojik danışma lisans ve yüksek lisans programları içerisinde yerini almalıdır. Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği kazandırmak için sadece ders modeli yeterli olmamakla birlikte gerek teorik gerekse uygulamalı derslerde psikolojik danışma adaylarına kültüre duyarlı bakış açısı kazandırılmaya çalışılmalıdır. Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çalışmaları için psikolojik danışman eğitimcileri kongre, sempozyum gibi çeşitli platformlarda biraraya gelmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, psikolojik danışma, yeterlilikler, danışan, danışman

Abstract

Purpose: *Developing empathy with the clients and accepting them as they are plays a very important role in psychological counseling. When a psychological counselor takes cultural differences, different group identities and the problems they create into account, the cultural sensitivity shown by the counselor would improve empathy, and thus help the client feel understood and respected. In other words, by training psychological counselors who view life through stereotypes, who disregard individual differences and who consider no truth other than their own, this would create important problems for the profession. In this sense, culture-sensitive psychological counseling has become more important than ever. Accordingly, the present study reviews the concept of multiculturalism in psychological counseling.*

Method: *This study provides a literature review of studies into multiculturalism in psychological counseling.*

Findings: *Turkey is country that has been home to many different cultures overs centuries, and is host to significant regional and ethnic differences and a rich ecological structure. Graduates of Psychological Counseling and Guidance programs serve as psychological counselors in different regions of Turkey, and if they are not equipped with the cultural sensitivity and related competences required of psychological counselors, they may feel inadequate when encountering diverse client profiles.*

Implications for Research and Practice: *The following recommendations are made for the teaching of culturally-sensitive psychological counseling skills: A Culturally-Sensitive Psychological Counseling course should be included in the curricula of bachelor's and master's degree programs as a required course, and not as an elective course. While courses alone may fall short of fully imparting culturally-sensitive psychological counseling skills, every effort should be made during lectures and applied works to equip prospective psychological counselors with a culturally-sensitive perspective. Psychological counseling teachers should come together in various platforms such as conferences and symposiums to work on culturally-sensitive psychological counseling skills.*

Keywords: *Multiculturalism, psychological counseling, competences, client, counselor*

Giriş

Psikolojik danışmada bir yanda farklı kültürel geçmişlere sahip olan ve çeşitli kültürel engellerle baş ederek psikolojik danışma sürecinde gelen danışan, diğer yanda ise kültürel farklılıklara yönelik çeşitli önyargılardan dolayı ve dolaysız olarak etkilenmiş olan psikolojik danışman olmak üzere iki temel ve önemli değişken bulunmaktadır. Psikolojik danışmanın bu iki temel değişkeni sağlıklı bir şekilde nasıl bir araya getirebileceği ve psikolojik danışma sürecini nasıl etkili bir şekilde yürütebileceği önemli sorular arasında yer almaktadır. Danışan ve danışmanın, danışma süreci içerisinde etkililiklerinde birçok farklı faktör rol almaktadır. Bu faktörler arasında yer alan kültürel özellikler de kritik bir öneme sahiptir. Çeşitli tanımları olmakla birlikte kültür, davranışları belirli bir sisteme oturtan ve böylece bir grubun davranışlarını önceden yordanabilir kılan ve nesilden nesile aktarılan fikirler, normlar, anlamlar, deneyimler, davranışlar bütünüdür şeklinde her bir tanımı içinde barındıran geniş, kapsamlı bir tanım yapabiliriz.

İnsan gelişimini kültür içinde gerçekleştirir ve bulunduğu kültürden bağımsız davranamaz. Kültürel ortam davranışlara ve davranışların altında yatan nedenlere anlamlar yükler (Kağıtçıbaşı, 2000). Bu nedenle de aynı davranış farklı ortamlarda farklı anlamlar ifade edebilir. Bireylerin davranışlarını anlayabilmek için bireyin içinde yaşadığı kültürü göz önünde bulundurmak gerekir. Kaynağını insandan alan ve profesyonel bir yardım süreci olan psikolojik danışmada danışmanın danışanlarını kültürlerinden bağımsız ele alması mümkün olmamakla birlikte süreç içerisinde teröpatik ilişkinin kurulabilmesi, koşulsuz kabul ve saygının sağlanabilmesi, empati kurulabilmesi ve problemin tanımlanması, amaçların belirlenmesi, müdahale yöntemlerinin seçilip uygulanması gibi bir çok aşamanın temel unsuru olarak kültür yer almaktadır.

Çok kültürlü psikolojik danışma yetkinliği, bir kişinin herhangi bir kültür ile ilgili olarak bir şema edinmesi, bu kültürel şemayı geliştirmesi ve kullanması ile ilgilidir (Ridley ve diğerleri, 1994). Çok kültürlü psikolojik danışma yetkinliği bireyin ait olduğu grubun tarihsel geçmişini, bireyin gizil güçlerini ve güncel ihtiyaçlarını içermektedir. (Pope-Davis ve diğerleri, 1994). Çok kültürlü psikolojik danışma ifadesi bir danışma kuramı ve yaklaşımı olmamakla birlikte psikolojik danışma alanında entegrasyon ve uygulamalara izin veren bir meta-kuram, bütünlendirici bir güçtür (Ivey, 1993, akt., Bektaş, 2006).

Psikolojik danışmanların, danışanların dinamik bir toplumda değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için danışan çeşitliliğine yol açan çok kültürlülük gibi çağdaş kavramları derinlemesine anlamaları ve becerilerine eklemeleri gerekmektedir. Psikolojik danışma sürecinde danışanların farklılıkları ile ele alınarak kültürel yönlerinin ve grup kimliklerinin anlaşılması danışanın problemlerinin anlaşılması hususunda son derece önemlidir. Çünkü danışanın problemleri içerisinde yer aldığı makrosistem içerisinde şekillenir ve danışan üyesi olduğu alt grubun kimliğini danışma ortamına taşır. Danışan problemleri kişisel, sosyal ve kültürel faktörlerin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Psikolojik danışmadaki ustalık ise bu üçlü etkileşimin (kişisel, sosyal, kültürel) hangi parçasında, danışanın yaşamında anlamlı bir etki yaratacak müdahalenin başlatılması gerektiğine karar verilmesidir (Coleman, 2004). Paralel olarak Vontress ve Jakson (2004) danışanı etkileyebilecek cinsel tercih, meslek grubu, yaşadığı bölge kültürü, aile yapısı, gelişim dönemi, alt kültürü gibi bütün faktörlerin danışma ilişkisi sırasında dikkatle incelenmesi gerektiğini önermektedirler. Böylece ait oldukları grupların kimlikleri ile ilgili olarak yaşadıkları problemlerinin ve kültürel ihtiyaçlarının farkına varmak danışanların daha iyi anlaşılabilmelerini sağlamaktadır (akt., Kağınıcı, 2013).

Psikolojik danışma sürecinde danışanla empati kurabilmenin ve danışanı olduğu gibi kabul edebilmenin yeri tartışılmaz bir öneme sahiptir. Kültürel farklılıklar, farklı grup kimlikleri ve bunların getirdiği problemler göz önüne alındığında psikolojik danışmanın göstermiş olduğu kültürel duyarlılık empatiyi artıracak, böylelikle danışan anlaşıldığını ve saygı duyulduğunu hissedecektir.

Psikolojik danışman adaylarının eğitimleri süresince koşulsuz kabul, koşulsuz saygı, empati, saydamlık gibi birçok terapötik koşul üzerinde önemle durulmaktadır. Bu kavramlar kitapta yazılanların okunması ile anlaşılabilir, fakat gerçek hayatta uygulanabilirliği kolay olmayan kavramlardır. Bu nedenle tüm bu terapötik koşulların psikolojik danışmanlar ve adaylarınca ne derece sorgulanıp içselleştirilmiş ve hayata geçirilebilir olduğu üzerinde durulması gereken konulardır. Hâlihazırda tüm bunların içselleştirilmiş olunmasına rağmen uygulama esnasında da zorluklar yaşanabilir. Danışan ile görüşüldüğünde kendi kültürel geçmişi, kendi doğruları ve yanlışları içerisinde danışman gelgitler yaşayabilir. Örneklendirecek olursak homoseksüel bir danışanı olan ve bu konuda toleransı düşük bir çevrede büyümüş olan psikolojik danışman, danışanını heteroseksüelliğe yönlendirmeye çalışacaktır. Başka bir örnekte ise aile büyüklerinin tarihi anıları ile yetişmiş bir psikolojik danışman ülkesi ile savaşmış, farklı ülke vatandaşlarına ya da etnik halka önyargı ile yaklaşacaktır. Bu gibi kaçınılmaz örneklerle baş edebilmenin yolu psikolojik danışmanların bu gibi durumlarda etkili bir süpervizyon almaları ve kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine sahip olmalarıyla gerçekleşir. Aksi durumda hayatı birtakım kalıplaşmış yargılarla ifade eden, bireysel farklılıkları göz ardı eden, kendi doğruları haricinde görüş kabul etmeyen psikolojik danışmanların yetişme riski ve beraberinde getireceği mesleki sorunlar kaçınılmazdır. Bu açıdan psikolojik danışma süreci açısından önemli olan kültüre duyarlı olma kavramını literatür taraması olarak ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma psikolojik danışmada çok kültürlülük kavramının gözden geçirildiği derleme türü bir çalışmadır.

Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri

Çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramları Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1960'lı yıllarda başlayan toplumsal çeşitliliğin artış göstermesi, insan hakları hareketlerinin yoğunlaşma göstererek ırkçılık, cinsiyetçilik çerçevesinde yapılan ayırım ve baskıların farkına varılması, ırksal ve etnik gruplar ile kadınların eşit hak talepleri sonucunda 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır (Bektaş, 2006; 48). 1980-1990'larda çok kültürlülük profesyonel anlamda çalışılmaya başlanan bir kavram olmakla birlikte postmodernist düşüncenin etkisiyle çok kültürlülük, kültürel farklılıklar, etnik köken, alt kimlik, kültürel kimlik gibi kavramlar psikolojik danışma ve psikoterapide çağdaş yaklaşımları da şekillendirmeye başlamıştır (Kararımak, 2008; 116). Çünkü psikoloji bilimi kuramcılarını insan doğası nedir, nasıl biçimlenir sorularına yanıt ararken, kendi toplumlarının kültürlerini de kuramlarına yansıtılmışlardır. Psikanalitik, davranışçı, bilişsel, varoluşçu yaklaşımlar gibi çoğu yaklaşım, Avrupa-Amerikan kültürünün temel değerlerine dayanmaktadır. Diğer yandan bu değerlerin evrensel olduğuna inanmaları uygulamada sıkıntılar yaratabilmektedir.

Türkçe literatürde çok kültürlü psikolojik danışma (multicultural counseling) "kültüre duyarlı psikolojik danışma" (Kararımak & Aydın, 2007) olarak kullanılmaktadır. Kültüre duyarlı psikolojik danışma a) bireyin tüm öğrenmelerinin ve kimlik oluşumlarının kültürel ortamda gerçekleştiği, b) var olan kuramların kültürel farklılıkları tanımlamada yetersiz olduğu, c) psikolojik danışmada bireysellikliğin odak noktası olduğu, d) değişen çevre koşulları ile beraber psikolojik danışmanların giderek artan bir şekilde farklı kültürden olan danışanlarla karşılaşacakları fakat birçok psikolojik danışmanın da çok kültürlü psikolojik danışma uygulamalarında yetersiz oldukları varsayımlarına dayanarak ortaya çıkmıştır (Sue, Ivey, & Pedersen, 1996, akt., Bektaş, 2006).

1973 yılında ABD'de yapılan Vail Konferansı, kültürel çeşitlilik ve bu çeşitliliğin psikolojik danışmaya yansımaları kapsamında kültüre duyarlı psikolojik danışmayı gündeme taşımıştır. Konferansta, kültürel duyarlılık yeterliği olmayan psikolojik danışmanların danışma süreçlerini devam ettirmelerinin etik olmadığı, yüksek lisans ve doktora programlarında kültürel konuların yer alması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Kültürler arası psikolojik danışma için danışmanın asgari düzeyde sahip olması gereken üç temel yeterlik olması gerektiğini belirtmişlerdir: a) kendi değerleri, varsayımları ve önyargılarının farkında olma, b) farklı kültürlere sahip danışanların dünya görüşlerini anlama, c) farklı müdahale yöntemleri ve teknikleri uygulama. Bu üç yeterlik de herbiri kendi içerisinde olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmaktadır: a) İnançlar ve tutumlar, b) Bilgi, c) Beceriler. Tüm bu yeterlikler kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri olarak psikolojik danışma literatüründe yerini almıştır. Bu yeterlikleri açıklamak gerekirse: (Sue, Arredondo ve McDavis, 1992, akt. Bektaş, 2006, s.50-53)

1) Kendi Değerleri, Varsayımları ve Önyargılarının Farkında Olma

Psikolojik danışmanların kendi değerlerinin, varsayımlarının, önyargılarının farkında olmaları, kendi dünya görüşlerinin kültürel koşullar çerçevesinde şekillendiğini anlamaları ve danışma sürecine yansımalarını ayırt etmeleri hususunda son derece önemlidir.

Psikolojik Danışmanın İnançları ve Tutumları

- Kendi kültürünün farkında olması, kültürel geçmişine duyarlı olması, farklılıklara değer vermesi ve saygı göstermesi
- Sahip olduğu kültürün, yaşantıların, değerlerinin ve tutumlarının psikolojik danışma sürecine etkilerinin farkında olması,
- Kendi yeterliklerini ve sınırlarını fark edebilmesi,
- Danışanla kendisi arasındaki farklılıklar konusunda rahat hissetme

Bilgi

- Kendi kültürel geçmişinin profesyonel ve kişisel anlamda normal/anormal tanımına ve psikolojik danışma sürecine etkilerini bilme,
- İrkçılığın, önyargıcılığın, ayrımcılığın ve baskının kendisini ve psikolojik danışma sürecini nasıl etkileyeceğini bilme,
- İletişim stillerini bilme ve kendi iletişim stiline psikolojik danışma sürecine etkisini bilme.

Beceriler

- Farklı kültürel ortamlarda etkili olabilmek ve kendini geliştirmek için eğitim ve konsültasyon olanaklarını araştırma; yeterliği konusunda sınırlı olduğunda eğitim ve konsültasyon yardımı alma veya danışanı yeterliği olan başka bir uzmana yönlendirme
- Kendini kültürel bir varlık olarak görme.

2) Farklı Kültüre Sahip Danışanların Dünya Görüşlerini Anlama

Psikolojik danışmanın farklı kültürlere sahip danışanların dünya görüşlerini anlaması ve bu görüşlere saygı göstermesidir.

İnançlar ve Tutumlar

- Danışanları psikolojik danışma sürecinde etkileyebilecek farklı kültürlere karşı olumsuz duygularının farkında olma, farklı kültürlere karşı önyargısız bir tutuma sahip olma
- Farklı etnik kökene sahip olan kişilere karşı basmakalıp görüşlerinin farkında olma

Bilgi

- Çalıştığı grup veya kültür hakkında spesifik bilgiye sahip olma; farklı kültüre sahip olan danışanın kültürel mirasının, kültürel geçmişinin, yaşantılarının, deneyimlerinin farkında olma
- Kültürel farklılıkların kişilik oluşumunda, mesleki tercihlerde, psikolojik bozukluklarda, yardım alma ve arama davranışlarında etkilerini ve psikolojik danışma yaklaşımlarının danışana uygunluğunu nasıl etkileyebileceğini anlama

Beceriler

- Farklı etnik grupların ruh sağlığı ve ruhsal bozukluklar hakkında yapılan araştırmaları takip etme, çeşitli eğitimsel deneyimlerle farkındalığını, bilgisini ve kültürlerarası becerilerini geliştirme
- Psikolojik danışma süreci dışında da farklı kültürel ortamlar içinde aktif olarak yer alma

3) Farklı Müdahale Yöntemleri ve Teknikleri Uygulama

Psikolojik danışmanın farklı kültürlere sahip danışanlarla çalışırken danışanların kültürlerine duyarlı olması ve uygun müdahale yöntemleri ve tekniklerini seçerek uygulamasıdır.

İnanç ve tutumlar

- Danışanların dini veya tinsel değer ve inançlarına saygı duyma
- Danışanların yerel yardım uygulamalarına ve içsel yardım sunma ağlarına saygı duyma
- Farklı dilleri psikolojik danışma sürecini engelleyici bir etmen olarak düşünmeme

Bilgi

- Psikolojik danışma ve terapinin genel özelliklerinin farklı kültürlerin değerleri ile çatışabileceğini bilme
- Farklı kültüre sahip danışanların sağlık hizmetlerini kullanma konusunda karşılaşılabilecekleri engellerin farkında olma
- Değerlendirme ölçeklerinin ve puanlamasının yanlı olabileceğini bilme ve sonuçları danışanın kültürel veya dil özelliklerini göz önünde bulundurarak yorumlama
- Farklı kültürlere sahip danışanların aile yapılarını, hiyerarşilerini, değer ve inanç sistemlerini, özelliklerini ve destek yapılarını bilme

Beceriler

- Sözel ve sözel olmayan çeşitli yardım tepkilerini kullanabilme ve aynı şekilde sözel ve sözel olmayan mesajları alıp iletebilme
- Gerektiğinde geleneksel şifa verici kişilerden, dini ve tinsel liderlerden, farklı kültüre sahip danışanlarla çalışan uygulayıcılardan konsültasyon yardımı alma
- Dil ile ilgili problemler yaşandığı durumlarda dış kaynaklardan yardım alma
- Test teknikleri ve değerlendirme konusunda eğitim alma, kültürel sınırlılıkların farkında olma
- Önyargılı, ayrımcı ve yanlı uygulamaları engellemek için çalışma
- Amaç belirleme, kanuni haklar ve psikolojik danışmanın yönelimleri gibi konularda danışanı bilgilendirme sorumluluğunu alma

Genel olarak psikolojik danışma literatüründe , çok kültürlü psikolojik danışma yetkinliği yukarıda belirtilen bu üç ayrı başlık altında toplanmaktadır: a) Farklılık, b) bilgi düzeyi, c) beceriler (Sue ve diğerleri, 1982). Sue, Arrendo ve McDavis'in (1992) bu çalışması çok kültürlü psikolojik danışma yetkinliğinin ne olduğunu sistematik bir çerçevede tanımlayarak açıkça ortaya koyan ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilmekle birlikte bu konuda sonra yapılan diğer çalışmalara temel oluşturmaktadır. ABD'de son yıllarda farklılıkların giderek önem kazanması psikolojik danışmanların kültürlerarası danışma becerilerine sahip olması gerektiği ve eğitim programlarında akreditasyon ölçütü olarak ele alınması gerektiği önerilmiştir (Worthington, Mobley, Franks ve Tan, 2000, akt., Bektaş, 2006)

Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki Psikolojik Danışma Eğitimdeki Yeri

Amerika Birleşik Devletleri'nde Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitimi

ABD olmak üzere birçok ülkede oldukça önemsenen kültüre duyarlı psikolojik danışma, dördüncü güç olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle de çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi, psikolojik danışman eğitiminde yerini almıştır. Gelişimsel bir bakış açısı ile çok kültürlü psikolojik danışman eğitimin programlara yerleştirilmesi belirli aşamalardan geçerek gerçekleşmiştir. Bu aşama süreci D'Andrea ve Daniels (1991) tarafından a) kültürel hapsolme düzeyi ve b) psikolojik danışman eğitiminin özenlilik düzeyi olmak üzere iki temel üzerinde betimlenmiştir. Kültürel hapsolme çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin psikolojik danışma programlarında yer almadığı kısımları işaret etmektedir. Çok kültürlülük konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan psikolojik danışman eğitimcilerinden oluşan kültürel düzeyde hapsolme düzeyinde de kültürel yerleşiklik aşaması ve kültürler arası uyum aşaması olmak üzere iki aşama yer almaktadır. Kültürel yerleşiklik aşamasında bulunan psikolojik danışman eğitimcileri saygı, empati, koşulsuz kabul, koşulsuz saygı gibi temel terapötik koşulların kültürel farklılıklara sahip danışanlarla çalışmak için yeterli olduğunu düşünürler ve bu nedenle eğitimlerinde farklı kültürelere, çok kültürlülüğe yer vermezler. Kültürler arası uyum aşamasında yer alan psikolojik danışman eğitimciler geleneksel yaklaşımların farklı kültürlerle sahip danışanlar ile çalışıldığında birtakım sınırlılıklar doğuracağını kabul eden ve bu kapsamda da kendi farkındalık, bilgi ve becerilerini geliştirme aşamasında olan kişilerdir. İkinci düzey olay psikolojik danışman eğitiminin özenlilik düzeyinde ise psikolojik danışma sürecinde kültürel farklılıkların önemini anlaşıldığı ve programlı bir şekilde psikolojik danışman adaylarına çok kültürlü psikolojik danışma eğitimlerinin verildiği düzeyi kapsamaktadır. Bu son düzey eğitim programlarına birtakım dersler eklenerek çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin kazandırılabilceğini savunmaktadır (D'Andrea & Daniels, 1991, akt., Kağınacı, 2013).

ABD'de son yıllarda farklılıkların giderek önem kazanması psikolojik danışmanların kültürlerarası danışma becerilerine sahip olması gerektiğinin ve eğitim programlarında akreditasyon ölçütü olarak ele alınmasının gerekliliğini gözler önüne sermiştir. (Worthington, Mobley, Franks, & Tan, 2000). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğinin etkili bir şekilde kazandırılması hususunda çeşitli modeller geliştirilmiş ve geliştirilen bu modeller içinde a) ayrı ders modeli, b) bütünleştirme modeli, c) alan uygulaması modeli olmak üzere üç temel model ön plana çıkmıştır.

Ayrı ders modeli: Bu modelde eğitim programlarında kültüre duyarlı psikolojik danışma dersine ayrı olarak yer verilmektedir. Bu ders kapsamında teorik anlatıma dayalı ve yaşantısal öğretim olmak üzere iki ayrı yaklaşım da uygulanmaktadır.

Bütünleştirme modeli: Bu modelde eğitimin temel öğelerinden biri olarak kabul edilen kültüre duyarlılık tüm eğitim programına yayılmakta ve böylece tüm programla bütünleşmesi sağlanmaktadır.

Alan uygulaması modeli: Bu model ise öğrencilerin anlatıma ve yaşantıya dayalı öğretilere dayalı dersleri aldıktan sonra farklı kültürel ortamlarda uygulama yapmalarını içermektedir. Alan uygulaması kültüre duyarlı yeterlik kazanılması için zengin olanaklar sunmaktadır.

"Journal of Multicultural Counseling and Development" olmak üzere birçok akademik dergi çok kültürlü psikolojik danışma alanında yapılan araştırmalara büyük oranda önem ve yer vermektedir. Literatürde, çok kültürlülükle ilgili yapılan çalışmaların sayısında 2000'li yılların başlarından itibaren ciddi oranda artış gözlenmektedir. Arrendo ve arkadaşları (2005), içerik analizi kullanarak yaptıkları on yılı kapsayan çalışmalarında bu alanda yürütülmüş 102 araştırmayı ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Bu makalelerin yüzde 53'ünü kuramsal, yüzde 47'sini ise nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar oluşturmaktadır. Tüm bu incelenen makalelerin yüzde 78'i psikolojik danışma alanına doğrudan uygulanabilir niteliktedir (akt., Bektaş, 2006)

Türkiye'deki Durum

Türkiye'de henüz daha çok yeni bir alan olan çok kültürlü psikolojik danışmanın nerede olduğundan çok, nasıl olması gerektiği üzerinde konuşmak daha doğru olacaktır. Kağıtçıbaşı (1994) çağdaş psikolojik danışma ve terapi kuramlarının birçoğunun ortaya çıktığı toplum ve kültürleri yansıttığını vurgulamıştır. Psikoloji alanındaki gelişmelerin, genellikle ABD'de olması nedeniyle bu kuramlar bireyci toplumları ve Amerikan kültürünü yansıtmaktadır. Bu nedenle Doğan (2000) psikolojik danışman eğitimi yapılandırma esnasında Türk kültürünün göz önünde bulundurulması gerektiğinin üzerinde önemle durmuştur. Paralel olarak Korkut (2005) psikolojik danışma alanının Türk toplumunda önemli bir yer edinebilmesi için ülke sınırları içerisindeki kültürel çeşitlilik ve zenginlikleri ele almanın önemli bir husus olduğunu belirtmiştir. Kararımak ve Aydın (2007) psikolojik danışmanların kültürel duyarlılığını artırmak için Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları ders içeriğine "İnsan ve Kültür" adı altında bir ders eklenmesi gerektiğini ve beraberinde bir platform oluşturulup bu platformda bu alandaki bilimsel yayınların paylaşılarak fikirlerin tartışılmasının katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Erdur-Baker (2007) Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans ve yüksek lisans programlarında öğretim gören öğrencilere kendi inanç ve değer sistemlerini sinayıp psikolojik danışma sürecine nasıl yansıtacakları, danışanları ve kendileri arasındaki kültürel farklılıklar ile nasıl çalışacakları, başa çıkacakları konularında gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini öne sürmüştür.

Türkiye'nin koşulları göz önüne alındığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programı derslerine çok kültürlü

psikolojik danışma, kültüre duyarlı psikolojik danışma, kültür ve psikolojik danışma gibi derslerini yerleştirmek gereklidir. Fakat YÖK'un sunmuş olduğu eğitim fakülteleri için öğretmenlik yeterlilik alanlarının çerçevesinde kalmak bu kapsamda sınırlılıklar getirmekte bu gibi dersler seçmeli dersler arasında yer alabilmektedir. Sadece seçmeli ders olarak sayılı öğrenciye ulaşması da alan için dezavantaj oluşturmaktadır. Programlara eklenen çok kültürlü psikolojik danışmanlık dersinin işleyişinin ve içeriğinin de iyi yapılandırılması gerekmektedir. Ponterrotto (2008) göre ırksal ve etnik kimliğin rolü, dünya görüşünün psikolojik danışmanlık sürecindeki rolü, danışanların ruh sağlığı hizmeti ihtiyaçlarını giderme konusunda hesap verilebilirlik olmak üzere bu dört temel odak noktası etrafında psikolojik danışman yeterlilikleri, Ponterrotto (2008) kültür, kültürleşme, kültürün psikolojik danışmanlıktaki yeri, çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri, kuramlar ve uygulamalar gibi pek çok konu ders içeriğinde yer almalı ve dersi zenginleştirmelidir (akt., Kağnıcı, 2013).

Kağnıcı (2011) tarafından yürütülen araştırmada kültüre duyarlı psikolojik danışma dersinin daha etkili olabilmesi için yerelleşmeye önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu önerinin dikkate alınması ile dersin içeriğine "Türkiye'deki Kültürel Çeşitlilik" konusu da eklenerek psikolojik danışman adaylarının bilgilerinin ve farkındalıklarının daha fazla geliştiği gözlenmiştir.

Çok kültürlü psikolojik danışma dersinin işleyişi ele alındığında farklı yöntemlerin denendiği, denenen bu yöntemler arasında ise en etkili olan yaşantısal öğrenme önemli bir yere sahiptir. (Constantine, Miville, & Kindaixhi, 2008; Villalba & Kindaixhi, 2008, akt., Kağnıcı, 2011). Yaşantısal öğrenme kapsamında oyun oynama, video-filmler izleme, rol oynama, günlük tutma, kültürel otobiyografiler yazma, kültürel genogram hazırlama, kültürler arası görüşmeler yapma gibi pekçok yöntem içerisinde özellikle günlük tutma, film izleme, genogram hazırlama ve psikolojik danışman adaylarının görüşlerini paylaştıkları ve tartıştıkları ödevler hazırlamaları çok kültürlülük alanında oldukça etkilidir (Vazquez ve Garcia-Vazquez, 2003, akt., Kağnıcı, 2013).

Yaşantısal oyun bilginin deneyimleyerek öğrenilmesi ve içselleştirilmesi için alternatif yöntemlerden birisidir. Psikolojik danışmanların bilgilerini ve becerilerini geliştirmek, farkındalıklarını arttırmak için geliştirilmiş çeşitli yaşantısal oyunlar bulunmaktadır. Bireylerin kültürel ve sosyal yapısını, bireyler ve gruplar arasındaki kültürel farklılıkları, kültürün insan davranışları üzerindeki etkisini öğrenmeleri ve deneyim kazanmaları için tasarlanmış oyunlar biri de Bafa Bafa'dır (Hosftede & Pedersen, 1999, akt., Kağnıcı, 2013). Yaşantısal oyunlar içinde en yaygın kullanılan Bafa Bafa oyununun yanında Derdyalılar da etkili sonuçlar ortaya koyan bir yaşantısal oyundur. Bu gibi oyunlar aracılığıyla psikolojik danışmanlar farklı kültürel ortamlarla sanalda olsa yaşama deneyimi kazanmakta, daha etkileyici ve kalıcı bir öğrenme ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda psikolojik danışman adaylarının yaşantısal oyunlar ile farklı kültürleri deneyimlemelerinin sağlanması yerinde bir uygulama olacaktır (akt., Kağnıcı, 2011)..

Çok kültürlü psikolojik danışma eğitimde etkili ve kalıcı öğrenme yollarından biri de kültürel daldırma (cultur immersion) dır. Kültürel daldırma eğitimi bireyleri kendi kültürlerinden farklı bireylerle doğrudan karşı karşıya etkileşim olanağı sağlayan yaşantısal bir deneyimdir. (Ridley, Mendoza, & Kanitz, 1994, akt., Bektaş, 2006). Bu yöntemde psikolojik danışman adayları bilmedikleri ya da çok az bildikleri farklı kültürel ortamlara girmekte ve bir süre bu ortamda zaman geçirmektedirler. Böylece kültürel ortamları gerçek yaşam deneyimleri içerisinde tanıma fırsatı bulurlar. Yaşantısal olarak deneyimlenen kültürler psikolojik danışmanların anlayışlarının ve empatilerinin olumlu düzeyde gelişmesine katkı sağlar. Ancak kültürel daldırma yönteminin etkili olabilmesi için bir takım önlemler alınması gerekmektedir. Arthur ve Achenbach (2002) güvenli, yapılandırılmış ortamların seçilmesinin yerinde bir karar olacağını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Canfield, Low ve Hovestadt (2011) de güvenlik, yasal ve etik konuların titizlikle göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir (akt: Kağnıcı, 2013).

Ne kadar zenginleştirilirse zenginleştirilsin sadece ders yolu ile çok kültürlü psikolojik danışman yeterliklerinin tümünün psikolojik danışman adaylarına kazandırılması mümkün değildir. Uygulamalara ağırlık verilmeli ve PDR lisans eğitimi içerisinde yer alan Kurum Deneyimi, Alan Çalışması, Topluma Hizmet Uygulamaları, Bireyle Psikolojik Danışma gibi uygulamalı derslerde psikolojik danışman adaylarının farklı kültürel ortamlarda çalışmalar yapması teşvik edilmelidir. Diğer derslerle de bütünleşmesi sağlanarak ayrı ders modeli, bütünleştirme modeli, alan uygulaması modeli olmak üzere üç temel modelde hayata geçirilmesi sağlanmalıdır.

Tüm bu açıklamalara rağmen Türkiye'de 2004 yılına kadar ihmal edilen kültüre duyarlı psikolojik danışma 2004 yılında PDR Anabilim Dalları Toplantısı III Sonuç Bildirgesi ile kabul edilmiş ve psikolojik danışman eğitimine dahil edilmiştir. Hazırlanmış olan bu program dünyada bugün geçerli olan ve CACREP'in belirlemiş olduğu güncel psikolojik danışmanlık yeterlik alanları olan insan gelişimi/psikolojik temeller, sosyal ve kültürel temeller, eğitimsel temeller, yardım becerileri, mesleki gelişim, bireyi tanıma ve değerlendirme, istatistik, araştırma ve program değerlendirme, profesyonel yönelim alanlarından sosyal ve kültürel temeller göz önünde bulundurularak kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi önerilen seçmeli derslerden biri olarak psikolojik danışman eğitiminde yerini almıştır. Her ne kadar bu bir gelişme olarak görülse de bu alanın seçmeli ders olarak sınırlı kalması, dersin içeriği ve nasıl okutulması gerektiği konusunda ortak bir görüşün oluşmamasına ve psikolojik danışman adaylarının her birine ulaşamamasına neden olmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminin kültüre duyarlı psikolojik danışman eğitimi hususunda henüz gerektiği düzeye ulaşamadığını söyleyebiliriz.

Türkiye'deki Danışan ve Psikolojik Danışman Adaylarının Profili

Türkiye'deki danışan profilinin geneline bakacak olursak henüz daha psikolojik danışma sürecinin başında, bireylerin psikolojik anlamda yardım arama/alma aşamasında sıkıntılar yaşamakta olduğunu görmekteyiz. Bireyler herhangi bir problem yaşadığında genellikle aile üyelerine arkadaş çevresine başvurup danışmakta parmakla sayılır bir kısmı ise en son çare olarak ruh sağlığı uzmanlarından yardım almaktadır. Ruh sağlığı uzmanlarına en son çare olarak son başvurulmasının nedenleri altında bireyin başkaları tarafından olumsuz tepkilere, yargılara maruz kalacağı endişesi yatmaktadır. Başkaları tarafından sosyal damgalanmaya maruz kalacağı endişesi psikolojik danışma almada kültürel bir engel oluşturmaktadır. Kültür bu şekilde sadece yardım almaya karar verme aşamasında değil danışan ve psikolojik danışman arasındaki ilişki, problemin tanımlanması, müdahale yönteminin belirlenmesi, izleme çalışmaları gibi psikolojik danışma sürecinin bütününe etki gösteren bir unsurdur.

Türkiye'nin kültürel mirası Mevlana'nın güzel ifadesi ile "ne olursan ol gel" , "kim olursan ol gel" felsefesine hakim olsa da gündelik hayatta karşılaşılan pek çok durumda önyargıların, basma kalıp ifadelerin kullanıldığına, hoşgörüsüz davranışlar sergilendiğine şahit olmaktayız. Yetişen psikolojik danışmanlarında yetiştikleri toplumda bu önyargılardan dolayı ya da dolaysız olarak etkilenebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

SONUÇ

Türkiye yüzyıllardır bünyesinde birçok kültürü barınmış, bölgesel farklılıklara ve etnik kökenlere, zengin ekolojik yapıya sahip bir ülkedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından mezun olarak Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev alacak psikolojik danışmanlar kültüre duyarlı psikolojik danışman yeterliklerine sahip olmadıkları durumda, farklı danışan profilleri ile karşılaştıklarında yetersizlik duygusu yaşamaları kaçınılmazdır.

ÖNERİLER

Bu doğrultuda kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik şu öneriler sunulabilir;

- 1.Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersi seçmeli ders olmaktan ziyade zorunlu bir ders olarak psikolojik danışma lisans ve yüksek lisans programları içerisinde yerini almalıdır.
- 2.Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği kazandırmak için sadece ders modeli yeterli olmamakla birlikte gerek teorik gerekse uygulamalı derslerde psikolojik danışma adaylarına kültüre duyarlı bakış açısı kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- 3.Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çalışmaları için psikolojik danışman eğitimcileri kongre, sempozyum gibi çeşitli platformlarda bir araya gelmelidir.
4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği de bu çalışmalara katılmalı. Dernek bünyesinde bu konu hakkında eğitimler düzenlenmelidir.
5. Türkiye'deki üniversitelere gerek yurt içinin farklı bölgelerinden gelen gerekse yurt dışından gelen öğrencilerin kültürel farklılıkları avantaja çevrilerek farklı danışan profilleri ile çalışılmalıdır.
6. Çok kültürlü yaşantısal oyunlar tasarlanmalı, kültürel daldırma yönetimi ile yapılandırılmış kültürel ortamlara girmeleri psikolojik danışman adaylarının bu oyunlarla farklı kültürel ortamları tanımaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 118, 3-8.
- Bektaş, D. Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- Erdur-Baker, Ö. (2007) Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 109-122.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(2000). *Kültürel bağlamda insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kararımak, Ö., & Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 91-108.
- Kararımak, Ö. (2008). Çokkültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 115-129.
- Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program.

Eurasian Journal of Educational Research, 44, 111-128.

Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 222-231.

Koç, Z. (2003). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yaklaşımı: Kuramsal bir açıklama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 1-17.

Korkut, F. (2005). Attitudes toward teaching prevention and developmental issues among Turkish counselor educators. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(1), 111-123. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10447-005-2256-9>

Meier, S., & Davis, S. R. (2006). *Psikolojik danışma: Temel öğeler*. S. Doğan (Ed.) (D. Y. Bektaş, E. Özeke Kocabaş, S. Denizli, Çev.).Ankara: Pegem Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2005).

6., 7., 8. SINIF Z KUŞAĞINA YÖNELİK REHBERLİK PROGRAMI

GÜLENDAM SAĞLAM
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİSEVDA ASLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı henüz üniversite düzeyine gelmemiş Z kuşağına yönelik rehberlik etkinlikleriyle bu kuşak çocuklarının farkındalıklarının artırmak ve çevreleriyle daha fazla uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla Z kuşağı ve İnternet, Z kuşağı ve iletişim, Z kuşağı ve zihinsel süreçler gibi başlıkların ve bunlara bağlı hazırlanmış etkinliklerle rehberlik programı hazırlanmıştır. Programın uygulanmasıyla hem Z kuşağı çocuklarının kendilerine hem ailelerinin hem de bu kuşakla ilgilenen öğretmenlerin bu kuşağına ilişkin farkındalıklarının artarak uyumlarının artacağı beklenmektedir. Bu çalışmayı yapmanıza neden olan ve alanda karşılaşılan sorunu belirtiniz. Daha sonra çalışmanın amacını açıklayınız.

Yöntem: Bildiri, deneysel bir çalışmadır. Hazırlanan altı haftalık program, Z kuşağı olarak kabul edilen 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Z kuşağı ve İnternet, Z kuşağı ve iletişim, Z kuşağı ve zihinsel süreçler başlıklarıyla altı haftalık hazırlanan programı değerlendirmede kullanılan formlar araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır dilin Araştırma modeli/deseni, evren ve örnekleme, veri toplama aracını ve veri analizini kısaca belirtiniz.

Bulgular: Z kuşağına yönelik Z kuşağı ve İnternet, Z kuşağı ve iletişim, Z kuşağı ve zihinsel süreçler başlıklı programın uygulanmasıyla istenilen yönde değişim olduğu görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Z kuşağına yönelik hazırlanan rehberlik etkinlikleriyle bu kuşak konusunda yapılan çalışmalarla literatüre katkı sağlanması beklenmektedir. Bu kuşak çocuklarının üniversite düzeyine gelmeden ihtiyaçlarının farkında varılarak gelişimsel rehberlik açısından desteklenmesi beklenmektedir. Aynı zamanda bu kuşak çocuklarının üniversite düzeyine gelmeden kendilerine ilişkin farkındalıklarının artırılarak potansiyellerinin gelişen çağına uygun bir şekilde ortaya koymalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Diğer yandan bu kuşak çocuklarının gelişim süreçlerinde ailelerinin, öğretmenleri ve diğer yetişkinler tarafından sağlıklı bir şekilde desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Z kuşağı, İnternet, iletişim, zihinsel süreçler, program çalışması

Abstract

Purpose: *This study suggests guidance activities for non-college age members of Generation Z that will allow them to increase their awareness and help them better adapt to their environment. To this end, a guidance program was prepared with activities under the headings of "Generation Z and the Internet", "Generation Z and communication", "Generation Z and mental processes", and the like. By implementing this program, it is expected that both families and teachers will gain a better understanding of Generation Z children, resulting in better adaptation. Please state the research question and the problem in the field that motivated this study, and then explain the purpose of the study.*

Method: *This presentation is based on an experimental study. A six-week program was administered to 6th, 7th and 8th grade students, who are considered to be members of Generation Z. The forms used to evaluate the program, which was designed to last six weeks and was applied under the headings of "Generation Z and the Internet", "Generation Z and communication" and "Generation Z and mental processes", were prepared by the researchers. Briefly explain the research model/design, sample and population, data collection tool, and data analysis methods of the study.*

Findings: *The implementation of the program, which was organized under the headings of "Generation Z and the Internet", "Generation Z and communication" and "Generation Z and mental processes", was found to produce the desired results.*

Implications for Research and Practice: *With guidance activities designed specifically for members of Generation Z, the present study is expected to contribute to studies and literature on this generation. The needs of the members of this generation would thus be recognized before they reach college age, and would be supported with developmental guidance. The study also aims to aid children of this generation to develop self-awareness before they reach college age, and to help them realize their potential in line with the contemporary developments of our age. As a further goal, the study aims to help families, teachers and other adults provide healthy support to children of this generation in their development process.*

Keywords: *Generation, Internet, communication, mental processes, program work*

Giriş

Kuşak kavramı Felsefe Bilimleri Sözlüğünde; yaklaşık olarak aynı yıllar içerisinde doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu olarak ifade edilirken, Toplum Bilimleri Sözlüğünde ise yaklaşık olarak 25-30 yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği, göbek, nesil, batın,

jenerasyon şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 1542-1543). Aynı kuşağın içinde yer alan insanların hayata bakış açıları, beklentileri, belirli durumlara karşı verdikleri tepkiler benzerdir. Kültürler arası yabancılaşma yine kuşaklar için de geçerlidir. Kuşaklar da diğer kuşakları, yabancı ve farklı bir kültüre mensupmuşçasına garipserler. Bireylerin davranışlarına bakılarak çok rahat bir şekilde mensup olduğu kuşak fark edilebilir (Arslan & Polat, 2016; Çetin Aydın & Başol, 2014).

“Kuşaklar ile ilgili çalışmalar ekonomi, demografi, siyaset bilimi, klinik psikoloji ve sosyoloji gibi farklı bilimsel alanlarda elli yıldan fazla zamandır yapılmaktadır” (Alwin; McCammon, Akt. Çetin Aydın ve Başol, 2014). Kuşakları ve özelliklerini tanımanın önemi sadece bu sayılan alanlarda değil, eğitimde de son derece önemli bir olgudur. Aynı kuşağın içinde yer alan öğrencilerin bireysel farklılıklarının yanı sıra birbirine benzer özellikler göstermeleri, öğrencileri tanımayı daha da kolaylaştıracaktır. Öğrencileri tanımış olmak onlara yönelik hazırlanacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha yerinde ve gerekli, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmasını sağlayacaktır. Ülkemizde kuşaklara yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında (Çetin Aydın ve Başol, 2014; Kavalcı ve Ünal, 2016; Latif ve Serbest, 2014), eğitimden ziyade kuşaklarla ilgi daha çok, tüketim ve çalışma sektörüne yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu da çalışanlarından daha çok verim almak isteyen şirketlerin ve tüketimi artırmak isteyen markaların kuşaklara yönelik ilgilerinin arttığını gösterir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim-öğretim hizmetlerinin hazırlanması noktasında kuşak kavramı ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu, o an içerisinde hitap edilecek öğrenci kuşağının ihtiyaçlarına uygun programların hazırlamada yetersizlikler olabileceği söylenebilir.

KUŞAKLAR VE ÖZELLİKLERİ

“1830-1840 yılları arasında kuşak çalışmaları ile ilgili ilk bilimsel araştırmaları başlatan kişi Auguste Comte'dur. Comte, kuşaksal değişikliklerin tarihsel süreç içerisinde hareket eden kuvvetler olduğunu ortaya koyarak, sosyal ilerlemenin ancak bir kuşağın bir sonraki kuşağa aşılacağı birikimler ile mümkün olduğunu belirtmiştir” (Latif ve Serbest, 2014, s. 136). Comte'un bu çalışmalarının ardından kuşakların özelliklerini belirleme ve kuşak sınıflandırılması yapılmasına ağırlık verilmeye başlanmıştır. Kuşaklar, bireylerin yaşadığı ve etkilendiği ortak küresel olaylara; aynı zamanda da sahip oldukları benzer karakteristik özelliklere göre ayrılır. Her kuşak, bu ortak özelliklerden birine uygun bir ad alır. (Arar, 2016). Kuşakların tarih aralıkları ve isimleri araştırmacılarca farklı ele alınsa da, çoğunluklu olarak kabul edilen tarih ve isimler aşağıdaki tabloda yer almaktadır. (Bk.Tablo 1).

Tablo 1: Türkiye'deki Kuşaklar

Türkiye'de Yaşayan Kuşaklar	
Sessiz kuşak	1900-1945 yılları arası doğanları kapsar. Savaş kuşağı olarak da geçer. En önemli özellikleri “geleneksel” olmalarıdır.
Bebek patlaması	1946-1964 yılları arası doğanları kapsar. İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonraki “nüfus patlaması” yılları sebebiyle bu ismi almışlardır. Bu dönemde dünyaya gelen bireyler “Soğuk Savaş dönemi çocukları” olarak adlandırılmaktadır.
X kuşağı	1965-1979 yılları arası doğanları kapsar. Kanaatkâr, toplumcu, sadık ve idealist bir kuşaktır. “Geçiş dönemi çocukları” olarak da adlandırılmaktadır.
Y kuşağı	1980-1999 yılları arası doğanları kapsar. Rahat ve küreselleşmeye başlayan dünyanın çocuklarıdır. Bu kuşak için anahtar sözcük “gerçekçilik”tir.
Z kuşağı	2000 ve sonrası doğanları kapsar. “Kristal nesil”, “İnternet çocukları”, Kuşak I”, “İnternet Kuşağı”, “Next Generation”, “iGen”ya da “Dijital Kuşak” olarak adlandırılmaktadır.

(Kavalcı ve Ünal, 2016, s. 1035; Ayhün, 2013, s. 97-101; Çetin ve Karalar, 2016, s. 161; Levicate Akt. Aydın ve Başol, 2014, s. 4)

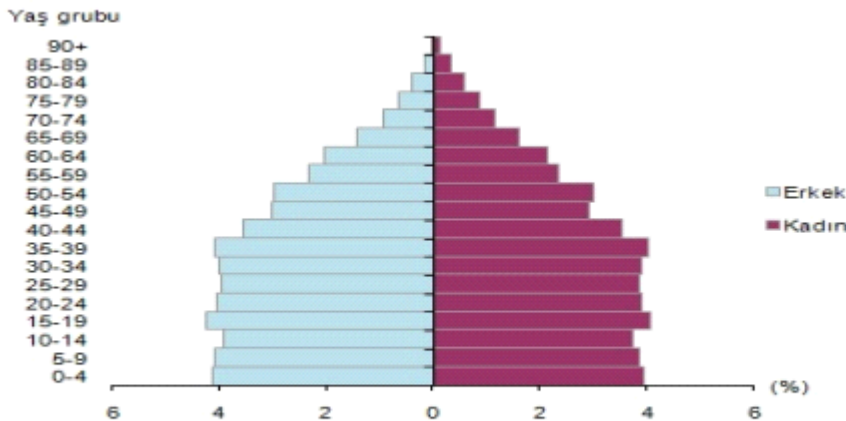
1.1. X ve Y Kuşağı

Çalışmanın odak noktası Z kuşağı olduğu için, Z kuşağından önce gelen X ve Y kuşağını kısaca tanımak yararlı olacaktır. X kuşağının özelliklerine baktığımızda; "X kuşağı 1965 ile 1980 yılları arasında doğanları kapsamaktadır. Bebek Patlaması kuşağının gölgesinde yetiştikleri için bu kuşağın da özelliklerini yansıtmaktadırlar" (Aygenoğlu, 2015, s. 9). "Türkiye açısından bu kuşak, ara kuşak anlamına gelen geçiş dönemi çocukları olarak adlandırılmıştır." (Ayhün, 2013, s. 100). X kuşağı bireyleri başkaları tarafından yönetilmeyi sevmez ve kendi yaratıcılığını ortaya koyabileceği amaçlar edinmek ister. İdealisttirler, çalışma hayatlarında bağımsız olmalı ve sınırlandırılmamalıdır. Bireysel olarak çalıştıklarında daha başarılı olurlar. Başkalarının özel alanlarına saygı gösterir ve aynı saygıyı diğer insanlardan da beklerler (Çetin Aydın ve Başol, 2014).

X Kuşağının ardından gelen Y kuşağı ise "1980 ile 2000 arasında doğanların oluşturduğu nesil olarak bilinmektedir. Bu kuşak aynı zamanda İnternet kuşağı, Echo-Boomers, Millennial ve Nexters olarak da anılmaktadır" (Çetin Aydın ve Başol, 2014, s.3). Diğer kuşaklardan, yetiştikleri dönemin olumlu şartlar taşıması sebebiyle ayrılan Y kuşağı, teknolojik imkânlar olarak da gelişme gösteren bir dünyada yetişmişlerdir. Türkiye'de 1980 sonrası olarak ifade edilen Y kuşağı, PC'nin ve GSM teknolojilerinin doğduğu, teknoloji dostu, bireysel, rahat ve küreselleşmeye başlayan dünyanın çocuklarıdır (Ayhün, 2013, s. 101). Y kuşağı bireyleri narsist, bireyci, isteklerini kolaylıkla ortaya koyabilen, girişimci, tatminsiz, otoriteye meydan okuyan, özgürlüklerine düşkün, teknoloji meraklısı, istekleri oldukça fazla, sadakat duyguları az, rahata düşkün, çalışmayı sevmeyen, eğlenceyi, kazanmayı seven, hırslı, eleştiriye tahammülü az olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu kuşağın genele hitap eden değil kişisel olanı sevdiğini, standart ve tekdüze olanın bunlara hitap etmediğini ifade etmektedirler (Kavalcı & Ünal, 2016, s. 1036). Y kuşağının ilk temsilcileri Z kuşağının anne ve babaları olması bakımından ayrı önem taşımaktadırlar. İlave Y Kuşağı'na "millennials" da denildiğini, yani üçüncü bin yılın gençlerini bu kuşağın oluşturduğunu ifade etmek gerekir (Çakmak, 2013).

1.2. Z Kuşağı

"2000 yılından sonra doğanların yer aldığı kuşağa Z kuşağı adı verilmektedir. Bu kuşak tamamen teknolojik bir çağda doğduklarından teknoloji ile iç içe yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu kuşağın üyelerine Kuşak I, İnternet Kuşağı, Next Generation ya da iGen adları verilmektedir. Bir diğer adları ise Instant Online (Her daim çevrimiçi) kuşağıdır" (Levicate, akt., Çetin Aydın, ve Başol, 2014, s. 4). Ülkemizdeki Z kuşağının genel oranının bilinmesi bu alanda yapılacak çalışmaların şekillenmesine katkı sunacaktır. TÜİK'ten alınan 2016 nüfus verilerine göre, ülkemizde yer alan yaş gruplarının oranı Şekil 1'deki nüfus piramidinde gösterilmektedir (Bk. Şekil 1)



Şekil 1: TÜİK Verilerine Göre Ülkemizdeki Yaş Grupları (2016)

Şekil 1 incelendiğinde Z kuşağının 0-16 yaş grubu aralığına denk geldiği, ülkemizdeki oranının ortalama % 27 olduğu görülmektedir. Bu nedenle toplumun geleceğini oluşturacak olan bu kuşağa yönelik ihtiyaçları belirlemek, eğitim-öğretim programlarını kuşağın özelliklerine göre hazırlamak önem arz etmektedir. Gözlerini teknoloji dünyasının içinde açan Z kuşağı çocukları neredeyse doğar doğmaz hiç zorlanmadan mevcut olan teknolojiye ve yeni gelişmelere uyum sağlayabilmektedir. Hayatlarının her alanında teknoloji yer almaktadır ve onsuz bir dünya düşünmemektedirler. Onların çerçevesinde bu düşüncelerini bir bağımlılık olarak değil, kuşaklarının içerisinde buldukları zamanın bir özelliği olarak bakmak gerekir. Bu kuşak; oynadıkları oyunları, arkadaşlarıyla iletişimlerini, alışverişini bile İnternet ortamında gerçekleştirmektedirler. İnternet üzerinden istedikleri video, film, müzik, bilgi, oyun gibi pek çok farklı platforma çok kolay bir

şekilde ulaşabilmektedirler. Z kuşağı bireyleri teknolojik aletlerle adeta bütünleşmiş haldedirler. Akıllı telefonlar, tabletler onların ayrılmaz parçaları, adeta bedenlerinde bir uzuvları olmuştur. Ortaokul çağındaki Z kuşağı öğrencileri arasında herhangi bir sosyal medya hesabı olmayan öğrenci sayısı yok denecek kadar azdır. Arkadaşlarından, ailelerinden ya da diğer sevdiklerinden uzakta olsalar dahi istedikleri an onlara ulaşabilmekte, iletişim kurabilmektedirler. Şu ana kadar ki tüm nesiller arasında el, göz, kulak vb. motor beceri senkronizasyonu en çok gelişmiş olan bu kuşak içerisinde yer alan bireylerdir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda Z kuşağı çocuklarının genel özellikleri şu şekilde tespit edilmiştir (Tuncer ve Tuncer, 2016; Çetin ve Karalar, 2016; Öz, 2015; Seyfi, 2016; Altıntuğ, 2012):

- a. Tabletler, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar yaşamlarının bir parçasıdır.
 - b. Daha erken yaşta eğitim gören Z kuşağı daha hızlı zihinsel gelişim göstermektedir.
 - c. Önceki kuşaklara kıyasla bilgiyi daha çabuk yorumlayabilmektedir.
 - d. Bireycilikleri diğer nesillere göre daha kuvvetlidir.
 - e. Yalnız yaşamayı tercih ederler.
 - f. Hırslı ve materyalist düşüncelerle hareket ederler.
 - g. Yenilik üretmekten haz duyarlar.
 - h. Güvenli fakat tatmini zor bir kuşaktır.
 - i. Kararsızdırlar.
 - j. Dışarıda fazla zaman geçirmezler.
 - k. Sosyalleşme yollarının en belirginini sosyal medyadır.
 - l. Her şeyi çabuk isteyen ve anlık tüketen bir profilleri vardır.
 - m. Diğer kuşaklara göre hızı daha çok sever ve daha hızlı yaşarlar.
 - n. Amaç odaklıdırlar.
 - o. Kompleksli değildirlir.
 - p. Daha az sadık oldukları görülür.
 - q. Dijital çağın çocukları olan Z kuşağının aynı anda birden fazla konu ile ilgilenilme yeteneklerinin olduğu varsayılmaktadır.
 - r. Kendi istedikleri zaman ve belirledikleri koşullarda öğrenmek isterler.
 - s. Üreticiliğe izin veren etkinliklerden hoşlanmaktadırlar.
 - t. Uzun dönemli hafızaları ezberleyerek değil; oyunlarla canlandırma, hikâyeleştirme ve hayallerle etkin hâle gelebilmektedir.
 - u. İnsanlık tarihinin, el, göz, kulak vb. gibi motor beceri senkronizasyonu en yüksek nesli olmakla birlikte bu avantajlar dikkat, odaklanma ve konsantrasyon zorluklarıyla dezavantaja da dönüşebilmektedir.
- Teknolojiyi diğer kuşaklara göre çok daha iyi kullanan Z kuşağı, giyilebilir ve taşınabilir teknoloji ürünlerini günlük hayatının bir parçası hâline getirmiştir. Görüldüğü gibi Z kuşağı bireylerinin, X ve Y kuşağından ayrılan pek çok özelliği olmakla birlikte, Z kuşağının var olan özelliklerinin bilinmesi, eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasında bu unsurlara dikkat edilmesi açısından önem taşır.

Bulgular

Z KUŞAĞI İÇİN HAZIRLANMIŞ MAYIS-HAZİRAN AYLARI UYGULAMALI ÖRNEK BİR REHBERLİK PROGRAMI

Z Kuşağı ile Rehberlik Etkinlikleri

Temalar:

- Z kuşağı ve İnternet
- Z kuşağı ve İletişim

-Z kuşağı ve Zihinsel Süreçler

Z Kuşağı ve İnternet

Z Kuşağı ile birlikte Dijital Nesil, İnternet Kuşağı, İ-Kuşak, Google Kuşağı, .com kuşağı gibi ifadelerle de anılan 2000 ve sonraki dönemlerde doğmuş ve en büyüğü şu an itibarıyla 19 yaşında olan Z Kuşağı teknoloji ile içli dışlıdır. Gelişmiş teknolojinin beraberinde getirdiği akıllı cihazları ve her geçen gün gelişen İnternet altyapısı, bu kuşak mensuplarının bağımlı bireyler haline gelmelerinin önünü açmaktadır (Kavalcı ve Ünal, 2016: 1036). Bu nedenle literatürde Z Kuşağı için "Dijital Nesil" olarak adlandırmalar da yer almaktadır. Tüm bu açılardan Z Kuşağı adıyla anılan yeni neslin dijital bir çağda doğmuş ve büyümüş olmaları, önceki nesillerden oldukça farklılaşacakları düşüncesini ileri sürmek yanlış olmayacaktır. İleri sürülen aksine, dijital bilgi ve yeteneklere fazladan bir eğitime gereksinim duymaksızın sahip oldukları varsayımı eleştirilse de, yeni nesil için İnternet teknolojileri ve dijital donanımların günlük hayatın bir parçası olduğu gayet açıktır. (Somyürek, 2014: 65). Bu kuşak için; insanlık tarihinin el, göz, kulak ve benzeri gibi motor beceri senkronizasyonunun en yüksek olduğu kuşak ifadesini kullanmıştır.

Okulların kapanmasıyla birlikte bu kuşak içerisinde yer alan öğrenciler, İnternette daha fazla zaman geçireceklerdir. Bu nedenle İnterneti nasıl güvenli kullanacakları ve İnternetin zararlarından nasıl korunacakları hususunda öğrencilerin ve ailelerin bilgilendirilmeleri ve bilinçli İnternet kullanıcı olmaları biz psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ile çalışma paydaşlarımız olan eğitimcilerin görevleri, sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Bu kapsamda temel kural şunlar olmalı;

1.Zamanın ruhunu yakalamalı, kuşak farklılığını göz ardı etmemeliyiz: Ele alınan bu kuşak, diğer kuşakların dünya koşullarında doğmadılar. Teknolojinin hızla ilerlediği bir İnternet çağına gözlerini açtılar. Onlar geçmişin değil, şimdinin çocukları ve gençleri. İşte belki de bu yüzden eğitimcilerin sorumlulukları bir kat daha artıyor. İnternetin, sadece iyilik, güzellik, eğlence içermediğini onlara öğretmek ve İnterneti, doğru ve bilinçli kullanmaları noktasında onları bilgilendirmek eğitimcilerin görevi, sorumluluğudur.

2.Güçlü Bir İletişim: Öğrencilerle güçlü bir iletişim geliştirmelidir. Eğer bu sağlanamazsa gerek gerçek hayatta gerekse İnternette yaşanan sıkıntıları çevresiyle paylaşmaktan çekinecektir.

3.Öğrencilerin İnternet kullanımı hakkında bilgi sahibi olun: Bilinmeyen bir konu hakkında öğrencilere yardım edilemez. Onların İnternet kullanımı hakkında ne kadar bilgi sahibi olunursa, onlar o kadar çok bilgilendirilebilirler. Böylelikle riskli durumlardan ve zararlardan o kadar korunabilirler. Öğrencilerin İnterneti ne amaçla kullandığı ve İnternet dünyasındaki, izlediği videolar, indirdiği müzikler, mesajlaşmak için kullandığı sosyal ağlar, oynadığı oyunlar gibi çevrimiçi alışkanlıklarını ve davranışlarını bilmek bu hususta çok önemlidir.

Bu temel kurallar doğrultusunda oluşturulan örnek bir sınıf içi etkinlikler;

Etkinlik Adı: İnternette Ben

Uygulama Okulu: Ankara-Sincan Sühendan Kürklü Ortaokulu

Uygulama Sınıfı: 6/B, 6/G

Uygulama Yapılan Toplam Öğrenci Sayısı: 25 (13 Erkek, 12Kız)

Yeterlik Alanı: Sağlıklı ve Güvenli Hayat

Kazanım: İnternet ağını güvenli kullanır.

Öğrenci Sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40+40 Dakika (Etkinliğin bu basamağını uygulamak için geçen süre ön uygulama-son uygulama, İnternet kullanımı bilgi alma formu, sunum hepsi içinde 4 ders saati)

Ortam: Sınıf

Sınıf Düzeni: Oturma Düzeni

Araç-Gereç: Bilgi alma formu, Güvenli İnternet kullanımı sunumu (slayt)

Süreç:

1. Öncelikle öğrencilere hazırlamış olduğum İnternet kullanımları hakkında bilgiler toplayabileceğimiz bilgi alma formları dağıtılarak doldurmaları istenir.

Internet Kullanımı Bilgi Alma Formu

Ad:

Soyad:

Sınıf:

Okul Numarası:

Hazırlayan: Gülendam Sağlam

Aşağıda boş bırakılan yerleri kendinize uygun olan şekilde doldurunuz.

1. İnternette vakit geçirdiğim süre.....Çünkü.....

2. İnternette en çok vakit geçirdiğim site.....Çünkü.....

3. İnternette hesabım olan sosyal ağlar.....Çünkü.....

4. İnternette takip ettiğim fenomen.....Çünkü.....

5. İnternette oynadığım oyunlar.....Çünkü.....

6. İnternetin benim için anlamı.....Çünkü.....

Değerlendirme: Formdaki sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda bazı öğrencilerin gün içerisinde üç, dört ve beş saat gibi uzun bir süre İnternet kullanımı göze çarpmıştır. Bu hususa onlar için hazırlanan "Bilinçli İnternet Kullanımı Sunumu" içerisinde yer verilecektir. En çok vakit geçirilen İnternet sitesinin Youtube olması ve buradaki videoları izlemeyi eğlenceli bulmaları avantaja çevrilerek öğrencilere MEB bünyesinde gerek eğitim-öğretim hizmetlerinde gerekse rehberlik hizmetleri bu kanal kullanılabilir. Sahip oldukları sosyal ağlar içerisinde Instagram ve Facebook olması, yaşlarının 18'in altında olması nedeniyle risk faktörü oluşturabilmektedir. Bu kapsamda karşılaşılabilecekleri tehlikelere karşı hazırlanan "Bilinçli İnternet Kullanımı Sunumu" içerisinde yer verilmiştir.

En çok takip edilen fenomen sorusuna verilen cevap Enes Batur olmuştur. Öğrencilerin yaşları gereği takip ettikleri fenomeni rol model almaları çok olasıdır. Bu kapsamda MEB iş birliği ile öğrencilerin bu şekilde takip ettikleri, sevdikleri fenomenler gerek formal gerekse informal öğretiler için Youtube kanalı aracılığı ile öğrencilerle buluşturulabilir. Oynadıkları oyunlar arasında en popüler cevap Pubg olmuştur. Pubg oyunun tek iyi yönü takım oyunu oluşu gibi görünmektedir. Onun haricinde hayatta kalmak için öldürmeye dayalı bu oyun şiddet içerikli oyunlar kategorisinde yer almaktadır. Pubg cevabını, Ateş ve Su oyunu takip etmektedir. Bu oyun iki kişi ile oynanan ateş ve su olmak üzere iki karaktere sahip, bitiş kapisına kadar ateş karakterinin kırmızı elmasları, su karakterinin mavi elmasları toplamaya çalıştığı bir oyundur. İş birliği, iş bölümü olması ve şiddet içerikli olmaması nedeniyle risk faktörü saptanmamıştır. Pubg oyunu nedeniyle hazırlanan sunumda, tehlikeli oyunlar başlığına sunumda yer verilmiştir.

Öğrenciler İnternetin anlamını eğlenceli vakit geçirmek, hayatı kolaylaştıran, doğru bilgileri öğreten şeklinde ifade etmişlerdir. Burada yanlış bildikleri birşey göze çarpmaktadır. O da İnternette gördüğümüz her bilginin doğru olmadığıdır. Bu konuya da sunumda yer verilmiştir.

2. Öğrencilerden doldurmuş oldukları bilgi formları toplanır ve sınıfa grup rehberliği kapsamında güvenli internet kullanımı ile ilgili hazırlanmış olan sunum/slayt sunulur.

3. Form dâhilinde elde edilen bilgiler incelenir ve risk faktörü oluşturan cevaplar doğrultusunda bu cevaplara sahip olan öğrencilerle bireysel görüşme, gerekirse aile ile görüşme sağlanır.

4. Kazanımımızın verimli olabilmesi için internetin güvenli ve bilinçli kullanımı kapsamında aileler için de sunum/konfreans düzenlenir.

Z Kuşağı ve İletişim

Z kuşağının yaşamında yüz yüze sözel ifadelerin yerini yazılı ve görsel mesajlar, emoji, fotoğraflar, resimler almış durumdadır. Dolayısıyla gösterilen kendilik halinin değitiği, duyguların ifade edilmesinin engellendiği bir ortam oluşuyor. Bu durum kendilik halinin sergilenememesi, duyguların psikolojik işleyişindeki sorunlar ve beraberinde de iletişim problemlerinin doğmasına neden olmaktadır. Daha çok yazarak ya da fotoğrafla kurulan iletişim şekli, bedensel ifadelerinin de uygun biçimde ortaya çıkmasını engellemektedir. Günümüzde kendini sosyal ağlarda gösterme arzusu ile şekillenen bir tür iletişim tarzı doğmuş bulunmaktadır. Bu da Z kuşağındaki bireyleri, kendileri odaklı haline getirmektedir. Bu kuşağın bireyleri mensupları aşırı bireyselleşme ve yalnızlık yaşadıkları ve yaşayacaklarından ötürü 'The New Silent Generation (Yeni Sessiz Kuşak)' şeklinde anılmaya başlanmışlardır.

Sosyal medyanın kendi hayatını paylaşma ve yüceltme üzerine kurulu olmasının bir sonucu olarak "Ben jenerasyonu olarak anılan bu nesil" benmerkezciliğin de üst sınırlara ulaştığı bir kuşak olmasına neden olmaktadır. Bu neslin kendilerini önemsemesi, takdir edilmeleri, beğenilmeleri, kendilerini ve duygularını ifade edebilmeleri için hazırlanmış olduğum etkinlik, hazır emojiyle kendini ifade etmeye çalışan öğrencilerin kendi duygularını sözel ifadeleri ve beden duruşları ile yansıtabilmelerini sağlayacak olan bir drama etkinliğidir. Bu sınıf içi etkinlik tüm okula yayılarak drama kulübü oluşturulur, ve öğrencilerin drama senaryoları ile sahne aldığı seyirciler karşısında duygularını ifade etmeleri, birlik ruhu içinde oyun sergilemeleri, beğenilmeleri sağlanır ise çoklu bir kazanım sağlanacaktır.

Etkinlik Adı: Duygularım Konuşuyor

Sınıf: 6/7/8

Yeterlik Alanı: Sağlıklı ve Güvenli Hayat

Kazanım: Duygularını doğaçlama sözleri ile ifade eder.

Öğrenci Sayısı: Tüm sınıf

Süre: 40 dakika

Ortam: Sınıf

Sınıf Düzeni: Doğaçlama, Dolaşma, Öğrenciler Aktif

Araç-Gereç: Öğrencilerin o anki yaratıcılığına bırakılacak (Emoji, yüz ifadeleri kartları getirilecek)

Hazırlayan: Gülendam Sağlık

Süre başlanmadan önce öğrencilere emoji kullanımları hakkında sorular sorularak konuşma ortamı sağlanır. Emoji kullanımını neden tercih ettikleri üzerine görüşleri alınır. Kendilerini açık ve net ifade etmede yada başkalarını anlamada yazılı mı sözlü mü iletişimin onlar için daha kolay olduğu üzerinde durulur.

1. Öğrencilerden sırasıyla şuan içerisinde buldukları duygu durumları ifade edebilecek yüz ifadeleri, beden duruşları içerisine girmeleri ve bu duyguyu ifade edebilecekleri sözel mesajları sınıfa iletmeleri ve sergilemeleri istenir.

2. Her bir öğrencinin kendilik hâlini sergilemesinin ardından öğrencilerden arkadaşlarının nasıl bir duyguya sahip olduğu üzerinde konuşmaları için fikirleri, görüşleri alınır.

3. Sınıfa getirilen emoji, yüz ifadeleri ile hazırlanmış kartlardan hangisi ile bu duygunun ifade edilebileceği, yeterli olup olmayacağı, aynı hissi verip vermediği üzerinde konuşulur.

4. En son siz arkadaşınız gibi hissettiğinizde ne yaşamıştınız, nasıl başa çıkmıştınız gibi sorularla konuşmaya devam edilir.

5. Böylelikle öğrencilerin kendilik hâllerini ifade etmeleri, duygularını yansıtmaları ve birbirlerini anlamaları, empati kurmaları

ve aralarındaki iletişimi artırmaları sağlanır.

Uygulamanın Değerlendirmesi: Bu uygulamanın başarılı olup olmaması uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin sözlü görüşleri alınarak yapılmıştır. Etkinlik sürecine başlamadan önce öğrenciler Whatsapp gibi programlar üzerinden yazılı olarak ve emojilerle kendilerini daha açık ve net ifade edebildiklerini savunmuşlar, etkinlik uygulaması sırasında ve sonrasında şu anki duygu durumlarını sözlü ifade ve mimikleri ile daha açık ve net karşı tarafa ilettiklerini söylemişlerdir. Aynı şekilde dinleyici, izleyici kişilerde bu görüşlere paralel olarak duygularının, sözlerinin daha anlaşılır olduğunu, yanlış anlaşılmalara neden olmadığını belirtmişlerdir.

Z Kuşağı- Zihinsel süreçler

Kuşaklar arasında el, göz koordinasyonu, motor becerileri en yüksek olan Z kuşağıdır. Adeta bir mekanikleşme diyebileceğimiz bu beceri ile Z kuşağı birçok uygulamayı aynı anda kullanabilen, bir uygulamadan diğer uygulamaya aksamadan geçebilen ve hızlı bir şekilde sınırsız bilgiye ulaşabilen bir nesildir. Bu durum üzerine bu neslin bilişsel süreçlerinin; hafıza, öğrenme, dili kullanma, muhakeme etme gibi zihinsel süreçlerinin gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz. Daha hızlı öğrenebilen, aynı zamanda birçok görevi yapabilen Z kuşağının görevler arasında hızlı geçiş ve aynı anda birçok iş yapabilme becerisi beraberinde mesleki rehberlik alanında "Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer" kavramını önemli bir yere taşıyacaktır.

Çok yönlü kariyer kavramı, çalışmakta olan bireylerin becerilerini başka alanlarda da geliştirebilmeleri ve bu alanlar arasında bir değerlendirme yapmalarını sağlamak amacıyla geçici süreyle departman veya alan değiştirmeleri sürecini vurgulamaktadır. Sınırsız kariyer-sınırları aşan kariyer ise geleneksel kariyer düzenlemelerinden bağımsız bir kariyer olgusunu ifade etmektedir. Sınırsız kariyer düşüncesine sahip olan bireyler, hareketliliği içeren bir kariyer sistemi oluşturarak değişimlere açıktırlar.

Tüm bu yönleri ile ele alırsak Z kuşağı öğrencileri için Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı yapılırken geleneksel yaklaşımlardan ziyade Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Planı oluşturma alanında ele alınmaları uygun olacaktır. Bu kapsamda hazırlanan etkinlik geleneksel mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığındaki yetenek ve ilgilerin bir alanda örtüşmesi gerektiği düşüncesinden çok öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını keşfederek bu alanların ne kadar geniş olabileceğini fark etmelerini sağlamayı amaçlayacaktır.

Etkinlik Adı: Nelerde İyiyim

Sınıf: 6/B, 6/G

Yeterlik Alanı: Eğitsel ve Mesleki Rehberlik

Kazanım: Yetenek ve İlginin Çok Yönlü Olabileceğini Keşfeder.

Öğrenci Sayısı: 25

Süre: 40 dakika

Sınıf Düzeni: Oturma Düzeni

Hazırlayan: Gülendam Sağlam

Süreç:

1. Öğrencilerden yetenek ve ilgileri doğrultusunda bu zamana kadar yapmış oldukları etkinlikleri, davranışları... sınıf ortamında paylaşmaları için özellikle hazırlıklı gelmeleri istenmiştir (slayt, resimler, afişler vb.).
2. Öğrenciler ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yapmış oldukları şeyleri tüm sınıfla paylaşmışlardır.
3. Karşılıklı yorumlarla dönütler sağlanmıştır.
4. Yetenek ve ilgilerin çok geniş alanda ve çok yönlü olabileceği vurgulanmıştır.
5. Bu kapsamda günümüz koşullarında eskisi gibi tek bir meslekte bir ömür anlayışının artık kalmadığı, geniş alanda sahip olunan yetenek ve ilgilerle uyumlu olarak aynı anda birçok alanda çalışabileceği üzerinde karşılıklı paylaşımlarda bulunulmuştur. Öğrenciler bu etkinliğe müzik aletleri, resim, evcil hayvan bakımı ve yetiştirme, takı tasarımı, ahşap boyama, maket yapımı, spor dalları gibi birçok alanda yaptıkları etkinlikleri paylaşarak katılımında bulunmuşlardır.

Uygulamanın Değerlendirilmesi: Derecelendirme ölçeği hazırlanmış, ön uygulama-son uygulama olarak kullanılmıştır.

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Her cümlemin yanına, kendinizi en uygun şekilde ifade edebilecek Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum seçeneklerinden birinin altına "X" işareti koyunuz

- | | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum |
|---|-------------|------------|--------------|
| 1. Bir meslekte bir ömür çalışmak şarttır. | | | |
| 2. İlgilerimiz, yeteneklerimiz sınırlıdır. | | | |
| 3. Seçeceğim meslek ilgi ve yeteneklerimle uyumlu olmalıdır. | | | |
| 4. Çalışan istediği zaman işini değiştirebilmeli, farklı işlerde bir arada çalışabilmelidir. | | | |
| 5. Bir kişi birden fazla yetenek ve ilgiye sahip olabilir. | | | |

Ön Uygulama Sonuçları

Tablo 1. Ön Uygulama Sonuçları

Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Bir meslekte sonuna kadar çalışmak şarttır.	12	6	7
2. İlgilerimiz, yeteneklerimiz sınırlıdır.	16	2	7
3. Seçeceğim meslek ilgi ve yeteneklerimle uyumlu olmalıdır.	20	1	4
4. Çalışan istediği zaman işini değiştirebilmeli, farklı işlerde aynı anda çalışabilmelidir.	5	8	12
5. Bir kişi birden fazla yetenek ve ilgiye sahip olabilir.	20	1	4

Son Uygulama Sonuçları

Tablo 2. Son Uygulama Sonuçları

Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Bir meslekte sonuna kadar çalışmak şarttır.	3	2	20
2. İlgilerimiz, yeteneklerimiz sınırlıdır.	0	0	25
3. Seçeceğim meslek ilgi ve yeteneklerimle uyumlu olmalıdır.	25	0	0
4. Çalışan istediği zaman işini değiştirebilmeli, farklı işlerde aynı anda çalışabilmelidir.	17	5	3
5. Bir kişi birden fazla yetenek ve ilgiye sahip olabilir.	25	0	0

Değerlendirme: Ön uygulama ve son uygulama sonuçları karşılaştırıldığında cevaplarda istedik yönde bir değişiklik olmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak uygulamanın amacına ulaştığı ifade edilebilir.

SONUÇ

Kuşak kavramı, en yalın haliyle "ortak alışkanlıklar ve ortak kültürü paylaşan insan topluluğu" olarak tanımlanabilir (Latif ve Serbest, 2014: 142-163). Kuşak kavramının alt-yapısal karşılığının giderek daha çok anlaşılması ve toplumsal davranış ve tutumların açıklanmasında ışık tutması sebebiyle, 2000-2018 yılları arasında dünyaya geldiği kabul edilen Z Kuşağı ile ilgili olarak hâlihazırda yetişkinlik dönemine adım atmadan bile pek çok araştırma yapılmıştır. Z Kuşağı denildiğinde teknolojinin içine doğmuş, cep telefonsuz ve Internetsiz bir dünyaya dair anıları olmayan bir kuşaktan bahsedilmektedir. İnternetin tek taraflı bir bilgi transferi aracı olmaktan çıkması ile birlikte sosyal medya kavramı, Z Kuşağının hayatının günlük rutini içerisinde önemli bir payı kaplamaktadır.

ÖNERİLER

Z kuşağına yönelik hazırlanan rehberlik etkinlikleriyle bu kuşak konusunda yapılan çalışmalarla literatüre katkı sağlanması beklenmektedir. Bu kuşak çocuklarının üniversite düzeyine gelmeden ihtiyaçlarının farkında varılarak gelişimsel rehberlik açısından desteklenmesine ihtiyaç vardır. Aynı zamanda bu kuşak çocuklarının üniversite düzeyine gelmeden kendilerine ilişkin farkındalıklarının artırılarak potansiyellerinin gelişen çağa uygun bir şekilde ortaya koymalarının sağlanabilir. Diğer yandan bu kuşak çocuklarının gelişim süreçlerinde aileleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinler tarafından sağlıklı bir şekilde desteklenmesine ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1, 1309 -8039.

Arar, T. Z (2016). *Kuşağında kariyer geliştirmede yetenek yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

Arslan, Y., & Polat, S. (2016). Eğitim örgütlerinde kuşaklar arası çatışma: Nedenleri ve başa çıkma yaklaşımları. *Ahi Evran*

Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(1), 263-282.

Aygenoğlu, K. (2015). *X ve Y kuşaklarının kurumsal iş hayatında insan kaynağı açısından stratejik yönetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,.

Ayhün Erden, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93 – 112.

Çakmak, F. (2013). Kohort analizi ile Türkiye'deki istihdamın kuşaklara göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Bölümü.

Çetin Aydın, G., & Başol O. (2014). X ve Y kuşağı çalışmanın anlamında bir değişme var mı? *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1-15. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.11857/431>

Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X,Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerinde bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14 (28), 157-197.

Kırık, M, A., & Köyüstü, S. (2018). Z kuşağı konusunda yapılmış tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2). Retrieved from <https://doi.org/10.19145/e-gifder.443304>

Kavalcı, K., & Ünal, S. (2016). Y ve Z kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1033-1050.

Latif, H., & Serbest, S. (2014). Türkiye'de 2000 kuşağı ve 2000 kuşağının iş ve çalışma anlayışı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 132-163.

Öz, Ü. (2015). *XYZ kuşaklarının özellikleri ve Y Kuşağının örgütsel bağlılık düzeyi analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çakmak, F. (2013). *Kohort analizi ile Türkiye'deki istihdamın kuşaklara göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Seyfi, Ü. (2016). *X ve Y kuşaklarının ruhsal zekâ özellikleri ile çalışma algıları üzerine bir analiz* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.

Seymen, F, A. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 öngörülleri ile ilişkilendirilmesi. *Kent Akamedisi/ Kent Kültürü ve Yönetimi Dergisi*, 10 (4), 467-489.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63 – 80.

TDK (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Tuncer, A. I., & Tuncer, M. U. (2016). Eğlence reklamlarının viral uygulamaları ve z kuşağı üzerinden bir değerlendirme. *TRT Akademi Eğlence Endüstrisi*, 1, 2102 – 229.

AKADEMİK PERSONELDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNİN İNCELENMESİ*

ŞENAY ÇETİNKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİEMEL YÜRÜK BAL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bireylerin eğitimlerinde, eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri, eğitimciler tarafından sağlanmalıdır. Bu çalışma akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bazı sosyo-demografik verilerle ilişkisi incelemek amacıyla yürütüldü.

Yöntem: Çukurova Üniversitesi 2017-2018 akademik yılı, güz döneminde çalışan akademisyenlerle (131) yürütülen, kesitsel tipte bir araştırmadır. Araştırmada, Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeği ve sosyo-demografik verileri içeren anket formu uygulandı. Ç.Ü. Tıp Fakültesi Etik Kurul izni alındı. Verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanıldı.

Bulgular: Fen bilimleri enstitüsünde çalışanların azim ve sabır alt boyutu puanı, sosyal bilimler enstitüsünde çalışanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sağlık bilimleri enstitüsünde çalışanların üst biliş alt boyutu puanı, sosyal bilimler enstitüsünde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tıp fakültesinde çalışanların üst biliş alt boyutu puanı, eğitim ve diğer fakültelerde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yöneticilik yapanların açık fikirlilik alt boyutu puanı, yöneticilik yapmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Erkeklerin esneklik alt boyutu puanı, kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Doktora eğitim düzeyinde olanların sistematiklik alt boyutu puanı ve azim ve sabır alt boyutu puanı yüksek lisans veya altı eğitim düzeyinde olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Azim ve sabır puanları ile üst biliş puanları arasında pozitif yönde, yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi.

Sonuç: Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde cinsiyetin, akademik ünvanın, eğitimin, branşın ve yöneticilik deneyiminin eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları puanları arasında anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Personel, Eğitim, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğitimi

Abstract

Problem Condition and Purpose: Critical thinking skills and making it a habit for individuals' education should be provided by educators. This study was carried out to investigate the critical thinking dispositions of academicians and their relationship with some socio-demographic data.

Methods: This study is a cross-sectional study conducted with academicians (131) working in the fall semester of Çukurova University 2017-2018 academic year. In the study, a Critical Thinking Disposition (CTD) scale and a questionnaire containing socio-demographic data were applied. CU Medical School Ethics Committee permission was obtained. SPSS 17.0 software was used for data analysis.

Findings: The perseverance and patience subscale scores of the employees of the Institute of Science were significantly higher than those of the Institute of Social Sciences. Metacognition subscale scores of the health sciences institute were significantly higher than those of the social sciences institute. Metacognition subscale scores of the medical faculty were significantly higher than those of education and other faculties. The open-mindedness subscale score of the managers was significantly higher than the non-managers. The elasticity subscale score of men was significantly higher than women. Systematics subscale score and perseverance and patience subscale score of doctoral education level were significantly higher than those of master or below education level. There was a positive, high and statistically significant relationship between perseverance and patience scores and metacognition scores.

Conclusion: It is seen that gender, academic title, education, branch and managerial experience have a significant effect on critical thinking disposition subscale scores on the critical thinking skills of academicians.

Keywords: Academic Staff, Education, Critical Thinking, Critical Thinking Education

GİRİŞ

Eğitimde düşünen, araştıran ve üreten bireyler yetiştirmenin önemi giderek artmaktadır. Buna bağlı olarak, bireylerdeki farklılıkları göz önüne alarak birçok düşünme türü ortaya çıkmıştır. Bu düşünme türlerinden biriside eleştirel düşünmedir.

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve anlamlandırma sonucu amaçlı ve otonom bir şekilde karar vermeye dayanan bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünme karmaşık durumların ve olayların anlaşılması ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerdir (Facione, 1990). Zihinsel işlemler; sorgulama temelinde akıl ve mantık yürütmeye dayalı işlemlerdir. Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği (The Association of American Colleges and Universities-AACU, 2015) eleştirel düşünmeyi, bir fikrin ya da sonucun kabul ya da formüle edilmesinden önce konuların, fikirlerin, eserlerin, olayların kapsamlı bir şekilde araştırıldığı bir zihinsel alışkanlık olarak tanımlar.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, sistematik, duyarlı ve bilgiye dayanan bir süreci gerektirir. Eleştirel düşünen birey, hemen karar vermeyip kararını erteleyen, önyargılarını fark eden, bilginin dayanaklarının güvenilirliğini sorgulayan, farklı bakış açılarını değerlendiren ve bir düşünce üzerinde düşünen bireydir (Doğan, 2011). Amerikan Felsefe Birliği tarafından ideal bir eleştirel düşünürün taşıması gereken özellikler; meraklı, iyi bilgili, açık fikirli, esnek, adil değerlendirme yapabilen, sonuçların güvenilirliğini araştıran, kişisel değerlendirmelerinde dürüst olan, bulunduğu yargılarda temkinli davranan, yeniliğe açık, karmaşık konularda düzenli, bilgiyi aramada çalışkan, kriterleri belirlemede mantıklı, soruşturma odaklı, karışık durumların ve koşulların araştırılmasında ısrarlı şekilde sıralanmıştır (AACU, 2015; Facione, 1990).

Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerisi sıklıkla sosyal bilimciler tarafından incelenmesine karşın son zamanlarda tüm eğitimcilerin inceleme konusu olmuştur. Eğitim yaşamlarında; bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri eğitimciler tarafından sağlanması gerekmektedir. Öğrencilere gerekli düşünme becerilerinin kazandırılması ve bu alışkanlıkların sürdürülmesi için eğitim ortamlarında gerekli özgür ortamın sağlanabilmesi öncelikle eğitimcilerin de eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmelerine ve bu alışkanlıklarını devam ettirebilmelerine bağlıdır (Şahin ve ark 2015; Dikmen & Usta 2013; Kanbay ve ark, 2012; Kutlu and Schreglmann 2011; Kılıç & Taşçı 2009).

Eleştirel düşünmenin eğitimle kazanılabileceğini bu nedenle üniversite eğitiminde; yeniliğe açık, sorgulamaya dayanan ve öğrencilerin pasif alıcılar yerine aktif katılımcılar gibi davrandığı bir eğitim modelinin gerekliliğinin üniversite eğitimi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Şenşekerci ve Kartal, 2010). Eleştirel düşünme becerisi her yaştaki bireye öğretilen bir beceridir ve bu becerinin öğretilmesindeki en büyük etken eğitimcilerdir. Eğitimciler bu beceriye sahip olmalı ve bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, akademik personelin eleştirel düşünme eğiliminin incelenmesine yönelik olarak bu çalışma planlandı ve ilgili literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Akademisyenlerin eleştirel düşünme ile ilgili bilgi sahibi olmaları eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlemeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda akademisyenlerin sorgulamaya teşvik eden, öğrencilere açık, kendini, öğrencisini ve eğitim-öğretim sürecini eleştiren, araştırmacı, meraklı ve açık sözlü bireyler olması, sağlık çalışanlarının da eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu nedenle Çukurova Üniversitesi'nde dersleri yürüten akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerini cinsiyet ve branş gibi farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma kesitsel tipte bir çalışmadır. Çalışma Çukurova Üniversitesi akademik birimlerinde (fakülte ve enstitülerde) yürütüldü.

Araştırmamanın evrenini Çukurova Üniversitesi akademik birimlerinde (fakülte ve enstitülerde) 2017-2018 akademik yılı güz döneminde görevini sürdürmekte olan 4100 akademik personel oluşturmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden akademik personelin tamamının çalışma kapsamına alınması amaçlandı.

Veri Toplama Araçları: Verilerin toplanmasında sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik hazırlanan anket formu ile Semerci'nin 2016 yılında revize ettiği Eleştirel Düşünme Eğilim (EDE) Ölçeği kullanıldı (Semerci, 2016).

Eleştirel Düşünme Eğilimi taslak ölçeği, ilk oluşturulduğunda alan yazın taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 150 maddeden oluşmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda 102 madde olarak havuza konulmuştu (Semerci, 2000). Ölçeğin revize çalışmasında 55 maddenin madde havuzuna konulması kararlaştırılmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklindedir (Semerci, 2000).

EDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.33-0.71 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0.30-0.70 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.76 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.95 bulunmuştur. EDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.96'dir. Diğer taraftan, AMOS programı ile yapılan

doğrulamalı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksi değerleri ($\chi^2/Sd = 2.590$, $RMSEA=0.0378$, $SRMR=0.0305$, $GFI=0.903$, $AGFI=0.889$, $CFI=0.932$, $NFI=0.90$) ölçeğin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu hesaplamalardan Ki-Kare önemli bir değeri işaret etmemektedir. Ki kare değerinin serbestlik derecesine bölümünün (χ^2/df) 3'den küçük olması faktör yapısının uyumlu olduğunu göstermektedir (Semerci, 2016).

Verilerin Değerlendirilmesi: Veriler SPSS 17.0 paket programı ile oluşturuldu. Verilerin analizine sayı, ortalama, yüzde, korelasyon, varyans analizi, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi kullanılarak yapıldı. Sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistik olarak ortalama ve standart sapma, kategorik değişkenler için Ki-Kare testinden yararlanıldı. Normal dağılıma sahip olmayan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri); üç veya daha fazla bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Kruskal-Wallis H" test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanıldı.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya İlişkin Bulguların Tanıtıcı Özelliklerine Dağılımı

Değişken (N=131)	N	%
Çalışılan enstitü		
Fen bilimleri	27	20,6
Sağlık bilimleri	73	55,7
Sosyal bilimler	31	23,7
Çalışılan fakülte		
Eğitim	13	9,9
Mühendislik/mimarlık	11	8,4
Sağlık bilimleri	15	11,5
Tıp	54	41,2
Diğer	38	29,0
Kurumda çalışma [$\bar{X} \pm S.S. \rightarrow 7,47 \pm 5,94$ (yıl)]		
2 yıl ve altı	21	16,0
3-6 yıl	58	44,3
7-10 yıl	27	20,6
10 yıl üzeri	25	19,1
Yöneticilik yapma		
Evet	11	8,4
Hayır	120	91,6
Eleştirel düşünme çalışması		
Evet	10	7,6
Hayır	121	92,4
Yaş sınıfları		
27 ve altı	14	10,7
28-32	15	11,5
33-37	53	40,5
38 ve üzeri	49	37,3
Cinsiyet		

Erkek	60	45,8
Kadın	71	54,2
Eğitim düzeyi		
Lisans/yüksekokul	5	3,8
Yüksek lisans	47	35,9
Doktora	79	60,3
Mezuniyet üniversite		
1. derece	80	61,1
2. derece	46	35,1
3. derece	5	3,8
Akademik unvan		
Araştırma görevlisi	58	44,3
Uzman	22	16,8
Öğretim görevlisi	10	7,6
Uzman öğretim görevlisi	12	9,2
Doçent	13	9,9
Profesör	16	12,2

73 kişinin (%55,7) sağlık bilimleri enstitüsü personeli olduğu, 54 kişinin (%41,2) tıp fakültesinde çalıştığı, 58 kişinin (%44,3) 3-6 yıldır kurumda çalıştığı ve çalışanların kurumda çalışma ortalama süresinin $7,47 \pm 5,94$ (yıl) olduğu tespit edildi. 11 kişinin (%8,4) yöneticilik yaptığı, 10 kişinin (%7,6) eleştirel düşünme çalışması yaptığı, 53 kişinin (%40,5) 33-37 yaş aralığında olduğu ve 71 kişinin (%54,2) kadın olduğu belirlendi. 79 kişinin (%60,3) doktora yaptığı, 80 kişinin (%61,1) 1. derece üniversiteden mezun olduğu ve 58 kişinin (%44,3) araştırma görevlisi olduğu belirlendi (Tablo 1).

Tablo 2. Araştırmaya İlişkin Bulguların Tanıtıcı Özelliklerine Dağılımı

Değişken (N=131)	n	%
Medeni durum		
Bekar	46	35,1
Evli	68	51,9
Boşanmış	17	13,0
Eşin eğitimi		
Ortaokul	1	1,5
Lise ve dengi	3	4,4
Üniversite/yüksekokul	46	67,6
Diğer	18	26,5
Eşin yaşı		
18-27 yaş	2	2,9
18-32 yaş	9	13,2
33-37 yaş	26	38,2
38 yaş ve üzeri	31	45,7

Eşin mesleği		
Ev hanımı	5	7,4
Memur	30	44,1
İşçi	1	1,5
Serbest meslek	9	13,2
Diğer	23	33,8
Evlilik süresi		
5 yıl ve altı	37	54,4
5 yıl üzeri	31	45,6
Ailenin geliri		
Geliri giderinden az	31	23,6
Geliri giderinden fazla	25	19,1
Geliri giderine denk	75	57,3
Yaşam tipi		
Eşimle birlikte	67	51,1
Anne/babasıyla	24	18,3
Akrabalarıyla	1	0,8
Tek	39	29,8
Güvence		
Emekli sandığı	130	99,2
Diğer	1	0,8

68 kişinin (%51,9) evli olduğu, 46 kişinin (%67,6) eşinin üniversite/yüksek okul mezunu olduğu, 31 kişinin (%45,7) eşinin 38 yaş ve üzerinde olduğu, 30 kişinin (%44,1) eşinin memur olduğu ve 37 kişinin (%54,4) 5 yıl ve altı süredir evli olduğu belirlendi. 75 kişinin (%57,3) gelirin giderine denk olduğu, 67'sinin (%51,1) eşiyile birlikte yaşadığı ve 130 kişinin (%99,2) güvencesinin emekli sandığı olduğu belirlendi (Tablo 2).

Çalışılan enstitüye göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=6,350$; $p=0,042$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; fen bilimleri enstitüsünde çalışanlar ile sosyal bilimler enstitüsünde çalışanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi. Fen bilimleri enstitüsünde çalışanların azim ve sabır alt boyutu puanı, sosyal bilimler enstitüsünde çalışanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Çalışılan enstitüye göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği üst biliş alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=7,156$; $p=0,028$) (Tablo 3). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; sağlık bilimleri enstitüsünde çalışanlar ile sosyal bilimler enstitüsünde çalışanlar arasında anlamlı farklılık tespit edildi. Sağlık bilimleri enstitüsünde çalışanların üst biliş alt boyutu puanı, sosyal bilimler enstitüsünde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Çalışılan fakülteye göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği üst biliş alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=10,400$; $p=0,034$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; tıp fakültesinde çalışanlar ile eğitim ve diğer fakültelerde çalışanlar arasında anlamlı farklılık tespit edildi. Tıp fakültesinde çalışanların üst biliş alt boyutu puanı, eğitim ve diğer fakültelerde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Tablo 3. Araştırmaya İlişkin Tanıtıcı Özelliklerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Tema Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken (N=131)	N	Açık fikirlilik	Sistematiklik	Esneklik	Azim ve sabır	Üst biliş
		Median [Min-Max]	Median [Min-Max]	Median [Min-Max]	Median [Min-Max]	Median [Min-Max]
Çalışılan enstitü						
Fen bilimleri ⁽¹⁾	27	4,7 [4,0-5,0]	4,6 [3,6-5,0]	4,5 [3,8-5,0]	4,6 [3,9-5,0]	4,3 [3,8-5,0]
Sağlık bilimleri ⁽²⁾	73	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]
Sosyal bilimler ⁽³⁾	31	4,3 [3,3-5,0]	4,4 [3,8-5,0]	4,3 [3,5-5,0]	4,3 [3,4-5,0]	4,2 [3,2-5,0]
İstatistiksel analiz*		$\chi^2=1,784$	$\chi^2=0,921$	$\chi^2=2,886$	$\chi^2=6,350$	$\chi^2=7,156$
Olasılık		p=0,410	p=0,631	p=0,236	p=0,042	p=0,028
Fark					[1-3]	[2-3]
Çalışılan fakülte						
Eğitim ⁽¹⁾	13	4,3 [3,3-5,0]	4,4 [3,8-4,8]	4,3 [3,9-4,7]	4,3 [3,7-4,9]	4,2 [3,9-4,8]
Mühendislik/mimarlık ⁽²⁾	11	4,7 [4,0-5,0]	4,6 [3,6-5,0]	4,6 [3,8-5,0]	4,7 [4,0-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
	15	4,3 [4,0-5,0]	4,3 [3,6-5,0]	4,5 [4,0-4,8]	4,6 [3,9-5,0]	4,5 [3,8-4,8]
Sağlık bilimleri ⁽³⁾	54	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]	4,7 [3,0-5,0]
Tıp ⁽⁴⁾	38	4,7 [4,0-5,0]	4,4 [3,8-5,0]	4,4 [3,5-5,0]	4,4 [3,4-5,0]	4,2 [3,2-5,0]
Diğer ⁽⁵⁾						
İstatistiksel analiz		$\chi^2=3,122$	$\chi^2=0,372$	$\chi^2=2,224$	$\chi^2=6,338$	$\chi^2=10,400$
Olasılık		p=0,538	p=0,985	p=0,695	p=0,175	p=0,034
Fark						[4-1,5]
Kurumda çalışma						
2 yıl ve altı	21	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-4,9]	4,4 [3,0-4,9]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]
3-6 yıl	58	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]
7-10 yıl	27	4,7 [3,0-5,0]	4,6 [3,6-5,0]	4,5 [3,8-5,0]	4,6 [3,9-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
10 yıl üzeri	25	4,7 [3,3-5,0]	4,5 [3,9-5,0]	4,5 [3,7-5,0]	4,7 [3,7-5,0]	4,3 [4,0-5,0]
İstatistiksel analiz		$\chi^2=1,261$	$\chi^2=2,641$	$\chi^2=1,363$	$\chi^2=4,687$	$\chi^2=2,812$
Olasılık		p=0,738	p=0,450	p=0,714	p=0,196	p=0,422
Yöneticilik yapma						
Evet	11	4,7 [4,3-5,0]	4,6 [3,9-5,0]	4,5 [4,1-5,0]	4,7 [4,0-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
Hayır	120	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]
İstatistiksel analiz		Z=-2,478	Z=-1,813	Z=-1,950	Z=-1,770	Z=-0,458
Olasılık		p=0,013	p=0,070	p=0,051	p=0,077	p=0,647

*Normal dağılıma sahip olmayan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri); üç veya daha fazla bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Kruskal-Wallis H" test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanıldı.

Tablo 3 (devamı). Araştırmaya İlişkin Tanıtıcı Özelliklerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Tema Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken (N=131)	N	Açık fikirlilik Median [Min- Max]	Sistematiklik Median [Min- Max]	Esneklik Median [Min- Max]	Azim ve sabır Median [Min- Max]	Üst biliş Median [Min- Max]
Yaş sınıfları						
27 ve altı	14	4,7 [3,3-5,0]	4,4 [3,8-4,9]	4,4 [3,5-4,8]	4,4 [3,4-5,0]	4,3 [3,7-5,0]
28-32	15	4,7 [4,0-5,0]	4,4 [3,8-5,0]	4,5 [3,8-5,0]	4,6 [3,6-5,0]	4,6 [3,2-5,0]
33-37	53	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]
38 ve üzeri	49	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,9-5,0]	4,5 [3,7-5,0]	4,6 [3,7-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
İstatistiksel analiz		$\chi^2=1,600$	$\chi^2=0,227$	$\chi^2=3,454$	$\chi^2=4,340$	$\chi^2=0,393$
Olasılık		p=0,449	p=0,893	p=0,178	p=0,114	p=0,821
Cinsiyet						
Erkek	60	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,6-5,0]	4,5 [3,8-5,0]	4,6 [3,7-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
Kadın	71	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]
İstatistiksel analiz		Z=-0,409	Z=-1,804	Z=-2,120	Z=-1,915	Z=-1,584
Olasılık		p=0,683	p=0,071	p=0,034	p=0,055	p=0,113
Eğitim düzeyi						
Yüksek lisans veya altı	52	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]
Doktora	79	4,7 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]	4,6 [3,4-5,0]
İstatistiksel analiz		Z=-0,741	Z=-2,204	Z=-1,967	Z=-2,556	Z=-2,515
Olasılık		p=0,459	p=0,027	p=0,049	p=0,011	p=0,012
Mezuniyet üniversite						
1.derece	80	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]
2.derece ve üzeri	51	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,2 [3,0-5,0]	4,1 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]
İstatistiksel analiz		Z=-2,312	Z=-1,495	Z=-2,638	Z=-2,456	Z=-1,531
Olasılık		p=0,021	p=0,135	p=0,008	p=0,014	p=0,126
Akademik unvan						
Araştırma görevlisi (1)	58	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]
Uzman (2)	22	4,0 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,4-5,0]
Öğretim görevlisi (3)	10	4,2 [3,3-5,0]	4,3 [3,8-4,8]	4,3 [3,8-4,6]	4,4 [3,7-5,0]	4,5 [3,8-5,0]
Uzman öğret. görevlisi (4)	12	4,8 [4,0-5,0]	4,6 [3,6-5,0]	4,7 [4,0-5,0]	4,6 [3,9-5,0]	4,6 [3,9-5,0]
Doçent (5)	13	4,7 [3,7-5,0]	4,5 [3,9-4,8]	4,5 [3,7-4,8]	4,4 [3,7-5,0]	4,3 [3,8-5,0]
Profesör (6)	16	4,7 [3,3-5,0]	4,4 [4,0-4,9]	4,5 [4,0-4,9]	4,7 [3,9-5,0]	4,7 [4,0-5,0]
İstatistiksel analiz		$\chi^2=14,843$	$\chi^2=4,090$	$\chi^2=7,042$	$\chi^2=5,103$	$\chi^2=2,985$
Olasılık		p=0,011	p=0,537	p=0,218	p=0,403	p=0,702
Fark		[2-4]				

*Normal dağılıma sahip olmayan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri); üç veya daha fazla bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Kruskal-Wallis H” test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanıldı.

Yöneticilik yapma durumuna göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,478; p=0,013). Yöneticilik yapanların açık fikirlilik alt boyutu puanı, yöneticilik yapmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Cinsiyetlere göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,120; p=0,034). Erkeklerin esneklik alt boyutu puanı, kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Eğitim düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği sistematiklik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,204; p=0,027). Doktora eğitim düzeyinde olanların sistematiklik alt boyutu puanı, yüksek lisans veya altı eğitim düzeyinde olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Eğitim düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-1,967; p=0,049). Doktora eğitim düzeyinde olanların esneklik alt boyutu puanı, yüksek lisans veya altı eğitim düzeyinde olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Eğitim düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,556; p=0,011). Doktora eğitim düzeyinde olanların azim ve sabır alt boyutu puanı, yüksek lisans veya altı eğitim düzeyinde olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Eğitim düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği üst biliş alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,515; p=0,012). Doktora eğitim düzeyinde olanların esneklik alt boyutu puanı, yüksek lisans veya altı eğitim düzeyinde olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Mezuniyet üniversitesine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,312; p=0,021). Mezuniyet üniversitesi 1. derecede olanların açık fikirlilik alt boyutu puanı, 2. derece ve üzeri olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Mezuniyet üniversitesine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,638; p=0,008). Mezuniyet üniversitesi 1. derecede olanların esneklik alt boyutu puanı, 2. derece ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Mezuniyet üniversitesine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi (Z=-2,456; p=0,014). Mezuniyet üniversitesi 1. derecede olanların azim ve sabır alt boyutu puanı, 2. derece ve üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3).

Tablo 4. Araştırmaya İlişkin Bulguların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken (N=131)	N	Açık fikirlilik Median [Min-Max]	Sistematiklik Median [Min-Max]	Esneklik Median [Min-Max]	Azım ve sabır Median [Min-Max]	Üst biliş Median [Min-Max]
Medeni durum						
Bekar	46	4,5 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]
Evli	68	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,2-5,0]
Boşanmış	17	4,7 [3,3-5,0]	4,4 [3,9-5,0]	4,5 [3,8-4,8]	4,6 [3,7-5,0]	4,8 [3,9-5,0]
İstatistiksel analiz*		$\chi^2=1,245$	$\chi^2=0,424$	$\chi^2=0,041$	$\chi^2=0,174$	$\chi^2=1,092$
Olasılık		p=0,537	p=0,809	p=0,980	p=0,917	p=0,579
Eşin eğitimi						
Üniversite ve altı	50	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]	4,5 [3,4-5,0]
Diğer	18	4,7 [4,0-5,0]	4,4 [3,6-4,9]	4,4 [3,7-4,8]	4,3 [3,6-5,0]	4,3 [3,2-5,0]
İstatistiksel analiz		Z=-1,443	Z=0,529	Z=-0,601	Z=-1,345	Z=-1,628
Olasılık		p=0,149	p=0,596	p=0,548	p=0,179	p=0,103
Eşin yaşı						
32 yaş ve altı	11	4,3 [3,3-4,7]	4,3 [3,6-4,9]	4,4 [3,5-4,9]	4,4 [3,6-5,0]	4,3 [3,2-5,0]
33-37 yaş	26	4,3 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,5 [3,4-5,0]
38 yaş ve üzeri	31	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,6-5,0]	4,5 [3,7-5,0]	4,4 [3,7-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
İstatistiksel analiz		$\chi^2=1,582$	$\chi^2=2,140$	$\chi^2=1,783$	$\chi^2=0,545$	$\chi^2=2,134$
Olasılık		p=0,453	p=0,343	p=0,410	p=0,762	p=0,344
Evlilik süresi						
5 yıl ve altı	37	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-4,9]	4,4 [3,0-4,9]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,2-5,0]
5 yıl üzeri	31	4,7 [3,0-5,0]	4,6 [3,9-5,0]	4,5 [3,7-5,0]	4,6 [3,7-5,0]	4,6 [3,8-5,0]
İstatistiksel analiz		Z=-2,084	Z=-2,141	Z=-1,664	Z=-1,408	Z=-1,257
Olasılık		p=0,037	p=0,032	p=0,096	p=0,159	p=0,209
Ailenin geliri						
Geliri giderinden az	31	4,3 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]	4,8 [3,0-5,0]
Geliri giderinden fazla	25	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,5 [3,2-5,0]
Geliri giderine denk	75	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]
İstatistiksel analiz		$\chi^2=4,296$	$\chi^2=0,667$	$\chi^2=1,211$	$\chi^2=4,049$	$\chi^2=3,623$
Olasılık		p=0,117	p=0,716	p=0,546	p=0,132	p=0,163
Yaşam tipi						
Eşimle birlikte	67	4,3 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,2-5,0]
Anne/babasıyla	24	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,3 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]
Tek	39	4,7 [3,0-5,0]	4,4 [3,0-5,0]	4,5 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]	4,6 [3,0-5,0]
İstatistiksel analiz		$\chi^2=0,615$	$\chi^2=0,134$	$\chi^2=0,139$	$\chi^2=1,531$	$\chi^2=0,505$
Olasılık		p=0,735	p=0,935	p=0,933	p=0,465	p=0,777

*Normal dağılıma sahip olmayan verilerde iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri); üç veya daha fazla bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Kruskal-Wallis H" test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanıldı.

Evlilik süresine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($Z=-2,084$; $p=0,037$). Evlilik süresi 5 yıl üzeri olanların açık fikirlilik alt boyutu puanı, evlilik süresi 5 yıl ve altı olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4).

Evlilik süresine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği sistematiklik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($Z=-2,141$; $p=0,032$). Evlilik süresi 5 yıl üzeri olanların sistematiklik alt boyutu puanı, evlilik süresi 5 yıl ve altı olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4).

Tablo 5. Ölçek Puanlarının Birbiriyle İlişkilerinin İncelenmesi

Korelasyon* (N=131)		Açık fikirlilik	Sistematiklik	Esneklik	Azim ve sabır	Üst biliş
Açık fikirlilik	r	1.000	0,424	0,414	0,347	0,343
	p	-	0,000	0,000	0,000	0,000
Sistematiklik	r	0,424	1.000	0,783	0,703	0,721
	p	0,000	-	0,000	0,000	0,000
Esneklik	r	0,414	0,783	1.000	0,828	0,675
	p	0,000	0,000	-	0,000	0,000
Azim ve sabır	r	0,347	0,703	0,828	1.000	0,720
	p	0,000	0,000	0,000	-	0,000
Üst biliş	r	0,343	0,721	0,675	0,720	1.000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	-

*Normal dağılıma sahip olmayan iki nicel değişkenin ilişkilerinin incelenmesinde "Spearman" korelasyon katsayısı kullanıldı.

Açık fikirlilik puanları ile sistematiklik, esneklik, azim ve sabır, üst biliş puanları arasında pozitif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi ($p<0,05$). Açık fikirlilik puanları arttıkça, sistematiklik, esneklik, azim ve sabır, üst biliş puanları artacaktır. Aynı şekilde, açık fikirlilik puanları azaldıkça, sistematiklik, esneklik, azim ve sabır, üst biliş puanları azalacaktır (Tablo 5).

Sistematiklik puanları ile esneklik, azim ve sabır, üst biliş puanları arasında pozitif yönde, yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi ($p<0,05$). Sistematiklik puanları arttıkça, esneklik, azim ve sabır, üst biliş puanları artacaktır. Aynı şekilde, sistematiklik puanları azaldıkça, esneklik, azim ve sabır, üst biliş puanları azalacaktır (Tablo 5).

Esneklik puanları ile azim ve sabır, üst biliş puanları arasında pozitif yönde, yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi ($p<0,05$). Esneklik puanları arttıkça, azim ve sabır, üst biliş puanları artacaktır. Aynı şekilde, esneklik puanları azaldıkça, azim ve sabır, üst biliş puanları azalacaktır (Tablo 5).

Azim ve sabır puanları ile üst biliş puanları arasında pozitif yönde, yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi ($r=0,720$; $p=0,000$). Azim ve sabır puanları arttıkça, üst biliş puanları artacaktır. Aynı şekilde, azim ve sabır puanları azaldıkça, üst biliş puanları azalacaktır (Tablo 5).

Tablo 6. Ölçek Puanlarına İlişkin Bulguların Dağılımı

Ölçek puanları* (N=131)	Ortalama	Standart sapma	Medyan	Min.	Max.
Açık fikirlilik	4,37	0,58	4,7	3,0	5,0
Sistematiklik	4,36	0,44	4,4	3,0	5,0
Esneklik	4,35	0,4	4,5	3,0	5,0

Azim ve sabır	4,39	0,50	4,4	3,0	5,0
Üst biliş	4,41	0,47	4,5	3,0	5,0

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine ilişkin alt temaları ölçek puanlarının dağılımı tabloda verildi.

TARTIŞMA

Kutlu & Schreglmann 2011 yılında üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini fakülte ve ünvanlarına göre incelemiştir. "California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği" den aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ortalama bakımından farklılıklar çıkmış fakat bu farklılık,05 anlamlılık düzeyinde anlamlandırılmamıştır.

Şahin ve ark. 2015 yılında akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre akademisyenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde cinsiyetin ve branşın anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Fakat eleştirel düşünme ölçeğinin alt faktörleri içerisinde akademisyenlerin en yüksek puanın "analitiklik" faktöründe olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünmenin alt faktörleri içerisinde akademisyenlerin en düşük puanlarının ise kendine güven alt faktöründe olduğu belirlenmiştir.

Kanbay ve ark. 2012 yılında akademik pesonelde eleştirel düşünme eğilimini incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre; akademik personelin eleştirel düşünme eğilim puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu; yaş, mesleki deneyim süresi, cinsiyet, medeni durum, unvan ve eğitim durumu gibi değişkenlerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen anket verileri incelendiğinde akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde cinsiyetin, eğitimin, akademik ünvanın, branşın ve yöneticilik deneyiminin eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları puanları arasında anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eleştirel düşünme becerisi bireyin kişisel, sosyal, mesleki ve akademik yaşamında etkin bir kişi olarak yaşamasını sağlayan ve aynı zamanda birey, aile ve toplumun demokratik bir yapı kazanmasında etkili, eğitimle kazanılabilecek bilişsel bir mekanizmadır. Dolayısıyla bireylerin eğitim yaşamlarında; bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri eğitimciler tarafından sağlanması gereken, eğitimcilerin, müfredat düzenleyicilerin ve hükümetlerin önemle üzerinde durmaları gereken bir konudur.

Akademisyenler; bir toplumun geleceği olan, ülkeyi daha ileri noktalara götürecek olan bireyleri yetiştiren, üniversite öğrencilerini hayata hazırlayan kişidir. Öğrencilere gerekli düşünme becerilerinin kazandırılması ve bu alışkanlıkların sürdürülmesi için eğitim ortamlarında gerekli özgür ortamın sağlanabilmesi öncelikle eğitimcilerin de eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmelerine ve bu alışkanlıklarını devam ettirebilmelerine bağlıdır.

KAYNAKLAR

1. Facione P.A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus For Purposes of Educational Assessment and Instruction, Executive Summary "The Delphi Report" ERIC Document 1990; 315-423.
2. AACU (2015). Critical thinking value rubric. The Association of American Colleges and Universities (2015). <https://www.aacu.org/value/rubrics/critical-thinking> Son erişim tarihi: 12.06.2019
3. Doğan, N. (2011). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (167-196). Ankara: Pegem Akademi.
4. Kanbay Y, Işık E, Aslan Ö. & Özdemir H. (2012). Akademik Pesonelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of Health Sciences: 2012;1(3)
5. Kutlu M, Schreglmann S. (2011). Üniversitelerde Görev Yapan Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Fakülte ve Ünvanlarına Göre İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi> Cilt:03 No:40 Syf: 116-121
6. Dikmen Y, Usta Y. (2013). Hemşirelikte Eleştirel Düşünme S.D.Ü Sağlık Bilimleri Dergisi (4):1

7. Kılıç N, Taşçı S. Hemşirelik Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 5(2): 187-195.
8. Şahin, Ç, Çakmak, N. ve Hacımustafaoğlu, M. (2015). Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Eleştirel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 51-66. DOI: 10.17679/iuefd.16211687
9. Şenşekerci, E. ve Kartal, H. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 5(3), 839-857.
10. Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. Eğitim ve Bilim, 25 (116), 23-26.
11. Semerci N. Eleştirel Düşünme Eğilimi (Ede) (2016). Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Revize Çalışması. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/9 Spring 2016, p. 725-740 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/>

5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA EBEVEYN TUTUMLARININ AKRAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİ*

ÖZGE ERDOĞDU
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİŞENAY ÇETİNKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Sosyal ve duygusal gelişimdeki bireysel farklılıklar biyolojik faktörlerin yanı sıra çevresel etmenler ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinden oluşur. Araştırmanın temel amacı; okul öncesi kurumlarda eğitim gören 5-6 yaş grubundaki çocukların ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisini incelemektir.

Yöntem: Araştırma nicel verilerin değerlendirildiği kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri Şubat-Mayıs 2019 tarihleri arasında toplandı. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (K.K.T.C) Lefkoşa, Girne ve Gazimağusa ilçelerindeki çalışmaya katılmayı kabul eden, devlete bağlı ve bağımsız, 8 okul öncesi eğitim kurumunda, 263 ailede uygulandı. Bu kapsamda; araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalar tarafından 'Ebeveyn Tutum Ölçeği' dolduruldu. Tutum ölçeği doldurulmuş öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülerek "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" dolduruldu. İstatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 24) adlı paket program kullanılarak yapıldı.

Bulgular: Çalışmaya katılan çocukların 125(%47.5)'i erkek, 138(%52.5)'i kız, 43(%16.3)'ü 5, 220(%83.7)'si 6 yaşındadır. Ebeveynlerin katılımı 204(%77.4) anne, 59(%22.4)'ü baba şeklindedir.

Sonuç: Çalışma sonuçlarında ebeveynin, yaş, eğitim ve birliktelik durumunun, ebeveyn tutum ölçeği, alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edildi. Çocuğun devlet ya da özel okulda okumasının, ebeveyn tutumu ve çocuk davranışında, etkili olduğu sonucuna ulaşıldı. Araştırma sonuçlarında otoriter ve aşırı koruyucu tutumun çocuğun akran ilişkilerine olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşıldı. Fakat demokratik ve izin verici ebeveyn tutumları çocuğun davranışlarında belirgin bir farklılık oluşturmadı.

Anahtar Kelimeler: Akran İlişkisi, Çocuk, Çocuk Yetiştirme, Ebeveyn, Ebeveyn Tutumu, Demokratik Aile.

ABSTRACT

Problem Condition and Purpose: Individual differences in social and emotional development consist of biological factors as well as environmental factors and parent-child interactions. The main purpose of the research; The aim of this study is to investigate the effect of parental attitudes on peer relationships of children aged 5-6 years in preschool education.

Methods: The study is a cross-sectional study in which quantitative data are evaluated. The data of the study was collected between February and May 2019. The Turkish Republic of Northern Cyprus (K.K.T.C) was implemented in 263 families in 8 State and independent preschool education institutions that agreed to participate in the study in Nicosia, Kyrenia and Famagusta. In this context; 'Parental Attitude Scale' was completed by face-to-face interviews with parents who agreed to participate in the study. "Selçuk Peer Relationship Evaluation Scale" was filled in by face-to-face interviews with the teachers of the students whose attitude scale was filled. Statistical analyzes were performed using SPSS (IBM SPSS Statistics 24).

Findings: 125(47.5%) of the children participated in the study were boys, 138(52.5%) were girls, 43(16.3%) were 5, 220(83.7%) were 6 years old. Participation of the parents was 204(77.4%) mothers and 59(22.4%).

Conclusion: Significant differences were found in the parental attitude scale subscales of the age, education and togetherness of the parents. It was concluded that the child's education in public or private schools was effective on parental attitude and child behavior. It was concluded that authoritarian and overprotective attitude had negative effects on the child's peer relationships. But democratic and permissive parental attitudes did not make a significant difference in the child's behavior.

Keywords: Peer Relationship, Child, Child Raising, Parents, Parental Attitude, Democratic Family.

* Danışmanlığı Doç. Dr. Şenay Çetinkaya tarafından yürütülen Yüksek Lisans tezi, Ç.Ü. BAPKOM tarafından (ID: 11817) desteklendi.

GİRİŞ

Çocuk olumlu ve olumsuz birçok davranışı aile fertlerinden, etkileşim kurduğu ilk kişiler olan anne ve babadan öğrenir. Yaş grubu 5-6 yaş arasında olan çocuk, aile dışındaki bireylerle sosyal ilişki kurmaya başlar, kendi yaşlılarıyla nasıl beraber olunacağını öğrenmeye başlar. Sosyal ilişki kurduğu kişilerle yaş ilerledikçe uyum ve iş birliği gelişir.

Çocukların kendi yaşlılarıyla olan ilişkileri, olumlu ve olumsuz davranış örneklerini barındıran çok yönlü bir ilişki biçimidir. Bu ilişkinin temelinde çocuğun toplumda etkileşim kurduğu sosyal çevresinin etkileri vardır. Çocukların kendi yaşlılarıyla olan iletişimde, birbir bulunmayan yetişkin davranışlarından, çocuk etkilenir. Aynı şekilde çocuğun akranlarıyla etkileşimiyle şekillenen davranışları ve tutumlarıyla aile içi ilişkileri etkileyebilir (Yavuzer, 2008).

Ebeveynin kendi çocukluk yıllarındaki deneyimleri, şimdiki tutumlarında rol oynayabilir. Yine aile içinde eşler arasındaki ilişki, çocuklara karşı takınılan tavrı etkileyen bir başka faktördür. Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde yetişmiş kimselerdir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler; mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlar. Bunun tersine uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne baba çocuk ilişkisinin ürünüdürler (Ogelman, Körükçü, & Ersan, 2015).

Ebeveynin kendi kişisel özelliklerini taşıyan aile yapısı çocuk yetiştirme yaklaşımlarını belirleyen etkenlerdendir (Gordon, 2015). Yapılan araştırmalarda ana baba davranışının iki temel boyutunun süre giden varlığını desteklemektedir. Bunlardan birincisi olan *kabul-ret* boyutu, kabul edici onaylayan ya da reddedici onaylamayan şeklindedir. Bu iki boyut anne baba davranışları üzerinde odaklaşır. Sıcak bir ilişki çocukların sorumlu ve kendi kendini denetleyebilir bir kişilik geliştirmelerine yardım eder, düşmanca ilişki ise saldırganlığı destekleme eğilimindedir (Gander & Gardiner, 1981).

İkinci boyut olan *denetim-özerklik* boyutu, ana babaların davranış kurallarını yürütmeye ne kadar kısıtlayıcı ya da izin verici oldukları üzerinde odaklaşır. Otoriter aile biçiminde çocuklar genellikle kibar, iyi huylu ama oldukça bağımlı yetiştirler. İzin verici ana babalar sokulgan ve atılğan, ama oldukça saldırgan çocuklara sahip olma eğilimindedirler. Diğer bir önemli noktada anne babanın kullandığı disiplin türünden çok, disiplininin tutarlı olup olmamasıdır. Disiplinde tutarlılık çocukların neyi yapıp neyi yapamayacaklarını öğrenmelerini sağlar ve böylece çocuklar daha az engellenme ve incinme duygusu yaşarlar (Göktaş, 2015; Gander & Gardiner, 1981).

Çocuğun ileriki yaşamında gerek aile içindeki bireylerle gerek yaşlıları ve diğer insanlarla sağlıklı ve iyi ilişkiler kurabilmesi için fırsatların sağlanması ve bunların geliştirilmesi ana babaların tutum ve davranışları ile şekillenir (Şanlı, 2007). Araştırmalar doğrultusunda; *anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, izin verici (aşırı hoşgörülü), baskıcı (otoriter), demokratik, aşırı koruyucu, reddedici ve tutarsız (dengesiz)* tutum olarak ele alınabilir (Barberis & Petrakis, 2013; Demir & Şendil, 2008).

Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş grubundaki çocuklarda ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisini inceleyen nicel verilerin değerlendirildiği kesitsel bir araştırmadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Evrenini; K.K.T.C' nin Lefkoşa, Girne ve Gazimağusa ilçelerindeki özel ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 5 ve 6 yaş grubu çocuk sahibi ebeveyn ve kurumda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemini; Şubat-Mayıs 2019 tarihleri arasında K.K.T.C' de okul öncesi eğitimi alan, gönüllü katılım gösteren 263 aile ve kurum içerisinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılmayı kabul eden anne ve babalar tarafından 'Ebeveyn Tutum Ölçeği' dolduruldu. Tutum ölçeği doldurulmuş öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülerek "Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği" dolduruldu.

Ebeveyn Tutum Ölçeği; Demir ve Şendil tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin oluşumunda 12 farklı ölçekten faydalanılmıştır. Ebeveynliğin denetim ve ilgi boyutu dört farklı tutum şeklinde kendini göstermiştir. Ölçekte kullanılan bu tutumlar "Demokratik (17 madde), Otoriter (11 madde), Aşırı koruyucu (9 madde), İzin verici (9 madde)" şeklindedir. Ölçek soruları 46 maddeden oluşmaktadır.

Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, Cronbach alfa değerleri "Demokratik Tutum" için .83, "Otoriter Tutum" için .76, "Aşırı Koruyucu Tutum" için .75 ve "İzin Verici Tutum" için ise .74 olarak bulunmuştur (Demir & Şendil, 2008).

Selçuk Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği (SAİDÖ): Bu ölçekle, her çocuk için sınıf öğretmenleri tarafından kişiye özel doldurularak çocuğun yaşlılarıyla olan ilişkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ölçekte çocuğun olumlu ve olumsuz özelliklerini içeren sorular bulunmaktadır. Her bir madde çocuğu okulda en çok gözlemleme imkânı bulunan sınıf öğretmenleri tarafından çocuğun davranışlarının her birini ne sıklıkta gösterdiğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Anket beşli likert tarzında maddeler "Hiçbir zaman" ile "Her zaman" aralığındaki yanıtlardan oluşmaktadır. Belirtilen sorularda davranış şekilleri 5 farklı boyutta incelenmiştir. Bunlar; "Çekingenlik", "Sosyal kabul", "Problem çözme", "Sosyal davranış" ve "Saldırganlık" alt boyutlarıdır. İç Tutarlılık, ölçeğin maddelerinin birbiriyle ve bir bütün olarak uyumlu, kendi içerisinde tutarlı olduğunun

değerlendirilmesidir. Güvenirlik değerlendirmeleri yapılırken farklı yöntemler kullanılmaktadır. SAİDÖ' de Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kullanılarak maddelerin tutarlılığı değerlendirilmiştir. Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği' nin değerlendirmeye alınan beş farklı boyutu için ayrı güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Sonuçlarda her alt boyut değerlendirilmiş olup .77 ve .79 arasında sonuçlar elde edilmiştir (Özmen, 2013).

Araştırma için Ç.Ü. Tıp Fakültesi Etik Kurul İzni, K.K.T.C Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alındı. Araştırmanın yapıldığı okullardan da izin alındı. K.K.T.C' de okul öncesi eğitimi alan, gönüllü katılım gösteren anne-baba ve öğretmenler araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirildi.

Çukurova Üniversitesi BAPKOM tarafından (ID: 11817) desteklendi.

Verilerin Değerlendirilmesi

İstatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 24) adlı paket program kullanılarak yapıldı. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanıldı.

Normal dağılıma uygun olmayan ölçüm değerleri için parametrik olmayan yöntemler kullanıldı. Parametrik olmayan yöntemlere uygun şekilde, iki bağımsız grubun ölçüm değerleri ile karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri), bağımsız üç veya daha fazla grubun ölçüm değerleri ile karşılaştırılmasında "Kruskal-Wallis H" test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanıldı. Üç veya daha fazla grup için anlamlı fark çıkan değişkenlerin ikili karşılaştırmaları için Bonferroni düzeltmesi uygulandı.

Normal dağılıma sahip olmayan iki nicel değişkenin ilişkilerinin incelenmesinde "Spearman" korelasyon katsayısı kullanıldı.

Farklılıkların İncelenmesine Bir Örnek: Üç veya daha fazla grup için anlamlı farklılık çıkan değişkenlerde ikili karşılaştırmalarda " [1-2,3] gibi söz konusudur. [1-2,3] bu ifadeden kasıt 1 ile 2 arasında ve 1 ile 3 arasında anlamlı farklılık olduğudur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılları Bahar Döneminde, K.K.T.C'ye bağlı Lefkoşa, Girne, Gazimağusa ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi olarak seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 5-6 yaş 263 çocuktan alınan verilerle sınırlıdır.

Araştırmada 5 ve 6 yaş gruplarından olabildiğince yakın sayılar seçilmeye çalışılmıştır. Ancak devlet okullarındaki yaş ortalaması 6 yaşa yakın olduğundan araştırma sonuçları bu yaş grubuyla sınırlıdır.

BULGULAR

Araştırma katılan çocukların 125(%47.5)'i erkek, 138(%52.5)'i kız, 43(%16.3)'ü 5, 220(%83.7) 6 yaşındadır. Çocukların 54(%20.5)'nin kardeşi yoktur. Tek kardeş sahibi çocuk sayısı 83(%31.6), iki kardeş sahibi 74(%28.1), üç ve daha fazla kardeş sahibi çocuk sayısı ise 52(%19.8)'dir. Ailedeki tek çocuk sayısı 54(%20.5), ilk çocuk sıralamasında olan çocuk sayısı 83(%31.6), ortanca çocuk sayısı 33(%12.5) ve son çocuk sayısı 93(%35.4)'tür.

Çalışmadaki ailelerin gelir düzeyi %11.4(n=30) oranında düşük, %83.3(n=219) orta, %5.3(n=14) oranında yüksek olarak belirlendi. Ailelerin %88.2(n=232)'si çekirdek aile ve %11.8(n=31)'i geniş aile tipindedir. Anketi dolduran ebeveynlerin 244(%92.8)'ü eşiyile birlikte yaşadığını, 19(%7.2)'u da ayrı olduğunu bildirmiştir. Bunların 204(%77.4)'ü çocuğun annesi, 59(%22.4)'u babasıdır.

Araştırmaya katılan yakınının yaş ortalaması 35.10±5.43 (yıl) olduğu tespit edildi. Otuz yaş ve altı 50(%19.0), 31-35 yaş arası 97(%36.9), 36-40 yaş arası 80(%30.4), 40 yaş ve üzeri 36(%13.7)'dir. 128 yakınının (%48.7) ilköğretim eğitim düzeyinde olduğu, 96(%36.5)'sının lisans, 36(%14.8)'sının da yüksek lisans düzeyinde olduğu belirlendi. Ailesinde sağlıklı bulunan 32(%12.2), bulunmayan 231(%87.8) kişi tespit edildi.

Çalışmaya katılan ebeveynler ortalama 4.45 oranında demokratik tutum gösterdiklerini bildirdi. En yüksek düzeyde gözlenen demokratik tutumu sırasıyla aşırı koruyucu (3.84), izin verici (2.18) ve otoriter (1.84) izledi. Araştırmaya katılan çocukların saldırganlık ortalaması (25.82); çekingenlik (22.94), sosyal kabul (17.27), problem çözme (17.69) ve sosyal davranış (23.81)'tan yüksek bulundu (Tablo 1).

Tablo 1. Ebeveyn tutum ve Selçuk Akran ilişkilerini değerlendirme ölçek puanlarına ilişkin bulguların dağılımı

Ölçek puanları	Ortalama	Standart sapma	Medyan	Min.	Max.	
Çekingenlik	22,94	3,46	23,0	9,0	30,0	
Selçuk akran ilişkileri değerlendirme ölçeği	Sosyal kabul	17,27	2,83	18,0	6,0	20,0
	Problem çözme	17,69	2,98	18,0	8,0	25,0
	Sosyal davranış	23,81	4,28	24,0	7,0	30,0
	Saldırganlık	25,82	4,09	27,0	9,0	30,0
	SAİDÖ Toplam	107,53	14,64	109,0	56,0	133,0
	Demokratik	4,45	0,40	4,5	3,0	5,0
Ebeveyn tutum ölçeği	Otoriter	1,84	0,50	1,8	1,0	3,8
	Aşırı koruyucu	3,84	0,69	3,9	1,8	5,0
	İzin verici	2,18	0,54	2,1	1,0	4,6

Araştırma sonuçlarında cinsiyete göre ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($Z=-2,020$; $p=0,043$). Kızların ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu puanları, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Çocuğun kaçınıcı çocuk olması durumuna göre ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=11,561$; $p=0,009$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; *ortanca çocuk olanlar ile tek, ilk ve son çocuk olanlar arasında anlamlı farklılık tespit edildi*. Ortanca çocuk olanların ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu puanı, tek, ilk ve son çocuk olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Anne-baba birlikteliğine göre ebeveyn tutum ölçeği otoriter tutum alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($Z=-2,554$; $p=0,011$). Anne-babası ayrı/boşanmış olanların ebeveyn tutum ölçeği otoriter tutum alt boyutu puanları, anne-babası beraber olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Yakının yaşı durumuna göre ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=8,139$; $p=0,043$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; 30 yaş ve altı olanlar ile 36-40, 40 yaş üzeri olanlar arasında anlamlı farklılık tespit edildi. 30 yaş ve altı olanların ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu puanı, 36-40, 40 yaş üzeri olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ebeveynin yaşı küçüldükçe aşırı koruma davranışında artış gözlemlendi.

Yakının eğitim düzeyine göre ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=33,938$; $p=0,000$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; yakının eğitimi ilköğretim olanlar ile lisans ve yüksek lisans olanlar arasında anlamlı farklılık tespit edildi. Yakının eğitimi ilköğretim olanların ebeveyn tutum ölçeği aşırı koruyucu tutum alt boyutu puanı, lisans ve yüksek lisans olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Cinsiyete göre Selçuk akran ilişkilerini değerlendirme ölçeği alt boyutları çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış, saldırganlık ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($p<0,05$). Kızların Selçuk

akran ilişkilerini değerlendirme ölçeği alt boyutları çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış, saldırganlık ve toplam puanları, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Çocuk yaşı sınıfı, kaçınıcı çocuk olduğu, gelir durumu, aile tipi, anne-baba birlikteliği, çocuğa yakınlık, yakının yaşı, yakının eğitimi, ailede sağlık çalışanı olma durumu açısından Selçuk akran ilişkilerini değerlendirme ölçeği alt boyutları çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış, saldırganlık ve toplam puan açısından anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$).

Kardeş sayısına göre Selçuk akran ilişkileri ölçeği çekingenlik alt boyutu açısından anlamlı farklılık tespit edildi ($\chi^2=11,264$; $p=0,0010$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda; 3 veya daha fazla kardeşi olanlar ile 1 kardeşi olanlar arasında anlamlı farklılık tespit edildi. 3 veya daha fazla kardeşi olanların Selçuk akran ilişkileri ölçeği çekingenlik alt boyutu puanı, 1 kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Çekingenlik puanı ile sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış (orta derece), saldırganlık (zayıf derece) ve SAİDÖ toplam puanı (yüksek derece) arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki tespit edildi ($p<0.05$) (Tablo 2). Sonuçlarda çocuğun çekingenliğinin azalmasıyla birlikte akran kabulü, olayları çözümüleme becerisi, yardımsever davranışları gibi olumlu davranışlarında artış gözleneceği tespit edildi.

Tablo 2. Ebeveyn tutum ve Selçuk akran ilişkilerini değerlendirme ölçek puanlarının birbiriyle ilişkilerinin incelenmesi

		Selçuk akran ilişkileri değerlendirme ölçeği					Ebeveyn tutum ölçeği				
Korelasyon* (N=263)		Çekingenlik	Sosyal kabul	Problem çözme	Sosyal davranış	Saldırganlık	SAİDÖ Toplam	Demokratik	Otoriter	Aşırı koruyucu	İzin verici
Selçuk akran ilişkileri değerlendirme ölçeği	Çekingenlik	R 1,000	,618**	,594**	,550**	,360**	,745**	0,032	-0,003	-0,071	0,007
		P .	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,601	0,967	0,249	0,906
	Sosyal kabul	R ,618**	1,000	,618**	,658**	,620**	,840**	0,100	-,127*	-0,104	-0,016
		P 0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,106	0,039	0,092	0,801
	Problem çözme	R ,594**	,618**	1,000	,653**	,506**	,822**	0,002	-0,051	-,131*	-0,074
		P 0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,978	0,412	0,034	0,229
	Sosyal davranış	R ,550**	,658**	,653**	1,000	,624**	,874**	0,093	-,165**	-0,027	-0,091
		P 0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,132	0,007	0,662	0,140
	Saldırganlık	R ,360**	,620**	,506**	,624**	1,000	,758**	0,046	-,189**	-0,033	-0,044
		P 0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,461	0,002	0,599	0,478
	SAİDÖ Toplam	R ,745**	,840**	,822**	,874**	,758**	1,000	0,068	-,139*	-0,077	-0,053
		P 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,273	0,025	0,211	0,395
Ebeveyn tutum ölçeği	Demokratik	R 0,032	0,100	0,002	0,093	0,046	0,068	1,000	-,312**	0,114	0,005
		P 0,601	0,106	0,978	0,132	0,461	0,273	.	0,000	0,065	0,935
	Otoriter	R -0,003	-,127*	-0,051	-,165**	-,189**	-,139*	-,312**	1,000	0,082	,214**
		P 0,967	0,039	0,412	0,007	0,002	0,025	0,000	.	0,184	0,000
	Aşırı koruyucu	R -0,071	-0,104	-,131*	-0,027	-0,033	-0,077	0,114	0,082	1,000	,166**
		P 0,249	0,092	0,034	0,662	0,599	0,211	0,065	0,184	.	0,007
İzin verici	R 0,007	-0,016	-0,074	-0,091	-0,044	-0,053	0,005	,214**	,166**	1,000	
	P 0,906	0,801	0,229	0,140	0,478	0,395	0,935	0,000	0,007	.	

*Normal dağılıma sahip olmayan iki nicel değişkenin ilişkilerinin incelenmesinde "Spearman" korelasyon katsayısı kullanıldı (**<0,001; *<0,05).

Sosyal kabul puanı ile problem çözme, sosyal davranış, saldırganlık (orta derece) ve SAİDÖ toplam puanı (yüksek derece) arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki tespit edildi ($p<0.05$) (Tablo 2).

Problem çözme puanı ile sosyal davranış, saldırganlık (orta derece) ve SAİDÖ toplam puanı (yüksek derece) arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki tespit edildi ($p<0.05$) (Tablo 2).

Problem çözme puanı ile aşırı koruyucu tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede ve anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.131$; $p=0.034$) (Tablo 2).

Sosyal davranış puanı ile saldırganlık (orta derece) ve SAİDÖ toplam puanı (yüksek derece) arasında pozitif yönde anlamlı derecede ilişki tespit edildi ($p<0.05$) (Tablo 2).

Ebeveyn tutumları çocuğun sosyal kabul ve sosyal davranış beceri gelişiminde etkilidir. Çıkan sonuçlarda; sosyal kabul puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.127$; $p=0.039$) (Tablo 2). Aynı şekilde sosyal davranış puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.165$; $p=0.007$) (Tablo 2).

Saldırganlık puanı ile SAİDÖ toplam puanı arasında pozitif yönde, yüksek derecede ve istatistiksel olarak anlamlı derecede ilişki tespit edildi ($r=0.758$; $p=0.000$) (Tablo 2). Bu sonuca göre olumlu davranışsal özellikler sergileyebilmek için çekingenlik bulgusunun en alt seviyelerde olması gerekmektedir.

Sonuçlarda saldırganlık puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.189$; $p=0.002$). SAİDÖ toplam puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.139$; $p=0.025$). Demokratik tutum puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde, zayıf derecede anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.312$; $p=0.000$). Otoriter tutum puanı ile izin verici tutum arasında pozitif yönde, çok zayıf derecede anlamlı ilişki tespit edildi ($r=0.214$; $p=0.000$). Aşırı koruyucu tutum puanı ile izin verici tutum arasında pozitif yönde, çok zayıf derecede anlamlı ilişki tespit edildi ($r=0.166$; $p=0.007$) (Tablo 2).

Araştırmada özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarındaki ebeveyn ve çocuk davranışları incelendi. Sonuçlarda devlete bağlı ve bağımsız okulöncesi eğitim kurumlarındaki ebeveynlerin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamadı ($p>0.05$). Bununla birlikte özel kurumlardaki ebeveynlerin izin verici tutum puanları devlete bağlı okullardan anlamlı derecede yüksek bulundu ($p<0.05$) (Tablo 3).

Tablo 3. Okul değişkenine göre Ebeveyn tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Ebeveyn tutum ölçeği (N=263)	n	Demokratik tutum	Otoriter tutum	Aşırı koruyucu tutum	İzin verici tutum
		Medyan [Min-Max]	Medyan [Min-Max]	Medyan [Min-Max]	Medyan [Min-Max]
Okul türü					
Devlet	225	4,5 [3,0-5,0]	1,7 [1,0-3,8]	3,9 [1,8]	2,1 [1,0-4,6]
Özel	38	4,5 [3,8-5,0]	1,9 [1,0-3,6]	3,9 [0,9]	2,3 [1,6-4,0]
İstatistiksel analiz		Z=-0,175	Z=-1,082	Z=-0,778	Z=-2,645
Olasılık		p=0,861	p=0,279	p=0,430	p=0,008

*Normal dağılıma sahip olmayan verilerde 2 bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test istatistikleri kullanıldı.

Tablo 4. Okul değişkenine göre Selçuk akran ilişkilerini değerlendirme ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Selçuk akran ilişkilerini değerlendirme (N=263)	n	Çekingenlik	Sosyal Kabul	Problem çözme	Sosyal davranış	Saldırganlık	Toplam
		Medyan	Medyan	Medyan	Medyan	Medyan	Medyan
		[Min-Max]	[Min-Max]	[Min-Max]	[Min-Max]	[Min-Max]	[Min-Max]
Okul türü							
Devlet	225	23,0 [9,0-30,0]	18,0 [6,0-20,0]	17,0 [8,0-24,0]	24,0 [7,0-30,0]	27,0 [9,0-30,0]	109,0 [56,0-132,0]
Özel	38	24,0 [12,0-30,0]	19,0 [7,0-20,0]	18,5 [9,0-25,0]	24,5 [12,0-30,0]	27,0 [17,0-30,0]	113,0 [61,0-133,0]
İstatistiksel analiz*		Z=-2,819	Z=-2,141	Z=-2,106	Z=-0,529	Z=-0,552	Z=-2,002
Olasılık		p=0,005	p=0,032	p=0,035	p=0,597	p=0,581	p=0,045

*Normal dağılıma sahip olmayan verilerde 2 bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test istatistikleri kullanıldı

Çalışmada özel kurumlarda okulöncesi eğitimi alan çocukların çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme ve toplam SAİDÖ puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu ($p<0.05$). Sosyal davranış ve saldırganlık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilemedi ($p>0.05$) (Tablo 4).

TARTIŞMA

Kardeş sayısının akran ilişkilerine etkisinde çekingenlik alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edildi ($p<0.05$). Kardeş sayısındaki artış beraberinde çocuğun çekingenlik davranışındaki azalmayla sonuçlanmıştır. Kardeşler arasındaki duygusal ve sosyal paylaşımların çocuğu dış ortamdaki ilişkilere hazırladığı düşünülmektedir.

Eğitimi ilkököl düzeyinde olan ebeveynler ile lisans ve yüksek lisans olanların aşırı koruyucu tutum puanları arasında farklılık tespit edildi. Öğrenim durumu düştükçe aşırı korumacı tutumda artış gözlenmiş olup ebeveynin aşırı koruma davranışları çocukları olumsuz etkilemiştir. Çoğunlukla kızlara uygulanan bu tutumun kızların genel davranış gidişatını değiştirmese de her iki cinsiyetin davranış alt boyutlarında olumsuz sonuçlarla ilişkilidir.

Ebeveyn tutumlarının Devlet ve Özel okullarında görülme sıklığı karşılaştırmalarında, özel okullardaki ebeveynlerin izin verici tutum alt boyut puanları anlamlı derecede yüksek bulundu ($p=0.008$). Demokratik ($p=0.861$), otoriter (0.279) ve aşırı koruyucu (0.430) tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemedi (Tablo 3).

Araştırmalarda demokratik tutumun çocukların duygusal ve davranışsal becerilerine etkisi incelendiğinde diğer ebeveyn tutumlarına kıyasla çocuklarda daha fazla olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Daglar et al, 2011). Kuppens ve Ceulomons, rastgele örneklem ile belirlediği 527 Flaman aile incelemesinde çıkan sonuçlarda otoriter ebeveynliğin çocuklardaki en kötü davranış problemlerine neden olduğunu bulmuştur. Otoriter ve izin verici ebeveyn sonuçlarında ise benzerlik saptamıştır (Kuppens and Ceulemans, 2019).

Eldelekliloğlu (1997), üniversite öğrencilerinin karar verme süreçlerinde anne ve babanın etkisine odaklanmıştır. Bulgularda koruyucu, talepkar ve otoriter ailelerde yetişen ergenlerin karar verme aşamasında zorlandığı ve karar veremediği sonucuna ulaşılmıştır. Aşırı koruyucu modelde ebeveynler çocuğa yüksek sevgi göstermekle birlikte yoğun denetim altına almaktadır. Denetimin aşırı kullanımı bu tutumun demokratik ebeveyn tutumundan ayrı olarak değerlendirilmesine neden olmuştur (Eldelekliloğlu, 1997). Çıkan sonuçlarda demokratik tutumun zit yönde hareket etmesinin nedeni olarak demokratik ebeveynin diğer tutumlara kıyasla çocuklarla daha olumlu duygusal ve davranışsal ilişki içerisinde bulunması gösterilebilir. Diğer tutumların egemen olduğu ailelerdeki çocuklarda ise sosyal, duygusal, bilişsel ya da akademik yaşantılarda sorunlar olabilmektedir (Carapito et al, 2018).

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre incelenen SAİDÖ'ye göre; "Sosyal kabul", "çekingenlik", "problem çözme", "sosyal davranış", "saldırganlık" ve toplam ölçek puanlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığı tespit edildi. Kızların SAİDÖ alt boyut ve toplam ölçek puanları erkeklerden yüksek bulundu ($p<0.05$). Alt boyutlardaki yüksek puanlar çocuklarda istenilen davranış özelliklerini göstermektedir. Kızların alt boyut ve toplam ölçek puanlarının yüksekliği ile akran kabulü ve iletişimde erkeklerden daha başarılı oldukları sonucuna varıldı.

Problem çözme puanı ile sosyal davranış, saldırganlık (orta derece) ve SAİDÖ toplam puanı (yüksek derece) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildi ($p<0.05$). Problem çözme becerisinin çocuklar arasındaki anlaşmayı ve uyumu kolaylaştırdığı çıkan sonuçlarla desteklenmiştir.

Problem çözme puanı ile aşırı koruyucu tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede ve anlamlı ilişki tespit edildi. *Aşırı koruyucu tutumun her iki cinsiyet davranışlarında olumsuz sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.* Araştırma bulgularında aşırı koruyucu ebeveyn müdahalesine çok fazla maruz kalan çocuğun problem çözme yeteneği gelişemeyecektir. Problem çözme yeteneği gelişmediği içinse çocuklar ya akran içerisinde kendini geri çekerek yalnızlaşmaya gidecek ya da tam tersi çözümlü saldırganlaşarak bulmaya çalışacaktır. Bireysel sorunlarına ve arkadaşlarıyla olan sorunlarına çözüm bulamayan, aileye bağımlı bir birey yetişecektir.

SAİDÖ toplam puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde, çok zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi ($r=-0.139$; $p=0.025$) (Tablo 2).

Tutumlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde; demokratik tutum puanı ile otoriter tutum arasında negatif yönde ($r=-0.312$; $p=0.000$), otoriter tutum puanı ile izin verici tutum arasında pozitif yönde ($r=0.214$; $p=0.000$), aşırı koruyucu tutum puanı ile izin verici tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edildi ($r=0.166$; $p=0.007$) (Tablo 2). Bu bulgular neticesinde otoriter tutumun çocuğun olumlu davranış gösterme eğilimini, akranlarıyla uyumunu, ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna varıldı. İzin verici tutumun ise otoriter tutum davranış sonuçlarıyla uyumlu olduğu tespit edildi. Aşırı koruyucu tutum ile izin verici tutum arasındaki pozitif ilişki bu ebeveyn tutumlarının da çocuklardaki olumsuz davranış özelliklerini pekiştirdiğini göstermektedir.

Çocukların davranış özellikleri değerlendirilmesinde Devlet ve Özel okul öncesi eğitim kurumlarında farklılıklar gözlemlendi. Sosyal kabul ($p=0.032$), problem çözme ($p=0.035$) ve toplam puan ($p=0.045$) özel okullardaki çocuklarda anlamlı düzeyde yüksek bulundu. Sosyal davranış ($p>0.05$) ve saldırganlık ($p>0.05$) her iki grupta farklılık göstermezken, devlet okullarında okuyan öğrencilerin çekingenlik ($p=0.005$) alt boyut puanları anlamlı derecede yüksek bulundu (Tablo 4). Altay ve Güre (2012), özel okul türündeki öğrencilerin saldırgan davranış eğilimlerini daha yüksek bulmuştur (Altay & Güre, 2012). Devlet okullarındaki sınıftaki toplam öğrenci sayısının fazla olması ve sınırlayıcı davranışların sık kullanımının bu sonuca neden olduğunu düşünülmektedir. Çekingenlik davranışının devlete bağlı kurumlarda daha yüksek görülmesi çocukların disiplin

uygulamalarıyla daha sık karşılaşması neticesinde oluşabilir. Micozkadioğlu ve Berument (2003), çocukların eğitim aldıkları ortam şartlarının düzenlenmesinin akranlarla iletişimi kuvvetlendireceği tespit etmiştir. Çalışmalarına göre eğitim alınan sınıftaki grup büyüklüğü ile öğrenciler arasındaki sorunlarda anlamlı düzeyde artış gözlenmektedir ($p<0.05$). Bu sonuçlar özel kurumlardaki öğrencilerin prososyal davranış özelliklerinin yüksek çıktığı çalışma bulgusunu desteklemektedir (Micozkadioğlu & Berument, 2003).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlarda ebeveynin otoriter tutumunun artması çocuğun çekingen tavırlarındaki artışa neden olacağı bulundu. Aynı şekilde azalması da çocuktaki çekingenliğin azalmasıyla ilişkilendirildi ($r=-0.189$; $p=0.002$).

Ebeveyn tutumlarının çocuğun sosyal kabul ve sosyal davranış beceri gelişiminde etkili olduğu bulundu. Çıkan sonuçlarda; ebeveynin otoriter tutumunun çocuğun akran kabulünü olumsuz etkilediği tespit edildi. Aynı şekilde sosyal davranış puanı ile otoriter tutum arasında zıt yönde zayıf bir ilişki bulundu. Otoriter tutum çocukların sosyal davranış beceri gelişimine engel olarak akran içerisindeki uyumunu ve kabulünü olumsuz etkileyecektir. Otoriter tutumda ebeveynin beklentisi mutlak itaat olduğundan çocuk ancak bu beklentiye uygun hareket ettiğinde sevinecektir. Toplum içerisindeki davranışı da bu yönde geliştirecektir. Duygu ve düşünceleri sürekli bastırılan ve yaşadıklarını dışarı yansıtamayan çocuk çekingen ya da saldırgan özellikler gösterebilmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmeden ve sadece toplum beklentisine göre hareket eden çocuğun karşılıklı ilişki başlatma ve bu ilişkiyi sürdürmesinde sorun yaşayabileceği beklenmektedir.

Çalışmada özel kurumlarda okul öncesi eğitimi alan çocukların çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme ve toplam SAİDÖ puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulundu ($p<0.05$). Sonuçlarda okul öncesi eğitimi özel okullarda alan çocuklardaki olumlu sosyal davranışların, akran kabulünün ve problem çözme becerisinin daha yüksek görülmesinin nedenleri olarak eğitim gördükleri sınıfın koşullarından etkilendiği ve sınıftaki öğrenci sayısının devlet okullarına nazaran daha az olması düşünülmektedir.

Çocuklar toplumun gelişimine yön verecek olan kişilerdir. Eğer onların bu dönemde yaşadığı sorunlar giderilmediği takdirde toplumu olumsuz etkileyecek sonuçları olacaktır. Bu nedenle çocuğun gelişimi, eğitimi, sosyal ve duygusal çevresinin iyileştirilmesi adına daha çok uğraşmak gerekmektedir.

TEŞEKKÜR

Ç.Ü. BAPKOM tarafından (ID: 11817) desteklendi.

KAYNAKLAR

Altay FB, & Güre A (2012). Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri, Kuram ve Eğitim Bilim, 12(4):2699-2718.

Barberis P, & Petrakis S. (2013). Parenting : Challenges, Practices and Cultural Influences, Nova Science Publishers. <https://www.worldcat.org/title/parenting-challenges-practices-and-cultural-influences/oclc/829713870?referer=di&ht=edition>.

Carapito E, Ribeiro MT, Pereira AI, & Roberto MS. (2018). Parenting stress and preschoolers' socio-emotional adjustment: the mediating role of parenting styles in parent-child dyads. J Fam Stud. 0(0):1-17. doi:10.1080/13229400.2018.1442737.

Daglar M, Melhuish E, Barnes J. (2011). Parenting and preschool child behaviour among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families. Eur J Dev Psychol. 8(3):261-279. doi:10.1080/17405621003710827.

Demir EK, & Şendil G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). Edeb A J Middle East Lit. 11(21):15-25.

Eldeleklioğlu J. (1997). Karar Stratejileri ile Ana - Baba Tutumları Arasındaki İlişki, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derg. 2(11):7-13.

Gander MJ, & Gardiner HW. (1981). Çocuk ve Ergen Gelişimi, Ankara: İmge Kitabevi.

Gordon T. (2015). Etkili Anne-Baba Eğitimi. 11. Baskı. (Cev. D. Tekin, N. Özkan), İstanbul, Profil Yayın (Orijinal çalışma basım tarihi 1970).

Göktaş İ. (2015). Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Hülya Gülay Ogelman. ss.1-116

Kuppens S, & Ceulemans E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. J Child Fam Stud. 28:168-181. doi:10.1007/s10826-018-1242-x

Micozkadıoğlu İ.İ, & Berument K.S. (2003). Okulöncesi kurumların kalitesi ve çocukların sosyal yeterliği. Türk Psikoloji Dergisi, 18 (51), 79-93.

Ogelman GH, Körükçü Ö, & Ersan C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19, 179-206.

Özmen D. (2013). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Kezban Tepeli. ss.1-115.

Şanlı D. (2007). Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Danışman: Candan Öztürk. ss.1-138

Yavuzer H (2008). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM KALİTELERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

SEYİTHAN DEMİRDAĞ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.MELTEM KARABAK
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.ŞUARA ARICI
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.RÜVEYDA BEŞPARMAK
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.

ÖZET

Amaç: Öğrenciler öğrenim gördükleri ortamları farklı niteliklere göre değerlendirmektedirler. Değerlendirmeler yapılırken okullar motivasyon, yaşama hazırlama, olanaklar, sosyal faaliyetler, öğretim üyelerinin nitelikleri ve öğrenci davranışları bağlamında incelenmektedir. Buna göre bu çalışmada, bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam kalitesi düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. **Yöntem:** Bu çalışma, Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki 1263 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, tarama modeli desen olarak kullanılmıştır. **Bulgular:** Katılımcıların sınıf düzeyine göre aldıkları ortalama puanlar değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmadaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutların betimleyici istatistikleri verilmiştir. Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında sadece öğretim üyesinin davranışları boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna göre yapılan karşılaştırmalar anlamlı [$x^2=23,29$, $sd=3$, $p<.05$] bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencinin davranışları [$x^2=79,92$, $sd=3$, $p<.05$] ve idari personel yeterliği [$x^2=32,53$, $sd=3$, $p<.05$] alt boyutları ile yükseköğretimde yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde [$x^2=45,38$, $sd=3$, $p<.05$] anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. **Sonuç ve Öneriler:** Okullarda yaşam kalitesinin artması sonucunda okulu bırakma oranları da azalmıştır. Yaşam kalitesi bireylerde sosyal ve kişisel kimliklerini kazanmasında büyük önem taşımaktadır. Kaliteli eğitim sadece öğrenci-öğretmen arasında olmayıp, ailede ve sosyal çevrede devam eder. Öğrencinin öğretmeniyle, ailesiyle, sosyal çevresindeki kişilerle olumlu ve pozitif bir iletişim içerisinde olması yaşam kalitesini destekler.

Anahtar kelimeler: Yaşam kalitesi, Yükseköğretim, Sınıf düzeyleri

Abstract

Purpose: Students evaluate their learning environments according to different qualifications. In these evaluations, schools are examined in terms of motivation, preparation for life, opportunities, social activities, faculty qualifications, and student behaviors. Accordingly, in this study, the quality of life of the students were examined according to their grade levels. **Methods:** This study includes 1263 students at a university. In this study, the quality of life of the university students studying in the Faculty of Education was examined. In this descriptive study, a descriptive survey model was used as a design. **Results:** The mean scores of the participants according to class level were evaluated. Accordingly, descriptive statistics were used to measure the quality life of the students. When the quality of life of the students in the Faculty of Education was compared according to their grade levels, it was concluded that there was no significant difference in the behaviors of the faculty members. However significant differences were detected in some of the sub-scales including the technical proficiency of the faculty members [$x^2=23,29$, $sd=3$, $p<.05$], student behaviors [$x^2 = 79.92$, $sd = 3$, $p <.05$], and administrative staff competence [$x^2 = 32.53$, $sd = 3$, $p <.05$]. Lastly there was a significant difference on quality life of the students in general [$x^2=45,38$, $sd=3$, $p<.05$]. **Conclusion and Recommendations:** As a result of the increase in the quality of life in schools, the drop-out rates are also decreased. Quality of life is of great importance for individuals to gain their social and personal identities. Quality education is not only between students and their teachers, but also between the family and social environment. A positive way of communication and engagement with the teacher, family, and people in the social environment supports the quality of life.

Keywords: Quality of life, Higher education, Grade levels

Giriş

Genel olarak bireyin kendini iyi şekilde hissetmesi olarak değerlendirilen yaşam kalitesi, negatif duygu ve deneyimler ile bunların karşıtı olan mutluluk ve tatmin olma deneyimleri kapsamaktadır (Damar, 2012). Bilir ve arkadaşları (2005) ile Top, Özden ve Sevim'e (2003) göre yaşam kalitesi belirli bir değerler ve kültürel sisteme göre bireyin beklenti ve çıkarlarını belirli bir düzeyde tutması ya da o düzeyin üstüne çıkarması şeklinde değerlendirilebilir. Boylu ve Öztop (2013), yaşam kalitesinin hem öznel hem de nesnel parametreler açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, nesnel unsurlar eğitim düzeyi, sağlık durumu ve sosyoekonomik düzey bağlamında değerlendirilmektedir (Torlak ve Yavuzçehre, 2008). Benzer şekilde öznel parametreler ise bireyin sahip olduğu olanaklar açısından tatmin derecesi ile ilişkilidirler (Boylu ve Öztop, 2013).

Yaşam kalitesinin genel anlamda değerlendirilmesinin yanı sıra zamanla öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara dair okul yaşam kalitesini ön plana çıkarmıştır. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin okula ilişkin bir aidiyet hissetmeleri anlamında okulla bütünleşme ve mutlu olma gibi duyguları içermektedir. Bu kavramın oldukça dinamik olduğu görülmektedir. Okul yaşam kalitesini etkileyen unsurların başında öğrenci duyguları, imkânlar, öğretmenlerle olan ilişkiler, özgürlük düzeyleri ve başarı durumları yer almaktadır. Bireylerin okula ilişkin hislerinin olumlu ya da olumsuz olması onların okul yaşam kaliteleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak öğrencilerde okula dair olumlu duyguların oluşması okul yaşam kalitelerini pozitif anlamda etkileyecektir. Buna göre eğitim liderlerinin öğrenciler üzerinde gözlem yapması ve özellikle sınıf ortamlarında olumlu bir hava oluşturma noktası gerekli çabayı sarf etmeleri gerekmektedir.

Öğretim ortamlarının öğrencilere sağladığı imkânlar okul yaşam kalitesi anlamında önemle üzerinde durulması gereken noktalardandır. Okulların akademik ve sosyal olarak sağladığı olanaklar öğrencilerin geleceğe ilişkin algılarının şekillenmesinde öncü öneme sahip olacağından, eğitim liderlerinin gerekli atılımlarda bulunmaları gerekmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinin okul yaşam kalitesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Damar, 2012). Öğretmenlerin iletişim kanallarını açık tutması, ulaşılabilir olması, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, insani ve akademik manada yeterli donanıma sahip olması okulda olumlu bir atmosferin oluşmasının önünü açacaktır.

Okulun sosyal ortamının öğrencinin akademik ve sosyal başarısını etkilediği bilinmektedir (Marks, 1988). Öğrencilerin kendilerini iyi ve rahat hissettikleri öğretim ortamlarında bilgi edinme ve öğrenme konusunda daha arzulu oldukları görülmektedir. Öğrencisini mutlu etme adına gerekli olanaklara sahip olan ve bunu etkili kullanabilen okullar öğrencilerin okul yaşam kalitesini daha üst düzeylere çıkaracaktır. Buna karşın sosyal olanaklardan yoksun ortamlarda öğrenciler sıklıkla sıkıldıkları ve farklı arayışlara girdiklerinden dolayı bazı durumlardan ortaya çıkan sonuçlar istenildiği gibi olmayabilir. Negatif sonuçların başında düşük akademik başarı ve okulu terk gibi unsurlar gelmektedir.

Okul yaşam kalitesi her yaş dönemindeki öğrenci için önem arz etmektedir (Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Buna göre özellikle erken yaş dönemindeki çocuklar için okul yaşam kalitesinin önemi eğitim yöneticileri tarafından sıklıkla vurgulanmalıdır (Karatzias, Papadioti-Athanasioiu, Power ve Swanson, 2001). Bu dönemdeki çocuklara öğretmenlerin ne şekilde davranması gerektiği ile ilgili uzman bireylere seminerler verilmelidir. Seminerleri başarılı şekilde tamamlayanlara bu çocuklar emanet edilebilir. Pek belirtilmese de okullarda bulunan bazı öğretmenlerin çocuklara etkili yaklaşma konusunda sorunlar yaşadıkları ve hatta bu çocukların gelecekleri üzerinde olumsuz etkiler bıraktıkları görülmektedir. Yaşanan bu durumların bertaraf edilmesine ilişkin gerekli ortamların ve eğitimlerin sağlanması eğitim politikacılarının ve eğitim yöneticilerinin en önemli görevlerindedir.

Mok ve Flynn (1997) ile Sinclair ve Fraser (2002), okul yaşam kalitesinin önemine vurgu yaparak çeşitli çalışmalarda öncü olmuşlardır. Onlara göre öğrencilerin okul ortamlarındaki yaşam kaliteleri onların geleceklerini şekillendirdiğinden, eğitimcilerin bu konuya hassasiyetle eğilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yaşam kalitesinin öğrencinin akademik başarısı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu belirten diğer araştırmacılar ise Bourke ve Smith'tir (1989). Çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre okul yaşam kaliteleri belirli bir düzeyin üstünde olan öğrencilerin okul bittikten sonra dahi okulla bağlarını koparmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Okul yaşam kalitesini araştıran Ainley ve Sheret (1992) ile Phelan, Anderson ve Bourke (2000), okullarının en önemli sorumluluklarının sadece bilgiyi aktarmak olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal alanlarda kendilerini özgür hissetmelerinin sağlanması da okulun önemli görevlerindedir. Sosyal ortamlarda nasıl davranmaları gerektiği hususunda yetersiz bilgi ve beceriye sahip öğrenciler toplumda sorun teşkil etmektedirler. Buna göre okulların yaşam kalitesi bağlamında öğrencilere topluma ilişkin kültürel değerleri de öğretmenleri gerekmektedir. Ömürlerinin önemli bir bölümünü okulda geçiren öğrencilerin akademik ve davranışsal olarak çeşitli kalıplara sokulduğunun bilinmesi önemli gerçeklerdendir (Keys ve Fernandes, 1994). Buna göre bu kalıpların öğrencinin yaşam kalitesine olumlu anlamda tesirinin sağlanması toplumsal manada önemli bir kazanım olacaktır.

Okul yaşam kalitesine dair yapılan çalışmalar çeşitli değişkenlere göre yapılmıştır. Bu değişkenlerin başında okula ve öğretmene bağlılık, sağlanan imkânlar, öğretmenlerin teknik donanımları, okul iklim, sınıf atmosferi ve iş doyumunu gelmektedir. Bu değişkenlere ilişkin elde olumlu sonuçlar okul yaşam kalitesinin istenen düzeyde olduğunu göstermiştir. Okul

yaşam kalitesi belirli bir düzeyin üstünde olan öğrencilerin okula karşın aidiyet duygularının güçlü olduğu ve akademik olarak daha başarılı oldukları araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumlarındaki yaşam kalitesi ile ilgili özellikle yurtdışında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise bu konu ile ilgili çalışma sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Argon ve Kösterelioğlu, 2009; Tekkanat, 2008). Ülkemizde yapılan çalışmalar üniversitelerdeki yaşam kalitesini genellikle akademik başarı ve yaşam kalitesi ilişkisi şeklinde incelemişlerdir. Öğrencilerin sınıf kademelerine göre yaşam kalitesine ilişkin algı düzeyleri ile birlikte yaşanan problemlerin tespit edilmesi eğitim yöneticileri için oldukça önemlidir. Bu durumların tespit edilmesi sonucunda okul ortamlarının iyileştirilmesi, öğretim üyelerinin daha donanımlı hale getirilmesi ve idari personelin daha etkili olması adına gerekli adımlar atılacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşam kalitelerinin öğretim üyesinin teknik donanımı, öğretim üyesinin davranışları, öğrencilerin davranışları ve idari personel yeterliği boyutları bağlamında ne düzeyde olduğunu belirlemesi adına alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki 1263 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, tarama modeli desen olarak kullanılmıştır.

Çalışmada, "Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ)" kullanılarak gerekli veriler toplanmıştır. YYKÖ, "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı (Madde 1, 2, 3, 4 ve 5)", "Öğretim Üyesinin Davranışları (Madde 6 ve 7)", "Öğrenci Davranışları (Madde 8, 9 ve 10)" ve "İdari Personel Yeterliği (Madde 11 ve 12)" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2.60'ın altında düşük, 2.61-3.40 aralığında orta ve 3.41'in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri .41 ile .89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları "Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı" için .76, "Öğretim Üyesinin Davranışları için .71, "Öğrenci Davranışları" için .70 ve "İdari Personel Yeterliği" için .74 olarak bulunmuştur.

Yükseköğretim yaşam kalitesini oluşturan alt boyutlar ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen kritik nokta değerlerinin $\pm 1,96$ değerinin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Buna göre basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de normal bir dağılım olmadığı görülmektedir. Verilerin normal dağılımlarını belirlemeye yönelik son olarak Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal bir dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır ($p < .05$). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri düzeylerinin kademeye göre değişip değişmediği parametrik olmayan (Kruskal Wallis H) istatistiksel analizler kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri ölçeği oluşturan dört alt boyut ve ölçeğin tamamını oluşturan 12 madde üzerinden hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeyleri incelendiğinde yükseköğretim yaşam kalitesi düzeyleri alt boyutlarına göre genel olarak benzer sonuçlar vermiştir. Buna göre katılımcıların öğretim üyesinin teknik donanımı için orta ($\bar{X} = 2,62$), öğretim üyesinin davranışları için düşük ($\bar{X} = 2,37$), öğrencinin davranışları için orta ($\bar{X} = 3,16$) ve İdari personel yeterliği için orta ($\bar{X} = 3,18$) düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre aldıkları ortalama puanlar değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmadaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre yükseköğretim yaşam kalitesi ve alt boyutların betimleyici istatistikleri verilmiştir. Buna göre katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek dördüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,73$), en düşük ise birinci sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,52$) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretim üyesinin davranışları düzeylerinin en yüksek birinci sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,42$), en düşük ise üçüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,30$) olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki katılımcıların ayrıca yükseköğretim yaşam kalitesi alt boyutlarından öğrenci davranışları düzeylerinin en yüksek dördüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 3,33$), en düşük ise birinci sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,84$) olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak katılımcıların aynı ölçeğin alt boyutlarından olan idari personel yeterliği düzeylerinin en yüksek üçüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 3,41$), en düşük ise birinci sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,98$) olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, çalışmadaki öğrencilerin düzeyleri yükseköğretim yaşam kalitesinin geneline göre incelenmiştir. Buna göre katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerinin en yüksek dördüncü sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,90$), en düşük ise birinci sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 2,66$) olduğu görülmüştür.

Araştırmadaki katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf düzeyleri arasında yükseköğretim yaşam kalitesi bağlamında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Böyle bir karşılaştırılmanın yapılabilmesi adına parametrik olmayan karşılaştırmalı istatistiklerden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında sadece öğretim üyesinin davranışları boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna göre yapılan karşılaştırmalar anlamlı [$\chi^2=23,29$, $sd=3$, $p<.05$] bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencinin davranışları [$\chi^2=79,92$, $sd=3$, $p<.05$] ve idari personel yeterliği [$\chi^2=32,53$, $sd=3$, $p<.05$] alt boyutları ile yükseköğretimde yaşam kalitesi ölçeğinin genelinde [$\chi^2=45,38$, $sd=3$, $p<.05$] anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamlı sonuçlara göre idari personel yeterliği boyutu hariç diğer alt boyutlar ile ölçeğin genelinde en yüksek sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin dördüncü sınıf, en düşük sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin ise birinci sınıf olduğu tespit edilmiştir. İdari personel yeterliği alt boyutunda ise en yüksek sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin üçüncü sınıf, en düşük sıra ortalamasına sahip sınıf düzeyinin ise birinci sınıf olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bütün boyutlarda en düşük sıra ortalamasının birinci sınıf düzeyinde elde edildiği görülmüştür.

Tartışma

Öğrencilerin sınıf düzeyleri kapsamında yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri en yüksek dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerde, en düşük ise birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde görülmüştür. Öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutunun düzeyleri en yüksek dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeye birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim üyesinin davranışları alt boyutunun düzeyleri en yüksek birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeye üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür. Öğrencinin davranışları alt boyutunun düzeyleri en yüksek dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeye birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. İdari personel yeterliği alt boyutunun düzeyleri en yüksek üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler iken, en düşük düzeye birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında, bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin düzeylerinin birinci sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinin birinci sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin düzeylerinin ayrıca ikinci sınıftakilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmadaki öğrencilerin öğretim üyesinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, sınıflar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin öğrencinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin düzeylerinin birinci sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcıların idari personel yeterliği alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin düzeylerinin birinci sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim, doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir, insan yaşamaya devam ettiği sürece yeni bilgiler edinir. Bundan dolayı bireyin edindiği her faydalı bilgi, bireyin hayat kalitesini artırır. Okullu yaşam kalitesi bireyin okul ortamında mutluluğu üzerine değerlendirilir. Okullardaki yaşam kalitesi bireyin eğitimini pozitif ve negatif yönde etkileyebilmektedir. Öğrenci öğretmen arasında sağlıklı iletişim kurabilmesi, öğrencilere sunulan bilimsel, sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif fırsatlar bireyleri mutlu etmektedir. Mutlu bir okul ortamı başarıyı da arttırmaktadır. Yapılan araştırmalarda okul yaşam kalitesinin akademik başarıyla doğrudan ilişkili olduğunda ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrenciler zorunlu eğitimleri bittikten sonra da eğitimlerine dikkat etmişlerdir. Okullarda yaşam kalitesinin artması sonucunda okulu bırakma oranları da azalmıştır. Yaşam kalitesi bireylerde sosyal ve kişisel kimliklerini kazanmasında büyük önem taşımaktadır. Kaliteli eğitim sadece öğrenci-öğretmen arsında olmayıp, ailede ve sosyal çevrede devam eder. Öğrencinin öğretmeniyle, ailesiyle, sosyal çevresindeki kişilerle olumlu ve pozitif bir iletişim içerisinde olması yaşam kalitesini destekler.

Kaynakça

Ainley, J., & Sheret, M. (1992). *Progress through High School: A Study of Senior Secondary Schooling in New South Wales*. ACER Research Monograph No. 43. Australian Council for Educational Research, PO Box 210, Hawthorn, Victoria 3122, Australia.

Argon, T., & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 43-61.

- Bilir, N., Özcebe, H., Vaizoğlu, S. A., Aslan, D., Subaşı, N., & Telatar, T. G. (2005). Van ilinde 15 yaş üzeri erkeklerde SF-36 ile yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 25(5), 663-668.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989, November). *Quality of school life and intentions for further education: The case of rural high school*. In A paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide.
- Boylu, A. A., & Öztop, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyoekonomi Sosyoekonomi*, 1, 207-220.
- Clifton, R. A., Mandzuk, D., & Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 179-192.
- Damar, A. (2012). Okul yaşam kalitesi. <http://www.mebpersonel.com/okul-yasam-kalitesi-makale,259.html> (Erişim Tarihi: 16.06.2018).
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), 107-128. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256367>.
- Gander, M., & Gardiner, H. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K.G.;Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Keys, W., & Fernandes, C. (1994). What do students think about school. *Teaching and Learning in Secondary Schools*, 6(3), 21-34.
- Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council For Educational Research. LSAY Research Report, No:5.
- Michalos, A., & Orlando, J. (2006). A note on student quality of life. *Social Indicators Research*, 79(1), 51-59.
- Mok, M. ve Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*. 7(1), 69-86.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Phelan, T., Anderson, D. S., & Bourke, P. (2000). Educational research in Australia: A bibliometric analysis. *The Impact of Educational Research*, 573-671.
- Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- Tekkanat, Ç. (2008). *Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri* (Unpublished doctoral dissertation). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Top, M. Ş., Özden, S. Y. ve Sevim, M. E. (2003). Psikiyatride yaşam kalitesi. *Düşünen Adam*, 16(1), 18-23.
- Torlak, S. E. ve Yavuzçehre, P. S. (2008). Denizli kent yoksullarının yaşam kalitesi üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 17(2), 23-44.
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37, 1-46.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ PROGRAMLARA GÖRE YAŞAM KALİTELERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASISEYİTHAN DEMİRDAĞ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.AHSEN İLAYDA KARAÇOBAN
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.SEDA NUR SIRAÇ
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.HİLAL KARAPINAR
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT Ü.

ÖZET

Amaç: Bireylerin yaşam kalitelerini etkileyen ortamlar, bu bireyleri psikolojik ve sosyolojik anlamda etkilemektedirler. Bu anlamda eğitim kurumlarının etkileri yadsınamaz gerçekleri beraberinde getirmektedir. Kimi araştırmacılar yaşam kalitesini refah duygusu olarak belirtirken, kimileri ise bu durumu yaşam alanlarındaki memnuniyet ya da memnuniyetsizlik düzeyi olarak açıklamışlardır. Buna göre bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerini belirlemektir. **Yöntem:** Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, desen olarak tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini ülkemizin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki 1263 öğrenci oluşturmaktadır. **Bulgular:** Katılımcıların program türüne ilişkin öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyiyle alakalı ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programı ile Türkçe Öğretmenliği programında düşük düzeyde, diğer programlarda ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek Zihin Engelliler Öğretmenliği programında ($X = 2,79$), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında ($X = 2,36$) olduğu görülmüştür. **Sonuç ve Öneriler:** Üniversitelerdeki yaşam kalitesi düzeyleri öğrenim görülen ortamlarla ilişkili olmanın yanı sıra üniversiteyi kuşatan diğer önemli unsurlarla da ilişkilidir. Gerek kamu gerekse sivil toplum kuruluşlarının öğrencilerin yaşam kalitelerini artırma adına gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Sonuç olarak yapılan bütün faaliyetlerin etkili bir şekilde planlanması ve kalıcı çözümler üretmesi önemle üzerinde durulması gereken unsurlardır.

Anahtar kelimeler: Yaşam kalitesi, Yükseköğretim, Program türleri

Abstract

Purpose: Environments that affect individuals' quality of life affect them in psychological and sociological terms. In this sense, the effects of educational institutions are undeniable. Some researchers have stated that the quality of life is a sense of well-being, while others have described it as a level of satisfaction or dissatisfaction in their living spaces. Accordingly, the aim of this study is to determine the quality of life of students in different programs of the faculty of education. **Method:** In this descriptive study, a descriptive survey model was used as a design. The sample of this study consists of 1263 students. **Findings:** The mean scores and standard deviation values were examined based on the instructors' technical proficiency. Accordingly, it was found that the technical proficiency levels of the faculty members were low in the Psychological Counseling and Guidance Program and in the Turkish Language Teaching program, while it was found to be moderate in the other programs. According to this, it was observed that the technical proficiency levels of the faculty members were highest in the Special Education Program ($X = 2.79$), and the lowest level in the Turkish Literature Program ($X = 2.36$). **Conclusion and Recommendations:** The quality of life levels of the students in the universities is related to the environment in which they are trained, as well as to the other important factors surrounding the university. Both public and non-governmental organizations have to take necessary measures to improve the quality of life of students. As a result, it is important to emphasize that all activities are planned effectively to produce permanent solutions.

Keywords: Quality of life, Higher education, Program types

Giriş

Yaşama ilişkin parametrelerin incelenmesiyle ilişkili olarak yaşam doyumu ile ilgili çalışmalar 1961 yılından günümüze kadar sürmektedir. Özer ve Karabulut (2003) yaşam doyumunu bireylerin hâlihazırda sahip oldukları ile sahip olmak istediklerinin karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak ifade etmişlerdir. Yaşam doyumunu artıran unsurların başında yaşam kalitesi gelmektedir. Araştırmacılar yaşam kalitesini genel olarak iyi olma düzeyi şeklinde açıklamışlardır. Kültür,

sosyoloji, ekonomi ve psikoloji ilişkili olduğu kabul edilen yaşam kalitesinin bireyleri olumlu anlamda motive ettiği kabul edilmektedir (Malin ve Linnakylä, 2001).

Yaşam kalitesi ile ilgili kesin bir tanım belirlemek oldukça güçtür. Özgür, Gümüş ve Durdu (2010) yaşam kalitesinin bireylerin yaşamı nasıl algıladıkları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre yaşamında mutlu olan ve sahip olduğu olanaklar bakımından tatmin düzeyi belirli bir seviyenin üzerinde olan bireylerinin yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte yaşam kalitesinin hem olumlu hem de olumsuz duygular tarafından şekillendiği ayrı bir gerçeği içermektedir. Duyguların olumlu ya da olumsuz manada seyri bireyin okul, aile, iş ortamı ile çevresel diğer faktörler tarafından ne tür deneyimler kazandığı ile ilişkilidir (Sabbağ ve Aksoy, 2011).

Yapılan araştırmalara göre yaşam kalitesinin çeşitli etkenlerden etkilendiği tespit edilmiştir. Bireyin eğitimi, sosyoekonomik düzeyi, yaşı ve mesleği gibi faktörler bu etkenlerin başlıcalarını temsil etmektedirler (Torlak ve Yavuzçehre, 2008). Bilir ve arkadaşları (2005) bu etkenlerin bireyleri her dönemde etkilediğini belirtmişlerdir. Ülkelerin refah seviyeleri de bireylerin yaşam kalitelerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle geri kalmış ülkelerdeki sosyal ve ekonomik unsurların gelişmemiş olması, bireyler arasında adaletsiz uygulamaların oluşmasına sebebiyet vererek yaşam kalitesinin olumsuz manada etkilenmesi sağlanmaktadır. Bu ülkelerde özellikle cinsiyet eşitsizliğinin daha önde olmasının diğer parametrelere göre yaşam kalitesini daha fazla etkilediği görülmüştür.

Bireylerin yaşam kalitelerinin birçok unsurdan etkilendiği daha önce de belirtilmişti. Bu unsurlardan bazıları da eğitim düzeyi ile bireylerin genel sağlık durumlarıdır. Yapılan çalışmalarda, daha yüksek gelirli bireyler ile eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda eğitim düzeyleri yüksek olan bireylerin sahip oldukları şartları daha da iyileştirerek kendilerini daha olumsuz çalışma ortamlarından korumaktadırlar (Torlak ve Yavuzçehre, 2008). Bu ortamlarda çalışanlar kaygı, depresyon ve stres gibi durumları yaşamak zorunda kalabilirler. Olumsuz koşullarda çalışanlar sonuç olarak sağlıklarından olarak daha düşük düzeyde bir yaşam kalitesine sahip olabilirler. Yancar (2005) ve Yapıcı (2006) sağlıklı bireylerin günlük etkinlikleri kolaylıkla yaparak yaşam kalitelerini daha da artırabilirler. Sonuç olarak eğitim düzeyleri yüksek olan bireyler sahip oldukları geniş imkânlar bağlamında sağlıklarını korudukları gibi boş zamanlarını daha etkili değerlendirerek sosyal manada da daha üst düzey bir yaşam kalitesine sahip olabilirler.

Yaşam kalitesinin bir diğer önemli boyutu olan okul yaşam kalitesi önemini korumaktadır. Okul yaşam kalitesinin etki alanı ile ilgili en etkili çalışmalar Epstein ve McPartland (1976) tarafından yapılmıştır. Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson (2001) okul yaşam kalitesinin öğrencileri mutlu etme adına onları okul yaşamına katılma derecesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu anlamda okul yaşam kalitesinin öğretmenlerle olan ilişkileri, öğretmen tutumlarını, okul idaresinin etkililiğini ve okulda sağlanan sosyal ve akademik olanaklar ile ilişkili olduğu görülür.

Yaşam kalitesine ilişkin Türkiye’de de önemli çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ayık ve Akdemir, 2015). Üniversite öğrencileri ile farklı bir çalışmada ise evde kalan öğrencilerin yaşam doyumunun yurtda kalan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Özgür, Gümüş ve Durdu, 2010). İlköğretim okullarında yapılan diğer bir çalışmada bireylerin davranışları ile okul yaşam kalitesi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Sarı ve Cenkseven, 2008). Son olarak, ortaöğretimde yapılan bir çalışmada erkek ve kız öğrencilerin yaşam kalitesi algılarının çeşitli boyutlara göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir (Tunç ve Beşaltı, 2014).

Üniversitelerde sunulan hizmetler, öğrenci ilişkileri, idari personelin yaklaşımı, sosyal imkânlar, öğretim materyalleri ve öğretim üyelerinin donanımları üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Clifton, Mandzuk ve Roberts, 1994). Ülkemizde yaşam kalitesine dair yapılan araştırmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretime yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle üniversitelerdeki yaşam kalitesini inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir (Tekkanat, 2008). Yapılan birkaç çalışmanın ise genel olarak öğrencilerin akademik başarıları ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle üniversitelerin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam kalitelerinin bu öğrencilerin akademik başarıları dışında öğretim üyelerine, idari personele ve öğrenci davranışlarına ilişkin nasıl bir algı oluşturduğunu belirleme adına bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, desen olarak tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini ülkemizin kuzeybatısında bulunan bir üniversitedeki 1263 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerini belirlemektir

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yükseköğretim Yaşam Kalitesi Ölçeği (YYKÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, “Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı (Madde 1, 2, 3, 4 ve 5)”, “Öğretim Üyesinin Davranışları (Madde 6 ve 7)”, “Öğrenci Davranışları (Madde 8, 9 ve 10)” ve “İdari Personel Yeterliği (Madde 11 ve 12)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere 5’li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilen ortalamalara göre yaşam kalitesinin 2.60’ın altında düşük, 2.61-3.40 aralığında orta ve 3.41’in üstünde ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Faktör yükleri .41 ile .89 arasında sıralanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık

güvenirlilik katsayıları “Öğretim Üyesinin Teknik Donanımı” için .76, “Öğretim Üyesinin Davranışları için .71, “Öğrenci Davranışları” için .70 ve “İdari Personel Yeterliği” için .74 olarak bulunmuştur.

Yapılan değerlendirmelere göre yükseköğretim yaşam kalitesini oluşturan alt boyutlar ve ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen kritik nokta değerlerinin $\pm 1,96$ değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, normal bir dağılım olmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılımlarını belirlemeye yönelik son olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilerin normal bir dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır ($p < .05$). Buna göre, öğrencilerin yükseköğretim yaşam kaliteleri düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre değişip değişmediği parametrik olmayan (Kruskal Wallis H) istatistiksel analizler kullanılarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan katılımcılar Eğitim Fakültesindeki sekiz farklı programda öğrenim görmektedirler. Araştırmaya en fazla öğrenci Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından (%16,7), en az öğrenci ise Türkçe Öğretmenliği programından (%7,8) katılmıştır. Katılımcı sayısına göre sırası ile diğer programlar ise Zihin Engelliler Öğretmenliği (%15,4), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği (%14,6), Okul Öncesi Öğretmenliği (%13,6), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (%11,4), Sınıf Öğretmenliği (%11,2) ve Fen bilgisi Öğretmenliği (%9,3) şeklindedir.

Katılımcıların program türüne ilişkin öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyiyle alakalı ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeyleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programı ile Türkçe Öğretmenliği programında düşük düzeyde, diğer programlarda ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretim üyesinin teknik donanımı düzeylerinin en yüksek Zihin Engelliler Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 2,79$), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 2,36$) olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin öğretim üyesinin davranışları düzeyiyle ilgili ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların öğretim üyesinin davranışları boyutundaki düzeylerinin bütün programlarda düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, öğretim üyesinin davranışları düzeylerinin en yüksek Sınıf Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 2,47$), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 2,15$) olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların öğrencinin davranışları düzeyiyle ilgili ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğrencinin davranışları düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların öğrencinin davranışları boyutundaki düzeylerinin bütün programlarda orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin davranışları düzeylerinin en yüksek Zihin Engelliler Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 3,35$), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 3,04$) olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin idari personel yeterliğine ilişkin almış oldukları ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre katılımcılar bütün programlarda orta düzeyde ortalamalar elde etmişlerdir. Ortalamalar incelendiğinde, idari personel yeterliğinin en yüksek Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 3,50$), en düşük ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 3,04$) olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamına ilişkin almış oldukları ortalama puan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamına ilişkin elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde bütün programlarda orta düzeyde ortalamalar elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yükseköğretim yaşam kalitesinin tamamına dair düzeyler en yüksek Zihin Engelliler Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 2,98$), en düşük ise Türkçe Öğretmenliği programında ($\bar{X} = 2,64$) olduğu tespit edilmiştir.

Program türleri ve bölümlerle ilgili elde edilen verilerin karşılaştırılması için parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Buna göre katılımcıların program türüne göre yükseköğretim yaşam kalitesi düzeylerinin karşılaştırılırken parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre karşılaştırmalar anlamlı [$\chi^2=28,28$, $sd=7$, $p < .05$] bulunmuştur. Sonuçlara göre en yüksek sıra ortalamasına sahip program türünün Zihin Engelliler Öğretmenliği, en düşük sıra ortalamasına sahip program türünün ise Türkçe Öğretmenliği olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Katılımcıların yükseköğretim yaşam kalitesi genel düzeyleri karşılaştırıldığında, Zihin Engelliler Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, Sınıf Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki bireylerin öğretim üyesinin teknik donanımı alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, Zihin Engelliler Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, Sınıf Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeyleri de Türkçe Öğretmenliğindekilere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmadaki katılımcıların öğretim üyesinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, Sınıf Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrencinin davranışları alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, programlar arasında anlamlı herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çalışmadaki bireylerin idari personel yeterliği alt boyutuna ilişkin düzeyleri karşılaştırıldığında, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği ile Zihin Engelliler Öğretmenliği programındaki öğrencilerin düzeylerinin de Okul Öncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen bilgisi Öğretmenliği programındaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaşam kalitesinin öğrencileri birçok boyutta etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programa göre yaşam kalitelerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu anlamda programlar arasında anlamlı farklılıkların olması eğitim politikacıları ile eğitim yöneticilerinin önemle üzerinde durmaları gerekmektedir. Yaşam kalitesi açısından özellikle bazı programlar bağlamında farkın büyük olması düşündürücüdür. Bu farklar arasındaki açığın etkili bir şekilde kapatılması için ilgili bireylerin gerekli ortamları oluşturmaları gerekmektedir.

Üniversitelerdeki yaşam kalitesi düzeyleri öğrenim görülen ortamlarla ilişkili olmanın yanı sıra üniversiteyi kuşatan diğer önemli unsurlarla da ilişkilidir. Gerek kamu gerekse sivil toplum kuruluşlarının öğrencilerin yaşam kalitelerini artırma adına gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Sonuç olarak yapılan bütün faaliyetlerin etkili bir şekilde planlanması ve kalıcı çözümler üretmesi önemle üzerinde durulması gereken unsurlardır.

Kaynakça

- Ayık, A., & Atas-Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki [The relationship between preservice teachers' perceptions related to quality of school life and school alienation]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 429-452.
- Bilgic, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi [Investigation of the relationships between the perception of school life quality and the variables of attachment to friends and empathic classroom atmosphere among elementary school students]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilir, N., Özcebe, H., Vazioğlu, S. A., Aslan, D., Subaşı, N. ve Telatar, T. G. (2005). "Van İlinde 15 Yaş Üzeri Erkeklerde SF-36 ile Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi", *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 25, 663-668.
- Clifton, R. A., Mandzuk, D. ve Roberts, L. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian university. *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 179-192.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G. & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatry*, 6(2), 72-74.
- Özgür, G., Gümüş, A. B., & Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Sabbağ, Ç. ve Aksoy, E. (2011). "Üniversite Öğrencileri ve Çalışanların Boş Zaman Etkinlikleri: Adıyaman Örneği", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 10-23.

Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

Tekkanat, Ç. (2008). *Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerde yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri* (Unpublished Doctoral Dissertation), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Torlak, S. E., & Yavuzçehre, P. S. (2008). Denizli kent yoksullarının yaşam kalitesi üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 17(2), 23-44.

Tunc, E., & Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39.

Yancar, C. (2005). *Madde bağımlılarında ikinci eksen komorbidite ve kişilik özelliklerinin bağımlılık şiddeti ve yaşam kalitesine etkisinin değerlendirilmesi*. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Birimi Uzmanlık Tezi, İstanbul.

Yapıcı, A. (2006). *Alkol bağımlılığında depresyon ve anksiyetenin yetiyitimi ve yaşam kalitesine etkisi*. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Hastanesi Uzmanlık Tezi, İstanbul.

EFFORTS IN CREATING A MODERN EDUCATION SYSTEM FOR TURKEY

SEYİTHAN DEMİRDAĞ

ZONGULDAK BULENT ECEVİT UNIVERSITY

MUHAMMAD KHALIFA

THE UNIVERSITY OF MINNESOTA TWIN CITIES

ABSTRACT

Purpose: The Turkish education system went through many changes throughout the history. The main changes includes two influential eras: The Ottoman Era and the Republican Era. The effects of the Westernization on the education system of Turkey were quite obvious. In short, in this literature analysis, we have argued the effects of Westernization efforts and the different views of the power holding groups on the Turkish education system. **Methods:** This research includes a literature review approach. This design allows the researchers to review the literature related to the topic of the paper and synthesizes available information into a clearly written summary. **Findings:** Especially during the last days of the Ottoman Empire and at the beginning of the Turkish Republic, many experts from the West were invited to Turkey to provide training in areas such as military and education. On the other hand many Turkish Elites were sent to Europe for their educational training. All these things directly or indirectly affected the Turkish Education System. It is important to stress that the Westernization of Turkey rests on three crucial historical turns: firstly, a series of continuous military defeats caused Turks to aggressively modernization as a way to militarily and technologically compete with other Western nations; secondly, the early designers of Turkish secular state relied heavily on French understandings and approaches. And thirdly, the reliance of Turkish political and educational elites on Western epistemologies and expertise thrust Turkey onto a path of Westernization and Modernity. **Conclusion and Recommendations:** Westernization efforts of Turkey demonstrated that such approaches were actually detrimental as they were heavily aligned with the aspirations of Coloniality. It was obvious that the Colonial mindset generated from European countries resulted in extortion and the privileges of indigenous people taken away.

Key words: Westernization, Turkish Education, Power Struggles, Education System

Purpose

The individuals in society understand that society is a powerful system and includes certain pillars including family, culture, religion, economics, politics and education. Among these, education is one of the major pillars of society. Even though individuals are shaped through education, it is crucial to emphasize that the class struggle prevalent in society exists in the educational settings as well. The dominant groups holding power tend to impose their opinions and ideologies on the oppressed classes through schools (Marx and Engels 1992). Basically, what is taught in schools is determined by those, who dominate and have a control in society (Spring 2014). The groups in power use the schools as their ideological backyard (Althusser 2003). According to these assumptions, Swartz (2011) contends that education systems may be used to shape students for the production of the various forms of cultural capital.

Today, the power permeates every aspects of life. The people in power use schools as another agent of power (Foucault 2003). They use schools to domesticate students for their political ideologies (İnal 1996, Mayo 2011). So, the schools are used to become propaganda instrument by parties in power (Ferrer 2014). That is why schooling may be useful to some students and harmful to others (Bloom 1995). School leaders need to take crucial steps to create positive school settings that would be beneficial for all students because people, who have controls over educational institutions may create extreme opposite worldviews among students.

Due to discussions on education system, Turkish society is divided into two very opposite camps: One is labeled under the old views and the other is labeled under the new views of the education system. Turkish society has witnessed such arguments and fights between pro-Westerners and the conservatives as well. The leaders of pro-Westerners support the new views of the education system, while the conservatives support the old views of the education system (Kızılcelik 2015).

The new education system of Turkey has experienced fluctuations between the old and new views since the establishment of the Republic. There are certain groups of individuals in power trying to impose their different ideology in the Turkish education. In this sense, pro-Westerners claim that the new views in education system means westernization, modernization, secular thought, and new Turkey. On the other hand, the leaders of the anti-Westerners or conservatives suggest that the old views of education system would mean a traditional and religious education system coherent with Turkish values and worldviews (Mardin 2016).

As the fight on education between pro-Westerners and anti-Westerners continues, the problems in education system of Turkey moved up to a horrifying level. The dominant groups holding power have been very enthusiastic to control schools for their ideologies. Meantime, main issues regarding to education system have been greatly neglected (Sönmez 1997).

Addressing the issues existing in Turkish education system would be a remedy for effective teaching approaches in order to prepare students for their life. As the Turkish education system is still experiencing dilemmas due to conflicts between pro-Westerners and anti-Westerners, it is crucial for schools leaders to understand what efforts regarding Westernization have affected this education system so that they would not easily destroy what has been build up for Turkish nation by such efforts (Ergün 1990, Mardin 2016).

Studies in Turkey are mainly focused on the curriculum aspects of the Turkish Education System. Studies focusing Westernization efforts and the different views of the power holding groups on the Turkish education system are limited. Therefore, it is hoped to make contributions to the relevant literature with this study.

Methods

This study includes a literature review approach. This design allows the researchers to review the literature related to the topic of the paper and synthesizes available information into a clearly written summary. This approach also helps the researchers to critically analyze the gaps in the current literature. Such method enables the readers to have in-depth grasp of the content provided in the literature. Research based on a literature review must show employ some qualities. The qualities of an effective review include but are not limited to a body of knowledge that reassures the credibility of the study, a summary of prior research, an emphasis on what is known about the subject, and a demonstration of the fact that the researcher have learned from the previous research and made some contribution of herself/himself.

Findings

The new education system in Turkey was shaped through the efforts made for modernization or Westernization. In particular, the Westernization of Turkey rests on three crucial historical turns: firstly, a series of continuous military defeats caused Turks to aggressively modernization as a way to militarily and technologically compete with other Western nations; secondly, the early designers of Turkish secular state relied heavily on French understandings and approaches. And thirdly, the reliance of Turkish political and educational elites on Western epistemologies and expertise thrust Turkey onto a path of Westernization and Modernity. In short, in this literature analysis, we have argued the effects of Westernization efforts and the different views of the power holding groups on the Turkish education system.

Turkey's Westernization and Its Effects on Education

The beginning of Westernization in Turkey started during Ottoman State at the end of 18th century. At that time, Europe still was at a stage where they did not widely used the scientific applications for steam or mines. However, by the 19th century, Europe made substantial increments in science. Such improvements made Turkish authorities believe that Europe was modern and that Turkey needed to do what was possible to reach to the same level especially in education. Turkey started to westernize itself without having strong and proper social, economic, scientific, and technological conditions. Therefore, Westernization in Turkey has remained superficial. Although, Turkey has never become a fully westernized nation, the efforts in becoming a westernized country did have some effects on Turkish education system. There are several factors associated with why Turkey wanted to westernize. The factors include but are not limited to continuous military defeat, French Revolution and French culture, foreign educators, and Turkish educators (Ergün, 1990).

Military Defeats

Due to deterioration in Ottoman military, particularly with Janissaries (Yeniçeri), their progress in Europe came to a complete end after being defeated in Wallachia (Eflak) in 1595. Later on, along with Janissaries, Ottoman cavalry corps called Sipahi also attended to internal rebellions against Ottoman Empire (Ergün, 1990). As the first reformist sultan, Osman II realized deformation in Janissaries and Sipahi and took initiatives to abolish both military units and wanted to create new laws, dress code for military and scholars called Ulama in 1622 (Ergün, 1990). As the perceptions of Osman II were shaped on the modernity of European armies, the evidence of disconnectedness between Ottoman palace and Ottoman people on westernization was quite obvious that unfortunately, reformist initiatives of Osman II resulted in his death by his own people. Similar situations occurred as most of the reform movements came from the Ottoman Palace rather than the people. That is why most times, indigenous people of Turkey were against new reforms because they thought that such efforts of

westernization would de-emphasize their cultural and historical backgrounds. Therefore, they took actions to destroy such Sultans and their supporters.

With the Karlowitz Treaty (Karlofça) signed in 1699, it was officially accepted that the lands that the Ottoman Empire had obtained for centuries had come out of hand. Many countries started open new fronts against Ottoman Empire. Austria-Hungary and Venice from the west, Russia from the north, Iran from the east, France from the south, and the Egyptian army in support of Britain began to attack continually against the Ottoman territories. In most cases they were successful too as Ottoman forces started feeling successful with their effective defense rather than conquering or defeating (Ergün, 1990). After all these situations developed against Ottomans, the science intelligentsia, the army, and the government were in favor of innovation, and that decisions were made accordingly. However, it would be quite unrealistic to suggest whether such decisions were made on more robust bases as the Turkish intelligentsia and experts rapidly welcomed European trainers and educators, who had the praxis of colonial epistemology, which then re-shaped the elites and education system of Turkey.

French Culture

With the impact of French Revolution in 18th century, many substantial changes occurred due to movement toward secularism. Changes were witnessed in thinking and knowledge of individuals, and universities along with certain disciplines. Institutions in higher education followed secular science models generated from the ideology of Kant and Humboldt. As a result, the disciplines taught in such institutions were in war against Christian theology. This approach was not just prevalent in Europe, it started affecting the other continents as well (Mignolo, 2009). Due to the strong friendship ties between the French and the Ottomans since Sultan Suleyman (The Magnificent) on commercial items and social and political areas, the changes occurring in France did have an effect in Ottoman soils as well. These changes showed itself throughout the building construction, plants, living spaces, and education (Ergün, 1990). Strong ties with the French made the Turkish state and educational leaders to easily evaluate the changes as beneficial ones for the country to westernize and therefore did not hesitate to accept the colonial ideology without even giving a second thought. This approach enabled the Turks to model the French in many areas including education that the selection of the French example for Westernization has been one of the most important factors in the formation of the present Turkish educational system.

French experts made impacts on several areas including printing press. For example, in 1716, a French officer named De Rocheford provided a report to Sultan Ahmed III on how to create a unit for foreign engineers in Ottoman military. When the a technical school (Mühendishane-i Bahri-î Hümâyûn) for the development of shipyards and navy and for the training of shipyard people was established in 1773, the teaching staff of the school consisted mainly of French experts. During the period of Sultan Mahmud I, Comte de Bonneval (Humbaracı Ahmed Pasa) escaped from the king of France and worked for 14 years to create a military division making cannons. When Selim III established a new military unit called Nizam-ı Cedid, he brought 15 French military experts to work on the modernization of the new military unit (Baykara, 1999; Ergün, 1990). During these times, the existence and works of mainly French experts created a foundation for their educational methodology accepted by Turkish elites and then shaped the education system of Turkey accordingly.

Foreign Experts

Educators and experts brought in from the West due to various topics have also become another dynamic force that influenced Westernization in Turkish education. European experts and teachers had been benefited for the establishment and teaching of almost all institutions in higher education including especially military schools. They were first brought from France, and then educators from other European countries and the United States joined them. Some of them worked as teachers, some only provided reports on educational praxis (Turan, 2000).

During the Ottoman-Russian war, in 1877-1878, Abdulhamid II demanded officers from Germany and not from England or France due to Germans' overwhelming success during the Germany-France war (Ergün, 1990). Other than military experts and trainers, some civilian western educators were used in Ottoman as well. During 19th century, Kari Ambrosso Bernard and Sigmund Spitzer, who were from Austria were instructors in medical schools. Meantime, a French financial consultant named M. Cor and an English one named David Urguhart served for years on Ottoman soil. During the World War I, about 19 faculty members under the chairmanship of Franz Schmidt came as faculty members to Istanbul University (Darülfünun). The work and effects of German experts on Turkish education continued after the Republic as 20 educators worked in the establishment of the Ankara Institute of Higher Agriculture in 1928.

Training of Turkish Elite in Europe

Students, who went to Europe for educational training and news reporters in Turkey played crucial roles in explaining the education in West, and therefore trying to Westernize Turkish education accordingly. Ebubekir Reşit Efendi (1792) is the first Ottoman writing reports about the military, political and social situation of European states. In addition, in 1837, Sadik Rifat Pasha and in 1838, Mustafa Sami provided reports about European education the Ottoman state. For example, the establishment of the School of Industry (Sanayi-i Nefise Mektebi) in 1881 was based on the reports provided by Hamdi Bey, who was trained in France (Ergün, 1990). All these things eventually created perceptual changes in the minds of other Turkish elites that acceptance of and the reliance towards western perceptions was now inevitable.

Turkish elites writing important reports about French education system include Dr. Sabri, M. Cevdet, M. Coper, Z. Mesut, Dr. Necmettin Arif, Kemal Zaim, and Tunalı Hilmi Bey. Later on, some elites such as Prince Sabahattin, Nafi Atuf, and Abdullah Cevdet Bey started to defend that British and American education system was better than the French education system. Prince Sabahattin, who translated the books of Edmond Demolins and Paul Descamps into Turkish claimed that British education system should operate in Turkey and that children should be taught assertiveness and the ability to act independently, not just do the theoretical learning. His ideas were given respect by educators during Republican era as well. Those developments demonstrated that according to Turkish elites, catching the essence of modernity for Turkish education was possible through implementing European education models in Turkey. This situation indicated that the education of Turkey would be governed by western epistemologies (Ergün, 1990).

Implications for Research and Practice

Educational epistemologies and religious beliefs of indigenous Turkish people in terms of Westernization and Modernization were discussed in this paper. According to our findings, Westernization and Modernization of Turkey are associated with continuous military defeats, French understandings and approaches, and the reliance of Turkish political elites on Western epistemologies and expertise.

Westernization efforts of Turkey demonstrated that such approaches were actually detrimental as they were heavily aligned with the aspirations of Coloniality. It was obvious that the Colonial mindset generated from European countries resulted in extortion and the privileges of indigenous people taken away. In Turkey, many elites in government and education admired the education systems of France, Britain, German, and Austria. Depending on these systems evoked colonial teaching and learning mindsets among indigenous people and enabled the Turkish education system to be governed by western epistemologies, which were quite different from Turkish worldviews.

References

- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* [Ideology and ideological state apparatus]. Translator: A. Tümerkin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır!* [Insoumission a l'ecole obligatoire]. Translator: A. Sönmezay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baykara, T., 1999. Osmanlılar'da medeniyet kavramı ve ondokuzuncu yüzyıla dair araştırmalar, II. *Baskı, Akademi Kitabevi, İzmir*.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* [Human characteristics and school learning]. Translator: D. A. Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ergün, M., 1990. Türk eğitim sisteminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17, 453-457.
- Ferrer, F. (2014). *Özgür eğitim: modern okulun kökenleri* [The origin and ideals of the modern school]. Translator: H. Şahin. İstanbul: Pales Yayınları.
- Foucault, M. (2003). *Seçme yazılar 4: iktidarın gözü* [Selected essays 4: the eye of the power]. Translator: I. Ergüden. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut -yazılar-* [The ideological dimension of education - essays]. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Kızılcılık, S. (2015). An Evaluation of the Turkish Education System outside the Conflict between Old and New. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 149-163.
- Mardin, Ş., 2016. *Jön Türklerin siyasi fikirleri 1895-1908*. İletişim Yayınları.
- Marx, K., & Engels, F. (1992). *Alman ideolojisi -Feuerbach* [The German Ideology - Feuerbach]. Translator: S. Belli. Ankara: Sol Yayınları.

- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi: dönüştürücü eylem fırsatları* [Gramsci, Freire, and adult education: possibilities for transformative action]. Translator: A. Duman. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Mignolo, W. D., 2009. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26 (7-8), 159-181.
- Sönmez, V. (1997). *Sevgi eğitimi* [The education of love]. Ankara: Anı Yayınları.
- Spring, J. (2014). *Özgür eğitim* [A primer of libertarian education]. Translator: A. Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* [Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu]. Translator: E. Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Turan, S., 2000. John Dewey's Report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education*, 29 (6), 543-555.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI

SEVAN NART
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Mesleki müzik eğitimi veren kurumların başında gelen, Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Müzik Eğitimi Anabilim dallarında Müzik Öğretmenliği Lisans Programları nitelikli ve yetkin müzik eğitimcileri yetiştirme amacına yönelik olarak hazırlanmaktadır. Müzik Alanı Bilgi ve Becerileri kapsamında yer alan Bireysel Ses Eğitimi (BSE) derslerinin müzik öğretmenliği eğitiminde oldukça önemli bir yeri ve işlevi bulunmaktadır. Bu araştırma, Müzik Öğretmenliği lisans programlarından mezun olmuş öğrencilerin BSE dersine yönelik tutumlarının saptanması amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem: Betimsel tarama yöntemi ile yürütülen araştırmanın evrenini, üniversitelerin Müzik Eğitimi Bölümlerinde öğrenim görmüş bireyler; çalışma grubunu ise bu evrenden araştırmaya gönüllü olarak katılan 138 mezun oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca, tutum ölçeğinden elde edilen puanların *cinsiyet* ve *ana çalgı* gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Anketi" ve "BSE Tutum Ölçeği" ile çevrimiçi katılım yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiş ve verilere ilişkin bulgular tablolara sunulmuş yorumlanmıştır.

Bulgular: Genel olarak katılımcıların uygulanan ölçeğin tüm alt boyutlarında BSE dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Öneriler: Eğitim alanında gerçekleştirilen tutum araştırmaları, hem bireylerin öğrenimini gördükleri herhangi bir dersle ilgili olumlu tutum geliştirmeleri, hem de önceden edinilmiş olumsuz tutumların olumluya dönüşmesi için önemli veriler sunabilmektedir. Araştırmanın, BSE derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunacak öneriler sunması; müzik öğretmenliği öğretim programlarındaki ses eğitimi derslerine dikkati çekmesi ve bu alandaki benzer araştırma projeleri için de kaynak oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmeni Eğitimi, Ses Eğitimi, Bireysel Ses Eğitimi, Tutum.

ABSTRACT

Purpose: Music Teacher Education Undergraduate Program Curriculums in the Music Education sections of Departments of Fine Arts Education of the Education Faculties, which are among the leading institutions of professional music education, are prepared for the purpose of training qualified and competent music educators. In this curriculum, Individual Voice Education (IVE) courses within the scope of Music Knowledge and Skills have a very important place and function in music teacher education. This research was carried out to determine the attitudes towards the IVE courses of the students who graduated from the Music Teacher Education Undergraduate Programs.

Method: This research was carried out by a descriptive scanning method. The population of the study was composed of individuals who were educated in Music Education Departments of the universities and the study group of the study consists of 138 graduates from this universe who voluntarily participated in the study. It was also investigated in the study whether the scores obtained from the attitude scale differ significantly according to the variables such as *gender* and [main] *instrument* [they play]. Data was collected through online participation with a "Personal Information Survey" prepared by the researcher and an "IVE Attitude Scale". The validity and reliability studies of the scale were made by the researcher who developed the scale. Data obtained were analyzed using appropriate statistical methods and findings related to the data presented in tables and interpreted.

Findings: Overall finding show that the attitudes of the participants towards the BSE course were positive in all sub-dimensions of the applied scale.

Implications for Research and Practice: Attitude surveys conducted in the field of education can provide important data both for individuals to develop positive attitudes about any course they study, and to turn previously acquired negative attitudes into positive ones. In this respect, this research is thought to be important in terms of offering suggestions that contribute to the development of a positive attitude toward IVE courses. It is also important to draw attention to the voice education courses within the music teacher training programs and to be a source for similar research projects in the field.

Key Words: Music Education, Music Teacher Education, Voice Education, Individual Voice Education, Attitude.

Giriş

Son yıllarda eğitim alanında yürütülen araştırmalar, daha etkili ve nitelikli eğitim için yeni yaklaşımlar, yöntemler, uygulamalar sunmaktadır. Şüphesiz tüm bu yenilik ve gelişme çabalarında göz önünde bulundurulması gereken öncelikle eğitimcinin eğitimi olmalıdır. Çünkü istenilen etkili ve nitelikli eğitim seviyesine ulaşmak da ancak etkili ve nitelikli eğitimciler sayesinde mümkün olacaktır. Bu bakımdan öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlilikleri gibi konular da araştırmalarda sıklıkla yer almaktadır. Bir öğretmenin “nitelikli” bir öğretmen olarak tanımlanmasında, genel bilgi ve kültür, öğretmenlik alanı bilgi ve becerileri kadar özel alan bilgi ve becerilerine ilişkin yeterliklere sahip olması da önem taşımaktadır. Türkiye’de lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi sunan, diğer bir deyişle müzik eğitimcisi yetiştiren Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim dallarında (MEABD) da eğitim-öğretim nitelikli müzik eğitimcileri yetiştirilmesi amacına yönelik olarak hazırlanan öğretim programları ile yürütülmektedir. Çevik (2006: 642) Müzik Öğretmenliği Lisans Programının (MÖLP) dört ana boyutunu oluşturan bu yeterlikleri şöyle ifade etmektedir:

“...bireyin müziksel davranışlarını biçimlendiren *Müzik Alanı Bilgi ve Becerileri*, öğretmen adayının müzik alan bilgisini öğrencilerine aktarmada etkili öğrenme-öğretme stratejilerini kullanma, sınıf ortamında eğitim sürecini planlama, yönlendirme ve yürütme niteliklerini kazandıran *Müzik Öğretmenliği Alanı*, okul ve sınıf ortamını tanıma, okul yöneticileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve toplumla iletişim yeterliklerini ve okul destekli yaşantılarla sorumluluk bilincini geliştiren *Öğretmenlik Alanı* ile dil ve genel kültür alanındaki yeterliklerini geliştiren *Genel Bilgi ve Kültür Alanı*...”

Uçan’ın (1994: 28) da benzer şekilde ifade ettiği gibi; MÖLP, alan bilgisi, genel bilgi ve meslek bilgisini birlikte kapsayacak biçimde programlanmaktadır çünkü müzik öğretmeni yetiştirmede, bireyin ilgisi-isteği, yetkinliği-yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişip doyum sağlaması değil, onun ötesinde, mesleğin gerektirdiği biçim, kapsam ve düzeyde hazırlanması, biçimlenmesi, uzmanlaşması, gelişmesi ve yetkinleşmesi esastır.

Müzik Alanı Bilgi ve Becerileri kapsamında yer alan ve bireye, sesini konuşma ve şarkı söyleme amacına yönelik olarak kullanma becerisi kazandırma ve seslendirme- yorumlama (müzik yapma) ile ilgili öğrenme deneyimleri yaşatan ses eğitimi alanının (Çevik, 2006: 647) müzik öğretmenliği eğitiminde oldukça önemli bir yeri ve işlevi bulunmaktadır. Çünkü müzik eğitimcisinin, müzik öğretiminde, her sınıf ve düzeyde, hem eğitsel hem de sanatsal anlamda kullanacağı, yararlanacağı ana çalgısı sesidir. Okullarda müzik eğitimi verecek öğretmenlerin ses eğitimiyle ilgili doğru ve yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Öztürk, 2003: 81). Bir müzik öğretmeni aday, öğrenimi boyunca aldığı ses eğitimi ile öğrencilerine doğru, sağlıklı ve etkili şarkı söylemeyi öğretecektir. (Tonya, 2008 :25). Öyle ki Töreyn’in (2002) de ifade ettiği gibi Türkiye’de müzik öğretmeni, okul öncesinden başlayarak, ortaokul, lise ve dengi okullarda görev yapacağı için, o yaş gruplarının ses özellikleri ile ses gelişimlerini iyi bilip, ona uygun ve doğru yöntemlerle ses eğitimi uygulamalı ve doğru repertuar[dağarcık] oluşturabilmeli; aynı zamanda, da Türk dilinin yapı ve ses özelliklerine uygun şarkı söyleme biçimini kazandırabilmelidir. Bu açıdan müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleri kapsamında aldıkları ses eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim Fakültelerinin MEABD’inde ses eğitimi, bireysel ve toplu ses eğitimi şeklinde yapılmaktadır. Derslerde amaç, müzik öğretmeni adaylarının en temel ve doğal çalgıları olan seslerini, konuşmada ve şarkı söylemede, en doğru, en güzel ve en etkili biçimde kullanmaya ilişkin davranışlar kazandırırken, aynı zamanda ses sağlığını korumayı öğretmek ve sesi doğal haliyle koruyup geliştirmektir (Ekici, 2008: 67). Bu araştırmanın konusunu oluşturan Bireysel Ses Eğitimi (BSE), Çevik (2006: 656) “Temel Ses Eğitimi” olarak tanımlamaktadır:

“*Temel ses eğitimi*, her yaş ve her nitelikteki sesler için öncelikle eğitsel amaçlar doğrultusunda konuşma ve şarkı sesinin doğru kullanımına yönelik temel davranışları kazandırma sürecidir. Bireysel olarak programlanabildiği gibi topluluklar için de düzenlenebilir. Eğitimin planlanarak uygulanması süreci, öğrencide geliştirilmesi hedeflenen davranışların önceden belirlenerek sıralanması, yaş ve ses özelliklerine uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve bu düzenlemelerin beklenen davranışları geliştirip geliştirmede ortaya konulması için gerekli verileri elde etmeyi ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır.”

Bireysel ses eğitimi ya da yukarıda tanımlandığı şekilde “temel ses eğitimi” dersi, araştırmanın yürütüldüğü dönemde 4 yıllık (8 dönemlik) MÖLP’da dört yarıyıl yani iki yıl boyunca yürütülen bir ders olarak yer almaktaydı. Ancak Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) 2018 yılında aldığı bir karar ile içlerinde MÖLP da bulunan 25 öğretmenlik lisans programı güncellenmiştir. Buna göre önceden 2 yıllık bir ders olan BSE dersinin süresi azaltılmış ve yeni programda “Ses Eğitimi I”, “Ses Eğitimi II” adıyla 2 dönemlik (1 yıllık) bir ders olarak yer almasına karar verilmiştir. Soyut teknik öğrenmelerin ve bu öğretilerin davranışa dönüşmesi için uygulamaya dönük sistemli uzun çalışmaların yürütülmesi gereken bir eğitim süreci olan ses eğitiminin, amaçlarına ulaşması; eğitimin öğretmen ve öğrenci açısından etkili ve etkin gerçekleşmesi için programda ayrılan bu sürenin oldukça yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bir eğitim alanında etkili ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi, eğitimle hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında pek çok değişkenin olumlu ve/veya olumsuz etkisi bulunduğu da bilinmektedir. Bireyin tutumları da bu değişkenlerden biridir.

Genel olarak; “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje [birey için anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje] ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanan tutumlar doğrudan

gözlenebilir bir özellik taşımadığından, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayılan ve o bireye atfedilen bir eğilimdir. Diğer bir deyişle tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Çöllü ve Öztürk, 2006: 376-378). Benzer şekilde İnceoğlu (2010)'na göre de tutum, bireyin bir nesne, kişi ya da durumla ilişki kurma anında veya davranışa geçme öncesinde aldığı tavır, ortaya koyduğu duruş, başka bir deyişle eyleme hazırlanma veya hazır durma halidir (İnceoğlu, 2010, s.15). "...tutum, tavır alışı ya da tepkiye konu olacak ilişki ya da etkileşim ortamının ortaya çıkması ve eylemin başlatılmasından bitimine dek geçen süreçte baştan sona etkin bir rol üstlenir" (İnceoğlu, 2010, s.17). Tutumların pek çok farklı tanımı yapılmasına rağmen her tanımda tutumların yaşantılar yoluyla kazanıldığı ve olumlu ya da olumsuz yönde değişime açık olduğu belirtilmektedir. "Underwood'a (2003) göre de tutumların zor olmakla birlikte değişmesi imkansız değildir. ...Bu durumda değişen tutumların davranış değişiklikleri yaratabileceği ya da değişen davranışların tutumları değiştirebileceği söylenebilir" (Özmenteş, 2006: 25). Bloom (1995) tutumu; "olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu [duygusal] giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz [duygusal] giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik" (s. 90) olarak ifade etmektedir ve özellikle öğrenme işine katılma yönünden tutumun önem ve katkısına işaret etmekte; tutumların başarının % 25'ini açıklama gücünde olduğunu vurgulamaktadır (Bloom, 1995'ten aktaran Öztürk ve Kalyoncu, 2014, s. 237, 243). Turgut'a (1977) göre ise "tutumlar insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir. Özellikle eğitim alanında hedef alınan davranışların bazılarının doğrudan tutumlarla ilgili olması; öğrencilerin okula, derslere, arkadaşlarına ve öğretmenlerine, okul içi ve dışı etkinliklere yönelik tutumlarının başarılarını etkilemesi; eğitim uygulamalarında, belirtilen durumlara yönelik tutumların ölçülmesini gerekli ve zorunlu kılmaktadır" (Aktaran Nartgün, 2010: 185).

İlgili Araştırmalar

Alan yazında müzik öğretmenliği eğitimi alan ya da almış bireylerle yapılan tutum araştırmalarında katılımcıların farklı derslere yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır. Bu dersler arasında en fazla araştırmacının piyano dersi (Ünal, 2017; Bakıoğlu ve Kurtuldu, 2015; Sönmezöz, 2014; Gün ve Köse, 2013; Küpana, 2012; Karabulut, 2009) ve bireysel çalgı dersine yönelik gerçekleştirildiği saptanmıştır (Ataman Gençel, 2016; Deniz vd., 2014; Yalçınkaya ve Eldemir, 2013; Çoban ve Konakçı, 2012; Topoğlu ve Erden, 2012; Çevik and Güven, 2011; Gergin, 2010; Konakçı, 2010; Özmenteş ve Özmenteş, 2009; Moray, 2003; Volk, 1991). Bu araştırmacının konusuyla benzerlik gösteren iki çalışmada da müzik öğretmeni adayı öğrencilerin BSE dersine yönelik tutumları incelenmiştir (Engür, Çeliktaş ve Eğri, 2018; Yıldız ve Özçimen, 2013). Bunların dışında benzer çalışma gruplarıyla yapılan ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Yazıcı ve Kılıç, 2015; Küçük, 2013; Bulut, 2011; Başaran, 2010; Güdek, 2007; Tanrıoğen, 1997). Ayrıca, Umuzdaş (2012) violonsel dersine; Çevik (2011) ile Lehimler ve Cengiz (2018) armoni dersine; Fredrickson (2007) özel derslere; Canakay (2006) müzik teorisi dersine ve Otacioğlu (2010) okul deneyimi dersine yönelik öğrenci tutumlarının ölçüldüğü araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Çoban ve Konakçı (2012) araştırmalarında, Türkiye'deki üç üniversitenin müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin, bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarını incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran, bireysel çalgı derslerine daha fazla önem verdiği ve tüm öğrencilerin bu dersi eşit derecede gerekli bulduğu saptanmıştır. Özellikle BSE öğrencilerinin derse ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu da belirlenmiştir. Araştırmacılara göre, bu sonuç müzik öğretmenin sınıfı kullanacağı ana çalgısının sesi olduğundan, BSE derslerinin müzik öğretmenliği eğitimindeki önemini göstermektedir.

Engür, Çeliktaş ve Eğri (2018) müzik öğretmeni adaylarının BSE dersine ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine yönelik tutumlarını karşılaştırmalı olarak farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmada Çoban ve Konakçının (2012) bulgularının aksine, kız öğrencilerin daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu; kız öğrencilerin her iki tutum açısından da daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Yıldız ve Özçimen (2013) tarafından gerçekleştirilen bir diğer ilgili araştırmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenim gören 100 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisinin BSE dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu çalışmada veri toplamak için Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel ses eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan dört faktörlü bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutumlarının "Teknik" alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı ve bayan öğrenciler lehine farklılık gösterdiği; diğer alt boyutlarının da -istatistiksel olarak anlamlı olmasa da- bayan öğrenciler lehine bir durum sergilediği tespit edilmiştir.

Diyebiliriz ki, öğrencilerin bir derse karşı tutumları, yüksek öğretime başlamadan önceki yaşamları ve aldıkları eğitim boyunca şekillenir. Bu tutumlar, aldıkları eğitimden, kendi eğitim deneyimlerinden ve hatta öğretmenlerinin davranışlarından da sürekli olarak etkilenir, değişim gösterir. Belirli bir mesleğe ve mesleğin içerdiği etkinliklere yönelik tutumların bilinmesi, o meslekteki başarıyı etkileyen önemli bir konudur. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi için de, öğretmen adaylarının mesleğe ve meslekle ilgili derslere karşı tutumları belirlenmeli, bu tutumlara etki eden çeşitli faktörler araştırılıp, nasıl daha olumlu hale getirilebileceği sorusuna yanıt aranmalıdır (Ekici, 2012, s.566, 567).

Yukarıdaki görüş ve açıklamalara dayanarak eğitim ve öğretimde tutumların çok yönlü bir etkisi bulunduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci tutumları, öğretmen tutumlarını; öğretmen tutumları, öğrenci tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim alanında gerçekleştirilen tutum araştırmalarının, hem bireylerin öğrenimini gördükleri herhangi bir dersle ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için, hem de önceden edinilmiş olumsuz tutumların olumluya dönüşmesi için önemli veriler sunduğu/sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi almış bireylerin lisans öğretim programı içinde yer alan BSE dersine yönelik tutumlarının saptanması amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın, BSE derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunacak öneriler sunması; müzik öğretmenliği öğretim programlarındaki ses eğitimi derslerine dikkati çekmesi ve bu alandaki benzer araştırma projeleri için de kaynak oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Öncelikle alan yazında mesleki müzik eğitimi, müzik öğretmenliği yeterlikleri, BSE konu başlıkları ile bu konu başlıklarıyla ilişkili daha önceden yapılmış tutum araştırmalarını kapsayan yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, araştırmaya zemin oluşturacak nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın evreni, farklı bölgelerden seçilen ve lisans düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren 4 Müzik Eğitimi Anabilim Dalından mezun, BSE dersi almış öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu evrenden gönüllü olarak ankete katılan 140 mezun öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde öncelikle veri temizleme ve kayıp veri analizi gerçekleştirilerek 2 bireye ait anket cevapları iptal edilmiş, çalışma 138 kişi ile yürütülmüştür.

Çalışma grubuna, BSE dersine yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek için Ekici (2012) tarafından geliştirilen "BSE Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. İnternet aracılığı ile uygulanan ölçekle birlikte katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan bir "Kişisel Bilgiler Anketi" de yöneltilmiş ve katılımcılara ilişkin demografik ve müziksel bilgiler toplanması amaçlanmıştır. Tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipte hazırlanan ölçek ile katılımcılardan, ölçekteki ifadelerle katılıp katılmama derecelerini belirtmeleri istenmiştir. Her bir ifade için "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "az katılıyorum", "katılıyorum", "çok katılıyorum" şeklinde beş kategori belirlenmiş, öğrencilerin, bu kategorilerden birini seçerek, ifadeye katılma derecelerini belirtmeleri planlanmıştır. Olumlu maddeler "çok katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 5'den 1'e doğru; olumsuz maddeler ise "çok katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru puanlanmıştır (Ekici, 563). Katılımcıların BSE dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları "ilgi", "gereklilik", "öğretmen yeterliği", "kişisel gelişimle ilgili algı" ve "teknik yeterlilik" şeklinde 5 alt boyutta incelenmiştir. 48 maddeden oluşan ölçekteki 10 maddenin ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından çıkarılması önerilmiş ve nihai madde sayısı 38'e düşmüştür. Ölçeğin bu haliyle yeniden hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik düzeyi 0.70 olarak tespit edilmiştir. Ekici tarafından belirtilen ters maddeler dönüştürüldükten sonra verilerin betimsel özellikleri incelenmiştir ve betimsel istatistik sonuçları tablolarla sunulmuştur. Ardından cinsiyet, ana çalgı ve ders notu ve tekrarı gibi değişkenler ile ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Verileri çeşitli değişkenler açısından analiz edebilmek için ise öncelikle veri yapısı belirlenmiş, dağılımın normal olmadığı saptandığından istatistiksel hesaplamalarda non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Betimsel istatistik bulgularına göre; 138 kişiden oluşan çalışma grubunun %60'ını oluşturan kadın katılımcı sayısının 83, % 39,9'unu oluşturan erkek katılımcı sayısının ise 55 olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ana çalgılarına ilişkin verilere göre grubun %36'sını oluşturan yan flüt çalan 50 katılımcının gruptaki çoğunluğa sahip olduğu görülmektedir. Ud, gitar ve bağlama çalan da en az 6'şar katılımcı bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcıların ana çalgılarına göre dağılımları

<u>Çalgı türü</u>	<u>n</u>	<u>%</u>
Piyano	16	11.6
Keman	28	20.3
Çello	18	13.0
Yan Flüt	50	36.2
Viyola	8	5.8
Ud	6	4.3
Gitar	6	4.3
Bağlama	6	4.3

Toplam 138 100

Tablo 2

Katılımcıların BSE dersi not ortalamalarına göre dağılımları

Not ortalaması	n	%
50-64	4	2.9
65-74	8	5.8
75-84	23	16.7
85-94	57	41.3
95-100	46	33.3
Toplam	138	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların genel not ortalamalarının 85-94 aralığında yığıldığı görülmektedir. 50-64 not ortalaması aralığında bulunan katılımcıların ise grubun %3'ünü oluşturduğu tespit edilmiştir. BSE ders tekrarı yapıp yapmadıkları ile ilgili sorulan soruya ise katılımcıların %17'si (n=24) *evet*, %83'ü (n=114) *hayır* cevabı vermiştir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) ölçeğin alt boyutlarına ve tüm ölçeğe ilişkin betimsel sonuçlar yer almaktadır. Beşli likert tipi tepki kategorisine sahip olan bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinde ilgi alt boyutunda 18, gereklilik alt boyutunda 2, öğretmen yeterliği boyutunda 5, kişisel gelişimle ilgili algı boyutunda 7, teknik yeterlilik boyutunda ise 6 madde bulunmasından dolayı bu boyutlar ve ölçeğin tamamından alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 18-90, 2-10, 5-25, 7-35, 6-30, 38-190 şeklinde olacaktır. Ölçeğin uygulamasından elde edilen minimum ve maksimum puanlar tüm boyutlar ve ölçeğin tamamında daha az ranja sahiptir.

Tablo 3

Tutum puanlarının alt boyutlara göre dağılımı

Boyutlar	\bar{X}	ss	ÇK-Z istatistiği	BK-Z istatistiği	Min.	Mak.
İlgi	54.38	5.37	-2.31	-0,52	43	64
Gereklilik	6.21	1.22	8.41	8.84	4	10
ÖY*	13.80	2.92	1.37	-0,67	8	21
KGİA**	22.04	2.30	-1.71	0.00	17	27
TY***	19.02	2.20	-1.77	0.30	14	23
Ölçek	115.46	6.45	-2.07	2.84	99	135

n=138

*ÖY= Öğretmen Yeterliliği

**KGİA= Kişisel Gelişimle İlgili Algı

***TY= Teknik Yeterlilik

Tablo 3'te boyutlara ait standart sapmalar incelendiğinde, katılımcıların tutumları, en fazla *ilgi* boyutunda en az ise *gereklilik* boyutunda birbirinden farklılaşmaktadır. Çarpıklık katsayısının ve basıklık katsayısının kendi standart hatalarına bölünerek elde edilen z istatistikleri ise, ± 1.96 aralığının dışında olmasından dolayı, ilgi ve gereklilik alt boyutlarında normal dağılımın sağlanamadığına dair önsel bilgiler sunmaktadır. Verileri çeşitli değişkenler açısından analiz edebilmek amacıyla öncelikle veri yapısını belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple ölçeğin tamamına ve tüm alt boyutlarına ilişkin Kolmogorov-Simironov normallik testi yapılmıştır.

Tablo 4

Kolmogorov-Simironov Normallik testi

Boyutlar	İstatistik	sd	p
Ölçek	.175	138	.000
İlgi	.116	138	.000
Gereklilik	.409	138	.000
ÖY	.108	138	.000
KGİA	.177	138	.000
TY	.170	138	.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere, ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarda elde edilen puanların tek örneklem Kolmogorov-Simironov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Ayrıca verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin sonuçların da normalliğin olmadığını belirtmesi ve çeşitli değişkenlere göre katılımcı sayılarının 20'nin altında da kalması sebebiyle verilerin analizinde non-parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyet değişkenine göre alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında Mann Whitney U testi

Boyut	Cinsiyet	n	S. ort.	S. top.	U	z	p
İlgi	Kadın	83	69.70	5785.50	2265.50	-.074	.941
	Erkek	55	69.19	3805.50			
	Toplam	138					
Gereklilik	Kadın	83	67.29	5585.00	2099.00	-.974	.330
	Erkek	55	72.84	4006.00			
	Toplam	138					
ÖY	Kadın	83	72.44	6012.50	2038.50	-1.069	.285
	Erkek	55	65.06	3578.50			
	Toplam	138					
KGİA	Kadın	83	68.05	5648.00	2162.00	-.532	.595
	Erkek	55	71.69	3943.00			
	Toplam	138					
TY	Kadın	83	69.20	5744.00	2258.00	-.109	.914
	Erkek	55	69.95	3847.00			
	Toplam	138					
Ölçek	Kadın	83	70.25	5830.50	2220.50	-.271	.787
	Erkek	55	68.37	3760.50			
	Toplam	138					

Tablo 5'den de anlaşılacağı üzere, katılımcıların bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 6

Ders tekrarı değişkenine göre alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında Mann Whitney U testi

Boyut	Cinsiyet	n	S. ort.	S. top.	U	z	p
İlgi	Evet	24	57,48	1379,50	1079,50	-1,626	0,103
	Hayır	114	72,03	8211,50			
	Toplam	138					
Gereklilik	Evet	24	80,33	1928,00	1108,00	-1,781	0,074
	Hayır	114	67,22	7663,00			
	Toplam	138					
ÖY	Evet	24	79,48	1907,50	1128,50	-1,355	0,175
	Hayır	114	67,40	7683,50			
	Toplam	138					
KGİA	Evet	24	75,73	1817,50	1218,50	-0,852	0,394
	Hayır	114	68,19	7773,50			
	Toplam	138					
TY	Evet	24	68,42	1642,00	1342,00	-0,148	0,881
	Hayır	114	69,73	7949,00			
	Toplam	138					
Ölçek	Evet	24	70,00	1680,00	1356,00	-0,067	0,946
	Hayır	114	69,39	7911,00			
	Toplam	138					

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanların, ders tekrarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 5 ve 6'da görüldüğü üzere, katılımcıların BSE yönelik tutum ölçeğinden ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında, cinsiyet ve ders tekrarı değişkenlerine göre istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. BSE dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlar ve katılımcıların derse ilişkin not ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi (Tablo 8) sonucunda ise puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.01$ düzeyinde pozitif yönde ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .221$; $p < .01$).

Tablo 7

BSE dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlar ve katılımcıların derse ilişkin not ortalaması arasındaki ilişki

Değişken	n	r	p
Ölçek toplam puanı			
BSE not ortalaması	138	,221	,009

Tablo 8

Ana çalgı değişkenine göre tutumların dağılımı

Boyutlar	Çalgı türü	n	%	\bar{X}	ss	Mümkün olan \bar{X}
	Piyano	16	11.6	54,62	2,39	

İlgi	Keman	28	20.3	53,93	3,73	
	Çello	18	13.0	55,94	4,76	
	Yan Flüt	50	36.2	54,38	7,03	
	Viyola	8	5.8	55,75	2,25	54
	Ud	6	4.3	48,50	5,61	
	Gitar	6	4.3	53,83	6,34	
	Bağlama	6	4.3	55,83	1,47	
	Toplam	138	100			
Gereklilik	Piyano	16	11.6	7,25	1,98	
	Keman	28	20.3	5,93	0,26	
	Çello	18	13.0	6,00	1,28	
	Yan Flüt	50	36.2	5,88	0,59	
	Viyola	8	5.8	6,38	1,06	6
	Ud	6	4.3	7,83	1,33	
	Gitar	6	4.3	6,83	1,17	
	Bağlama	6	4.3	5,67	2,34	
Toplam	138	100				
ÖY	Piyano	16	11.6	14,87	3,30	
	Keman	28	20.3	13,86	3,60	
	Çello	18	13.0	12,17	1,86	
	Yan Flüt	50	36.2	14,42	2,48	
	Viyola	8	5.8	12,50	3,55	15
	Ud	6	4.3	14,50	2,74	
	Gitar	6	4.3	12,50	2,26	
	Bağlama	6	4.3	12,83	2,40	
Toplam	138	100				
KGİA	Piyano	16	11.6	21,69	1,96	
	Keman	28	20.3	22,93	2,12	
	Çello	18	13.0	22,72	1,81	
	Yan Flüt	50	36.2	21,72	2,38	
	Viyola	8	5.8	21,75	1,75	21
	Ud	6	4.3	20,00	3,46	
	Gitar	6	4.3	22,67	3,14	
	Bağlama	6	4.3	21,16	1,47	
Toplam	138	100				
	Piyano	16	11.6	18,88	1,75	
	Keman	28	20.3	19,86	1,96	
	Çello	18	13.0	19,28	1,60	
	Yan Flüt	50	36.2	18,72	2,37	

TY	Viyola	8	5.8	18,50	1,85	18
	Ud	6	4.3	17,17	3,76	
	Gitar	6	4.3	19,50	2,95	
	Bağlama	6	4.3	19,33	0,82	
	Toplam	138	100			
Ölçek	Piyano	16	11.6	117,31	2,82	114
	Keman	28	20.3	116,50	3,69	
	Çello	18	13.0	116,11	4,59	
	Yan Flüt	50	36.2	115,12	8,28	
	Viyola	8	5.8	114,88	3,18	
	Ud	6	4.3	108,00	9,01	
	Gitar	6	4.3	115,33	9,81	
	Bağlama	6	4.3	114,83	4,21	
	Toplam	138	100			

BSE tutum ölçeği ve alt boyutları sıra ortalamalarının katılımcıların çaldıkları çalgı türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda gereklilik ve öğretmen yeterliliği boyutlarında çaldıkları çalgı türü gruplarında sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=29,934$; $sd=7$; $p<0.05$ / $X^2=15,679$; $sd=7$; $p<0.05$).

Tablo 8'de görüldüğü üzere, *ilgi* ve *kişisel gelişimle ilgili algı* alt boyutlarında en düşük tutum puanının ana çalgısı "ud" olan bireylerde bulunduğu saptanmıştır. *İlgi* boyutunda "çello" ve "viyola" öğrencilerinin; *gereklilik* boyutunda "piyano" ve "ud" öğrencilerinin; *teknik yeterlilik* boyutunda ise "keman, gitar, bağlama ve çello" öğrencilerinin tutumlarının ortalamasının üzerinde olumlu yönde olduğu saptanmıştır. *Öğretmen yeterliliği* alt boyutuna ilişkin maddelerde tüm katılımcıların tutumlarının ortalama değerinin altında olması ise düşündürücüdür. Buna göre öğrencilerin;

- BSE dersini yeterince yeniliklere açık bulmadığı ve
- BSE dersinde, eğitimcinin teknik açıdan öğrenciye yeterince iyi örnek olmadığını;
- BSE dersinde öğrenci-öğretmen iletişiminin yeterli olmadığını;
- Derslerde seslendirilen şarkıların bireyin düzeyine uygun olmadığını;
- Bireylerin ses özelliklerine uygun tekniklerle yeterince eğitilemediğini düşündüğü söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim fakülteleri, GSEB, Müzik Eğitimi ABD'lerinde öğrenim görmüş ve ana çalgısı şan olmayan, diğer bir deyişle lisans eğitimlerinde BSE dersi almış bireylerin BSE dersine yönelik tutum puanları ile cinsiyet, çalgı ve ders notu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen veriler ve istatistiki çözümlenmeler sonucunda, cinsiyet ve not ortalaması değişkeni ile tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, bu değişkenlerin öğrenci tutumları üzerinde olumlu-olumsuz bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Çalgı değişkenine göre ise, *ilgi* ve *kişisel gelişimle ilgili algı* alt boyutlarında en düşük tutum puanının ana çalgısı "ud" olan bireylerde bulunduğu saptanmıştır. *İlgi* boyutunda "çello" ve "viyola" öğrencilerinin; *gereklilik* boyutunda "piyano" ve "ud" öğrencilerinin; *teknik yeterlilik* boyutunda ise "keman, gitar, bağlama ve çello" öğrencilerinin tutumlarının ortalamasının üzerinde olumlu yönde olduğu saptanmıştır. *Öğretmen yeterliliği* alt boyutuna ilişkin maddelerde tüm katılımcıların tutumlarının ortalama değerinin altında olması ise düşündürücüdür. Genel olarak katılımcıların uygulanan ölçeğin tüm alt boyutlarında BSE dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre çalışma, BSE dersinin öğrencilerce sevildiğini, mesleki olarak önemli ve gerekli bir ders olarak kabul edildiğini gösterir niteliktedir. Bununla birlikte araştırma bulgularında anlamlı boyutta olmamakla birlikte öğretmen yeterliliği alt boyutunda ortalamasının altında tutum puanları saptanmıştır. Bu çalışmanın problem durumunu belirleyen en önemli çıkış noktası "istenilen etkili ve nitelikli eğitim seviyesine ulaşmanın ancak etkili ve nitelikli eğitimciler sayesinde mümkün olacağı" düşüncesi olduğundan bu sonucun

dikkate alınması ve BSE derslerini yürüten eğitimcilerin çalışmada öğrencilerce yetersiz ya da eksik bulunan alanlarda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir. Ayrıca, çalışma örneklemini genişletilerek, uygulamaya dayalı geniş alan araştırmaları ile müzik öğretmenlerinin BSE dersine ilişkin bu olumlu tutumlarını davranışlarına yani derslerine yansıtıp yansıtmadıkları; ses eğitimi içeren etkinliklere ne şekilde ve ne ölçüde yer verdikleri de ölçülebilir.

Kaynaklar

- Ataman Gençel, Ö. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi [Examination of attitudes of music teacher candidates towards individual instrument education]. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 405-417.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri müzik öğretmenliğine yönelik tutumları ve öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Unpublished master's thesis). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes of music teacher candidates towards the profession of teaching]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674.
- Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme [Developing an attitude scale towards music theory lesson]. Paper presented at the Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Denizli, (pp.297-310), Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Retrieved from <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/E-Canakay.pdf>
- Çevik, D. B. (2011). Armoni dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of the attitude scale for Harmony course]. *Millî Eğitim*, 40(190), 7-24.
- Çevik, D. B. ve Güven, E. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi [Evaluation of pre-service music teachers' attitude towards piano classes]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 103-120. Retrieved from <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/125>
- Çevik, S. (2006). Müzik öğretmenliği eğitiminde ses eğitimi alan derslerinin müzik öğretmenliği yeterlilikleri yönünden değerlendirilmesi. Paper presented at Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli. Retrieved from <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Cevik.pdf>
- Çoban, S. & Konakçı, N. M. (2012). An analysis of the attitudes of pre-service music teachers in Turkey towards instrument training in terms of their demographic features. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 724-731.
- Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi [Beliefs-attitudes in organizations, measurement methods of attitudes and application examples, evaluation of these methods]. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/selcuksbmyd/article/view/5000084512>
- Deniz, L., Atalay B., Yungul, O. & Özder, Z. (2014). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı çalışmaya yönelik tutumları: Marmara Üniversitesi örneği [Student music teachers' attitudes towards practicing a musical instrument]. *ASOS, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 413-422
- Ekici, T. (2008). Müzik öğretmeni yetiştirmede bireysel ses eğitimi dersine yönelik bir program geliştirme çalışması. (Unpublished doctoral dissertation). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of the attitude scale for individual voice training course]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 557-569.
- Engür, D., Çelikaş, H., Eğri M. (2018). Bireysel ses eğitimi dersi ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 29-40.
- Fredrickson, W. E. (2007). Music majors' attitudes toward private lesson teaching after graduation: A replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 326-343.
- Gergin, Z. (2010). Bireysel Çalgı 1 dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Unpublished master's thesis). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Güdek, B. (2007). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, E. & Köse H. S. (2013). Müzik öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları [The attitudes of students towards the piano lesson in professional music education]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 247-261.

- İnceoğlu, M. (2010). Tutum algı iletişim, (5. Baskı), İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Karabulut, G. (2009). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. (Unpublished master's thesis). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konakçı, N. (2010). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. (Unpublished master's thesis). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, D. P. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğine yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki [Relationship between the attitudes of candidate music teachers towards music teaching as a profession and their self-esteem]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 257–270.
- Küpana, M., N. (2012). Piyano deşifre öğretimi programının müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarına etkisi [The effect of the teaching piano sight reading program on the music teacher candidates' attitude towards to the piano lesson]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 183-194. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/70387>
- Lehimler E. & Cengiz C. (2018). Armoni dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması [A development study of attitude scale related to harmony course]. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 40, 42-55. Retrieved from toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/armoni-dersine-iliskin-tutum-olcegi-toad.pdf
- Moray, E. (2003). Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi. (Unpublished masters thesis). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nartgün, Z. (2010). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. (2. Baskı). In Müfit Gömleksiz and Serdar Erkan (Eds.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (p. 196). Ankara: Nobel.
- Otacıoğlu, G. S. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi II uygulama dersine ilişkin tutumları [Attitudes of Music Teacher Candidates Towards School Experience II]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 81-90.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of the attitude scale towards music class]. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2000/1836>
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri [The relationships between attitudes toward instrument practice, characteristics of individuals and performance]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1) 353-360.
- Öztürk, F. (2003). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ses eğitiminin önemi ve bireysel ses eğitimi dersi [The importance of voice education and individual voice education course at the institutions that train music teachers]. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 79-85
- Öztürk Ö. & Kalyoncu N. (2014). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersi için bir tutum ölçeği geliştirme denemesi [Development of an attitude scale towards sixth grade music lesson]. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 25(1), 235-248.
- Sönmezöz, F. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi [Determining the attitudes of music teacher candidates towards piano lesson]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1377-1388.
- Tanrıoğan, A. (1997). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [The attitudes of the students at Buca Faculty of Education towards teaching profession]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 55–67.
- Tonya, A. (2008). Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde bireysel ses eğitimi derslerinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. (Unpublished masters thesis). T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topoğlu, O. & Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of the attitude scale towards instrument education lesson]. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-11.
- Uçan, A. (1994). İnsan ve müzik, insan ve sanat Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Umuzdaş, S. (2012). Viyolonsel dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of an attitude scale for cello lesson]. *İlköğretim Online*, 11(2). Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037882/5000036740>
- Ünal, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi [Evaluating music teacher candidates' attitudes towards piano lessons]. *Online Journal of Music Sciences*, 2(3), 163-178.

Volk, T. M. (1991). Attitudes of instrumental music teachers toward multicultural music in the instrumental program. *Contributions to Music Education*, 18, 48-56.

Yalçinkaya, B., ve Eldemir, A. C. (2013). Bireysel çalgı dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of attitude scale about individual instrument course. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 29-36.

Yaldız, G. & Özçimen, A. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutumları [Music teacher candidates' attitudes to individual voice training]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 78-83. Yazıcı, T. & Kılıç, I. (2015). Güzel sanatlar ve tasarım fakültesi ile konservatuvar öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları [Attitude of students in faculties of fine arts and design and the Conservatories to profession of music teaching]. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(11), 79-88. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92523>

ÇOCUKLARIN GELECEKLERİNDEKİ MESLEK SEÇİMLERİ

FATİH YILMAZ
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZDEYİŞ DEMİR
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen iş olarak açıklanabilecek meslek kavramı, aynı zamanda bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve ifade etmelerinin de bir yolu olarak açıklanabilmektedir. İçsel ve dışsal birçok faktöre bağlı olan meslek seçim sürecinin başlangıç noktası çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda araştırma, çocukların meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenler belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Temel nitel araştırma modeli olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma, Diyarbakır il merkezinde bulunan bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler öğrencilere yazdırılan mektuplar aracılığıyla toplanmış ve doküman analizi tekniği ile incelenmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Araştırma sonucunda çocukların meslek seçiminde ailelerin istek ve kararlarının ön planda olduğu görülmüştür. Çocukların, hayallerindeki meslek ile ailelerinin uygun gördükleri meslekler arasında bir seçim yapmaları gerektiğinde seçimlerini ailelerinin istekleri doğrultusunda hayallerinden vazgeçtikleri görülmüştür. Bazı ebeveynlerin ise; çocuklarını hayatta bir dayanağı olma düşüncesiyle çocuklarını popüler olan mesleklere yönlendirdikleri görülmüştür.

Öneriler: Bu araştırmadan elde edilen sonuçların çocukluk dönemine uygun olarak düzenlenecek meslek tanıtım faaliyetlerine yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Farklı yaş grupları ve farklı yerleşim yerlerinde benzer çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, kariyer, ebeveyn, temel nitel araştırma.

Abstract

Purpose: The concept of the profession, which can be explained as a job performed within the framework of certain rules for providing services and making money in return, can also be explained as a way for individuals to realize and express themselves. The starting point of the career selection process, which depends on many internal and external factors, is considered as childhood. In this context, the research was carried out to determine the occupational choices of children and the factors in occupational choices.

Method: The participants of this study, which was designed as a basic qualitative research model, were identified with convenient sampling. The study was conducted with 40 third grade students in a primary school in Diyarbakır. The data were collected through the letters printed to the students and examined with document analysis techniques.

Findings and Conclusion: As a result of the research, it was seen that the wishes and decisions of the families were at the forefront in the choice of profession of children. The children gave up their dreams in line with the wishes of their families when they had to choose between the profession of their dreams and the occupations deemed appropriate by their families. Some parents direct their children to popular occupations with the idea of having a basis in life.

Recommendations: The results obtained from this research are thought to be guiding professional promotion activities to be organized by childhood. Similar studies are recommended in different age groups and different settlements.

Keywords: Primary school, career, parent, basic qualitative research.

Giriş

Bireylerin yaşamları boyunca mutlu olacakları, kendilerini yeterli hissedecekleri ve aynı zamanda yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir meslek sahibi olmaları önemlidir. Meslek, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Meslek sadece para kazanma ya da geçim sağlama yolu değil, bireyin kendini ifade etme ve kendini gerçekleştirme yolu olarak da değerlendirilmektedir (Özgüven, 2002; Kuzgun, 2003; Ünal, 2005). Bu nedenle meslek seçiminde temel amaç; kişinin mutlu olabileceği bir geleceğin planlanmasıdır (Gülbağçe, 2009). Kişilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri, hayat boyu uğraşmaktan sıkılmayacakları ve kişilik yapılarına en uygun mesleğe yönelmeleri doğru bir karar olacak ve böylece hem kişisel hem de toplumsal açıdan önemli kazanımlar elde edilecektir (Kuzgun, 2003; Yanikkerem, Altınparmak ve Karadeniz, 2004).

Bireyin hayatını bütünüyle etkileyecek olan meslek seçimi ile meslek seçimine ilişkin karar aşaması içsel ve dışsal birçok faktöre bağlı olması nedeniyle oldukça karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir- (Tanhan ve Yılmaz, 2017). Bu faktörler ailenin istekleri, bireysel istekler, yeterlilikler, kişisel ve çevresel beklentiler, maddi kaygılar, rol model alınan kişiler, hayaller vb olarak değerlendirilebilir. Meslek seçiminde karar sürecini yaşayan bireyler bütün bu faktörlerin farkında olabileceği gibi dolaylı olarak etkisinde de olabilmektedir. Bireylerin doğru mesleği seçebilmeleri için bu faktörleri nasıl analiz edeceğini; faktörleri eleme ya da dengeleme sürecinde nasıl davranacağını bilmesi gerekmektedir. Ancak bireyler bu karmaşık süreci nasıl yönetecekleri bilemeyerek herhangi bir faktörü dikkate alarak mesleğini seçebilmektedir. Bu bağlamda kariyer seçiminin doğru şekilde yönetilebilmesi için öğrenilmesi gereken karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir (Athanasou, 2003).

Meslek seçimine ilişkin alanyazında yapılan çalışmalar çocukların kendi ilgi ve yeteneklerinin daha fazla farkında oldukları ve bilgi seviyelerinin arttığı lise döneminde yoğunlaşmaktadır (Kentli, 2014). Ancak yapılan bazı araştırmalar ise meslek seçiminin daha erken yaşlarda başladığını göstermektedir (Ünlü, 2010). Ülkemizde de okul öncesinde dönemden başlamak üzere birçok ders programında mesleki eğitime yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda meslek seçiminin erken çocukluk dönemi ile birlikte şekillenmeye başladığı belirtilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, çocukların meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenlerin belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda “Çocuklar ileride hangi mesleğe sahip olmak istiyorlar?” ve “Çocukların bu mesleği seçmelerinde etkenler nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Çocukların meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenleri olduğu gibi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, algıladıkları ve deneyimlerine ne tür anlamlar kattıklarını belirleme temelinde şekillendirilen nitel araştırmalar, kendi içlerinde farklı boyutlar da barındırmaktadır. Ancak temel nitel araştırmada öncelikli amaç anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2015). Bu bağlamda araştırmada çocukların meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenler kendi dünyaları içerisinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma, Diyarbakır il merkezindeki bir ilkokulda üçüncü sınıfta öğrenim gören 18 erkek ve 22 kız olmak üzere 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, sınıf ortamında öğrencilere yazdırılan mektuplar aracılığıyla doğrudan araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurabilmek için kısa bir sohbet edilmiş ve çalışma ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. İhtiyaç duyan öğrencilere yeterli süre verilmiş ve veri toplama süreci ortalama 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verileri toplamak için kullanılan mektuplar doküman olarak kabul edilmiş ve doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Doküman analizi tekniğinde temel olarak araştırmanın amacına ilişkin elde edilen ya da araştırma ile ilgili bilgi içeren dokümanlar, araştırmacı tarafından incelenip yorumlanmaktadır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin yazdıkları mektuplar meslek seçimleri ve meslek seçimlerindeki etkenler olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda çocukların ileride sahip olmak istedikleri mesleklere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çocukların meslek seçimlerine ilişkin temalar

Mesleklere İlişkin Temalar	
Doktor	Dış hekimi
Polis	Dış mimar
Öğretmen	Futbolcu
Hemşire	Şair
Elbise Tasarımcısı	Kaleci

Tablo 1’de yer alan meslek seçimlerine ilişkin temalar incelendiği zaman çocukların “doktor, polis, öğretmen, dış hekimi, futbolcu, hemşire” gibi sıklıkla tercih edilen mesleklere yöneledikleri görülmektedir. Bu temaların yanı sıra “elbise tasarımcısı” ve “şair” temaları doğrudan akla gelmeyecek mesleklere yönelik olmaları itibarıyla dikkat çekici bulgular olarak değerlendirilebilir. Çocukların meslek seçimlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

A.B. kod adlı öğrenci “İnsanlara yardımcı olmak istiyorum, insanların yaşamasını istiyorum, insanları kurtarmak istiyorum o yüzden doktorluk mesleğini istiyorum.” ifadesi ve Ö.Ş. kod adlı öğrenci “Babam güvenlik görevlisi bana istediğim oyuncuğa”

alamıyor. Ben doktor olmak istiyorum” ifadesi ile doktor temasını desteklemektedir. S.Ç. kod adlı öğrenci “Büyüyünce milyonlarca insanın hayatını kurtarmak istiyorum ama bunu başarabilmem için derslerime çok çalışıp doktor olmam gerekiyor.” ifadesi ve Y.Ö. kod adlı öğrenci “Hastaları iyileştirmek için doktor olmak istiyorum” ifadesi ile yine “doktor” temasını desteklemiştir. H.A. kod adlı öğrenci hem “doktor” hem de “polis” temalarını destekleyecek “Ben polis olmak istiyorum ama ailem benim doktor olmamı istiyor o yüzden onların hayallerindeki doktorluk mesleğini seçmeliyim” görüşünü paylaşmıştır. Y.Z. kod adlı öğrenci meslek seçim sürecinin çocukluk döneminden itibaren kararsızlıklar ve karmaşalar içerebileceğini de göstererek “Cerrah olmak istiyorum çünkü insanları kurtarmak istiyorum insanların yaşamasını istiyorum. Küçükken hemşire olmak istiyordum sonra 1.sınıfa geçtiğimde polis olmaya karar verdim. 2.sınıfa geçtiğimde kalp doktoru olmaya karar verdim. Yani herkes farklı meslek yapmamı istiyor. 3. Sınıfa geçince dedim ki ‘ kendi istediğim mesleği kendim seçeceğim’ ve kararım kesinlikle cerrah olmak.” ifadesi ile “doktor, hemşire polis” temalarını birlikte vurgu yapmıştır.

M.G. kod adlı öğrenci “Ben diş hekimi olmak istiyorum çünkü her ay diş hekimine gidiyorum diş hekimi olmayı çok merak ediyorum.” ve B.E. kod adlı öğrenci de “Diş doktoru olmak istiyorum çünkü dişlerimden çok çekiyorum.” ifadeleri ile “diş hekimi” temasını desteklemiştir. E.E. kod adlı öğrenci “Şiir yazmayı çok seviyorum o yüzden şair olmak istiyorum.” ifadesi ile “şair” temasını vurgularken S.T. kod adlı öğrenci “Top oynamayı çok sevdiğim için futbolcu olmak istiyorum.” ifadesi ile “futbolcu” temasını vurgulamaktadır. N.Z. kod adlı öğrenci ise “Barbie bebekleri çok seviyorum o yüzden elbise tasarımcısı olmak istiyorum.” ifadesi ile “elbise tasarımcısı” temasını desteklemektedir.

Tablo 2. Çocukların meslek seçimlerindeki etkenlere ilişkin temalar

Meslek seçimlerindeki etkenlere ilişkin temalar	
Kendi hayallerindeki meslekler	Ailelerini hayallerindeki meslekler
Ekonomik etkenler	İnsanlara yardımcı olma düşüncesi
Yaşanılan olumsuz durum	Rol model aldıkları kişinin mesleği
Dünyayı daha yaşanılır bir yere çevirme isteği	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çocukların meslek seçimlerinde çeşitli etmenler bulunmaktadır. Katılımcılardan A.B. kod adlı çocuk insanlara yardımcı olmak isterken S.Y. kod adlı çocuk dünyayı daha yaşanılır bir yere çevirmek istemektedir. Yine Ö.Ş. kod adlı çocuk ekonomik etmenlerden dolayı istediği oyuncağı alamayınca en çok para kazanan mesleği seçmektedir. Yine E.S. kod adlı çocuk rol model aldığı kişinin mesleğini seçip seçtiği rol model gibi olmak isterken H.A kod adlı çocuk ise kendi istediği mesleği değil de ailesinin istediği mesleği seçmektedir. Yine aynı şekilde Y.Z. kod adlı çocuğa da ailesi meslek seçmek istemiştir ancak Y.Z. bu karara uymak istemediği kendi kararını kendisi verdiği görülmektedir.

Öneriler ve Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda çocukların gelecekte “doktor, polis, öğretmen, diş hekimi, futbolcu, hemşire” gibi genellikle tercih edilen meslek gruplarına yönelmeyi düşündükleri görülmüştür. Çocukların çoğunlukla tercih edilen bu meslek grupları dışında “elbise tasarımcısı, şair” gibi fazla tercih edilmeyen mesleklere de yönelindikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların meslek seçimlerinde rol model aldıkları kişilerin, sıklıkla karşılaştıkları durumların ve yaşadıkları olumsuz durumların etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynleri çocukların geleceğine yönelik meslek seçimlerinde bilerek ya da bilmeyerek etken oldukları da araştırmanın sonuçlarında görülmüştür. Ebeveynlerin, çocuklarını yapmak istedikleri ancak çeşitli nedenler ile yapamadıkları mesleklere yönlendirerek kendi hayallerini gerçekleştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ise ailelerinin istekleri karşısında kendi hayallerinden vazgeçtikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda bazı ebeveynlerin, çocukların hayallerini göz ardı ederek mesleki yönlendirmede aile gücünün devamı, hayatta bir dayanağa sahip olma ya da kendi çabalarının sonucunu elde etme gibi nedenlerle hareket ettikleri görülmüştür.

Meslek seçimi hem çocuklar hem de aileler açısından çocukluk döneminde başlamaktadır. Bu bağlamda farklı yerleşim yerlerinde ve farklı yaş grupların benzer çalışmalar yapılmasının okullarda düzenlenebilecek meslek tanıtım faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların meslek seçimlerindeki etkenler ile ilgi ve yeteneklerinin bir arada değerlendirildiği çalışmaların yapılmasının geleceğe yönelik kariyer planlama süreçlerinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri ile çocukların meslek seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesinin de kariyer planlama süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Athanasou, J.A. (2003). Factors Influencing Job Choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 205-221. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023/B:IJVO.0000006600.29754.ff>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. Retrieved from http://ngsuniversity.com/pluginfile.php/134/mod_resource/content/1/DocumentAnalysis.pdf
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Gülbahçe, A. (2009). Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/erziefd/issue/6002/80042>
- Kentli, F. D. (2014). Türkiye'deki lise öğrencilerinin meslek tercihlerini etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 119-132. Retrieved from <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad>
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ.E., (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tanhan, F., & Yılmaz, Ü. (2017). Öğrencilerin kariyer seçimlerinde aile ve sosyal medyanın etkisinin incelenmesi (bir odak grup çalışması). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35 (1). Retrieved from <http://www.yyusbedergisi.com>
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2019) Retrieved from <http://sozluk.gov.tr/>
- Ünalın, Ş. (2005). Hayatta önemli bir dönüm noktası: Meslek seçimi. Retrieved from <http://www.ilkadimdergisi.com>
- Ünlü, İ. (2010). Televizyonun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin meslek seçimiyle ilgili algılarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 55-74. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/erziefd>
- Yanikkerem, E., Altınparmak, S. & Karadeniz, G. (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları. *Nursing Forum Dergisi*. 7(2) :61- 62.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİBER ZORBALIK ALGILARI

FATİH YILMAZ

SELİN GÖÇEN

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Bilgi ve iletişim teknolojileri kanalıyla bireylere karşı kasıtlı ve kötü niyetli olarak gerçekleştirilen eylemleri içeren siber zorbalık, internet kullanım yaşının hızla düşmeye başlaması ile birlikte çocukların da karşılaşabilecekleri olumsuz bir durum haline almıştır. Çocukların maruz kalabilecekleri siber zorbalık hakkında farkındalık ve bilgi sahibi olmalarının yararlı olacaktır. Bu bağlamda çocuklara siber zorbalığa ilişkin farkındalık ve bilgi kazandırılması konusunda etkin rol sahibi olan öğretmenlerin siber zorbalık hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma öğretmen adaylarının siber zorbalık algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Temel nitel araştırma modeli olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada "sınıf eğitimi programında öğrenim görüyor olma, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceri kazanabilecekleri en az bir dersi başarı ile tamamlamış olma ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı isteme" ölçütleri ile belirlenmiş 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler görüşme formu ile doğrudan araştırmacılar tarafından toplanmış ve doküman analizi tekniği ile incelenmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Araştırmada öğretmen adaylarının linç kültürü, tehdit, sosyal medya hesabının ele geçirilip kullanılması vb eylemleri siber zorbalık olarak adlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sanal ortamda karşılaştıkları ve kendilerini rahatsız eden bütün davranışları siber zorbalık çerçevesinde değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının siber zorbalık karşısında utanma, kızma, endişe gibi duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Siber zorbalık eylemleri karşısında ise öğretmen adaylarının aynı şekilde karşılık verme, sessiz kalma, şikayet etme gibi davranışları sergilemeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Öneriler: Farklı yaş gruplarından, farklı branşlardan ve farklı yerleşim yerlerinden öğretmen adayları ile benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İnternet, sanal şiddet, sınıf eğitimi, doküman analizi.

Abstract

Purpose: Cyberbullying, which includes intentional and malicious actions against individuals through information and communication technologies, has become a negative situation in which children may be involved as the age of internet use starts to decrease rapidly. Awareness and knowledge about cyberbullying that children may be exposed to will be beneficial. In this context, it is thought that it is important to determine the opinions of teachers who have an active role in providing awareness and information about cyberbullying to children. The research was conducted to determine the prospective teachers' perceptions of cyberbullying.

Method: The participants of this study, which was designed as a basic qualitative research model, were identified with criterion sampling among purposeful sampling methods. The study was conducted with 20 pre-service teachers and in the research. The data were collected directly by the researchers with the interview form and examined by document analysis technique.

Findings and Conclusion: In the study, that concluded that it was named teacher candidates as cyberbullying lynch culture, threat, seizing and using social media account. Also, it was seen in the virtual environment. In the study, it was felt that concluded that prospective teachers' feelings of embarrassment, anger, and anxiety in the face of cyberbullying. On the other hand, in the face of cyberbullying, it was seen that pre-service teachers preferred behaviors like responding, keeping silent and complaining.

Recommendations: It is recommended that similar studies be carried out with prospective teachers from different age groups, different branches, and different settlements.

Keywords: Internet, virtual violence, primary education, document analysis.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile birlikte insanların iletişim kurma şekilleri ve kapsamı da değişmiştir. Zaman ve mekan kısıtlaması olmadan sosyalleşmeyi kolaylaştıran çeşitli sosyal medya platformları ile bireylerin duygu ve

düşüncelerini anlık paylaşmaya, sanal arkadaşlıklar kurmaya başlamışlardır. Yaşanan bu gelişmelerin bireylerin yaşantılarına; bilgi üretme, bilgiye erişme ve yayma açısından olumlu yansımaları olmuştur (Gökmen ve Akgün, 2015; Akbıyık ve Kestel, 2016; Karaman ve Ünsal, 2017). Ancak günlük yaşam içerisinde de karşılaşabilecekleri zorbalık davranışlarının çevrimiçi ortamlara taşınması ile birlikte olumsuz yansımalarının olduğu da görülmektedir. İlk kez 2004 yılında Bill Belsey (Belsey, 2004) tarafından kullanılan ve en genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojileri kanalıyla bireylere karşı kasıtlı ve kötü niyetli olarak gerçekleştirilen eylemleri içeren “siber zorbalık” kavramı da bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin olumsuz yansımaları ile birlikte literatüre girmiştir. Alanyazında farklı tanımlamalar ve farklı adlar (sanal zorbalık, internet zorbalığı, dijital zorbalık) ile yer alan siber zorbalık; aşağılama, kötüleme, istismar etme, bilgi çalma, kişiyi taklit ve takip etme gibi olumsuzlukları içermektedir (Eroğlu ve Güler, 2015; Peker, 2015, İnam ve Öztürk, 2018).

İnternet erişiminin kolaylaşması ile birlikte mobil cihazların kullanım düzeyleri artmış ve kullanım yaşı da hızla düşmeye başlamıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 yılında paylaştığı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırması sonuçlarına göre 16-24 yaş aralığında internet kullanım oranı %90,7 olarak belirlenmiştir ve 16 yaşın altındaki bireyler araştırmaya dahil edilmediği için internet kullanım oranları ile ilgili bilgi paylaşılmamıştır (TUIK,2018). Ancak Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi kapsamında paylaşılan bilgiler ışığında çocukların 9 yaşından önce internet kullanmaya başladıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar da siber zorbalığa yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların da maruz kaldığını göstermektedir (Özdemir ve Akar, 2011; Peker, Eroğlu ve Ada, 2012; Kavuk ve Keser, 2016; Erden, 2017). Bu bağlamda siber zorbalık davranışları ile karşılaşma ihtimalinin daha küçük yaşlarda başladığı söylenebilir. Çocukların yaşamlarında aileri ile birlikte önemli bir rolü olan öğretmenlerin, siber zorbalığa ya da sanal şiddete ilişkin farkındalık sahibi olmalarının çocukların bu tür olumsuz davranışlardan korunmaları açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının siber zorbalık kavramına ilişkin görüşleri ile siber zorbalık eylemleri karşısındaki duygu ve davranışlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “Öğretmen adayları siber zorbalık kavramını nasıl algılamaktadır?”, “Öğretmen adayları siber zorbalığa maruz kaldıklarında ne hissetmektedir?” ve “Öğretmen adayları siber zorbalık karşısında nasıl davranmaktadır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının siber zorbalık kavramına ilişkin görüşleri ile siber zorbalık eylemleri karşısındaki duygu ve davranışlarını belirleme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, algıladıkları ve deneyimlerine ne tür anlamlar kattıklarını belirleme temelinde şekillendirilen nitel araştırmalar, kendi içlerinde farklı boyutlar da barındırmaktadır. Ancak temel nitel araştırmada öncelikli amaç anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2015). Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin görüş ve deneyimleri kendi iç dünyalarına bağlı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada “sınıf eğitimi programında öğrenim görüyor olma, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceri kazanabilecekleri en az bir dersi başarı ile tamamlamış olma ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı isteme” ölçütleri ile belirlenmiş 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara gerekli bilgi verilmiş ve yaklaşık 35 dakikalık süreçlerde araştırma verileri yazılı olarak toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen görüşme formları doküman olarak kabul edilmiş ve doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Doküman analizi tekniğinde temel olarak araştırmanın amacına ilişkin elde edilen ya da araştırma ile ilgili bilgi içeren dokümanlar, araştırmacı tarafından incelenip yorumlanmaktadır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının siber zorbalık algıları, siber zorbalık eylemleri karşısındaki duyguları ve davranışları üç ana tema olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Siber zorbalık algısına ilişkin temalar

Siber Zorbalık	
Linç kültürü	İntihara zorlama
Şifre kırma / çalma	İzinsiz bilgi kullanımı
Sosyal medya hesabı çalma	Anketler
Şiddet	İnsanları rahatsız etme
Her türlü taciz	Uygunsuz reklamlar
Sanal tehdit	Kötü mesaj ve yorumlar
Cinayetle sonuçlanan bilgisayar oyunları	Sanal saldırı

Tablo 1'de yer alan siber zorbalık algılarına ilişkin temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının sanal ortamda karşılaştıkları, olumsuz ve kendilerini rahatsız eden sanal eylemleri siber zorbalık olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının vurguladıkları kişisel bilgilerin çalınması, sanal tehdit, hakaret, intihara zorlama, sanal taciz ve linç kültürü alanyazında da siber zorbalık eylemleri içerisinde yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının siber zorbalık kavramına ilişkin bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Bulgular incelendiği zaman öğretmen adaylarının web sayfalarında yer alan anketler ile reklamları da siber zorbalık eylemleri içerisinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının dijital ortamda kendilerini rahatsız eden herhangi bir durumu da siber zorbalık olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Farklı şekillerde karşılaşılan ve çocukların ölümleri ile sonuçlanan bilgisayar oyunları da öğretmen adayları tarafından siber zorbalık olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının siber zorbalık ile karşılaştıklarında hissettikleri duygulara ilişkin temalar

Siber zorbalık karşısında hissedilen duygulara ilişkin temalar	
Rezil olma korkusu	Çaresizlik
Rahatsızlık	Duygusal çöküntü
Bıkkınlık (sıkılma)	Tedirginlik
Tehlikede hissetme	Utandırma
Kızgınlık	Endişe

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adayları siber zorbalık eylemleri karşısında farklı olumsuz duygular hissetmektedir. Tablo incelendiği zaman siber zorbalık eylemleri karşısında sosyal çevrelerine ya da ailelerine rezil olma korkusu ve tedirginliği yaşayan öğretmen adayları ile birlikte bu durumlarda kızgınlık hissettiğini belirten öğretmen adayları da olduğu görülmektedir. Hissedilen duygulara ilişkin temalar incelendiği zaman tedirginlik, tehlikede hissetme, çaresizlik ve endişe duygularının eylemin dijital ortamda gerçekleşmesi ve eylemi gerçekleştiren kişinin kimliğini gizleme şansına sahip olmasından kaynaklı ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının siber zorbalık ile karşılaştıklarında gösterdikleri davranışlara ilişkin temalar

Siber zorbalık karşısında gösterdikleri davranışlara ilişkin temalar		
Etki tepki davranışı gösterme	Hesabı geri alma	Durumu kabullenme
Bilen birine danışma	Engelleme	Şikayet etme
Sessiz kalma	Yapıcı dille iletişim kurma	Emniyete başvurma
İfşa etme	Hesabını kapatma	Görmezden gelme
Aile ile paylaşma	Hakaret etme	İletişimi azaltma

Tablo 3'de yer alan temalar incelendiği zaman "iletişimi azaltma" teması dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının siber zorbalığa maruz kaldıklarında eylemi gerçekleştiren kişiye ve eylemin şekline göre gösterdikleri davranışlarını şekillendirdikleri söylenebilir.

Tablo incelendiği zaman "etki tepki davranışı gösterme, hakaret etme ve ifşa etme" temaları öğretmen adaylarının, siber zorbalık karşısında zorbalık olarak adlandırılabilir davranışlar da sergileyebildiklerini göstermektedir. Tabloda yer alan temalar incelendiği zaman siber zorbalık karşısında "sessiz kalma, engelleme, görmezden gelme, durumu kabullenme" davranışlarını göstermeyi tercih ederek yaşadığı olumsuz durumu kimseye paylaşmayan öğretmen adayları ile birlikte yaşadığı olumsuz durumu paylaşmayı tercih ederek "aile ile paylaşma, emniyete bildirme, şikayet etme, bilen birine danışma" davranışlarını gösteren öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının siber zorbalık karşısında uygun davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Öneriler ve Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin farkındalık ve bilgi sahibi olmakla birlikte dijital ortamda yaşadıkları ve onları rahatsız eden herhangi bir eylemi de siber zorbalık içerisinde değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının sosyal medyada yapılan paylaşımlara karşılık tepki amacıyla oluşturulan ve sanal linç dönüştürülen eylemleri linç kültürü olarak siber zorbalık kapsamında değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının siber zorbalık karşısında sessiz kalma ve görmezden gelme davranışları ile birlikte uğradıkları zorbalığa aynı şekilde karşılık vermeyi seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Siber zorbalık karşısında yasal yollara başvurarak yardım almayı tercih edeceklerini belirten sınırlı sayıda öğretmen adayı olduğu belirlenmiştir. Siber zorbalığa ilişkin farklı branşlarda

öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile karma yöntemle desenlenecek kapsamlı çalışmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. Retrieved from http://ngsuniversity.com/pluginfile.php/134/mod_resource/content/1/DocumentAnalysis.pdf
- Meriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akbıyık, C. & Kestel, M . (2016). Siber Zorbalığın Öğrencilerin Akademik, Sosyal ve Duygusal Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 844-859. DOI: 10.17860/mersinefd.282384
- Belsey, B. (2019). Cyberbullying. Retrieved from <http://www.cyberbullying.ca>
- Erden, O. E. (2017). Lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4 (1), 1–26. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/ojtac/issue/30133/284612>
- Eroğlu, Y. & Güler, N. (2015). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 118–129. Retrieved from <http://suje.sakarya.edu.tr/article/viewFile/5000138652/5000143500>
- Gökmen, Ö. F. & Akgün, Ö. E. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği eğitimi verebilmeye yönelik yeterlilik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14 (4), 1208–1221. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/46528>
- İnam, N. & Öztürk, G . (2018). Öğretmen Adaylarının Sanal Zorbalık Algıları. *International Journal of Computers in Education*, 1 (1), 24-38. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ijce/issue/38078/430801>
- Karaman, G. & Ünsal, H . (2017). Ortaokul Rehber Öğretmenleri, Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Ve Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Siber Zorbalık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri Ve Siber Zorbalığın Önlenmesi Hakkındaki Önerileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 62-85. DOI: 10.29065/usakead.316635
- Kavuk, M. & Keser, H. (2016). İlköğretim okullarında siber zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 31 (3), 520–535. DOI:10.16986/HUJE.2015014222
- Özdemir, M. & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (4), 605–626. Retrieved from <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/930>
- Peker, A., Eroğlu, Y. & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 185–206. Retrieved from <http://efdergi.ibu.edu.tr>
- Peker, A. (2015). Ergenlerin saldırganlık ve siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 61, 323–336. Retrieved from http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1957342436_13%20Adem%20PEKER.pdf
- TUİK, (2014). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198>
- TUİK, (2018). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id= 27819>

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİL İLE ÖĞRETMENLERİN ROL FAZLASI DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ŞEHABETTİN YAVUZ

DÜZCE MEM

SÜLEYMAN GÖKSOY

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

Özet

Amaç: Araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu çalışmada araştırmanın evrenini oluşturan Düzce ili ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisi çeşitli demografik değişkenler yönünden incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma örneklemi Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilçelerin il genelindeki temsil oranına göre seçilen 416 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yapılırken kolay ulaşılabilir olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yönlendirici motivasyonel dil kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Daha sonra ise sırası ile aitik yaratıcı motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dili kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranış sergilemektedir. Elde edilen bulgulara göre *cinsiyet* değişkeni açısından müdahaleci rol fazlası davranışta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre görüşlerinde erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil ve aitik yaratıcı motivasyonel dil alt boyutları ile toplam motivasyonel dilde *branş* değişkeni açısından anlamlı fark ise branş öğretmenleri lehine çıkmıştır. *Öğrenim durumu* değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı cesaret verici motivasyonel dilin öğretmenlerdeki algısına bakıldığında ise lisans mezunları lehine çıkmıştır. *Mesleki kıdem* değişkeni açısından değerlendirildiğinde yöneticilerin kullandığı yönlendirici motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dil alt boyutları ile toplam motivasyonel dil algıları 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında mesleğe yeni başlayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Yaş değişkeni açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin çalıştıkları *okul türü* açısından yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Bu fark tüm alt boyutlarda liseler lehine çıkmıştır. Öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile çalıştıkları okul türü arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Destekleyici rol fazlası davranış ile müdahaleci rol fazlası davranış arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil, öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerini çok düşük düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Motivasyonel dil, rol fazlası davranış, yönetici, öğretmen

The Relationship Between The School Administrations' Motivational Language And Teachers' Extra Role Behaviours

Abstract

Purpose : In this research, the relationship between the school administrations' motivational language and the teachers' extra role behaviours is pointed out. In this study, according to the views of the teachers who work at the state schools in the city centre and the towns around Düzce, the relationship between the school administrations' motivational behaviours and the teachers' extra role behaviours is observed with a wide variety of demographic differences.

Method : In this research sampling, 416 teachers are chosen according to the representations of the towns' state schools in the city centre. While sampling, simple non-optional sampling method is used due to the easy-reach. According to the results of the research, the school administrations mostly prefer to use the directional-motivational language and then in order, possession-creative motivational language and encouraging-motivational language.

Findings and Conclusions; According to the findings of the research, the teachers mostly use supporting role behaviours. It is also found that there is a great difference between the views of the male and female teachers in favor of the male ones statistically. It is also found that the male teachers have more intrusive extra role behaviours than the female teachers. The school administrations' directional motivational language and possession creative motivational language is seen in favor of branch teachers in terms of total motivational languages with respect to the sub-dimensions. The administrations' encouraging motivational language is seen in favor of the teachers who have master's degree with regard to the educational state. When it comes to the professional seniority, there is a great difference of the administrations' directional- motivational language and encouraging motivational language between the teachers whose professional seniority is between 1 and 5,

and between 6 and 10 and the teachers who has just started their professional seniority with respect to the sub-dimensions. There is no great difference between the administrations' motivational languages and the teachers' extra role behaviours with regard to the age statistically. There is a big difference in the administrations' motivational languages with regard to the kind of the schools statistically. This difference is in the high schools with all sub-dimensions. There is no big difference in the teachers extra role behaviours with respect to the kind of the schools they work at, though. It is found out that there is a low positively relationship between encouraging extra role behaviours and intrusive extra role behaviours. The administrations' motivational language predicts the practice in the teachers' extra role behaviours in a very low level.

Keywords: Motivational language, role-based behavior, manager, teacher

Problem Durumu

Kurumlardaki yönetici ve ast ilişkilerinin paydaşlarda örgüte karşı aidiyet ve örgütsel amaca hizmet için davranışlarının ötesinde rol fazlası davranış oluşturmada yöneticilere önemli görevler düştüğü; okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki karşılıklı uyum, etkili iletişim, işe bağlılık ve işten elde edilen doyumun sağlanmasında ise yöneticilerin kullandıkları dilin önemli bir payı olduğu ifade edilebilir. Zira yöneticiler tarafından kullanılan dil yapıcı olduğunda, çalışanların kurumu daha fazla sahiplendikleri, kurumun amacına daha fazla hizmet ettikleri ve kuruma yönelik geliştirdikleri aidiyet duygusunun artabileceği söylenebilir.

Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için buldukları toplumdan ve çevreden insan, madde, bilgi ve teknoloji gibi birtakım girdiler alırlar. Ancak bu girdilerin her biri kendi içinde farklılıklar gösterir. Bu girdiler içinde örgütü en diri ve canlı tutan ise insan kaynağıdır. İnsan kaynağının doğru seçimi, seçildikten sonra örgüt içinde bu kaynağın doğru yönlendirilmesi, yetenek ve performansının doğru ve örgütün amacı için kullanılması o örgüt içinde kurulacak sağlıklı ve motive edici bir iletişim dili ve tekniği ile mümkündür (Kocabaş, 2014). Çünkü örgütler beşeri sermayenin, yani insan kaynağının oluşturduğu yapılardır. İnsanların yoğun olarak birlikte bulunduğu ortamlarda, örgütün işleyişini sağlamak için iletişim kaçınılmaz bir şekilde kullanılan en önemli araçtır. İletişim örgütte paydaşların davranışlarını kontrol etme rolü bulunan yönetsel bileşenlerden biridir. İletişim, bir örgütte bireylere ne yapmaları, nasıl yapmaları, nasıl daha iyi yapabilecekleri ve performanslarını nasıl daha iyi şekilde artırabilecekleri noktasında açık şekilde motivasyon sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2012). İletişim süreci sonunda ortaya çıkan motivasyon bireyin davranışlarına enerji veren, davranışın yönünü belirleyen içsel ve dışsal dürtüleri kontrol edebilen yapıya sahiptir. Bu içsel ve dışsal bileşenler bireyin davranışının türünü, yönünü, süresini, sürdürülebilirliğini, hedefe yoğunlaşabilme durumunu belirleyen önemli aktörlerdir (Waugh, 2002). Güdüleme, yöneltme, isteklendirme ve teşvik etme anlamlarına gelen motivasyon, köken olarak Latince "movere" kelimesinden türetilmiş olup "harekete geçmek, harekete geçirmek" manalarını taşımaktadır (Özalp ve Kirel, 2010). Kavram, bireyin dünyayı anlaması, yaşamını kontrol etmesi ve kendisini hedeflerine yönlendirmesi anlamında kullanılmaktadır. Yani motive edilmiş davranış, harekete geçirilmiş, yön verilmiş ve sürdürülebilirlik kazandırılmış bir hal almıştır. Bu bağlamda motivasyonun planlama, örgütlenme, uygulama, izleme, problem çözme, sorgulama gibi bilişsel eylemleri yanında, güç, çaba, kararlılık gibi fiziksel eylemleri de içerdiği söylenebilir (İlter, 2016). Motivasyonun bireyleri harekete geçirici, bireylerin hareketini devam ettirici ve hareketlerini olumlu yöne yönlentici özelliklere sahip olduğu da dile getirilmektedir (Güney, 2012). Günümüz dünyasının yüksek rekabet ortamında, örgütler artık çalışanlarının iş performanslarını arttırmak adına yoğun olarak yeni yöntemlerin arayışı içindedir. Bu arayışın temel nedeni, artan uluslararası rekabet ve sürekli değişim nedeniyle, çalışanların örgüt içi yaratıcılıklarına giderek daha fazla gereksinim duyulmasıdır (Koçel, 2001). Keza örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi ve rekabet üstünlüğü sağlayabilmesinde, bünyesindeki insan gücünün etkinliği son derece önemli bir hale gelmiştir. Artık insan unsurundan en fazla verimi ve faydayı sağlayacak yönetici ve liderlere eskiden olduğundan daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Zira bu bireyler, örgütün veya ekibin insan kaynakları dâhil tüm kaynaklarını en iyi bir şekilde sevk ve idare ederek, verimi en yüksek düzeye çıkarabilmekte ve örgütlerin yaşanan bu değişimlere ayak uydurmalarını sağlayabilmektedirler (Karaşlan, 2010).

Alan yazında yönetimde iletişimin önemine dair araştırmalar yapılmış olsa da okul yöneticilerinin kullandığı dili inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Özen, 2015). Bu çalışmalarda genel olarak yöneticinin tercih ettiği dilin belirsizliği azaltıcı özelliği odak olarak belirlenmiş ve dilin anlam oluşturan özelliği genellikle biraz ihmal edilmiştir. Bundan dolayı, anlam oluşturu bir etkisi olan motivasyonel dil kullanımı ve motivasyonel dilin performansla olan korelasyonunu belirten yeterli anlamda çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır (Mert, 2011).

Eğitimde yaşanan teknolojik gelişmelere rağmen sınıftaki öğretmenin rolü öğrencinin başarısında yadsınamaz bir yere sahiptir. Değişen zaman ve toplum yapısı öğretmenlerden beklentileri artırdığından artık öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Çağımızda toplumda ve devlette görülen bu denli büyük beklentiler öğretmenler üzerinde olabildiğince baskı oluşturmakta olup, öğretmenlerin motivasyonlarının korunması ve artırılması için bakanlık merkez teşkilatından, okuldaki yöneticilere kadar sahadaki herkese birtakım görevler düşmektedir. Örgüt içerisinde genellikle örgüt iklimine bağlı faktörlere veya bireysel niteliklere dayalı olarak kişilerin birçok farklı davranış biçimi ortaya koymaları görülmektedir. Bu tür davranışların bazıları yapılan işlerle alakalı olarak rol davranışları biçiminde görülürken; diğerleri rol fazlası davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütte rol, makamda bulunan kişinin göstermesi beklenen davranıştır. Makamların tasnifi ve eylemlerin çözümlenmesinde, rol ve statü gerçekleri

esas alınmaktadır. Beklentiler açısından tanımlanan rolün içerdiği belirli zorunluk ve sorumluluklara rol beklentisi denmektedir. Makamlar ve rollerden oluşan bir yapı olan örgütün içerisindeki roller birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayıcıdır (Bursalioglu, 2011). Okul yöneticilerinin farklı liderlik davranışlarının olduğu gibi çeşitli yönetsel davranış ve becerilerin de birlikte çalıştıkları öğretmenler üzerinde etkiye sahip olduğu, alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konmaktadır (Mert, 2011; Özen, 2015). Okul yöneticilerinin yönetimde ve ikili ilişkilerde kullanmış oldukları iletişim tür ve kalitesinin öğretmenlerin kendilerini işe adanmalarında, potansiyellerini ortaya çıkarıp verimli şekilde sürece dâhil etmelerinde, bağlılıklarının artmasında, mesleki becerilerinin zenginleşmesinde doğrudan ve dolaylı bir tesiri olduğu düşünülmektedir. Sözel iletişimin önemli bir parçasını oluşturan ve yönetsel sürece olumlu destek sunan yöneticilerin motivasyonel dil kullanımının öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile olan ilişkisi hakkında yapılmış çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Sullivan (1988), tarafından geliştirilen Motivasyonel Dil yaklaşımının kuramsal çıkış noktasını oluşturan Söz Edimleri Teorisi (Speech-Acts Theory) harekete geçiren dil (performative language) ve söz edimleri (speechacts) konseptlerinden oluşmaktadır (Mert, 2011). Türkçe alan yazınında motivasyonel dil ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmaların önde gelenleri arasında, Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen Motivasyonel Dil Ölçeğinin, Mert, Keskin ve Baş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan çalışmaları sayılabilir (Akt. Özen, 2015).

Okulun içindeki eğitsel iklimin iyileştirilmesi, insan kaynaklarının daha nitelikli hale getirilmesi, öğrenmeye ve gelişmeye odaklanmış, iyi motive edilmiş bireylerin yetiştirilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin başta olmak üzere etkili ve motive edici bir dile sahip olmaları beklenir. Dolayısıyla bunun için de etkili ve çift yönlü gelişen bir iletişim ağının da paydaşlar arasında kurulması gerekir. Okulların kaynağını oluşturan beşeri ve sosyal sermayenin iyi işlenmesi için ve nitelik kazanması için motive edici, güdüleyici, yönlendirici, cesaret verici bir iletişim yapısı gerekmektedir.

Örgütlerde iletişiminin dört temel işlevinden söz edilebilir: kontrol, motivasyon, duygusal ifade, bilgi. İletişimin kontrol işlevi örgüt paydaşlarının ortak davranış sergilemelerini sağlamak için gereklidir. Motivasyon sağlama işlevi ise paydaşların örgütün amaçlarına daha iyi hizmet etmelerini sağlamak için, onların heyecanlarını diri tutmada işe yaramaktadır. Duygusal ifade örgüte olan bağlılığı ve aidiyeti sağlamada kullanılan bir işlevdir. Bilgi ise örgütün yönetsel sürecinde alınacak kararlardaki alternatifleri görmeye etkilidir (Robbins ve Judge, 2012).

Eğitim örgütleri, içerdiği sosyal ve beşeri sermayeden dolayı diğer örgütlerden fazla olarak iletişime ağırlık vermektedir. Okullarda insanlar arası sözel ve sözel olmayan unsurlarla pek çok iletişim gerçekleşmektedir. Açık bir sistem olan okulun girdilerini oluşturan insan kaynağını okulun ontolojik gayesi doğrultusunda şekillendirmek, bu sermayeye rol ve sorumluluk vermek motive edici şekilde kullanılan bir iletişim ile mümkün olabilmektedir. Okul, karmaşık bir öğrenme yaşama alanıdır. Okullarda örgütsel amaca erişmenin en büyük sağlayıcısı büyük oranda iletişim kanallarının istendik şekilde işlemesine bağlıdır (Erdoğan, 2000). Okul ikliminin özünde ise iletişim vardır. Öğretmenler ile işbirliği kuran, sorun çözme becerileri gelişmiş, paydaşlar arasında adil davranan, pozitif enerji sahibi, tutarlı ve bütüncül davranış örüntüsüne sahip, hoşgörülü, entelektüel birikimi yüksek, mesleki motivasyonu olan, motivasyonu sağlayan, mesleki formasyonu gelişmiş, mizahi yönü güçlü okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri sergilemeleri daha yüksek bir olasılık içermektedir (Açıkalın ve Turan, 2015). Bu bağlamda okul yöneticisinin sözel ve bedensel iletişim dilinin okulun paydaşlarını motive etmesi, etkilemesi, yönlendirmesi beklenir. Motive olmuş öğretmen ve öğrencinin okulun amaçlarına ve kendi bireysel hedeflerine daha güçlü ve emin şekilde hizmet etmesi kuvvetli bir ihtimaldir.

Yapılan alan yazın taramasında eğitim yöneticilerinin motivasyonel dili ne ölçüde kullandıklarını ve bu dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisini belirleyen çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerdeki rol fazlası davranış sergilemeleriyle olan ilişkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Düzce'deki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermeleri ile olan ilişkisini belirleyerek, öğretmen görüşlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmektir.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar için cevaplar aranmıştır: Düzce ili devlet okullarındaki öğretmenlerin;

1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri nedir?
2. Kişisel değişkenleri (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okul türü);
 - a. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b. Rol fazlası davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşleri ile rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden olan okul yöneticileri, öğretmenler, denetmenler, politika üreten kişiler ve benzer konularda araştırma yürütenler için bazı pratik veriler sunacağı düşünülmektedir. Çünkü okul yöneticileri, araştırma sonuçları doğrultusunda, okullarında birlikte çalıştıkları meslektaşlarının

rol fazlası davranış sergileme ve kullandıklarını motivasyonel dilin öğretmenler tarafından algılanma düzeylerini görebileceklerdir. Bu araştırma sonuçları, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı örgütsel davranışlarının sonuç ve etkilerini görmeleri bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı ve etkili olmalarında en önemli faktörlerin içerisinde yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları gelmektedir. Motivasyonu sağlayan pek çok unsurdan söz edilebilir. Bunlar dışsal (para, ödül, övgü vb.) ve içsel (insanın kendi içinden gelen güç) motivasyon araçları olarak iki gruba ayrılmaktadır. Okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dil öğretmenler üzerinde önemli ölçüde motivasyon sağladığı düşünülebilir. Bu dilin etkili ve verimli kullanımı okuldaki yönetici ve öğretmen ilişkilerini geliştireceği gibi okulun akademik ve sosyal yönünü de güçlendirebilir. Öğretmenlerin sergilediği rol fazlası davranışın daha çok işe adanmışlıkla ilgili olduğu düşünülebilir. Eğer bir öğretmen kendini okula ve mesleğe güçlü şekilde ait hissediyor, elinden gelenin fazlasını ortaya koymaya çalışıyor ise beklenenin ötesinde davranış sergilemeye de açık olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda ele alındığında okullarda yöneticilerin kullandığı motivasyonel dile ilişkin öğretmen algılarının ve öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların düzeylerini ortaya koymak ve bu değişkenler arasındaki ilişki belirtmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda öğretmenler; kendilerinin okullara ilişkin rol fazlası davranış sergilemeleri ile yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil arasındaki ilişki düzeylerini görebileceklerdir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek bulgu ve sonuçların farklı bilimsel çalışma ve araştırmalara da kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma Düzce il merkezi ve ilçelerinde bulunan okulların yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarını genelledebileceğimiz elemanlar bütünüdür. Örneklem ise evrenden belli kriterler dâhilinde seçilen ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümeye verilen isimdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'de Düzce il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenler, örneklemini ise Düzce il merkezi ve ilçelerinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilçelerin il genelindeki temsil oranına göre seçilen örneklem grubu oluşturmaktadır. Örnekleme yapılırken kolay ulaşılabilir olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, örnekleme seçilen her bir ögenin istatistiksel olarak aynı şansa sahip olduğu ve tamamen rastgele seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Düzce il genelinde, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkököl, ortaokul ve liselerde 3686 öğretmen görev yapmaktadır (<http://duzce.meb.gov.tr/> erişim tarihi: 12.04.2016). Büyüköztürk vd.'e (2012) göre evren büyüklüğü 3000 olan gruplar için veri toplanması gereken sayı (Alfa: ,05 için) 341'dir. Fakat araştırmanın veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler de hesap edildiğinde ve belirlenen örneklem büyüklüğünün altına düşmemek için örnekleme alınan toplam 425 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir.

Örnekleme ait okulların, öğretmenlerin sayıları ve oranlarına ulaşılarak ilgili veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. **Örneklemedeki Okul Türlerinin Dağılımı**

Türü	Okul Sayısı	Oranı	Öğretmen Sayısı	Oranı
İlkokul	10	%37,04	135	%32,45
Ortaokul	10	%37,04	114	%27,40
Lise	7	%25,92	167	%40,15
Toplam	27	%100	416	%100

Tablo 1'e bakıldığı zaman örnekleme alınan okul türlerinin sayısı, bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayısı, her bir okul türünün örneklemedeki oranı ve her bir okul türündeki öğretmen sayılarının örneklemedeki oranını görmek mümkündür. Buna göre okul sayısı açısından ilkököl ve ortaokul eşit düzeydedir (n=10, %37,04). Liseler ise yedi tanedir (%25,92). Örnekleme alınan öğretmen sayısı açısından ise en büyük oranı liseler oluşturmaktadır (n=167; %40,15). İlkokullardaki öğretmenler 135 kişi (%32,45) ve ortaokullardaki öğretmenlerin sayısı ise 114'dir (%27,40). Öğretmen sayısının dağılımı açısından liselerde çalışan öğretmenlerin diğer okul türünde çalışan öğretmenlerden ortaokula oranla yaklaşık %13 puan, ilkökula oranla ise yaklaşık %8 puan daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Bunun sonucunda da liselerden alınan örneklem sayısı artmıştır. Bu doğrultuda araştırmada ilkökullarda 135, ortaokullarda 114, liselerde ise 167 öğretmen araştırmaya dahil edilerek toplam 416 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma örnekleminin % 58,9'unu (n = 245) kadın, % 41,1'ini (n = 171) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 32,5'inin (n = 135) sınıf, % 67,5'inin (n = 281) branş öğretmeni olduğu görülürken, 23-30 yaş arası öğretmenlerin oranının % 32,2 (n = 138), 31-35 yaş arası % 24,3 (n = 101), 36-40 yaş arası % 20,9 (n = 87) ve 41+ yaş üstü öğretmenlerin oranının

% 21,6 (n = 90) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 28,4'ünü (n = 118), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 26,0'sını (n = 108) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 16,1'ini (n = 67) oluşturduğu görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmanın % 18'ini (n= 75) ve 21+ kıdem üstü öğretmenlerin oranının % 11,5' ini (n=48) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenim durumu itibarı ile öğretmenlerin lisans mezunu olanların oranı % 87,3 (n=363) ve yüksek lisans mezunu olanların oranı % 12,7 (n=53) olduğu görülmektedir. Araştırma örnekleminin görev yaptığı kurumlara göre ise örneklemin % 32,5'ini (n=135) ilkökul öğretmenleri, % 27,4'ünün (n=114) ortaokul öğretmenleri, % 40,1'ini (n=167) lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak motivasyonel dilin ölçümü için Mayfield, Mayfield ve Kopf, (1995) tarafından geliştirilen "motivasyonel dil ölçeği" (MDÖ) (Motivational Language Scale) kullanılmıştır. Ölçek, Özen (2015) tarafından Türkçeye çevrilip okul müdürlerine uygulanmak üzere uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşup bu alt boyutlara ait Cronbach's alpha değerleri yönlendirici motivasyonel dil için 0,94; aitlik yaratıcı motivasyonel dil için 0,88; cesaret verici motivasyonel dil için 0,93 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin toplam açıklama varyansı ise % 69'tur. Ölçek maddelerin faktör yükleri ,54 ile ,84 arasında değişmektedir. Ölçme aracının bu araştırma için toplanan verilerine göre güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's alpha değeri toplamda 0,96 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için de yönlendirici motivasyonel dil, 0,95, aitlik yaratıcı motivasyonel dil 0,91, cesaret verici motivasyonel dil 0,83 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup aralıkları 1,00-1,80 arası: Kesinlikle Katılmıyorum, 1,81-2,60 arası: Katılmıyorum, 2,61-3,40 arası: Kararsızım, 3,41-4,20 arası: Katılıyorum, 4,21-5,00 arası: Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için Demir (2015) tarafından geliştirilen "öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ölçme aracı" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal halindeki iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0,91 olarak belirtilmiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşup, bu boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri müdahaleci rol fazlası davranış alt boyutu için 0,75; destekleyici rol fazlası davranış alt boyutu için ise 0,97 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin madde yük değerleri 0,58 ile 0,77 arasında değişip toplam açıklanan varyans % 41,99 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının bu çalışma için verilerden elde edilen Cronbach's Alpha değeri toplamda 0,85 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar olan destekleyici rol fazlası davranış alt boyutu için 0,84, müdahaleci rol fazlası davranış alt boyutu için ise 0,72 şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup aralıkları 1,00-1,80 arası: Hiçbir zaman, 1,81-2,60 arası: Bazen, 2,61-3,40 arası: Nadiren, 3,41-4,20 arası: Çoğunlukla, 4,21-5,00 arası: Her Zaman şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Ölçme aracı formları Düzce il merkezi ve ilçelerinde örnekleme uygun olarak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ocak, Şubat, Mart ve Nisan aylarında dağıtılmıştır. Düzce il merkezinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen sayısı 3686 olarak resmi istatistiklerden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde yaşanabilecek bazı olumsuzluklar, karşılaşılabilecek zorluklar ve geçersiz olabilecek bazı formlar da dikkate alındığında 425 kişiye ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda 500 ölçme aracı formu çoğaltılmıştır. Uygulanan bu formlardan 74 tanesi geri dönmemiş 10 tanesi ise doldurma yönergesine uygun olmadığından geçerli sayılmamıştır. Bu durumda elde edilen 416 ölçme aracı formlarının dönüş oranı yüzde 83,2'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda demografik değişkenlerin dağılımları, normal dağılım gösterenler için bağımsız gruplar t-testi, normal dağılım göstermeyenler için Mann Whitney-U (MWU), Spearman RHO Korelasyon analizi, Kruskal Wallis (KW) kullanılmıştır. KW testinde anlamlı çıkan grupları test etmek için de MWU testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik bulgular

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Motivasyonel Dil Düzeyleri

Motivasyonel Dilin Alt Boyutları	n	\bar{X}	Ss
Yönlendirici Motivasyonel Dil	416	3,48	0,92
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	416	3,31	0,87
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	416	3,29	0,96
Motivasyonel Dil Toplam	416	3,38	0,84

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları motivasyonel dil düzeyi yönlendirici dil ($\bar{X}=3.49$ / Katılıyorum) olarak belirlenmiştir. İkinci olarak en fazla görülen motivasyonel dil alt boyutu ise aitlik yaratıcı dil düzeyi ($\bar{X}=3.31$ / Kararsızım) iken en düşük motivasyonel dil düzeyi alt boyutu ise cesaret verici dil ($\bar{X}=3.29$ / Kararsızım) olmuştur. Toplam ölçeğe yönelik görüşleri ise ($\bar{X}=3.38$ / Kararsızım) şeklinde olmuştur. Yöneticilerin kullanmış oldukları motivasyonel dil düzeylerine ilişkin boyutlar motivasyonel dilin alt boyutlarının maddelerinin dağılımına bakılarak ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

Öğretmenlerin rol fazlası davranışlara yönelik görüşleri ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 3'da sunulmuştur.

Tablo 3. **Öğretmenlerin Rol Fazlası Davranış Düzeyleri (Genel)**

Rol Fazlası Davranışın Alt Boyutları	n	\bar{X}	Ss
Destekleyici Rol Fazlası Davranış	416	4,17	0,49
Müdahaleci Rol Fazlası Davranış	416	3,15	0,71
Rol Fazlası Davranış Toplam	416	3,83	0,48

Tablo 3'da araştırmaya katılan öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları rol fazlası davranış destekleyici rol fazlası davranış, boyutu ($\bar{X}= 4.17$ / Çoğunlukla) iken, müdahaleci rol fazlası davranış boyutunun aritmetik ortalaması daha düşüktür ($\bar{X}= 3.15$ / Bazen). Rol fazlası davranışın genel aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}= 3.83$ / Çoğunlukla) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okul türü) ilişkin bulgular

- Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
- Rol fazlası davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile ilgili cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann Whitney-U analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. **Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Değişkenler	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yönlendirici Motivasyonel Dil	Kadın	245	209,53	51335,00	20695,00	0,83
	Erkek	171	207,02	35401,00		
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Kadın	245	205,00	50224,00	20089,00	0,47
	Erkek	171	213,52	36512,00		
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	Kadın	245	211,00	51695,50	20334,50	0,61
	Erkek	171	204,92	35040,50		
Motivasyonel Dil Toplam	Kadın	245	207,98	50954,00	20819,00	0,91
	Erkek	171	209,25	35782,00		
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Kadın	245	205,17	50266,50	20131,50	0,49
	Erkek	171	213,27	36469,50		
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Kadın	245	199,11	48782,50	18647,50	0,05*
	Erkek	171	221,95	37953,50		
Rol Fazlası Davranış Toplam	Kadın	245	202,79	49682,50	19547,50	0,24
	Erkek	171	216,69	37053,50		

*p≤ 0,05

Tablo 4'te öğretmenlerin motivasyonel dil algılarının rol fazlası davranış sergilemeleri ile cinsiyetler yönünden anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 7'ye göre toplam motivasyonel dil algılarına yönelik

öğretmen görüşleri incelendiğinde alt boyut olan yönlendirici motivasyonel dil algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=20695,00$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin yönlendirici motivasyonel dil algılarının kadın öğretmenlerden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönlendirmelerine daha açık olduğu söylenebilir. Diğer alt boyut olan aitlik yaratıcı motivasyonel dil algıları da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=20089,00$; $p>0,05$). Bununla birlikte sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Son alt boyut olan cesaret verici motivasyonel dil algıları da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=20334,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkarmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algılarının kadın öğretmenlerden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandıkları cesaret verici sözlerin kadın öğretmenleri mesleğe daha fazla teşvik ettiği söylenebilir. Toplam motivasyonel dil algılarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden anlamlı fark yoktur ($U=20819,00$; $p> 0,05$). Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla motivasyonel dil algısına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4'e göre rol fazlası davranışlara yönelik destekleyici rol fazlası davranışla ilgili öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($U=20131,50$; $p> 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer alt boyut olan müdahaleci rol fazlası davranışta öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($U=18647,50$; $p\leq 0,05$). Anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Toplam değerlere bakıldığında ise rol fazlası davranış değişkeninde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark ortaya çıkmamaktadır ($U=19547,50$; $p> 0,05$).

Yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile ilgili branş değişkenine yönelik bulgular aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Branşa Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yönlendirici Motivasyonel Dil	Sınıf Ö.	135	186,86	25226,00	16046,00	0,01*
	Branş Ö.	281	218,90	61510,00		
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Sınıf Ö.	135	190,43	25707,50	16257,50	0,03*
	Branş Ö.	281	217,18	61028,50		
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	Sınıf Ö.	135	185,77	25079,50	15899,50	0,07
	Branş Ö.	281	219,42	61656,50		
Motivasyonel Dil Toplam	Sınıf Ö.	135	186,21	25138,00	15958,00	0,00*
	Branş Ö.	281	219,21	61598,00		
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Sınıf Ö.	135	221,78	22940,50	17174,50	0,11
	Branş Ö.	281	202,12	56795,50		
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Sınıf Ö.	135	206,76	27912,50	18732,50	0,83
	Branş Ö.	281	209,34	58823,50		
Rol Fazlası Davranış Toplam	Sınıf Ö.	135	215,58	29103,50	18011,50	0,40
	Branş Ö.	281	205,10	57632,50		

* $p< 0,05$

Tablo 5'te öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile motivasyonel dil algılarının branşları yönünden anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 8'da öğretmen görüşleri motivasyonel dil kullanımları bakımından incelendiğinde yönlendirici motivasyonel dil algıları ile öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($U=16046,00$; $p< 0,05$). Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin yönlendirici motivasyonel dil algılarının branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında sınıf öğretmenlerinin müstakil bir sınıfta dört sene boyunca eğitim vermeleri ve bu sınıfa

kendilerini daha fazla adanmaları, branş öğretmenlerine göre okul yönetiminden bağımsız olarak daha fazla karar alabilmeleri sayılabilir. Bundan dolayı sınıf öğretmenleri okul yönetiminin yönlendirmesiyle branş öğretmenlerine göre daha az karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin aitlik yaratıcı dil algıları da benzer şekilde öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmıştır ($U=16257,50$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algılarının branş öğretmenlerden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bunun olası nedenleri arasında okul yöneticileri ile branş öğretmenlerin daha fazla işbirliği içerisinde olmaları ve birlikte daha fazla zaman geçirmeleri ve bundan dolayı aidiyet duygularının daha fazla gelişmiş olmaları sayılabilir. Öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algıları ise öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=15899,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin cesaret verici motivasyonel dil algılarının branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Motivasyonel dil ölçeğine yönelik öğretmen görüşlerine genel olarak bakıldığında branş öğretmenlerinin (219,21) sınıf öğretmenlerine (186,21) göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları ve arada istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($U=15958,00$; $p<0,05$) görülmektedir. Buradan hareketle branş öğretmenlerinin okul yönetimince motive edilmeye sınıf öğretmenlerinden daha fazla açık oldukları söylenebilir.

Tablo 5'te rol fazlası davranışlarına yönelik destekleyici rol fazlası davranışla ilgili öğretmenlerin branşlarına göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($U=17174,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin destekleyici rol fazlası davranışlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt boyut olan müdahaleci rol fazlası davranışlara yönelik görüşlerinin öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=18732,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin müdahaleci rol fazlası davranışlarının branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Rol fazlası davranış değişkeninin toplam değerlerine bakıldığı zaman öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($U=18011,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin rol fazlası davranışlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla özverili ve sahiplenici mesleki davranış sergilemelerinin daha fazla rol fazlası davranış sergilemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin öğrenim durumu değişkenine yönelik bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 632. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Yönlendirici Motivasyonel Dil	Lisans	363	211,99	76952,00	8353,00	,12
	Lisansüstü	53	184,60	9784,00		
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	Lisans	363	209,92	76202,50	9102,50	,52
	Lisansüstü	53	198,75	10533,50		
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	Lisans	363	212,85	77264,00	8041,00	,05
	Lisansüstü	53	178,72	9472,00		
Motivasyonel Dil Toplam	Lisans	363	211,71	76851,00	8454,00	,15
	Lisansüstü	53	186,51	9885,50		
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	Lisans	363	208,73	75768,00	9537,00	,91
	Lisansüstü	53	206,94	10968,00		
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	Lisans	363	205,13	74460,50	8394,50	,13
	Lisansüstü	53	231,61	12275,50		
Rol Fazlası Davranış Toplam	Lisans	363	207,20	75212,00	9146,00	,56
	Lisansüstü	53	217,43	11524,00		

Tablo 6'da öğretmenlerin motivasyonel dil algılarının rol fazlası davranış sergilemeleri ile öğrenim durumları yönünden anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 9'da öğretmenlerin motivasyonel dile yönelik görüşleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde yönlendirici motivasyonel dil algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama çıkarmadığı görülmektedir ($U=8353,00$; $p>0,05$). Bununla beraber sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerinin yönlendirici dil algılarının lisansüstü öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin

aitlik yaratıcı motivasyonel dil algıları da öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($U=9102,50$; $p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmasa da sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerinin aitlik yaratıcı motivasyonel dil algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında lisans mezunu öğretmenlerin genellikle genç olmaları ve mesleğe yeni başlamalarından dolayı kendilerini yöneticilerin aitlik yaratıcı motivasyonel dil kullanımına açtıkları söylenebilir. Öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algıları ise öğrenim durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymuştur ($U=8454,00$; $p\leq 0,05$). Farkın kaynağını bulmak için sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisans mezunu öğretmenlerin cesaret verici motivasyonel dil algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre akademik ve mesleki anlamda biraz daha birikimli olmalarından dolayı yöneticilerin cesaret verici motivasyonel diline lisans mezunlarına göre biraz daha kapalı oldukları söylenebilir. Motivasyonel dil kullanımının toplam genel ortalamalarına bakıldığı zaman öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=8454,00$; $p> 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı fark görülmesi de sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerinin motivasyonel dil algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik bilgi açısından kendilerini okul yöneticilerinden daha yeterli görüyor olmaları söylenebilir.

Öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri incelendiğinde destekleyici rol fazlası davranışlarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=9537,00$; $p> 0,05$). Bununla birlikte sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin destekleyici rol fazlası davranışlarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdahaleci rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri de öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ortalama çıkarmamıştır ($U=8394,50$; $p> 0,05$). Buna karşın sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin müdahaleci rol fazlası davranışlarının lisansüstü öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında lisansüstü mezunu öğretmenlerin akademik bilgi ve eleştirel yaklaşımlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünüldüğünden dolayı okuldaki işleyişe yönelik daha fazla müdahaleci rol geliştirmeye yatkın olmaları sayılabilir. Rol fazlası davranışın toplam genel ortalamalarına bakıldığı zaman öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($U=9146,00$; $p> 0,05$). Buna karşın sıra ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının lisansüstü öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında da lisansüstü mezunu öğretmenlerin kendilerini akademik ve mesleki anlamda geliştirmeye daha fazla adadıkları kabulünden hareketle okuldaki işleyişe dönük olarak lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla rol fazlası davranış geliştirmeye eğilimli oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların mesleki kıdem değişkenine yönelik bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile MD Algıları ve RFD Sergilemeleri Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Yönlendirici Motivasyonel Dil	1-5 yıl	118	228,84	3	8,165	0,043	1-2
	6-10 yıl	108	183,46				
	11-15 yıl	67	207,46				
	16+ yıl	123	211,54				
	Toplam		416				
Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	1-5 yıl	118	219,73	3	5,814	0,121	-
	6-10 yıl	108	184,75				
	11-15 yıl	67	216,60				
	16+ yıl	123	214,71				
	Toplam		416				
Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	1-5 yıl	118	235,25	3	10,252	0,017	1-2
	6-10 yıl	108	187,15				
	11-15 yıl	67	213,83				

Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	
	16+ yıl	123	198,68				
	Toplam	416					
Motivasyonel Dil Toplam	1-5 yıl	118	228,19				
	6-10 yıl	108	182,56				
	11-15 yıl	67	212,71	3	8,299	0,04	1-2
	16+ yıl	123	210,09				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	1-5 yıl	118	197,75		4,046	0,257	-
	6-10 yıl	108	201,48	3			
	11-15 yıl	67	206,09				
	16+ yıl	123	226,29				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	1-5 yıl	118	200,77	3	3,861	0,277	-
	6-10 yıl	108	198,80				
	11-15 yıl	67	205,64				
	16+ yıl	123	226,00				
	Toplam	416					
Değişken	Kıdem	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	
Rol Fazlası Davranış (Toplam)	1-5 yıl	118	196,44				
	6-10 yıl	108	199,74				
	11-15 yıl	67	203,85	3	5,915	0,116	-
	16+ yıl	123	230,30				
	Toplam	416					

Tablo 7'ye bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile motivasyonel dil algıları ve rol fazlası davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görülmektedir.

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=3, n=416) =8,165; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olanlar arasında anlamlı fark vardır (U=4969,500; p<0,05; Ort_{Grup1}= 125,39; Ort_{Grup2}= 100,51). Bulgulara bakıldığı zaman mesleğin başında olan öğretmenlerin meslekle ilgili henüz tam anlamıyla yeterli donanım, tecrübe ve bilgiye sahip olmamalarından dolayı okul yöneticilerinin kullandığı yönlendirici motivasyonel dile daha fazla açık oldukları görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından aitlik yaratıcı motivasyonel dil ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =5,814; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 1-5 yıl (Ort=219,73), 11-15 yıl (Ort=216,60), 16+ yıl (Ort.=214,71), 6-10 yıl (Ort.=184,75), şeklinde olduğu görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından cesaret verici motivasyonel dil ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=3, n=416) =10,252; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olanlar arasında anlamlı fark vardır (U=4893,00; p<0,05; Ort_{Grup1}= 126,03; Ort_{Grup2}= 99,81). Bunun olası nedenleri arasında mesleki olarak kıdem arttıkça öğretmenlerde tükenmişliğin de artması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerdeki coşku ve heyecanın fazla olması vb. sayılabilir. Toplam puan üzerinden bakıldığında motivasyonel dilin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =8,299 p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre

mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olanlar arasında anlamlı fark vardır ($U=4915,500$; $p<0,05$; $Ort_{Grup1}= 125,84$; $Ort_{Grup2}= 100,01$). Buradan hareketle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler üzerinde okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dilin daha fazla etki oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile rol fazlası davranışın alt boyutlarından destekleyici rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 ($sd=3$, $n=416$) =4,046, $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 16+ yıl ($Ort=226,29$), 11-15 yıl ($Ort=206,09$), 6-10 yıl ($Ort.=201,48$), 1-5 yıl ($Ort.=197,75$) şeklinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça ortalamaların da arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe destekleyici rol fazlası davranış daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Rol fazlası davranışını diğer alt boyutu olan müdahaleci rol fazlası davranış ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 ($sd=3$, $n=416$) =3,861; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 16+yıl ($Ort=226,00$), 11-15 yıl ($Ort=205,64$), 1-5 yıl ($Ort.=200,77$), 6-10 yıl ($Ort.= 198,80$) şeklinde olduğu görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında rol fazlası davranışın kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 ($sd=3$, $n=416$) =5,915 $p>0,05$]. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerdeki rol fazlası davranış düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların yaş değişkeni ile ilgili bulguları aşağıdaki Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 833. Öğretmenlerin Yaşları ile MD Algıları ve RFD Sergilemeleri Arasında Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Değişken	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Yönlendirici Motivasyonel Dil	23-30 Yaş	138	218,93	3	4,265	0,234
	31-35 Yaş	101	195,33			
	36-40 Yaş	87	194,88			
	41+ Yaş	90	220,45			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Aitlik Yaratici Motivasyonel Dil	23-30 Yaş	138	213,83	3	2,773	0,428
	31-35 Yaş	101	196,35			
	36-40 Yaş	87	200,52			
	41+ Yaş	90	221,68			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	23-30 Yaş	138	227,47	3	6,000	0,112
	31-35 Yaş	101	191,93			
	36-40 Yaş	87	198,45			
	41+ Yaş	90	207,73			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Destekleyici Rol	23-30 Yaş	138	219,75	3	4,493	0,213
	31-35 Yaş	101	193,05			
	36-40 Yaş	87	196,20			
	41+ Yaş	90	219,92			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Destekleyici Rol	23-30 Yaş	138	204,78	3	4,313	0,230
	31-35 Yaş	101	193,05			
	36-40 Yaş	87	196,20			
	41+ Yaş	90	219,92			
	Toplam	416				

Fazlası Davranışlar	31-35 Yaş	101	201,35			
	36-40 Yaş	87	199,00			
	41+ Yaş	90	231,41			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
	23-30 Yaş	138	201,79	3	5,858	0,119
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	31-35 Yaş	101	195,26			
	36-40 Yaş	87	207,79			
	41+ Yaş	90	234,34			
	Toplam	416				
Değişken	Yaş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
	23-30 Yaş	138	202,82			
Rol Fazlası Davranış Toplam	31-35 Yaş	101	196,07			
	36-40 Yaş	87	201,24	3	7,203	0,066
	41+ Yaş	90	238,18			
	Toplam	416				

Tablo 8'E bakıldığı zaman araştırmaya öğretmenlerin yaşları ile motivasyonel dil algıları ve rol fazlası davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görülmektedir. Tablo 19'a göre öğretmenlerin motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =4,265; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=220,45), 23-30 yaş (Ort=218,93), 31-35 yaş (Ort.= 195,33), 36-40 yaş (Ort.= 194,88) şeklinde olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında genç öğretmenlerin yani mesleğin başında olanlarla 41 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin okul yönetiminin yönlendirici diline daha fazla açık oldukları görülmektedir. Motivasyonel dilin diğer alt boyutlarından aitlik yaratıcı motivasyonel dil ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =2,773; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=221,68), 23-30 yaş (Ort=213,83), 31-35 yaş (Ort.= 200,52), 36-40 yaş (Ort.= 196,35) şeklinde olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında genç yaşta yeni başlayan öğretmenlerle 41 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin aitlik yaratıcı motivasyonel dile en fazla açık olan gruplar olduğu görülmektedir. Motivasyonel dilin diğer alt boyutlarından cesaret verici motivasyonel dil ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =6,000; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 23-30 yaş (Ort=227,47), 41+ yaş (Ort=207,73), 36-40 yaş (Ort.= 198,45), 31-35 yaş (Ort.= 191,93) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında genç yaşta olan öğretmenlerin okul yönetimi tarafından cesaretlendirilmeye, teşvik edilmeye daha açık oldukları söylenebilir. Toplam puan üzerinden bakıldığında motivasyonel dilin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =4,493; $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle 41+ yaş grubunda olan öğretmenlerin, yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algılarının neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile rol fazlası davranışın alt boyutlarından destekleyici rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=416) =4,313, $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=231,41), 23-30 yaş (Ort=204,78), 31-35 yaş (Ort.= 201,35), 36-40 yaş (Ort.= 199,00) şeklinde olduğu görülmektedir. Rol fazlası davranışını diğer alt boyutu olan müdahaleci rol fazlası davranış ile öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =5,858; $p>0,05$]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın 41+ yaş (Ort=234,34), 36-40 yaş (Ort=207,79), 23-30 yaş (Ort.= 201,79), 31-35 yaş (Ort.= 195,26) şeklinde olduğu görülmektedir. Bulgulara göz atıldığında mesleki olarak kıdemleri ve yaşları artan (41+ yaş) öğretmenlerin destekleyici ve müdahaleci rol fazlası davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında rol fazlası davranışın yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =7,203; $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla rol fazlası davranış düzeyi olan öğretmenlerin 41+ yaş grubunda olanlar olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış düzeylerinin alt boyutlarının okul türü değişkeni ile ilgili bulguları aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 934. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Alt Boyutlarının Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis (KW) Analizi

Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Yönlendirici Motivasyonel Dil	İlkokul	135	186,86	2	12,487	0,002	1-3
	Ortaokul	114	197,65				
	Lise	167	233,40				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Aitlik Yaratıcı Motivasyonel Dil	İlkokul	135	190,43	2	7,760	0,021	1-3
	Ortaokul	114	201,58				
	Lise	167	227,83				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Cesaret Verici Motivasyonel Dil	İlkokul	135	185,77	2	18,281	0,000	1-3
	Ortaokul	114	190,57				
	Lise	167	239,11				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Motivasyonel Dil Toplam	İlkokul	135	186,21	2	13,228	0,001	1-3
	Ortaokul	114	197,33				
	Lise	167	234,15				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	İlkokul	135	221,78	2	2,605	0,272	-
	Ortaokul	114	198,68				
	Lise	167	204,47				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	İlkokul	135	206,76	2	0,130	0,937	-
	Ortaokul	114	206,77				
	Lise	167	211,09				
	Toplam	416					
Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Fark (U)
Rol Fazlası Davranış Toplam	İlkokul	135	215,58	2	0,929	0,628	-
	Ortaokul	114	200,90				
	Lise	167	207,96				
	Toplam	416					

Tablo 9'A bakıldığı zaman araştırmaya öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile motivasyonel dil algıları ve rol fazlası davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) sonuçları görülmektedir. Tablo 20'ye göre öğretmenlerin motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =12,487; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=233,40), ortaokul (Ort=197,65), ilkokul (Ort.= 186,86), şeklinde olduğu

görülmektedir. Okul kademesi arttıkça yönlendirici motivasyonel dil algısının da arttığı görülmektedir. Motivasyonel dilin diğer alt boyutlarından aitik yaratıcı motivasyonel dil ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =7,760; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=227,83), ortaokul (Ort=201,58), ilkokul (Ort.=190,43), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça aitik yaratıcı motivasyonel dil algısının da arttığı görülmektedir. Kademeler yükseldikçe okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik daha fazla aitik yaratıcı motivasyonel dil kullandıkları söylenebilir. Motivasyonel dilin son alt boyutu olan cesaret verici motivasyonel dil ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =18,281; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=239,11), ortaokul (Ort=190,57), ilkokul (Ort.=185,77), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça cesaret verici motivasyonel dil algısının da arttığı görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında motivasyonel dilin yaş okul kademesi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =4,493; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre ilkokullar ile liseler arasında anlamlı fark vardır (U=4915,500; p<0,05; Ort_{Grup1}= 132,39; Ort_{Grup2}= 166,95). Buradan hareketle kademeler arttıkça okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyonel dilin öğretmenler tarafından algılanmasının da paralel olarak arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile rol fazlası davranışın alt boyutlarından destekleyici rol fazlası davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=416) =2,605; p>0,05]. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın ilkokul (Ort=221,78), lise (Ort=204,47), ortaokul (Ort.= 198,68), şeklinde olduğu görülmektedir. Rol fazlası davranışını diğer alt boyutu olan müdahaleci rol fazlası davranış ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=416) =0,130; p>0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyükten küçüğe doğru sıralamanın lise (Ort=211,09), ortaokul (Ort=206,77), ilkokul (Ort.= 206,76), şeklinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi arttıkça müdahaleci rol fazlası davranışın da arttığı görülmektedir. Toplam puan üzerinden bakıldığında rol fazlası davranışın okul kademesi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir [χ^2 (sd=3, n=416) =0,929; p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla rol fazlası davranış düzeyi olan öğretmenlerin ilkokullarda çalışanlar olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşleri ile öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Spearman RHO korelasyon analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin MD Kullanımları İle Öğretmenlerin RFD Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman RHO Korelasyon Analizi

Değişkenler	r	Yönlendirici Dil	Aitik Yaratıcı Dil	Cesaret Verici Dil	
Destekleyici Rol Fazlası Davranışlar	r	.073**	.047**	.100**	
Müdahaleci Rol Fazlası Davranışlar	r	.077**	.061**	.050**	Tablo
Toplam	r	.056**	.175**	.037**	10'a

*n =416, *p<.05, ** p<.01*

nda okul

yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımları ile öğretmenlerin rol fazlası davranış düzeyleri arasındaki korelasyon matrisi görülmektedir. Yönlendirici motivasyonel dil ile [$r = .073$], aitik yaratıcı motivasyonel dil [$r = .047$] ve cesaret verici motivasyonel dil [$r = .100$] arasında pozitif yönde düşük korelasyonlu ilişkiler; destekleyici rol fazlası davranış ile müdahaleci rol fazlası davranış arasında [$r = .409$] pozitif yönde düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Müdahaleci rol fazlası davranış ile yönlendirici dil [$r = .077$], aitik yaratıcı dil [$r = .061$] ve cesaret verici dil arasında [$r = .050$] düşük pozitif korelasyon vardır. Yönlendirici dil ile aitik yaratıcı dil [$r = .760$] ve cesaret verici dil arasında [$r = .753$] düzeyinde kuvvetli pozitif korelasyon vardır. Aitik yaratıcı dil ile cesaret verici dil arasında pozitif yönde kuvvetli anlamlı ilişki [$r = .746$] vardır.

Sonuçlar

5.1.1. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ve öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik sonuçlar

Okul yöneticilerinin yani diğer bir söylemle öğretim liderlerinin okulda kullanmış oldukları motivasyonel dilin okuldaki diğer paydaşların davranışları üzerinde çeşitli ölçüde etki gösterdiği ve bu dil kullanımının okuldaki öğretmenlerin farklı değişkenleri ile ilişkisinin olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Gemalmaz, 2014; Köprülü, 2011; Özen, 2015). Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları çeşitli liderlik davranışları, kullandıkları yönetsel dil ve argümanlar ile öğretmenlerin performansları ve öğretim davranışları arasında çeşitli biçimde ve düzeyde ilişki olduğuna dair literatürde çeşitli araştırmalar

bulunmaktadır (Gemalmaz, 2014; Işık, 2016; Wills, 2016). Etkili liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerin iş doyumlarının, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki performanslarının, okul ikliminin vb. pozitif olduğu alan yazındaki çalışmalarda göze çarpmaktadır (Aydoğan ve Helvacı, 2011; Demir, 2015; Sirisookslipa, Ariratanana, Ngangc; 2014).

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en çok yönlendirici dil kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmaktadır. Daha sonra aitlik yaratıcı dilin ve sonra da cesaret verici dilin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerinin mesleki deneyimleri doğrultusunda okul içindeki faaliyetleri daha da iyi hale getirmek, iyi örnekleri yaygın hale getirmek, pozitif okul atmosferi oluşturmak, mesleğin başındaki öğretmenleri daha donanımlı hale getirmek için bu dili kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Bunun yanında okula olan örgütse bağlılığı artırmak, aidiyeti güçlendirmek ve bir örgütsel kimlik edinimi sağlamak için aitlik yaratıcı dile de yer verdikleri düşünülebilir. Özellikle mesleğin başında olup çeşitli türden kaygı taşıyan öğretmenlerde özgüven oluşturmak için de cesaret verici dilin öne çıktığı ileri sürülebilir.

Okul yöneticileri en çok yönlendirici motivasyonel dili, daha sonra aitlik yaratıcı motivasyonel dili ve sonra da cesaret verici motivasyonel dili kullanmaktadırlar. Bu sonuçlar Özen (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yönlendirici dilin daha çok tercih edilmesinin nedeni okul yöneticilerinin okulun iç işleyişinde pek çok liderlik becerisi göstermesi ve bunun bir gereği olarak diğer paydaşları yönlendirme rolünü daha fazla öncelmesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin rol fazlası davranış düzeylerine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise destekleyici rol fazlası davranış boyutu daha yüksek iken, müdahaleci rol fazlası davranış boyutu daha düşüktür. Bu bulgularda Demir (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun nedeni olarak ise öğretmenlerin rol fazlası davranış gösterirken kültürel düzeylerinden dolayı çok fazla müdahaleci yaklaşımlardan kaçındıkları söylenebilir.

Aitlik yaratıcı dil kullanımının üyelerin bilişsel şemalarını, kültürel normların içselleştirmesini sağlayacak şekilde harekete geçirdiği söylenebilir. Aitlik yaratıcı dil kullanım düzeyinin daha düşük çıkma nedeni okul müdürlerinin kısa süreli görevler yapmasına, okulun geçmişteki başarılarını yeni öğretmen ve öğrencilere aktaramamasına bağlanabilir. Bu olumsuz uygulama okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlere karşı tutumları ile ilgili olan okul kültürünün oluşmamasına neden olabilecektir (Özen, 2015). Güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiği, olumlu okul kültürüne sahip okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığı olumsuz okul kültürüne sahip okullarda ise değişime karşı bir direnç olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en fazla destekleyici rol fazlası davranış sergilemektedirler. Müdahaleci rol fazlası davranışı ise daha az sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar Demir (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenler okulun işleyişine yönelik katkı sağlayacak çeşitli etkinliklere destek vermeyi mesleki roller içerisinde önemli bir yere koymaları ile açıklamak mümkündür.

5.1.2. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerine (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yaş, çalıştığı okul türü) göre okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile ve rol fazlası davranış düzeylerine yönelik sonuçlar

Motivasyonel dilin tüm alt boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Motivasyonel dilin alt boyutlarından yönlendirici motivasyonel dil ile aitlik yaratıcı motivasyonel dilin branşa göre; anlamlı fark oluşturduğu ve farkın branş öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Motivasyonel dilin toplam puanına bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında branş öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yönlendirilmeyi daha fazla benimsedikleri, okul yönetiminin direktiflerine daha açık oldukları söylenebilir. Aynı şekilde branş öğretmenlerinin, okul yönetimi tarafından sergilenen aitlik yaratıcı motivasyonel dilden daha fazla etkilenmelerinin nedenleri araştırılabilir.

Öğrenim durumuna göre; cesaret verici motivasyonel dil öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte ve fark lisans mezunları lehine olduğu görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yönetimi tarafından cesaretlendirilmeye daha açık olduğu söylenebilir. Bunun muhtemel nedenleri arasında lisans mezunu yeni öğretmenlerin örneklem grubu içerisinde önemli bir yer tutması ve bu öğretmenlerin okul yönetiminin yönlendirici sözlerle motive olmaya açık oluşu sayılabilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin genellikle çeşitli kıdeme sahip oldukları ve nispeten daha tecrübeli olmalarından dolayı kendi deneyimlerinden daha fazla beslendikleri dile getirilebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ise yönlendirici motivasyonel dil ve cesaret verici motivasyonel dil mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Motivasyonel dilin toplam puanına bakıldığında da mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bir üstteki bulgu olan lisans mezunu yeni öğretmenlerin cesaret verici dile daha açık olmaları ile örtüşmektedir. Mesleki performanslarını artırmak ve yeni şeyler öğrenmek için okul idaresinin söylemlerinin yeni öğretmenler üzerinde daha fazla etki gösterdiği, mesleklerinin başında olduklarından sergileyecekleri tutumla ilgili okul yöneticilerinin yönlendirme ve cesaretlendirmelerine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Motivasyonel dilin tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Motivasyonel dilin okul kademesi değişkenine göre yönlendirici motivasyonel dil, aitlik yaratıcı motivasyonel dil, cesaret verici motivasyonel dil

ve toplamında anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında tüm alt boyutlar ve toplamında liselerde çalışan öğretmenler lehine çıktığı görülmektedir. Bu kategoride aritmetik ortalaması en düşük grup ise ilkokullarda çalışan öğretmenlerdir. Buradan hareketle liselerde çalışan öğretmenlerin cesaret verici dil kullanımına, aittik yaratıcı dile ve yönlendirici dile diğer okullardaki öğretmenlerden daha fazla açık oldukları dile getirilebilir.

Demografik değişkenlerden cinsiyete göre; Müdahaleci rol fazlası davranış alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine okul yönetimi tarafından müdahale edilmesine fazla sıcak bakmadığı dile getirilebilir. Kadın öğretmenlerin eğitim-öğretim işlerinde özerkliği biraz daha yeğledikleri de ileri sürülebilir.

Destekleyici rol fazlası davranış ile toplam da herhangi bir anlamlı farklılık yoktur. Branş değişkenine göre; rol fazlası davranışın toplamında ve alt boyutlarında anlamlı fark yoktur. Öğrenim durumu değişkeni, mesleki kıdem değişkenine, yaş değişkenine ve okul türü değişkenine göre de rol fazlası davranışın toplamında ve alt boyutlarında da anlamlı fark yoktur.

Demografik değişkenlerden cinsiyete göre ele alındığında yöneticiler tarafından kullanılan motivasyonel dil algısının toplamda kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Rol fazlası davranışa bakıldığında ise toplamda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha az ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Branş değişkenine göre bakıldığında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısının branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam rol fazlası davranış sergilemede ise sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinden (daha yüksek ortalamaya sahiptirler).

Öğrenim durumu değişkeni açısından ele alındığında ise toplam motivasyonel dil algılarının lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında lisansüstü mezunu öğretmenlerinin, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından ele alındığında ise toplam motivasyonel dil algılarının mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında 16+ yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça rol fazlası davranış düzeyinin arttığı görülmektedir.

Yaş değişkenine göre toplama bakıldığında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısının 23-30 yaş öğretmenleri ile 41+ yaş grubu öğretmenlerde daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yaş değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında 41+ yaş grubundaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre toplama bakıldığında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil algısının lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenine göre toplam rol fazlası davranış düzeyine bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin birlikte görev yaptıkları öğretmenlerin örgütsel aidiyetlerinin artmasında onlara yönelik geliştirecekleri örgütsel davranışların ve çeşitli liderlik becerilerinin oldukça fazla önemi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında öğretmenlerden çeşitli konularda fedakârlık ve fazladan davranış geliştirmelerini beklemeleri oldukça normal bir beklenti türüdür. Ancak öğretmenlerin bu tür fedakârlıklar göstermeleri ve rol fazlası davranışlar geliştirmeleri için güçlü bir aidiyet hissine, motivasyona ve adanmışlığa ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerdeki bu hisleri ve adanmışlığı geliştirecek olan faktörlerden birisinin okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin yanı sıra kullandığı sözlü-sözsüz dilin etki derecesi ve motive edici gücünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticisinin bir öğretim lideri olarak birlikte çalıştığı öğretmenlere ve diğer astlarına her türlü konuda liderlik etmesi beklenmektedir. Bir öğretmen veya başka bir okul çalışanının okul lideri tarafından motive edilmesi o kişinin okula olan bağlılığını güçlendireceği gibi işteki performans ve doyumunu da olumlu etkilemesi beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar her ne kadar okul yöneticisinin motive edici dil kullanımının öğretmenlerdeki rol fazlası davranış sergilemeleri ile olan ilişkisinde anlamlı korelasyon elde edilmemiş olsa da yukarıda zikredilen farklı alan araştırmalarında okul yöneticilerinin kullandığı dilin ve motive etme biçimlerinin öğretmenlerin farklı mesleki çıktılarını üzerinde katkı sağladığı görülmektedir.

Latifoğlu (2015) motivasyonel dil kullanımı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Paydaşları başarıya ulaştırarak ve motivasyonlarını yükseltecek bir dil kullanımının bireylerin örgütsel bağlılığında da önemli yer tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kullandıkları iletişim şeklinin, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının örgütsel aidiyet ve bağlılığının oluşturulmasında önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin başarısı karşılığında yöneticilerden aldığı takdir dolu sözler kişinin kendine güveninin artmasına yardımcı olarak motive olmasını sağlayabilecektir (Kurt, 2005).

5.1.3. Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dile yönelik görüşleri ile öğretmenlerin rol fazlası davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki anlamlı ilişkinin olup olmadığı ile ilgili sonuçlar

Öğretmenlerin sergilemiş olduğu rol fazlası davranışların temel nedeni arasında yöneticilerin kullandığı motivasyonel dil payının düşük olduğu aradaki korelasyon sonuçlarında görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenleri rol fazlası davranış göstermeye yönlendiren daha başka faktörlerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışların ortalamaları yüksek bulunmakla birlikte bunun okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile arasındaki korelasyonun düşük olması öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemede başka faktörlerle hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, Bozalı'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin rol fazlası davranış göstermelerinde temel faktörlerden birisi olarak mesleki benlik algısına işaret edilmiştir. Mesleki benlik algısı yüksek olan öğretmenlerin rol fazlası davranış sergilemeye daha açık olduğu Bozalı'nın (2017) sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yani motivasyonel dil dışındaki faktörler öğretmenlerin rol fazlası davranış geliştirmelerinde daha fazla etkiye sahiptir. Somech ve Zahavy'nin (2000) çalışmasında ise öğretmenleri rol fazlası davranışa yönlendiren faktörler arasında iş tatmini, öğretmenin kendine güven düzeyi ve okuldaki kolektif etkililik gösterilmiştir. Yılmaz (2010) ise kişilerin rol fazlası davranış sergilemeleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir.

Literatürdeki bazı çalışmalarda, yöneticilerin kullanmış oldukları dilin astların iş performanslarını artırdığına dair sonuçlar vardır. Bu sonuçlar bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Örneğin Sullivan, (1988) tarafından yapılan çalışmaya göre çalışanlara yönelik olarak yöneticiler tarafından kullanılan motive edici üslubun, astları güdüleyici dolayısıyla da onların iş verimini yükseltici bir etki oluşturduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada, yöneticiler tarafından en fazla kullanılan dilin yönlendirici motivasyonel dil, en az kullanılanın ise cesaret verici motivasyonel dil olduğu belirlenmiştir. Böyle bir bulgu, konu ile ilgili yapılan benzer araştırmalarla uyumludur (Sullivan, 1988; Chory-Assad, 2002; Lüscher ve Lewis, 2008; Mayfield ve Mayfield, 2006). Rekabet ortamının yoğun olduğu, hareketli bir çevrede faaliyetleri olan günümüz örgütlerinde, değişim artık vazgeçilmez bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Yöneticilerin örgütlerinde istenilen değişimi oluşturabilmeleri için motivasyonel dil kullanımını arttırmaları gerekli olduğu düşünülmektedir. Örgütlerde iş veriminin yukarıya taşınmasını amaç edinen yöneticilerin bu amaca ulaşmada önemli ve etkili bir araç olan motivasyonel dil kullanımını dikkate almaları ve bunu astları ile gerçekleştirdikleri iletişimde sürdürülebilir hale getirmeleri gerekmektedir.

Göksoy ve Argon (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuldaki iş performanslarını etkileyen faktörlere değinmişlerdir. Öğretmenlerin iş performansını olumlu yönde etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin motive edici konuşmaya muhatap olmalarının onların performansları üzerine ciddi katkı sağladığı dile getirilmiştir. Örgütlerin en değerli sahip olduğu kaynak insan kaynağıdır. Bu kaynaktan en etkili biçimde yararlanılmaması hem örgüt hem de paydaşlar açısından önemli bir zarardır. İnsan kaynağını verimli olarak değerlendirmeyen örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi imkânsızdır. İnsan gücünün verimli değerlendirilmediği bir örgütte çalıştığı işte etkisiz ve pasif bir durumda kalan bireyler yeterince güdülenmeyecek, verimsiz şekilde kalacaklardır. Bu sebeple yöneticilerin astları ile olan ilişkilerinde temel faktörlerden biri olan iletişim, önemli bir belirleyici olarak karşımızda durmaktadır.

Öneriler

1. Sağlıklı ve nitelikli iletişimin paydaşları motive ederek işteki verimi pozitif şekilde artırıcı bir etki oluşturabilmesi için yöneticilerin kullandığı dilin motive edici bir yapıda olması gerektiği düşünülmektedir.
2. Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde daha çok etki göstermektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere yönelik motivasyonel dil kullanımlarına ağırlık vermeleri gerektiği düşünülmektedir.
3. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin daha az rol fazlası davranış sergilediği görülmektedir. Bundan dolayı okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin işe adanmalarını yani rol fazlası davranışlarını sergilemelerini sağlayacak yönetsel davranışlar geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, S. ve Baysal, Z. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydoğan, İ. ve Helvacı, M. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 42-61.
- Bursaloğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12.basım)*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demir, T. (2015). *Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. ve Çelik, K. (editör) , *Etkili sınıf yönetimi içinde* (s. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Develi, A. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları, etik iklim ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gemalmaz, N. (2014). *İlkokul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin psikolojik sözleşme ve lider üye etkileşimine algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Göksoy, S., Argon, T. (2014). Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları . *Journal of Teacher Education and Educators*, 245-271.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Işık, B. (2016). İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- İlter, İ. (2016). Sınıfta motivasyon sürecinin yönetimi. Seyithan Demirdağ (editör), *Sınıf Yönetimi içinde* (s. 193-219). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşimin aracılık etkisinde incelenmesi: Yapısal eşitlik modelinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Müdürlüğü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. basım). Ankara: Nobel.
- Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel iletişim. Selahattin Turan (editör), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama içinde* (s. 189-224). Ankara: Pegem Yayınları.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği [Business management] (8. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Köprülü, T. S. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Latifoğlu, N. (2015). *Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Çaykur'da bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1995). Motivating language: exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication*
- Mayfield, J., Mayfield, M., & Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management* , 37(3-4), 235-235.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 197-214.
- Mert, İ. S., Keskin, N. ve Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının Türkçe'de geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (2), 243-255.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. USA: D.C. : Heath and Company.
- Özen, H. (2015). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi*. Doktora Tezi, ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın temelleri* (Çev. Öztürk, A.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sirisookslipa, S. A. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on. *5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership* (s. 1031-1037). Prague-Czech Republic: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*, 13 (1), 104-115.

- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K., ve Tombak, N. (2014). Gönülden Öğretmenlik (Ed. M. Sever ve A. Aypay). *Öğretmenlik Halleri Türkiye’de Öğretmen Olmak Üzere Nitel Bir Araştırma*. Pegem Akademi, Ankara.
- Yılmaz, A. (2010). Örgütsel bağlılık ve ekstra rol davranışı arasındaki ilişkiler: İmalat sektöründe bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, (2), 236-250.
- Waugh, R. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours Rasch Measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 65-86.
- Wills, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 108-124.

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK İKLİM ALGILARI İLE DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

UFUK YILMAZ

SÜLEYMAN GÖKSOY

DÜZCE MEM

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin psikolojik iklim ile dayanıklılık algıları ve düzeyleri belirlenmiş; aralarındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin, söz konusu algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir.

Yöntem: Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini bu okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 477 öğretmen oluşturmuş, öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 336 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Veriler, kişisel bilgi formu, Dayanıklılık Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeği ile toplanmıştır. Örneklem grubuna yönelik ölçme araçları uygulaması sonrası araştırmacı örneklem grubundan elde edilen verileri toplamış ve kodlamalar yaparak SPSS 21.00 veri analiz programına aktarmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin normallik dağılımı, Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği ve kendini ifade etme boyutlarında ortalamanın üzerindedir. En yüksek ortalamanın örgütsel katkı boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlginin sürekliliği boyutunda düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Çabada azim boyutunda ise ölçeğin genelinde olduğu gibi orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin psikolojik iklim algıları kişisel değişkenlerden, çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet, branş değişkenlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algıları ise kişisel değişkenlere göre, çalışılan kurum ve branş değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algıları, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet değişkenlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutu ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasında toplam ölçekte ve ilginin sürekliliği ile çabada azim alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler: Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğretmenlerini mesleki konularda desteklemeleri ve öğretmenlerinin fikirlerine değer vermeleri gerekmektedir. Öğretmenler arasında dayanışmanın artırılması için birçok projede birlikte çalışılması gerekmektedir. Öğretmenlerin çalışkanlıklarını gösterebilecekleri etkinliklerin destelenmesi vb. öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik iklim, dayanıklılık, öğretmen

The Relationship Between Teachers' Perceptions About Psychological Climate And Their Grit Levels

Abstract

Purpose : The aim of this research is to present the relation between teachers' perceptions towards psychological climate and their grit levels. In accordance with this purpose, teachers' perceptions towards psychological climate and their grit levels were determined and the relation between teachers' perceptions towards psychological climate and their grit levels was examined. Also, it was determined that teachers' personal variables whether create or not meaningful differences on their perceptions.

Method : The sample of the research was figured with relational survey model and the population of the study consists of 477 teachers who work at state primary, secondary and high schools in Düzce, Akçakoca province in 2016-2017 education year. All teachers were reached and the feedback of 336 teachers was received. Research data were collected via personal information form, Psychological Climate Scale and Grit Scale. Research data was analyzed with SPSS-21 programme and on data analysis. The normalcy of data distribution was examined by a Kolmogorov-Smirnov test to identify the analysis that will be undertaken, and the data were found not to present a normal distribution. In this context, percentage, frequency, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test, and Spearman Rho correlation analysis were used.

Findings and Conclusions: According to research results, it was confirmed that teachers' perceptions towards psychological climate are at "high" levels in total scale and its sub dimensions; supportive management, organizational

contribution, role clarity and self-expression. The highest average was determined at sub dimension of organizational contribution. Teachers' grit levels were determined as at medium level in total scale and perseverance of effort. In the sub dimensions of consistency of interest teachers' perceptions were determined at low level. When teachers' perceptions towards psychological climate are examined according to personal variables, findings based on organization type, age, length of service, graduated school, and branch demonstrate that there are not meaningful differences. While length of service doesn't create any meaningful differences. Teachers' grit levels in terms of the personal variables of organization type and branch variables have meaningful differences but age, length of service and graduated school variables don't make meaningful differences for teachers' grit levels. There are positive directional, low level and meaningful relations between teachers' organizational contribution in psychological climate perceptions and their grit levels both in total and all sub-dimensions.

Recommendations: Within the frame of these results, it is suggested that school administrators should support teachers in professional matters and value their teachers' opinions. Teachers need to work together on many projects to improve their supportive environment. Activities with which teachers can show their skills and performance should be supported.

Key Words: Psychological climate, grit, teacher

Problem Durumu

Eğitimin en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin görevlerini yaparken çalıştıkları okul iklimi hakkında sahip oldukları algılar ve hissettikleri duygular, onların eğitimci olarak başarılarını etkilemektedir (Sünbül, 1996). Çünkü Öğretmenlerin sınıflarına giderlerken içinde buldukları ruh halleri, moral durumları ve motivasyonları onların öğretme faaliyetlerinin kalitesine doğrudan etkide bulunmaktadır (Emeç, 2007). Öğretmenlerin okul hakkındaki psikolojik iklim algıları şeklinde ifade edilebilecek bu durum (Glasser, 2016) onların yöneticileri, meslektaşları öğrencileri, okul personeli ve velileri ile aralarındaki ilişkilerinde yönlendirici ve belirleyici rol oynamaktadır (Çelikten, 2006). Bütün bu iç içe geçmiş ilişkiler zincirinde öğretmenlerden beklenen, uzmanlık alanlarına göre eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken azimlerini, çabalarını sürekli diri tutmaları ve bunlardan bir şeyler kaybetmemeleridir (Tagay ve Demir, 2016). Çünkü ilgilerini sürekli eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrencileri üzerine odaklayan öğretmenlerin öğretme faaliyetlerinde başarılı olacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin azim, çaba ve sürekli ilgilerini de içinde barındıran dayanıklılıkları, onların olumlu veya olumsuz her durumda mesleklerini icra edebilmelerini sağlayacaktır (Winkler, Shulman ve Duckworth, 2014).

Okullarda, öğretmenlerin mesleklerini yaparken meslektaşları ve öğrencileri tarafından onaylanmalarının, takdir edilmelerinin, okul yöneticileri tarafından desteklenmelerinin, görevleri konusunda açık ve net bilgilere sahip olmalarının onları psikolojik olarak dayanıklı hale getireceği düşünülmektedir (Shantz, 2005). Çünkü okulda sürekli desteklenen, kendini gerçekleştirmiş, kendini ifade ederken hiçbir zorluk çekmeyen öğretmenlerin, mesleklerini icra etme konusunda azimlerinden ve ilgilerinden bir şey kaybetmeyecekleri düşünülmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Okul ortamında mutlu ve huzurlu olan öğretmenlerin psikolojik iklim algıları olumlu olacağı için sınıflarına bu durumu yansıtmaları ve öğrencileri üzerinde pozitif etki bırakmaları beklenmektedir (Brown ve Leigh, 1996). Buna karşın okullarında takdir görmeyen, kendini ifade etmekte zorlanan, meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileriyle iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler her gün, derslerini bir an evvel bitirerek okullarından ayrılmayı istemeleri muhtemeldir ve bu özelliklerdeki öğretmenler görevlerini yaparken psikolojik olarak kendilerini güçlü hissetmeyeceklerdir (Arslan ve Sünbül, 2006).

Okul yöneticilerinin liderlik niteliklerine sahip olmaları ve bu doğrultuda öğretmenlerini desteklemeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve katkı düzeylerini artırmaları beklenen bir sonuçtur. Şöyle ki, günümüzde insanları etkilemek için bürokratik ve yasal otoriteden çok, değer, inanç, duygu ve güven temelli bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bu özelliklere sahip kişiler olmaları öğretmenlerin okul içindeki motivasyonlarını artıracaktır (Madenöglü, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014). Okul aynı eğitimsel amaçlar doğrultusunda bir araya gelen eğitim iş görenlerinin oluşturduğu bir örgüttür. Öğrencilerin eğitimi sırasında, her eğitim iş göreninin, diğerlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu hissetmesi doğal bir sonuçtur. Eğitim hizmetleri, ortaklaşa bir çalışmanın ürünü olmak zorundadır. Öğrencilerin eğitimi için bir insanın bilgi ve becerisi yetersiz kalır. Eğitimde değişik uzmanlığı olan pek çok insana gereksinme vardır (Başaran, 1996). O nedenle yarışma yerine, işbirliği ve paylaşımın egemen olduğu bir okul kültürünün tasarlanması zorunludur. Öğretmenler arasında işbirliğinin egemen olduğu okullarda, öğretmenlerin bireysel olarak yalnızlık kalmalarının ve kendilerini ifade etmede zorlanmalarının önüne geçilir (Fırat, 2007).

Ayrıca okulda aittik ve topluluk duygusu oluşturabilmek için her şeyden önce uzun süreli birlikteliğe dayalı, istikrarlı bir grup gereklidir. Kadronun uzun süreli birlikteliği, bütünleşme açısından önemlidir. Sık yönetici ya da işgücü devri, bütünleşmenin gelişmesini olumsuz etkiler. Diğer yandan topluluk olma duygusu, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin kendilerini okulun birer parçası olarak kabul etme, okulla bütünleşme durumunu ifade eder (Şişman, 2007). Bu türden duygular, grubun paylaştığı ortak inanç ve değerlerle yakından ilintilidir. O nedenle, okulda örgütsel inanç ve değer ortaklığını geliştirmek gerekir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına olan aidiyet duygularının olumsuz etkilenmemesi onların örgütsel birlikteliğe olan inançlarıyla alakalıdır. Öğretmenlerin kendilerini okulun kilit unsurlarından biri olarak görmeleri, onların örgütsel

birlikten aldıkları güçle ilişkilidir. Kendilerini okul için önemli bir unsur olarak gören öğretmenler bilişsel olarak daha dayanıklı olacaklardır (Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım, 2018).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin (çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet ve branş) psikolojik iklim ve dayanıklılık algılarında anlamlı fark ortaya çıkarıp çıkarmadığı incelenmiştir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

I. Öğretmenlerin:

- a) Psikolojik iklim algıları ne düzeydedir?
- b) Öğretmen dayanıklılığı algıları ne düzeydedir?

II. Öğretmenlerinin kişisel değişkenleri (çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet ve branş):

- a) Psikolojik iklim algılarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
- b) Dayanıklılık algılarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

III. Öğretmenlerin psikolojik iklim ile dayanıklılıklarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gereçesi

Öğretmenlerin niteliği ve mesleki kalitesi her zaman olduğu gibi günümüzde de önemini koruyan, tartışılan konulardan birisidir. Öğretmenlerin okul içindeki durumları, okuldaki sistemi ve iklimi algılayış biçimleri onların mesleki kalitelerini etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederlerken karşılaşacakları sorunları aşabilmeleri, mücadele edebilmeleri ve sürekli kendilerini yenileyebilmelerinin dayanıklılıklarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü azimle çalışan, mesleğe başladığı ilk gün gibi enerji dolu olan ve buna edindikleri tecrübeleri de ekleyen öğretmenler mesleki niteliklerini sürekli yüksek düzeyde tutma noktasında bir adım daha öndedirler.

Öğretmenlerin mutlu olduğu ve kalitelerini doğrudan yansıtabildikleri okul ortamlarının, eğitim kalitesi açısından yüksek seviyede olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının onların okul içinde mutlu ve huzurlu olup olmadıkları hakkındaki verileri ortaya çıkarması beklenmektedir. Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algılarının, onların azim ve motivasyonlarını gösteren bir olgu olması sebebiyle, öğretmenlerin işlerine olan ilgileri ve istekleri hakkında veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin psikolojik iklim ve dayanıklılıklarına yönelik algılarının eğitimin kalitesinin artırılması yolunda yapılan araştırmalar için önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ve dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin öğretmenlerin mesleki kalitelerinin geliştirilmesinde, okulların sağlıklı, hayat dolu mekânlar olmalarında ve öğrencilerin kaliteli eğitim almaları konusunda gerekli adımların atılması için araştırmaya değer görülmektedir.

Alanyazında psikolojik iklim konusunu inceleyen pek çok araştırma mevcuttur (Argon ve Limon, 2017; Glik, 1985; Joyce ve Slocum, 1982; Arslan, 2004; Brown ve Leigh, 1996; Ekşi, 2006; Dönmez, 2001; James ve Jones, 1974; Ergeneli, 1995; Koys ve DeCotiis, 1991; Altunkese, 2002). Dayanıklılık konusunda da çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Argon ve Kaya, 2017; Töremen ve Demir, 2016; Duckworth, Peterson ve Kelly, 2007; Bayraktutar, 2016; Duckworth ve Quinn, 2009; Suzuki, Tamesue ve Asahi, 2015). Bu durum araştırmanın önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıklarına yönelik görüşleri sonucu elde edilecek verilerin alanyazına katkıda bulunmakla kalmayacağı, öğretmenlerin dolayısıyla eğitim ortamlarının kalitelerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Tarama modeli bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evrenin genel eğilimini, tutumu ve yaklaşımını nicel olarak betimlemek için kullanılır (Creswell, 2016). Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamakta ve tarama yoluyla bulunan ilişkilerin, neden-sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğer sonuçlarının kestirilmesinde önemli sonuçlar verebilmektedir.

Araştırma Evreni

Araştırma, çalışma evreni üzerinde yürütülmüş olup 2016-2017 eğitim öğretim yılı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 477 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel bilgi formu, Dayanıklılık Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeğinin birebir uygulaması yapılmıştır. Kişisel bilgi formunda örneklem grubunun çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem,

mezuniyet ve branş durumlarını belirlemeye çalışan nitelikte sorular sorulmuştur. Dağıtılan 477 ölçeğin 336 tanesinden dönüt alınmış olup %71 oranında geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

Okul Adı	Görev yapan öğretmen sayısı	Gönderilen ölçek sayısı	Dönen ölçek sayısı
Cumhuriyet İlkokulu	18	18	10
Melenağzı İlkokulu	13	13	11
Gönül Yavuz İlkokulu	32	32	12
Osmaniye İlkokulu	26	26	16
Hamiyet Sevil İlkokulu	26	26	16
Tepeköy İlkokulu	12	12	10
Uğurlu İlkokulu	11	11	10
Esentepe İlkokulu	21	21	10
Beyören İlkokulu	11	11	10
İmam Hatip Ortaokulu	28	28	15
Tepeköy Ortaokulu	5	5	5
Uğurlu Ortaokulu	11	11	8
Atatürk Ortaokulu	25	25	24
Hamiyet Sevil Ortaokulu	13	13	10
Beyören Ortaokulu	11	11	10
Esentepe Ortaokulu	16	16	16
Melenağzı Ortaokulu	9	9	9
Mustafa Açıkalın Ortaokulu	29	29	10
Akçakoca Anadolu Lisesi	21	21	21
Barbaros Anadolu Lisesi	20	20	20
Sosyal Bilimler Lisesi	20	20	15
İmam Hatip Lisesi	22	22	17
Fedai Karabıyık Anadolu Teknik Lisesi	30	30	16
Nene Hatun Anadolu Mesleki Teknik Lisesi	12	12	8
Piri Reis Anadolu Teknik Meslek Lisesi	21	21	15
Süha Güven Anadolu Teknik Meslek Lisesi	14	14	12
Toplam	477	477	336

Yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin tamamına ulaşılmış olup 477 öğretmenin 336'sından geri dönüş elde edilmiştir. Araştırmada geri dönüş oranı % 71 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar Tablo 3.2' de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	N	%	Toplam	
Çalışılan Kurum	İlkokul	124	36,9	336

Ortaokul	102	30,4
Lise	110	32,7

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin %36,9'u ilkokul; % 30,4'ü ortaokul; %32,7'si lise kademesinde görev yapmaktadır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

	Değişken	N	%	Toplam
Yaş	20 – 30	61	18,12	336
	31 – 40	162	48,12	
	41 ve üzeri	113	33,6	

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin %18,12'si 20 -30 yaş arası; % 48,12'si 31 – 40 yaş arası; % 33,6'sı 41 ve üzeri yaş arası öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

	Değişken	N	%	Toplam
Kıdem	1 – 10 yıl	120	35,7	336
	11 – 20 yıl	138	41,1	
	20 ve üzeri	78	23,2	

Tablo 3.4'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin % 35,7'si 1 – 10 yıl arası kıdemi olan; % 41,1'i 11 – 20 yıl arası kıdemi olan; % 23,2'si 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Dağılımları

	Değişken	N	%	Toplam
Mezuniyet	Lisans	304	90,5	336
	Lisansüstü	32	9,5	

Tablo 3.5'de görüldüğü üzere araştırmaya kapsamında yer alan öğretmenlerin % 90,5'i lisans; % 9,5'i lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.6 Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

	Değişken	N	%	Toplam
Branş	Sınıf Öğr.	120	35,9	336
	Branş – Kültür Öğr.	191	56,7	
	Meslek Öğr.	25	7,4	

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere araştırmaya kapsamında yer alan öğretmenlerin % 35,9'u Sınıf Öğretmeni; % 56,7'si Branş – Kültür Öğretmeni; % 7,4'ü ise Meslek Öğretmeni branşlarından olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Branş öğretmenlerinin yanı sıra meslek dersi öğretmenlerinin ayrıca değerlendirmeye alınmasının amacı, ders verdikleri sınıfların, ders saatlerinin sayısının, ders materyallerinin, derslerin işleniş biçiminin, ders verdikleri öğrenci gruplarının hedeflerinin, diğer öğrencilere göre farklı olmasıdır. Ayrıca meslek dersi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların, istisnalar hariç, akademik başarı açısından diğer eğitim kurumlarının çok gerisinde kalmaları, mezun olduktan sonra alanlarına göre mesleklerine devam eden öğrencilerin sayıca az olması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar meslek dersi öğretmenlerinin ayrıca değerlendirilmesini gerektirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Dayanıklılık Ölçeği”, “Psikolojik İklim Ölçeği”, ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin bilgilerinin elde edilmesi amacıyla hazırlanan formda, çalışılan kurum türü, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet ve branş değişkenleri bulunmaktadır.

Dayanıklılık Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini tespit amacıyla Argon ve Kaya (2017) tarafından geliştirilmiş ve 5’li likert yapısı olan Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ilginin sürekliliği ve çabada azim olmak üzere iki boyuttan oluşup ilginin sürekliliği boyutu 4 maddeden oluşmakta, bu dört maddenin tamamı ters puanlanmaktadır. Çabada Azim boyutu da 4 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3.7. Dayanıklılık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Belirtilen Güvenirlik Katsayısı	Bu Araştırmada Elde Edilen Güvenirlik Katsayısı
Dayanıklılık Ölçeği	İlginin Sürekliliği	0,85	0,74
	Çabada Azim	0,78	0,72
	Toplam Ölçek	0,85	0,81

Ölçekle ilgili olarak yapılan güvenirlik çalışmaları sonucu iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .85; ilginin sürekliliği alt boyutunda .85; çabada azim alt boyutunda ise .78 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, ilginin sürekliliği alt boyutunda .74; çabada azim alt boyutunda .72; ölçeğin tümünde ise .74 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik İklim Ölçeği

Psikolojik İklim Ölçeği, Brown ve Leigh tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Argon ve Limon tarafından (2017) yapılmıştır. Ölçek 19 maddeden ibaret olup destekleyici okul yönetimi, örgütsel katkı ve onaylanma, okulda kendini ifade edebilme ve rol belirginliği olmak üzere 4 alt boyuta sahiptir. Ölçekte ters kodlanan madde yoktur.

Tablo 3.8. Psikolojik İklim Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Belirtilen Güvenirlik Katsayısı	Bu Araştırmada Elde Edilen Güvenirlik Katsayısı
Psikolojik İklim Ölçeği	Destekleyici Yönetim	0,88	0,77
	Örgütsel Katkı ve Onaylanma	0,78	0,79
	Kendini İfade Edebilme	0,79	0,76
	Rol Belirginliği	0,73	0,78
	Toplam Ölçek	0,91	0,88

Ölçekle ilgili olarak yapılan güvenirlik çalışmaları sonucu iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .91; destekleyici yönetim boyutunda .88; örgütsel katkı boyutunda .78; kendini ifade edebilme boyutunda .79 ve rol belirginliği boyutunda ise .73 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, tüm ölçek için .88; destekleyici yönetim boyutunda .77; örgütsel katkı boyutunda .79; kendini ifade edebilme boyutunda .76 ve rol belirginliği boyutunda ise .78 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Dayanıklılık ve Psikolojik İklim Algı Düzeylerinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları

Öğretmen Dayanıklılığı Ölçeği Seçenekler/Değerlendirme	Puan aralığı	Psikolojik İklim Ölçeği Seçenekler/Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum / Çok düşük	1.00 – 1.80	Kesinlikle Katılmıyorum/ Oldukça düşük
Katılmıyorum / Düşük	1.81 – 2.60	Katılmıyorum / Düşük
Biraz Katılıyorum / Orta	2.61 – 3.40	Kararsızım / Orta
Katılıyorum / Yüksek	3.41 – 4.20	Katılıyorum / Yüksek
Tamamen Katılıyorum / Çok yüksek	4.21 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum / Oldukça yüksek

Tablo 3.9'da öğretmenlerin dayanıklılık ve psikolojik iklim algı düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları gösterilmiştir. Araştırmada bu sınırlar dikkate alınmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 21.00 veri analiz programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için, verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ek-6'da kişisel değişkenlere göre ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarından elde edilen puanlar gösterilmiştir. Araştırmada veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan ölçümler kullanılmıştır. Parametrik olmayan ölçümlerin kullanılması amacıyla ölçeklerin her birinin toplam puanları ile alt boyut puanları toplanmış ve ilgili madde sayılarına bölünerek ortalama puan değerlerine ulaşılmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formu değişkenlerinden elde edilecek değerlerle ilgili analiz sürecinde değişkenlerin ikili olması halinde Mann Whitney U testi; ikinin üzerinde değişken olması halinde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim ile dayanıklılık algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik iklim ile dayanıklılık algılarının, çalışılan kurum türü, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve branş değişkenleri bağlamında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Psikolojik İklim ile Dayanıklılıklarına Yönelik Algıları

Bu bölümde öğretmenlerin psikolojik iklim ve dayanıklılıklarına yönelik algıları verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları

Tablo 4.1'de öğretmenlerin psikolojik iklim algılarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Destekleyici yönetim	336	3.65	,667
Örgütsel katkı	336	3.80	,543
Psikolojik İklim Ölçeği	336	3,59	,613
Kendini ifade	336	3,59	,613
Rol belirginliği	336	3,63	,730
Toplam ölçek	336	3,68	,495

Tablo 4.1'de psikolojik iklime yönelik öğretmen algıları incelendiğinde; alt boyutlar olan, destekleyici yönetim $\bar{X}=3.65$, örgütsel katkı $\bar{X}=3.80$, kendini ifade $\bar{X}=3.59$ ve rol belirginliği boyutlarında $\bar{X}=3.63$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamında ise öğretmen algıları $\bar{X}=3.68$ 'dir. Elde edilen bu bulgulara göre en yüksek ortalamanın örgütsel katkı boyutunda $\bar{X}=3.80$ ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise yine "katılıyorum" düzeyi ile kendini ifade ($\bar{X}=3.59$) boyutundadır. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları toplamda da ($\bar{X}=3.68$) benzer şekilde "katılıyorum" düzeyindedir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin psikolojik algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının ortalamanın üzerinde olması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Eğitim ortamlarının en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin, psikolojilerinin güçlü olması eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği açısından önemli bir artıdır. Araştırmaya konu olan öğretmenlerin öğrenci

grupları, yaşları itibarıyla gelişim çağlarında olan öğrenciler olup, rol model aldıkları öğretmenlerinin psikolojik durumlarından etkilenebilecekleri göz önüne alınmalıdır.

Alt boyutlara yönelik öğretmen algıları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel katkı boyutunu $\bar{X}=3.80$ ile ortalamanın üzerinde algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek aldıklarının göstergesi olabilir. Okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin birbirlerine destek olmaları ve beraber hareket etmeleri onların örgütsel katkı algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Yöneticileri, meslektaşları, öğrencileri ve öğrenci velileri tarafından önemsenen, değer verilen öğretmenlerin, okul içinde yapılan çalışmalarda ve üretilen projelerde görev almak isteyecekleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin, destekleyici yönetim algı düzeylerinin $\bar{X}=3.65$ ile ortalamanın üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgunun öğretmenlerin mesleki amaçlarını gerçekleştirme hususunda yöneticilerinden destek aldıklarını göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin fikirlerinin ve çalışma tarzlarının okul yöneticileri tarafından desteklenmesinin, onların destekleyici yönetim algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Rol belirginliği boyutunda öğretmenlerin algı düzeyleri $\bar{X}=3.63$ ile ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev tanımlarının ve içeriklerinin net bir şekilde yapılmasının, onların rol belirginliği algılarını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin göstermeleri gereken çaba ve mesleki sorumluluklarının açıkça tanımlanmasının, onların rol karmaşası yaşamalarını engelleyeceği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin kendini ifade etme algılarının $\bar{X}=3.59$ ile ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okulda gerçek hislerini açığa vurabildikleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin okul ortamında, bütün kişisel ve mesleki özelliklerini ortaya koyarak çalışmalarının onlar için sorun olmayacağı söylenilebilir. Okullarda demokratik ortamların oluşması sonucunda, öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri ve düşüncelerini açığa vurmada çekincelerinin olmayacağı sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin duygularını açığa vurmada zorlanmalarının onların rol belirginliği algılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenilebilir.

Alan yazında öğretmenlerin kendilerini ifade etme algılarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Mohammed (2011), çalışmasında kişilerin örgütsel katkı algıları $\bar{X}=3.79$, destekleyici yönetim algıları $\bar{X}=3.39$, rol belirginliği algıları $\bar{X}=3.58$ ile ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mohammed (2011)'in çalışması ile bu çalışmanın destekleyici yönetim, örgütsel katkı ve rol belirginliği algı boyutlarının verilerinin örtüştüğü görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Dayanıklılıklarına Yönelik Algıları

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Dayanıklılıklarına Yönelik Algıları

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
İlginin sürekliliği	336	2.59	,628
Dayanıklılık ölçeği Çabada azim	336	2.78	,699
Toplam ölçek	336	2.69	,614

Tablo 4.2'de öğretmenlerin dayanıklılıklarına ilişkin algıları incelendiğinde, ilginin sürekliliği boyutunda $\bar{X}=2.59$, çabada azim boyutunda $\bar{X}=2.78$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamında ise ortalama $\bar{X}=2.69$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre en yüksek ortalamanın çabada azim boyutunda $\bar{X}=2.78$ ile "biraz katılıyorum" ifadesiyle orta düzeyde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise "biraz katılıyorum" düzeyi ile ilginin sürekliliği ($\bar{X}=2.59$) boyutundadır. Öğretmenlerin dayanıklılık düzeyleri toplamda ise ($\bar{X}=2.69$) "biraz katılıyorum" düzeyinde, orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin dayanıklılık algılarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik, bilişsel ve duyuşsal olarak çok güçlü olmadıkları söylenilebilir. Öğretmenlerin bazen motivasyon sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin çalışkanlıkları, gayretlerinin her zaman aynı düzeyde olmadığı ve bu sebeple öğretmenlerin başladıkları işleri bitirme konusunda zaman zaman sıkıntı yaşadıkları söylenilebilir.

Öğretmenlerin ilgilerindeki süreklilik algılarının $\bar{X}=2.59$ ile düşük seviyede saptanması, onların işlerine odaklanma konusunda her zaman başarılı olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin fikirlerinde değişiklikler yaşadıkları bunun sonucunda önceki fikirlerinden uzaklaşarak yeni fikirler edindikleri söylenilebilir. Bu değişikliklerin sıklıkla yaşandığı durumların, öğretmenlerin sürekli ilgi algılarını olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir. Eğitim sisteminde hızlı bir şekilde yapılan yeniliklerin öğretmenler tarafından algılanmasının ve içselleştirilmesinin zaman alacağı düşünülebilir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde ve kendi branşlarında meydana gelen değişiklikleri öncelikle çok iyi incelemeleri, daha sonra ise bu değişiklikleri derslerine uygulamaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin değişiklikleri uygulama konusunda bazen sorunlar yaşadıkları söylenilebilir. Bu verilerin, Ertürk (2017)'ün çalışmasındaki verilerle benzeştiği

gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarının ve ilgilerinin, yönetim, sistem, meslektaş, öğrenci, veli unsurlarının olumsuz davranışlarından negatif etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca verilerin, Özgan ve Bozbayındır (2011), çalışmasındaki verileri ile de benzerlikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin okullarındaki uygulamaları, adil uygulamalar olarak algılamadıklarında ilgi, istek ve motivasyon kayıplarına uğradıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin çabada azim algıları da $\bar{X}=2.78$ ile orta seviyede saptanmıştır. Öğretmenler toplumun en çalışkan meslek gruplarından biri olarak görülebilir. Ancak yapılan çalışmanın verilerine göre, öğretmenlerin kendilerini her zaman çalışkan görmedikleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğretmenlerin gayretli olma ve engellere karşı mücadele etme güçlerinin de her zaman istedikleri seviyede olmadığı belirtilebilir. Akçakoca genelinde öğretmenlerin, norm kadro sorunlarının olduğu söylenilebilir. Sürekli okulda fazla olduklarını düşünen öğretmenlerin her zaman çalışkan ve gayretli olamayacakları sonucuna varılabilir. Öğretmenlik toplum hafızasında her zaman itibarlı bir meslek olarak görülmelidir. Ancak öğretmenler, görev yaptıkları coğrafyanın ve okulun özellikleri sebebiyle bazı zamanlar kendilerini emniyette görmeyebilirler. Okullarda yaşanan disiplin olaylarında, özellikle öğretmenlere karşı yapılan olumsuz davranışların giderilmesinde, okul ve eğitimi yönetenlere çok fazla sorumluluk düştüğü söylenilebilir. Sınıf içinde öğretmenin ders ortamına müdahale eden, öğretmenlerine olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilerin öğretmenlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkiledikleri söylenilebilir. İşini yaparken hoş olmayan, çirkin ve olumsuz davranışlarla karşılaşan öğretmenlerin, bunların giderilmesi hususunda etkili bir çalışma görmemeleri onların gayretlerine, azimlerine zarar verebilir. Karaköse ve Kocabaş (2006), çalışmalarında, elde ettikleri verilere göre öğretmenlerin okulda $\bar{X}=2.80$ ortalama ile kendilerini stres altında hissettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin $\bar{X}=2.91$ ortalama ile okuldaki çalışma ortamlarını yeterli buldukları belirtilmiştir. Öğretmen algılarının orta seviyede saptandığı çalışma verileri bu çalışmanın verileri ile örtüşmektedir. Kalağan ve Güzeller (2010), çalışmalarında öğretmenlerin okullarındaki çabaları hakkındaki algılarının $\bar{X}=2.60$ ile orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Elde edilen verilerin bu çalışmanın verileri ile örtüşükleri gözlemlenmiştir. Özdemir (2006), Öğretmenlerin Okullarını Örgüt Sağlığı Açısından Değerlendirmeleri (İzmir İli Bornova İlçesi Örneği) adlı çalışmasında, öğretmenlerin çabaları hakkındaki algılarının $\bar{X}=3.21$ ile orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuçların bu çalışmada bulunan öğretmenlerin çabada azim algı düzeyleri ile örtüşükleri gözlemlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları ile Dayanıklılıklarına Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde öğretmenlerin psikolojik iklim ve dayanıklılıklarına yönelik algılarının kişisel değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Çalışılan Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3'te katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek -alt boyutlar	Çalışılan Kurum	N	SO	SD	χ^2	P	Fark
Destekleyici Yönetim	İlkokul	124	160,93				
	Ortaokul	102	171,42	2	1,260	,533	-
	Lise	110	174,33				
Örgütsel Katkı	İlkokul	124	174,01				
	Ortaokul	102	173,81	2	2,171	,338	-
	Lise	110	157,36				
Kendini İfade	İlkokul	124	167,27				
	Ortaokul	102	171,74	2	,167	,920	-
	Lise	110	166,89				
Rol Belirginliği	İlkokul	124	175,99				
	Ortaokul	102	169,49	2	1,835	,399	-
	Lise	110	159,14				
Toplam ölçek	İlkokul	124	170,25				
	Ortaokul	102	170,07	2	,204	,903	-
	Lise	110	165,07				

($p < .05$)

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü değişkeninin psikolojik iklim ölçeğinin; destekleyici yönetim [$\chi^2 (2) = 1,260, p = .533$], örgütsel katkı [$\chi^2 (2) = 2,171, p = .338$], kendini ifade etme [$\chi^2 (2) = .167, p = .920$] ve rol belirginliği alt boyutları [$\chi^2 (2) = 1,835, p = .399$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) = .204, p = .903$] anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p > .05$). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik iklim algıları görev yaptıkları kuruma türüne göre anlamlı değişim göstermemektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin meslekleri gereği dayanışmaya önem vermeleri ve bunun okul türü açısından farklılık göstermemesi, okullarda öğretmenlerin kendini ifade edebilecekleri demokratik ortamların var olması gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin idarecilerinden isteklerinin benzer olması ve bunun okul türüne göre büyük değişiklikler göstermemesi de gerekçe olarak düşünülebilir. İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmada örgütsel katkı boyutunda lise öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Lise öğretmenlerinin meslek ve branş öğretmenleri olarak ayrılmaları, meslek grubu öğretmenlerinin genellikle kendi atölye ve odalarında çalışarak öğretmenler odasına nadiren gelmeleri dolayısıyla nitelikli kaynaşma ortamının her zaman sağlanamayışı, örgütsel katkı algılarının nispeten düşük olmasına sebep olabilir. Ayrıca lise branş öğretmenleri üzerinde oluşan baskıya sebep olan, üniversiteye giriş sınavı ve ders başarı oranları konusunda öğretmenlerin rekabet duygusuyla hareket etmeleri örgütsel katkı konusuna daha ilgisiz kalmalarına sebep olabilir. Araştırma bulguları Yılmaz (2017)'in Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algıları İle Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tez çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel katkı algılarının, lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Rol belirginliği boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı olamamakla birlikte lise öğretmenlerinin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre algılarının daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Liselerde, lise öğretmenlerinin görevlerini ve sorumluluklarını artıracak birçok komisyon ve kurul oluşturulmaktadır. Lise öğretmenlerinin ders yükleri haricinde, komisyon ve kurullarda görev alma zorunlulukları onların rol belirginliği algılarını nispeten olumsuz etkilediği söylenilebilir. Uzmanlık alanlarına girmeyen konularda oluşturulan komisyon ve kurullarda görev almalarının lise öğretmenlerinin rol belirginliği algılarını olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir. Ayrıca lise öğretmenlerinin bir kısmı branşları itibarıyla girebilecekleri maksimum ders saatleri kadar derse girememektedirler. Bu gruptaki öğretmenler boş kalan saatlerinde idare tarafından çeşitli görevlerle görevlendirilebilmektedir. Bu sebeple uzmanlıkları haricindeki konularda görev alan lise öğretmenlerinin rol belirginliği algılarının bu durumdan olumsuz etkilenebileceği düşünülebilir.

Tablo 4.4'te katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algılarının çalışılan kurum türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tablo 4.4. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dayanıklılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek - alt boyutlar	Çalışılan Kurum	N	so	sd	χ^2	P	Fark
İlginin Sürekliliği	İlkokul	124	216,35				
	Ortaokul	102	198,58	3	120,973	,00	2-3, 1-3
	Lise	110	86,67				
Çabada Azim	İlkokul	124	226,90				
	Ortaokul	102	185,96	3	128,619	,00	2-3, 1-3, 1-2
	Lise	110	86,49				
Toplam ölçek	İlkokul	124	227,53				
	Ortaokul	102	193,08	3	146,309	,00	2-3, 1-3
	Lise	110	79,16				

($p < .05$)

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin çalışılan kurum türü değişkeninin dayanıklılık ölçeğinin; İlginin sürekliliği [$\chi^2 (2) = 120,973, p = .000$] ve çabada azim alt boyutları [$\chi^2 (2) = 128,619, p = .000$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) = 146,309, p = .000$] anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. ($p < .05$). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dayanıklılık algıları çalışılan kurum türüne göre anlamlı değişim göstermektedir. Ölçeğin toplamında ve boyutlarında hangi kurumlar arasında anlamlı farklar olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen değerlere göre toplam puan ve boyutlara bakıldığında sırasıyla dayanıklılık düzeyleri en yüksek ilkokul, ardından ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde görülmüştür. En düşük seviyede dayanıklılık ise lise öğretmenlerinde ortaya çıkmıştır. Lise türlerine bakıldığında meslek liseleri, "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi" adı altında bir genel müdürlük çatısı altında birleştirilmiştir. Eski adlarıyla, endüstri meslek lisesi, ticaret lisesi, kız meslek lisesi, otelcilik lisesi okulları, teknik olarak birbirlerine ait bütün bölümleri açabilecek hale getirilmiştir. Örneğin eski adıyla endüstri meslek lisesi, aşçılık bölümü açabilecektir. Bu olay meslek okullarında bulunan öğretmenlerde, okullarının kapanacağı veya birleştirileceği, normlarının düşerek tayin tercihlerine zorlanacakları duygusuna sebep olabilir. Onların okullarına aidiyet duygularına olumsuz etkide bulunabilir. Ayrıca disiplin ihlalleri konusunda lise öğrencilerinin, ortaokul ve ilkokul öğrencilerine nazaran, daha fazla disiplin sorunları çıkarmaları, lise öğretmenlerinin dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir.

İlginin sürekliliği boyutunda, ortaokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ise ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle lise öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine nazaran, yaptıkları işlere ve çalışmalara olan ilgilerinin daha kısa sürdüğü söylenilebilir. Liselerde üretilen projelerin, yapılan etkinliklerin ilkokul ve ortaokullara göre sayıca fazlalığı ve daha çeşitli olması, lise öğretmenlerinin ilgilerinde olumsuz etkiler bırakabilir. Liselerdeki projeler, etkinlikler, ilkokul ve ortaokuldakilere nazaran içerikleri itibarıyla daha geniş kapsamlı olduğundan ve hazırlanma süreleri açısından daha uzun bir süreç gerektirdiğinden, lise öğretmenlerinin daha uzun zaman alan projelerde ilgilerinin sürekliliğinin olumsuz etkilendiği sonucuna varılabilir.

Çabada azim boyutunda, ortaokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleriyle ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklar görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin çabada azim düzeylerinin hem ortaokul hem de lise öğretmenlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin çabada azim düzeylerinin ise lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. İlkokul öğretmenleri, aynı öğrencileri uzun süre çalışmaktadır. Onları, okuma yazma bilmeyen zamanlarından başlayarak pek çok kalıcı davranışlar edindikleri ortaokul seviyesine kadar getirmekte ve bu süreçte kat ettikleri mesafeleri görerek motive olabilmektedirler. Öğrencilerinin başarılarının her aşamasına şahit olan ilkokul öğretmenlerinin bu motivasyonlarının, onların çabada azim düzeylerini yükselttiği söylenilebilir. Ortaokul öğretmenlerinin çabada azim algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede olması, onların liselere göre öğrenci disiplinsizliği hususunda, daha az disiplin sorunları çıkartan bir öğrenci kitlesi ile ilgilenmelerinden kaynaklandığı söylenilebilir. Lise öğretmenlerinin çabada azim algılarının, diğerlerine oranla düşük olmaları, onların öğrenci profili olarak kontrol edilmesi, iletişim kurulması, yönlendirilmesi ve birlikte hareket edilmesi daha zorlu olan bir kitle ile çalışmalarından meydana geldiği düşünülebilir.

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5'te katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek - Alt boyutlar	Yaş	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Destekleyici Yönetim	20-30	61	175,96				
	31-40	162	177,06	2	4,864	,088	-
	41 ve üzeri	113	152,21				
Örgütsel Katkı	20-30	61	174,71				
	31-40	162	174,94	2	2,885	,236	-
	41 ve üzeri	113	155,92				
Kendini İfade	20-30	61	177,91				
	31-40	162	168,76	2	,949	,622	-
	41 ve üzeri	113	163,05				
Rol Belirginliği	20-30	61	181,07				
	31-40	162	170,97	2	2,495	,287	-
	41 ve üzeri	113	158,17				
Toplam ölçek	20-30	61	181,86				
	31-40	162	173,72	2	4,213	,122	-
	41 ve üzeri	113	153,81				

($p < .05$)

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkeninin psikolojik iklim ölçeği; destekleyici yönetim [$\chi^2 (2) = 4,864, p = .088$], örgütsel katkı [$\chi^2 (2) = 2,885, p = .236$], kendini ifade etme [$\chi^2 (2) = ,949, p = ,622$] ve rol belirginliği alt boyutları [$\chi^2 (2) = 2,495, p = ,287$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) = 4,213, p = ,122$] anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür ($p > .05$). Buna sebep olarak öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının, yaşlarından farklı olarak diğer kişisel özelliklerden etkilenmesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin hangi yaşta olurlarsa olsunlar, idarecilerinden beklentilerinin benzer olduğu, görevleri konusunda benzer hassasiyetlere sahip oldukları söylenilebilir. Ayrıca öğretmenlerin meslekleri gereği her yaşta, kendilerini ifade edebildikleri ve okul için önemli bireyler olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.6'da katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algılarının yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dayanıklılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek - Alt Boyutlar	Yaş	N	so	sd	χ^2	P	Fark
İlginin Sürekliliği	20-30	61	170,48	2	,054	,973	-
	31-40	162	167,33				
	40 ve Üzeri	113	169,11				
Çabada Azim	20-30	61	164,37	2	,198	,906	-
	31-40	162	168,22				
	40 ve Üzeri	113	171,13				
Toplam Ölçek	20-30	61	167,71	2	,076	,963	-
	31-40	162	167,38				
	40 ve Üzeri	113	170,54				

(p<.05)

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkeninin dayanıklılık ölçeği; ilginin sürekliliği [$\chi^2 (2) =,054, p=.973$] ve çabada azim alt boyutları [$\chi^2 (2) =,198, p=.906$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) =,076, p=.963$] anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. (p>.05). Elde edilen değerlere göre yaş değişkeni öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini etkilememektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin yaşları farklı olsalar da, öğretmenlik mesleği gereği azimlerini ve ilgilerini devam ettirebildikleri sonucuna varılabilir.

4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7'de katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek - alt boyutlar	Mesleki Kıdem	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Destekleyici Yönetim	1-10 yıl	120	172,77				
	11-20 yıl	138	166,29	2	,366	,833	-
	20 ve üzeri yıl	78	165,85				
Örgütsel Katkı	1-10 yıl	120	180,33				
	11-20 yıl	138	154,36	2	5,138	,077	-
	20 ve üzeri yıl	78	175,32				
Kendini İfade	1-10 yıl	120	173,89				
	11-20 yıl	138	162,92	2	,863	,649	-
	20 ve üzeri yıl	78	170,08				
Rol Belirginliği	1-10 yıl	120	179,93				
	11-20 yıl	138	158,62	2	3,206	,201	-
	20 ve üzeri yıl	78	168,40				
Toplam ölçek	1-10 yıl	120	180,13				
	11-20 yıl	138	156,87	2	3,762	,152	-
	20 ve üzeri yıl	78	171,19				

(p<.05)

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin psikolojik iklim ölçeği; destekleyici yönetim [$\chi^2 (2) =,366, p=.833$], örgütsel katkı [$\chi^2 (2) =5,138, p=.077$], kendini ifade etme [$\chi^2 (2) =,863, p=.649$] ve rol belirginliği alt boyutları [$\chi^2 (2) =3,206, p=.201$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) =3,762, p=.152$] anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür (p>.05). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik iklim algısı mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı değişim göstermemektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin işlerine çabuk uyum sağlamaları, mesleklerinin ilk zamanlarından itibaren kendilerini okul

için önemli bireyler olarak görmeleri ve okul içinde duygularını ifade etmede başarılı olmaları olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerinin ilk zamanlarından itibaren idarecileriyle olan ilişkilerinde dikkatli davranmaları ve görevleri konusunda hassas olmaları, mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik iklim algılarında anlamlı fark oluşmamasını sağladığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4.8'de katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dayanıklılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek -alt boyutlar	Mesleki Kıdem	N	so	sd	χ^2	P	Fark
İlginin Sürekliliği	1-10 yıl	120	165,27				
	11-20 yıl	138	175,31	2	1,256	,534	-
	20 ve üzeri yıl	78	161,42				
Çabada Azim	1-10 yıl	120	171,27				
	11-20 yıl	138	167,66	2	,175	,916	-
	20 ve üzeri yıl	78	165,72				
Toplam ölçek	1-10 yıl	120	168,43				
	11-20 yıl	138	171,32	2	,316	,854	-
	20 ve üzeri yıl	78	163,62				

($p < .05$)

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin dayanıklılık ölçeği; ilginin sürekliliği [$\chi^2 (2) = 1,256$, $p = .534$] ve çabada azim alt boyutları [$\chi^2 (2) = ,175$, $p = ,916$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) = ,316$, $p = ,854$] anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. ($p > .05$). Elde edilen değerlere göre mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerini etkilememektedir. Öğretmenlerin meslekleri ilk zamanlarından son zamanlarına kadar özverili ve çalışkan bireyler olmaya çalıştıklarından dolayı, mesleki kıdemlerinin dayanıklılık algıları konusunda anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılabılır. Ayrıca çabada azim ve ilginin sürekliliği özelliklerinin, öğretmenlerin kişisel çalışkanlıkları ve motivasyonlarıyla olan ilişkisi sebebiyle, dayanıklılık algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varılabilir.

4.2.4. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9'da katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının mezuniyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mezun olunan okul	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Destekleyici Yönetim	Lisans	304	167,94	51053,00	4693,00 ,742
	Lisansüstü	32	173,84	5563,00	
Örgütsel Katkı	Lisans	304	167,82	51016,00	4656,00 ,689
	Lisansüstü	32	175,00	5600,00	
Kendini İfade	Lisans	304	166,66	50663,50	4303,50 ,279
	Lisansüstü	32	186,02	5952,50	
Rol Belirginliği	Lisans	304	169,53	51537,50	4550,50 ,541
	Lisansüstü	32	158,70	5078,50	
Toplam ölçek	Lisans	304	167,86	51029,00	4669,00 ,709
	Lisansüstü	32	174,59	5587,00	

($P < .05$)

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet değişkeni açısından psikolojik iklim ölçeği; destekleyici yönetim ($U=4693,00$, $p=.742$), örgütsel katkı ($U=4656,00$, $p=.689$), kendini ifade etme ($U=4303,50$, $p=.279$), ve rol belirginliği alt boyutları ($U=4550,50$, $p=.541$), ile toplam ölçekte ($U=4669,000$, $p=.709$), anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. ($p>.05$). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik iklim algısı mezuniyet değişkenine göre anlamlı değişim göstermemektedir. Öğretmenler lisansüstü eğitimleri kapsamında büyük zorluklara aşarak kalıcı kazanımlar elde edebilirler. Ancak öğretmenlerin elde ettikleri kazanımları okullarında uygulama hususunda uygun ortamların oluşmaması, onların lisans öğretmenleri ile aralarında önemli bir farkın ortaya çıkmasını engellediği düşünülebilir. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da, lisansüstü öğretmenlerinin rol belirginliği algılarının lisans öğretmenlerine göre nispeten düşük olduğu görülmektedir. Bu sebeple, lisansüstü öğretmenlerinin büyük özveriler gerektiren çalışmalarını yaparlarken kendilerine verilen görevlerin netliği ve bilimsel verilere uygunluğu sebebiyle edindikleri alışkanlıkların, okullardaki görevleri hususunda daha hassas ve eleştirel olmalarını sağladığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4.10'da katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algılarının mezuniyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dayanıklılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek - Alt boyutlar	Mezuniyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
İlginin Sürekliliği	Lisans	304	167,15	50813,50	4453,50	,426
	Lisansüstü	32	181,33	5802,50		
Çabada Azim	Lisans	304	170,43	51812,00	4276,00	,257
	Lisansüstü	32	150,13	4804,00		
Toplam ölçek	Lisans	304	169,25	51452,00	4636,00	,662
	Lisansüstü	32	161,38	5164,00		

($P<.05$)

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin mezuniyet değişkeni açısından dayanıklılık ölçeği; İlginin sürekliliği ($U=4453,500$, $p=.426$) ve çabada azim alt boyutları ($U=4276,00$, $p=.257$) ile toplam ölçekte ($U=4636,00$, $p=.66$) anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. ($p>.05$). Bunda öğretmenlerin azimlerini, çalışkanlıklarını ve sürekli ilgilerini ortaya koyacakları ortamların, çalıştıkları okullarda ne kadar oluşturulabildiğinin etkili olabileceği düşünülebilir. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da, beraber lisansüstü öğretmenlerinin ilginin sürekliliği algılarının nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunda lisansüstü çalışmaları yapmış öğretmenlerin sürekli ve yüksek motivasyon gerektiren bu çalışmaları yaparlarken elde ettikleri tecrübeler dolayısıyla, nispeten lisans öğretmenlerine göre kendilerini daha uzun süre motive edebildikleri sonucuna varılabilir. Lisansüstü öğretmenler kendilerine verilen, uzun zaman ve emek isteyen görevleri başarıyla tamamladıklarından, başladıkları işleri bitirme konusunda diğer öğretmenlere göre daha etkili oldukları düşünülebilir. Çabada azim boyutunda ise lisansüstü öğretmenlerinin çabada azim algılarının nispeten düşük olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak lisansüstü öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri birikimleri okullarına aktarma konusunda sorunlar yaşamaları karşısında nispeten azimlerinin olumsuz etkilenmesi olarak düşünülebilir. Bu gruptaki öğretmenler elde ettikleri kazanımlar sonucunda bir takım yeni ideallere de sahip olduklarından, bu ideallerin gerçekleşmesi hususundaki eksiklerin onları göreceli olarak olumsuz etkiledikleri söylenilebilir.

4.2.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11'de katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Psikolojik İklim Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek Alt boyutlar	Branş	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Destekleyici Yönetim	Sınıf Öğr.	120	162,92				
	Branş Öğr.	191	175,62	2	3,494	,174	-
	Meslek Öğr.	25	140,88				
Örgütsel Katkı	Sınıf Öğr.	120	172,43				
	Branş Öğr.	191	171,17	2	4,472	,107	-
	Meslek Öğr.	25	129,22				
Kendini İfade	Sınıf Öğr.	120	163,10				
	Branş Öğr.	191	173,13	2	1,061	,588	-
	Meslek Öğr.	25	159,08				
Rol Belirginliği	Sınıf Öğr.	120	176,02				
	Branş Öğr.	191	165,16	2	1,286	,526	-
	Meslek Öğr.	25	157,94				
Toplam Ölçek	Sınıf Öğr.	120	168,24				
	Branş Öğr.	191	172,19	2	2,200	,333	-
	Meslek Öğr.	25	141,58				

(p<.05)

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin branş değişkeninin psikolojik iklim ölçeği; destekleyici yönetim [χ^2 (2) =3,494, p=.174], örgütsel [χ^2 (2) =4,472; p=.107], kendini ifade etme [χ^2 (2) =1,061, p=.588] ve rol belirginliği alt boyutları [χ^2 (2) =1,286; p=.526] ile toplam ölçekte [χ^2 (2) =2,200; p=.333] anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. (p>.05). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik iklim algısı branş değişkenine göre anlamlı değişim göstermemektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin branşları farklı olsa da, okullarının başarısı için kendilerini önemli gördükleri, okul içinde kendini ifade edebildikleri söylenilebilir. Ayrıca öğretmenlerin görevleri konusunda branş farkı olmadan, hassas davrandıkları sonucuna ulaşılabilir. İstatiksel olarak anlamlı fark olmasa da örgütsel katkı boyutunda, meslek grubu öğretmenlerinin örgütsel katkı algılarının nispeten daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Meslek grubu öğretmenleri, öğretim faaliyetlerini gün boyunca atölyelerde sürdürmektedirler. Bu sebeple okulun diğer paydaşlarıyla daha sınırlı iletişim kurmaktadır. Ayrıca işleri itibarıyla daha yüksek maliyetler gerektiren çalışmalar içerisinde bulunabilmektedirler. Bazı zamanlar bu maliyetlerin karşılanamaması, eksik karşılanması veya önceliğin diğer işlere ayrılması, meslek grubu öğretmenlerinin örgütsel katkı algılarını nispeten olumsuz etkilediği söylenilebilir.

Tablo 4.12'de katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algılarının branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerinin Dayanıklılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek - Alt Boyutlar	Branş	N	so	sd	χ^2	P	Fark
İlginin Sürekliliği	Sınıf Öğr.	120	219,86				
	Branş Öğr.	191	146,84	2	62,005	,000	1-2,1-3,2-3
	Meslek Öğr.	25	87,44				
Çabada Azim	Sınıf Öğr.	120	226,70				
	Branş Öğr.	191	142,07	2	74,305	,000	1-2,1-3,2-3
	Meslek Öğr.	25	91,08				
Toplam Ölçek	Sınıf Öğr.	120	229,45				
	Branş Öğr.	191	141,59	2	82,473	,000	1-2,1-3,2-3
	Meslek Öğr.	25	81,54				

(p<.05)

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin branş değişkeninin dayanıklılık ölçeği; ilginin sürekliliği [$\chi^2 (2) =62,005, p=.000$] ve çabada azim alt boyutları [$\chi^2 (2) =74,305; p=.000$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (2) =82,473, p=.000$] anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. (p<.05). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dayanıklılık algısı branş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Elde edilen değerlere göre toplam puan ve alt boyutlara bakıldığında sırasıyla dayanıklılık düzeyleri en yüksek sınıf öğretmenlerinde, ardından branş öğretmenlerinde görülmüştür. En düşük seviyede dayanıklılık ise meslek dersi öğretmenlerinde ortaya çıkmıştır. Mann Whitney U testi doğrultusunda elde veriler ışığında, ilginin sürekliliği boyutunda, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleri ile meslek öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; branş öğretmenleri ile meslek öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı ilişki görülmüştür. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin sürekli ilgi algılarının, diğer öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara nazaran daha yüksek oranda ilginin sürekliliği algısına sahip olmasının sebepleri arasında hedef kitle öğrencilerinin yaş grupları gösterilebilir. Zira 7-10 yaş grubu çocuklar doğaları gereği çok daha fazla ilgiye ve kontrol mekanizmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerin sınıftaki zamanlarının çoğunluğunda öğrencilerinin bu ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına sürekli ilgili davranmak ve koydukları hedefe ulaşmak için istikrar göstermek durumunda oldukları söylenebilir. Öte yandan ilkökul eğitimi sırasında öğretmenlerin hedef ve plan değişikliklerinin sıklığı eğitim ve öğretime zarar vereceğinden öğretmenler bu konuda daha dikkatli davranmakta, edindikleri davranış kalıplarını ve hedeflerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu durumun da onların ilginin sürekliliği algılarında dikkat çekici bir farklılık oluşturduğu düşünülebilir.

Mann Whitney U testi doğrultusunda elde veriler ışığında, çabada azim boyutunda, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleri ile meslek öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; branş öğretmenleri ile meslek öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin çabada azim algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Branş ve meslek grubu öğretmenlerinin, öğrenci sayıları ve sınıf çeşitliliği açısından daha zorlu bir eğitim ortamında çalıştıkları düşünülebilir. Öğrencilerin sayıları, yaşları ve çok çeşitli sınıflara dağılımları sebebiyle, branş ve meslek grubu öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre planlama, kontrolü sağlama, kısa sürede öğrencilerinin özelliklerini tespit ederek öğretimi şekillendirme konularında sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Özellikle disiplin olayları konusunda lise ve ortaokullarda yaşanan sorunların, ilkokullara göre daha fazla sayıda oldukları; nitelik olarak daha ciddi sonuçları meydana getirdikleri gözlemlenebilir. Bu sebeple branş ve meslek grubu öğretmenlerinin azim algılarının daha kırılğan olduğu söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları ile Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki

Tablo 4.13'de katılımcı öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ile dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin incelendiği korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.13. Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutları ile Psikolojik İklim Ölçeği ve Alt boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekler		Dayanıklılık Toplam	İlginin Sürekliliği	Çabada Azim
Psikolojik İklim Toplam	r	,071	,061	,069
	p	,197	,262	,208
	N	336	336	336
Destekleyici Yönetim	r	,069	,050	,076
	p	,207	,361	,162
	N	336	336	336
Örgütsel Katkı	r	,181*	,138*	,194*
	p	,001	,011	,000
	N	336	336	336
Kendini İfade	r	,078	,070	,074
	p	,154	,198	,177
	N	336	336	336
Rol Belirginliği	r	,073	,071	,064
	p	,184	,194	,242
	N	336	336	336

$p < .01$

Tablo 4.13.'de araştırmanın çalışma grubunun oluşturan Öğretmenlerin Dayanıklılık Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Psikolojik İklim Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir. Ölçme araçları ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanırken Spearman Rho Korelasyon Katsayısı dikkate alınmıştır.

Dayanıklılık ölçeği toplamı ile psikolojik iklim ölçeği örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasındaki korelasyon değeri ,181 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer, 00 - ,30 arasında olduğu için pozitif yönlü olan düşük ilişkinin gözlemlendiği bir bulgudur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel katkı ve onaylanma algılarının pozitif olması durumunun, dayanıklılıklarını olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Bu sebeple öğretmenlerin, yaptıkları işlerin okulun paydaşları tarafından ciddiye alındığını görmeleri onların dayanıklılık algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. İdarecileri, meslektaşları, öğrencileri ve velileri tarafından değer verilen, saygı duyulan öğretmenlerin daha dayanıklı bireyler olacakları söylenilebilir. Okulun işleyişi, akademik başarısı, sosyal ve kültürel alanlardaki etkililiği açısından kendilerini okulun kilit unsurları olarak gören öğretmenlerin dayanıklılık algılarının olumlu yönde artması beklenilebilir.

Dayanıklılık ölçeği ilginin sürekliliği alt boyutu ile psikolojik iklim ölçeği örgütsel katkı alt boyutu arasındaki korelasyon değeri ,138 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer, 00- ,30 arasında olduğu için pozitif yönlü olan düşük ilişkinin gözlemlendiği bir bulgudur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel katkı ve onaylanma algılarının pozitif yönde olması, ilgilerindeki sürekliliği olumlu yönde etkileyeceği söylenilebilir. Bu sebeple, öğretmenlerin okul içinde yaptıkları işler dolayısıyla takdir görmelerinin, aynı zamanda onların işlerine olan ilgilerindeki sürekliliği olumlu etkilediği düşünülebilir.

Dayanıklılık ölçeği çabada azim alt boyutu ile psikolojik iklim ölçeği örgütsel katkı alt boyutu arasındaki korelasyon değeri ,194 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değer, 00- ,30 arasında olduğu için pozitif yönlü olan düşük ilişkinin gözlemlendiği bir bulgudur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel katkı ve onaylanma algılarının pozitif yönde olması, çabada azimlerini olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Bu sebeple, öğretmenlerin yaptıkları işlerin okulları için değerli olduğunu düşünmelerinin, onların çalışkanlıklarını ve engelleri aşmaları konusundaki başarılarını artırdığı söylenilebilir.

Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerinin Psikolojik İklim ve Dayanıklılık Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği ve kendini ifade etme boyutlarında ortalamaların üzerinde olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaların örgütsel katkı boyutunda olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algıları, ölçeğin genelinde orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İlginin sürekliliği boyutunda düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Çabada azim boyutunda ise ölçeğin genelinde olduğu gibi orta düzeydedir.

5.1.2. Katılımcı Öğretmenlerinin Psikolojik İklim ve Dayanıklılık Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar

5.1.2.1. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algı Düzeylerinin Kişisel Değişkenler Açısından Sonuçları

Çalışılan kurum değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber destekleyici yönetim boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin psikolojik iklim algı düzeylerinin nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinin psikolojik iklim algı düzeylerinin toplam ölçekte ve destekleyici yönetim, örgütsel katkı, rol belirginliği, kendini ifade etme alt boyutlarında nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber 11-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin toplam ölçek ve örgütsel katkı ile rol belirginliği boyutlarındaki algı düzeylerinin nispeten daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Mezuniyet değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber lisansüstü grubundaki öğretmenlerin rol belirginliği algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin psikolojik iklime yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber, meslek grubu öğretmenlerinde toplam ölçekte ve örgütsel katkı ile destekleyici yönetim boyutlarındaki algı düzeylerinin nispeten daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin Dayanıklılık Algılarının Kişisel Değişkenler Açısından Sonuçları

Çalışılan kurum değişkenine göre, öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre toplam ölçekte, ortaokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklar görülmüştür. İlginin sürekliliği boyutunda, ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı fark saptanmıştır. Çabada azim boyutunda, ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleriyle lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine; ilkokul öğretmenleriyle ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algılarında, toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bununla beraber, lisansüstü öğretmenlerinin ilginin sürekliliği algı düzeylerinin nispeten daha yüksek, çabada azim algı düzeylerinin ise nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin dayanıklılıklarına yönelik algılarında toplam ölçekte ve alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Buna göre toplam ölçekte, sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle meslek öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; branş öğretmenleriyle meslek öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmüştür. İlginin sürekliliği boyutunda, sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle meslek öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; branş öğretmenleriyle meslek öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Çabada azim boyutunda, sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleriyle meslek öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; branş öğretmenleriyle meslek öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmüştür.

5.1.3. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algıları ile Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algıları ile psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma boyutu arasında düşük düzeyinde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algıları ilginin sürekliliği boyutu ile psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma boyutu arasında düşük düzeyinde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin dayanıklılık algıları çabada azim boyutu ile psikolojik iklim algıları örgütsel katkı ve onaylanma boyutu arasında düşük düzeyinde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri konusunda onlara destek olmaları ve ortaya çıkabilecek problemlerin çözümü konusunda esnek davranmaları gerekmektedir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlere okulda belirlenmiş sınırlar dahilinde özerklik tanımalı ve öğretmenlerin liderlik davranışları göstermesi konusunda cesaretlendirmelidir.
- Öğretmenlerin, meslektaşlarının okul içindeki işleri konusunda onları önemsediklerini gösterecek davranışlarda bulunmaları ve onlara değer vermeleri gerekmektedir.
- Öğretmenlere okullarında düşüncelerini ve duygularını özgür bir şekilde ifade edebilmeleri konusunda yöneticilerinden ve meslektaşları tarafından destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin görevlerinin net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Görevler, öğretmenlerin zihinlerinde karışıklığa ve belirsizliğe sebep olmayacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Okulun akademik, sosyal ve kültürel alanlardaki başarısını artıracak kriterlerin öğretmenlerce bilinip paylaşılması için, okul yöneticilerinin bilgilendiren ve bir araya getiren çalışmalar planlamaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Alpaslan, M. M., Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2018). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Destek, Aidiyet Duygusu ve Öğretmen Öz-yeterlik İlişkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 242-261.
- Altunkese, T. N. (2002). Psikolojik İklimin Örgüte Adama ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi Üzerine Bir araştırma; *Yüksek Lisans Tezi*.Eskişehir:
- Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2017). Dayanıklılık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Antalya.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2017). Dayanıklılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 26. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*. içinde Ankara: Pegem Akademi, 213-223.
- Argon, T. ve Limon, İ. (2017). Psikolojik İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ulusallararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 2888-2901.
- Arslan, C. ve Sünbül, A. M. (2006). Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlilikleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 25-36.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak "Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9 (1), 203-228.
- Bayraktutar, M. (2016). Hz. Peygamberin Örnekliği Bağlamında Olaylar Karşısındaki Azim ve Kararlılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, (50), 71-87.
- Brown, S. P. and Leigh, T. W. (1996). A New Look at Psychological Climate and Its relationship to Job Involvement, Effort, and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368.
- Christensen, L. B., and R.Burke Johnson, L. A. (2015). *Research Methods Design And Analysis*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 63-74.
- Duckworth, A. L., Peterson, C. and Kelly, M. D. (2007). Goals, Grit: Perseverance and Passion for Long-Term. *Journal Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. and Quinn, D. P. (2009). Development And Validation Of The Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Ekşi, F. (2006). "Rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma." İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emeç, E. G. (2007). İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler; *Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel Etkililik Kriteri Olarak Lider Davranışının Örgütsel İklim İle İlişkisi: Görev Karmaşıklığı Bakımından Farklılaşan İki Örgüte İlişkin Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-199.
- Firat, N. (2007). Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glasser, W. (2016). *Okulda Kaliteli Eğitim*. (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz yayınları.
- James, L. and A.P.Jones. (1974). Organizational Climate: A Review of Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- Joyce, W. F. and Slocum, J. (1982). Climate Discrepancy: Refining The Concepts Of Psychological and Organizational Climate. *Human Relations*, 35(11), 951-972.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Koys, D. J. and Decotiis, T. A. (1991). Inductive Measures Of Psychological Climate. *Human Relations*, 44(3), 265-285.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumlarının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Mohammed, A. E. (2011). Örgüt Kültürü ve Psikolojik İklimin Politik Davranış Algılamaları Üzerindeki Etkileri: Kayseri'de Bir Araştırma. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- P.Brown, S. and Leigh, T. W. (1996). A New Look at Psychological Climate and Its Relationship to Job Involvement, Effort, and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Suzuki, Y., Tamesue, D. and Kentaro Asahi, Y. I. (2015). Grit and Work Engagement: A Cross Sectional-Study. *Plos One*, 10(9), 1-11.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607.
- Şahin, G. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma,öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması; *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2007). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tagay, Ö. ve Demir, K. (2016). Öğretmen Adayları için mesleki Dayanıklılık İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1603-1620.
- Töremen, F. ve Demir, S. (2016). Sahip Oldukları Psikolojik Sermayenin Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetleri Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 166-179.
- Winkler, L. E., Shulman, E. and Duckworth, S. B. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-30.
- Yılmaz, D. Ç. (2017). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algıları İle Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki; *Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ERGOTERAPİ ÖĞRENCİLERİ İÇİN MESLEKİ DAVRANIŞ ANKETİNİN TÜRKÇE GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİ

SİNEM KARS

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÖKÇEN AKYÜREK

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GONCA BUMİN

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı ergoterapi öğrencileri için "Mesleki Davranış Anketi"nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılarak ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Orijinal anket üç faktör ve 28 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümü'nde öğrenim gören gönüllü 67 öğrenci dahil edildi. Araştırmada ölçeğin dilsel eşdeğerliği incelendikten sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapıldı. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 23.0 paket programı kullanıldı. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldı. Ölçeğin güvenilirlik çalışması iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ve test tekrar test yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular: Ergoterapi öğrencileri için "Mesleki Davranış Anketi" için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörde % 64,85 varyansı açıkladığı bulunmuştur. Ergoterapi öğrencileri için "Mesleki Davranış Anketi"nde alt faktörler "öğrenme isteği", "öğrenme becerisi" ve "kültürel yeterlilik" boyutlarıdır. Güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlık katsayısının 0,94 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise 0,54 olduğu belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Türkiye'de yeni bir sağlık mesleği olan ergoterapistlerin mesleki davranışlarının mesleğin gelişimi açısından önemli olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle ergoterapi öğrencilerinin lisans eğitimi sırasında mesleki davranışlarının incelenmesi için bir psikometrik araca ihtiyaç vardır; dolayısıyla bu çalışma aracılığıyla ergoterapi öğrencilerinin mesleki davranışlarının incelenmesi mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Profesyonellik, ergoterapi, öğrenciler, güvenilirlik ve geçerlik

ABSTRACT

Purpose: This study aimed to adapt the Professional Behavior Questionnaire into Turkish culture by ensuring the structural validity and reliability of the scale in order to measure occupational therapy students.

Method: The original questionnaire is consisted of 3 subscales and 28 items according to a Likert scale Quintet. The study group consisted of 67 students registered to Hacettepe University Faculty of Health Sciences Department of Occupational Therapy. After examining the linguistic equivalence of the scale, validity and reliability analyzes were performed. The programs SPSS 23.0 package was used to check the validity and reliability. Exploratory factor analysis (EFA) was performed to examine the validity of the model of the Turkish form of the Professional Behavior Questionnaire. The reliability of the scale was examined by using internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) and test-retest method.

Findings: The EFA results showed that a three-subscale 13-item instrument accounted for 64.85% of total variance explained. The subscales of the Professional Behavior Questionnaire were "Commitment to learning", "Skills for learning" and "Cultural competence". According to reliability analysis, the internal consistency coefficient was .94 and the test-retest reliability coefficient was .54.

Implications for Research and Practice: We believe that the professional behavior of occupational therapists, new health professions in Turkey, is important for the development of the profession. Therefore, there is a need for a psychometric tool to evaluate occupational behavior of occupational therapy students during their undergraduate education; therefore, it will be possible to examine occupational therapy students' occupational behavior through this study.

Keywords: Professionalism, occupational therapy, students, reliability and validity

Problem Durumu

Eğitim yoluyla edinilen yeterli bilgi ve beceriye sahip olan bireyler tarafından, yasal ve etik kurallar doğrultusunda topluma hizmet veren uğraşlar meslek olarak tanımlanabilmektedir (Güven, 2009). Bir uğraşın meslek olarak ifade edilebilmesi için, belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Çelik, Ünal, & Saruhan, 2012). Bu özellikler; bireysel sorumluluğun olması, bilgi bütünü temelinde öğrenilmiş olması, kuramsal bilginin yeniden üretilebilir olması, eğitimsel bir disiplin doğrultusunda tekniklerin öğretilebilir olması, örgütlenmesinin çok iyi yapılmış olması ve altuzizm (özgeçicilik) yoluyla üyelerin birbirlerine yardım etmeye eğilimli ve toplum yararına çalışmaya istekli olmasıdır (Flexner, 2001).

Profesyonel, bir konuyu meslek olarak seçen, bu konuda derinleşen, o alanda bilgi ve becerileri olan, davranışları ile bunu ortaya koyan, eğitim almış, işin gereklerini yapan, işini iyi bilen ve bunu çevresindekilere kanıtlamış olan kişidir (Kacaroğlu, Vicdan, 2010). Profesyonellik, toplumda bir mesleğin rol ve sorumluluklarını yerine getiren ve bir işi gerçekleştiren her bireyin edinmesi gereken bir düşünce ve davranış biçimi olarak ifade edilmektedir (Erbil & Bakır, 2009). Mesleki profesyonellik ise, kişisel profesyonelliği kurumsal profesyonelliğe dönüştürmektir (Hampton & Hampton, 2000). Mesleğe özel spesifik rol ve işlevler o mesleğe profesyonel nitelik kazandırır (Karamanoğlu, Özer & Tuğcu, 2009). Bir mesleğin standartlarının oluşturulmasında ve kaliteli hizmet sunulmasında profesyonellik gereklidir (Erbil ve ark, 2009). Mesleki profesyonelliğin etkilenmesi hizmetlerinin aksamasına, kalitenin düşmesine, hizmet alan ve hizmet verenlerin memnuniyetsizliğine ve buna bağlı kurumsal sorunlara neden olabilmektedir (Karamanoğlu ve ark, 2009).

İnsanlık var olduğu sürece varlığını devam ettirecek olan birtakım meslek grupları bulunmaktadır. Bu meslek gruplarından birisi olan sağlık sistemi, insanların kaliteli bir yaşam sürdürmesinde tartışılmaz bir yere sahip bulunmaktadır. Bir sağlık profesyoneli olarak ergoterapistler, 26 Nisan 2011 tarih, 27916 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 6225 nolu kanunun 9. maddesi s bendinde "iş ve uğraşı terapisi alanında lisans eğitimi veren fakülte veya yüksekokullardan mezun, sağlıklı kişilerde mesleği ile ilgili ölçüm ve testleri yaparak, mesleği ile ilgili koruyucu ve geliştirici programları planlayan ve uygulayan; hasta kişiler için uzman tabibin teşhisine bağlı olarak bireylerin günlük yaşam, iş ve üretkenlik, boş zaman aktivitelerine katılımını artırmak, sağlık durumlarını iyileştirmek, özürüllüğü önlemek ve çevreyi düzenleyerek katılımı artırmak için gerekli iş ve uğraşı terapisi yöntemlerini uygulayan sağlık meslek mensubu" olarak tanımlanmıştır (Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2011).

Uygulamaya dayalı disiplinlerden birisi olan sağlık disiplininde eğitim programının teorik bilgi ve klinik deneyimden oluşması gerekmektedir. Bu klinik deneyim, öğrencilerin sadece teorik bilgi ve uygulamaları arasında bağlantı kurmalarına yardım etmez, aynı zamanda ergoterapi uygulamalarında gelişimi de sağlar (Sullivan & Thiessen, 2015). Kriz yönetimi, problem çözme, etkili iletişim, karar verme gibi süreçlerin sağlık bakım hizmetlerinin verildiği kurumlarda önemli beceriler olduğu düşünüldüğünde, eğitim kurumlarının öğrencilere verdikleri eğitimsel süreçlerini gözden geçirerek öğrencilerin bu yönlerini de geliştirebilecek öğretim stratejilerini kullanmaları neredeyse zorunluluktur (Brown, Williams & Etherington, 2016). Hackenberg ve Toth-Cohen (2018) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, ergoterapistlerin mesleki davranışları incelenmiş ve sekiz alt başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar iletişim becerisi, inisiyatif kullanabilme, klinik muhakeme, sağduyulu olma, stresle başa çıkma becerisi, kişilerarası iletişim becerileri ve öğrenme isteğidir.

Ergoterapistlerin mesleki davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır; ancak bu çalışmalar nitel çalışmalardır. Yuen, Azuero, Lackey ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen Ergoterapi Öğrencileri için Mesleki Davranış Anketi ilk veri toplama aracıdır ve mesleki davranışı mesleki davranışı öğrenme isteği, öğrenme becerisi ve kültürel yeterlilikten oluşan üç boyut olarak incelemiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, Ergoterapi Öğrencileri için Mesleki Davranış Anketi'nin Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Metot

Araştırma Deseni

Metodolojik araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2017-2019 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri arasından gönüllü olan öğrenciler (n=62) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilerden aydınlatılmış onam formu alınmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 23,52±2,79 (23-36 yıl) olup, %72,53 kız öğrenciydi. Çalışmada, Ergoterapi Öğrencileri için Mesleki Davranış Anketi kullanıldı.

Veri Toplama Araçları

Ergoterapi öğrencileri için mesleki davranış anketi. Bu ölçek, Yuen, Azuero, Lackey ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yirmi sekiz madde ve üç kısımdan oluşmaktadır. Ölçekte ergoterapi öğrencisinin görevler, kendisi ile anlaşma ve diğerleri ile anlaşmasına yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu kısımlardan görevler kısmı on madde iken, kendisi ile anlaşma ve diğerleri ile anlaşma kısımları ise dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters kodlanan madde bulunmamakta olup, ölçek beşli likert şeklindedir. Buna göre maddeler 1=hiçbir zaman- 5=her zaman arasında puanlanır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mesleki davranışı yansıtmaktadır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,79'dur.

Mesleki Davranış Anketinin Türkçe Uyarlaması

Anketin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının öncesinde ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-mail aracılığı ile izin alınmıştır. İlk olarak, ölçeğin çeviri ve geri çeviri adımları gerçekleştirilmiştir. Bunun için ölçek araştırmacılar tarafından önce Türkçe'ye, daha sonra orijinal ölçek ile tutarlılığın doğrulanması adına Türkçe'den tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi sonunda ölçek formu ile ölçeğin düzgün formu, iki uzmandan oluşan bir hakem grubu tarafından incelenmiş, sonra araştırmacılar tarafından tekrar Türkçe'ye çevrilmiştir. Aynı zamanda öğretim üyesi olan hakemlerce, açıklık, akıcılık, dilin uygun kullanımı, ifadelerin yazımı ve anlaşılabilirlik kriterleri esas alınarak incelendikten sonra uzmanların önerisi doğrultusunda ölçeğin son Türkçe formu oluşturulmuştur.

Ölçme aracı, yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı belirlenmesi için çalışma grubundan farklı 23 öğrenciye uygulanmış ve ardından maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Pilot çalışmanın ardından ölçeğe son hali verilmiştir.

İstatistiksel Analiz

Uzman görüşleri ve ön uygulama sonuçlarına göre düzenlenen ölçme aracının yapı geçerliğinin; dolayısıyla alt boyutlarının belirlenmesi ve güvenilirlik düzeyinin tespit edilmesi için çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti ise Cronbach Alpha katsayısı ve test-tekrar-test yöntemi olmak üzere iki yöntemle hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemin yeterliliğini ölçmek için ise (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmış ve KMO testi için "0,50-0,70 arası=orta düzey", "0,70-0,80 arası=iyi", "0,80-0,90 arası=çok iyi" ve "0,90 ve üzeri=mükemmel" olarak kabul edilmiştir (Field, 2002). Uygulama sonunda toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuç

Ergoterapi öğrencileri için mesleki davranış anketinin Cronbach's alfa katsayısı 0,94'tür (0,93 -0,94). Ölçeğin test re-test toplam puanları ($r=0,54$; $p=0,032$) açısından güvenilirlik vardı. Türkçeye çevrilen anketin yapısını doğrulamak ve özgün anket ile benzer olduğunu göstermek için açımlayıcı faktör analizi yapıldı. KMO test sonucu 0,89 olduğu belirlendi. Bu değer "çok iyi" sınıflandırmasına karşılık gelmektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler için Bartlett testi yüksek düzeyde (% 99 güven aralığında) anlamlıdır ($B=2087,22$; $p < 0,01$). Buradan da, bu verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Toplam ortak varyansın %64,85 olduğu, faktör yük değerlerinin ise 0,785-0,378 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Tartışma

Ergoterapi öğrencileri için Mesleki Davranış Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlayan ve bu doğrultuda geçerlilik güvenilirlik çalışmasının yapıldığı bu çalışmada ölçeğin orijinal formuna uygun olarak üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda varyans açıklama oranı %43'tür. Açıklanan varyans oranı ölçek uyarlama çalışmalarında yükseldikçe ilgili kavram ya da yapı o derece iyi ölçülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin varyans açıklama oranı dikkate alındığında ölçeğin yapı geçerliliğinin iyi bir düzeyde sağlandığı görülmektedir.

Ergoterapi öğrencileri için Mesleki Davranış Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlılık yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayısının 0,94 olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda kullanılacak olan ölçeklerin güvenilirlikleri genel olarak .70 olarak belirlenmiştir (Tezbaşaran, 1996). Bu oran dikkate alındığında ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylememize imkan vermektedir. Elde edilen bu bulgular sonucunda Ergoterapi öğrencileri için Mesleki Davranış Ölçeği'nin ergoterapi öğrencilerinin mesleki davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde söylenebilir. Ölçek maddelerinin net ve anlaşılır olması çalışmalarda ölçme aracının kolay uygulanmasını sağlamaktadır.

Kaynakça

Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2011). 26 Nisan 2011 tarih ve 27916 sayılı Resmi Gazete. Erişim Tarihi: 25.08.2019

Brown, T., Williams, B., & Etherington, J. (2016). Emotional intelligence and personality traits as predictors of occupational therapy students' practice education performance: A cross-sectional study. *Occupational Therapy International*, 23(4), 412-424. doi: 10.1002/oti.1443

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Çelik, S., Ünal, Ü., & Saruhan, S. (2012). Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mesleki profesyonelliklerinin değerlendirilmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 193-199.

Erbil, N., & Bakır, A. (2009). Meslekte profesyonel tutum envanterinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 290-302.

Flexner, A. (2001). Is social work a profession? *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165. doi: 10.1177/104973150101100202

- Güven, T. (2009). Tıp etiği açısından meslek ve profesyonellik kavramlarının incelenmesi. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 40(2), 84-88.
- Hackenberg, G. R., & Toth-Cohen, S. (2018). Professional behaviors and fieldwork: A curriculum based model in occupational therapy. *Journal of Occupational Therapy Education*, 2(2), 3. doi: 10.26681/jote.2018.020203
- Hampton, D. L., & Hampton, G. M. (2000). Professionalism and the nurse-midwife practitioner: an exploratory study. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 12(6), 218-225. doi: 10.1111/j.1745-7599.2000.tb00185.x
- Kacaroğlu Vicdan, A. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 261-263.
- Karamanoğlu, A. Y., Özer, F. G., & Tuğcu, A. (2009). Denizli ilindeki hastanelerin cerrahi kliniklerinde çalışan hemşirelerin mesleki profesyonelliklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, 14(1), 12-17.
- Sullivan, T. M., & Thiessen, A. K. (2015). Occupational therapy students' perspectives of professionalism: An exploratory study. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 3(4), 9. doi: 10.15453/2168-6408.1154
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.
- Yuen, H. K., Azuero, A., Lackey, K. W., Brown, N. S., & Shrestha, S. (2016). Construct validity test of evaluation tool for professional behaviors of entry-level occupational therapy students in the United States. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13. doi: 10.3352/jeehp.2016.13.22

ÇOCUKLARIN SİBER ZORBALIK DAVRANIŞLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

NERİMAN ARAL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

FİGEN GÜRSOY
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

NUR SENA ÖZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İnternete erişimin bir parçası olan siber zorbalık ve internet kullanımı çocuklar arasında gün geçtikçe artmaktadır. Bu artışın önüne geçebilmek için erken yıllardan itibaren gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Önlemlerin alınabilmesi açısından durumun ortaya konması ve problemin çözüm yollarının belirlenmesi önemlidir. Bu düşünceden hareketle araştırmada çocukların siber zorbalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın örnekleme 2018/2019 eğitim öğretim döneminde Ankara'nın Mamak ilçesinde tesadüfi yöntemle belirlenen okulların beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden 384 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların siber zorbalık davranışlarının düzeylerini belirlemek amacıyla "Siber Zorbalık Ölçeği" ve çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için ise "Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda çocukların demografik bilgilerini almak ve internete erişim sıklıkları, hangi sosyal medya araçlarını kullandığı ve internete hangi araçlarla erişim sağladığına yönelik durumlarını belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Pearson ve varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre çocukların siber zorbalık puanı ile problem çözmeye yönelik olumlu algıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür; problem çözmeye isteklilik ve kararlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıflara göre bakıldığında siber zorbalık en fazla sekizinci sınıf düzeyinde görülmektedir. Anne ve babalarının yaşı daha büyük olan çocuklarda daha fazla siber zorbalık davranışlarının olduğu belirlenmiştir. İnternete erişilen zaman arttıkça ve oyun grubu ile oyun oynama sıklığı arttıkça siber zorbalık arttığı saptanmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Siber zorbalığı etkileyen etmenlerin bilinmesi, bu alanda yapılacak müdahale çalışmalarının etkililiğini arttıracaktır düşünülmemektedir.

Anahtar Sözcük: Siber zorbalık, internet, teknoloji, problem çözme algısı, ortaokul.

Abstract:

Purpose: Cyber bullying which is a part of access to internet, is increasing among children. In order to prevent this increase, necessary measures should be taken from early years. So that take precautions, it is important to present the situation and determine the solution ways of the problem. The aim of the study was to investigate the relationship between cyber bullying levels and problem solving skills of children.

Method: The sample of the study included 384 children in the fifth, sixth, seventh and eighth grade of randomly selected schools in Mamak/Ankara during the 2018/2019 academic year. To determine the levels of the cyberbullying of children, "Cyberbullying Scale" and to determine the problem-solving abilities "Problem Solving Skills Perception Scale For Secondary Students" were used. In addition, the Personal Information Form" was used to get information about the demographic variables and frequency of the accessing internet. Pearson and variance analysis were used in the analysis of the data obtained.

Findings: The results indicate that there is a negative relation between cyberbullying and positive perception about problem-solving; contrary, there is a positive relation between cyberbullying and willingness/determination about problem-solving. According to grades, 8 grades students are the most tend to cyber-bullying. The older ages group of parents' children have more scores about cyber-bullying. Moreover, when the accessibility of the internet and the frequency of playing with a group are increased, cyber-bullying is also raised.

Implications for Research and Practice: Examining the reasons for the cyber-bullying, it is thought that it might be increased effectiveness about the interventions.

Key words: Cyber bullying, internet, technology, problem solving perception, secondary school

1.Giriş

Zorbalık yaşam boyu devam edebilecek hatıralar yaratabilmektedir. Siber zorbalık da geleneksel zorbalık gibi kalıcı izler bırakabilmektedir. Siber zorbalık geleneksel zorbalıktan farklı olmadığı gibi, çocuklar ile etkileşime giren yetişkinler için bas etme açısından bazı zorluklar meydana getirebilmektedir (Kowalski, Limber & Agatston, 2008). Siber zorbalıkta zorbanın kimliğinin gizli olması, internetin denetimden yoksun olması, çok kısa bir süre içinde milyonlarca kişiye ulaşabilme ihtimalinin olması, siber zorbalığı diğer zorbalık türlerinden daha tehlikeli hale getirmekte ve mağdur kişinin kendisini çaresiz hissetmesine neden olmaktadır (Kowalski, Limber & Agatston, 2008; Aktepe, 2013).

Siber zorbalık; web siteleri, anlık mesajlaşma, bloglar, cep telefonları, e-posta ve kişisel çevrim içi profiller aracılığıyla bireylerin aşağılanması, tehdit edilmesi veya rahatsız edici içerikler gönderilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Kowalski ve Limber, 2007; Aktepe, 2013). İsimli çağrılar, spam olarak adlandırılan elektronik postalar ya da mesajlar ve sosyal medya aracılığıyla yapılan hareket içerikli yorumlar aracılığıyla bir kişiye ya da bir gruba gönderilen ses, görüntü, metin veya virüslü her türlü içerik siber zorbalık eylemlerini tanımlamaktadır (Kowalski, Limber & Agatston, 2008; Arıca, 2009).

Siber zorbalık ve mağduriyet oldukça önemli sorunlar olarak görülmektedir. Bazı gruplar siber zorbalık ve mağduriyet açısından daha riskli durumda görülmekte ve internet kullanımının şekli siber zorbalıkta oldukça etkili bir etmen olduğu vurgulanmaktadır (Taştekin ve Bayhan, 2018). Ünver ve Koç (2017)'ün gerçekleştirdiği çalışmaya göre siber zorbalık, problemli internet kullanımı ve riskli internet davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki görülmektedir (Ünver ve Koç, 2017).

Siber zorba ve/veya mağdur olma ile okulda disiplin cezası alma, tehdit etme/edilme, kavgaya karışma, sigara-alkol tüketime, internet ve cep telefonu kullanım özellikleri ve psikiyatrik bir tedavi görme (Çimen, 2018), ise siber zorbalık; cinsiyet, gizlilik hissi, ahlaki çözümler, geleneksel zorbalık, internet kullanım sıklığı, ailesel ilişkiler, empati ve algılanan sosyal destek (Yiğit ve Seferoğlu, 2017) arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Yapılan çalışmalarda internet kullanımı her ne kadar siber zorbalık davranışları ile ilişkili görülse de internet sosyal destek, kimliğin keşfi, kişilerarası ilişkiler ve kritik düşünme becerilerinin gelişimini sağlamakta ve kişilere bilgiye kolay ve çabuk ulaşma imkanı sunmaktadır. Tüm bu olumlu özellikleri ile birlikte internetin akademik ve eğitsel yararları da bulunmaktadır (Gross, 2004; Vakenburg & Peter, 2007). Elektronik iletişim araçlarının kullanımı ergenlerin sosyalleşmesinde oldukça önemli bir araç haline gelmesi nedeniyle ve bu araçların kullanımı gerekli bir eğitim hedefi haline gelmiştir (Corcoran, Guckin & Prentice, 2015). Çünkü siber zorbalık, davranışsal ve duygusal anlamda olumsuz etkilere neden olmaktadır (Taştekin ve Bayhan, 2018).

Çocukların siber zorbalık gibi problemlerle bas etmek için problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Problem çözme; karşılaşılan problemli bir durumla başa çıkmak için farklı alternatif cevaplar arasından en etkili olanını seçme olasılığını arttıran davranışsal bir süreçtir (D'zurilla & Goldfried, 1971). Bireyler hayatları boyunca çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve karşılaştıkları bu problemlerin üstesinden gelmeye çalışarak yaşamlarını devam ettirmektedir (Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010).

Hem problemli internet kullanımı hem de problem çözme becerileri kişinin psikolojik durumu ve bilişsel becerileri üzerinde etkili olmaktadır (Ekinci, 2014). Say ve Batıgün (2016)'ün gerçekleştirdiği çalışmaya göre ebeveyn-ergen ilişki niteliği ile problemli internet kullanımı ve problem çözme arasındaki ilişki incelenmiş ve problem çözme becerilerinin bu iki değişken arasında "kısmi aracılık" etkisine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir (Say ve Batıgün, 2016). Ekinci (2014)'in gerçekleştirdiği çalışmada problemli internet kullanımları ile kaçınan ve dürtüsel problem çözme becerileri arasında yakından ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Ekinci, 2014).

Siber zorbalık ile başa çıkmak için empati tabanlı müdahaleler, öfke kontrolü becerisi kazandırma, değerler eğitimi, siber zorbalık müdahale programları, medya kullanım eğitimleri, okul içi müdahale çalışmaları ve aile içi müdahale çalışmaları oldukça önemli görülmektedir (Yiğit ve Seferoğlu, 2017). Aile ve okul tabanlı programların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin internet kullanımı konusundaki tutumlarını ve aile işlevselliğinin siber zorbalık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Çimen, 2018). Aynı zamanda çocukların problem çözme becerileri üzerinde ebeveynlerin tutumlarının ve aileye yönelik risk faktörlerinin etkili olduğu bilinmektedir (Dubow & Tisak, 1989; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001).

Literatür incelendiğinde problem çözme becerileri ve problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sayısı oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir (Say ve Batıgün, 2016). Problemli internet kullanımının önüne geçmek ve erken yıllardan itibaren çocuklara doğru internet kullanımını öğretmek için bu alanda yapılacak çalışmalar oldukça önemli görülmektedir. Tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda siber zorbalık davranışlarıyla baş etmek için siber zorbalığa neden olan etmenlerin belirlenmesi ve etkileyen değişkenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik okul ve ev tabanlı yapılacak müdahale programları oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle de çalışmada çocukların siber zorbalık ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve siber zorbalık ile problem çözme becerilerinde etkili olan etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

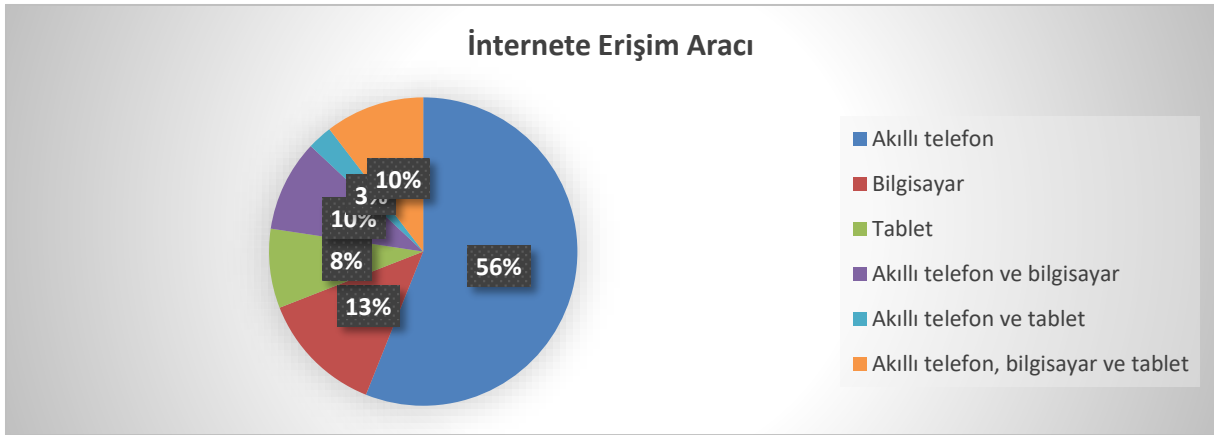
2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma siber zorbalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli şeklinde tasarlanmış olup betimsel araştırmadır (Karaşar, 2009; Erdoğan, Nahcivan & Esin, 2014).

2.2. Örneklem

Araştırmaya 2018/2019 eğitim öğretim döneminde Ankara'nın Mamak ilçesinde tesadüfi yöntemle belirlenen ortaokullardaki besinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden çalışmaya gönüllü katılan 384 çocuk dahil edilmiştir. Örneklem grubunun 202'si (%52,6) kız, 182'si (%47,4) erkektir. 103'ü (%26,8) 5. sınıf, 85'i (%22,1) 6.sınıf, 84'ü (%21,1) 7.sınıf ve 112'si (%29,2) 8.sınıftır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin 45'i (11,7) 29 yaş ve altında, 250'si (%65) 30-39 yaş arasında, 81'i (%21,1) 40-49 yaş arasında ve 8'i (%2,1) 50 yaş ve üstündedir. Babalarının ise 14'ü (%3,6) 29 yaş ve altında, 177'si (%46,1) 30-39 yaş arasında, 164'ü (%42,7) 40-49 yaş arasında ve 29'u (%7,6) 50 yaş ve üstündedir. Çalışmaya dahil edilen çocukların internete erişim araçlarının sıklığı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Çocukların internete erişim için kullandıkları araçların sıklıkları

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma Ankara'nın Mamak ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Mamak Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışmanın gerçekleştirilmesi için izin alınmıştır. Daha sonra ilgili okulların müdürleri ile çalışmanın uygulama planı yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce çocuklar ile ön görüşme yapılmış ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılmak için gönüllü olan çocuklar ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara'nın Mamak ilçesindeki ortaokullarla gerçekleştirilmiş, evrenin tamamına ulaşamayacağı için örneklem belirlenmiştir. Çocukların siber zorbalık davranışlarının düzeylerini belirlemek amacıyla Arıcak, Kınay ve Tanırkulu (2012) tarafından geliştirilmiş "Siber Zorbalık Ölçeği" ve çocukların problem çözme becerilerini belirlemek için ise İnel İkici (2013) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin demografik bilgilerini almak ve internete erişim sıklıkları, hangi sosyal medya araçlarını kullandığı ve internete hangi araçlarla erişim sağladığına yönelik durumlarını belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Siber Zorbalık Ölçeği: Ergenlerin siber zorbalık davranışlarını ölçen ölçek Arıcak, Kınay ve Tanırkulu tarafından 2012 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde öğrencilerin cevaplaması gereken 24 soru yer almaktadır. Ölçek dördümlük likert tiptedir (Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman). Ölçekten elde edilen puanların toplamı yükselmesi siber zorbalık davranışlarının fazla olduğu anlamına gelmektedir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik: İstanbul ilinde bir ilköğretim okulu ve farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan yaşları 11 ile 18 arasında değişen 515 (247 erkek, 268 kız) çocuklara araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 maddelik Siber Zorbalık Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .95; test-tekerrar test güvenilirlik katsayısı ise .70'tir (Arıcak, Kınay & Tanırkulu, 2012).

Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Öğrencilerin problem çözme becerileri algılarını belirlemeyi amaçlayan ölçek İnel-İkici ve Balım tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde çocukların cevaplaması gereken 22 soru yer almaktadır. Ölçek beşli likert tiptedir (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum). Ölçekten elde edilen puanların toplamı yükselmesi problem çözme becerilerine yönelik algının arttığı anlamına gelmektedir. Ölçek, "Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı" ve "Öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı" olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik: İzmir ili Buca ilçesinde 9 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 850 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa değeri .88'tir (İnel-İkici & Balım, 2013).

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çocukların ailelerine ilişkin demografik bilgileri ve internet kullanımlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı bir formdur. Demografik değişkenler, internete erişim aracı, günlük internet kullanım süresi, oynanan oyunlar, oyun grubu, oyun grubu ile oynama sıklığı bilgilerini içeren sorular yer almaktadır.

2.4. Analiz

Araştırma kapsamında yapılacak analizlere örneklem grubunun normallik dağılımlarına göre karar verilmiştir. Normallik değerlerini belirlemek için puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Örneklerim grubu normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenlerde ikiden fazla kategorili değişkenlerde ANOVA analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çocukların siber zorbalık davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmadan elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilen tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1. Siber Zorbalık Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeğine ait puanları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Olumlu Algı	İsteklilik ve karar	Problem Çözme
Siber Zorbalık	r	-0,118	0,184	0,092
	p	0,02*	0,00**	0,07
Olumlu Algı	r	1	-0,158	0,474
	p		0,00**	0,00**
İsteklilik ve karar	r		1	0,795
	p			0,00**

*p<0,05 ; **p<0,01; r=0,00-0,30 düşük, 0,30-0,70 orta, 0,70-1,00 yüksek

Tablodan gölüğü üzere; Siber zorbalık ve problem çözmeye yönelik olumlu algı arasında negatif yönlü düşük düzeyde; problem çözmeye isteklilik ve kararlılık arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki vardır. Buna göre siber zorbalık davranışları arttığında problem çözmeye yönelik olumlu algının azalacağı; problem çözmeye isteklilik ve kararlılığın artacağı veya siber zorbalık davranışları azaldığında problem çözmeye yönelik olumlu algının artacağı; problem çözmeye isteklilik ve kararlılığın ise azalacağı söylenebilir.

Problem çözmeye yönelik olumlu algı alt boyutu ile problem çözmeye isteklilik ve karar arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki varken; problem çözme toplam puanı işe orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Buna göre problem çözmeye yönelik olumlu algı arttığında problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararın azalacağı ve problem çözme toplam puanının artacağı söylenebilir.

Problem çözmeye isteklilik ve karar alt boyutu ile problem çözme toplam puanı ile pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre problem çözmeye isteklilik ve karar arttığında problem çözme toplam puanının artacağı söylenebilir.

Tablo 2. Siber Zorbalık ve Problem Çözme Ölçeğine ait puanların çocukların sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

ANOVA	Sınıf	n	Ort.	Varyans Analizi Sonuçları					
				Varyans Kaynağı	sd	Kareler ort.	F	p	Fark
Siber Zorbalık	5. Sınıf	103	25,95	Gruplar arası	3	242,786	4,151	,007	8>5
	6. Sınıf	85	26,34	Gruplar içi	379	58,492			8>6
	7. Sınıf	84	27,30	Toplam	382				
	8. Sınıf	112	29,34						
Olumlu Algı	5. Sınıf	103	23,35	Gruplar arası	3	2,037	,045	,987	
	6. Sınıf	85	23,39	Gruplar içi	380	44,921			

	7. Sınıf	84	23,63	Toplam	383			
	8. Sınıf	112	23,61					
İsteklilik ve Karar	5. Sınıf	103	30,51	Gruplar arası	3	53,956	,574	,632
	6. Sınıf	85	29,17	Gruplar içi	380	94,008		
	7. Sınıf	84	29,44	Toplam	383			
	8. Sınıf	112	30,67					
Problem Çözme	5. Sınıf	103	53,85	Gruplar arası	3	57,351	,484	,693
	6. Sınıf	85	52,55	Gruplar içi	380	118,394		
	7. Sınıf	84	53,07	Toplam	383			
	8. Sınıf	112	54,28					

Tablo 3. Siber zorbalık ölçeğine ait puanların çocukların ebeveynlerinin yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Analizi Sonuçları									
ANOVA	Ebeveyn Yaş	n	Ort.	Varyans Kaynağı	sd	Kareler ort.	F	p	Fark
Siber Zorbalık	29 yaş ve altı	45	25,58	Gruplar arası	3	152,336	2,573	,054	Anne Yaş 40-49>29 ve altı
	30-39 yaş	250	27,02	Gruplar içi	379	59,208			
	40-49 yaş	81	28,79	Toplam	382				
	50 yaş ve üstü	8	37,25						
Siber Zorbalık	29 yaş ve altı	14	24,00	Gruplar arası	3	205,434	3,495	,016	Baba Yaş 40-49>29 ve altı 50 ve üstü>29 ve altı 40-49>30-39
	30-39 yaş	177	26,30	Gruplar içi	379	58,788			
	40-49 yaş	164	28,39	Toplam	382				
	50 yaş ve üstü	29	29,10						

Tablo 4. Siber Zorbalık ve Problem Çözmeye Ölçeğine ait puanların çocukların günlük internette harcadıkları zamana göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Analizi Sonuçları									
ANOVA	Günlük internette harcanan zamana	n	Ort.	Varyans Kaynağı	sd	Kareler ort.	F	p	Fark
Siber Zorbalık	15 dk az	50	25,58	Gruplar arası	5	529,029	9,848	,000	3 saatten fazla>15 dk az
	15-30 dk	11	24,82	Gruplar içi	377	53,718			3 saatten fazla>15-30 dk
	30-60 dk	71	26,25	Toplam	382				3 saatten fazla>30-60 dk
	1-2 saat	80	25,27						2-3 saat>1-2 saat
	2-3 saat	114	27,40						
Olumlu Algı	3 saatten fazla	58	33,21						
	15 dk az	50	23,94	Gruplar arası	5	41,440	,929	,462	
	15-30 dk	11	25,18	Gruplar içi	378	44,626			
	30-60 dk	71	23,17	Toplam	383				

	1-2 saat	80	24,09						
	2-3 saat	114	23,68						
	3 saatten fazla	58	22,02						
İsteklilik ve Karar	15 dk az	50	29,34	Gruplar arası	5	570,660	6,530	,000	3 saatten fazla>15 dk az
	15-30 dk	11	31,91	Gruplar içi	378	87,385			3 saatten fazla>30-60 dk
	30-60 dk	71	29,93	Toplam	383				3 saatten fazla>2-3 saat
	1-2 saat	80	27,64						
	2-3 saat	114	28,77						
	3 saatten fazla	58	36,12						
Problem Çözme	15 dk az	50	53,28	Gruplar arası	5	356,309	3,105	,009	3 saatten fazla>15 dk az
	15-30 dk	11	57,09	Gruplar içi	378	114,763			3 saatten fazla>30-60 dk
	30-60 dk	71	53,10	Toplam	383				3 saatten fazla>1-2 saat
	1-2 saat	80	51,73						3 saatten fazla>2-3 saat
	2-3 saat	114	52,45						
	3 saatten fazla	58	58,14						

Tablo 5. Siber zorbalık ve problem çözmeye ölçeğine ait puanların çocukların internette oyun oynama sıklığına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

ANOVA	Oyun Oynama	n	Ort	Varyans Analizi Sonuçları					Fark
				Varyans Kaynağı	sd	Kareler ort.	F	p	
Siber Zorbalık	Hiç	213	25,48	Gruplar arası	5	408,222	7,379	,000	Haftada bir gün>Hiç
	Haftada 1 gün	44	29,52	Gruplar içi	377	55,320			Haftada 2-6 gün>Hiç
	Haftada 2-6 gün	52	28,11	Toplam	382				Her gün>Hiç
	Her gün	46	32,04						
Olumlu Algı	Hiç	213	24,09	Gruplar arası	5	78,713	1,784	,115	
	Haftada 1 gün	44	23,80	Gruplar içi	378	44,133			Hiç>Her gün
	Haftada 2-6 gün	52	23,65	Toplam	383				
	Her gün	46	21,65						
İsteklilik ve Karar	Hiç	213	29,33	Gruplar arası	5	50,800	,539	,747	
	Haftada 1 gün	44	30,55	Gruplar içi	378	94,261			
	Haftada 2-6 gün	52	30,87	Toplam	383				
	Her gün	46	30,76						
Problem Çözme	Hiç	213	53,41	Gruplar arası	5	33,860	,284	,922	
	Haftada 1 gün	44	54,34	Gruplar içi	378	119,028			
	Haftada 2-6 gün	52	54,52	Toplam	383				
	Her gün	46	52,41						

4. Tartışma ve Sonuç

Çocukların siber zorbalık yapma durumları ile problem çözme becerilerine yönelik algılarının arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; çocukları siber zorbalık durumları ile problem çözmeye yönelik olumlu algıları negatif yönlü bir ilişki görülürken problem çözmeye isteklilik ve karar arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Gülen (2017)'nin gerçekleştirdiği çalışmada da problem çözme becerileri ile siber zorbalıkla başa çıkma davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ekici (2016) ise benzer bir şekilde, problemlerle internet kullanımının olumsuz ergen ve anne etkileşimi, yalnızlık, öfke, problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu sonucunu elde etmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre siber zorbalık beşinci ve altıncı sınıflara göre sekizinci sınıflarda daha fazla görülmektedir. Elde edilen sonuçla ilgili alanyazına bakıldığında bazı çalışmalar siber zorbalık düzeyi ile yaş arasında anlamlı ilişki göstermezken (Beran ve Li, 2005; Smith ve arkadaşları, 2006; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Eroğlu ve Peker, 2011; Dalmaç, 2014); yapılan bazı çalışmalarda ise siber zorbalık ve yaş arasında anlamlı ilişkiler (Ybarra ve Mitchell, 2004; Campbell, 2005; Kowalski ve Limber, 2007; Williams ve Guerra, 2007; Burnukara, 2009; Manap, 2012; Serin, 2012; Ayaş ve Horzum, 2013; Dalmaç, 2014; Metli, 2017) olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda; siber zorbalık ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Yapılan bazı çalışmalar benzer sonucu elde ederken (Hall ve Parsons, 2001; Batıgün ve Hasta, 2010); bazı çalışmalar erkeklerde problemlerle internet kullanımı ve siber zorbalığın daha fazla görüldüğü sonucunu elde etmişlerdir (Dalmaç, 2014; Ekici, 2016). Elde edilen sonuçlardan ortaokul düzeyinde siber zorbalık davranışlarının cinsiyetten bağımsız olduğu görülmektedir. Siber zorbalık davranışlarının kız ve erkeklerde benzer olarak görülmesi siber zorbalık davranışlarına etki edebilecek diğer değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Farklı yaş gruplarında farklı sonuçlar elde edilebileceği göz önünde bulundurulması gereken bir etken olduğu düşünülmektedir.

Siber zorbalık ve anne-babaların yaşları arasındaki farklılıklara bakıldığında daha büyük yaş grubundaki anne ve babaların çocuklarının daha fazla siber zorbalık davranışları gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu durumun aslında kuşaklar arasındaki yaş farkı attıkça ebeveynlerin çocukların teknoloji ile geçirdikleri zamanlarda paylaşımlarının daha az olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda daha genç anne ve babalar dijital iletişim araçlarına daha yatkın olmaları nedeniyle çocuklarının teknoloji ile olan ilişkisinde kontrollerinin daha fazla olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Çocukların internette geçirdikleri zaman ile siber zorbalık davranışları arasındaki farklılığın incelenmesi sonucunda; internette daha fazla zaman geçiren çocukların siber zorbalık davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. İnternet, oyunlar ve sosyal medya kullanımı gibi etkileşimler ve eğlence için daha yaygın olarak kullanılmaktadır ve internet kullanım süresi arttıkça, problemlerle internet kullanımı da artmaktadır (Ekici, 2016). Mishna, Kassabri, Gadalla ve Daciuk (2012) de yaptıkları çalışmanın sonucunda internette daha çok zaman harcayanların siber zorbalık olaylarına daha fazla dahil olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan birçok çalışma elde edilen bulguyu destekler niteliktedir (Ybarra ve Mitchell, 2004; Arıcak ve arkadaşları, 2008; Hinduja ve Patchin, 2008; Smith ve arkadaşları, 2008; Twyman, Saylor, Taylor ve Comeaux, 2010; Özdemir ve Akar, 2011; Navorro, Serna, Martinez ve Ruiz- Oliva, 2012; Zhou ve arkadaşları, 2013; Dalmaç, 2014; Kocatürk, 2014). İnternette geçirilen süre arttıkça çocuklar, farklı sosyal medyaları kullanmaya, daha fazla kişi ile etkileşime girmeye ve daha siber ortamda daha fazla aktif davranışlar sergilemeye başlamaktadır. Daha fazla sanal ortama maruz kalma ve kişiler ile etkileşimler ise siber zorbalık davranışlarını arttırmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise çocukların oyun grubunun varlığı ve oyun grubu ile oynama sıklığı ve siber zorbalık davranışları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiştir. Taştekin (2016)'e göre; ergenlik döneminde görülen akran grupları siber zorbalıkta etkilidir. Aynı zamanda Hinduja ve Patchin (2013)'ün gerçekleştirdiği çalışmalarına göre de siber zorbalık yapan arkadaşlara sahip olanların daha çok siber zorbalık yapmaktadır. Günümüzde oldukça popüler hale gelen birçok oyun karşılıklı etkileşim ve grup halinde oynanabilmektedir. Çocukların da birlikte oynamayı tercih ettiği oyun gruplarının varlığı siber zorbalık davranışlarını etkilemektedir. Çalışma kapsamında çocuklardan oynamayı tercih ettikleri oyunları yazmaları istendiğinde tercih edilen oyunlara bakıldığında "savaş ve silah oyunları" en fazla tercih edilen oyun çeşitleridir. Çocukların tercih ettiği bu oyun türleri de grup halinde oyun oynamak için uygun oyunlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında siber zorbalık davranışları; problem çözmeye yönelik olumlu algı ile negatif, problem çözmeye isteklilik ve karar ile pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Ayrıca büyük yaş grubundaki çocuklarda ve daha büyük yaş grubundaki ebeveynlerin çocuklarında daha fazla siber zorbalık davranışları görülmektedir. Daha fazla internet kullanımı, oyun grubu varlığı ve oyun grubu ile oynama sıklığı çocukların siber zorbalık davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda erken yaşlardan itibaren çocuklara internet kullanımı eğitiminin verilmesi ve internette geçirilen zamanın yetişkin kontrolünde bilinçli şekilde olması oldukça önemli görülmektedir.

Kaynaklar

- Aktepe, E. (2013). Ergenlerde Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet. *Yeni Symposium*, 51(1), 31-36.

- Arıcağ, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Saribeyoğlu, S., Ciplak, S., Yılmaz, N. ve diğerleri. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 11 (3), 253-261.
- Arıcağ, T. (2009). Psychiatric Symptomatology as a Predictor of Cyberbullying Among University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arıcağ, O. T., Kinay, H. & Tanrıkuğu, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 17 (1). 101-114.
- Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber harassment: A Study Of New Method For An Old Behavior. *Journal of Educational Computing Research*.32(3),265-277.
- Campbell, M.A. (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 15(1):68-76.
- Corcoran, L., Guckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or cyber aggression?: A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, 5(2), 245-255.
- Çimen, İ. D. (2018). Ergenlerde siber zorbalık, internet aile tutumu ve aile işlevselliğinin etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 397-404.
- D'zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107.
- Dubow, E. F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child development*, 1412-1423.
- Ekici, D. İ. & Balım, A. G. (2013). Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *YYÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi*. X(1). 67-86.
- Ekinci, B. (2014). The relationship between problematic internet entertainment use and problem solving skills among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 607-617.
- Erdoğan, S., Nahcivan, N. and Esin, M. N. (2014). Hemşirelikte araştırma sürec, uygulama ve kriter. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Cyber Bullying: A New Face Of Peer Bullying. *Eurasian Journal of Educational Research*. 27, 31-42.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use; What we expect, What teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-639.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*. 41(6), 22-30.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P & Agatston, P. W. (2008). Cyber Bullying. UK: Blackwell Publishing.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34 (1), 63-70.
- Özdemir, M. & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 605-626.
- Say, G., & Batıgun, A. D. (2016). The Assessment of the Relationship between Problematic Internet Use and Parent-Adolescent Relationship Quality, Loneliness, Anger, and Problem Solving Skills. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 29(4). 324-334.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying, in anti-bullyingalliance. org. uk. Verfüğbar: http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf, abgefragt am, 10, 2008.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Taştekin, E. & Bayhan, P. (2018). Ergenler Arasındaki Siber Zorbalığın ve Mağduriyetin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*. 5 (2), 21-45.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A. & Comeaux, C. (2010) Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199.

- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber Zorbalık ile Problemlı İnternet Kullanımı ve Riskli İnternet Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 117-140.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943-952.
- Yavuz, G., Arslan, Ç. & Gülten, D. C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1630-1635.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 319-336.

DİJİTAL ÇAĞDA YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELAMANLARININ GÖRÜŞLERİ

SEVDA KOÇ AKRAN

SIİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm projesi kapsamında sekiz pilot üniversiteye uygulanan, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine İlişkin Öğretim Elamanlarının Görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Olgu bilim desenine dayalı araştırmanın çalışma grubunu, Siirt Üniversitesinde farklı fakültelerde/yüksekokullarda görev yapan, 79 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik ve betimsel analizi yöntemine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Araştırmada, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde öğretim elemanlarının, yaşam boyu öğrenme becerilerinde, işbirlikli ve probleme dayalı öğrenmede ön bilgilerinin olduğu, izlenen videolarla farklı model ve yaklaşımları öğrendiği, bu modellerin bir kısmını derslerinde uyguladığı ve üst düzey becerilerini süreç boyunca kullandığı görülmüştür. Öğretim elemanları, bu modellerle derslerini geleneksel eğitim anlayışından uzaklaştırdıklarını, bu anlayışın öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını ifade etmişlerdir. Olumlu görüşlerin yanı sıra araştırmada, öğretim elemanlarının en fazla problem yaşadıkları sürecin bitirme projesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin öğrencilerin sürece aktif katılım sağlayacağı, öğrenme ortamlarının çeşitli araç-gereçlerle zenginleştirilebileceği, öğretim elemanlarının farklı model, yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme ortamında ilgi ve motivasyonu artıracığı düşünülmektedir. Birçok yönüyle hem öğretim elemanlarına hem de yetişen yeni nesillere olumlu katkılar sağlayacağı düşünülen bu dersin olumsuz yönlerinin geniş kapsamda ele alınması ve bu konuda karma çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kavramlar: Eğitim, Yükseköğretim, Dijital Dönüşüm Eğitimi, Öğrenme-Öğretme

Views of the Instructors about Teaching and Learning Course in Higher Education in the Digital Age

ABSTRACT

Problem Status and Purpose: The main purpose of this research is to determine the views of the instructors about the teaching and learning course in higher education in the digital age applied to eight pilot universities within the scope of digital transformation project in higher education.

Method: The study group of the research based on the case science pattern is composed of 79 instructors working in different faculties/colleges in Siirt University. In the research, semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool. The data obtained from the interview form were subjected to content and descriptive analysis method.

Findings: In the research, it was seen that the instructors in the Learning and Teaching course in Higher Education in the Digital Age, had prior knowledge in lifelong learning skills, cooperative and problem-based learning, learned different models and approaches with the videos watched, and applied some of these models in their courses and used their high level skills throughout the process. The instructors stated that with these models, they removed their courses from the traditional understanding of education and this understanding was welcomed positively by the students. In addition to the positive opinions, it was found that the process where the instructors experienced the most problems was the completion project.

Suggestions for Future Research and Application: Based on the results obtained from the research, it is thought that the Learning and Teaching Course in Higher Education in the Digital Age will enable students to participate actively in the process, that learning environments can be enriched with various tools, and that the instructors will increase interest and motivation in the learning environment by using different models, methods and techniques. It is suggested that the negative aspects of this course, which is thought to make positive contributions to both instructors and new generations in many aspects, should be handled in a wide scope and mixed studies on this subject will be made.

Keywords: Education, Higher Education, Digital Transformation Education, Learning-Teaching.

Giriş

İnsanlık tarihinde toplumları etkileyen birçok olay olmuştur. Bunlardan biri *Sanayi devrimidir*. Endüstri devrimi olarak bilinen bu çağda; insan ve hayvan gücünden makineye doğru bir üretim anlayışı doğmuştur. İngiltere’de 18. yüzyılın ortalarında gelişme gösteren sanayi devrimi, başta tekstil endüstrisini etkilemiştir. Ham madde, daha fazla mekanik güç, hayat standartlarındaki gelişme, tüketici ve üretici sayısındaki artış bu etkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Küçükakay, 1997; Frederick, 2016). Bütün bu sonuçlar, beraberinde geçmişten geleceğe bütün toplumları etkileyen/etkileyecek olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sanayi devrimlerin oluşumuna neden olmuştur.

Birinci sanayi devrimi, “*Makineleşme Çağı*”nı temsil etmektedir. Kültürel ve ekonomik gibi bileşenlerin ön planda tutulduğu bu çağda, bireyler arasında “zengin-fakir” ayrımı yerine “bilgi-zengini ve bilgi-fakiri” ayrımına gidilmiştir (Yıldız Aybek, 2017). İkinci sanayi devriminde buhar gücüne dayalı olarak, demiryolu inşasına ağırlık verilmiştir. Elektrik enerjisine dayalı bir üretim ve tüketim toplumların yaşamına girmiştir. Bunun sonucunda elektrige dayalı haberleşme gelişme göstermiştir. Gelişme ve ilerlemeler, 1970 yılında da devam etmiştir. 1970 yılına gelindiğinde, toplumlar farklı bir sanayi devrimi aşamasıyla karşılaşmışlardır. Üçüncü sanayi devrimi olarak adlandırılan bu dönemde, telekomünikasyon teknolojisinde hızlı bir ilerleme olmuştur. Bu durum dördüncü sanayi devrimi olan “dijital çağa” da zemin hazırlamıştır.

Dördüncü sanayi devrimi yani “Endüstri 4.0”, Siber-fiziksel sistemlerini, Nesnelerin İnternet’ini (Internet of Things - IoT), bulut bilgi sistemlerini, yapay zeka uygulamalarını, nano teknolojiyi ve büyük veri analizlerini kapsamıştır. Bir çok bilgi ve iletişim alanını/ağını kapsayan “*Endüstri 4.0*” dijital çağda bilgi, iletişim, teknoloji, eğitim gibi birçok alanda değişimler yaşanmasına katkı sağlamıştır (Yıldız Aybek, 2017; Kılıç ve Alkan, 2018, Öztemel, 2018). Yaşanan bu değişimler Housewriht ve Schonfeld (2008)’e göre özellikle yükseköğretimdeki akademisyenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini, iletişimlerini, yeni kuşakların profillerini, üniversitelerin vizyon ve misyonunu etkilemiştir. Çünkü dünya genelindeki üniversitelerin sınıf ortamı artık dijital çağa uygun olarak hazırlanan animasyonlarla, sosyal ağlar, senkron - asenkron ders anlatımlarıyla (Harley, 2002), etkileşimli ve eğitmen videolarıyla, ek kaynaklarla ve makalelerle zenginleştirilmiştir (Taşkıran, 2017). Başka bir deyişle, Kitleleşmiş Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) yönelim üniversitelerde görülmeye başlanmıştır. Bu yönelimler beraberinde üniversitelerin yenilikçi ve ileri görüşlü politikaları benimsemesine, öğrenen kitlenin dijital teknolojiden hayat boyu yararlanmasına, dijital çağı yönetebilir bireyler haline gelmesine neden olmaktadır. Böyle bireylerin yetiştirilmesi için de üniversitelerin dijitalleşen süreçlere uyum sağlaması ve yeni projelerle eğitim faaliyetlerine yön vermesi gerekmektedir. Günümüzde yükseköğretimin önemli projeleri ve uygulamaları arasında görülen “Yeni YÖK”, “Dijitalleşen YÖK” girişimi bunun en güzel örnekleri arasında gösterilmektedir. Bu projede amaç, Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm sürecini başlatmaktır. Bütün ülkede uygulanması amaçlanan proje, ilk olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan Ağrı İbrahim Çeçen, Bayburt, Iğdır, Muş Alparslan, Siirt, Şırnak, Bingöl gibi üniversitelerde uygulanmıştır. Bu üniversitelerin öğretim elemanlarına 2018 Kasım itibarıyla dijital ortamda 6 haftalık bir süreçte “Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme” dersi verilmiştir. Derse belirtilen üniversitelerden, 850 Araştırma Görevlisi, 864 Öğretim Görevlisi, 1089 Doktor Öğretim Üyesi, 152 Doçent ve 138 Profesör ünvanlı 3 bin 93 öğretim elemanı katılım göstermiştir (YÖK, 2019).

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde, öğretim elemanları altı hafta boyunca çeşitli videolarla, haftalık konu ile ilgili bilim insanlarının akademik çalışmalarıyla, bölüm sonu testlerle, tartışma formlarıyla, görüş ve önerilerle derse aktif katılım sağlamıştır. Öğretim elemanın katılım gösterdiği dersin değerlendirmesi “bitirme projesi” ile sonlandırılmıştır.

Bitirme projesinin tamamlanabilmesi için belirli aşamaların göz önünde tutulması gerekmektedir. İlk aşamaya öğretim elemanı, dönem içinde yürütmüş olduğu bir dersi belirlemekle başlamıştır. İkinci aşamada, öğretim elemanı belirlediği dersin amaçlarını, ulaşmak istediği hedefleri, altı hafta boyunca öğrendiği yaklaşım ve yöntemleri projede ifade etmiştir. Üçüncü aşamada, öğrenme hedeflerine ulaşmak için her bir amaç için hangi öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirileceği yazılmıştır. Dördüncü aşamada, her bir amaç için ne tür içerikler ve bu içerikler için ne tür dijital platformlar, hangi teknolojiler

kullanılacağı açıkça gösterilmiştir. Son aşamada, öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için hangi dijital ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılacağı projede belirtilmiştir (Akgün Özbek, 2018).

Kısaca, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersiyle, yeni nesillerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayan öğretim elemanlarına farklı bakış açıları sunulmaya çalışılmaktadır. Unutulmamalıdır ki, artık yükseköğretimde öğrenim gören yeni nesiller Z kuşağı olarak adlandırılmaktadır (Çetin ve Karalar, 2016; Akgün Özbek, 2018). Teknolojinin hızlı bir ilerleme gösterdiği bir dönemde dünyaya gelmiş olan bu kuşak, dijital teknolojiyi yoğun bir şekilde kullanmakta ve dışarda zaman geçirmeyi tercih etmemektedirler. Aynı zamanda, yüz yüze iletişim yerine sanal ortamda iletişim araçlarını tercih etmekte ve bu şekilde sosyalleşeceklerine inanmaktadırlar (Batı, 2015; Taş, Demirdökmez ve Küçüköğlü, 2017). Böyle bir kuşağa eğitim vermek ve sınıfta öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde sürdürmek için çeşitli e-kitaplar, videolar ve animasyonlar vb. dijital araç-gereçler kullanılması gerekmektedir. Öğretim elemanın böyle bir gerekliliğe cevap vermesi içinde başta kendisinin çağdaş yaklaşımlardan ve dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerden haberdar olması beklenmektedir. Bilgi çağında öğretim elemanına yüklenen bu görevin öğretim elemanı tarafından iyi bir şekilde yürütülmesi için, öğretim elemanına uygun öğrenme koşulları sağlanmalı ve Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersi gibi bir takım bilgilendirici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yükseköğretiminin dijitalleşmesi ve ülkemizin 2023 hedeflerine uygun bireyler yetiştirmesi için yapılan bu tür uygulamalar, başta eğitim sisteminin hedeflediği öğrenme çıktılarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Öğrenme çıktılarının daha etkili ve işlevsel olması için de sürekli dönütler verilmelidir. Bu araştırma, pilot üniversitelerden biri olan Siirt Üniversitesinde uygulanan Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersiyle ilgili başta alan yazıya katkı sağlaması ve projeyi hazırlayan kurum ve kuruluşlara dönütler vermesi amacıyla yapılmıştır. Buradan hareketle, araştırmada projeye katılım gösteren öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin görüşleri belirlemeye çalışılmıştır. Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm projesi kapsamında pilot üniversitelerden biri olan Siirt Üniversitesi öğretim elemanlarının bu derse ilişkin görüşleri belirlenirken, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin hazır bulunuşluk nedir?
2. Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin öğretim elemanlarının öğretim becerilerine katkıları nedir?
3. Öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir bilgi birikimine sahip olmadığımız, çeşitli olaylarla, deneyimlerle, algılarıyla ve yönelimlerle karşımıza çıkan olgulara odaklanmayı sağlayan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Siirt Üniversitesinde farklı fakültelerde/yüksekokullarda görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır (Bakınız: Tablo 1).

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Öğretim Elemanlarının Çalıştığı Fakülte ve				Cinsiyet			
	Yüksekokullar				Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Fakültesi	21	26,58	17	27,87	4	22,22		
İlahiyat Fakültesi	10	12,66	9	14,75	1	5,56		
Fen Edebiyat Fakültesi	9	11,39	8	13,11	1	5,56		
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	8	10,13	5	8,20	3	16,67		
Mühendislik Fakültesi	8	10,13	7	11,48	1	5,56		
Ziraat Fakültesi	5	6,33	2	3,28	3	16,67		

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	6	7,59	5	8,20	1	5,56
Siirt Sağlık Yüksekokulu	9	11,39	6	9,84	3	16,67
Yabancı Diller Yüksekokulu	3	3,80	2	3,28	1	5,56
TOPLAM	79	100	61	100	18	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunun %26,58’i Eğitim, %12,66’sı İlahiyat, % %11,39’u Fen Edebiyat ve İktisadi İdari Bilimler, %10,13’ü Mühendislik, %6,33’ü Ziraat Fakültesi, %7,59’u Beden Eğitimi ve Spor, %11,39’u Siirt Sağlık ve %3,80’i Yabancı Diller Yüksekokulu oluşturmaktadır. Cinsiyete bakıldığında, en fazla katılımların %27,87’si erkek ve %22,22’si ile de kadın öğretime elemanlarının oluşturduğu Eğitim Fakültesinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre görüşme yoluyla bireyin bir olaya karşı tutumu, deneyimi, duyguları ve eleştirileri ortaya konulabilmektedir. Bu araştırma da öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan bu soruların katılımcılar tarafından açık ve anlaşılır olmasına, açık uçlu sorular olmasına, çok boyutlu soruların olmamasına vs. dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiri ve öneriler dikkate alınarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak form katılımcılara son haliyle uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre nitel araştırmalarda önerilen bu iki yöntemden betimsel de derinlemesine analiz gerektirmekten; içerik analizinde elde edilen veriler derinlemesine incelenmekte, bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmaktadır.

Betimsel ve içerik analiz yönteminin kullanıldığı araştırmada aşağıdaki adımlar göz önünde tutulmuştur:

- Betimsel analiz için elde edilen verilerden bir çerçeve oluşturulmuştur. Bunun için de görüşme de yer alan sorulardan hareketle, verilerin hangi temalar altında organize edileceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan çerçeveye göre veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Organize edilen bu veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak tanımlanan veriler bulgular kısmında yorumlanmıştır.
- İçerik analizinde ise, ilk olarak veriler kodlanmıştır. Araştırmada veriler kodlanırken Strauss ve Corbin’in (1990) belirttiği üçüncü tür kodlama dikkate alınmıştır. Bilindiği üzere içerik analizinde üç tür kodlama bulunmaktadır. Bunlar; a) Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama b) Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama c) Genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama’dır. Araştırmada elde edilen veriler, birinci ve ikinci tür kodlamaların birleşimi olan üçüncü kodlama türü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel çerçeve doğrultusunda yapılan kodlamada araştırmacı, araştırmacının sorularını ve kavramsal çerçevesini dikkate almıştır. Bütün bu süreçlerden sonra araştırmacı oluşturduğu kod listesindeki kodları SPSS 22 paket programını kullanarak analiz etmiştir.
- İçerik analizinde ikinci olarak temaların bulunması aşamasına geçilmiştir. Temalar bulunurken, ilk aşamada elde edilen kodlardan yararlanılmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında bulunan kodların ortak yönlerini bulunmuş ve bu kodlar çeşitli temalar altında toplanmıştır. Temalar altında toplanan kodların “iç tutarlılığın” sağlamak amacıyla da bu kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Sonra “dış tutarlılığı” sağlamak amacıyla da bütün temaların kendi aralarında anlamlı bir bütünlüğüne bakılmıştır. Araştırmada temalar ve bu temaların ifadeleri örnek olarak aşağıda gösterilmiştir.

Örneğin,

Tema

İfadeler

Yaşam boyu Öğrenen Olmak;

21. yüzyıl becerileri ... Daha önce yaşam boyu öğrenme kavramını duymuştum. Özellikle bu kavram içerisinde yaşam boyu öğrenmeye çok vurgu yapılmaktadır (Z1)

Tema

Problem Çözme Bazen sınıfa girdiğimde öğrencilerin soru sormadığını görüyorum. Bunun sebebini bazen sorguluyor bazen sorgulamıyordum. Ama e kampüste karşılaştığım bazı kavramları öğrendi. Bunlardan biri problem çözme becerisi... Sonraki haftalarda bu kavramı biraz daha irdeledim. Şuan bir olumsuz durumla karşılaştığımda problemin tanımlanmasının ne kadar önemli olduğunu gördüm.

Görüldüğü gibi öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden “Yaşam boyu Öğrenen Olmak; 21. yüzyıl becerileri” ve “Problem Çözme” gibi temalar elde edilmiştir.

- İçerik analizinde üçüncü aşama verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanmasıdır. Bu aşamada birinci ve ikinci aşamada elde edilen veriler araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Düzenleme yapılırken, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarına yer verilmemiştir.
- İçerik analizinin son aşaması bulguların yorumlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı sayısallaştırılarak tablolar halinde gösterdiği verileri bir biri ile ilişkilendirmiş ve bu ilişkilendirmeler sonucunda çeşitli yorumlar yapmıştır.

Araştırmada öğretim elemanlarının görüşlerinden doğrudan alıntı yapılırken, kişi sayısını göstermek amacıyla (1), (2) gibi numaralandırmalar yapılmış ve katılımcılar için çalıştığı fakülte ve yükseköğretim kurumlarının baş harfleri doğrultusunda Z₁, E₄, B₆ şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Öğretim Elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine İlişkin Hazır Bulunuşlukları

79 Öğretim Elemanın Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersindeki Hazır Bulunuşluklarına İlişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretim Elemanın Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersindeki Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde yer alan konuların hangilerinde ön bilginiz vardır?	Yaşam boyu Öğrenen Olmak; 21. yüzyıl becerileri	30	37,97	54	46,15
	Dijital Ortamlarda İşbirlikli Öğrenme	27	34,18	35	29,91
	Problem Tabanlı Öğrenme	22	27,85	28	23,93
	TOPLAM	79	100	117	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Siirt Üniversitesinde çalışan 79 öğretim elemanın Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, Yaşam boyu Öğrenen Olmak; 21. yüzyıl becerileri, Dijital Ortamlarda İşbirlikli Öğrenme, Problem Tabanlı Öğrenme olmak üzere üç tema oluşturulmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenen Olmak; 21. yüzyıl Becerileri teması [(teknolojiyi kullanma (f=9), problem çözme (f=7), üretken bireyler yetiştirme (f=7), yaparak-yaşayarak öğrenme (f=6), olaylara çok yönlü bakış açısına sahip olma (f=6), bilgiyi farklı kaynaklardan araştırma (f=6), bilgiyi seçme (f=5), öz değerlendirme yapma (f=4), değişen dünya ve topluma uyum sağlama (f=4)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.

Dijital Ortamlarda İşbirlikli Öğrenme temasında [(grup çalışması (f=8), takım ruhu (f=6), empati kurma (f=6), paylaşma (f=5), iletişim (f=5), sorumluluk alma (f=5)]; Problem Tabanlı Öğrenme teması ise [(problemi tanımlama (f=7), farklı kaynaklardan araştırma yapma (f=6), karşılaşılan problemlere çözüm üretme (f=5), etkili çözümü bulma (f=4), değerlendirme (f=4) ve tartışma (f=2)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır. Buradan hareketle, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin altıncı haftasında ele alınan yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili öğretim elemanlarının ön bilgileri ve yaşam boyu öğrenme temasında en fazla ele vurgulanan görüşün “teknolojiyi kullanma” becerisi olduğu (örn. 1-2-3-4-5-6-7-8-9) söylenebilir.

Yaşam boyu Öğrenen Olmak; 21. yüzyıl becerileri teması altında yer alan “teknoloji kullanma “ alt teması ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (1) ...daha önce yaşam boyu öğrenme kavramını duymuştum. Özellikle bu kavram içerisinde yaşam boyu öğrenmeye çok vurgu yapılmaktadır. (İktisat7)
- (2) Günümüz teknoloji çağı...bu kavram hakkında zaten herkesin bilgisi vardır. (E₂)
- (3) Hangi disiplin olursa olsun yaşam boyu öğrenme kavramı-teknoloji ilişkisinden bahsetmektedir. (M₆)
- (4) Zaten birçok dersimizde akıllı tahtayı kullanıyoruz. 21.yüzyıl eğitim anlayışında teknolojiyi kullanan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. (E₄)
- (5) Bu derste en fazla ön bilgimin olduğu konu yaşam boyu öğrenmedir. Bu konuda çalışmalarımın olmasından dolayı ön bilgilerim var...(E₁₂)
- (6) Videoları izlerken birçok konu hakkında ön bilgilerim vardı. Özellikle son haftaki konu hakkında bilgim daha fazla vardı. (İktisat8)
- (7) Altı hafta boyunca videoları izledim. İzlediğim videolar arasında bazı konular hakkında bilgim yoktu. Ama altıncı haftada izlediğim videodaki kavramlar hakkında bilgim çoktu...(M₇)
- (8) Derslerimizde her zaman vurguladığımız konu öğrenmenin yaşam boyu devam etmesidir. E kampüse giriş yaptığımda izlediğim konularda her zaman vurgulanan yaşam boyu öğrenmedir. Hangi fakültede çalışırsanız çalışın bu kavramı derslerimizde kullanırız.(F₅)
- (9) Hayat boyu öğrenme...yaşa, kıdeme, branşa bakılmaksızın devam eden bir süreçtir. Anadolu Üniversitesinin bize sunmuş olduğu bu imkan çok hoşuma gitti. Çünkü bazı yeni model ve kavramları öğrendim. Fakat bazı kavramları daha önce biliyordum. Bunlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Toplantılarımızda, farklı fakültede bulunan arkadaşlarımızda çok duyduğum bir kavram yaşam boyu öğrenme...(Y₁)

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin Öğretim Elemanlarının Öğretim Becerilerine Katkıları

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin Öğretim Elemanlarının Öğretim Becerilerine katkılarına ilişkin 79 öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerin betimsel analiz sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin Öğretim Elemanlarının Öğretim Becerilerine Katkılarına İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersi sizde hangi beceriler geliştirmiştir?	Problem Çözme	24	30,38	27	31,03
	İşbirliğine Dayalı Öğrenme	20	25,32	21	24,14
	Eleştirel Düşünme	19	24,05	20	22,99
	Okuryazarlık	16	20,25	19	21,84
	TOPLAM	79	100	87	100
Dijital Çağda Yükseköğretimde	Birinci Hafta	40	50,63	42	38,53

Öğrenme ve Öğretme Dersinde en fazla problem yaşadığınız hafta hangisidir? ve bu problemleri nasıl çözdünüz?	İkinci Hafta	15	18,99	25	22,94
	Üçüncü Hafta	14	17,72	24	22,02
	Altıncı hafta	10	12,66	18	16,51
	TOPLAM	79	100	109	100
Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersindeki hangi bilgileri derslerinizde kullandınız?	Öğrenci Merkezli Modeller	45	56,96	47	57,32
	Dijital Ortamlar	19	24,05	20	24,39
	Eşzamansız İletişim	15	18,99	15	18,29
	TOPLAM	79	100	109	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere, Siirt Üniversitesinde çalışan 79 öğretim elemanın Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin öğretim elemanlarının becerilerine katkısına ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerde öğretim elemanlarına ilk olarak "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersi sizde hangi beceriler geliştirmiştir? Sorusu sorulmuştur. Bu soruda öğretim elemanlarının vermiş olduğu cevaplardan hareketle, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, okuryazarlık olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Problem çözme teması [(problemi tanımlama (f=7), problemler ilgili farklı kaynaklardan araştırma yapma (f=6), olayları farklı bakış açıları geliştirme (f=6), karşılaşılan problemlere çözüm üretme (f=5), tartışma ortamı oluşturma (f=3)] şeklinde alt temalarından oluşmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme teması [empati (f=6), görev paylaşma (f=5), liderlik (f=5), adil olma (f=5)]; Eleştirel düşünme teması [(özgüven (f=5), tarafsız olma (f=5), iletişim (f=4), dinleme (f=3), sabırlı olma (f=3)]; Okuryazarlık teması [bilgi okuryazarlık (f=5), medya okuryazarlık (f=5), görsel okuryazarlık (f=4)] şeklinde alt temalara ulaşılmıştır.

Yukardaki temalar arasında öğretim elemanlarının en fazla vurguladığı problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisi ile öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemi ilk olarak tanımladıkları (örn. 10-11-12-13-14-15-16) görülmüştür.

Problem çözme becerisi altında yer alan "problemi tanımlama" alt teması ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (10) Her ne kadar bilimle uğraşsak dahi bazen olayların özüne inemiyoruz. Olayları tanımlayamıyoruz. Oysaki ilk yapmamız gereken olayları tanımlamaktır.(Z₃)
- (11) Dersi dinledikçe olayların temeline inemediğimiz fark ettim.(B₄)
- (12) Bu derste ve izlediğim videolar çoğunlukta eğitim konularını içermektedir. Evet problem çözme becerisini duymuştum ama problem çözme denilince aklıma matematik her zaman geliyordu. (F₃)
- (13) Sınıfta bazen birçok problemle karşılaşyoruz. Farklı öğrencilerimiz var...herkese uygun bir eğitim yapmamız mümkün değil. Bu durum problemlerle karşılaşmamızı neden oluyor...Bazen bunları nasıl çözmemiz gerektiğini bilmiyoruz....ama okuduğum makalelerin ve bu derste elde ettiğim bilgilerin faydalarını gördüm. (İ₅)
- (14) ...bizler bazen her şeyi bildiğimiz sanırız. Her kavramı bildiğimizi düşünürüz. Yeni kavramları öğrendiğimizde aslında bir çok eksikliğimizin olduğunu fark ediyoruz. Ben altı hafta boyunca büyük bir zevkle videoları izledim ve en hoşuma giden kavramda problem çözme oldu...sonraki haftalarda hatta gelecekte bu kavram üzerinde çalışacağım. Eğitim fakültesinin çalışma alanına giren bu kavramı mesleğimde ve öğrencilerimde bir beceri haline getireceğim...(E₂₁)
- (15) Bazen sınıfa girdiğimde öğrencilerin soru sormadığını görüyorum. Bunun sebebini bazen sorguluyor bazen sorgulamıyordum. Ama e kampüste karşılaştığım bazı kavramları öğrendi. Bunlardan biri problem çözme becerisi...sonraki haftalarda bu kavramı biraz daha irdeledim. Şuan bir olumsuz durumla karşılaştığımda problemin tanımlanmasının ne kadar önemli olduğunu gördüm.(S₄)
- (16) ...iyi bir hoca iyi bir problem çözücü olmalıdır...problemi tanımlamalıdır.(İ₁₀)

İkinci olarak öğretim elemanlarına "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde en fazla problem yaşadığınız hafta hangisidir?" sorusu sorulmuştur. Öğretim elemanlarının vermiş olduğu görüşler doğrultusunda birinci, ikinci, üçüncü ve altıncı hafta temaları oluşturulmuştur. Öğretim üyelerinin en fazla vurgulamış olduğu birinci hafta teması [bölüm

sonu testi (f=15), izlenen videolar (f=12), konuların anlaşılır olmaması (f=9), yetersiz kaynak (f=6)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır. İkinci hafta teması [Flipped learning (f=10), oyunlaştırma (f=8), Problem Tabanlı Öğrenme (f=7)]; üçüncü hafta teması [dijital ortamlar (f=7), açık eğitsel kaynaklar (f=6), kitlesel açık çevrimiçi dersler (f=6), etkileşimli videolar (f=5)] ve altıncı haftada teması ise bitirme projesi (f=10)] şeklinde alt temalardan oluştuğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının en fazla vurguladığı birinci hafta teması olduğu söylenebilir. İlk hafta öğretim elemanlarının karşılaştığı problemler arasında, bitirme testlerinin olduğu (örn. 17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31) ve karşılaştıkları bu problemleri öğretim elemanları uzman görüşüne başvurarak (32-33-34-35-36-37-38) çözdükleri görülmüştür.

İlk hafta teması altında yer alan “bölüm sonu testi alt teması” ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (17) En fazla bölüm sonu testinde zorlandım.(B₆)
- (18) İlk bu dersi dinlerken zevk aldım ama sorulara gelince aynı şeyi söyleyemeyeceğim.(F₃)
- (19) Karşılaştığım en büyük problem ilk haftada oldu. Sorularla videolar ve anlatılan konular ilişkisizdi. (S₉)
- (20) Yapıyorum yapıyorum her seferinde dört ile beş alıyorum. (Z₄)
- (21) İlk testleri çözerken hiçbir soruyu anlamadım...(F₅)
- (22) Sorular açık ve net değildi...(İ₇)
- (23) ...sorular konularla alakasızdı...(M₃)
- (24) Kendimiz zor soru hazırlayan biri olarak görürdüm ama bu dersin özellikle ilk haftanın sorularını görünce pes dedim.. (B₂)
- (25) Bloom ile ilgili bir soru vardı. Eğer anlayan varsa halen bana anlatsın...(İ_{ktisat4})
- (26) Sorular eğitimcilerin anlayacağı sorular...ben eğitimci değilim ve hiçbir soru anlaşılır değildi...özellikle ilk hafta...(Y₃)
- (27) İlk haftanın sorularında sıkıntı vardı...(İ_{ktisat6})
- (28) İlk videoları dinledim...sonra sorulara geçtim ama alakasız sorular olduğunu gördüm. (E₅)
- (29) ...Tabi ki ilk hafta testi...(E₁₅)
- (30) Çok düşün not aldım ilk hafta moralim bozuldu...(İ₆)
- (31) Bitirme testi çok kötüydü...(E₁₇)
- (32) E kampüs üzerinden uzman görüşüne başvurdum (F₉)
- (33) Benzer problemlerle karşılaşan arkadaşlarıma sordum. (İ_{ktisat3})
- (34) ...uzmanlara sordum...(E₁₉)
- (35) E kampüste her hafta görüşler yazılıyordu. Orada düşüncelerimi paylaştım. (M₃)
- (36) Farklı bölümlerdeki meslektaşlarıma sordum. (Z₁)
- (37) Konu alanında çalışmalarını bulunan arkadaşlarına sordum. (B₆)
- (38) Platform üzerinden yazışmalar yaptım. (S₁)

Son olarak “Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersindeki hangi bilgileri derslerinizde kullandınız? sorusu öğretim elemanlarına sorulmuştur. Buradan hareketle, Öğrenci merkezli Modeller, Dijital Ortamlar ve Eş zamansız İletişim ve İşbirliğini Destekleyen Öğrenme Araçları olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli Modeller teması (ters yüz öğrenme-flipped learning (f=10), etkinlikler (f=8), grup çalışması (f=8), bireysel öğrenme etkinlikleri (f=8), örnek olay yöntemi (f=6), proje tabanlı öğrenme (f=5), harmanlanmış öğrenme (f=2)); Dijital Ortamlar Teması [Öğrenme Yönetim Sistemi (f=8), Web 2.0 ve sosyal medya araçları (f=7), Video video paylaşım ortamları (f=5)] ve Eş zamansız iletişim teması [sosyal medya üzerinde etkileşim (f=8), (Google araçları (f=7)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır. Buradan hareketle, öğretim elemanlarının son yıllarda bir çok disiplinde kullanılan ve sınıfta etkinlik, sınıf dışında çeşitli teknolojik araçlarla konuların çalışıldığı ve tekrar edildiği flipped learning uygulamalarına (örn.39-40-41-42-43-44-45-46-47-48) yer verdikleri söylenebilir.

Öğrenci merkezli modeller teması altında yer alan “flipped learning” alt teması ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (39) Flipped learning uygulaması kullandım...(M₂)
- (40) Grup çalışmalarında bol bol proje ödevleri verdim...(S₃)
- (41) Sınıfta ders anlatmak yerine Whatsapp grubu üzerinden öğrencilere çalışmalar, ek bilgi kaynakları gönderdim. (E₈)
- (42) Sınıfta bol bol uygulama yaptım. (B₅)
- (43) Whatsapp grubu üzerinden videolar ödevler paylaştım. (E₉)
- (44) Çağdaş bir eğitim anlayışı olan ters yüz öğrenmeyi kullandım. (F₆)
- (45) Aslında yıllardır ters öğrenme anlayışını kullanmışım ama bunun adına flipped learning denildiğini bilmiyordum. (E₁₀)
- (46) Sınıfta tartışma grupları oluşturdum. ... (E₁₃)
- (47) Artık sınıfta konu anlatmak yerine etkinliklere yer verdim. Baktım öğrenci sıkılmıyor. (İ_{ktisat3})

(48) İkinci hafta flipped learning ismini duyunca çok anlamamıştım. Biraz merak ettim. Eğitim fakültesindeki hocama sordum. Çok hoşuma gitti. Derste kullandım bende öğrencilerde bu uygulamadan memnun kaldı. (E₂₁)

Öğretim Elmanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Öğretim elmanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır

Tablo 4.

Öğretim Elmanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Öğretim elmanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin görüşleriniz nedir?	Olumlu Görüş	50	63,29	53	56,99
	Olumsuz Görüş	29	36,71	40	43,01
	TOPLAM	79	100	93	100

Tablo 4'de görüldüğü üzere, Siirt Üniversitesinde çalışan 79 öğretim elemanın Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olumlu teması [farklı modeller (f=8), sertifikalı bir eğitimin olması (f=7), öğrenme-öğretme sürecine yön verecek eğitim anlayışları (f=7), her hafta farklı bakış açıları sunma (f=7), öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilir olması (f=7), farklı görüşlerin paylaşılması (f=6), farklı bilim dallarında çalışan bilim insanları ile iletişime geçme (f=6), soruların tartışmaya açık olması (f=5)]; olumsuz teması ise [bitirme projesinin anlaşılmasında (f=10), eğitim süresinin kısa olması (f=8), değerlendirme ölçütlerinin anlaşılmasında (f=8), farklı bilim dallarına yönelik çağdaş modellerin olmaması (f=6), bir çok modelin eğitim bilimine yönelik olması (f=5), testlerde yapılan hatalara yönelik bir dönütün olmaması (f=3)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır. Buradan hareketle, öğretim elemanlarının farklı modelleri öğrendikleri (örn.49-50-51-52-53-54-55-56] ve bu modelleri derslerinde uyguladıklarında olumlu tepkilerle karşılaştıkları söylenebilir. Ayrıca, öğretim elemanları son haftada istenen bitirme projesinin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda ön bilgilerinin olmadığını, bitirme projesinin (örn.57-58-59-60-61-62-63-64-65-66) ölçütlerinden hiçbir şey anlamadıklarını vurgulamışlardır.

Olumlu teması altında yer alan "farklı modeller" alt teması ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (49) Bir çok modeli kullanma imkânı buldum. (E₁₆)
- (50) Eskiden sadece slayt kullanıyordum farklı modelleri öğrendim. (İ₁₀)
- (51) En çok ters yüz öğrenme hoşuma gitti. (İ_{kısit 4})
- (52) Harmanlanmış öğrenme ismini de daha önce duymuştum. (M₆)
- (53) Derslerin geleneksel eğitimden uzaklaşmasını sağlayacak modelleri öğretti. (S₆)
- (54) Öğrenme-öğretme sürecine yardımcı olacak çağdaş modelleri sundu. (Y₁)
- (55) Dersin daha eğlenceli geçmesini bence sağladı. Aslında bizler bu eğitimden çok şey öğrendik. (Z₂)
- (56) Farklı metotlar öğrendik...(B₅)

Olumsuz teması altında yer alan "bitirme projesinin anlaşılmasında" alt teması ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (57) Bitirme projesinden hiçbir şey anlamadım. (Y₃)
- (58) Projenin hangi beceriyi ölçtüğünü halen anlamış değilim. (B₄)
- (59) Bitirme projesi için farklı arkadaşlardan yardım aldım. (S₉)
- (60) Projeyi arkadaşım ile beraber hazırladım. (Z₄)
- (61) Proje bizim alanla ilgili değildi. Orda yer alan ölçütler eğitim fakültesini ilgiliydi. (F₇)

- (62) ...herşey güzeldi ama projeden bir şey anlamadım. (M₆)
(63) Proje kriterleri disiplinler arası ölçütlere göre değildi. (İktisat2)
(64) Proje benim 2 hafta mı aldı. Çok zorlandım. Bazı meslektaşlarımdan destek aldım.
(65) ...en çok son hafta bizden istenen ve 40 puan olan projede zorlandım. (E₁₄)
(66) Bitirme projesinde amaçlar, içerik, yöntem, ölçme ve değerlendirme sanki günlük plan hazırlıyordum. Çok zordu...(İ₁₀)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretim elemanlarının Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde yer alan, dijital ortamlarda işbirlikli, problem tabanlı ve yaşam boyu öğrenmede gibi konularda ön bilgilerinin olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretim elemanlarının altı hafta boyunca aldıkları bu derste, teknolojiyi kullanma, grup halinde bilgi ve becerileri paylaşma, karşılaşılan problemleri anlama ve tanımlama konularında hazır bulunuşluklarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu konuları “yeni öğrenme yaklaşımları” başlığı altında ikinci haftada gördüklerinde, *tartışma* ve *yorumlama* bölümlerini daha iyi yaptıklarını vurgulamışlardır. Konuları tartışma ve yorumlama platformunda yapan öğretim elemanları böylelikle olaylara eleştirel yaklaşmakta ve karşılaştıkları problemlere farklı bakış açıları sunmaktadır. Böyle bir yaklaşımla teknolojik ortamda üst düzey beceriler kazanmaktadır. Yalçın'a (2018) göre yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyler bilgi, medya ve teknoloji becerileri en üst düzeyde kullanmaktadır. Bu becerilerini kullanan bireyler aynı zamanda üst düzey beceriler olan eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği içerisinde çalışma davranışlarında bulunmaktadır. Üst düzey becerilerini kullanan birey, sosyal bir ortamda duygu ve düşüncelerini karşısındaki bireye daha rahat bir şekilde aktarmaktadır. Yani bireyler arasında çok yönlü bir iletişim süreci kurulmaktadır. Etkili bir iletişim süreciyle birey, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak farklı kültürel değerleri, inançları, gelenek-göreneklere, eğitim anlayışlarını ve farklı insan profillerini tanımaktadır. Hayata yönelik bu bilgi birikimi bireyin birçok konuda deneyim sahibi olmasını ve hazır bulunuşluk düzeyinin olumlu yönde artmasını sağlamaktadır. Bireyin birçok konuda ön bilgilerinin olması, aldığı eğitime, yaşadığı topluma, aile yaşamına uyumunu kolaylaştırmaktadır. Tabi birey kadar bireyin eğitim aldığı kurumların da birçok alana uyum sağlaması, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersi uygulamaları gibi yeniliklere açık olması beklenmektedir. Yapılan bu yenilikler, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeleri avantaja dönüştürmelidir. Bunun etkili örnekleri son yıllarda Yükseköğretimde görülmektedir. Örneğin, son yıllarda birçok üniversite, bilişim teknolojilerinin kendilerine sunduğu imkânları kullanmaktadır. Dijital dönüşüm anlayışını vizyon ve stratejilerine yansıtmaktadır. Bu üniversitelerden biri olan Kaliforniya Berkeley Üniversitesi, Dijital Çağda Yükseköğretim Projesi (HEDA) ve projeye bağlı uygulamalarla kurumda çalışan elemanlarını teknolojik konularda bilgilendirmekte, mobil araçları kullanarak öğrenenlere kısa sürede çok fazla bilgi aktarmakta, Kitlelesel Açık Çevrimiçi Derslerin (MOOC) sürece girmesiyle uzaktan eğitim anlayışı yaygınlaşmaktadır. Çünkü uzaktan eğitim beraberinde “E-öğrenmeyi” zorunlu kılmaktadır. Bilindiği üzere, e-öğrenmede; öğreten ve öğrenenin aynı zaman dilimlerinde aynı mekânda bulunmayabilir. İnternet teknolojilerini kullanan öğreten (öğretmen) senkron ve asenkron bir şekilde birçok araç-gereci, ders materyalini öğrenenin (öğrenci) imkânına sunmaktadır. Mesela senkron (mobil uygulamalar ve sanal toplantılar gibi) ve asenkron iletişim ve işbirlikli öğrenme araçları (facebook, twitter, bloglar, wikiler, Google Docs vs.) öğrencinin öğrenmesine önemli katkılar sağlanmaktadır (Özden, 1999; Dikbaş, 2006; Taşkıran, 2017). Yani, senkron ve asenkron öğrenme araçları ve ara yüzleriyle mevcut eğitim, yaşam boyu öğrenme sürecinde “her yerde”, “her zaman” ve “herkes” tarafından alınmaktadır. Artık öğrenmenin elektronik olduğu ortamlarda sınırsız bir öğrenme istediği ortaya çıkmaktadır. Modern bir çağda bu istek bireyin bilgiye özgür bir şekilde ulaşmasına neden olmaktadır. Mekân ve zaman sınırı olmadan yaşam boyu öğrenme duygusu, özellikle üniversitelerin dijital dönüşüm sürecine girmesine neden olmaktadır. Bu dönüşüm öğrenci profili kadar öğretim elemanı profilini de etkilemektedir. Bilindiği üzere, “Dijital yerliler” olan yeni nesiller dünyadaki birçok teknolojik aracı çok rahat kullanmaktadır. Üniversite de, evde, kütüphane de, derste vs. dijital teknolojiden yararlanan bu e-bireylere eğitim veren bilim insanlarının da kendilerini teknoloji kullanma, çağdaş yaklaşımları derslerinde uygulama konusunda yeterli bir düzeye çıkarmaları beklenmektedir (Kurt, Gününç ve Ersoy, 2013; Koral Gümüüşoğlu, 2017).

Öğretim elemanlarına göre, Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersi problem çözme, işbirliği, eleştirel düşünme ve okuryazarlık becerilerine katkı sağlamıştır. Ayrıca aldıkları altı haftalık eğitimlerde flipped learning (ters-yüz öğrenme) gibi çağdaş modelleri derslerinde kullanma imkânı bulmuşlardır. Böyle bir imkân başta öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Eğitim-öğretimin sadece sınıf ortamında olmadığını savunan flipped learning gibi çağdaş modeller, öğrenene birçok dijital araç-gereç sunmakta, öğrenenin üst düzey becerilerini kullanmasını sağlamaktadır. Üst düzey becerileri bireye kazandırmayı amaç edinen çağdaş yaklaşım ve eğitim anlayışlarında, 4. Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0), Nesnel İnterneti, Büyük Veri, Karanlık Fabrika gibi kavramlar çok sık kullanılmaktadır. Parlak'ın (2017) belirttiği gibi eğitimde dijital bir devrim yaşanmaktadır. Çünkü teknoloji hızla ilerlemekte, bilgi sürekli değişmektedir. Buna bağlı olarak eğitim ortamlarında dijital araçlar ve uygulamalar (Coursera, Lynda, Khan Academy, Mendeley, Hopscotch, Duolingo, My Study Life, iTunesU, Studious, EdX, Udacity, TED, Sololearn, YouTube, Photomath gibi) gittikçe çeşitlenmektedir. Böyle bir çeşitlilik günümüz Z, geleceğin alfa kuşaklarının eğitiminden sorumlu bilim insanlarının ve öğretmenlerinin hem dijital okuryazarlık hem de üste düzey becerilerini kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri ve sürekli eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır. Özellikle topluma öğretmen, doktor, avukat, hemşire, mühendis vs. yetiştiren bilim insanlarının bilgi-iletişim

teknolojilerini daha etkili kullanması, bütün öğrenme ortamlarına bunu transfer etmesi bu beklentilerin önemli bir amacı olarak görülmektedir.

Öğretim elemanlarının birinci haftadaki bölüm sonu testinde, ikinci ve üçüncü hafta da daha önce duymadıkları model ve konularda, altıncı haftada ise bitirme projesinde problem yaşadıkları görülmüştür. Farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanları Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde yer alan modellerin birçoğunu bilmediklerini, bu modellerin daha çok Eğitim Fakültesi ile ilgili konularla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının çağdaş modeller gibi bitirme projesinde yer alan aşamalarda da problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü bitirme projesi altı hafta verilen eğitimin genel bir uygulaması olarak görülmektedir. Yani bütün haftalarda öğrenilen bilgilerin öğrenme-öğretme sürecine aktarılmasıdır. Projede her aşamada öğretim elemanının bilgilerini iyi yapılandırması, derslerde kullanılacak yöntem-teknikleri, araç-gereçleri doğru aktarması beklenmektedir. Yani geleneksel bir eğitim ortamından uzaklaşıp, öğretim elemanın dijital bir ortamda eğitimi vermesi, tek yönlü iletişim yerine bireyle çok yönlü bir iletişim sürecine girmesi, farklı öğrenme yollarını bireye sunması amaçlanmaktadır. Fakat öğretim elemanlarının bitirme projesinin aşamalarını (dersin adı, yaklaşım /yöntem, ne tür içerik?, içerik nerede/nasıl paylaşılacak?, hangi etkinlikler yapılacak?, etkinlik için hangi teknolojiler kullanılacak?, ölçme-değerlendirme) (Akgün Özbek, 2018), tam olarak anlamadıkları, bunun sebebi olarak aşamalarda hangi ölçütlerin dikkate alındığı konusunda ön bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinde yer alan bitirme projesindeki ölçütlere başka hangi ölçütlerin eklenmesi gerektiği konusunda öğretim elemanlarının görüşleri alınabilir.

Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Dersinin ülke genelinde uygulanmasının öğrenci başarısına katkısı ve geleceğin nesillerinde hangi becerileri geliştireceği araştırılabilir.

Kaynakça

- Akgün Özbek, E. (2018). *Dijital çağda yükseköğretimde öğrenme ve öğretme.* <http://digitaldonusum.siirt.edu.tr/dosya/Default.aspx?dosya=159971070/>(Erişim Tarihi:18.07.2019)
- Batı, U. (2015). *Tüketici davranışları-tüketim kültürü, psikolojisi ve sosyolojisi üzerine şeytanın notları*, İstanbul: Alfa.
- Çetin, Ç. & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi* 14(28):157-197, 2016.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Frederick, D.E. (2016). Libraries, Data and The Fourth Industrial Revolution (Data Deluge Column). *Library Hi Tech News*, 33(5):9-12.
- Harley, D. (2002). Planning for an uncertain future: A US perspective on why accurate predictions about ICTs may be difficult. *Journal of Studies in International Education*, 6 (2), 172-187.
- Housewright, R., & Schonfeld, R. (2008). *Ithaka's 2006 Studies of Key Stakeholders in the Digital Transformation in Higher Education*. Ithaka. New York: Ithaka. Retrieved
- Kılıç, S. & Alkan, R.M. (2018). Dördüncü sanayi devrimi Endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye değerlendirmeleri. *Girişimcilik, İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(3):29-49.
- Koral Gümüşoğlu, E. (2017). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. *AUAd*, 3(4), 30-42.
- Kurt, A.A, Gününç, S. & Ersoy, M. (2013). The current state of digitalization: Digital Native, Digital Immigrant and Digital Settler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 1-22.
- Küçükkalay, A. M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçların analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2:51-68.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Nisan 2018, 1(1): 25-30.
- Parlak, P. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, Kayfor15 Özel Sayısı:1741-1759.
- Taş, H.T, Demirdöğmez, M. & Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13):1031-1048, 2017.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *AUAd*, 3 (1):96-109.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(1), 183-201 DOI:10.30964/auedfd.405860, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-8342.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Aybek, H.S. (2017). Üniversite 4.0'a geçiş süreci: kavramsal bir yaklaşım. *AUAd*, 3(2):164-176
- YÖK (2019). YÖK Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Tanıtım toplantısı https://basin.yok.gov.tr/.../2019/113_univ_dijital_okuryazarlik_dersi.pdf (Erişim Tarihi:27.07.2019)

BECERİ VE DEĞER TEMELLİ BİR DİNİ DANIŞMANLIK YÜKSEK ÖĞRETİM PROGRAMININ İMKÂNI

HAVVA SİNEM UĞURLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İlahiyat/Teoloji ve Psikoloji ana disiplin ve meslek alanıyla ilişkili yan disiplinlerin içerik ve bakış açılarını bünyesinde barındıran disiplinler arası bir insana yardım mesleği olarak kabul edilen dini danışmanlık alanında meslekî kimlik, kazanılması hedeflenen beceri, bakış açısı ve değerler ön plana alınarak oluşturulmuş bir öğretim programıyla uzman dini danışmanlar yetiştirilebilecektir. Bu açıdan meslek alanının özelliklerini dikkate alarak temellendirilecek ve bu doğrultuda yaklaşımları esas alacak bir öğretim programının hangi özellikleri taşıyacağı bu tebliğin problemini oluşturmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada yükseköğretimde dini danışmanlık özelinde bir mesleki eğitim ihtiyacının hangi temeller üzerine bina edilebileceği konusu üzerinde yorumlayıcı analiz yoluyla bir tartışma ortaya koyulmuştur.

Bulgular: Bir insana yardım mesleği olarak kabul edilen dini danışmanlık mesleği için oluşturulacak bir yükseköğretim programının hem yardım mesleklerinin genel özelliklerini hem de dini danışmanlık mesleğinin kendi özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Bu şekilde oluşturulacak bir programda teorik ve kuramsal bilginin yanı sıra bu bilginin uygulama sahasına aktarımına dair uygulama becerileri ve mesleğin merkeze aldığı değerler temel alınmalıdır. Bu sayede ilgili yükseköğretim programıyla mezun edilecek öğrencilerin, hizmet vereceği kişilere ve bağlamlara bütüncül, sistematik bir biçimde ve mesleki değerler çerçevesinde bakmaları amaçlanabilecektir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu tebliğ, din hizmetleri alanının teoloji ve psikoloji vb. bilimlerini merkeze alan insana yardım meslekleri arasında kabul edilebilecek olan dini danışmanlık alanında hazırlanacak yükseköğretim programlarının dayanması gerektiği düşünülen temeller üzerine daha derin düşünmeyi sağlamak amacıyla teorik bir tartışmadan oluşmaktadır. Bu anlamda alanda yapılacak çalışmalara ve program uygulamaları ile bu uygulamaların verimliliğine dair ölçümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede yüksek din öğretiminde yeniden yapılanma tartışmalarında farklı bakış açılarına kapı aralanabilecektir.

Anahtar Sözcükler: yüksek din öğretimi, dini danışmanlık, beceri temelli öğretim, değer temelli öğretim

Abstract:

Purpose: The Pastoral Counseling, which is accepted as an interdisciplinary helping profession for human, containing the content and the perspectives of related disciplines relevant to the main disciplines and occupational area of Divinity/Theology and Psychology will be trained Pastoral Counselor as a specialist through a curriculum which is created by prioritizing an occupational identity, targeted skills to be gained, perspectives and values. Thus, the features of the occupational area will be considered. Moreover, the problem of this communiqué is what kind of features the curriculum based on these approaches will have.

Method: In this study, the Higher Education on Pastoral Counseling is discussed through interpretative phenomenological analysis on which basis the necessity for occupational training can be built.

Findings: A program of the Higher Education creating for the Pastoral Counseling, which is considered as the helping professions for human, is required to consider both the general features of the helping professions and the occupation of Pastoral Counseling itself. The program should be focused on practical skills related to the transfer of this knowledge to the field of application and the occupational values besides the theoretical and the hypothetical knowledge. Therefore, graduated students of the related Program are aimed to counsel both the people and the contexts that they will serve in an integrally, systematically and within the framework of professional values.

Implications for Research and Practice: This Communiqué consists of a theoretical discussion in order to provide deeper consideration based on the foundations for a program of Higher Education created for the Pastoral Counseling, which is considered as the helping professions for human, centers on theology, psychology, etc. in the field of Religious Services. In this sense, there is a need for further studies and program applications with the evaluation regarding the productivity of these applications. Thus, the different viewpoints will be gained by the discussions respecting the restructuring in the Higher Religious Education.

Keywords: the higher religious education, pastoral counselling, skill based education, value based education

Giriş

Yükseköğretimde en genel anlamda iki bakış açısının var olduğu ifade edilebilir. Bunlardan ilki; yükseköğretimin bilgi üretimi ve araştırma işlevine ilişkin bakış açısı iken ikincisi ise kamu hizmeti üretimi bakış açısıdır (YÖK, 2007). Bu bakış açıları merkeze alındığında ise günümüzde yükseköğretimden beklenen üç temel işlev olduğu ifade edilebilir. Bunlar; eğitim, bilgi üretimi (araştırma) ve kamusal hizmet için eleman yetiştirme işlevleridir (YÖK, 2007). Bu işlevleri açısından yükseköğretimin yüksek bilgi ve beceri eğitiminin verildiği bir kademe olduğu söylenebilir.

Türkiye özelinde konuya yüksek din öğretimi alanından bakıldığında ise yükseköğretimin bu her iki işlevini de yerine getirmesi nedeniyle yeniden yapılanma tartışmaları gündeme gelmektedir (Tosun&Doğan, 2004). Bu tartışmaların yüksek din öğretiminin gerçekleştirildiği İlahiyat fakültelerinin Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki konumundan, yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci yeterlikleri, kazanılmasını beklediği yeterliklerin ihtiyaca cevap verip vermediği, vermiyorsa yeniden yapılanmalara yönelip yönelinemeyeceği ve bu yeniden yapılanma önerilerinin verimliliği gibi konu alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir (Tosun&Doğan, 2004, s.489-490). Bahsedilen tartışmalar bu tebliğin odak noktası olmasa da yeniden yapılanma tartışmalarında argüman üretilen konulardan biri olan Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'nin din hizmetleri alanlarına yönelik eleman yetiştirme ihtiyacı hususudur. DİB'nin din hizmeti verdiği alanlardan biri olan dini danışmanlığa ilişkin mesleki yapılandırma çabalarına girilmesi olası yüksek öğretim programlarının temelini oluşturan yaklaşımlar konusunda düşünmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Bir mesleki eğitim programının, eğitim - öğretim faaliyeti olarak bireylere bilgi sunmanın yanı sıra meslekî beceri, kimlik ve bakış açısı kazandırma (Sabancıoğulları&Doğan, 2012) amaçlarını da içermesi beklenmektedir. Dini danışmanlık da dünya örneklerinde İlahiyat/Teoloji ve Psikoloji ana disiplin ve meslek alanıyla ilişkili yan disiplinlerin içerik ve bakış açılarını bünyesinde barındıran disiplinler arası profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmektedir (Butler, 2014). Bu açıdan meslekî kimlik, kazanılması hedeflenen beceri ve bakış açıları ön plana alınarak oluşturulmuş bir öğretim programıyla uzman dini danışmanların yetiştirilebileceği düşünülmektedir (Uğurlu, 2017). Bu çalışmada da yükseköğretimde dini danışmanlık özelinde bir mesleki eğitim alanında ihtiyacın hangi temeller üzerine bina edilebileceği konusu üzerinde yorumlayıcı analiz yolu (Berg, 2001) kullanılarak bir tartışma ortaya koyulmuştur.

Profesyonel Bir Meslek Alanı Olarak Dini Danışmanlık

Bir hizmetin profesyonel bir meslek alanı haline gelmesinin anlamı nedir? Profesyonel bir meslek haline gelme sürecinde eğitim-öğretim boyutu hangi derecede önemlidir? "Profesyonel Meslek" kavramına ilişkin literatürde genişletilip daraltılabilen tanımlar ya da özellikler sıralanmaktadır. Bu tanım ve özelliklerden yola çıkılarak ortaya koyulabilecek en genel açıklamalar arasında genel geçer bir tanımlaması yapılan bir mesleğin üst düzey özelleşmiş bir eğitim sürecini gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu eğitim sürecinin ise teorinin yanında pratiği içerecek şekilde düzenlenmesi, eğitim içeriğinin ve alandaki entelektüel birikiminin öğrenilebilen, yenilenebilen ve araştırmalarla yeniden üretilebilen bilgi birikimine dayanması zorunluluğu belirtilmektedir (Karadağ, 2002). Bunların yanında profesyonel meslek yeterliklerinin belirlenmesi ve bir akreditasyon kurumu tarafından onaylanması da elzem görülmektedir.

Dini danışmanlık ise, Batı/Hıristiyan dünyasında akreditasyon kurumları oluşturulmuş bir insana yardım mesleği alanı olarak tanımlanmakta ve bu meslek alanına ait yükseköğretim faaliyetleri de akreditasyon kriterleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Van Wagner, 1992). 1963 yılında Amerikan Dini Danışmanlar Kurumu (AAPC) adıyla kurulan akreditasyon kurumu dini danışmanlığı bir meslek olarak tanımlamış ve mesleğin eğitim ve uygulama standartlarını belirlemiştir (AAPC,2016). Ortaya çıkışı ve gelişiminin teoloji ve psikoloji bilimleri merkezinde olduğu dini danışmanlık meslek alanı bugün felsefe, eğitim, psikiyatri, sosyoloji ve aile çalışmaları gibi disiplinleri temel alan profesyonel bir meslek alanıdır (Kottler&Shepard, 2007). Özellikle bu meslek alanının öncelikli olarak ortaya çıktığı yer olan Amerika'da dini danışmanlık mesleği için meslek tanımlamalarında yer alan zorunluluklar göz önüne alınsa da toplumun bu meslek alanına karşı algısı da profesyonelleşmede önemli rol oynamıştır. Günümüzde Amerikan toplumu dini danışmanlık isimli meslek grubunun hangi amaçlar doğrultusunda, hangi yöntemlerle, hangi sınırlıklar içerisinde ve kimlere hizmet verdiğinin ayırındadır. Bu meslek grubu üyelerinin de nasıl bir eğitimden geçerek hangi yeterlikleri kazanarak mesleği icra ettiğinin de farkındadır. Bu farkındalığın oluşmasında en önemli unsur ise mesleği icra edeceği düşünülen kişilerin aldığı eğitimin içeriği ve bağlamıdır (Taggart, 1973).

Türkiye'de henüz bir meslek tanımı yapılmamış olsa da dini danışmanlığın bir ihtiyaç alanı olduğuna dair teorik ve pratik akademik çalışmalar (Uğurlu, 2017) yapılmaktadır. Bunların yanında bazı üniversiteler bünyesinde farklı konumlandırmalarda yükseköğretim programları açılmış ve açılmaya devam etmektedir (Uğurlu, 2016). Aynı zamanda meslek alanına temel oluşturabileceği düşünülen uygulamalar da Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde başlamış durumdadır (DİB, 2015). Bu çerçevede alana yönelik yükseköğretim programlarının nasıl konumlandırılacağı yanında hangi yaklaşım ve temeller esas alınarak oluşturulacağı konusu da bir problem alanı olarak ortaya çıkarmaktadır.

Beceri ve Değer Temelli Bir Dini Danışmanlık Yükseköğretim Programı Oluşturmak Mümkün Müdür?

Meslek alanlarına dair Avrupa Yeterlikler Çerçevesi baz alınarak oluşturulan yükseköğretim programlarının öğrencide bilgi, beceri ve tutum geliştirmesi beklenmektedir (EU, 2014). Bu da bilimle ilişkili alan teorilerinin oluşturduğu akademik bilgi ve

beceriler; mesleğe ait bilgi ve beceriler ile mesleğe ait tutumların o programda yer alması ve etkili bir eğitim-öğretim süreci sonunda öğrenciye kazandırılması demektir (Açıkgöz, 2012). Sürecin tüm bileşenlerinin aktif katılımıyla gerçekleşecek bir mesleki eğitimin sonunda mesleğin gerektirdiği akademik, entelektüel, mesleki bilgi ve beceriler ile tutumları kazanmış ve mesleki kimliği oluşmuş öğrencilerin mezun edilmesi ideal anlamda beklenen bir durumdur.

Konu yardım mesleklerine geldiğindeyse Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'nin ortaya koyduğu bilgi, beceri ve tutum yeterlikleri beklentisinin yanı sıra öğrencide ilgili meslek alanı özelinde değerlerin kazanılması da beklenmektedir (Duyan, 2010). İnsana yardım mesleklerinin tamamı insancıl yaklaşıma dayanmakta, profesyonel bilgi temeline, beceri bütününe ve değerlere dayalı olarak uygulamalarını gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla da gerçekleştirdiği etkinliklere karşı insani bir sorumluluk sahibidir (Yiğit, 2017). Yardım mesleklerinden biri olarak bilgi, beceri ve değer temelli bakış açısını ortaya koymak hususunda sosyal hizmet mesleği için Yiğit (2017) şu açıklamaları yapmaktadır;

"Sosyal hizmet eğitim/öğretimi; temel evrensel bilgi, beceri ve değer sistemi temelinde yükseköğretim çatısı altında başlayan, sistemli ve planlı bir şekilde devam eden, uygulamalı alan bilgisi, mezunların geri bildirimleri ile yerel/ bölgesel/ulusal konuları kavrayan ve çözüm üreten, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının içerisinde yer aldığı uzun soluklu bir süreçtir. Bu değerler dizisi sosyal hizmet eğitim/öğretiminin belli bir sistem içerisinde uygulanmasını gerekli kılmaktadır." (s.162).

Bu anlamda bir insana yardım mesleği olarak kabul edilen dini danışmanlık mesleği için oluşturulacak bir yükseköğretim programının hem yardım mesleklerinin genel özelliklerini hem de dini danışmanlık mesleğinin kendine has özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Bu şekilde oluşturulacak bir programda teorik ve kuramsal bilginin yanı sıra bu bilginin uygulama sahasına aktarımına dair uygulama becerileri ve mesleğin merkeze aldığı değerler temel alınmalıdır. Bu sayede ilgili yükseköğretim programıyla mezun edilecek öğrencilerin, hizmet vereceği kişilere ve bağlamlara bütüncül, sistematik bir biçimde ve mesleki değerler çerçevesinde bakmaları amaçlanabilecektir.

İlahiyat/Teoloji ve psikoloji ana disiplin ve meslek alanıyla ilişkili yan disiplinlerin içerik ve bakış açılarını bünyesinde barındıran disiplinler arası bir meslek alanı olarak kabul edilen dinî danışmanlık alanında meslekî kimlik, kazanılması hedeflenen beceri, değer ve bakış açıları ön plana alınarak oluşturulmuş bir öğretim programıyla uzman dini danışmanlar yetiştirilebilecektir. Bu açılardan bir dini danışmanlık yükseköğretim programının değer temelli, mesleki bilgi ve becerilerle birlikte teolojik içeriği yorumlama, dönüştürme ve yansıtma becerilerini de kazandıracak bakış açısıyla hazırlanması gerekmektedir. Dini danışmanlık açısından değerlerin hem mesleki kimliğin kazanılmasında hem de danışmanlık adayının kendi değerlerini anlaması ve sorgulaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle oluşturulacak programların mesleğin değerleri kadar öğrencilerin kendi değerlerini ve dünya görüşlerini (Valk vdğr., 2017) anlamaları ve sorgulamalarını cesaretlendirici özelliklere sahip olması gerekmektedir

Dini danışmanlık eğitimi ve uygulamasında bu alanın teolojik ve felsefi açıdan merkeze aldığı değerler alanda görev yapacak profesyonellerin değer, tutum ve davranışlarının niteliğini de belirleyecektir. Dini danışmanlığın temelini oluşturan değerler sonraki aşamalarda mesleki etik ilke ve standartlarla somutlaşarak uygulamaları yönlendirici bir işlev de kazanabilecektir. Bu sayede gerçekleştirilecek uygulamalar ise mesleğe ortak bir bakış açısı ve anlayışı beraberinde getirebilecektir. Bu ise ancak eğitim sürecinin uygulama yani staj kısmında yaşayan vakalar ve durumlar ve bunların bağlamları üzerinden somutlaştırılabilecektir. Mesleki değerleri içselleştirmemiş ve kendi dünya görüşü, değer ve inançlarının farkında olmayan bir danışman uygulama alanında danışanın dünya görüşü, değer ve inançlarını fark etme ve anlamada eksik kalabileceği gibi kendi değer ve inançlarını danışana empoze etmek durumunda da kalabilecektir.

Sonuç olarak dini danışmanlık gibi disiplinler arası bir alanın kendisini meydana getiren disiplinlerin kullandıkları içerik ve

Sonuç

metodolojiyi yapısal olarak uygun hale getirerek kullanması gerekmektedir. Bunun başarılacağı ideal bir eğitim sonucu kazanılacak profesyonel mesleki kimliğin (Park, 2006) çoğulcu ve disiplinler arası özellikler taşıması ile günün bakış açılarını yansıtması beklenmektedir. İlahiyat/Teoloji alan bilgisi açısından dinî bilginin dini danışmanlık uygulamalarında karşılaşılabilecek durumlara yönelik dönüştürülmesi, dinî bilginin günün şartları açısından yeniden yorumlanması ve eğitimsel açıdan dini danışman adaylarına anlama, yorumlama ve dönüştürme becerisinin kazandırılması kastedilmektedir. Danışmanlık alanı açısından ise sürecin en etkili şekilde ilerleyebilmesi için en temel anlamda yardım, anlama ve eylem olarak sınıflandırılan danışmanlık becerilerinin etkisi ilk sırada yer almaktadır (Uslu&Arı, 2005). Bu açılardan dini danışman yetiştirmek amacıyla kendini tanıma ve anlama, sorumluluk, problem çözme, kaynak ve zaman yönetimi kişisel beceriler, konuşma ve dinleme becerileri gb. iletişim becerileri ve doğru empati, somutluluk, yansıtma gb. danışmanlık becerilerinin kazanılmasını hedefleyen teori ve uygulamanın birlikteliğine dayanan programlar hayata geçirilmelidir. Bu beceriler, etkili bir öğretim süreciyle kazanılabileceği gibi mesleki yaşam boyunca da geliştirilmesi gerekmektedir.

Dini danışmanlık alanını oluşturan bu iki temel alanın ve yan alanların kazandırılması beklenen becerilerin yanında ve hatta bu becerilerin uygulama alanında hayata geçebilmesi ve en verimli şekilde sonuç vermesi açısından "değer temelli" bir bakış açısını barındıran mesleki kimliğin öğretim sürecinde adaylara kazandırılması da bir zorunluluk arz etmektedir. Dini

danışmanlar da en temelde insana saygı, insan onuru, farklılıklara saygı, tarafsızlık, adalet, hoşgörü, güven ve fırsat eşitliği gibi insanı eksene alan değerlerin oluşturduğu bütüncül bir bakış açısıyla görevlerini yerine getirmek durumundadır.

Dini danışmanlık için oluşturulacak bir öğretim programında bu değerlerin mesleği tanımlama ve mesleki uygulamalar açısından ölçüt haline gelebilmesi ve bunun değerlendirilebilmesi programın uygulama aşamasının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu değerlerin aynı zamanda hem karşdakini hem de kendilerini anlamada ana ölçüt olarak kullanılması gerekmektedir. Çünkü danışmanlık sürecinde danışmanın kendi inanç ve değerlerinin sürece etkisini fark edebilmesi için öncelikle kendi inanç ve değerlerini anlayıp farkında olması gerekmektedir.

Kaynakça:

Acar, H., Akar, M., & Acar, Y. B. (2016). Sosyal hizmet öğrencilerinin değer yönelimleri. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 97-118.

Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim Üzerine Bir Değerlendirme: Yeniden Yapılanma Sürecinde Bir Sistem Önerisine Giriş, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2, 11-17

Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo İle Nitel Veri Analizi, Örneklem, Analiz, Yorum*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Berg, B. L.(2001). Qualitative Research Methods for the Social Sciences. *California State University: Allyn and Bacon*.

Budak, Y. (2009). Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 245, 65-75.

Butler, L.H. (2014). Religion, Terror and America: Pastoral Care in the 21st Century, *Journal of Pastoral Psychology* 63, 537-550.

Çifçi, G. E., & Gönen, E. (2011). Sosyal Hizmet Uygulamalarında Etik Karar Verme Süreci. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(2), 149-160.

Demirel, Ö. (2007). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

DİB Sosyal ve Kültürel İçerikli Din Hizmetleri Dairesi Arşivi, 2015.

Duyan, V. (2010). *Sosyal Hizmet: Temelleri, Yaklaşımları, Müdahale Yöntemleri*. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği.

Dyson, A. (2009). Pastoral Theology Towards a New Discipline, David Willows & John Swinton (Ed.) *Spiritual Dimensions of Pastoral Care-Practical Theology in an Multidisciplinary Context* (s.20.) içinde, London/Philedelphia: Jessica Kingsley Press.

EC (2014). The European Qualifications Framework 3.0 (EQF).http://www.ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_CEN_CWA_16234-1_2014.pdf. Erişim Tarihi: 15.06.2019

Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2).

Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları)*, Ankara: G.Ü. İlet. Fak.Yay.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 2, 1-28. Erişim:08/08/2017, www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm.

Park, S. (2006). An Evolving History and Methodology of Pastoral Theology, Care and Counseling, *Journal of Spirituality in Mental Health* 9 (1), 5-33.

Sabancıoğulları, S., Doğan, S. (2012). Profesyonel Kimlik Gelişimi ve Hemşirelik, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 15(4), 275-282.

Selcik, O., Güzel, B. (2016). Sosyal Hizmet Mesleğinin Çalışma Alanı Ve Sosyal Hizmet Uygulamasının Türkiye Ölçeğinde Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46), s.461-469.

Tosun, C.- Doğan, R. (2004). "İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Üzerine". *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler*. (16-17 Ekim 2004 –Isparta), Isparta 2004, s. 487-509.

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (2007). YÖK

Uğurlu, H.S. (2017), *Dini Danışmanlık Eğitimi: Amerika Örneği ve Türkiye Gereksinim Çözümlemesi Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Basılmamış Doktora Tezi.

Uslu, M. & Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 509-519.

Valk, J., Albayrak, H., & Selçuk, M. (2017). *An Islamic Worldview from Turkey: Religion in a Modern, Secular and Democratic State*. Springer.

Yiğit, T. (2017). Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitim/Öğretiminde Kalite Güvence Sistemi Ve Akreditasyon Standartlarına İlişkin Bir Model Çerçeve Önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 151-168.

BIÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN FEN BİLİMLERİ ELEKTRİK KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ***ŞEYMA ÇALLI**

MARMARA ÜNİVERSİTESİ E.B.E

HALE BAYRAM

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Gelişen teknolojinin her geçen gün daha fazla ilgi çektiği görülmektedir. Değişen dünya şartlarında eğitimin bundan etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitimde değerlendirme sürecini teknolojiyle yeniden biçimlendirmek öğretimde de farklılıklar sağlayacaktır. Araştırmada, fen bilimleri dersi elektrik konusunda biçimlendirici değerlendirme yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 5.sınıflardan random seçim yoluyla oluşturulan ikisi deney ikisi kontrol grubu olmak üzere toplam 108 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; 'Elektrik Devre Elemanları Ünitesi'yle ilgili Başarı Testi(BT) uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizleri sonrasında; deney gruplarında uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin fen bilimleri elektrik konusunda öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkili olduğu görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Uygulanan başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında; kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, deney gruplarındaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark; deney gruplarında biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin daha net ifadesi için fen bilimleri dersinin farklı ünitelerinde ve farklı sınıf seviyelerinde uygulanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Değerlendirme yöntemleri, Biçimlendirici değerlendirme, Elektrik kavramları, Elektrik devre elemanları, Öğrenci başarısı, Eğitim.

Abstract

Purpose: Development of technology is seen that attracted more attention with each passing day. It is possible for education to be affected in changing world conditions. The evaluation process also reformat teaching with technology in education will provide differences. In this research, it is aimed to investigate the effect of formative assessment method on the academic achievement of students in science course.

Method: In the 2018-2019 academic year, a total of 108 students, two experimental and two control groups, were randomly selected from 5th grade. Pre-test and post-test control group quasi-experimental model was used. As a data collection tool; 'Electrical Circuit Elements Unit' related Achievement Test (BT) was performed.

Findings: The data obtained from the research were analyzed using SPSS 22.0 package program. After data analysis; The formative assessment applied in experimental groups was found to be effective on students' academic achievement in science and electricity.

Implications for Research and Practice: The achievement test applied between pre-test and post-test scores; There were no statistically significant difference in the control group, post-test scores between pre-test and post-test scores of the students in the experimental group were significantly in favor of a difference. This difference; formative assessment in experimental groups increases students' academic achievement. It is recommended to apply the formative assessment in different units of the science course and at different grade levels in order to clarify the effect of the formative assessment on the students' academic achievement.

Keywords: Science education, Evaluation methods, Formative evaluation, Electrical concepts, Electrical circuit elements, Student success, Education.

Problem Durumu ve Amaç

Gelişen teknoloji her geçen gün daha fazla ilgi çekmektedir. Bireydeki bu ilgi değişikliklerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması daha doğru ve anlamlı eğitsel sonuçlar verecektir. Elbette ki değerlendirme sürecinden bağımsız bir öğretim sürecinde öğrenme çıktılarına belirlemek mümkün değildir. Değerlendirme sürecini teknolojiyle yeniden biçimlendirmek

öğretimde de farklılıklara yol açacaktır. Tüm bu değişim ve gelişim ile biçimlendirici değerlendirme bireyde istendik yönde anlamlı öğrenme sonuçları oluşturabilecektir.

Elbette ki teknoloji ve bilimin gün geçtikçe hız kazandığı çağımıza ayak uydurabilmenin en önemli yollarından biri de Fen ve Teknoloji eğitiminin kaliteli bir şekilde yürütülmesidir. Çünkü Fen ve Teknoloji hayatımızın tam orta noktasında bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı uzmanlar fen eğitiminin daha kalıcı ve verimli olması için yeni yöntem ve teknikler geliştirmelidirler (Cüce, 2012).

Eğitim sürecinde öğrenme-öğretme ve değerlendirme durumları bir bütün halinde planlanmalı, buna uygun kapsamlı bir program oluşturulmalıdır.

Yine fen öğretiminde, soyut kavramlar gibi bazı somut kavramların da öğrenciler için ulaşılabilir ve anlaşılabilir yapılması oldukça güç olabilmektedir. Örneğin, soyut bir kavram olarak manyetik alan kuvvet çizgileri öğrencilerin etkileşim içinde buldukları bir kavram değildir. Bu şekildeki problemler fen ve matematik öğretim elemanlarını kavramların öğretilmesi için farklı çözümler üretmeye zorlamaktadır (Güneş, Gülçiçek, & Bağcı, 2004).

Elektrik gibi soyut kavramlar, somut işlem becerisinden yeni çıkmış 5.sınıf öğrencileri için kavranması güç olduğundan, kavram yanılgılarına da sebebiyet vermektedir. Özellikle soyut kavramların öğretimi ve değerlendirmesinde geleneksel yönteme ek bazı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Fen öğretiminde kaliteyi yakalamanın temelinde; öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme eğilimlerini arttırma, bilimsel düşüncenin temelinde yatan kavram sistemlerinin anlaşılmasını sağlama, soru ve problemlere odaklanmaya yönelik kendine güvenin geliştirilmesi yer alır (Serin, 2001)

Geleneksel öğretim ve değerlendirme süreci her birey için uygun olsa da anlamlı ve tam öğrenme için öğrenciyi odaklamak ve öğrenme sürecinde gözlemlemek gereklidir. Öğretim sürecindeki geleneksel değerlendirme öğrenci gözlemi için zaman yönünden kısıtlılığa neden olmakta, öğrencilerde soru ve probleme odaklama bakımından bir kazanım sağlamamaktadır.

Boston (2002)'a göre biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenlere pek çok faydası vardır. Biçimlendirici değerlendirme sayesinde öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar bildiklerini belirleyebilir. Öğretmenler içerikte küçük değişiklikler ya da büyük değişiklikler yapılmasına karar verebilir böylece tüm öğrencilerin gelecek konularda ve değerlendirmelerde başarılı olmasını sağlayabilir.

Öğretimdeki geleneksel değerlendirme kavramının aksine biçimlendirici değerlendirme gelişen teknolojiyle birlikte bireyde eksiksiz yeni bilgi, günlük tekrar ve anlamlı öğrenmeleri hedeflemektedir.

Amaç: Araştırmada, fen Bilimleri dersi 'Elektrik Devre Elemanları Ünitesi'nde geleneksel öğretime ek olarak biçimlendirici değerlendirme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yalnızca geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında; akademik başarılarına göre bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Problem: Fen Bilimleri dersi 5. Sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde Plickers kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?

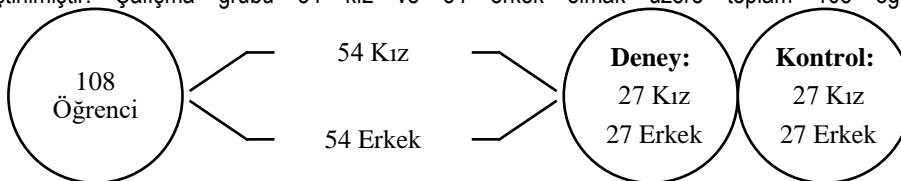
Bu araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin Başarı Ön Test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Ön Test puanları arasında fark var mıdır?
2. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin Başarı Son Test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Son Test puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma ile fen bilimleri dersi elektrik konusunda biçimlendirici değerlendirme kullanımının öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi incelenmek istenilmektedir.

Araştırma, İstanbul ilinde bulunan bir devlet imam hatip ortaokulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5.sınıf öğrencilerinden random seçim yoluyla oluşturulan 2 deney ve 2 kontrol grubu ile Elektrik Devre Elemanları Ünitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 54 kız ve 54 erkek olmak üzere toplam 108 öğrenciden oluşmuştur.



Araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. 4 hafta süren araştırmanın kontrol gruplarında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılırken deney gruplarında geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak plickers programı ile biçimlendirici değerlendirme uygulanmıştır.

Biçimlendirici Değerlendirme Uygulaması: Kontrol gruplarında geleneksel öğretim devam ederken deney gruplarındaki öğrencilere biçimlendirici değerlendirme ve plickers uygulamasıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Deney grubu öğrencileriyle tamamlanan her kazanım sonrası 4 ders saatinde 1 plickers ile 10 soru biçimlendirici değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler biçimlendirici değerlendirme sonuçlarına göre hedef kazanımı ne kadar öğrendiklerini görmüş ve eksiklerini anında fark edip düzeltme şansı bulmuşlardır. Araştırmacı da uygulama sırasında tüm deney grubu öğrencilerinin öğrenme sonuçlarını anında dönüt ile pekiştirerek eksik öğrenmelerini tamamlama için kazanıma göre çalışma tekrarları ve ödevlendirme önerebilmiştir.

Araştırmada nicel verilerin toplanması için her gruba veri toplama aracı olarak Elektrik Devre Elemanları ünitesiyle ilgili Başarı Testi(BT) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı Testi İlköğretim 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinin amaçları ve öğrenci kazanımlarına uygun olarak geliştirilmiştir. 30 sorudan oluşan başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alpha değeri 0.82 olarak bulunmuştur. Elde edilen test öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı ölçmek amacıyla çalışma başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test, çalışmanın sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test şeklinde uygulanan 'Elektrik Devre Elemanları Ünitesi'yle ilgili Başarı Testi(BT) veri analizinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için Shapiro-Wilk uyum iyiliği testi uygulanmış ve puanlarının normal dağılım gösterdiği, $p>0.05$, belirlenerek parametrik testlerle değerlendirilmiştir.

1. Alt Problem olan "Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin Başarı Ön Test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Ön Test puanları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Başarı ÖnTest	Gruplar arası	2,444	3	,815	,051	,985
	Gruplar içi	1676,222	104	16,118		
	Toplam	1678,667	107			

Kontrol ve Deney gruplarının başarı ön test puanları arasında one way ANOVA testiyle $F=0.051$, $p>0.05$ olduğu görüldüğünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2. Alt Problem olan "Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin Başarı Son Test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Son Test puanları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Başarı SonTest	Gruplar arası	648,519	3	216,173	14,229	,000
	Gruplar içi	1580,000	104	15,192		
	Toplam	2228,519	107			

Kontrol ve Deney gruplarının başarı son test puanları arasında one way ANOVA testiyle $F=14.229$, $p<0.05$ olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Hangi gruplar arasında BT son testinde fark olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

				Ortalama Fark(I-J)	P
Başarı	Tukey	KG1	KG2	-,03704	1,000

SonTest	HSD			
		DG1	-5,85185*	,000
		DG2	-3,29630*	,013
	KG2	KG1	,03704	1,000
		DG1	-5,81481*	,000
		DG2	-3,25926*	,014
	DG1	KG1	5,85185*	,000
		KG2	5,81481*	,000
		DG2	2,55556	,082
	DG2	KG1	3,29630*	,013
		KG2	3,25926*	,014
		DG1	-2,55556	,082

KG1 = Kontrol Grubu Erkek, KG2 = Kontrol Grubu Kız,

DG1 = Deneysel Grubu Erkek, DG2 = Deneysel Grubu Kız

Tukey Test değerlendirmesinde ortalama farka bakıldığında DG1 ve DG2 grupları BT son test puanlarının KG1 ve KG2 grupları BT son test puanlarından deney grupları lehine 0.05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Tukey testi değerlendirilmesinde DG1 ve DG2 gruplarının ortalama farkının KG1 grubundan fazla olduğu görülmektedir. Yine DG1 ve DG2 gruplarının ortalama farkının KG2 grubundan fazla olduğu da görülmektedir. KG1 ve KG2 grupları arasında fark bulunmamıştır. DG1 ve DG2 grupları arasında da fark bulunmamıştır. Bulgulara göre; kontrol ve deney gruplarının başarı ön test puanları arasında fark görülmezken deney gruplarının başarı son test puanlarının kontrol gruplarından daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda biçimlendirici değerlendirme uygulanan deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puanlarının geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencileri ile benzer dağılım gösterirken son test puanlarında farklılıklar bulunduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler sonucunda performansla göre verilen anlık geri bildirimlerin, öğrenenlerin biçimlendirici değerlendirmeyle başarılarını arttırdığı söylenebilir. Yine grupların başarı ortalamalarındaki gelişime bakıldığında ise sistemde verilen geri bildirim türlerinin öğrenenlerin süreçteki öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olduğu da görülmektedir (Alır, 2015).

Bu kapsamda, gruplar kendi içerisinde incelendiğinde başarı son test puanlarında oluşan bu farklılıkların cinsiyete bağlı olarak değişmediği yalnızca deney gruplarında uygulanan biçimlendirici değerlendirme yönteminin bir sonucu olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Erzurum ilinde ilköğretim 5. sınıfında öğrenim gören toplam 45 öğrenci ile 28 hafta süresince gerçekleştirilen çalışmada biçimlendirici değerlendirmenin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerindeki akademik başarıya göre anlamlı düzeyde farklılığının daha yüksek olduğu görülmüştür (Ozan, 2017).

Yapılan araştırmanın sonucunda, biçimlendirici değerlendirmenin fen bilimleri 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde öğrencilerin akademik başarısını artırdığı görülmüştür.

Yapılan çalışmaya 26 son sınıf biyoloji öğretmenliği öğrencisinin katılmış ve bu öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri ile daha öğrenci merkezli bir süreç yaklaşımına doğru ilerlemeleri ve daha çeşitli öğretim stratejilerinin değerlendirilmesi durumunun farkına varmaları incelenirken biçimlendirici öğretim stratejilerine bağlı başarı bileşenine büyük katkı sağladığı görülmüştür (Taşkın, 2018).

Bu çalışmaya göre de; 'Biçimlendirici Değerlendirme Yönteminin Fen Bilimleri Elektrik Konusunda Kullanılması Öğrencilerin Akademik Başarısını Artıracaktır' sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada modelleme etkinliklerinin tümündeki değerlendirmeler incelendiğinde, etkinliklerin derslerde kullanımının artırılması gerektiği, etkinlik değerlendirilmelerinde biçimlendirici değerlendirme kullanımının başarı için mutlak gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır (Zengin, 2019).

Yine bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda biçimlendirici değerlendirmeye dayalı öğretim yönteminin elektrik konularında uygulanması önerilmektedir. Yalnızca fen dersleri değil diğer branşlarda da biçimlendirici

değerlendirmenin başarı üzerine etkisi incelenmelidir. Fen bilimlerinin diğer konularında da biçimlendirici değerlendirme kullanılarak öğrenci başarısına etkisi araştırılmalıdır. Karma sınıflarda akademik başarı üzerine biçimlendirici değerlendirmeyle beraber cinsiyet faktörünün de etkisi incelenmelidir.

Kaynakça

- Alır, A. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Web Tabanlı Biçimlendirici Değerlendirme Sistemini Kabul Yapılarının ve Sistemdeki Dönütlerle Etkileşimlerinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boston, C. (2002). The Concept of Formative Assessment. *Practical Assessment, Research&Evaluation*, 9-12.
- Güneş, B., Gülçiçek, Ç., & Bağcı, N. (2004). Eğitim Fakültelerindeki Fen ve Matematik Öğretim Elemanlarının Model ve Modelleme Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 35-48.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serin, G. (2001). Fen Eğitiminde Laboratuvar. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu* (s. 607-617). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Taşkın, N. R. (2018). *Biçimlendirici Değerlendirme Tasarlama Etkinliklerinin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Modern Genetik Öğrenme Progresyonu Temelli Alan Bilgilerine ve Pedagojik Alan Bilgilerine Etkisi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Türkhan, S. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Periyodik Cetvel Konusunda Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Başarısına Etkisi*. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, S. (2019). *Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin Ders İçeriği Uygulamalarının Değerlendirme Türleri Bağlamında İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- * Bu çalışma, Prof. Dr. Hale Bayram ile yürütülen 'Biçimlendirici Değerlendirmenin Fen Bilimleri Elektrik Konusunda Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon Ve Katılımlarına Etkisi' konulu yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle ve Öğrencilerle İletişimi

Şenol SEZER

Ordu Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Okul müdürleri, zamanlarının büyük bölümünü okul toplumundaki bireyler ile iletişim içinde geçirmektedir. Okul toplumu oluşturan bireylerin etkili iletişim içinde olması, okulun amaçlarının gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişim sürecinde sıklıkla kullandıkları ifadelerle dayalı olarak iletişim özelliklerini ortaya koymaktır.

Yöntem: Okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişim sürecinde sıklıkla kullandıkları ifadelerle dayalı olarak iletişim özelliklerini ortaya koyma amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelindedir. Okul müdürlerinin okul ortamında öğretmenler ve öğrencilerle iletişimi bir durum olarak görüldüğünden bu çalışma, durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Veriler, nitel betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin beş ana tema belirlenmiştir. Bu ana temalar, biz kültürü oluşturma, değer verme, takdir etme, sorumlulukları hatırlatma ve öğüt verme şeklindedir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin beş ana tema belirlenmiştir. Ana temalar değer verme, özgüven oluşturma, güven verme, davranış kazandırma ve sorumluluk kazandırma şeklindedir.

Öneriler: Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin okulda öğretmenlerle destekleyici, katılımcı, demokratik, sorumlu ve güvene dayalı bir iletişim sürdürdüğünü göstermektedir. Bu sonuçların demokratik okul kültürü geliştirme açısından önemli olduğu söylenebilir. Okul müdürleri, okul amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerle demokratik ve güvene dayalı bir iletişim içinde olmalıdır. Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde değer vermeyi, özgüven oluşturmaya, güven vermeyi, davranış kazandırmayı ve sorumluluk kazandırmayı ön planda tutan bir iletişim dili kullanmaktadır. Okul müdürleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlamak için özgüven oluşturmaya dayalı bir iletişim içinde olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul müdürü, Öğretmen, Öğrenci, İletişim, İletişim becerisi

Abstract

Purpose: School principals spend most of their time communicating with individuals in the school community. Effective communication of the school community individuals is very important for the fulfilment of the goals of the school. The aim of this study is to reveal the communication features of school principals based on the expressions they frequently use in the communication process with teachers and students.

Method: This study, which aims to reveal the communication characteristics of school principals based on the expressions they frequently use in the communication process with teachers and students, is in a qualitative research design and case study model. Since the communication of school principals with teachers and students in the school environment is seen as a case, this study was designed in a case study model. Data were analyzed by using descriptive analysis technique.

Findings: Five main themes related to the first sub-problem of the study were identified. These main themes were creating 'we' culture, valuation, appreciation, reminding responsibilities and giving advice. Five main themes related to the second sub-problem of the study were identified. These main themes were valuation, building self-confidence, reassurance, positive behaviour and responsibility.

Implications for Research and Practice: The results of the study show that school principals maintain a supportive, participatory, democratic, responsible and trustworthy communication with teachers in the school. It can be said that these results are important for the development of democratic school culture. School administrators should have a democratic and trustworthy communication with teachers in order to achieve their school goals. School principals use a communication language that prioritizes valuation, self-confidence, reassurance, behaviour, and responsibility in communication with students. School principals should engage in self-esteem communication to make a positive contribution to the academic and social development of students.

Keywords: School, Principal, Teacher, Student, Communication, Communication skills

Problem Durumu

Okul, örgütlü bir yapı, okul yönetimi ise bir süreçtir. Okul müdürleri, bu yapıyı amaçlarına uygun olarak yaşatmak için okulda farklı yönetsel eylemler gerçekleştirmektedir. Okul müdürlerinin gerçekleştirdiği bu eylemlere yönetim süreçleri adı verilir. Okullarda, yönetim süreçlerinden biri de iletişimdir. İletişim, alınan kararların çalışanlara iletilmesi, bölümler arasındaki bilgi alışverişinin sağlanması ve yönetsel süreçlerin değerlendirilmesi gibi pek çok eylemi içermektedir. Okul toplumunu oluşturan bireyler arasındaki ilişkilerde büyük bir etkiye sahip olan iletişim, açık sosyal sistem olan okulun düzenli bir şekilde işlemlerini sağlayan önemli bir süreçtir.

Okul toplumunu oluşturan bireylerin etkili iletişim içinde olması, okulun amaçlarının gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Okul müdürleri, zamanlarının büyük bölümünü okul toplumunu oluşturan bireyler ile iletişim içinde geçirmektedir. Bu yüzden okulun yönetiminde en etkili süreçlerden biri olan iletişim süreci, okulun işleyişinin temelini oluşturmaktadır (Uzun ve Ayık, 2016). Okulun yönetiminden birinci derecede sorumlu olan okul müdürü, yönetsel rollerini gerçekleştiren etkili iletişim becerilerine gereksinim duymaktadır. Başka bir deyişle iletişim becerileri, etkili bir yönetici için önemli ve gerekli bir yeterlidir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul müdürleri açısından iletişim becerisi, genel olarak okulda öğretmen ve diğer çalışanları, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye güdüleme becerisi şeklinde tanımlanabilir (Hargie, 2011). Okul müdürleri, iletişim becerileri aracılığıyla okulda neyi başarmak istediğini ve bu başarıya nasıl ulaşılacağını okul toplumu ile paylaşmak durumundadır. Dolayısıyla iletişim, okuldaki yönetsel uygulamaların başarısı için ön koşuldur.

İletişim, bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin çeşitli araçlar kullanılarak alıcılara aktarılması ve onlarda davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. İletişimin başarısı iletişimi başlatan kişinin iletişim becerileri ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda, okul amaçlarının gerçekleşmesi için okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Argon ve Zafer'e (2009) göre, okullarda etkili bir iletişim süreci yaşanması için öğretmen, okul yönetimi ve veliler arasında karşılıklı güvenin sağlanması, okul yöneticisinin iletişim becerileri konusunda yeterli olması, insanlarla ilişkilerinde tutum ve davranışlarına özen göstermesi, okulda demokratik bir iklim ve etkili bir okul kültürü oluşturmaya çalışması gerekmektedir. Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesinde gerekli yeterliklerden biri de empati kurabilmedir. Empati, kendini karşıdaki kişinin yerine koymak, önyargıdan uzaklaşmak, duyguları paylaşmak anlamında kullanılmaktadır. Buna halden anlamak da denilebilir (Çınar, 2010). Okul müdürleri, iletişim içinde olduğu bireylerin davranışlarının tam ve kesin nedenlerini bilmeden karar vermeye kalktığında, bu durum onları doğru olmayan noktalara götürebilir.

Okul müdürü, okul amaçlarını gerçekleştirebilmek için okuldaki tüm çalışanları örgütleyen, talimatlar veren, öğretmenlerin çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişidir. Açıklık, Şişman ve Turan (2011), okul müdürünün etkili bir iletişim becerisine sahip olması, çift yönlü ve karşılıklı diyaloga dayalı iletişime büyük önem vermesi ve okulda sürdürülen öğrenme öğretme etkinlikleri ile ilgili okulun eğitim kadrosuyla açık iletişim içinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Şişman (2012), etkili bir okulda okul yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olduğunu, etkili okul yöneticisinden bir öğretim lideri olarak güçlü bir iletişim ve ikna becerisine sahip olmasının beklendiğini ifade etmektedir. Özden (2013) ise okul müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini, okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirme, öğrencilerin başarısı sağlama, öğretim yöntemleri- öğretim uygulamaları- öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içinde olma ve görüş

alışverişinde bulunma şeklinde belirtmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısı ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili iletişim becerileri arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Ilgar, 2005). Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin, etkili kararlar almak için gerekli ve yeterli bilgileri toplamada, alınan kararları izleyip sonuçlarını değerlendirmede, çalışanların motivasyonlarını, yaratıcılıklarını ve okula bağlılığını artırmada önemli bir payı olduğu ve okulun genel başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Akbaş, 2008; Başıyigit, 2006; Bolatkıran, 2006; Dirim, 1997; Payne, 2005). Bu yüzden okul müdürlerinin yönetim başarısını artırmada ve okulun başarılı olmasında en önemli yönetim süreçlerden birinin iletişim süreci olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

İletişim, yaşamın her alanında etkili olan çok yönlü bir süreç olmakla birlikte, eğitim alanında çok etkin bir süreçtir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik davranışlar, iletişim kanallarının açık olmasıyla ortaklaştığından, verilen mesajın anlaşılabilirliği ne kadar fazla ise yönetici, öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin amaçların gerçekleşmesi yönünde ilerleme olasılığı o ölçüde fazla olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu çalışmanın amacı, öğretmenler ve öğrencilerle iletişim sürecinde sıklıkla kullandıkları ifadelerle dayalı olarak okul müdürlerinin iletişim özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sürecinde kullandığı ifadeler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğrencilerle iletişim sürecinde kullandığı ifadeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilerle sürdürdüğü iletişimin derinlemesine incelenmesi ve katılımcıların görüşlerinin bütüncül bir şekilde yansıtılması amaçlandığından çalışma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Araştırmada, alan yazında tartışılan ancak üzerinde yeterince araştırma yapılmayan okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle iletişimde sıklıkla kullandığı ifadelerle dayalı olarak okul müdürlerinin iletişim becerilerinin keşfedilmesi üzerine odaklanılmıştır. Keşfedici araştırmalar, hakkında az bilgiye sahip olunan bir olgu ya da durumu derinlemesine incelemeyi amaçlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının amacı, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak için bir ya da birkaç durumun katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizini ve bulguların derinliğine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının bir durumu derinlemesine incelemek istediğinde, araştırılan konular hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip bir çalışma grubunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Neuman, 2007; Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde, farklı okullarda görevli olma, en az 10 yıl meslek kıdemine ve beş yıl yöneticilik kıdemine sahip olma başlıca ölçütler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı okullarda görevli 23 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 20'si erkek, 3'ü kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 49.9, meslek kıdemi ortalaması 28.04 yıldır. Araştırma grubundaki okul müdürlerinin 10'u ilkokul, dokuzu ortaokul, ikisi meslek lisesi ve ikisi genel akademik liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve görevli olduğu okul türünü belirlemeyi amaçlayan dört olgusal soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise (1) Okulda öğretmenlerle iletişimde en fazla kullandığınız ifadeler nelerdir? (2) Okulda öğrencilerle iletişimde en fazla kullandığınız ifadeler nelerdir? Şeklinde açık uçlu iki soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, toplanan nitel veriler ve ifadeler üzerinde hiçbir anlam değişikliği yapmadan okuyucuya olduğu gibi sunulması gerektiği savunulur. Burada amaç, araştırmacının verileri yorumlayarak olduğundan farklı bir biçimde göstermesini engellenmektir. Verilerin katılımcıların ifade ettiği gibi, açık, anlaşılır bir şekilde sunulması, araştırmacının tarafsızlığını ve etik ilkelere bağlı kalmasını sağlamada gerekli bir uygulamadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Katılımcılardan gelen formlar, okul türlerine göre K1, K2, K3...K23 şeklinde kodlanmıştır. Ardından tüm görüşler alt problemlere uygun olarak dijital ortama aktarılmıştır. Her bir alt problemle ilgili görüşlere ilişkin anlam birimlerinden alt temalar oluşturulmuş ve alt problemlerle ilgili ana temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin beş ana tema belirlenmiştir. Bu ana temalar (1) biz kültürü oluşturma, (2) değer verme, (3) takdir etme, (4) sorumlulukları hatırlatma ve (5) öğüt verme şeklindedir.

Okul müdürlerinin okul ortamında öğretmenlerle iletişim sürecinde en fazla kullandıkları ifadeler incelendiğinde, genel olarak okulda ortak bir anlayış oluşturmak için biz kültürüne ağırlık verdikleri görülmektedir. Aşağıda, 'biz kültürü oluşturma' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

"Birlikte altından kalkamayacağımız zorluk olmaz" [K3]. "Biz yapabiliriz. Hep birlikte çözüm bulalım" [K5]. "Birlikte yapalım" [K9]. "Bu çocuklar, bizim çocuklarımız" [K13]. "Bazı eksikliklerimiz olabilir ama birlikte her şeyin daha iyi olacağına inanıyorum" [K12]. "Burası bizim okulumuz. Hep birlikte başarabiliriz" [K15]. "Arkadaşlar biz bir ekibiz" [K22].

Okul müdürleri, okulda iletişime değer katarak öğretmenlerin sürece etkin bir şekilde katılımını amaçlamaktadır. Aşağıda 'değer verme' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

"Sizin için yapabileceğim bir şey var mı?" [K2]. "Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?" [K4]. "Burası özel okul değil ama özel bir okuldur" [K6]. "Arkadaşlar, çok iyi yoldayız" [K12]. "Bu sorunu ancak biz çözeriz" [K13]. "Bu konuda fikirleriniz nelerdir?" [K15]. "Arkadaşlar, daha iyisini yapabiliriz" [K17]. "Sizler, bu kurum için çok değerlisiniz" [K18]. "Arkadaşlar, ülkemizin geleceği bizim elimizde" [K23].

Okul müdürleri, okulda sürdürdükleri iletişimde öğretmenleri takdir ederek motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır. Aşağıda 'takdir etme' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

"Güzel yapmışsınız. Başarılarınızın devamını dilerim" [K1]. "Özverili çalışmalarınız için teşekkür ederim" [K12]. "Öğretmenim, bu yaptığınız harika olmuş. Tebrik ederim" [K13]. "Özverili çalışmanızdan dolayı teşekkür ederim" [K16]. "Değerli öğretmenim, bu işi harika yapıyorsunuz" [K18].

Okul müdürleri, öğretmenlerle iletişimde zaman zaman okuldaki görev ve sorumluluklarını hatırlatmaktadır. Aşağıda 'sorumlulukları hatırlatma' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

"Arkadaşlar lütfen derslerimize zamanında girelim" [K8]. "Nöbet yerinizde olmanız gerekiyor. Lütfen görevimizi yapalım" [K16]. "Arkadaşlar, kendi çocuğunuz için nasıl bir öğretmen istiyorsanız, öyle öğretmen olmaya çalışın" [K20]. "Görev bilinciyle hareket edelim" [K21]. "Değerli öğretmenlerim, sorumluluklarımız fazla, işimiz zor" [K23].

Okul müdürleri, öğretmenlerle iletişimde bazen onlara öğütler vermektedir. Aşağıda 'öğüt verme' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

"İşbirliğine öncelik verelim" [K3]. "Arkadaşlar, yeniliklere açık olalım" [K6]. "Arkadaşlar, öğrencilerle iletişimde dikkatli olalım" [K8]. "Hoşgörülü olun. Adil ve eşit davranın" [K11]. "Arkadaşlar, uyum içinde çalışalım" [K14]. "İletişime açık olalım. Birbirimizi anlamaya çalışalım" [K11]. "Verimli çalışalım" [K21].

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin beş ana tema belirlenmiştir. Ana temalar değer verme, özgüven oluşturma, güven verme, davranış kazandırma ve sorumluluk kazandırma şeklindedir. Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde onlara değer verildiğini hissettirmektedir. Aşağıda 'değer verme' ana temasına ilişkin görüşler yer almaktadır:

"Sizlere güveniyorum" [K2]. "Sizler bizim için çok değerlisiniz" [K3]. "Size güveniyoruz" [K3]. "Biz sizler için buradayız" [K7]. "Hepiniz bizim için çok değerli ve ülkemizin geleceği açısından çok önemlisiniz" [K10]. "Hepiniz çok değerlisiniz. Geleceğimizin güvencesisiniz" [K11]. "Taleplerinizi dikkate alacağız. Bizim için çok değerlisiniz" [K15]. "Kendinizi önemli bireyler olarak görünüz. Sizler bizim için değerlisiniz" [K18]. "Sevgili öğrenciler, sizler bizim geleceğimizin" [K21].

Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde destekleyici bir tutum sergilemektedir. Aşağıda 'özgüven oluşturma' ana temasına ilişkin görüşler yer almaktadır:

"Oldukça gayretlisiniz, başarabilirsiniz" [K1]. "Kendinize güvenin, başarabilirsiniz" [K3]. "Çalışırsanız mutlaka başarabilirsiniz" [K11]. "Biz büyük bir milletin çocuklarıyız" [K12]. "Bunu başarabileceğinize inanıyorum. Lütfen siz de inanın" [K13]. "Size yakışanı yapacağınızdan eminim" [K15]. "Hadi çocuklar, yapabilirsiniz" [K16]. "En güzelini yapabilirsiniz" [K17]. "Özgüvenli ve rahat olun" [K19].

Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde onlarda güven oluşturmaya özen göstermektedir. Aşağıda 'güven verme' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

"Sizin için buradayız" [K2]. "Beklentilerinizi bizimle paylaşın" [K5]. "Bildiklerinizi ve öğrendiklerinizi uygulamaktan hiç çekinmeyin" [K6]. "Biz bir aileyiz, burası hepimizin yuvası" [K7]. "Bugün çok neşeli ve istekli görünüyorsunuz" [K13]. "Sizlere kapımız her zaman açık Konuşmaktan veya sormaktan çekinmeyin" [K19]. "Sizleri en iyi şekilde geleceğe hazırlamak bizim görevimizdir" [K21].

Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde davranış kazandırmaya özen göstermektedir. Aşağıda 'davranış kazandırma' ana temasına ilişkin görüşler yer almaktadır:

"Saygıda kusur etmeyin. Başarılı olmanın temelinde sevgi ve saygı vardır" [K1]. "Koridorlarda yüksek sesle konuşmayın" [K8]. "Birbirimize zarar vermeyelim. Birbirimize daha saygılı davranalım" [K9]. "Arkadaşlarınızla selamlaşın. Birlikte yaşama kültürü oluşturmalyız" [K11]. "Arkadaşlarınıza nazik davranın" [K14]. "Okulumuzu temiz tutalım" [K16]. "Öğrenmeye ve iletişime açık olun" [K19]. "Asla kaba davranmayın. Arkadaşlarınıza teşekkür edin" [K16]. "Sevgili öğrenciler, okulun genel kurallarına mutlaka uymanızı istiyorum" [K23].

Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde onlara sorumluluk aşılama özen göstermektedir. Aşağıda 'sorumluluk kazandırma' ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:

"Sorumluluklarımızı yerine getirmeye özen gösterelim" [K4]. "Arkadaşlar, lütfen disiplin kurallarına uyalım" [K8]. "Okulumuzun fiziki donanımını korumaya özen gösterelim" [K9]. "Tarihimize, kültürümüze sahip çıkalım. Atalarımızın kemiklerini sızlatmayalım" [K12]. "Sevgili çocuklar, okulumuzu tertipli ve düzenli tutalım" [K14]. "Çok çalışmalısınız. Okul kurallarına uymalısınız" [K16]. "Ailenizin ve ülkemizin sizlerden beklentilerini karşılamaya çalışın" [K17]. "Hepiniz bu ülkenin çocuklarıdır. Birbirinize karşı saygılı olun" [K20]. "Kendinizi geliştirin" [K22].

Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin okul ortamında öğretmenler ve öğrencilerle iletişim sürecinde, sıklıkla kullandıkları ifadelerle dayalı olarak iletişim özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada bulgular, okul müdürlerinin okulda biz kültürü oluşturmaya, değer vermeye, takdir etmeye, sorumlulukları hatırlatmaya ve öğüt vermeye dayalı bir iletişim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin okulda öğretmenlerle destekleyici, katılımcı, demokratik, sorumlu ve güvene dayalı bir iletişim sürdürdüğünü göstermektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda, benzer bulgulara rastlanmaktadır. Uzun ve Ayık (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişimde sosyal rahatlık, anlama-empati, destekleme boyutundan memnun oldukları bulguları yer almaktadır. Okçu, Doğan ve Dayanan (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin çalışanlar arasında yaşanan çatışma durumunda iletişim becerisini etkin bir şekilde kullanarak çatışmayı çözüme kavuşturdukları görülmektedir. Öte yandan, Doğan, Çetin ve Koçak (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin genel iletişim, empatik düşünme, bilgi aktarımı ve önyargılı olmama becerilerinin öğretmenler tarafından yetersiz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Benzer şekilde, Şanlı, Altun ve Karaca (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri öğretmenlerle görece rahat bir şekilde iletişim kurabilirken, öğrencilerle iletişimin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde değer vermeyi, özgüven oluşturmayı, güven vermeyi, davranış kazandırmayı ve sorumluluk kazandırmayı ön planda tutan bir iletişim dili kullanmaktadır. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin öğrencilerin kişilik gelişimine özen gösterdiği, öğrencilere okulda değerli hissettirdiği, öğrencilerde güvene dayalı davranış ve sorumluluk kazandırmaya önem verdiğini göstermesi açısından önemli bulgular olarak değerlendirilebilir. Daha önce yapılan araştırmalarda, benzer bulgulara rastlanmaktadır. Dawn (2016) yaptığı araştırmada, öğrencilerle yüz yüze ve küçük gruplar halinde iletişim yoluyla olumlu bir okul iklimini özendirme, öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenme ve karşılaşılan sorunlarda açık iletişim stratejileri ve öğrenci merkezli iletişimin okul amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Manafa (2018) yaptığı araştırmada, ortaokulların etkin yönetimi için öğrencilerle yakından ilgilenmenin, yüz yüze iletişim kurmanın, yeterli ve açık iletişimin, aktif dinlemenin okul yöneticilerinin sergilemesi gereken iletişim becerileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz'ın (2018) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin empatik duyarlılık, yansıtıcı dinleme ve geri bildirim ve olumlu iletişim ortamı oluşturma konusundaki iletişim becerilerinin beklenen düzeyde olduğu bulguları yer almaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerle ve öğrencilerle okulda sürdürdüğü iletişimde sıklıkla kullandıkları ifadelerden okul müdürlerinin genel olarak olumlu, destekleyici, özendirici ve güvene dayalı bir iletişim sergilediği görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkması, okul yönetimi açısından önemli olmakla birlikte, okul müdürlerinin kendi ifadelerini filtre ederek araştırmaya yansıtması olmalarının etkisinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin okulda öğretmenlerle destekleyici, katılımcı, demokratik, sorumlu ve güvene dayalı bir iletişim sürdürdüğünü göstermektedir. Bu sonuçların demokratik okul kültürü geliştirme açısından önemli olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin okul amaçlarını gerçekleştirilmede, öğretmenlerle etkili iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Okul müdürleri, öğrencilerle iletişimde değer vermeyi, özgüven oluşturmayı, güven vermeyi, davranış kazandırmayı ve sorumluluk kazandırmayı ön planda tutan bir iletişim dili kullanmaktadır. Bu iletişim dilinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Okul müdürleri olumlu bir okul iklimi için öğrencilerle yakın ve açık iletişim içinde olması gerekmektedir. Bu araştırmada, öğrencilerle iletişimde kullandıkları ifadelerle dayalı olarak okul müdürlerinin iletişim becerileri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda, farklı veri toplama araçları ve çalışma gruplarının katılımı ile (öğretmenler, öğrenciler, veliler) farklı desenlerde araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Açıklan, A., Şişman, M., & Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaş, B. (2008). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Argon, T. & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler (Nitel bir çalışma). [Problems of school managers in communication process at primary schools (A qualitative research)]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 99-123.
- Aydoğan, İ. & Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. [Primary school directors communication skills according to the school administrators and teachers]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16.
- Başyigit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Taylor & Francis Group.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği [The effectiveness of school principals in the communication process]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (26), 267-276.
- Dawn, E. T. (2016). Communication behaviors of principals at high performing Title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2 (2), 2-16.
- Dirim, M. (1997). *Örgüt ikliminde grup birlikteliğinin sağlanması için iletişimin rolü, önemi (Niğde Oysa Çimento Fabrikasında Yapılan Bir Uygulama)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Doğan, S., Çetin, Ş., & Koçak, O. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. [Teachers' perception and opinions regarding the communication skills of school administrators]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9 (1), 57-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9594>
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. New York: Routledge.
- Hoy, K., W. & Miskel, C., G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Manafa, I. F. (2018). Communication skills needed by principals for effective management of secondary schools in Anambra State. *Online Journal of Arts, Management and Social Sciences*, 3 (2), 17-25.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research methods qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Okçu, V., Doğan, E., & Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (2), 217-244.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Payne, H. J. (2005). Reconceptualizing social skills in organizations: Exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles. *Journal of Leadership Organizational Studies*, 2 (11), 63-77.
- Sabancı, A., Şahin, A., Sönmez, M. A. & Yılmaz, O. (2018). School managers' interpersonal communication skills in Turkey. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6 (8), 13-30.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şanlı, Ö., Altun, M., & Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 1-12.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili okullar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzun, T. & Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [The relationship between school principals' communication skills and teachers' general and

organizational cynicism attitudes]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 672-688. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.87017>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEYE İLİŞKİN SINIZM TUTUMLARI İLE ÜNİVERSİTEYE AİDİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

TEVFİK UZUN

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

RAHMAN ÇAKIR

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması sonucu ortaya çıkan hayal kırıklığı ve olumsuz inançlarla nitelendirilen öğrenci sinizmi birçok olumsuz sonuç doğurmaktadır. Sinik tutumlara sahip öğrenciler; üniversite ve yönetimlerinin doğruluktan ve dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inanç, güvensizlik içeren olumsuz duygular ve eleştirel davranışlar içinde bulunabilirler. Üniversitesine karşı bu şekilde sinizm tutumuna sahip olan öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetleri bunda olumsuz etkilenebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversite aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Metot: Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde eğitim alan 359 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sinizm tutumlarını belirlemek amacıyla Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002) tarafından geliştirilen "Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetlerini belirlemek üzere Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merrit, (2008) tarafından geliştirilen "Üniversiteye Aidiyet Ölçeği" kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları "orta" düzeyde, üniversiteye aidiyetleri ise "düşük" düzeydedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversiteye aidiyetleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) üniversiteye aidiyetlerinin anlamlı bir yordamaktadır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Üniversitede sosyal ve kültürel imkanlar çeşitlendirilmeli ve artırılmalıdır. Üniversite yönetimleri öğrencilere ilişkin uyguladıkları politikalarda daha açık bir iletişim sergilemeli, öğrencileri karar süreçlerine daha fazla karara katmalıdırlar. Öğretim üyeleri dersler ve sınavlarla ilgili olarak daha şeffaf ve bilgilendirici olmalıdır. Benzer araştırmalar farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla da yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hayal Kırıklığı, güvensizlik, iletişim, akademik

Abstract

An analysis of the Relationship between the Cynicism Approaches of Teacher Candidates about Universities and their Sense of Belonging to Universities

Problem statement and purpose of the study: Student cynicism, which is characterized by negative beliefs and disappointment due to failure in meeting their expectations, creates many negative results. Students with cynic approaches may believe that universities and administrations lack truthfulness and honesty, and they may tend to behave in negative ways and criticise the latter. The sense of belonging of teacher candidates with cynic approaches to their universities may be negatively influenced by this. In this regard, the main purpose of the study is to examine the relationship between the sense of institutional belonging of teacher candidates and their cynic behaviours.

Method: In the study, correlational screening model has been used. The work group of the study is comprised of 359 teacher candidates, studying in the Faculty of Pedagogy in a state university, in spring term, 2018-2019 educational year. In order to specify cynicism approaches of teacher candidates, "Scale for Cynic Approaches Towards University", developed by Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002), has been applied. "Scale for University Belonging" developed by Schmitt, Oswald, Friede, Imus and Merrit, (2008) has been applied for measuring university belongings of teacher candidates.

Findings: Cynicism approaches of teacher candidates towards their university in on a "middle" level, whereas their sense of belonging is on a "low" level. There is a negative meaningful correlation between their cynicim approaches and sense of belonging. Their cynicism approaches towards university (political, academic, social, institutional cynicism) is a meaningful indicator of their sense of belonging to their university.

Implications for Research and Practice: Social and cultural facilities in universities should be increased and varied. University administrations should follow a more open dialogue and communication in their policies towards students, and they should include students more in decision-making processes. Academicians and lecturers should be more open and informative about courses and examinations. Similar studies can be conducted on teacher candidates in different universities.

Key Words: Disappointment, truthfulness, communication, academic

Giriş

Öğretmen adayları, eğitim aldıkları üniversitelere karşı çeşitli nedenlerden dolayı olumsuz tutumlar içinde olabilmektedir. Bu olumsuz tutumların başında “öğrenci sinizmi” gelmektedir. Öğrenci sinizmi, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması sonucu ortaya çıkan hayal kırıklığı ve olumsuz inançlarla nitelendirilen bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci sinizmi; akademik, sosyal, politik ve kurumsal sinizm olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir (Brockway, Carlson, Jones and Bryant, 2002). Politik sinizm, öğrencilerin üniversite yönetimine, sosyal sinizm sosyal alanlar ve etkinliklere; akademik sinizm, öğrencilerin dersleri, sınav notları ve derslerine giren öğretim elemanlarına; kurumsal sinizm de öğrencilerin eğitim aldıkları üniversiteye ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal görüşlere ilişkin olumsuz tutumları içermektedir (Kasalak ve Özcan, 2018). Sinik tutumlara sahip öğrenciler; üniversite ve yönetimlerinin doğruluktan ve dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inanç, güvensizlik içeren olumsuz duygular ve eleştirel davranışlar içinde bulanabilirler. Üniversitesine karşı bu şekilde sinizm tutumuna sahip olan öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetleri bunda olumsuz etkilenebilmektedir. Aidiyet duygusu, öğretmen adaylarının kendilerini üniversitenin ve üniversite yaşantısının ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri olarak değerlendirilebilir. Aidiyet duygusu; akademik başarı, öğrenci motivasyonu ve akademik doyumla ilişkili (Duru ve Balkis, 2015; Goodenow ve Grady, 1993) olduğu için eğitim ortamında oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversite aidiyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal) ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının üniversite aidiyetleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal) ve üniversiteye aidiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal) üniversite aidiyetlerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde (Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği), 3. ve 4. sınıflarda eğitim alan 359 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının sinizm tutumlarını belirlemek amacıyla Brockway, Carlson, Jones and Bryant (2002) tarafından geliştirilen “Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeği” kullanılmıştır. Kasalak ve Özcan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 18 maddeden ve 4 alt boyuttan (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) oluşmaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçeğin bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 18 madde için $\alpha=0.823$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyetlerini belirlemek üzere Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merrit, (2008) tarafından geliştirilen “Üniversiteye Aidiyet Ölçeği” kullanılmıştır. Duru ve Balkis (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 14 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 14 madde için $\alpha=0.814$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ile korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Mevcut verilerin analizler için uygunluğunu belirlemek amacıyla kayıp veri analizi, uç değerler analizi yapılmış, normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı problemi incelenmiştir. Bu çalışmada sinizm tutumuna ilişkin (genel) ait çarpıklık katsayısı 0.208, basıklık katsayısı -0.346; politik sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı 0.190, basıklık katsayısı -0.076; akademik sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı 0.316, basıklık katsayısı -0.275; sosyal sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı -0.503, basıklık katsayısı -0.524; kurumsal sinizme ilişkin çarpıklık katsayısı 0.211, basıklık katsayısı 0.023; üniversiteye aidiyete ilişkin çarpıklık katsayısı -0.016, basıklık katsayısı -0.549 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması normalliğin kabul edilebileceğini göstermektedir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversite aidiyetleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{x}	Ss	1	2	3	4	5
-------------	-----------	----	---	---	---	---	---

1. Politik Sinizm	3.29	.77	-				
2. Akademik Sinizm	3.14	.64	.37**	-			
3. Sosyal Sinizm	3.96	.81	.35**	.37**	-		
4. Kurumsal Sinizm	3.12	.87	.42**	.42**	.41**		
5. Üniversiteye Aidiyet	2.44	.55	-.44**	-.42**	-.51**	-.65**	-

** p < .01

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları “Politik sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}=3.29$; “Akademik sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}= 3.14$; “Sosyal sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}= 3.96$, “Kurumsal sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}= 3.12$, olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının politik, akademik, kurumsal sinizm düzeyleri orta, sosyal sinizm düzeyleri yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyet düzeyi genel ortalamaları $\bar{x}=2.44$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyet düzeyleri düşüktür. Tablo 1’e göre; Politik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -0.44$ p< 0.01), Akademik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -0.42$ p< 0.01), Sosyal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -0.51$ p< 0.01), Kurumsal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -0.65$ p< 0.01) negatif ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişki sinizm tutumları arttıkça üniversiteye aidiyetleri orta düzeyde azalmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumlarının (politik, akademik, sosyal, kurumsal) üniversite aidiyetlerini nasıl yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sinizm tutumlarının üniversiteye aidiyetlerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sinizm Tutumlarının Üniversiteye Aidiyetlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	S. Hata	β	t	p
Sabit	4.557	.129	-	35.283	.000*
Politik Sinizm	-.95	.031	-.131	-3.078	.002*
Akademik Sinizm	-.078	.037	-.090	-2.095	.037*
Sosyal Sinizm	-.167	.029	-.246	-5.780	.000*
Kurumsal Sinizm	-.288	.028	-.452	-10.186	.000*

R=.715^a R²=.512
F=92.746 P=0.000

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarının politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm tutumlarının birlikte üniversiteye aidiyetlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=.715, R²=.512, F=92.746, p<.05). Politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm, üniversiteye aidiyete ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 52’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon (β) katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin üniversiteye aidiyet üzerindeki görelî önem sırası; kurumsal sinizm, sosyal sinizm, politik sinizm ve akademik sinizm şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm üniversiteye aidiyet üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm tutumlarının üniversiteye aidiyeti yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: ÜNİVERSİTEYE AİDİYET= 4.557-.95 Politik Sinizm-.078 Akademik Sinizm-.167 Sosyal Sinizm-.288 Kurumsal Sinizm.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları; “Politik sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}=3.29$; “Akademik sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}= 3.14$; “Sosyal sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}= 3.96$, “Kurumsal sinizm alt boyutuna” ilişkin genel ortalamaları $\bar{x}= 3.12$, olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının sinizm tutumları yüksekçe çok yakın olmakla birlikte orta düzeydedir. Ayrıca öğretmen adaylarının politik, akademik,

kurumsal sinizm düzeyleri orta, sosyal sinizm düzeyleri yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının üniversiteye aidiyet düzeyi genel ortalamaları $\bar{x}=2.44$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adayların üniversiteye aidiyet düzeyleri düşüktür.

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları ile üniversiteye aidiyetleri arasında (genel toplam) negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r= -.68$ $p< .01$) bulunmaktadır. Politik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -.44$ $p< .01$), Akademik sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -.42$ $p< .01$), Sosyal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -.51$ $p< .01$), Kurumsal sinizm ile üniversiteye aidiyet arasında ($r= -.65$ $p< .01$) negatif ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları arttıkça üniversiteye aidiyetleri orta düzeyde azalmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye ilişkin sinizm tutumları (politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizm) üniversiteye aidiyetlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=715$, $R^2=.512$, $F=92.746$, $p<.05$). Politik, akademik, sosyal ve kurumsal sinizm birlikte, üniversiteye aidiyetteki toplam varyansın yaklaşık % 51'ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin üniversiteye aidiyet üzerindeki önem sırası; kurumsal sinizm, sosyal sinizm, politik sinizm ve akademik sinizmdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde politik, akademik, sosyal, kurumsal sinizmin üniversiteye aidiyetin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Kaynaklar

Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K. & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 210-224.

Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. [The analysis of relationships between person-environment fit, sense of belongingness, academic satisfaction and academic achievement]. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141.

Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

Kasalak, G., & Özcan, M. (2018). Öğrenci sinizmi: üniversiteye yönelik sinik tutumlar ölçeğini türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik analizi. [Student cynicism: A study of adaptation, validity and reliability of cynical attitudes toward college scale]. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 127-135.

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A. ve Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317-335.

MIT APP INVENTOR UYGULAMASI İLE GEOMETRİ ÖĞRETİMİ

SİBEL TÜRK

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

Prof. Dr. AYTAÇ KURTULUŞ

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: İlk ve ortaokulda geometri öğretiminde temel şekiller olan çokgenlerde kenar, köşe ve köşegen kavramları hakkındaki kavram yanlışları sıklıkla görülmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E modeli kapsamında öğrencilerin mobil uygulama geliştirme platformu olan MIT App Inventor uygulaması ile köşe kapmaca oyunu geliştirerek çokgenlerin temel elemanları olan köşe, kenar ve köşegen kavramlarının öğretimi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin bir ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel olarak desenlenmiş bir eylem araştırmasıdır ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geometri başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. **Bulgular:** Çalışma öncesinde köşe, kenar ve köşegen kavramlarını karıştırdıkları belirlenen öğrenciler uygulama sonunda yapılan test sonuçlarına göre bu kavramları öğrendikleri, farklı çokgenlerin köşegenlerini belirleyerek bir noktadan geçen ve toplam köşegen sayılarını hesaplayabildikleri, kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını ve köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını hesaplayabildikleri aynı zamanda bu temel elemanları günlük hayat problemleri ile ilişkilendirildikleri görülmüştür. Öğrenciler süreçte kendi deneyimleri ve becerileri ile yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sonucunda konuyu derinlemesine görmüş ve olası kavram yanlışlarının önüne geçilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda öğrenciler, MIT App Inventor uygulamasının matematik öğretiminde kullanılmasını ilgi çekici bulduklarını ve kendi uygulamalarını bizzat geliştirmenin ve mobil platformda çalışmanın kendilerinde büyük merak uyandırdığını belirtmişlerdir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Proje süreci ve çıktıları düşünüldüğünde MIT App Inventor programı özellikle geometrik kavramların kazandırılması durumunda kullanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çokgen, köşegen kavramı, MIT app inventor, geometri öğretimi.

Abstract

Purpose: Misconceptions about edge, corner and diagonal concepts are frequently seen in polygons, which are basic shapes in teaching geometry in primary and secondary schools. In this context, it is aimed to teach corner, edge and diagonal concepts which are the basic elements of polygons by developing Puss in the Corner game with MIT App Inventor application which is mobile application development platform of students within the scope of 5E model which is one of the constructivist approach models. **Method:** The research was carried out with 16 students in 7th grade in a secondary school of Eskişehir in 2018-2019 academic year. The study was a qualitatively designed action research and the data collection tool was used by the geometry achievement test and semi-structured interview form developed by the researchers. **Findings:** According to the results of the test, the students determined that they confused the concepts of corner, edge and diagonal before the study, they can calculate the total diagonal numbers of a polygon given the number of diagonals and the number of diagonal numbers of a polygon. It is also seen that these basic elements are associated with daily life problems. According to the findings, as a result of the students' learning by doing and experiencing with their own experiences and skills, the students saw the subject in depth and possible misconceptions were prevented. At the end of the application, the students stated that they found it interesting to use the MIT App Inventor application in mathematics teaching and it was of great interest to develop their own applications and work on the mobile platform. **Implications for Research and Practice:** When the project process and outputs are considered, it is suggested that the MIT App Inventor program can be used especially if the geometric concepts are acquired.

Keywords : polygon, diagonal concept, MIT app inventor, geometry teaching.

Giriş

Matematik öğretim programlarına göre öğrenciler geometrik şekilleri ilkokuldan itibaren üçgen, kare, dikdörtgen ile sınırlı olacak şekilde görmekte ve ikinci sınıfta geometrik şekillerin köşe ve kenarlarını verilirken 3. Sınıfta ilk defa kare ve dikdörtgenin köşegeni kavramı verilmektedir. Daha sonra ortaokulda 5. Sınıfta "Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarından kenar, iç açı, köşe ve köşegeni tanıır. "kazanımı ile hem çokgenleri hem de onların temel elemanları olan kenar, köşe, iç açı ve köşegen kavramları verilmektedir. Matematik öğretim programının sarmal yapısından dolayı bu kavramları öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lisede her kademedede daha kapsamlı bir şekilde öğrenmektedirler(MEB, 2018).

Yasin& Başbay (2017)'a göre öğrencilerin kenar, köşe ve köşegen gibi temel geometri kavramlarında belli kuralları kullandıklarından, özgün ifadeler yerine kitap dilinde benzer tanımlamalar yaptıklarından dolayı temel kavramlara (açı, kenar, köşegen vs.) ilişkin yanlışları bulunmaktadır. Öğrenci yanlışlarının olası nedenlerinin bu kavramların öğretiminde

somutlaştırılmaması, günlük hayatla ilişkilendirme yapılan etkinliklere yer verilmeyerek daha çok ezbere öğretim yapılması olabileceği vurgulanmaktadır (Yasin & Başbay, 2017).

Bu projede, matematik dersi kapsamında kenar, köşe ve köşegen kavramları üzerine oluşturulmuş olan 5E modelinin keşfetme aşamasında MIT App Inventor programında geliştirilen köşe kapmaca oyununun öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Projenin İçerdiği Yenilik Unsuru

Projenin içerdiği yenilik unsurlarını genel anlamda; kodlama-matematik kavramları, mobil uygulama geliştirme, geleneksel oyunların canlanması, matematik öğretiminin oyunlaştırılması, bilgisayar destekli geometri öğretimi, algoritma tasarımı, geometrinin temel kavramları olarak sıralanabilir(Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Projenin içerdiği yenilik unsurları

Proje sürecinde öğrenciler kodlama ve matematik kavramlarını ilişkilendirerek gerekli uygulamayı geliştirmişlerdir. Mobil uygulama geliştirme ortamı ile ilk kez karşılaşan öğrenciler, bu ortamı tanımış ve uygulama geliştirme seviyesine yükselmişlerdir. Geleneksel oyunlarımızdan köşe kapmaca oyunu öğrencilere tekrar hatırlatılarak geleneksel oyunların canlandırılması planlanmıştır. Aynı zamanda matematik öğretiminin oyunlaştırılarak verilmesi hedeflenmiştir. Geometrinin temel kavramları bilgisayar destekli olarak verilmiştir. Öğrenciler uygulama geliştirme sürecine geçmeden algoritma tasarımı yaparak olası hata ve yanlışların önüne geçmişlerdir. Genel proje geliştirme sürecinde geometrinin temel kavramları olan kenar, köşe ve köşegen kavramlarının öğretimi hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışma nitel olarak desenlenmiş bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kısaca, yaparak ve yasayarak öğrenmesidir (Aksoy, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinin bir ortaokulunda 7.sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen geometri başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Ön ve Son Uygulama Sonuçlarına İlişkin Bulgular

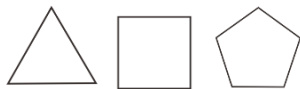
Tablo 1. Katılımcıların Ön ve Son Uygulama Sonuçları

Uygulama soruları	Ön Uygulama Sonuçları		Son Uygulama Sonuçları	
	Temalar	Öğrenci kodları	Temalar	Öğrenci kodları
soru1	Çokgenin köşe kavramını biliyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16	Çokgenin köşe kavramını biliyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Çokgenin kenar kavramını biliyor.	K2, K3, K4, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K16		
soru2	Kenar kavramını köşe kavramı ile karıştırıyor.	K1, K5, K7, K10, K15	Çokgenin kenar kavramını biliyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını bilmiyor.	K6, K8		
soru3	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırıyor.	K1, K14	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını biliyor.	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile kenar kavramını karıştırıyor.	K4, K5, K10, K12, K15, K16		
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile toplam köşegen kavramını karıştırıyor.	K2, K3, K7, K9, K13		
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile komşu kenar kavramını karıştırıyor.	K11		
soru4	Çokgenin toplam köşegen kavramını biliyor.	K3, K13	Çokgenin toplam köşegen kavramını biliyor.	K2, K3, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Çokgenin toplam köşegen kavramını bilmiyor.	K6, K7, K8, K10, K11, K16		
	Çokgenin toplam köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırıyor.	K4, K5, K9, K14, K15		
	Çokgenin toplam köşegen kavramı ile kenar kavramını karıştırıyor.	K1, K2		
			Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırıyor.	K1
			Çokgenin kenar sayısı arttıkça, köşegen	K1, K8, K10

	Çokgenin toplam köşegen kavramı ile açı kavramını karıştırıyor.	K12	sayısının belirlenme zorluğundan kaynaklı hatalar.	
	Toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulabilir.	K3, K13	Toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulabilir.	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K16
soru5	Toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısı hakkında yorum yapamıyor.	K1, K10, K16	Toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısı hakkında yorum yapamıyor.	K10
	Toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulamıyor.	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K15	Toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulamıyor.	K1, K8, K15
	Toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulabilir.	K3	Toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulabilir.	K3, K6, K7, K9, K14, K16
soru6	Toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısı hakkında yorum yapamıyor.	K7, K10, K12, K16		
	Toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulamıyor.	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K13, K14, K15	Toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulamıyor.	K1, K2, K4, K5, K8, K10, K11, K12, K13, K15
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebiliyor.	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16		
soru7	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkisi hakkında yorum yapamıyor.	K1	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebiliyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendiremiyor.	K7, K12		
	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebiliyor.	K8, K10, K14		
soru8	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendiremiyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K15, K16	Çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendiremiyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16

Katılımcıların ön ve son uygulama sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda;

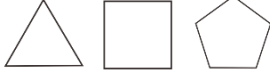
Soru1: Aşağıda verilen çokgenlerin köşelerini çiziniz.



Soru 1'de görüldüğü gibi katılımcılardan verilen şekillerin köşelerini çizmeleri istenmiştir. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, çokgenlerde köşe kavramına ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri

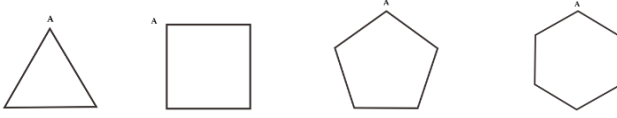
incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında tüm katılımcılar çokgenin köşelerini doğru bir şekilde gösterildiği görülmektedir. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında da tüm katılımcılar çokgenin köşelerini doğru bir şekilde gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların hepsinin çokgenlerde köşe kavramına hâkim olduğu düşünülmektedir.

Soru2: Aşağıda verilen çokgenlerin kenarlarını çiziniz.



Soru 2'de görüldüğü gibi katılımcılardan verilen şekillerin kenarlarını çizmeleri istenmiştir. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, çokgenlerde kenar kavramına ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında çoğu katılımcının çokgende kenar kavramına hâkim olduğu görülmektedir. **K1, K5, K7, K10, K15** gibi katılımcıların ise kenar kavramını köşe kavramı ile karıştırdığı görülmüştür. Bu katılımcıların 1.soruda ve 2.soruda verdikleri cevaplarda bir tutarsızlık görülmektedir. Bu durumda bu katılımcıların köşe kavramına da tam olarak hâkim olduğundan bahsedemeyiz. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında ise tüm katılımcılar çokgenin kenarlarını doğru bir şekilde gösterildiği görülmektedir. Bu doğrultuda proje süresince katılımcılarda kenar kavramı üzerinde farkındalık yaratıldığı düşünülmektedir.

Soru3: Aşağıda verilen çokgenlerin A köşesinden geçen köşegenlerini çiziniz ve sayısını yazınız.



Soru 3'de görüldüğü gibi katılımcılardan verilen şekillerin A köşesinden geçen köşegenlerini çizmeleri ve sayısını yazmaları istenmiştir. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramına ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında; **K6, K8** katılımcıların çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını bilmediği, **K1, K14** katılımcıların çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırdığını, **K4, K5, K10, K12, K15, K16** katılımcıların çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile kenar kavramını karıştırdığını, **K2, K3, K7, K9, K13** katılımcıların çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile toplam köşegen kavramını karıştırdığını ve **K11** katılımcısının çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile komşu kenar kavramını karıştırdığı görülmüştür. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında ise çoğunluğun çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramına hâkim olduğu görülmüştür. Sadece **K1** katılımcısı çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırmaya devam ettiği görülmüştür.

Soru4: Aşağıda verilen çokgenlerin bütün köşegenlerini çiziniz ve toplam köşegen sayısını yazınız.



Soru 4'de görüldüğü gibi katılımcılardan verilen şekillerin bütün köşegenlerini çizmeleri ve sayısını yazmaları istenmiştir. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, çokgenin toplam köşegen kavramına ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında; **K3, K13** katılımcıların çokgenin toplam köşegen kavramını bildiklerini, **K6, K7, K8, K10, K11, K16** katılımcıların çokgenin toplam köşegen kavramını bilmediklerini, **K4, K5, K9, K14, K15** katılımcıların çokgenin toplam köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırdığını, **K1, K2** katılımcıların çokgenin toplam köşegen kavramı ile kenar kavramını karıştırdığını ve **K12** katılımcısının çokgenin toplam köşegen kavramı ile açı kavramını karıştırdığı görülmüştür. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında ise çoğunluğun, çokgende toplam köşegen kavramına hâkim olduğu görülmüştür. Aynı zamanda **K5** katılımcısının çokgenin toplam köşegen kavramı ile köşe kavramını karıştırmaya devam ettiği ve **K1, K8, K10** katılımcıların çokgenin kenar sayısı arttıkça, köşegen sayısını belirlemede zorlandıkları görülmüştür.

Soru5: 8 kenarlı bir çokgenin köşegen sayısı kaçtır?

Soru 5'de görüldüğü gibi katılımcılardan kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısının bulunması amaçlanmıştır. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısının bulunmasına ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında; **K3, K13** katılımcıların toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulabildikleri, **K1, K10, K16** katılımcıların toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısı hakkında yorum yapamadığı ve **K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K15** katılımcıların toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulamadığı görülmüştür. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında ise çoğunluğun, toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulabildiği görülmüştür. Aynı zamanda **K10** katılımcısının toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısı hakkında

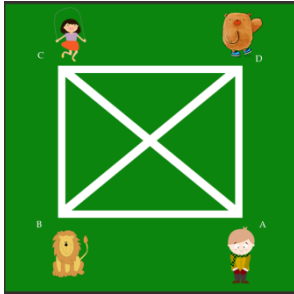
yorum yapamamaya devam ettiği ve **K1, K8, K15** katılımcılarının toplam kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını bulamadığı görülmüştür.

Soru6: Toplam 35 tane köşegeni olan çokgen kaç kenarlıdır?

Soru 6'de görüldüğü gibi katılımcılardan toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısının bulunması amaçlanmıştır. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısının bulunmasına ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında; çoğunluğun toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulamadığı, **K7, K10, K12, K16** katılımcılarının toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısı hakkında yorum yapamadığı ve **K3** katılımcısının toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulabildiği görülmüştür. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında ise **K1, K2, K4, K5, K8, K10, K11, K12, K13, K15** katılımcılarının toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulamadığı ve **K3, K6, K7, K9, K14, K16** katılımcılarının toplam köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını bulabildiği görülmüştür.

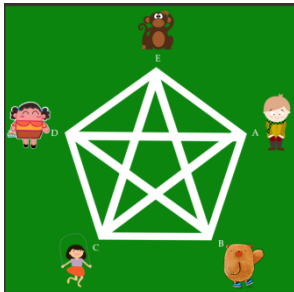
Resul ailesi ile birlikte pikniğe ormana gitmiştir. Ormanda oyun oynarken bir süre sonra ailesinden uzaklaştığını fark etmiştir. Buna göre 7. ve 8. soruları cevaplayınız.

Soru7: Aşağıdaki görsele göre Resul, A köşesinde yer almaktadır. Resul B ve D köşelerinde tehlikeli hayvanlar olduğunu fark etmiştir. Buna göre, Resul'ün en kısa yoldan Fatma'ya ulaşmak için kaç yolu vardır? Bu yolları boyayarak gösteriniz. Bu yolun matematiksel olarak nasıl adlandırıldığını yanına yazınız. (köşe, kenar, köşegen vb.)



Soru 7'de görüldüğü gibi katılımcılardan çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebilmesi amaçlanmıştır. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişki kurabilmesine ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında; çoğunluğun çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendiremediğini, **K1** katılımcısının çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkisi hakkında yorum yapamadığı ve **K7, K12** katılımcılarının çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendiremediği görülmüştür. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama sonuçlarında ise tüm katılımcıların çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebildiği görülmüştür.

Soru8: Aşağıdaki görsele göre Resul, A köşesinde yer almaktadır. Resul B ve E köşelerinde tehlikeli hayvanlar olduğunu fark etmiştir. Buna göre, Resul'ün en kısa yoldan Fatma'ya ve Ayşe'ye ulaşmak için kaç yolu vardır? Bu yolları boyayarak gösteriniz. Bu yolun matematiksel olarak nasıl adlandırıldığını yanına yazınız. (köşe, kenar, köşegen vb.)



Soru 8'de görüldüğü gibi katılımcılardan çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebilmesi amaçlanmıştır. Bu soru doğrultusunda katılımcıların, çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişki kurabilmesine ne kadar hâkim olduklarını öğrenmek planlanmıştır. Tablo 1'deki katılımcı verileri incelendiğinde, ön uygulama sonuçlarında; çoğunluğun çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendiremediği ve **K8, K10, K14** katılımcılarının ise çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebildiği görülmüştür. Proje süreci sonrasında uygulanan son uygulama

sonuçlarında ise tüm katılımcıların çokgenin bir köşesinden geçen köşegen kavramını günlük hayat problemleri ile ilişkilendirebildiği görülmüştür.

Katılımcıların Yazılı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazılı görüşlerinden elde edilen bulgular şunlardır:

MIT App Inventor ile köşegen kavramının öğretimi

Öğrencilerin MIT App Inventor ile köşegen kavramının öğretimine yönelik görüşleri incelendiğinde, "...Dijital ortamda köşegen anlatılacak uygulama yapabilirim. Böylece bilgisayar olmayanlar köşegen kavramını anlıyor."(K5), "...Hem kendi uygulamamızı yapıyoruz hem de köşe, kenar ve köşegenleri öğrendik." (K7), "App Inventor'ın bana çok faydası oldu. Şu ana kadar gördüğüm köşegenlerin ve şimdiki gördüğüm köşegenlerin çok güzel ve farklı olduğunu anladım." (K10) cevaplarının verildiği görülmüştür. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin kendi uygulamalarını geliştirerek temel kavramları öğrenmenin üzerine odaklandıkları görülmüştür. Aynı zamanda mobil platformun önemine vurgu yapıldığı görülmüştür.

Uygulama geliştirme sürecinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin uygulama geliştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, "Uygulamanın Türkçe dil desteğinin olmasını isterdim." (K9), "Uygulama geliştirme süreci hem eğlenceli hem de öğreticiydi." (K11) cevaplarının verildiği görülmüştür. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin MIT App Inventor'ın Türkçe dil desteği olmamasında yakındığı, aynı zamanda sürecin verimli geçtiğine dair görüşler belirttiği görülmüştür.

Matematik derslerinde MIT App Inventor uygulamasının kullanılması

Öğrencilerin matematik derslerinde MIT App Inventor uygulamasının kullanılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde, "...çok eğlenceli ve kodlamayı geliştiren bir uygulama."(K1), "...çok güzel olabilir. Çünkü matematik dersleri sıkıcı geçiyor."(K3), "...derste bazı anlayamadığımız konularda kullanmak isterdim."(K13), "...Çünkü bana göre App Inventor uygulaması çok eğlenceli ve ilgi çekici."(K15) cevaplarının verildiği görülmüştür. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin MIT App Inventor uygulamasını matematik dersinde kullanılmasının ilgi çekici olabileceğini düşündüğü görülmüştür.

Kodlama ile geometri kavramlarının öğretimi

Öğrencilerin kodlama ile geometri kavramlarının öğretimine yönelik görüşleri incelendiğinde, "BTY dersi en sevdiğim ders böylece köşegen kavramını daha rahat öğrendim."(K4), "Yazılımcı bakımından daha gelişmiş bir ülke olup dış ülkelere projelerimizi satabilir veya onlara yardım edebiliriz."(K9), "Bize kendi uygulamamızı yapma fırsatı vermiş oldu ve bu kavramlar ileride de işimize yarar."(K11) cevaplarının verildiği görülmüştür. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin bilgisayara karşı ilgilerinin kavramları öğrenmede etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Matematik kavramlarının oyunlaştırılması

Öğrencilerin matematik kavramlarının oyunlaştırılmasına yönelik görüşleri incelendiğinde, "Önceleri köşegen kavramını karıştırıyordum. İlk yaptığımız teste de köşegen sorularını cevaplamakta zorlandım. Fakat oyun oynarken köşegen kavramını daha iyi öğrendim."(K11), "Oyun oynamadan önce çokgenin komşu kenar kavramını bilmiyordum, oyun oynadıktan sonra daha iyi anladım."(K16) cevaplarının verildiği görülmüştür. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin matematik kavramlarının oyunlaştırılmasını, kavramların öğretiminde etkili olduğunu vurguladıkları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Proje uygulama süreci öncesi köşe, kenar ve köşegen kavramlarını karıştırdıkları belirlenen öğrenciler uygulama sonunda yapılan test sonuçlarına göre bu kavramları öğrendikleri, farklı çokgenlerin köşegenlerini belirleyerek bir noktadan geçen ve toplam köşegen sayılarını hesaplayabildikleri, kenar sayısı verilen bir çokgenin köşegen sayısını ve köşegen sayısı verilen bir çokgenin kenar sayısını hesaplayabildikleri aynı zamanda bu temel elemanları günlük hayat problemleri ile ilişkilendirildikleri görülmüştür.

Öğrenciler proje planındaki etkinlikleri bizzat yaparak, kendilerinin eksik olduğu noktaları keşfetme imkânı elde etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin derse aktif katılımının arttığı görülmüştür. Öğrenciler süreçte kendi deneyimleri ve becerileri ile yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sonucunda konuyu derinlemesine görmüş ve olası kavram yanılgılarının önüne geçmiştir. Ayrıca uygulama sonunda öğrenciler, MIT App Inventor uygulamasının matematik öğretiminde kullanılmasını ilgi çekici bulduklarını ve kendi uygulamalarını bizzat geliştirmenin ve mobil platformda çalışmanın kendilerinde büyük merak uyandırdığını belirtmişlerdir. Sıkıcı geçen matematik derslerini ve anlayamadıkları geometrik şekilleri MIT App Inventor programında görmek ve kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Proje süreci ve çıktıları düşünüldüğünde MIT App Inventor programı özellikle geometrik kavramların kazandırılması durumunda kullanılabileceği önerilmektedir.

Kaynakça

Aksoy, N. (2003). Eylem Arastırması: Egitimsel Uygulamaları İyilestirme Ve Degistirmede Kullanılacak Bir Yöntem, 36, 474-489

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12) Sınıf Öğretim Programı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

MEB, (2018). Ortaokul matematik ders kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Yasin, A. Y., & Başbay, A. (2017). Çokgenlerle İlgili Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenler. Ege Eğitim Dergisi (18) 1, 83-104.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN 5. SINIF KESİR KONUSUNUN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

SİNEM BALOĞLU

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

CEMALETTİN IŞIK

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Matematikte önemli bir yere sahip olan kesirler konusu öğretimi sürecinde öğrenciler çeşitli zorluklar yaşayıp kavram yanlışları oluşturmaktadırlar. Kesirler öğretiminde yaşanan bu güçlükler üzerinde öğretmenlerin de etkileri büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin kesir öğretim sürecine yönelik yaklaşımlarının ortaya çıkarılması, yaşanan güçlüklerin giderilmesi boyutunda katkılar sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. sınıf kesirler konusunun öğretim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kayseri ili Pınarbaşı ilçesinde bulunan farklı okullarda görev yapmakta olan 5 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Doğan-Temur (2011) tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yanıtlar analiz edilirken içerik analizi kullanılıp yanıtlar üzerinden kodlar oluşturulmuştur. Veriler bu kodlar kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular: Araştırma da elde edilen veriler incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin kesirler konusunda kullanılan yöntemlerde bazı yanlış ve eksik bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu eksik bilgilerden kaynaklı olarak öğrencilerin kesirler konusunu öğrenmeleri de olumsuz etkilenmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma sonuçları öğretmenlerin kesirler konusunda alan bilgisi eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi üzerine çeşitli çalışmalar yapılarak öğrencilerin kesirler konusunda oluşturabilecekleri kavram yanlışları en aza indirilebilir. Ayrıca öğretmenler bu eksikliklerini gidererek kesirler öğretimini daha etkin bir hale dönüştürebilir.

Anahtar Sözcükler: Kesirler, ortaokul matematik öğretmenleri, beşinci sınıf, kavram yanlışları.

Giriş

İlkokul matematiğinde somut nesnelere sayarak sayma sayılarını ve doğal sayıları kavrayan öğrenciler, kesir kavramı ile karşılaştırdıklarında bu kavramı anlamlandırmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorlukların temelinde kesirlerin parça-bütün, bölme, ölçme, oran ve işlemci gibi çok yönlü yapıları ve anlamlarıyla karşımıza çıkabilmeleri yer almaktadır (Behr, Harel, Post, & Lesh, 1992; Kieren, 1993; Lamon, 2001). Matematiksel olarak sayma yoluyla belirlenen miktarları temsil ederken doğal sayılara, ölçme yoluyla elde edilen miktarları temsil etmek için de kesirlere başvururuz. Doğal sayılar “Kaç tane?” sorusuna cevap verirken kesirler “Ne kadar?” sorusunun cevabı olarak kullanılır (Olkun ve Uçar, 2004). Ayrıca bir kesir sayısını ifade etmek için iki doğal sayıya ihtiyaç duyarız. Bu yönüyle kesirler kavramsal olarak tam sayılara oranla daha karmaşık ve daha zengindir (Alacaci, 2010). Dolayısıyla, öğrenciler için kesirler konusu daha karmaşık, dolayısıyla daha zor bir konudur.

Kesir kavramını öğrenciye hissettirebilmek, günlük hayatta kullandığı şekliyle anlamlandırabilmek kavramsal bilginin oluşumu için önemlidir. Bir nesnenin eşit bir şekilde paylaşılabileceği bilgisi öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinde mevcuttur. Dolayısıyla bu deneyimler kesirlerin eşit paylaşım olarak bölme anlamıyla ilişkilidir. Olkun ve Toluk (2004), kesirlerin öğretilmesinde izlenilmesi gereken sıranın paylaşımından yola çıkarak tam, yarım, çeyrek ve parça ile bütün ilişkisi, denk olma durumu, birbiriyle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak sıralama ve kesirlerle yapılan aritmetik işlemler şeklinde olması gerektiğini belirtmektedirler.

Kesirler, rasyonel sayıların bir alt kavramıdır. Öyle ki, kesir bir bütündeki eş parçalardır dersek, bir kesrin paydası bir bütünü kaç eş parçaya ayırdığımızı, kesrin payı da bu parçalardan kaç tanesinin alındığını ifade eder. Bu bakış açısına göre kesir bir miktarı gösterir ve kavramsal olarak kesirler parça ile bütün ilişkisindedir. Başka bir deyişle, kesir; “bir bütünün bölündüğü eş parça sayısı ile her bir eş parçanın miktarı arasındaki ters ilişkiyi ifade eden matematiksel gösterimdir” (Van de Walle, vd., 2018: 287).

Keiren (1976) ise kesir kavramını işlem bilgisi, oran, bölme ve ölçmeyle ilişkilendirmekte ve denk kesirlerde oran anlamının, çarpımsal ilişkileri geliştirmede ise işlem bilgisinin ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Bir kesrin sonsuz sayıda denk kesre sahip olmasının öğrenciye fark ettirilmesi gerekmektedir. Kesirlerin problem durumuna göre bazen bir oranı, bazen de parça-bütün ilişkisini ifade etmesi de öğrencinin zihninde bir karmaşıklığa neden olabilmektedir. Kesirlerin orandan kavramsal olarak en önemli farkları, kesirlerin parça-bütün ilişkisini ifade etmesi ve bir miktarın matematiksel gösterimi olmasıdır. Oysaki

oran bir ilişkiyi gösterir ve bu ilişki parça bütün ilişkisi olabileceği gibi parça-parça ilişkisini de ifade edebilir (Heinz, 2000; Karagöz Akar, 2009).

Kesirler konusu matematik öğretim programında sadece kesirler ünitesi içerisinde yer almamaktadır. Kesirler diğer konulardan bağımsız olarak düşünülemez. Olasılık hesaplamaları yaparken (5 kız, 6 erkek öğrenci arasından seçilen öğrencinin kız öğrenci olma olasılığı 5/11) kesir kullanılır. Rasyonel sayılarda işlemler, türev, integral, polinom konularında da kesir konusunun kuralları kullanılır (Seçir, 2017). Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrenci kavramlar arasındaki ilişkileri kendi oluşturabilmelidir (Şahin, 2019). Bu nedenle kesirleri tanıma, gösterme, problem çözümünde kullanmada sorun yaşayan bir öğrenci kesirler konusunda başarılı olamadığı gibi kesirler konusu ile bağlantılı olan diğer konularda da zorluklar yaşamaktadır (Dere, 2016). Kesirler konusunun kavram olarak bu kadar zengin olması matematik için de önemli bir yere sahip olduğunu gösterir.

2017 yılında revize edilerek kullanılmaya başlanan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda kesir ve kesir işlemleri ilgili kazanımlar birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan periyoda yayılmıştır. Bu süreçte kesirlerle ilgili kavramsal yapının genelde parça-bütün ilişkisi üzerine odaklandığı, ancak ders kitaplarının bölme üzerine inşa edilen etkinliklerle kesir kavramını oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle kesirlerin öğretim sürecine yönelik kazanımlar sınıflar bazında belirgin olsa da öğretmenlerin bu süreçte nasıl bir yol izleyeceklerine rehberlik edecek pedagojik açıklamaların yeterince yer almadığı görülmektedir. Kesirler ve kesirlere ilişkili kavramlar arasındaki farklar ve benzerliklerin ne zaman ve ne şekilde vurgulanacağı, hangi kazanımlar için hangi modellerin kullanılacağı ve hangi modellerin sembolik temsil kullanımını geliştireceğine yönelik açıklamalar sunulmamaktadır. Bu sürecin öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakıldığı söylenebilir. Kesirler özelinde yaşanan güçlüklerin temelinde kesirlerin öğretimine yönelik özensiz yaklaşımların yer aldığı (Reys, Kim & Bay, 1999) ve öğretmenlerin alan bilgilerinin, öğrencilerin verilen etkinliklere yönelik yaptıkları hataların tespit edilmesini ve bu hataların nedenlerine yönelik kavramsal açıklamalar yapabilmelerini de kapsadığı (Ball, Thames ve Phelps, 2008) bilinmektedir (Van de Walle, vd., 2018: 287). Dolayısıyla öğretmenlerin kesir öğretim sürecine yönelik yaklaşımlarının ortaya çıkarılması, yaşanan güçlüklerin giderilmesi boyutunda katkılar sağlayabilecektir. Bu bağlamda araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecindeki planlama ve uygulama boyutlarına odaklanılmıştır.

Araştırma Problemleri:

Araştırma amacı doğrultusunda aşağıda verilen problemlere cevap aranacaktır.

- 1) Ortaokul matematik öğretmenleri 5. sınıf kesirler konusunun öğretim sürecinde nasıl bir sıra izlemektedirler?
- 2) Ortaokul matematik öğretmenleri 5. sınıf kesirler konusunun öğretim sürecini nasıl zenginleştirmektedirler?

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf kesirler konusunun öğretim sürecine yönelik görüşleri nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması yoluyla ortaya konacaktır. Durum çalışması, bir konu ya da durumun belli bir zaman dilimi içerisinde derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2003). Çalışma kapsamında, durum çalışması desenlerinden olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, bir durum üzerinde bütüncül şekilde durulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kayseri ilinin Pınarbaşı ilçesinde bulunan farklı ortaokullarda görev yapan 5 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve beşinci sınıf ve altıncı sınıf programında kesirler alt öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik öğretim yapmış olmak ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmenler tamamen gönüllü olan öğretmenler arasından seçilmiş ve her birine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 kodları atanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin Hizmet Süresi ve Cinsiyetlerine Ait Dağılım

Öğretmenler	Hizmet Süresi (Yıl)	Cinsiyet
Ö1	4	Kadın
Ö2	3	Kadın
Ö3	4	Erkek

Ö4	3	Erkek
Ö5	2	Kadın

Tablo1'e göre öğretmenlerin üçü kadın, ikisi erkektir ve ortalama hizmet süreleri yaklaşık üç yıldır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form Doğan-Temur (2011) tarafından yapılan çalışmada kullanılan mülakat sorularından faydalanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular Ek 1'de sunulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde her bir öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmış, görüşmeler öğretmenlerin izniyle kayıt altına alınmıştır. Her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kayıt altına alınan veriler öncelikle gerektiğinde tekrar tekrar üzerinde çalışabilmek amacıyla transkript edilmiştir. Görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan görüşmelerdeki her bir soruya verilen yanıtlardan kodlar oluşturulmaya çalışılmış, benzer yanıtlar aynı kod altında toplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Konuya başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklar

Yeni bir konuya başlamadan önce ders planınızı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
Hazırbulunuşluk	<i>Derse başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirleyecek etkinlikler yaparım.</i>	Ö1, Ö2, Ö5
Kazanım	<i>Ders planı hazırlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundurup planın kazanımlara ve hedef davranışları uygun olmasına dikkat ederim.</i>	Ö2, Ö4
Ön bilgi	<i>Derse başlarken öğrencilere önceki öğrenmeleri hatırlatırım.</i>	Ö3

Öğretmenler "Yeni bir konuya başlamadan önce ders planınızı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?" sorusuna üç öğretmen hazırbulunuşluklarını dikkate alarak başladıklarını belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkları ve buldukları yaş grubu seviyesine göre uygun etkinlikler hazırlayarak yeni konuya başladıklarını belirtmişlerdir. Ö3 kodlu öğretmen konunun anlaşılması için gerekli olan ön bilginin mevcut olup olmadığını belirlemek amacıyla konuya başlamadan önce konuyla alakalı önceden edinilmesi gereken kazanımları tekrar ettiğini belirtmiştir. Ö2 ve Ö4 öğretmenleri hedef ve kazanımları dikkate alarak uygun bir plan hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Kesirler hakkında düşünceler

Kesirler hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
--------	-------------------	------------------

Somutlaştırılabilir	<i>Pasta dilimi, pizza dilimi kullanımı ile çok kolay somutlaştırılabilir.</i>	Ö1, Ö4, Ö5
Günlük yaşamla ilişkili	<i>Kesirleri günlük yaşamla ilişkilendirdiğimizde öğrenciler için anlaşılması daha kolay oluyor. Örneğin marketler manavlar marangozlar gibi birçok alanda karşımıza çıkar.</i>	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
Temel konulardan biri	<i>Rasyonel sayılar ve ileri matematik için çok önemli bir konu</i>	Ö2, Ö5

Öğretmenler “Kesirler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna cevap verirken en çok günlük hayatın içinden bir konu olduğu üzerinde durmuştur. Ayrıca matematiğin ileri konuları için de bir temel oluşturacağı için önemli bir konu olduğunu belirten öğretmenler (Ö2, Ö5) olmuştur. Soyut bir konu olmasının yanı sıra somutlaştırmaya fazlasıyla uygun olduğunu düşündüklerini verdikleri örnekler ile de destekleyerek belirtmişlerdir.

Kesir öğretiminde kullanılan yöntemler

Kesir öğretimine başlarken nasıl bir yol izliyorsunuz?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
Günlük Yaşamdan Örnekler	<i>Pastayı, pizzayı bölme, elmayı parçalama gibi günlük hayattan örneklerle girerim.</i>	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
Görsel Modeller	<i>Genellikle görsel materyallerden yararlanmaya çalışırım. Yani somut modellerden (birbirine eşit dikdörtgen kartonlar gibi) faydalanırım.</i>	Ö2, Ö4
Parça-Bütün İlişkisi	<i>Bütünleri eşit parçalara ayırıyorum. Daha sonra bu parçaların belirli miktarları bütünle ilişkilendiriyorum.</i>	Ö3

Öğretmenler “Kesir öğretimine başlarken nasıl bir yol izliyorsunuz? Ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?” sorusuna çoğunlukla günlük hayattan örnekler vererek anlattıklarını belirtmişlerdir. Pastayı yarıma bölme gibi günlük hayatta kullandıkları örneklerle derse olan ilgilerini artırıp daha da somut hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise bütün ve parçalar hakkında bilgi verip bütünleri parçalara ayırdığını daha sonra tekrar bütünle ilişkilendirdiğini böylece öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin kesir öğretiminde yaşadıkları zorluklar

Öğrencileriniz kesir öğretiminin hangi aşamalarında zorluk yaşıyorlar?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
Denk kesirler	<i>En çok denk kesirlerin aynı çokluğu ifade ettiğini anlamada zorluk çekiyorlar.</i>	Ö1,
Kesri okuma	<i>Kesri okurken zorlandıkları için de ters yazabiliyorlar. Mesela beşte iki olarak okuduğu kesri yazarken pay kısmına 5 payda kısmına iki yazabiliyorlar.</i>	Ö5
Aritmetik işlemler	<i>İki farklı kesri toplama ve çıkarmada zorluk yaşıyorlar.</i>	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
Sayı doğrusunda gösterme	<i>Sayı doğrusu üzerindeki bir bütünün eş parçalara bölme de zorluk çekiyorlar.</i>	Ö4, Ö3

Öğretmenler genel olarak kesirlerde aritmetik işlemler konusunda öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Toplama işlemi yaparken payda eşitleme durumları gibi zorluklar üzerinde durmuşlardır. Ö4 kodlu öğretmen kesirleri sayı doğrusunda gösterirken öğrencilerin eş parçalara bölme konusunda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Ö5 kodlu öğretmen kesirleri okuma konusunda pay ile paydanın yerlerinin karıştırıldığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları

Öğrencileriniz kesirlerle ilgili kavram yanlışlarına sahip mi?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
Aritmetik işlemler	<i>Toplama işleminde payları toplarken paydaları da topluyorlar.</i>	Ö2, Ö4, Ö5
Kesirlerde sadeleştirme ve genişletme	<i>Kesirlerle payda eşitleme sırasında genişletilecek sayıyı sadece payda ile çarpıyorlar, payı genişletmiyorlar.</i>	Ö1
Sıralama	<i>Sıralama yaparken payları eşit kesirleri sıralarken paydaları eşit kesirler gibi sıralıyorlar.</i>	Ö3
Pay ve paydayı karıştırma	<i>Pay ve paydadan hangisinin bütün olduğunu karıştırıyorlar.</i>	Ö3, Ö5

Öğretmenler, öğrencilerinin en çok toplama işlemine yönelik kavram yanlışları üzerinde durmuşlardır. Toplama işleminde payda eşitlemelerine rağmen, payları toplarken paydalarla da toplama işlemi yapılması sıkça görülen kavram yanlışlarından birisi olmuştur. Sıralama yaparken paydaları eşit kesirleri sıralamada uygulanan kuralın aynısını payları eşit kesirlerle de uygulanabileceğini düşünen öğrencilerin olduğu belirtilmiştir. Pay ve paydadan hangisinin parça hangisinin bütün olduğunun karıştırıldığı görülmüştür. Kesirlerde genişletme ve sadeleştirme yaparken de yalnızca payda ya da yalnızca pay için işlem yapıldığı da ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin kesirler öğretimini somutlaştırmak için yaptıkları etkinlikler

Kesirlerin öğretim sürecine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Ne tür etkinlikler kullanıyorsunuz?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
Ders kitabı	<i>5 ve 6. Sınıf ders kitaplarında bulunan etkinliklerin fotokopisini çekip makas kullanarak kesirlerin yarım çeyrek onda bir gibi kesirlerine denk olan kesirleri görebilmelerini sağladım.</i>	Ö4
Kesir kağıtları	<i>Kesir kağıtlarını denk kesirlerin gösteriminde kullanıyorum.</i>	Ö3
Yarışmalar	<i>Konu sonlarında işlem yapma becerilerini geliştirmek adına küçük yarışmalar düzenliyorum.</i>	Ö5
Somut materyaller	<i>Örneğin; plastik tabağa yarım, çeyrek, bütün plastik tabakla gösterebiliriz. Tahta kalemi ile plastik tabağı parçalarını ayırabiliriz ve mesela bunu kesirlerde karşılaştırma yaparken de kullanabiliriz.</i> <i>Terazi yardımıyla bir kilo olan bir nesneyi iki parçaya bölerek yarımşar kilo olduğunu gösteriyoruz.</i>	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5
EBA	<i>Akıllı tahtalarda EBA'yı kullanıyorum bazı güzel örnekler oluyor.</i>	Ö1

Öğretmenler kesirler konusunun öğretim sürecinde çoğunlukla somut materyalleri tercih etmektedirler. Ders içi etkinliklerde öğrencilerin de aktif olabileceği ve konuyu anlamlandırabileceği şekilde hazırlanan materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kesirler konusunda elektronik kaynakların kullanımı öğretmenler tarafından pek fazla tercih edilmemiştir.

Kesirler öğretiminde izlenen sıra

Kesir öğretiminde 'Paylaşım etkinlikleriyle oluşacak tam, yarım, çeyrek, onda bir gibi parça – bütün ilişkileri, sıralama, karşılaştırma, kesirlerle aritmetik işlemler, denklik' konularının önce öğretilenden sonra öğretilene doğru sıralaması sizin öğretim sürecinizde nasıl olur?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
P, D, S, K, A	Öğrenci sıralama ve karşılaştırmadan önce denkliği öğrenmeli.	Ö1, Ö2
P, S, K, D, A		Ö3
P, A S, K, D	Tam, yarım, çeyrek kesirleri öğretim daha sonra sıralama ve karşılaştırma ile devam ederim kesirlerle aritmetik işlemler ve denklik karmaşıklık olarak aynı sırada gelir.	Ö4, Ö5

Öğretmenlerin hepsi tamdan başlayıp yarım ve çeyrek şeklide devam ettiklerini belirtmişlerdir. Paylaşım etkinliklerinden sonrası için bazı öğretmenler sıralama ve karşılaştırma için öncelikle denklik konusunun öğretilmesi gerektiğini belirtmişken, bazı öğretmenler de denkliğin daha sonra öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenin sınıf içerisinde problem çözümünde kullandığı yöntemler

Bir çiftçi tarlasının bir köşesine ev yapmak istemektedir. Ev tarlanın eninin 1/3'i boyunun 1/5'i kadar bir alanı kapsamaktadır. Yapılan ev tarlanın ne kadarını kaplamaktadır? Probleminin sınıf ortamında çözülmesi için neler yaparsınız?

Kodlar	Örnek Açıklamalar	Öğretmen Kodları
Şekil	Tahtaya büyük bir dikdörtgen çizerim, Enini 3 ve boyunu 5 parçaya ayırarak çizgileri tarla boyunca ilerletirim. Sonuçta tarla 15 parçaya bölünmüş olur. Ev için kenarlar tarandığını tarlanın on beşte birini kapladığı görülür.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5

Problem çözümünde öğretmenlerin hepsi dikdörtgen şeklini çizerek enini üç parça boyunu beş parça olacak şekilde 15 parçaya ayırarak çözeceklerini belirtmişlerdir. Farklı bir çözüm yolu ve etkinliği öneren olmadığı gibi, bütün öğretmenler bu konuda öğrencileri sürece dahil etme konusunda bir görüş belirtmemişler, doğrudan problemi kendileri alan modeli yardımıyla çözeceklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 5. sınıf kesirler konusunun öğretimine ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenler kesirler konusuna başlamadan önce öğrencilerinin önceki senelerdeki kesirler konusu kazanımlarını baz alarak hazırbulunuşluklarını belirlemeye yönelik etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu ele alınan önbilgiler ilkökul programında da

yer alan tam, yarım, çeyrek, birim kesir kavramlarından oluşmaktadır. Yapılandırıcılık boyutundan bakıldığında eski bilgilerin harekete geçirilerek, yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi bilginin bilişsel organizasyonu açısından oldukça önemlidir. Bu sayede öğrencilerin var olan kesir bilgileri üzerine yeni bilgileri inşa etmeleri daha kolay olabilecektir.

Öğretmenlerin çoğu (dört öğretmen), kesirleri günlük yaşamla ilişkili bir kavram olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini kesir öğretim sürecine başlarken de günlük yaşamdan örneklerle başladıklarını belirterek desteklemişlerdir. Başka bir deyişle öğretmenler, kesirleri günlük yaşamın bir parçası olarak gördüklerinden öğretim sürecini de günlük yaşam üzerine inşa ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Şüphesiz ki hayata yakınlık ilkesi gereğince, kesirlerin gerçek yaşamın bir parçası olduğu hissettirildiğinde, öğrencinin konuya olan ilgileri de artacak, kavramsal olarak daha güçlü bir anlayış geliştirebileceklerdir (Kocaoğlu ve Yenilmez, 2010). Öğretmenler de kesirler konusunun öğretim sürecine, öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları ekmek, pizza, pasta gibi örnekler vererek başladıklarını belirtmişlerdir.

Kesirler de diğer matematiksel kavramlar gibi soyut bir kavram olmasına karşılık somutlaştırılabilirliği daha kolaydır. Kocaoğlu ve Yenilmez'e (2010) göre doğal sayılarla işlemler nasıl modeller ve şekiller kullanılarak ifade edilebiliyorsa kesirlerle işlemlerde ve problem çözmede de model ve şekiller kullanılabilir. Problem çözmeye yönelik kullanılacak modeller ifadeyi daha da somutlaştırıp farklı çözüm yolları geliştirmede yardımcı olur (Kara, 2017). Bu nedenle ders içerisinde somutlaştırılmaya yönelik etkinlikler üzerinde sıkça durulması gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerinin en fazla aritmetik işlemlerde zorluk yaşadıklarını, ifade etmektedirler. Bu zorluğun temelinde kesir kavramının tam olarak içselleştirilememesi sonucu doğal sayılardaki işlem alışkanlıklarını kesirlere genellemeleri yer almaktadır. Özellikle öğretmenlerin kural temelli yaklaşımları da bu tür zorlukların ve devamında da kavram yanlışlarının oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Kurallar öğrenci için bilgiyi anlamlandırmadan daha çok ezbere yönlendirmektedir. Öğretmenlerin belirttiği şekliyle toplama işleminde pay ve paydaların kendi aralarında ayrı ayrı toplanması, genişletme işleminin paydaya uygulanıp paya uygulanmaması dile getirilen bu düşüncenin somut yansımalarıdır. Bu ve benzer yanlışları ortadan kaldırmak için sorunun kaynağına yani kesir kavramının doğru algılanmasına odaklanılmalıdır. Bu süreçte öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak somut materyallerden ve modellemelerden faydalanılabilir.

Öğrenciler genellikle pay ve paydanın farklı değerler olduğunu düşünebilirler. Örneğin "üç kalem" ifadesi bir tam sayıyı ifade ederken " $\frac{3}{4}$ kilometre" ifadesi 3'ün 4'e göre durumunu gösteren yeni bir ifade öğrenci için karmaşıklığa sebep olabilir. $\frac{3}{4}$ kesri tek bir sayı ifade etmeyebilir (Alacaci, 2010). Bu nedenle kesirleri sayı doğrusu üzerinde göstermenin kavramı anlamlandırmada faydası olacaktır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sözel ifade edilen bir kesri yazmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde yaşanacak zorlukları ortadan kaldırmak için $\frac{3}{4}$ kesrini ifade ederken "dördün üçü" veya "üç bölü dört" ifadeleri kullanmak yerine "dörtte üç" olarak ifade edilmelidir (Siebert ve Gaskin, 2006; Akt. Van de Walle, vd., 2018: 287).

Thompson (1994)'a göre gerçek materyallerle, resme dayalı görsel materyaller arasında direkt bir farklılık yoktur (Akt: Temur, 2011). Öğretmenler konunun içeriğine göre bazen gerçek materyaller kullanırken, bazı durumlarda ise resme dayalı görsel materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu kesirler konusunda somut materyaller kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler ders kitabı etkinlikleri, kesir kağıtları ve yarışmalar gibi etkinliklerden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler kesirlerin öğretiminde elektronik kaynaklardan pek faydalanmamakta, daha çok derste öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler tercih edilmektedir. Kullanılan materyalin işlenen konuya uygun olması için öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Hangi kazanım için hangi tür modeller veya materyallerin etkili olacağını iyi planlanması gerekir. Bu ise öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik alan bilgisi ile doğrudan ilişkilidir.

Kesir öğretiminde konu sıralaması ile ilgili sorulan soruda öğretmenlerin hepsi paylaşım konusunu ilk olarak anlattıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle öğretmenler kesirler konusuna bölmenin eşit paylaşım anlamıyla başlamaktadırlar. Denklik konusunu bazı öğretmenler sıralama ve karşılaştırmadan önce verilirken bazı öğretmenler son kısımlara doğru yer verdiğini belirtmiştir. Van De Walle (2000)'ye göre öğrenciler kesirlerde denklik fikrine sahip olduklarında kıyaslama yapabilecekler ve kıyaslamalar için denklik fikrini bir araç olarak kullanabileceklerdir (Durmuş, 2018). Sıralama ve karşılaştırma konusunun öğrenciler için daha anlamlı olabilmesi için öncelikle denklik konusunun ele alınması daha uygun olabilecektir. Çünkü kesrin bir çokluğu temsil ettiği ve aynı çokluğu farklı kesir sayıları ile temsil edebilme fikri oluşmadan miktarlar arasında bir kıyaslama yapılması kavram yanlışlarının oluşumunu tetikleyebilecektir.

Öğretmenler konu ile ilgili öğrencilerde oluşabilecek yanlış ve eksik öğrenmeleri fark edebilmeli ve öğrencilerin konuya ilişkin sorularına gereken yanıtları verebilmelidir. Yani pedagojik alan bilgisi yeterli düzeyde olmalıdır. Shulman (1986) pedagojik alan bilgisini konunun uzmanı ile eğitimci arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Alan bilgisi ile pedagoji bilgisinin sentezidir. Shulman pedagojik alan bilgisi ifade ederken öğrencilerin kavram yanlışlarının farkına varabilmek ve bu yanlışların giderebilmek adına gerekli açıklamaları etkin olarak kullanabilmenin üzerinde durmaktadır (Doğan, 2018).

Verilen bir kesir probleminin sınıf ortamında hangi yöntemle çözüleceği ilgili sorulan soruda, öğretmenlerin hepsi dikdörtgensel bölgenin alanından yararlanarak çözüm yapacaklarını ifade etmişlerdir. Sürece öğrencileri dahil etmeyi, problemin çözümü için gerekli olan kavramsal ve işlemsel bilgiyi harmanlayacak bir uygulamaya görüşlerinde yer vermemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin kesir öğretimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, somutlaştırmak için bazı materyaller kullandıkları ama yine de bazı eksikliklerin olduğu söylenebilir. Kullanılan materyalin konunun içeriğine uygun olmalıdır.

Ayrıca konu anlatım sırası açısından da öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullandıkları söylenebilir. Kesirler konusunun alt konularının da birbiri ile ilişkili olmasından dolayı, uygun bir kazanım sırası izlenmediğinde eksik öğrenme ya da kavram yanlışlarına zemin hazırlanacaktır.

Çalışmada beş öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öğretmen sayısı ve sadece görüşmeden elde edilen veriler sınırlılık olarak görülebilir. Yapılacak çalışmalarla hem sınıf içi gözlemler hem ders planlarının analizi ve hem de görüşme kayıtları ile kesir işleniş sürecine ait daha zengin veriler elde edilebilir. Farklı konu ve kazanımlar özelinde süreç değerlendirmelerine yönelik çalışmalara da yer verilebilir.

Kaynakça

- Alacaci, C. (2010). Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Kavram Yanılgıları. (Editörler: Erhan Bingölbali, M. Fatih Özmantar). *Matematsel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (s.63-95). Ankara: Pegem Akademi
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Behr, M. J., Harel, G., Post, T. R., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio, and proportion.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (Second ed.), SAGE, Thousand Oaks.
- Dere, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kesirleri anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kesrin anlamlarına yönelik bilgileri ve kesirlerin öğretiminde kullandıkları modeller*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, F. (2017). *Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerinde farklı temsilleri kullanma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz Akar, G. (2009). *Oran konusunun kavramsal öğreniminde öğrencilerin karşılaşabileceği zorluklar, olası kavram yanlışları ve çözüm önerileri*, Pegem Yayıncılık: Ankara
- Kocaoğlu, Y. ve Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2010), 71-85.
- Olkun, S., ve Toluk, Z. U. (2004). *İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi* (3.baskı). Ankara: ANI yayıncılık.
- Seçir, S. (2017). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerle çarpma ve bölme işlemlerine ilişkin özelleştirilmiş alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin kesirler konusunda temsiller arası geçişleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Temur, Ö. (2011). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Kesir Öğretimine İlişkin Görüşleri: Fenomenografik Araştırma*. Dumlupınar Üniversitesi. Kütahya.
- Walle de Van J., Karp, S.K.& Bay-Williams J. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği*. (Çev. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ek 1

1. Yeni bir konuya başlamadan önce ders planınızı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?
2. Kesirler konusu hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Kesir öğretimine başlarken nasıl bir yol izliyorsunuz?
Ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?
4. Öğrencileriniz kesir öğretiminin hangi aşamalarında zorluk yaşıyorlar?

5. Öğrencileriniz kesirlerle ilgili kavram yanılgılarına sahip mi?
6. Kesirlerin öğretim sürecine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Ne tür etkinlikler kullanıyorsunuz
Ders içinde materyal kullanıyor musunuz?
Ders içinde elektronik kaynaklardan faydalaniyor musunuz?
7. Kesir öğretiminde 'Paylaşım etkinlikleriyle oluşacak tam, yarım, çeyrek, onda bir gibi parça – bütün ilişkileri, sıralama, karşılaştırma, kesirlerle aritmetik işlemler, denklik' konularının önce öğretilenden sonra öğretilene doğru sıralaması sizin öğretim sürecinizde nasıl olur?
8. Bir çiftçi tarlasının bir köşesine ev yapmak istemektedir. Ev tarlanın eninin 1/3'i boyunun 1/5'i kadar bir alanı kapsamaktadır. Yapılan ev tarlanın ne kadarını kaplamaktadır? Probleminin sınıf ortamında çözülmesi için neler yaparsınız?

Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, "5. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Kesir Öğretimine İlişkin Görüşleri" başlıklı bir araştırmadır. Çalışma, Erciyes Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi Sinem BALOĞLU tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, mülakat yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı sinem.baloglu@hotmail.com mail adresimden yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Sinem BALOĞLU
Mail Adresi : sinem.baloglu@hotmail.com
İş Tel : 03525121056
Cep Tel : 05374559347

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KANIT BAĞLAMINDA MATEMATİKSEL DİL, SEMBOL VE NOTASYON KULLANIMLARININ İNCELENMESİ

SEMA ER

ŞENOL DOST

ÖZET

Problem durumu ve amaç. Matematiksel semboller ve notasyon matematiğin temelini oluşturur. Semboller ve notasyon matematiği yazmak ve anlamını iletmek, bilişsel süreci desteklemek, çıkarımlar yapılmasını ve düşüncelerin kalıcı olmasını sağlamak için kullanılan araçlardır. Bu özellikler sembollerin ve sembolik anlatımın matematiksel dilin kullanılmasındaki önemini vurgulamaktadır.

Matematik öğretmen adayları, üniversite eğitimleri boyunca matematiğin merkezinde yer alan ve soyut matematik derslerinin temeli olan kanıt ile karşılaşmaktadırlar. Bir kanıtı anlayabilmek ve oluşturabilmek için yeterli ön bilgi ve deneyime sahip olmak gerekmektedir. Bu ön bilgi, mantık, teorem ve kanıtının içerdiği matematiksel terim, ifade ve sembollerin anlamlarını kavrayabilmektir.

Bu çalışmanın amacı, geleceğin öğretmeni olan matematik öğretmen adaylarının, kanıt oluşturabilmek için gerekli olan temel matematiksel terim, ifade ve sembollerini uygun ve doğru kullanma becerilerini incelemektir.

Yöntem. Bu araştırma, durum çalışması modelinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde matematik öğretmenliği bölümünde üçüncü ve dördüncü sınıfta okumayan sekiz matematik öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanımına yönelik soruların yer aldığı iki aşamadan oluşan uygulama kâğıtları hazırlanmıştır. Veriler, içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir.

Bulgular. Bulgulara göre öğretmen adaylarının matematiksel dili ve sembollerini anlayamamaları ve bazı sembollerini bilmemelerinden dolayı kullanmakta zorluk yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca temel matematiksel kavramları tanımlarken yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanamadıkları; kullandıkları durumlarda ise sözel olarak açıklama gereği duydukları söylenebilir.

İleriye dönük araştırma ve uygulama için öneriler. Üniversite düzeyi de dahil her düzeyde matematik derslerinde sözel olarak açıklamalar yapılmasının, öğrencilerin matematiksel içeriği daha iyi anlamalarına ve dil ve sembol kullanımının gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kanıt, matematiksel dil, öğretmen eğitimi, matematiksel alan bilgisi

Abstract

Purpose. Mathematical symbols and notation form the basis of mathematics. Symbols and notation are tools which used to write mathematics and communicate its meaning, to support cognitive process, to make inferences and to make ideas permanent. These features emphasize the importance of symbols and symbolic expression in the use of mathematical language.

During the university education, prospective mathematics teachers are confronted with proof that is at the center of mathematics and is the basis of abstract mathematics courses. It is necessary to have sufficient preliminary knowledge and experience to understand and formulate a proof. To be able to comprehend the meaning of mathematical terms, expressions and symbols in this preliminary knowledge, logic, theorem and proof.

The aim of this study is to examine the prospective mathematics teachers', who will be the future mathematics teachers, ability to use basic mathematical terms, expressions and symbols appropriately and correctly, in order to prove.

Method. This is a qualitative study using a case study model. The participants of the study consisted of eight prospective mathematics teachers who were studying in the third and fourth year of mathematics teaching at a public university in Ankara.

In the research, application papers consisting of two stages including questions about the use of mathematical language, symbol and notation as a data collection tool were prepared. Data were analyzed by content analysis and descriptive analysis techniques.

Findings. According to the findings, it can be stated that prospective teachers had difficulty while using mathematical language and symbols since they didn't understand the symbols and also didn't know meaning of some symbols. In addition, while defining the basic mathematical concepts, they cannot use enough mathematical language, symbols and notation; they can be said to feel the need to explain verbally.

Implicaitons of Research and Practice. It is thought that verbal explanations in mathematics courses at all levels, including university level, will contribute to better understanding of mathematical content and development of language and symbol usage.

Keyword: Proof, mathematical language, teacher education, mathematical knowledge

Giriş

Matematiksel semboller ve notasyon matematiğin temelini oluşturur. Usiskin (1996)'in belirttiği gibi matematiksel semboller ve notasyon matematiği yazmak ve matematiksel anlamı iletmek için kullandığımız araçlardır. Kaput (1995) ve Pimm (1995)'e göre sembollerin matematikteki fonksiyonları

- matematiğin yapısını gösterir,
- bilişsel süreci ve iletişimi destekler,
- rutin manipülasyonlar yapılmasına yardımcı olur,
- matematikle ilgili çıkarımlar yapabilmeye olanak tanır ve
- düşüncelerin kalıcı ve bütünsel olmasını sağlar

şeklinde sıralanabilir. Bu özellikler sembollerin ve sembolik anlatımın matematiksel dilin kullanılmasındaki önemini vurgulamaktadır. Matematiksel dili anlamlı bulmayan öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandıramadıkları temel problemler arasında yer almaktadır (Pimm, 1995). Matematiksel kavramlar genelde birbiriyle ilişkili ve hiyerarşik bir yapıya sahip olması nedeniyle matematiksel dilin doğru kullanımı ve matematiksel terimlerin üzerine kurulması ile gelişen matematiksel düşünme matematikte önemli bir yere sahiptir (Raiker, 2002).

Kanıtın matematiğin merkezinde olması sebebiyle kanıt oluştururken matematiksel dilin, sembollerin ve notasyonun kullanılması kaçınılmazdır. Doğru bir matematiksel kanıt oluşturulabilmesi için; verilen teoremle ilgili tanımlar, teoremler, kanıt yöntemleri gibi kavramsal bilgilerin yanında bu bilgilerin kullanılarak mantıksal çıkarım yapılması, matematiksel sembollerin, dilin ve notasyonun anlaşılması ve doğru kullanılması, kanıt yöntemlerinin bilinmesi ve doğru yerde ve doğru şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle kanıt oluşturmada başarılı olunabilmek için matematiksel dili, sembollerini ve notasyonu doğru ve yerinde kullanmak gerekmektedir. Çünkü dil matematiğin yapılanmasında, öğrenilmesinde, öğretilmesinde ve matematik bilgisinin etkili bir şekilde iletilmesinde önemli role sahiptir (O'Halloran, 2015).

Matematik öğretmen adayları, üniversite eğitimleri boyunca matematiğin merkezinde yer alan ve soyut matematik derslerinin temeli olan kanıt ile karşılaşmaktadırlar. Bir kanıtı anlayabilmek ve oluşturabilmek için yeterli ön bilgi ve deneyime sahip olmak gerekmektedir. Bu ön bilgi, mantık, teorem ve kanıtın içerdiği matematiksel terim, ifade ve sembollerin anlamlarını kavrayabilmektir. Matematik öğretmen adaylarının da geleceğin öğretmenleri olmaları sebebiyle bu ön bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının, kanıt oluşturabilmek için gerekli olan temel matematiksel terim, ifade ve sembollerini uygun ve doğru kullanma becerilerini incelemektir. Bu amaç için öğretmen adaylarına temel matematik, matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanımını içeren sorular hazırlanarak uygulamalar yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma deseni. Bu araştırma, durum çalışması modelinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında detaylı bilgi toplama işleminin gerçekleştirildiği nitel araştırma desendir (Creswell, 2013).

Durum çalışmaları, genellikle bir grup katılımcı tanımlanarak gerçekleştirilen, birbiriyle etkileşim içinde olan, aynı yeri paylaşan birisini tanıyan kişilerden oluşturulması önerilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Örneklem. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde matematik öğretmenliği bölümünde üçüncü ve dördüncü sınıfta okumakta olan sekiz matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri toplama aracı ve uygulama. Araştırmada veri toplama aracı olarak matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanımına yönelik soruların yer aldığı uygulama kâğıtları hazırlanmıştır. İki aşamadan oluşan uygulamanın birinci aşamasında fonksiyon ve dizi gibi temel kavramların matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak tanımlarının yazılmasını içeren 11 soru yer almaktadır. Bu uygulamanın amacı öğretmen adaylarının temel kavramları matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak ifade edemediklerini belirlemektir. İkinci aşama ise verilen matematiksel önermelerin matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak yeniden yazılmasını içeren yedi sorudan oluşmaktadır. Bu aşamada amaç, öğretmen adaylarının verilen önermeleri matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak ifade edemediklerini belirlemektir.

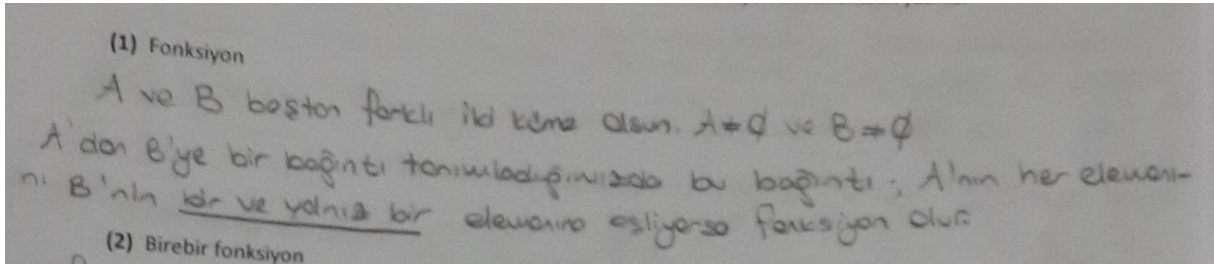
Hazırlanan uygulama soruları uygulama yapmadan önce uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son şekli verilerek öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Analiz. Analiz aşamasında her bir katılımcı için K1, K2 gibi takma ad verilmiştir. Uygulamalardan elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Veriler iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısım temel matematiksel kavramların tanımlanması, ikinci kısım ise verilen önermelerin yeniden ifade edilmesidir. Her bir kısım soru bazında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

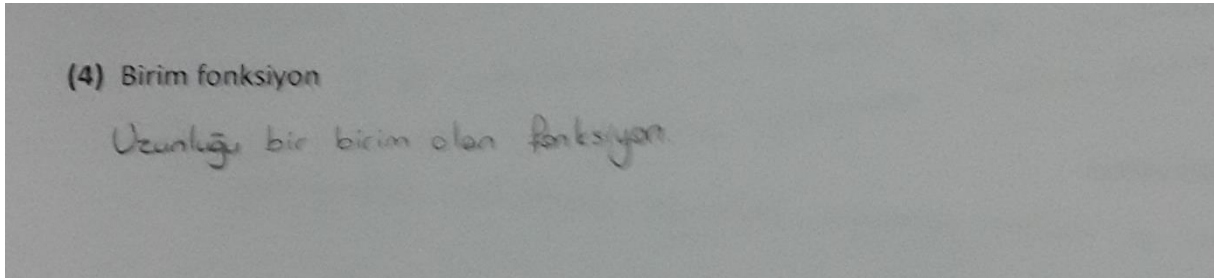
1.aşama: Bu aşamada, fonksiyon ve dizi gibi temel kavramların matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak tanımlarının yazılmasını içeren 11 soru yer almaktadır. Bu aşamada amaç, öğretmen adaylarının temel kavramları matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak ifade edemediklerini ortaya çıkarmaktır.

Öğretmen adaylarının yazdıkları tanımlar incelendiğinde sözel ifadeleri sembollerle bir arada kullandıkları görülmüştür. Ancak matematiksel olarak tam bir tanıma rastlanamamıştır. Öğretmen adaylarının çoğunun tanımlarda kullandıkları sembol ve notasyonları sözcüklerle açıklama gereği duydukları görülmüştür. Örneğin aşağıda verilen yanıtta olduğu gibi:

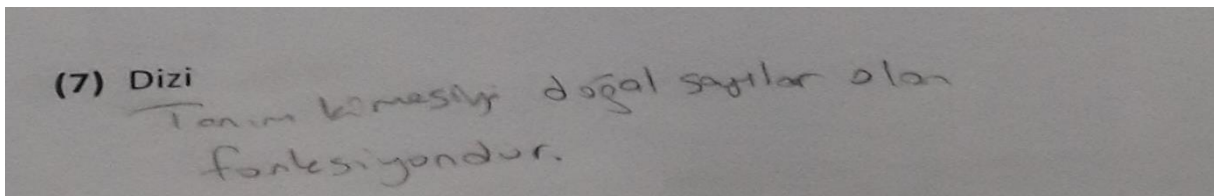
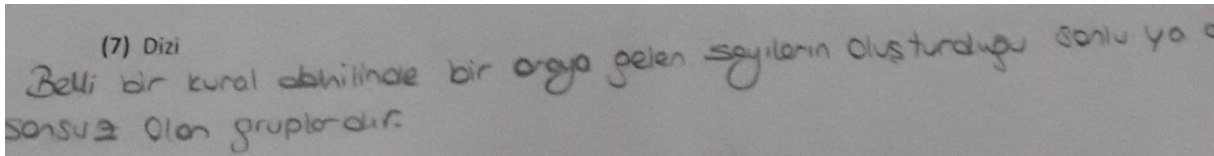


K1 burada matematiksel sembolle ve notasyon kullanarak kümelerin boş olmadığını göstermiş ve sözel olarak açıklama yapmıştır.

Bazı öğretmen adayı birim fonksiyonu "uzunluğu bir birim olan fonksiyondur" şeklinde tanımlamışlardır. Bu şekilde yapılmış tanımlar birim fonksiyonun kavramsal olarak yanlış anlaşıldığını göstermektedir.



Dizi kavramı için yapılan tanımlar incelendiğinde tanımların bazılarının eksik bazılarının ise hatalı olduğu görülmüştür.



Yukarıda yer alan örnekler bakıldığında dizi kavramı hakkında öğretmen adaylarının eksik bilgiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kavramları tanımlarken yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanmadıkları hatta yeterli kavram bilgisine sahip olmadıkları ya da var olan bilgilerini ifade edemedikleri söylenebilir.

2.aşama. Bu aşama, verilen matematiksel önermelerin matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak yeniden yazılmasını içeren yedi sorudan oluşmaktadır. İkinci aşamanın amacı öğretmen adaylarının, verilen önermeleri matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak ifade edemediklerini belirlemektir.

Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanarak önermeleri yeniden yazmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak çoğunun matematiksel dil, sembol ve notasyonları amacına uygun olarak kullanamadığı söylenebilir. Bu ifadelerin hatalı kullanımı yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi:

Hem 4 hem de 5 ile bölünen her tamsayı 20 ile bölünür.

$$x \in \mathbb{Z} \wedge y \in \mathbb{Z}^+$$
$$\frac{x}{4k} \wedge \frac{x}{5k} \Rightarrow \frac{x}{20k}$$

Hem 4 hem de 5 ile bölünen her tamsayı 20 ile bölünür.

$$a=4k \quad a=5k \Rightarrow a=20k \text{ 'dir.}$$

Örneklere görüldüğü gibi bir sayı hem k nın 5 katı hem de k nın 4 katı olması aynı zamanda bu sayının k nın 20 katına da eşit olduğu yazılmıştır. İki öğretmen adayının da aynı şekilde yanlış anlaşılmaya müsait bir ifade yazdığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğu "mutlak yakınsak her seri yakınsaktır" önermesini boş bırakmıştır. Cevap verenler ise aşağıdaki örnekte olduğu gibi ifade etmiştir.

Mutlak yakınsak her seri yakınsaktır.

$$\forall n \in \mathbb{N}^+$$
$$(X_n, \text{mutlak yakınsak}) \Rightarrow (X_n, \text{yakınsaktır.})$$

Görüldüğü gibi önermenin matematiksel sembol ve notasyonla gösteriminde eksiklikler vardır.

Bazı ifadelerde notasyon ve sembol kullanımları uygun olsa da sıralamada hatalar olabilmektedir. Bu da yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Örneğin;

A , gerçel sayılar kümesinin boştan farklı bir alt kümesi olsun. A kümesinin her elemanının kümeye uzaklığı pozitif ise A kümesi açıktır.

$$A \neq \emptyset \subset \mathbb{R} \quad \forall a \in A \quad \text{iscin} \quad \Delta(a, A) > 0 \Rightarrow A^\circ = A$$

Görüldüğü gibi sanki A kümesi, \emptyset küme ve Reel sayılar kümesinin sıralaması yanlış anlaşılmaya müsait bir görünüme sahiptir. Aynı ayrı ifade edilmesi daha anlaşılır olabilirdi.

Öğretmen adaylarının verilen önermeleri yeniden ifade ederken anlam bakımından yanlış anlaşılmaya neden olabilecek şekilde yazdıkları ve önermeleri tam olarak ifade edemedikleri görülmüştür.

Sonuç

Uygulamanın sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının yazdıkları tanımlar sözel ifadeleri sembollerle bir arada kullandıkları görülmüştür. Ancak matematiksel olarak tam bir tanıma rastlanamamıştır. Öğretmen adaylarının çoğunun tanımlarda kullandıkları sembol ve notasyonları sözcüklerle açıklama gereği duydukları söylenebilir. Kavramları tanımlarken ve önermeleri yeniden ifade ederken yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanmadıklarının yanı sıra yerinde ve doğru kullanımı konusunda da sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmen adayları matematiksel dil, sembol ve notasyonlara aşına olduğu ancak yerinde ve doğru kullanımı konusunda sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunlar kullanılan ifadelerde yanlış anlaşılmalara ve eksikliklere neden olabilmektedir.

Tartışma

MacKernan (1982) belirttiği gibi matematiksel sembollerin anlaşılmasının ve anlamlı olması istendiğinde matematiksel içeriğin konuşulan matematiksel dille sözel olarak ifade edilmesine ihtiyaç duyulabilir. Öğretmen adaylarının matematiksel sembollerin yanı sıra sözcüklerle ifade etmeleri, yeterli düzeyde matematiksel dil, sembol ve notasyon kullanamamaları ve belirtmek istediklerini tam ve doğru bir şekilde belirttiklerinde emin olamadıkları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının, matematiksel dili doğru ve yerinde kullanmada sorunlar yaşamaması, temel matematiksel kavramlara ait yeterli bilgiye sahip olmadıklarının bir sonucu olarak görülebilir (Yeşildere, 2007).

Öğretmenin matematiksel dili doğru kullanması, öğrencilerin matematiği anlamasına katkı sağlamaktadır (Baki ve Çelik, 2018). Bu nedenle, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının matematiksel dil, sembol ve notasyonu doğru ve yerinde kullanımı önemlidir.

Öneriler

Üniversite düzeyi de dahil olmak koşulu ile her düzeyde matematik dersi işlenirken yeni bir matematiksel terim, sembol ve notasyon öğretilirken sözel olarak açıklamalar yapılmasının, farklı anlamlar içeren terimlerin doğru ve yerinde kullanımına dikkat edilmesinin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının matematiksel içeriği daha iyi anlamalarına ve matematiksel dil ve sembol kullanımlarının gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Kanıt oluştururken matematiksel dil, sembol ve notasyonun kullanımı kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen adaylarının bu konuda eksiklerinin giderilmesi kanıt oluştururken katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Almeida, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: Some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 869-890.
- Baki, A., & Çelik, S. (2018). Veri İşleme Öğrenme Alanına Yönelik Sınıf İçindeki Söylemlerin Matematiksel Dil Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 283-311.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell J.W., (2013). *Researchdesign: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sagepublications.
- Dreyfus, T. (1999). Why Johnny can't prove? *Educational Studies in Mathematics*, 38(1/3), 85-109.
- Edwards, L. D. (1997). Exploring the territory before proof: students' generalizations ina computer microworld for transformation geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2, 187-215.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Kaput, J. J. (1995). A Research Base Supporting Long Term Algebra Reform?.
- MacKernan, J. (1982). The Merits of Verbalism, Mathematics in School, *The Mathematical Association*. 11,4, 27-30.
- O'Halloran, K. L. (2015). The language of learning mathematics: A multimodal perspective. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40, 63-74.
- Pimm, D. (1995). *Symbols and Meanings in School Mathematics*, London: Routledge.
- Raiker, A. (2002). "Spoken Language and Mahtematics".*Cambridge Journal of Education*, 32,1, U.K.
- Usiskin, Z. (1996). Mathematics as a language. 1996Yearbook: *Communication in Mathematics*, 231-243.
- Weber, K. (2005). A procedural route toward understanding aspects of proof: Case studies from real analysis. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 5(4), 469-483.
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70.

İNGİLİZCE DERSİNİN BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME KURAMINA GÖRE İŞLENMESİNİN AKADEMİK BAŞARI VE DUYGUSAL ZEKÂ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**PINAR AKMAN****MEB****ASIM YAPICI****ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ****MAHMUT OĞUZ KUTLU****ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Son zamanlarda, güncellenen öğretim programları öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlara vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisi olan Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ) Kuramına odaklanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, BTÖ Kuramı ve geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı ve duygusal zekâ seviyeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel model planlanmıştır. Çalışmanın örneklemi, Hatay ili Antakya ilçesi Bohşin Ortaokulu yedinci sınıfta öğrenim gören 45 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel grupta BTÖ Kuramına dayalı yöntemler, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan verilerin çözümlemesinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel olarak bağımsız gruplar t-testi ve Kovaryans (ANCOVA) analizi uygulanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre İngilizce dersinin BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle işlenmesi (Deneysel Grubu) geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı işlenmesine göre (Kontrol Grubu) akademik başarıyı anlamlı şekilde artırmaktadır. Bununla birlikte deneysel gruba ile kontrol grubu arasında duygusal zekâ açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yeni yöntem ve yaklaşımların yaygınlaşması adına İngilizce dersinin BTÖ Kuramına göre işlenmesi konusunda yapılacak çalışmaların artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme, İngilizce öğretimi, environment ünitesi

THE RESEARCH OF THE EFFECTIVENESS ON THE ACADEMIC SUCCESS AND THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE ENGLISH LESSON TEACHING ACCORDING TO THE BRAIN BASED LEARNING THEORY**ABSTRACT**

Recently, the curriculum updated emphasize approaches that center the students. In this study, the Brain Based Learning Theory (BBL) that is one of the approaches that center students has been focused. The purpose of this study is to research if there is a statistically significant difference between the academic success and emotional intelligence levels of students who study with BBL Theory and traditional teaching methods. In this study, a pre test and post test control group experimental model has been planned. The sample of the study is consisted of 45 seventh grade students who receive education in Bohşin Secondary School in Hatay province, Antakya district. The methods based on BBL Theory in the experimental group, traditional teaching methods in the control group have been used. The computer packet program has been used in analyzing the data obtained in the study. Statistically independent samples t-tests and Covariance (ANCOVA) analysis has been carried out. According to result of the study, the teaching of English lessons based on BBL Theory (Experimental Group) by comparison with the traditional teaching methods (Control Group) significantly increases the academic achievement. However, it doesn't have a significant difference on the level of emotional intelligence between the experimental group and the control group. In order to spread new methods and approaches, it is suggested to increase the studies to be carried out in the English lesson teaching according to the BBL Theory.

Keywords: meaningful learning, permanent learning, English teaching, environment unit

*Bu bildiri, Pınar AKMAN'ın Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalında Prof. Dr. Asım YAPICI danışmanlığında tamamladığı İngilizce Dersinin BTÖ Kuramına Göre İşlenmesinin Akademik Başarı ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Giriş

Modernleşme ile birlikte bilim ve teknoloji alanlarında ortaya çıkan yenilikler bireyi ve toplumu hem derinden etkilemekte hem de dönüştürmektedir. Bu süreçte teknolojik ilerlemeler sosyal değişimin motor gücü haline gelmiştir. İnsanların içinde yaşadıkları çağa ayak uydurabilmeleri için gerek bilgiyi üretme, öğrenme ve hayata aktarmada gerekse teknoloji kullanımında yeterli donanıma sahip olmaları kaçınılmazdır. Bu noktada insanların ortaya çıkan yenilikleri özümsemesi, değişime ayak uydurabilmesi, dahası değişimi az da olsa kontrol edebilmesinde eğitimin önemi ve değeri yadsınamaz (Duman,2008, s. 205; Schreglmann ve Karakuş, 2017, s. 840).

Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireylerin bu sürece aktif olarak katılması ve bundan faydalanabilmesi için konunun yapısına, öğrenenlerin kişisel özelliklerine ve ortamsal şartlara göre en uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması verimliliği arttıracaktır. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun amaçları geleneksel öğretim yöntemleriyle gerçekleştirmek mümkün değildir. Çünkü öğretmenin merkezde olduğu geleneksel öğretim yöntemlerine göre işlenen derslerde öğrenci aktif katılımın sağlayamamakta, bu da üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, Türkiye’de 2004–2005 yıllarında geleneksel öğretim yöntemine alternatif olarak yeni yöntem ve yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri yerini yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, çoklu zekâ ve Beyin Temelli Öğrenme (BTÖ) gibi yeni yaklaşımlara bırakmıştır (Akınoğlu, 2005, s. 35; Demir, 2016, s. 138). Eğitimdeki bu yeni yaklaşımlar ile öğrenenin bilgiyi keşfederek kendi öğrenmelerini oluşturması amaçlanmıştır.

Öğrenme, insanların her dönem üzerine düşündüğü ve sorguladığı yaşamsal bir konudur. Antik Yunan çağından günümüze kadar, öğrenmenin ne şekilde etkin ve kalıcı olacağı problemine cevap arayan düşünürler ve bilim adamları birbiriyle az ya da çok uyuşan yahut birbiriyle az ya da çok farklılaşan çeşitli öğrenme kuramlarına öncülük etmişlerdir (Duman ve Aybek, 2003, s. 2; Polat, 2014, s. 266). Kuşkusuz, farklı kuramsal yaklaşımlar öğrenme olgusunu tanımlarken kendi bakış açılarından hareket etmektedir. Bakış açısı değiştikçe tanımlarda da farklılıkların ortaya çıktığını görmekteyiz. Bugün yaygın kanaate göre öğrenme deneyim yolu ile kazanılan davranış, bilgi ve düşünme becerileri üzerinde nispeten kalıcı etki olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2011, s. 217).

Öğrenme kuramları Davranışçı, Bilişselci, Bilişsel Davranışçı, Yapılandırmacı, Duyuşsal ve BTÖ kuramları olmak üzere altı kategoride ele alınabilir. Çalışmanın odak noktası olan BTÖ Kuramı, öğrenme sürecini biyokimyasal ve elektrokimyasal değişimler şeklinde ifade etmektedir. Öğrenme esnasında nöronlar arasında bağlar oluşmakta, buna göre yeni öğrenmeler, nöronlar arasındaki yeni bağlar kurulduğu anlamına gelmektedir (Caine & Caine, 2002, s. 3; Kaya, 2012, s. 229). BTÖ Kuramı, eklektik özelliği bakımından yapılandırmacı ve çoklu zekâ gibi diğer yeni yöntem ve yaklaşımlar ile benzerlik göstermektedir (Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu, 2002, s. 129). Bu durum BTÖ Kuramının, diğer öğrenme kuramlarını reddetmeyen, ancak yetersiz gören eklektik bir yapı arz etmesinden kaynaklanmaktadır.

BTÖ’nün amacı, bilgiyi ezberlemek yerine bilginin anlamlı ve kalıcı olarak öğrenilmesini sağlamaktır (Duman, 2007, s. 68). Öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayacak üç önemli etken vardır. Bu etkenleri; *rahatlatılmış uyanıklık, derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme* olarak sıralamak mümkündür (Kaya, 2012, s. 242).

Rahatlatılmış Uyanıklık: Öğrenme ortamında, öğrencilerin kendini rahat hissetmesinin öğrenmeyi olumlu etkilediği ileri sürülür. Bu nedenle, öğrencilerin üst düzey öğrenme gerçekleştirebilmesi için stresten uzak, rahat bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekir.

Derinlemesine Daldırma: Öğrencilerin öğrenme içeriğine yoğunlaştırılma sürecidir. Öğrenme ortamında, öğrenme içeriğinde belli bütünlük sağlanması ve konunun kavranması kolaylaştırılır.

Aktif Süreçleme: Öğrenen beyin aktif bir beyin olduğunu ileri sürülür. Öğrenme ortamında, bilginin anlamlı bir biçimde içselleştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışma yapmaları sağlanır.

BTÖ Kuramının daha iyi anlaşılabilmesi açısından BTÖ’nün gerçekleşmesini sağlayan stratejik yaklaşımlar aşağıda verilmiştir (Duman, 2007, s. 326).

1. Kendi beynimizin anatomik yapısına yolculuk yapılmalıdır: Öğrenciler, beyinlerini ne ölçüde tanıdıkları konusunda aydınlatılmalıdır. Her beyin eşsiz olduğu anlatılmalıdır.
2. Öğrenmede duylara ilişkin yaşantı alanlarının önemi vurgulanmalıdır: Yaşantı alanları ve öğrenme içeriğinin sunuş biçimi arasında öğrenme bakımından direkt bir ilişki olduğu ve bu açıdan örneklerle açıklamalar yapılması gerektiği vurgulanmalıdır.
3. İşlenen konular öğrencilerin yaşam deneyimlerine dayandırılmalıdır: Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin yaşam deneyimlerine göre düzenlenebilir.
4. Öğrenilecek kavramın durumları yaratılmalıdır: Öğrenme etkinliklerinde, kavramın var olan durumlarını yaratmak gereklidir. Kavramın içeriğine örnek oluşturabilecek ortam düzenlenerek öğrenciler dahil edilmelidir.
5. İşbirliğine dayalı öğrenme anlayışları benimsenmelidir: Öğrenme etkinliklerinde, heterojen biçimde gruplar düzenlenmelidir. Böylece, öğrenciler birbirlerinin öğrenme biçimlerinden yararlanırlar.

6. Durumsal problemlere yer verilmelidir: Günlük hayata yönelik durumsal problemler ve örnek olaylar öğrencilere verilerek çözüm önerileri getirilebilir.
7. Yansıtıcı ve derinlemesine daldırma etkinlikleri yaratılmalıdır: Öğrenciler öğrendikleri bilgilere kendi deneyimlerini dahil ederek “derinlemesine daldırma” çerçevesinde kendilerine daha çok tecrübe katarlar.
8. İçerisinde özgürleştiren disiplin benimsenmeli: Öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin serbest dolaşmalarına izin verilmeli ve hareketleri sınırlandırılmamalıdır.
9. Ahenkli bir öğrenme ortamı düzenlenmelidir: Baskı ve stresten uzak bir ortam düzenlenmelidir. Enstrümental müzikler rahatlatıcı bir ortam yaratılmasına katkı sağlayabilir.
10. Başarı kutlanmalı ve güvence altına alınmalıdır: Başarıyı güvence altına almak için öğrenenlerin yaşam deneyimlerini harekete geçirmek gerekir. Bu bağlamda, öğrenenlerin çevrelerindeki anlam örüntülerini somutlaştırmak faydalı olacaktır. Anlam örüntülerini somutlaştırmak için, poster, resim, slayt gösterileri gibi görsel araçlar kullanılabilir.
11. Duygusal zekânın verileri kullanılmalıdır: Duygular, öğrenmede büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle, öğrenme ortamında duygusal zekânın verilerini kullanmak öğrenmede etkili olacaktır.
12. Müzik kullanılmalı: Müziği kullanmak, uyumlu bir öğrenme ortamı sağlanmasına etki edecektir.
13. Bedensel devinim kullanılmalıdır: Hareket ve beyin arasında önemli bir ilişki vardır. Bu nedenle, öğrenme ortamında bedensel hareket etkinliklerine yer vermek gerekir.

Farklı yöntem ve teknikleri içeren BTÖ Kuramı İngilizce başta olmak üzere hemen hemen her ders için uygulanabilen bir özelliğe sahiptir. BTÖ Kuramının özellikle öğrenen odaklı eğitim, eleştirel düşünme, problem çözme, çoklu zekâ ve duygusal zekâ gibi olguları ön plana çıkarması bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlar bakımından önemlidir (Yavuz ve Yağlı, 2013, s. 96). Türkiye’de yenilenen öğretim programlarıyla birlikte çağı yakalamak adına İngilizce öğretiminin daha da önemli hale geldiği görülmektedir (Tekin-Özel, 2011, s. 14). Bu nedenle, BTÖ kuramına göre gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin verimlilik ve etkililik düzeyinin araştırılması kaçınılmazdır.

Bu çalışmada BTÖ Kuramının etkililiği *akademik başarı ve duygusal zekâ* olmak üzere iki etken üzerinden araştırılmıştır.

Akademik başarı, öğrenenin devinimsel ve duyuşsal gelişiminin dışında edinilen bilgi ve beceriler şeklinde tanımlanmaktadır (Erşahan, 2016, s. 15). BTÖ’de akademik başarıdan kasıt hali hazırda bilginin akılda tutulması değil; anlama, değerlendirme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel faaliyetlerin yerine getirilmesidir (Demirel, 2004).

Duygusal zekâ ise kişinin kendisini tanıması ve anlaması (öz-bilinç) duygularını kontrol edebilmesi (otokontrol), kendini harekete geçirmesi (öz düzenleme), çevresini tanıması (sosyal bilinç), empatik düşünme ve davranma ile sosyal ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütebilmesine dayanır (Çakar ve Arbak, 2004, s. 25; Gürsoy, 2016, s. 2; Maboçoğlu, 2006, s. 5; Şahin ve Ömeroğlu, 2015, s. 40). İnsanın sadece IQ ile değerlendirilmesine karşı çıkan EQ yaklaşımına göre başarı ve mutluluk kişinin hem kendisiyle hem de sosyal ve fiziksel dünyasıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesiyle mümkündür. BTÖ Kuramının içerdiği stratejik yaklaşımlar içinde; “Duygusal zekânın verileri kullanılmalıdır” ilkesi de mevcuttur (Duman, 2007, s. 329). Bu bağlamda BTÖ Kuramına göre işlenen İngilizce dersinin öğrenenlerin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkili olacağı ileri sürülebilir. Bununla birlikte mevcut çalışmalara bakıldığında BTÖ Kuramı ve duygusal zekâ arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışma, BTÖ Kuramının duygusal zekâ düzeyi üzerindeki etkililiğini inceleyerek alandaki boşluğa bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce dersinde; BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretime dayalı yöntemlerle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası akademik başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
2. İngilizce dersinde; BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretime dayalı yöntemlerle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası duygusal zekâ seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşan iki grup mevcuttur. Bunlardan biri deney ve diğeri ise kontrol grubudur. Bu gruplarda deneyden önce ve sonra ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 1998, s. 97).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yapıldığı okul, örneklem seçimlerinden uygun örneklem yöntemi ile seçilmiştir Akıllı tahta ve internet ağı gibi donanımlara sahip olması dolayısıyla çalışma için uygun bir okuldur. Çalışmanın yapılacağı sınıf seviyesinin tespit edilmesi için beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf İngilizce dersi müfredatları incelenmiştir ve eğitim uzmanlarından görüş alınarak yedinci sınıf seviyesi tercih edilmiştir. Deneysel işlem için yedinci sınıf seviyesinin tercih edilme sebebi, İngilizce dersi yedinci sınıf yıllık planında işlenecek "Environment" ünitesinin içerik bakımından BTÖ Kuramına göre yöntemlerin kullanılabilmesi en uygun ünite olarak öngörülmüştür. Sınıf seviyesinin belirlenmesinin ardından Boşın Ortaokulu'nda öğrenim gören yedinci sınıflardan rastgele atama yöntemiyle 23 öğrencisi bulunan 7/A Sınıfı deney grubu, 22 öğrencisi bulunan 7/D sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Aynı zamanda okul öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda iki sınıfın birbirine birçok özellik bakımından denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubu toplamda 45 öğrenciden oluşmaktadır.

Yapılan Öğretimin Planlama ve Uygulanması

Çalışmanın uygulama aşamasından önce kullanılacak ölçekler belirlenmiştir. 24 soruluk akademik başarı testi ve 41 maddelik Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin ön test ve son test olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Ölçeklerin tespitinin ardından Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izin onayı alınmıştır. Deneysel çalışmadan önce, ölçekler deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama süresi, yıllık planda "Environment" ünitesi için uygun görülen 16 ders saati olmak üzere toplamda 4 haftadır. Deney grubunun derslerinin materyalleri (ders planları, kavram haritaları, posterler, videolar, slaytlar, çalışma kağıtları vb.) BTÖ Kuramına dayalı yöntemlerle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. BTÖ ortamına uygun olması amacıyla sınıf oturma planı U düzeni şeklinde ayarlanmıştır. Deneysel çalışma esnasında deney grubunun dersleri BTÖ yöntemleri doğrultusunda hazırlanan ders materyalleri kullanılarak sınıfta ve okul bahçesinde araştırmacı tarafından işlenmiştir. Derslerden önce sınıfın düzenin, havalandırmasına ve temizliğine dikkat edilmiştir. Dersler süresince öğrenenlerin bedensel hareketler yapmalarına ve özgürce hareket etmelerine özen gösterilmiştir. Sınıf içi etkileşimi artırmak için heterojen şekilde grup çalışmaları kullanılmıştır. Etkinlikler esnasında öğrenenlerin iyi hissetmelerini sağlamak için enstrümental müzikler dinletilmiştir. Ders sonlarında öğrencilerin, öğrendikleri üzerine düşünmeleri için günlük yazmaları istenmiştir. Deneysel çalışma esnasında kontrol grubunun dersleri geleneksel öğretim yöntemleriyle (düz anlatım, soru cevap vb.), sınıfta araştırmacı tarafından işlenmiştir. Ders materyali olarak sadece ders kitabı, beyaz tahta ve tahta kalemi kullanılmıştır. Öğrenenlerin derslerle ilgili soruları olduğunda araştırmacı tarafından yanıtlandırılmıştır. Deneysel çalışma sonrasında gruplara akademik başarı testi ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

akademik başarı testi.

Akademik başarı testi, çalışmanın gerçekleştirildiği İngilizce yedinci sınıf öğretim programında "Environment" ünitesindeki konulara ait bilgi, kavrama ve uygulama seviyesinde başarıyı ölçmek için kullanılan bir testtir. Testin geliştirilme aşamasında ünite kazanımları incelendikten sonra Bloom'un yenilenen taksonomisine uygun seviyede sorular tespit edilerek 40 soruluk deneme formu hazırlanmıştır ve testin pilot uygulaması 139 tane sekizinci sınıf öğrencisine yapılmıştır. Test, "Environment" ünitesini yakın zamanda öğrenmiş olan grubu temsil etmesi bakımından sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (Bozkurt, 2010). Uygulamadan sonra, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği maddeleri güncellemek amacıyla madde analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Testteki maddelerin ayırt edicilik, güçlük değerleri ve uygun değerlendirmeler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Testte Yer Alan Maddeler ve Ayırt Edicilik Değerleri

Soru No	Madde Güçlük Değeri	Madde Değeri	Ayırt Edicilik	Değerlendirme
1*	0,44	0,39		Orta güçlükte ve ayırt ediciliği oldukça iyi
2	0,23	0,05		Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
3*	0,28	0,34		Zor ve ayırt ediciliği oldukça iyi
4*	0,63	0,55		Kolay ve ayırt ediciliği çok iyi

5*	0,54	0,60	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
6*	0,43	0,50	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
7	0,28	0,18	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
8*	0,69	0,63	Kolay ve ayırt ediciliği çok iyi
9*	0,36	0,44	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
10*	0,43	0,57	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
11*	0,39	0,31	Zor ve ayırt ediciliği oldukça iyi
12*	0,30	0,39	Zor ve ayırt ediciliği oldukça iyi
13	0,24	0,26	Zor ve düzenlenmeli
14*	0,35	0,47	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
15*	0,35	0,44	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
16	0,15	0,13	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
17	0,30	0,26	Zor ve düzenlenmeli
18	0,28	0,21	Zor ve düzenlenmeli
19	0,36	0,21	Zor ve düzenlenmeli
20*	0,36	0,52	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
21*	0,46	0,42	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
22*	0,41	0,55	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
23	0,24	0,18	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
24*	0,48	0,52	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
25	0,26	0,07	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
26*	0,51	0,60	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
27*	0,39	0,52	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
28*	0,30	0,63	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
29	0,16	0,13	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
30	0,21	0,26	Zor ve düzenlenmeli
31	0,18	0,05	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
32*	0,47	0,65	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
33	0,32	0,28	Zor ve düzenlenmeli
34*	0,41	0,63	Orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi
35	0,27	0,15	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
36	0,22	0,07	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
37*	0,38	0,50	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi
38	0,33	0,05	Zor ve ayırt ediciliği çok düşük
39*	0,61	0,65	Kolay ve ayırt ediciliği çok iyi
40*	0,34	0,52	Zor ve ayırt ediciliği çok iyi

*Testin son hali için seçilen maddeler

Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri sonucunda 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 32, 34, 37, 39, 40. maddeler seçilmiştir. 24 soruluk son halini alan testi oluşturan sorular birbirine alternatif olduğundan testin kapsam geçerliği etkilenmemiştir. Testin son halinin ortalama madde güçlük değeri; 0,42'dir. Test, ortalama güçlük değerine göre orta güçlüktedir. Testin güvenilirlik analizi paket bilgisayar programı kullanılarak KR-20 formülü ile hesaplanarak değeri $r=.83$ saptanmıştır. Testin güvenilirliği için ek olarak Sperman-Brown formülünden faydalanılmıştır. Bu formül ile ulaşılan güvenilirlik katsayısı $r=.78$ olarak belirlenmiştir. Testin ortalama güvenilirliğinin $r=.70$ 'den fazla olması güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yılmaz;1997).

gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeği.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Schutte vd. tarafından geliştirilmiştir. Austin vd. tarafından Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği gözden geçirilerek 41 madde haline getirilmiştir. Duygusal zekânın, yeni bir kavram olması sebebiyle ölçme araçları ve ölçme araçlarının Türkçe uyarlaması azdır. Bu nedenle, Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar vd. tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011, s. 327).

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna uygulanan ön test ve son testlerin verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ulaşılan veriler paket bilgisayar

programı yardımıyla analiz edilmiştir. Akademik başarı testi ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön ve son testlerinden ulaşılan puanların aritmetik ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca; oluşan farklılıkların anlamlı olup olmadığının tespiti için Kovaryans (ANCOVA) analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Ait Bulgular

Deneysel işlem öncesi uygulanan akademik başarı testi ön test toplam puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma puanları ve N değerleri gösterilmiştir. Akademik başarı testi toplam ön test puanları doğrultusunda, deney grubunun ortalaması 27,71; kontrol grubunun ortalaması ise 25,56 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2. Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön Test Toplam Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

Gruplar	n	\bar{x}	Ss	sh	sd	t	P
Kontrol	22	25,56	7,31	1,55	43	-,798	,429
Deney	23	27,71	10,41	2,56			

Tablo 2'ye bakıldığında; deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$). Her iki grubun hazırbulunuşluk düzeyleri deneysel işlem öncesinde aynıdır.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Ön Test Puanlarına Ait Bulgular

Deney öncesinde uygulanan Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma puanları ve N değerleri gösterilmiştir. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön test puanları doğrultusunda, deney grubunun ortalaması 141,00; kontrol grubunun ortalaması ise 145,81 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi analizi ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol ve Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Ön Test Toplam Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T-testi Sonucu

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sh	sd	t	p
Kontrol	22	145,81	19,04	4,06	43	1,032	,308
Deney	23	141,00	11,50	2,39			

Tablo 3'e bakıldığında; deney ve kontrol grubunun Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki grubun duygusal zekâ açısından hazırbulunuşluk düzeyleri deneysel işlem öncesinde aynıdır.

Akademik Başarı Testi Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt amacı "İngilizce dersinde; BTÖ Kuramına dayalı uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretime dayalı yöntemlerle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" biçiminde belirtilmiştir. Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarından akademik başarı testi ön test ve son testlerinden elde edilen toplam puanların ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön Test, Son Testlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

Toplam Puanlar		Testler	\bar{x}	ss	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	sh
22	Kontrol Grubu	Ön test	25,56	7,30	-	-
		Son test	27,27	10,73	27,32	2,28
23	Deney Grubu	Ön test	27,71	1040	-	-
		Son test	35,68	12,48	34,98	2,60

Deney grubunun son test toplam puan ortalaması ($X=35,68$), kontrol grubunun son test toplam puan ortalamasından ($X=27,27$) daha yüksektir. Gözlemlenen farklılığın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla kovaryans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubunun Düzeltilmiş Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler (KT)	Toplamı	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Ön test(Ort. Değ.) (Toplam)	92,937		1	92,937	,678	,415
Grup(Ana Etki)	720,874		1	720,874	5,257	,027
Hata	5759,644		42	137,134		
Toplam	51509,667		45			

Tablo 5'teki kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön test toplam puanları kontrol altına alındığı zaman grupların son test düzeltilmiş toplam puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı "İngilizce dersinde; BTÖ Kuramına dayalı uygulama yapılan deney grubu ve geleneksel öğretime dayalı yöntemlerle uygulama yapılan kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ön test ve son testlerinden ulaşılan toplam puanların ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve standart hata değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol ve Deney Grubunun Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Ön Test, Son Testlerinden Elde Ettikleri Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve Standart Hata Değerleri

n	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	sh
			\bar{x}	ss		
22	Kontrol Grubu	Ön test	145,81	19,04	-	-
		Son test	143,36	23,37	143,88	4,98
23	Deney Grubu	Ön test	141,00	11,50	-	-
		Son test	138,60	15,08	138,49	3,14

Deney grubunun son test toplam puan ortalaması ($X=138,60$), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($X=143,36$) daha düşüktür. Gözlemlenen farklılığın anlamlı olup olmadığını saptamak için kovaryans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol ve Deney Grubunun Düzeltilmiş Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler (KT)	Toplamı	Sd	Kareler (KO)	Ortalaması	F	p
Ön test (Ort. Değ.) (Toplam)	1238,160		1	1238,160		4,268	,045
Grup (Ana Etki)	4291,624		1	4291,624		14,793	,000
Hata	30,949		1	30,949		,107	,746
Toplam	12184,946		42	290,118			

Kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön test toplam puanları kontrol altına alındığı zaman grupların son test düzeltilmiş toplam puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

DeneySEL işlemden önce öğrencilere akademik başarı ön testleri uygulanmıştır. 23 kişilik deney ve 22 kişilik kontrol gruplarından oluşan örneklemin başarı ön testlerinden aldığı puanların aritmetik ortalaması deney grubu öğrencilerinde 27,71; kontrol grubu öğrencilerinde ise 25,56 olarak saptanmıştır. Yapılan t-testi sonucunda örneklemin ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun hazırbulunuşluk bilgi düzeylerinin deneySEL işlem öncesi aynı olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu sınıflarının rastgele başarı seviyelerinden seçilmiş olması ve önceki öğrenme ortamlarının aynı olması öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer olmasına neden gösterilebilir.

Akademik başarı son testlerinden alınan puanların aritmetik ortalamasına göre deney grubu puanları kontrol grubunun puanlarından daha yüksektir. Kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön test toplam puanları kontrol altına alındığı zaman grupların son test düzeltilmiş toplam puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla BTÖ Kuramına göre işlenen İngilizce dersinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde BTÖ Kuramına göre işlenen derslerin akademik başarı üzerindeki etkililiği ile ilgili incelenen çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. (Demir, 2017, s. 131; Erol, 2017, s. 123; İnci, 2014, s. 131; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Keleş, 2016; s. 123). Bu

durum bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Deneysel işlemden önce öğrencilere duygusal zekâ ön testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ ön testinden aldığı puanların aritmetik ortalaması, deney grubu öğrencilerinde 141,00; kontrol grubu öğrencilerinde ise 145,81'dir. Yapılan t-testi sonucuna göre; örneklemin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre deneysel işlem öncesi her iki grubun hazırbulunuşluk düzeyleri aynıdır.

Duygusal zekâ ön testi, deneysel işlem sonrasında son test olarak tekrardan uygulanmıştır. Duygusal zekâ son testlerinden alınan puanların aritmetik ortalamasına göre deney grubu puanları kontrol grubunun puanlarından daha düşüktür. Kovaryans analizi sonuçlarına göre, ön test toplam puanları kontrol altına alındığı zaman grupların son test düzeltilmiş toplam puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla BTÖ Kuramına göre işlenen İngilizce dersinin duygusal zekâ üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BTÖ yöntemleri uygulanan derslerde duygusal zekâ kavramının aktif kullanılmasının etkili olacağını düşünülmektedir (Duman, 2007, s. 329). Bu bilgi ışığında; BTÖ ve duygusal zekâ kavramı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ancak, elde edilen sonuçlarda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatür göz önünde bulundurulduğu zaman BTÖ Kuramı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, ulaşılan sonuç ve literatür arasında karşılaştırma yapma imkânı bulunmamaktadır. Deneysel işlemde uygulama yapılan ünitenin 4 hafta gibi kısa bir süreyi kapsaması, duygusal zekâ gelişimi için yeterli bir zaman oluşmasında etkili olmamıştır. Dolayısıyla duygusal zekâ gelişiminin incelenmesi için daha geniş bir zaman dilimi planlaması yapılarak çalışmalar yürütülebilir. Bu bağlamda; bu çalışma, BTÖ Kuramı ve duygusal zekâ kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyecek olan çalışmalara ışık tutabilir ve daha uzun süreli sonuçları araştırılabilir.

Bu çalışmadaki sonuçlar incelendikten bazı öneriler getirmek mümkündür. Duygusal zekânın, öğrenmedeki önemi araştırılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin duygu durumlarını daha çok dikkate almalıdır.

İngilizce dersinin BTÖ Kuramına dayalı olarak işlenmesi konusunda yapılacak çalışmalar artırılabilir. Çalışmaların artırılmasıyla birlikte, derslerde yeni yöntemler ve yaklaşımlar yaygınlaşacaktır.

Derslerde öğrenme etkinlikleri esnasında enstrümental müzik dinletiminin, öğrencilerin rahat hareket etme ve su içme gibi durumların öğrenmeyi olumlu hale getirdiği konusunda öğretmenler seminerler ile bilgilendirilebilir. Böylece not tehdidi, stres ve baskı eğilimi azalacak, bunun yerine huzurlu sınıf ortamı yaygınlık gösterecektir.

Kaynaklar

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Bozkurt, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması ünitesinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin tutum başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *BTÖ* (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 1994 yılında yayımlanmıştır).
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Demir, R. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenen din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 137-164.
- Demir, R. (2017). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı din öğretimi*. Adana: Karahan Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N. ve Şendoğdu, M. C. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 123-136.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme stratejisi ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 203-224.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 11, 1-12.
- Erol, M. (2017). *BTÖ modeline uygun hazırlanan öğretim aktivitelerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Erşahan, O. (2016). *Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan etkileşimli video öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin iş ve enerji konusu ile ilgili bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürsoy, E. (2016). *Duygusal zekâ eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- İnci, N. (2014). *Beyin temelli öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (Ed.). (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 265-274.
- Santrock, J. W. (2011). *Eğitim psikolojisi* (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orjinal çalışma 2011 yılında yayımlanmıştır)
- Schreglmann, S. Ve Karakuş, M. (2017). Eğitsel arayüz destekli eğitim yazılımlarının eleştirel düşünme ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 839-855.
- Şahin, H. ve Ömeroğlu, E. (2015) Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına etkisi , *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Keleş, E. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: ışık ve ses ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 104-132.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21, 325-338.
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, S. ve Yağlı, Ü. (2013). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 94-111.
- Yılmaz, M. (1997). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

ORAN-ORANTI KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİ KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ¹⁸**RECEP BULUT****MEB****MEHMET BEKDEMİR****ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Problem Durumu: Ülke olarak ulusal ve uluslararası matematik sınavlarında üst düzey öğrenmeler açısından başarılı sonuçlar alamamaktayız. Bu durumun farklı gerekçeleri olabileceği gibi matematik öğretmenlerinin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri de bu durumun sebeplerinden olabilmektedir.

Amaç: Bu çalışmada ters yüz sınıf modelinin yedinci sınıf oran-orantı konusunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre öğrencilerin alt ve üst düzey öğrenmelerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu Karadeniz Bölgesi' nde nüfus açısından küçük bir ilin, sosyo-ekonomik durumu ve akademik başarıları düşük-orta düzeyde olan bir ilçe ortaokulunda iki farklı şubede bulunan toplam 36 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubunda pilot uygulama dâhil beş hafta boyunca ters yüz sınıf modeli, kontrol grubunda ise alışılmış yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden kontrollü ön-test ve son-test modeli kullanılmış, veriler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre beşi alt düzey, yedisi üst düzey bilişsel basamaklarda bulunan ve toplam 12 sorudan oluşan matematik başarı testi ile toplanmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Araştırma sonunda deney ve kontrol grubunun alt düzey başarı puanları bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat üst düzey başarı puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf oran-orantı konusunun öğretiminde üst düzey öğrenmelere olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Çalışma sonunda ters yüz sınıf modelinin uygulanabilir ve öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini olumlu etkileyen bir model olduğu görüldüğünden matematik öğretmenlerine modeli kullanmaları önerilir.

Anahtar Kelimeler: Dönüştürülmüş sınıf, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Üst düzey öğrenme.

Abstract

Problem Statement: As a country, we cannot get successful results in terms of high level learning in national and international mathematics exams. This may have different reasons as well as the teaching methods and techniques used by mathematics teachers.

Purpose: In this study, it is aimed to investigate the effect of Flipped Classroom Model on lower and higher level learning of students according to Revised Bloom Taxonomy on 7th grade "ratio-proportion".

Method: Action research method was used in this research. The sample of the study consists of 36 7th grade students in two different branches in a district school of a small province in the eastern Black Sea region with low-moderate socio-economic status and academic achievement. The experimental and control groups were determined by convenience sampling method and Flipped Classroom Model was applied to the experimental group for five weeks including piloting. In the control group, courses were carried out with conventional methods. Of the research, controlled pre-test and post-test model from the semi-experimental designs were used. The data were collected according to the Revised Bloom Taxonomy by mathematics achievement test consisting of a total of 12 questions, five of which were in the lower level and seven of them in the higher level cognitive steps.

Finding and Results: In conclusion, there wasn't significant difference between the experimental and the control group's success scores obtained from the lower level questions. But, there was a significant difference between the experimental group and the control group in terms of the achievement scores obtained from the high level questions in favor of the experimental group. This shows that the flipped classroom model has a positive effect on high level learning in the teaching of the 7th grade ratio-proportion.

Implications for Research and Practice: At the end of the study, it is recommended that mathematics teachers use the flipped classroom model as it is applicable and positively affects students' high level learning.

¹⁸ Bu çalışma "Oran-Orantı Konusunun Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin sadece nicel kısmını ihtiva eden bir parçasıdır.

Keywords: Inverted Classroom, High level learning, Revised Bloom's Taxonomy.

Problem Durumu ve Amaç

İnsanlar, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için teknolojinin gelişimine paralel olarak, kendi bilgi ve becerilerinin de sürekli gelişimine ve değişimine gerek duymaktadır. Yine sadece bilgi ve becerilerin öğrenimi yeterli olmamakta, bununla birlikte bilgi ve becerilerin farklı durum ve alanlara uygulanması ve/ya transfer edilmesi de hayati önem taşımaktadır. Eğitim kurumları bu duruma ayak uydurmak için eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini sürekli olarak değiştirmek ve geliştirmek durumunda kalmıştır. Bu gelişmelerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) da gelişen ve değişen teknolojiyi eğitime entegre etmek istemiştir. Bu amaçla 2012 yılındaki pilot uygulamaların ardından, ülkenin tamamında bütün sınıflar etkileşimli tahta ile donatılmaya ve bütün öğrencilere tablet bilgisayar verilmeye başlanmıştır (Pamuk, Çakır, Yılmaz, Ergun, & Ayas, 2013; Demirer & Dikmen, 2018).

Teknolojideki gelişmelerin hızla ilerlediği bu süreçte, bu gelişmelerin eğitim ve öğretime yansımaları da kaçınılmaz olmuştur. Teknoloji, gerek uzaktan eğitimde, gerekse de sınıf içi eğitim ortamlarında destekleyici ve tamamlayıcı olarak, yoğun şekilde kullanılmaya başlanmış, aynı anda hem yüz yüze eğitimin hem de uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı harmanlanmış yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin de ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. (Ünsal, 2010).

Bu yeni nesil eğitim-öğretim yöntemlerinin genel amaçları; öğrenciyi merkeze alarak öğrenenin öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlama, elde edilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını artırma ve gerçek hayata transferini sağlamaktır (Cüce, 2012). Bunların olabilmesi için öğrenenin, öğrenim sürecinde dinleyen konumunda olmasından ziyade, katılımcı olması sağlanmalıdır. Öğrenenin derslerde aktif olması ders içi etkinlikleri yoluyla sağlanabileceğinden ders içinde ne kadar fazla etkinlik yapılırsa öğrenci de o kadar aktif olacaktır (Grandgenet, Harris, & Hofer, 2011). Fakat derslerde konuların öğrencilere anlatılması veya öğretilmesi çok zaman aldığından, öğretmenler genelde ders içerisinde etkinlik yapmaya zaman bulamamaktadır (Metin & Özmen, 2009). Bunun sonucunda öğrenciler sadece ders içeriklerini ve/ya ilgili konuyu anlamaya çalışmakta, aktif olarak katılım sağlayabileceği bir uygulama veya etkinliğe katılım sağlamadan dersler ilerlemektedir. Böylece öğrencilerin kalıcı ve üst düzey öğrenmeleri de sınırlı kalmaktadır (Erdem, 1994). Örneğin MEB (2013)' in yayımladığı PISA 2012 Türkiye Ulusal Ön Raporu' na göre matematik okuryazarlığı düzeyinde Türkiye 65 ülkeden 44. sırada ve yine MEB (2016)' in yayımladığı PISA 2015 Ulusal Rapor' a göre matematik okuryazarlığı düzeyinde Türkiye, 72 ülke arasından ancak 50. sırada kendine yer bulabilmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun başarı düzeylerinin ortalamanın çok altında olduğunu ve üst düzey öğrenmelerinin de çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Oysaki Ersoy (1997), her öğrencinin matematiğin değerini ve matematiksel iletişimi öğrenmesi gerektiğini, matematiği öğrenebileceğine dair kendisine güvenmesi gerektiğini ve matematiksel problemleri çözebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeylerinin artırılabilmesi için öğrencilerde düşünme, akıl yürütme, problem çözme, sorgulama ve araştırma yapabileceği gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Hem Ersoy (1997)' un ifadeleri, hem de öğrencilerimizin PISA gibi uluslararası araştırmalardan elde ettiği sonuçlar incelendiğinde ülkemizdeki matematik öğretiminin ve öğretim yöntem tekniklerinin farklılaştırılması ve öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi, ayrıca öğreticilerin de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde geliştirilmesi gerektiği açıktır. Bunun için proje tabanlı öğretim, problem çözme ve modelleme tabanlı yöntemler gibi birçok alternatif yöntemler bulunmaktadır. Yine bu yöntemlerden bir tanesi Ters Yüz Sınıf Modeli (TYSM)' dir. TYSM, öğrencilerin videolar ve çalışma kâğıtları yardımıyla konunun içerik ve teorik kısmını bireysel olarak kendi hızıyla evde veya ders dışında öğrendiği, ders içerisinde ise günlük yaşam problemlerini içeren etkinlikler üzerine, gruplarla beraber çözümler arandığı veya çalışmalar yapıldığı bir modeldir (Zownorega, 2013).

TYSM ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, TYSM' nin genellikle öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaların bazıları TYSM' nin öğrencilerin başarılarını etkilemediğini (Johnson & Renner, 2012; Overmyer, 2014; Yavuz M. , 2016) ortaya koyarken diğer çalışmalar da bu modelin kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırdığını ortaya koymuştur (Strayer, 2007; Özdemir, 2016; Güç, 2017; Öztürk, 2018; İlyoğlu, 2018). Bu çalışmaların çoğu kategorik olarak alt ve üst düzey öğrenmeler yerine genel öğrenmeler üzerinedir.

Daha derinlemesine bilgi elde etmek için bu çalışma da öğrenmeler alt ve üst öğrenmeler olarak ikiye ayrılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırla, anla ve uygula basamakları alt öğrenmeleri gösterirken analiz et, değerlendir ve yarat basamakları da üst düzey öğrenmeleri göstermektedir.

Buna göre çalışmanın amacı; TYSM' nin öğrencilerin alt ve üst düzey öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki iki alt probleme cevap aranmıştır;

1. TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?
2. TYSM' nin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada TYSM' nin etkisini araştırmak için "eylem araştırması" yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, genel olarak geliştirilmesi veya düzeltilmesi gereken bir durum olduğunda, sorunun muhataplarının da çalışmaya katılıp süreci yakından

takip ettiği, durumun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine odaklı esnek bir çalışma türüdür (Glanz, 1999; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014; Şimek & Yıldırım, 2018). Eylem araştırmalarında ilk olarak sorun belirlenmelidir. Ardından bu sorun tanımlanarak çözümlerin geliştirilebilmesi için çalışmalar yapılır. Bu çalışmaların sonucunun amacına ulaşması noktasında elde edilen bulgular ve değerlendirmeler paydaşlarla paylaşılmalıdır. Eylem araştırmasında problemin belirlenmesinden ziyade çözüm yolu üretebilmek önemlidir (Uzuner, 2005; Uzuner & Girgin, 2014). Eylem araştırmalarında veriler nicel veya nitel olarak toplanabilir. Nicel verilerin çözümlenmesinde yanlılığın önüne geçmek adına testin güvenilirliği için uzman görüşü alınabilir ve değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik düzeyine bakılabilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada uygulayıcı ile araştırmacı aynı kişi olduğu için ve matematik öğretiminde sınıf içi etkinliklerin iyileştirilmesine odaklanıldığından eylem araştırması yöntemi tercih edilmiştir. Yine bu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmış fakat bu çalışma bir tezin parçası olduğundan burada sadece nicel veriler ve sonuçları ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutu incelenirken yarı deneysel desenlerden kontrollü ön-test ve son-test modeli kullanılmıştır (Tanrıdiler, 2014). Bunun için sınıflar deney ve kontrol grubu olarak rastgele seçilmiş ve öğrencilerin tamamına uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi uygulanmıştır.

Bu çalışma Doğu Karadeniz Bölgesinin nüfus açısından küçük bir ilinin, sosyo-ekonomik durumu ve akademik başarısı düşük-orta düzeyde olan bir ilçe okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 37 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 19' u deney grubunda, 18' i ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerden bir tanesi uygulamanın yapılması esnasında etkinliklere yeterli düzeyde katılmadığından deney grubundan çıkarılmıştır. Böylece deney grubunda 18 öğrenci yer almıştır.

TYSM, oran-orantı konusunun öğretiminde dört hafta süresince toplam 18 ders saatinde uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri dersten önce dersin içeriğini araştırmacı tarafından hazırlanan videolar ve çalışma kâğıtları vasıtasıyla bireysel hızlarına göre izlemişler veya çalışmışlar, derste ise yapılandırmacı yaklaşımı ve aktif öğrenmeyi temel alan grupla problem üzerine çalışma ve tartışma etkinlikleri veya normalde ev ödevi olarak verilen ders kitabındaki alıştırmaları yapmışlardır. Bunun için araştırmacı tarafından dört etkinlik hazırlanmış ve öğrenciler bu etkinlikler üzerinde grupla çalışmışlardır. Kontrol grubunda ise öğretim genelde sunuş yoluyla yapılmış, içeriğin öğretilmesinin ardından kalan sürede etkinlikler yapılmıştır. Deney grubuyla haftada beş ders saati boyunca etkinlik yapılırken kontrol grubuyla haftada bir saat etkinlik yapılabilmektedir.

Çalışmanın uygulayıcısı ve araştırmacısı aynı kişidir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunun öğretmenidir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilgi açısından eşit davranılmaya çalışılmıştır. Gruplardaki tüm öğrencilerin ders içinde ve dışında sordukları soru ve istekleriyle ders öğretmeni eşit bir şekilde ve yakından ilgilenmiştir. Kontrol grubuyla işlenen derslerde konuların eksik kalmamasına, deney grubunda çözülen örnek ve alıştırmaların benzerlerinin kontrol grubuyla da çözümlenmesine, talep ettikleri teneffüslerde soru çözme ve konu anlatma gibi ek isteklerin karşılanmasına üst düzeyde dikkat edilmiştir. Ayrıca kontrol grubuna ders kitabındaki "Öğrendiklerimizi Uygulayalım" bölümleri ödev olarak verilmiş ve derse başlamadan önce kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda öğrencilere çalışma ve süreciyle ilgili sadece temel açıklayıcı bilgiler verilmiş ve deney grubundaki öğrencilere farklı oldukları veya daha iyi öğrenecekleri gibi motive edici açıklamalardan kaçınılmıştır.

Veriler yedisi çoktan seçmeli beşi de açık uçlu olmak üzere, oran-orantı konusunun kazanımlarıyla uyumlu toplam 12 soru içeren matematik başarı testi ile toplanmıştır. İlk olarak 24 adet soru araştırmacı tarafından hazırlanmış, geçerliği sağlamak için iki matematik öğretmeni ve bir akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan 24 soruyu Bloom Taksonomisine göre gruplandırmak için sorular sosyal medya yardımıyla matematik öğretmenlerine gönderilmiştir. Buna göre 12 sorunun alt düzey öğrenme, 12 sorunun üst düzey öğrenme ile alakalı olduğuna karar verilmiştir. Hazırlanan sorular uygulayıcı tarafından başka bir gruba uygulanmış, uygulama sonrası ortaya çıkan sorunlara ve araştırmacı ile beraber dört uzman görüşüne göre 12 soruluk bir teste karar verilmiştir. Karar verilen sorulardan 5' i alt düzey öğrenme ile 7 tanesi de üst düzey öğrenme ile alakalıdır. Açık uçlu soruların cevaplarının değerlendirmesi için araştırmacı tarafından bir rubrik hazırlanmıştır. Bu rubriğe göre 16 tane öğrencinin kağıdı üç öğretmen tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve çok yüksek bir ilişki bulunmuştur ($r = .879, .926$ ve $.928, p < .05$). Bu sonuçlar okuyucular arası güvenilirliğin yeterli olduğunu göstermektedir.

Bu başarı testi araştırmacı tarafından, bir ders saatinde, çalışma öncesi ve sonrası tüm öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin birbirlerini etkilemesi engellenmiştir. Daha sonra her bir öğrenci için yüz puan üzerinden hem alt düzey hem de üst düzey öğrenmelerle ilgili puanlar ön-test ve son-test için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Her bir grup ve öğrenme düzeyleriyle ilgili olarak her bir öğrencinin son-test puanından ön-test puanı çıkarılarak hem alt hem de üst öğrenme başarı puanı hesaplanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grupları arasında alt öğrenme ve üst öğrenme düzeylerine göre fark olup olmadığını belirlemek için, katılımcı sayıları parametrik testler için uygun olmadığından (Stevens, 2007), bağımsız örneklem için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Bu çalışmanın "TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?" şeklindeki birinci alt problemine cevap bulmak için kullanılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol grubunun alt düzey başarı puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	f	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	z	p
Deney Grubu	18	21,67	390,00	105,00	-1,920	,055
Kontrol Grubu	18	15,33	276,00			

Elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun alt düzey öğrenme başarıları arasında anlamlı olarak bir fark yoktur ($U=105$, $p>.05$). Yani TYSM' nin öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi yoktur. Bu sonuç daha önce ortaya konan sonuçlarla (Johnson & Renner, 2012; Overmyer, 2014; Sırakaya, 2015; Yavuz M. , 2016) örtüşmektedir.

Bu çalışmanın "TYSM' nin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi var mıdır?" şeklindeki ikinci alt problemine cevap bulmak için kullanılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol grubunun üst düzey başarı puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	f	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	z	p
Deney Grubu	18	22,06	397,00	98,000	-2,027	,043
Kontrol Grubu	18	14,94	269,00			

Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun üst düzey öğrenme başarıları arasında anlamlı olarak bir fark vardır ($U=98$, $p<.05$). Yani TYSM' nin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi vardır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış miktarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış miktarından anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar daha önce ortaya konan bazı sonuçlarla çelişirken (Johnson & Renner, 2012; Overmyer, 2014; Yavuz M. , 2016) bazı sonuçlarla da (Strayer, 2007; Sırakaya, 2015; Özdemir, 2016; Güç, 2017; Öztürk, 2018; İyitoğlu, 2018) örtüşmektedir.

Bu sonuçlar bize alt düzey öğrenmelerin farklı yöntem ve teknikler kullanılmadan öğretmen merkezli sunuş yoluyla da öğrencilere kazandırılabilceğini fakat öğrencilere üst düzey öğrenmeleri kazandırmada TYSM gibi öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini (Aydın & Yılmaz, 2010; Koç, 2011) göstermektedir. Ancak alanyazında yer alan bazı çalışmalara göre matematik öğretmenlerinin çoğu zaman farklı gerekçeler öne sürerek derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmadıkları ve dersin büyük bir bölümünde sunuş yoluyla öğretim yaptıkları görülmektedir (Metin & Özmen, 2009; Uğurel, Bukova-Güzel, & Kula, 2010; Bozkurt & Kuran, 2016). Diğer taraftan üst düzey öğrenmeleri dikkate alan soruların sorulduğu ulusal LGS ve uluslararası PISA sınavlarından öğrencilerimiz düşük düzeyde başarılar elde etmektedirler. Bu iki sonuç bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi matematik öğretiminde TYSM gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Yine alanyazında bazı çalışmalarda matematik öğretmenlerinin, derslerinde etkinlik temelli öğrenmeler gerçekleştirememelerine gerekçe olarak etkinlik yapmak için yeterli zamanın olmadığını öne sürdükleri görülmektedir (Bozkurt & Kuran, 2016). Yapılan bu çalışmayla TYSM' nin öğretmene sınıf içinde etkinlikler yapabilmek ve öğrencilere hem alt hem de üst düzey öğrenmeler kazandırabilmek için yeterli zamanı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında grup çalışması, aktif öğrenme etkinlikleri ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Aydın & Yılmaz, 2010; Koç, 2011). Bu çalışmada kullanılan TYSM' nin uygulamasında da aktif öğrenme etkinlikleri ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri yer aldığından öğrenci başarısındaki artışın bu yöntemlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, TYSM' nin anlamlı olarak öğrencilerin alt düzey öğrenmelerine etkisi yok iken öğrencilerin üst düzey öğrenmelerine etkisi vardır. Öğrenciler aktif olarak katılmadıkları derslerde bile alt düzey öğrenmeleri kazanabilirler. Fakat üst düzey öğrenmelerin kazanılması oldukça zordur. Bu modelin en azından yedinci sınıf oran- orantı konusunun öğretimine olumlu katkısı vardır.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler

Bu çalışma yedinci sınıf matematik dersi için yapılmıştır. Modelin diğer sınıf düzeylerinde ve diğer konularda etkisi araştırılabilir. Çalışmada modelin üst düzey öğrenmeleri anlamlı bir şekilde olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmışken, modelin üst düzey öğrenmelere olan olumlu etkisinin hangi bilişsel alan basamağındaki başarıdan kaynaklandığı araştırılabilir. Modelin alt ve üst öğrenmeler üzerine etkisi incelenmiştir. TYSM' nin üst düzey öğrenmelerin kalıcılığına etkisi incelenebilir. Yapılan araştırma sonucunda akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerini yeterince

gösteremedikleri gerekçesiyle TYSM' yi tercih etmedikleri görülmüştür, akademik başarı düzeyi yüksek olan bir grupla modelin uygulaması yapılarak öğrencilerin görüşleri detaylı olarak incelenebilir.

Öğrencilerin videoları dersten önce izlemesini garanti altına almak için bu çalışmada da yapıldığı üzere videonun içeriği ile ilgili temel düzeyde örneklerden oluşan çalışma kâğıtları verilerek öğrencilerin bu çalışma kâğıtlarındaki soruları çözmeleri istenebilir veya videonun içeriğine sadece izleyen öğrencilerin bilebilecekleri bir şifre yerleştirilebilir. Yapılan çalışmada ders öncesi videoları izlemeyen öğrencilerin videoyu izlemesi ve diğer öğrencilerin ders içi etkinliklere daha hazır olabilmeleri için dersin ilk 10 dakikası öğretmen tarafından hazırlanan videoların tüm öğrenciler tarafından izlenmesine ayrılmıştır. Videoları izlemeden gelen öğrenciler için çalışmamızda aldığımız bu önlem dikkate alınabilir.

Çalışmada öğrenci velilerinin olduğu bir Whatsapp grubu açılmış ve öğrencilere anında dönüt verilebilmesi adına öğrencilerden videolardan veya çalışma kâğıtlarından anlamadıkları yerleri istedikleri zaman sormaları istenmiştir. Öğrenciler bu grubu kullanmak yerine sorularını ders öncesi öğretmenine sormayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin Whatsapp gibi anında dönüt verme imkânı olan uygulamaları kullanmalarını adına çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, N., & Yılmaz, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Bozkurt, A., & Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygulamaya ve Etkinlik Tasarlamaya İlişkin Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüce, M. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: Aksiyon araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cüce, M. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: Aksiyon araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirer, V., & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1).
- Erdem, L. (1994). İşbirliğine dayalı öğrenmenin yükseköğretimdeki başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 41-47.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 13, 115-120.
- Glanz, J. (1999). A primer on avtion research for the school administrator. *The Clearing House*, 72(5), 301-304.
- Grandgennet, N., Harris, J., & Hofer, M. J. (2011). An Activity-Based Approach to Technology Integration in the Mathematics Classroom. *NCSM Journal of Mathematics Education Leadership*, 13(2), 19-28.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Matematik Ana Bilim Dalı, Amasya.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, L. V., & Renner, J. D. (2012). *Effects of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement*. Unpublished phd thesis, University of Louisville.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerine etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Türkiye Ulusal Ön Raporu*. Şubat 16, 2018 tarihinde pisa.meb.gov.tr adresinden alındı
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal Rapor*. Şubat 16, 2018 tarihinde pisa.meb.gov.tr adresinden alındı
- Metin, M., & Özmen, H. (2009, Aralık). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 94-123.
- Overmyer, G. R. (2014). *The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Student Achievement*. Doktora Tezi, Colorado State University, Fort Collins, Colorado.

- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. Y. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarısına etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pamuk, S., Çakır, R., Yılmaz, H. B., Ergun, M., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), s. 1799-1822.
- Sırakaya, D. A. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz - yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stevens, J. P. (2007). *Intermediate statistics: A modern approach*. New York: Routledge.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Doctoral Thesis, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Şimek, H., & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanrıdiler, A. (2014). Eylem araştırmasında nicel yöntemler. A. P. Johnson içinde, *Eylem araştırmaları el kitabı* (Y. Uzuner, & M. Özten Anay, Çev., s. 19-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerihakkındaki görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 103-123.
- Uzuner, Y. (2005). Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Eylem araştırmasına giriş. A. P. Johnson içinde, *Eylem araştırmaları el kitabı* (Y. Uzuner, & M. Özten Anay, Çev., s. 19-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2010). Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*(185), 130-137.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness Of Flipping The Classroom In A Honors Level, Mechanics-Based Physics Class*. Master Theses, Eastern Illinois University.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ VOICETHREAD İLE MATERYAL DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

SATI BURHANLI
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİÖZDEN DEMİRKAN
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Eğitimde çağdaş ve yenilikçi yöntemlerin kullanımının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç vardır. Bilgisayarların ve internetin son 10 yılda yaygınlaştığı düşünülürse BDİÖ yöntemi de görece yeni bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Yeni yöntemlerin kullanımının yaygınlaşması için öncelikle yöntemlerin etkilerinin farklı kademelerde gözlemlenmesi ve öğretmen adaylarının da bu yöntemler konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekir. Bu nedenle bu çalışmada BDİÖ yönteminin öğretmen eğitiminde kullanılması incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak öğretim materyali değerlendirme deneyimleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma öğretmen adaylarının çalışmalarını paylaşabilecekleri ve birbirlerinin çalışmalarını değerlendirebilecekleri bir ortam oluşturmayı ve bu ortamın öğretmen adaylarına etkilerini öğrenebilmeyi amaçlamıştır.

Yöntem: Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmış ve bütüncül tek durum desenine göre tasarlanmıştır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 26 eğitim fakültesi öğrencisidir. Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı görüş formu kullanılmıştır. Toplanan katılımcı görüşleri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Öğretmen adayları VoiceThread üzerinde sunulan işbirlikli öğrenme ortamının öğretmen adaylarının farklı bakış açıları kazanma, eksiklerini fark edebilme, değerlendirme yapabilme, eleştirel düşünme ve başkalarının fikirlerine saygı duyma gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları VT uygulamasının kullanımı kolay, grup içi etkileşimin artmasını sağlayan, eğlenceli ve kolay ulaşılabilir bir uygulama olduğunu belirtmelerinin yanı sıra internet bağlantısı ve mobil uygulama sorunlarının uygulamayı kullanma sırasında zorluklar çıkardığını da ifade etmişlerdir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışmada BDİÖ yöntemi ve yöntemi uygulamak için kullanılan ortam olan VT uygulaması birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda yönetime odaklanılması ve yöntemin daha detaylı planlanması ve uygulanması yöntemin etkilerinin daha iyi gözlemlenmesini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme, VoiceThread, Öğretmen Eğitimi, İşbirlikli Materyal Değerlendirme

Abstract

Purpose: There is a need to expand the use of contemporary methods in education. In order to spread the use of new methods, first of all, the effects of the methods should be observed at different levels and the prospective teachers should have knowledge and experience about these methods. Therefore, in this study, the use of CSCL method in teacher education was examined. The aim of this study was to determine the prospective teachers' views on evaluating educational material collaboratively via VoiceThread. This research aims to create an environment in which prospective teachers can share their materials and evaluate each other's material collaboratively. And also it aims to learn the effects of this environment on prospective teachers.

Method: The holistic single case design was used. The participants were 26 students from the faculty of education. A written opinion form which consists of open-ended questions was used to collect data. The data were analysed using content analysis method.

Findings: Results showed that evaluation of materials collaboratively helped prospective teachers to gain different perspectives, recognize their deficiencies, and respect others' ideas. Results also show that VT application increases the interaction within the group, is fun and easily accessible but the mobile application has some deficiencies.

Research and Practice: In this study, the CSCL method and VT application, which is the medium used to implement the method, were evaluated together. In later studies, focusing on the method and more detailed planning and implementation of the method may provide a better observation of the effects of the method.

Keywords: Computer Supported Collaborative Learning, VoiceThread, Pre-service Teacher Education, Collaborative Material Evaluation

Giriş

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç etrafında küçük gruplar halinde çalışarak, birlikte öğrenmelerine dayalı hem bireysel başarının hem de grup başarısının değerlendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Açıkgöz, 2006). İşbirlikli öğrenme yönteminde iki ya da daha fazla kişi küçük gruplar halinde bir konuyu öğrenmek için birlikte çalışırlar (Dillenbourg, 1999). Bir problem hakkında grup halinde çalışarak ortak bir düşünce ya da kavrayış biçimi geliştirmeye dayalı bir yöntemdir. Grup üyeleri ortaklaşa etkinliklere katılırlar ve ortak bir amaç etrafında çalışırlar (Lipponen, 2002). Bu çalışma yüzyüze ya da bilgisayar ortamında; senkron ya da asenkron olarak gerçekleştirilebilir.

Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme (BDİÖ) ise teknoloji ile desteklenmiş işbirlikli öğrenme ortamlarının kişiler arası etkileşimi ve grup çalışmasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve kullanılması ile oluşan bir öğrenme yaklaşımıdır. BDİÖ, teknoloji ile zenginleştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamları aracılığıyla bir grubun üyeleri arasında bilginin ve uzmanlığın paylaşılması ve yayılmasına olanak sağlar (Lipponen, 2002). Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yöntemi zaman ve mekan sınırı olmaksızın öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalışmalarını ve öğrenmelerini sağlar (Stahl, Koschmann, Suthers, 2006). Bu yaklaşımda odak nokta öğretmenden öğrenmek yerine öğrencilerin işbirliği yaparak birbirinden öğrenmelerini sağlamaktır. Bilgisayarların işlevi küçük gruplar halinde öğrenmeyi desteklemek için öğrencileri bir araya getirmektir. BDİÖ yaklaşımında öğrenciler arası iletişim ve etkileşim bilgisayar ya da internet tabanlı uygulamalar aracılığıyla sağlanır (Stahl, Koschmann, Suthers, 2006). Stahl, Koschmann, Suthers'a (2006) göre BDİÖ'nün özellikleri aşağıda verilmiştir;

- Öğrenenler öğrenme sürecinde birey olmaktan çıkıp bir grubun üyesi olurlar.
- Tartışma, müzakere yapılarak konu üzerinde ortak bir düşünce geliştirilmesi sağlanır.
- Verilen görevler hakkında ortak bir kavrayış geliştirme ve sürdürme amaçlanır.
- Öğrenme etkileşim içinde grup çalışması yoluyla gerçekleşir.
- Hem bireysel hem de grup öğrenmesi gerçekleşir.
- Değerlendirme yapılırken hem bireysel hem de grup değerlendirmesi gereklidir.

Grup etkileşimi sırasında söylenen sözler, yazılan yazılar ve çizilen şemalar grup üyelerinin öğrenme süreçlerinin göstergesidir. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yöntemi öğrenmeyi bireylerin beyinlerinde gerçekleşen bir süreçten sosyal ortamda gerçekleşen, gözlemlenebilir bir sürece dönüştürür. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenmede; grup olarak gerçekleştirilen öğrenme sürecini gözlemlenebilir hale getirecek etkinlikler, ortamlar ve ürünler tasarlanır.

Lipponen'e (2002) göre BDİÖ'nün yararları aşağıda verilmiştir;

- Öğrenme süreci bilgisayar ve internet tabanlı uygulamalar üzerinden yürütüldüğünden zaman ve mekân kısıtlamaları ortadan kalkar.
- Öğrenciler arası etkileşimin eş zamanlı olması gerektiği için öğrenciye etkinlik ve diğer grup üyelerinin düşünceleri üzerinde düşünmesi için zaman kalır. Bu da yansıtıcı düşünmenin gelişmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin bilgilerini, düşüncelerini paylaşmasına ve başkalarının düşüncelerini öğrenmesine olanak sağlar.
- Fikirlerini; sözle, yazıyla ve şemayla anlatma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.
- Yazılı metinler ya da şemalar aracılığıyla düşünme sürecini görünür hale getirmek öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve başkalarının öğrenme süreçlerini fark etmelerini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmelerine olanak sağlar.
- Fikirlerin ortak platformda paylaşılması ve farklı bilgi, beceri ve yeteneklere sahip bireyler arası etkileşim öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olur.
- BDİÖ ortamları Vygotsky tarafından ortaya atılan yakınsal gelişim alanı olarak tanımlanan yardım ve rehberlikle gerçekleşecek öğrenmeler için ortam sağlar.
- BDİÖ ortamları bilgi, düşünce ve deneyimlerin paylaşılmasına olanak sağlar.
- BDİÖ ortamları öğrenme süreci ve bilgi oluşumu sürecini gözlenebilir hale getirir.
- BDİÖ ortamları öğrenme süreci ve öğrenmeyi aktarma konusunda bir veri tabanı oluşturarak bu alanda yapılacak çalışmalar için ortam hazırlar.

Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme Yazılımları

Bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında bireyler arası etkileşim bilgisayarlar ya da bilgisayar yazılımları aracılığıyla sağlanır. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yazılımları işbirlikli öğrenmede öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi sağlayan ortamlardır (Stahl, Koschmann, Suthers, 2006). Diğer bir deyişle grup öğrenmesine neden olan bireysel aktivitelere aracılık etmek ve bu bireysel aktivitelerin gerçekleşmesini teşvik etmek için tasarlanan özel yazılımlar olarak da tanımlanabilir. Bu ortamlar yardımıyla öğrenciler arası etkileşim gözlenebilir ve öğrencilere geribildirim verilebilir. Bu yazılımlar öğrenciler arası etkileşimi gözlemlenmeyi ve gerektiğinde geribildirim vermeyi kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Lipponen'e (2002) göre BDİÖ ortamları basit bir ara yüze sahip ve kullanımı kolay olmalıdır. Ayrıca sınıf ortamına kolayca adapte edilebilmeli ve öğrenmeyi organize edebilmek için gerekli teknik ve pedagojik özelliklere sahip olmalıdır.

VoiceThread

VoiceThread resim, video, döküman, ve sunuları eşzamansız olarak yayınlamaya ve paylaşmaya izin veren bir platformdur. Kullanıcılar yükledikleri doküman, resim, video veya sunularla ilgili yorumlarını sözlü (mikrofon veya telefonla), yazıyla, yüklenen bir ses dosyasıyla veya web cam aracılığıyla kayıt edilen bir video dosyasıyla yapabilir. Grup oluşturmaya, gruplara istenen sayıda kişi eklenmesine olanak sağlayan bir platformdur. Bunun yanı sıra kullanıcılar çeşitli araçlarla birbirlerinin çalışmalarına yorum yapabilir ve yapılan yorumlara cevap verebilirler. VoiceThread ses, yazı, video gibi araçlarla öğrenmeyi gözlemlenebilir hale getirmek, düşünceyi ifade etmek, eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ve bireylere farklı bakış açıları kazandırmak için uygun bir platformdur.

İlgili Çalışmalar

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yönteminin çeşitli düzeylerde ve çeşitli alanlarda uygulandığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar BDİÖ yönteminin grup çalışmalarını desteklemenin yanı sıra bireysel öğrenmeye de katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, BDİÖ yönteminin öğrenmenin işbirlikli olarak gerçekleştirilebileceği destekleyici bir ortam oluşturduğu da belirtilmiştir (Atıcı ve Gürol, 2002). BDİÖ yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık ve derse karşı tutum gibi değişkenler üzerinde de olumlu etkileri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır (Birişçi, Karal, 2011; Bilgin, Karaduman, 2005). Klinik hemşireliği öğrencileri ile yapılan bir çalışma BDİÖ etkinliklerinin hemşirelik öğrencilerine bakım süreci sorunlarını tartışmak ve çözmek için küçük gruplarda birlikte çalışarak deneyim kazanma fırsatı sunduğunu ortaya çıkarmıştır (Fox, 2017). Özetle BDİÖ yönteminin çeşitli gruplarda ve çeşitli amaçlarla denendiği ve olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde BDİÖ yönteminin öğretmen eğitiminde kullanılmasına yönelik çalışmaların da bulunduğu gözlemlenmiştir. Çalışmalar öğretmen eğitiminde bu yöntemin kullanılmasının, öğretmen adaylarının diğer derslerinde bu yöntemi kullanmalarına yönelik tutum geliştirmelerine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca BDİÖ yönteminin öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabileceği de belirtilmiştir (Korucu, Korucu ve Çakır, 2015). VoiceThread'in öğretmen eğitiminde kullanımı üzerine yapılmış bir çalışmada da bu yazılımın öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığını arttırdığına yönelik sonuçlara rastlanmaktadır (McCormack, 2010). Yapılan araştırmalar öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımının aday öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik davranışlarına direk etki etmese de onların eğitimde teknoloji kullanımı konusundaki öz-yeterlik algısının artmasına sebep olduğunu ve onların bu araçları benimsemesini sağladığını ortaya çıkarmıştır (Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon, Sointu, 2015; Kim, Rueckert, Kim ve Seo, 2013). Sonuç olarak bu yöntemin öğretmen adaylarının teknoloji okur-yazarlık düzeyleri ve teknolojiye karşı tutumları açısından da etkileri olduğu görülmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde VoiceThread yazılımının işbirlikli öğrenme ortamında kullanılmasına yönelik çalışmaların olduğu da görülmüştür. Daha önce yapılan çalışmaların bir kısmı VoiceThread'in öğrenmesi ve kullanımı kolay bir yazılım olduğunu (Ching ve Hsu, 2013) iddia ederken bir kısmı da uygulamaya giriş sırasında istenen şifre ve mail adresi gibi teknik detaylarla uğraşmanın kullanıcıların grup çalışmasına odaklanmasını engellediğini öne sürmüştür (Kim ve diğerleri 2013). Buna ek olarak yapılan çalışmalarda VT'in sesli ve videolu etkileşime olanak sağlayan yapısının katılımcılar arası etkileşimi desteklemeye yardımcı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ching ve Hsu, 2013). İşbirlikli öğrenme ortamının oluşturulması için VoiceThread kullanan çalışmalar, bu yazılımın işbirlikli öğrenme ortamında yansıtıcı cevapları arttırmaya katkısı olduğunu ve öğrenci katılımını arttırdığını göstermiştir (McCormack, 2010; Augustsson, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalardan biri, VT ortamında oluşturan işbirlikli çalışma etkinliklerinin öğrencilerin kendileri, diğerleri ve yapılan iş hakkında farkındalığı arttırmaya katkı sağladığını ve onların grup halinde çalışma konusunda desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışma VT'in de içinde bulunduğu Web 2.0 teknolojilerinin yüz yüze dersleri desteklemek için kullanılabilecek bir ortam oluşturduğunu da belirtmiştir (Augustsson, 2010). Özetle alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde daha önce VoiceThread yazılımının işbirlikli öğrenme ortamlarında kullanıldığı anlaşılmıştır.

Alanyazında VT yazılımının sunduğu özelliklerinin ortama etkisine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ching ve Hsu (2013) tarafından yapılan çalışmada VoiceThread'in sunduğu iletişim seçenekleri arasında en çok sesli iletişim seçeneğinin kullanıldığı bunu yazılı ve videolu iletişimin takip ettiği görülmüştür. Yapılan bir başka çalışma da VoiceThread in ses ve video gibi unsurlarının katılımcıların duygu, kişilik ve diğer sözsüz ipuçlarını aktarmalarına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun da eşzamanlı olmayan çevrimiçi ortamda işbirliği sırasında anlamın daha iyi aktarılması ve yorumlanmasını sağladığına yönelik yorumlar da dikkati çekmektedir (Fox, 2017). Özetle daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde VoiceThread yazılımında işbirliğini desteklemek için sunulan seçeneklerin ortamda mesajın daha iyi iletilmesini sağladığı sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak öğretim materyali değerlendirme deneyimleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma öğretmen adaylarının çalışmalarını ve birbirlerinin çalışmaları hakkında fikirlerini paylaşıp, birbirlerini değerlendirebilecekleri bir ortam oluşturmayı ve ortamın öğretmen adaylarına etkilerini

öğrenebilmeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak bu çalışma işbirlikli öğrenme yönteminin ve öğretimde teknolojinin etkili kullanımının örneklendirilmesi açısından da önemlidir. Bu çalışma ile çalışmaya katılan öğretmen adayları öğretimde teknoloji kullanma deneyimini bizzat yaşamış ve bu deneyimin öğrenci üzerindeki etkilerini bizzat deneyimlemişlerdir. Böylece ilerde kendi derslerinde teknolojiyi entegre ederken daha bilinçli olacakları düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarının BDİÖ yönteminin uygulanması konusunda da katkılar sağlaması beklenmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular yöntemin daha iyi uygulanması için geri bildirim niteliği taşımaktadır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

- Öğretmen adaylarının VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak öğretim materyali değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
 - Öğretmen eğitiminde BDİÖ yöntemi kullanımının öğretmen adaylarına katkıları nelerdir?
 - VoiceThread uygulamasının kolaylıkları ve zorlukları nelerdir?
 - Yöntemi daha etkili hale getirmek için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, bu deneyimlerin onlar için ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar (Merriam, 2009). Durum çalışması araştırmacıya çalışılan konu üzerinde kapsamlı bilgi toplama imkanı sağlar (Creswell, 2007). Bu çalışmada da araştırmacılar öğretmen adaylarının bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yöntemi kullanarak materyal değerlendirme deneyimleri hakkındaki görüşlerini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle durum çalışmasının bu araştırma için uygun bir yöntem olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni iyi formüle edilmiş kuramların teyit edilmesi ya da çürütülmesi için kullanılır ve katılımcıların bir durumdan nasıl etkilendiklerinin araştırılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). Bu çalışmada Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme yöntemi ile VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak materyal değerlendirme deneyimi ele alınan durumdur. Çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının VoiceThread programı üzerinden işbirlikli olarak materyal değerlendirme deneyimleri ve ortam hakkındaki görüşleri araştırıldığı için bütüncül tek durum deseni uygun olduğu düşünülmüştür.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 26 eğitim fakültesi öğrencisidir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları eğitim fakültesinde materyal geliştirme dersi alan İngilizce öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 19 ile 34 arasında değişmekte ve ortalama yaş 21'dir. Katılımcılar 21'i kız, 5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların hiçbiri daha önce VoiceThread uygulamasını kullanmamışlardır, bu uygulama ile araştırmanın yapıldığı derste araştırma kapsamında tanışmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı görüş formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının VoiceThraed ortamında işbirlikli olarak materyal değerlendirme deneyimlerini araştıran 10 soru bulunmaktadır. Yazılı görüş formu yardımıyla bu ortamda materyal değerlendirmenin öğretmen adaylarına katkıları, arkadaşlarıyla çalışma deneyimleri üzerine etkileri, ortamın sunduğu kolaylıklar, ortamın zorlukları ve bu ortamı tekrar kullanıp kullanmak istemedikleri hakkında sorular sorulmuştur.

Yazılı görüş formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için tez döneminde olan iki doktora öğrencisi ve bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Görüş alınmadan önce araştırmanın amacı, araştırma süreci ve öğretmen adaylarının VoiceThread üzerinde yaptıkları etkinliklerin bir haftası uzmanlara gösterilmiş ve onların araştırmanın doğasını anlaması sağlanmıştır. Daha sonra bu kişilerin yazılı görüş formu hakkındaki görüşleri öğrenilmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda; yazılı görüş formundaki bazı sorular çıkarılmış, soruların bir kısmındaki ifadeler değiştirilmiştir. Bunların yanı sıra yazılı görüş formunun görünüş geçerliliği hakkında da görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda soruları birbirinden ayıran bölüm başlıkları dikkat dağıtıcı olması sebebiyle yazılı görüş formundan çıkarılmıştır. Yapılan değişiklikler uzmanlara tekrar gösterilerek yazılı görüş formuna son hali verilmiştir.

Çalışma Süreci

Çalışma dört hafta sürmüştür. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere VoiceThread ortamı tanıtılmış, burada yapılabilecekler gösterilmiştir. Bunun yanı sıra VoiceThread kullanımını anlatan sekiz sayfalık bir pdf dosyası da hazırlanmış ve mail olarak iletilmiştir. Böylece katılımcılara ortamı tanıtmak ve onların ortamı daha kolay kullanmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Tanıtımın yapıldığı hafta öğrencilerden grup oluşturmaları istenmiş ve grup üyelerinin mail adresleri de araştırmacılar tarafından liste olarak alınmıştır. Çalışmada amaç öğretmen adaylarının grup olarak VoiceThread ortamında bir öğretim materyalini materyal tasarlama ilkleri açısından değerlendirmelerini sağlamak ve onların bu ortamdaki deneyimlerini öğrenmektir. Çalışma süreci aşağıdaki tabloda özetlenmiştir;

Tablo 1. Çalışma Süreci

Haftalar	Etkinlikler
1. Hafta	Araştırmacı tarafından VoiceThread üzerinden paylaşılan çalışmaların gruplar tarafından değerlendirilmesi
2. Hafta	Araştırmacı tarafından VoiceThread üzerinden paylaşılan çalışmaların gruplar tarafından değerlendirilmesi
3. Hafta	Grupların kendi çalışmalarını VoiceThread'e yüklemesi ve başka bir grupla paylaşması
4. Hafta	Grupların diğer grubun çalışmasını değerlendirmesi

Tablo 1' de görüldüğü gibi uygulama süreci dört hafta sürmüştür. Bu çalışma sırasında grup üyelerinin yüzyüze aynı ortamda bulunduğu tek adım üçüncü haftada yapılan materyalin seçilmesi ve VoiceThread'e yüklemesi adımıdır. Onun dışındaki adımlarda katılımcılardan asenkron olarak farklı ortamlardan materyalleri değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri Analizi

Toplanan katılımcı görüşleri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen görüşler dikkatlice okunmuş, kodlanmış ve daha sonra bu görüşler belirli temalar etrafında birleştirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamı olan VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak öğretim materyali değerlendirme deneyimlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının bu deneyimlerine dayalı görüşlerinden elde edilen bulgular; işbirlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarına katkıları, VoiceThread uygulamasının kolaylıkları ve zorlukları, tercih edilen yorum türleri, VT uygulamasını tekrar kullanmaya yönelik isteklilik durumları ve yöntemi daha etkili hale getirmek için öneriler olmak üzere altı tema etrafında toplanmış ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının VT Üzerinden İşbirlikli Olarak Materyal Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretmen Adaylarına Katkıları	Farklı bakış açıları kazanma	17
	Eksiklerini fark edebilme	12
	Belirli kriterlere göre değerlendirme yapabilme	8
	Eleştirel düşünme	6
	Başkalarının fikirlerine saygı duyma	2
	Kalıcı öğrenme	2
	Öz eleştiri yapabilme	1
	İletişim becerilerini geliştirme	1
VT Uygulaması Kolaylıkları	Kullanımı kolay	19

	Grup içi etkileşimi artırıyor	18
	Motive edici	15
	Fikir paylaşımına ortam sağlıyor	13
	Zaman-mekan kısıtlaması yok	8
	Eğlenceli	7
	Kolay ulaşılabilir	3
	Hızlı	3
	Çekingen öğrenciler için faydalı	3
	Teknoloji yeterlik algısını artırıyor	2
	Konuyu ekranın ortasına konumlandırması	1
VT Uygulaması Zorlukları	İnternet bağlantısına dayalı sorunlar	13
	Mobil uygulaması kullanışlı değil	11
	Karışık ve zor	5
	Üye olma zorunluluğu	2
	Yorumları herkesin görebilmesi	2
	Zaman alıcı	2
	Her yaş grubu için uygun değil	2
	Yüz yüze eğitime göre daha az etkili	2
	Yapay samimi değil	1
Tercih Edilen Yorum Türleri	Yazılı yorum	23
	Sesli yorum	8
	Videolu Yorum	2
VT Uygulamasını Tekrar Kullanma	Kullanmak isterim	16
	Kullanmak istemem	10
Öneriler	Gruplar öğrenciler tarafından oluşturulmalı	3
	Öğrenciler fikirlerini paylaşmaları için teşvik edilmeli	2
	Öğretim üyesi tartışma ortamı oluşturmalı	2
	Eleştiriler hoşgörü ile karşılanmalı	1
	Öğrencilerin etkinlikleri takip edilmeli	1

Tablo 1' de özetlenen temalar ve bu temalara ait kodlar aşağıda detaylandırılmış ve direk alıntılarla örneklendirilmiştir.

VT Ortamında İşbirlikli Olarak Materyal Değerlendirmenin Öğretmen Adaylarına Katkıları

Öğretmen adayları işbirlikli çalışma ortamının onlara farklı bakış açıları kazandırdığını ($n=17$) belirtmişlerdir. Farklı fikirleri tek bir platformda görmelerinin, durumları başkalarının bakış açısından görüp değerlendirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Farklı fikirleri tek platformda görmek daha etkili oluyor, fikir alışverişini ve başkalarının gözünden olayları görmeyi sağlıyor çünkü her insanın dikkat düzeyi ve ilgi düzeyi çok farklı (K6)

Grup içi etkileşim, hazırladığım bir materyalin değerlendirilmesi ve söz konusu değerlendirmeler çerçevesinde öz eleştiri yapabilmek. (K9)

Öğretmen adayları işbirlikli bir ortamda çalışmanın onların eksiklerini fark edebilmelerini sağladığını ($n=12$) kendilerini ve çalışmalarını geliştirmelerine olanak sağladığını, kendilerinin fark edemediği durumların başkaları tarafından fark edilmesinin onların bu durumu düzeltmelerine ve geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Benim görmediğim ama arkadaşların gördüğü/ yakaladığı yerler oldu. (K9)

Eleştirel bir bakış açısı kazandırıyor. Başkalarının fikirlerine saygı duyup kendimizi geliştirmemizi sağlıyor, ayrıca yaptığımız işte bizim görmediğimiz şeyleri başkaları fark edince işimizi düzeltip daha iyi hale getirebiliyoruz. (K3)

Öğretmen adayları VoiceThread üzerinde oluşturulan işbirlikli öğrenme ortamının onların belirli bir çerçeve içinde değerlendirme ve yorum yapma ($n=8$) yeteneklerinin gelişmesine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Başkalarının düşüncelerini öğrenip kendimi geliştirmemi biraz daha fazla özenle güzel şeyler yapabileceğime olan inancımı arttırdı. Ayrıca başkalarını değerlendirmeyi kriterler hakkında yorum yapabilmeyi de öğretti. (K3)

Ayrıca, öğretmen adayları VoiceThread üzerinden sunulan işbirlikli öğrenme ortamının onların eleştirel düşünme ($n=6$), başkalarının fikirlerine saygı duyma ($n=2$), öz eleştiri yapabilme ($n=1$) ve iletişim becerileri ($n=1$) gibi becerilerini geliştirdiğini de belirtmişlerdir.

Bir arada olamasalar bile fikirlere saygı duyma açısından faydalı (K1)

Grupların diğer üyeleriyle iletişim ve etkileşimin artmasına yardımcı oluyor. Farklı materyalleri görüp birbirleriyle karşılaştırıp yorumlarken farklı görüş açıları sağlıyor. Eleştirel düşünmeyi geliştiriyor. (K26)

Son olarak öğretmen adayları VoiceThread ortamında işbirlikli olarak materyal değerlendirmenin kalıcı öğrenme sağladığını da belirtmişlerdir.

Daha kalıcı bilgiler edindim. Çünkü bazen doğru olarak yorumladığım şeylerin başkası tarafından yanlış olarak yorum yapıldığını görünce daha etkili oluyor. Öğrenme kalıcı oluyor (K5)

Sonuçlar VT ortamında sunulan BDİÖ yönteminin öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırma, eksiklerini fark edebilme, belirli kriterlere göre değerlendirme yapabilme, eleştirel düşünme, başkalarının fikirlerine saygı duyma, kalıcı öğrenme, öz eleştiri yapabilme ve iletişim becerilerini geliştirme gibi yönlerden katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

VT Uygulamasının Sunduğu Kolaylıklar

Çalışma sırasında öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme ortamı olarak kullanılan VoiceThread (VT) uygulaması hakkındaki görüşleri de incelenmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının Voice Thraed uygulamasına ilişkin görüşleri sunulacaktır.

Öğretmen adayları VT uygulamasının kullanımı kolay ($n=19$) bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyu şu sözlerle özetlemiştir; "Hızlı ve kolay bir şekilde birbirimizi değerlendirme şansı bulduk." (K18). Ayrıca, uygulamanın ses kaydı ve video ekleme gibi özelliklerinin olmasının grup içi etkileşimi arttırdığını ($n=18$) belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle açıklamıştır; "Aynı zamanda etkileşim içinde çalışmamızı daha kolaylaştırıyordu." (K17). Öğretmen adayları BDİÖ yönteminin fikir paylaşımını kolaylaştırdığını ($n=13$) düşünüyor. Bu yöntem sırasında kullanılan yazılımın katılımcıyı güdüleme ($n=15$) ve yapılan işi daha eğlenceli hale getirme ($n=7$) gibi katkıları olduğu da çalışma sırasında elde edilen bulgular arasındadır. Katılımcılardan birinin bu konu ilişkin görüşü şöyledir; "Fikir paylaşımını daha eğlenceli bir hale getirdiğini düşünüyorum. Teknolojiyi kullanmak da motive edici bir unsur. Tek tıkla birden fazla yorumu görme imkanı kulağa çok cazip geliyor. (K16)"

Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamının zaman, mekan ve araç-gereç kısıtlamalarını ortadan kaldırması ($n=7$) da öğretmen adayları tarafından ifade edilen bulgulardan biridir. Öğretmen adayları grup üyelerini bir araya getirme zorunluluğunun olmaması ve hazırlanan materyali sunmak için ortam ve araç-gereç ayarlama gibi zorunlulukların ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Elektronik ortamda olması da ayrıca bir avantaj çünkü kalabalık gruplarla çalışırken herkesi bir yerde bir araya getirmek zor olabilir materyali gösterebilecek ortamı ve ekipmanları bulabilmek zor olabilir. (K26)

Yapılan çalışmada BDİÖ yönteminin sınıf içinde kendini ifade etmede zorluk çeken öğrenciler açısından da faydalı olabileceği ($n=3$) ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları BDİÖ yönteminin utangaç öğrencilerin yapılan etkinliklere katılmasını teşvik edebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

İnsanların fikirlerini kolayca dile getirmesini kolaylaştırıyor bence. Öğrencilerimiz bazen sınıf içinde kendini rahatça ifade edemeyebilir bu platform onları da rahatça yorum yapmaya güdüler. (K12)

Öğretmen adayları öğretmen eğitimi sırasında BDİÖ yönteminin kullanılmasının onları eğitimde teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirdiğini ($n=2$) belirtmişlerdir. Buna ek olarak bu tür bir uygulamanın onların öğretmenlik yeterlikleri ve 21. yy becerileri açısından da kendilerini geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Bir öğretmen olarak teknoloji yerinde ve doğru kullanabilmek çok önemli. Bu yeterliliğe sahip olmak, bunu öğrencilerle paylaşmak onların da ilgisini çekecektir. Bu tarz siteleri öğrenmek dersin etkililiği açısından çok önemli ayrıca çağdaş birer öğretmen adayı olma konusunda bize katkı sağladığını düşünüyorum (K12)

Sonuç olarak VoiceThread uygulamasının avantajları kullanımının kolay olması, grup içi etkileşimi arttırması, motive edici olması, fikir paylaşımına ortam sağlaması, zaman-mekan kısıtlaması olmaması, eğlenceli olması, kolay ulaşılabilir ve hızlı olması olarak sıralanabilir.

VT Uygulamasının Zorlukları

Çalışma sırasında öğretmen adaylarının VT uygulamasını kullanırken bazı sıkıntılar yaşadığı da ortaya çıkmıştır. Uygulama çevrimiçi bir uygulama olduğu için internet bağlantısı olmayan ortamlarda kullanılamamaktadır. Buna bağlı olarak da bağlantı hızının düşmesi ya da bağlantının kopması ($n=13$) gibi durumlarda uygulamaya ulaşamaması öğretmen adaylarının yaşadığı sıkıntılardan bir tanesidir. Bu durum katılımcılardan biri tarafından şöyle dile getirilmiştir; “*İnternet yavaş olunca sıkıntılar çıkıyor*” (K25).

VT uygulaması ile ilgili karşılaşılan sorunlardan biri de mobil uygulamada yaşanan sorunlardır ($n=11$). Çalışmanın katılımcıları uygulamaya telefonla erişmek istediklerinde bazı içeriklerin görüntülenemediğini ve kullanımın zorlaştığını belirtmişlerdir.

Bazen sunumlar net şekilde olmayabiliyor, olduğundan farklı görünüyor, mobil desteği geliştirilmeli, şahsen her dk bilgisayarı açıp uğraşamıyorum, ama telefon her zaman baş ucumda. (K6)

Öğretmen adaylarından bir tanesi VT uygulamasında oluşturulan ortamın samimiyetsiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Buna sebep olarak da yapılan yorumların diğerlerinde oluşturduğu etkinin anında gözlemlenemiyor olmasını göstermiştir.

Sanal bir sınıf ortamına benziyor. Kimseyi göremediğimiz için cevaplarımıza ne tepki verdiklerini ya da cevapları nasıl verdiklerini bilemiyoruz. Biraz iğreti bir iletişim oluşturuyor. Samimiyetten ve akıcılıktan uzaklaşıyor gibi. (K2)

Öğretmen adayları VT uygulamasının kullanımının pratik olmadığını, karışık ve zor ($n=5$) bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından belirtilen diğer zorluklar da üye olma zorunluluğu ($n=2$), yorumları herkesin görebilmesi ($n=2$), zaman alıcı olması ($n=2$), her yaş grubu için uygun olmaması ($n=2$) ve yüz yüze eğitime göre daha az etkili ($n=2$) olması olarak sıralanmıştır. Öğretmen adaylarından biri de ortamı yapay bir sınıfa benzetmiş ve samimi olmadığını belirtmiştir.

Tercih Edilen Yorum Türleri

Öğretmen adayları çalışma sırasında işbirlikli öğrenme ortamı olarak kullanılan VT’ de yer alan yorum yapma seçeneklerinden en çok yazılı yorum ($n=23$) seçeneğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazılı yorumu tercih nedenleri arasında katılımcıların kişisel özellikleri, kendilerini yazılı yorum yaparken daha rahat hissetmeleri, yazılı yorumları daha ciddi ve açıklayıcı bulmaları, yazılı yorum yapmayı daha kolay bulmaları gibi durumlar etkili olmuştur.

Samimi arkadaş ortamında konuşuluyor sanalda ama böyle ciddi bir meselede eğitimde ve işte olması zor. Mikrofona konuşmanın baskısı insanın potansiyeline ket vuruyor o anda bence. Çok çok dışadönük öğrenciler olmalıdır video ses gibi şeyler için ki bu da aşırı şans. (K2)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 8’i uygulamalar sırasında çoğunlukla sesli yorumu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında sesli yorum yapmanın ve sesli yorumları dinlemenin daha kolay olması ve az zaman alması, sesli yorum yapmanın onlar açısından daha eğlenceli ve ilgi çekici olması gibi sebepler gösterilmiştir.

Ses kaydı. Kullanımı daha pratikti. Yazı olduğunda yazıya odaklanmam zaman ayırmam gerekiyor. Ama ses kaydını yolda giderken bile dinleyebiliyorum. (K9)

Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi yorum tercihleri katılımcıların kişisel özelliklerine göre değişmekle birlikte en çok yazılı yorum tercih edilmiştir.

VT Uygulamasını Tekrar Kullanma

Öğretmen eğitiminde bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yöntemi ve ortam olarak seçilen VoiceThread uygulamasının kullanılmasının öğretmen adaylarını ilerde bu uygulamayı ve yöntemi kullanmaya teşvik edebileceği ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan 26 öğretmen adayından 16’sı yöntemi ve uygulamayı ilerde kendi sınıfında kullanmak istediğini belirtmişlerdir. BDİÖ yönteminin eleştirel bakış açısı kazandırma, tartışma ortamı yaratma ve öğrenciler arasında işbirliği oluşturma gibi yönlerden onlara yardımcı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Kullanmak isterim çünkü hem işbirliğini artırıyor hem öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandırıyor hem de farklı yönlerden bakabilmeyi sağlıyor. (K3)

Öğretmen adaylarından 10'u ise ilerde bu yöntemi kullanma konusunda istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yorumları incelendiğinde bu yorumların bir kısmının çalışma sırasında kullanılan uygulamaya karşı geliştirilen tutumla alakalı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları bu uygulamanın kullanışlı olmadığını başka platformlarda daha rahat bir şekilde BDİÖ yönteminin kullanılabilirliğini dile getirmişlerdir.

Düşünmüyorum, ek yük gibi. Facebook ya da edmodo'da aynı şeyi yapabilirim. (K18)

Yöntemi kullanmak istemeyen öğretmen adaylarından bir kısmı da kendilerinin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çalışacaklarını ve yöntemin bu yaş düzeyine uygun olmadığını, yöntemin kullanışlı olmadığını ve fayda sağlayacağını düşünmediklerini dile getirmişlerdir.

Açıkçası hayır, çünkü yaş düzeyi lise dahi olsa öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterli değil (K6)

İstemem çünkü pratik değil ve faydalı olacağını düşünmüyorum. (K10)

Sonuçlar öğretmen adaylarının çoğunun BDİÖ yöntemi ve VT uygulamasını kullanmak istediklerini gösterse de VT üzerinden sunulan ortam ve yöntemi kullanmak istemeyenlerin sayısı da oldukça fazladır. Sonuçlar, tekrar kullanma ve kullanmama hakkındaki düşüncelerinin onların ortam ve yöntemin kullanışlılığı konusundaki algılarından etkilendiğini göstermektedir.

Yöntemi Daha Etkili Hale Getirmek için Önerileri

BDİÖ yöntemini daha etkili hale getirmek için neler yapılabileceği de çalışmada öğretmen adaylarına yöneltilen sorular arasındadır. Öğretmen adayları grup oluşturma işleminin öğrenciler tarafından yapılmasının ($n=3$), öğrencilerin fikirlerini özgürce paylaşmaları konusunda teşvik edilmesinin ($n=2$), öğretim üyesinin tartışma ortamı oluşturmasının ($n=2$), eleştirilerin hoşgörüsü ile karşılanmasının ($n=1$) ve grup çalışmalarının öğretmen tarafından gözlemlenmesinin ($n=1$) yöntemin etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Gruplar öğrenciler tarafından oluşturulmalı. En çok etkileşimde bulunan kişiler daha rahat ve samimi kullanıcı olurlar diye düşünüyorum. (K14)

Ben uygulamada bir öğretmen denetimi olması taraftarıyım onun da öğrencilere yanıt verip teşvik ettiği yorumları olsun isterdim. (K12)

Öğretim üyesi birçok sorular sorup grup ortamını daha da hareketli hale getirebilir. (K4)

Sonuç olarak çalışmaya katılan öğretmen adayları BDİÖ yönteminin daha etkili hale getirilebilmesi için öğrencilerin rahat hareket edebilmesini sağlamak kadar öğretmen denetimini sağlamanın da gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamı olarak kullanılan VoiceThread üzerinden işbirlikli olarak öğretim materyali değerlendirme deneyimleri incelenmiştir. Öğretmen adayları 4 hafta boyunca VT uygulaması üzerinden kendileri ile paylaşılan çeşitli eğitim materyallerini öğretim materyali hazırlama tekniklerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Bu dört hafta boyunca VT' de yorum yapma, materyal yükleme, belirli kişilerle paylaşma, paylaşılan materyallere yazılı, sesli gibi çeşitli yöntemlerle yorum yapma ve geribildirimlerde bulunma gibi birçok etkinlik yapmışlardır. Bu dört haftalık uygulama sonucunda elde ettikleri deneyimlere dayalı sonuçlara göre öğrenci görüşleri altı ana tema altında toplanmış ve elde edilen sonuçlar bu temalar etrafında yorumlanmıştır.

VoiceThread uygulaması üzerinde oluşturulan işbirlikli öğrenme ortamının eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği ikinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerileri, eleştirel düşünme ve başkalarının fikirlerine saygı duyma gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada BDİÖ yönteminin katılımcıların kendilerini ve çalışmalarını geliştirmelerine olanak sağladığı, başkaları tarafından yapılan yorumların zayıf yönlerini fark edip düzeltmelerine yardımcı olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu açıdan elde edilen bulgular literatürde var alan çalışmalara benzerdir. Daha önce yapılan çalışmalar da işbirlikli ortamda grup içinde çalışmanın yansıtıcı düşünme becerisine katkıda bulunduğunu; özeleştirme yapma, sorgulama, konuları irdeleyici bir bakış açısıyla ele alma yeteneklerinin gelişmesine ortam hazırladığını göstermiştir (Stahl, ve diğerleri 2006; Lipponen 2002; McCormack, 2010; Augustsson, 2010; Ching, ve Hsu, 2016; Dugartsyrenova, ve Sardegna, 2017). Daha önce yapılan çalışmaların sonuçları ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında VT ortamında uygulanan BDİÖ yönteminin öğretmen adaylarının konu ile ilgili özeleştirme yapmalarını ve çalışılan konuda kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışma BDİÖ yönteminin katılımcıların farklı bakış açıları kazanmalarına, farklı fikirler edinmelerine ve olayları çeşitli yönlerden değerlendirmelerine olanak sağladığını ortaya çıkarmıştır. Lipponen'e (2002) göre BDİÖ yönteminin yararlarından

biri de farklı bilgi, beceri ve yeteneklere sahip bireyleri bir araya getirerek onların bilgi beceri, deneyim ve bakış açılarını birbirlerine aktarmalarını sağlamaktır. Bu çalışma BDİÖ yönteminin öğrencilerin bakış açısını genişlettiğini, onların yeni fikirler ve deneyimler edinmelerinde faydalı olduğunu göstermiştir (Beach, ve O'Brien, 2015; Ching, 2014; Ching, ve Hsu, 2016; Lee, 2014). Ayrıca çalışmada katılımcılar yorum yapma, belirli kriterlere göre değerlendirme ve geri dönüt verme becerilerinin de geliştiğini aktarmışlardır. Bu sonuçlar da Ching, ve Hsu (2016) elde edilen bulgulara benzerdir. Onlar da VT üzerinde yapılan bir etkinlikte katılımcıların akran geribildirimi ve geribildirim kalitesi üzerindeki inançlarını geliştirme potansiyeli olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar da onların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmada elde edilen bulgulardan biri de çekingen katılımcıların etkinliklere katılmaları ile ilgilidir. Thor, Xiao, Zheng, Ma ve Yu (2017) yaptıkları çalışmada katılımcıların sınıf yerine VT ortamında sunum yapmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları da sınıf ortamında konuşmaya çekinen öğrencilerin VT ortamında etkinliklere daha rahat katılabileceklerine dair görüş bildirmişlerdir.

Çalışmada öğretmen adaylarının BDİÖ yöntemi ile derslerinde teknoloji kullanma konusundaki görüşlerine de yer verilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımının öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığını arttıracığı ve onların bu konudaki öz yeterlik inancını kuvvetlendireceği yönünde bulgular yer almaktadır (Kim, Rueckert, Kim ve Seo, 2013; Korucu, Korucu ve Çakır, 2015; McCormack, 2010; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon, Sointu, 2015). Bu çalışmada öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersi kapsamında kullanılan BDİÖ yönteminin eğitimde teknoloji kullanımını örneklediği, bu konuda onların bir deneyim oluşturmaya yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bu tür uygulamaların yaygınlaştırılmasının ilerleyen dönemlerde öğretmen adaylarında teknoloji öz-yeterliliğine dönüşebileceği ve derslerinde teknoloji kullanımını hayatlarının doğal bir parçası haline getirebileceği şeklinde yorumlanabilir.

VoiceThread uygulaması üzerinde oluşturulan işbirlikli öğrenme ortamının ortak çalışma süreçlerini eğlenceli hale getirdiği de çalışma sırasında elde edilen bulgular arasındadır. Bu da öğretmen eğitimi sırasında bu tür yöntemlerin ve teknolojilerin kullanılmasının öğrencileri rahatlatıp, yapılan işe kolayca odaklanmalarını sağladığı anlamına gelebilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamını kontrol edebildikleri zaman öğrenme sürecine aktif katılımlarının arttığı da yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, Shernoff, 2014). BDİÖ yönteminde de öğrenciler, yöntem sırasında kullanılan yazılımın özelliklerine bağlı olarak çeşitli seçeneklere ve özerkliğe sahip olabiliyorlar. Bu da onların öğrenme ortamını kontrol edebilmelerine ve dolayısıyla da katılımın ve motivasyonun artmasına sebep olabiliyor (Augustsson, 2010; McCormack, 2010). Sonuç olarak VT ortamında uygulanan BDİÖ yönteminin öğrenme sürecinde öğrenciye etkin katılım olanağı sağlayarak öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiği söylenebilir.

Bu çalışmada işbirlikli öğrenme ortamının oluşturulması için VoiceThread yazılımından yararlanılmıştır. Kullanılan yazılımın özellikleri ve sunduğu seçenekler yöntemin amacına ulaşması açısından önemlidir. Bu çalışmanın katılımcıları genel olarak VT uygulamasının kullanımı kolay, güdüleyici ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir (Ching ve Hsu, 2013). Buna karşılık üye olmak, her seferinde mail adresi ve şifre ile giriş yapmak zorunda olmak (Kim ve diğerleri 2013) ve mobil uygulamadan kullanmakta yaşanan sıkıntılarının kullanımı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. VT uygulamasının kullanıcıların odaklanmasına yardım eden özelliklerinden birinin de üzerinde çalışılan konuyu ekranın ortasında konumlandırması olduğu ortaya çıkmıştır. Bu özelliğin katılımcıların konudan sapmadan tartışma yapabilmelerine sebep olduğu belirtilmiştir. Fox (2017) tarafından yapılan çalışmada VT'nin sesli ve videolu katılımı sağlama gibi özelliklerinin duygu aktarımı ve sözsüz ipuçlarının taraflar arasında iletişimi kolaylaştırdığı savunulurken, bu çalışmanın katılımcılarından bir kısmı bu uygulama üzerinde oluşturulan ortamın samimiyetsiz olduğunu, yüz yüze paylaşımın yapıldığı sınıf ortamının yerine geçemeyeceğini belirtmişlerdir (Dugartsyrenova, ve Sardegna, 2017). Bu yorumun sebebi bu çalışmada katılımcıların daha çok yazılı yorum yapmalarına bağlı olarak sesli ve videolu yorumların getirilerini fark edememiş olmaları olabilir.

Çalışmada BDİÖ yöntemini kullanmanın öğretmen adaylarının bu yöntemin benimsemesi konusundaki görüşleri de incelenmiştir. Alanyazında var olan çalışmalar da öğretmen adaylarının eğitiminde ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sırasında BDİÖ yönteminin kullanılmasının ve bu kapsamda kullanılan yazılımların onların teknoloji okuryazarlıklarının artmasına ve teknoloji yeterliklerini kazanmalarına katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Korucu ve Çakır, 2015; Kim, ve diğerleri, 2013; McCormack, 2010; Nakagawa, 2010; Valtonen ve diğerleri, 2015). Özetle sonuçlar, öğretmen eğitiminde bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarını ilerde bu yöntemi kullanmaya teşvik edebileceği yönünde yorumlanabilir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de öğretmen adaylarının ilerde karışılacaklarını düşündükleri çalışma şartlarından dolayı teknoloji kullanımı gerektiren yöntemlere karşı çekinceli olduklarıdır. Öğretmen adayları BDİÖ yöntemi gibi teknoloji kullanımı gerektiren yöntemlerin mesleki hayatlarında çalışacakları okullarda altyapı yetersizliği ve öğrencilerin teknoloji okuryazarı olmaması gibi nedenlerle uygulanamaz olduğunu düşünmektedirler.

BDİÖ yönteminin uygulanmasını daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak için grupların öğrencilerin kendisi tarafından oluşturulması gerektiği çalışma sırasında elde edilen bulgulardan biridir. Çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuç da grup etkinliklerinin dersi veren öğretim üyesi tarafından düzenli olarak denetlenmesi ve sorular sorularak grup üyeleri arasında tartışma ortamı oluşturulmasıdır. Benzer bir sonuç Prins, Sluismans, Kirschner, ve Strijbos

(2005) tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da BDİÖ ortamlarında bir moderatör olması gerektiği ve moderatörlerin grup üyelerini etkinlikler üzerinde düşünmeye ve etkinliklerde daha aktif olmaya teşvik etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, BDİÖ yöntemi öğretmen adaylarının hem çeşitli yönlerden gelişimlerine katkı sağlamakta hem de onların eğitimde teknoloji kullanımı konusunda bilgi ve deneyimlerinin artmasına sebep olmaktadır.

Kaynaklar

Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş

Atıcı, B., & Gürol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).

Augustsson, G. (2010). Web 2.0, pedagogical support for reflexive and emotional social interaction among Swedish students. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 197-205.

Beach, R., & O'Brien, D. (2015). Fostering students' science inquiry through affordances of multimodality, collaboration, interactivity, and connectivity. *Reading & Writing Quarterly*, 31(2), 119-134.

Bilgin, İ., & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4(2).

Birişçi, S., & Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 203-219.

Ching, Y. H., & Hsu, Y. C. (2016). Learners' interpersonal beliefs and generated feedback in an online role-playing peer-feedback activity: An exploratory study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2).

Ching, Y. H. (2014). Exploring the impact of role-playing on peer feedback in an online case-based learning activity. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3).

Ching, Y. H., & Hsu, Y. C. (2013). Collaborative learning using VoiceThread in an online graduate course. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 5(3), 298-314.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?.

Dugartsyrenova, V. A., & Sardegna, V. G. (2017). Developing oral proficiency with VoiceThread: Learners' strategic uses and views. *ReCALL*, 29(1), 59-79.

Fox, O. H. (2017). Using VoiceThread to promote collaborative learning in on-line clinical nurse leader courses. *Journal of Professional Nursing*, 33(1), 20-26.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D. J., & Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*, 17(3), 52-73.

Korucu, A., Korucu, A. T., & Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 221-254.

Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.

Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In *Proceedings of the conference on computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community* (pp. 72-81). International Society of the Learning Sciences.

McCormack, V. (2010). Increasing teacher candidate responses through the application of VoiceThread. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(11), 160-165.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass

Nakagawa, A. (2010). Using VoiceThread for professional development: Probeware training for science teachers. TCC Conference.

Prins, F. J., Sluijsmans, D. M., Kirschner, P. A., & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer, Dordrecht.

Stahl, G., Koschmann, T. D., & Suthers, D. D. (2006). *Computer-supported collaborative learning*.

Thor, D., Xiao, N., Zheng, M., Ma, R., & Yu, X. X. (2017). An interactive online approach to small-group student presentations and discussions. *Advances in physiology education*, 41(4), 498-504.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intention to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49-58.

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

<https://VoiceThread.com/about/features/>

DUYGUSAL ZEKÂ VE DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ ÖZEL İLKOKUL MÜDÜRLERİ ÖRNEĞİ)

ÖZNUR DOĞRAMACI

AYDIN BALYER
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve yaşayabilirliğini sürdürebilmesi için kendini yenileyen ve düzenleyen bir yapıda olması gerekmektedir. Günümüzde değişimin hızının artmış olması, tehdit edici çevresel belirsizlikler ve sürekli yeniliğe adapte olabilmek durumu eğitim kurumlarını da dönüşüme zorlamaktadır ve bu dönüşüm ve düzenlemenin sağlanabilmesinde liderlik tarzı da önem taşımaktadır. **Araştırmanın Amacı:** Özel ilköğretim müdürlerinin duygusal zekâ durumları ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Avrupa ve Asya kıtalarında 10 ilçede bulunan 110 özel ilköğretim müdürü oluşturmaktadır. Araştırma verileri Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS-21 paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler, yüzde, frekans, bağımsız grup t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) ile çözümlenmiştir. İki bağımlı değişken arasında ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Fark analizlerinde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular: Duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlıdır. Okul müdürlerinin duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının, dönüşümcü liderlik ölçeğinden alınan toplam puanındaki değişimin %17'sini açıklayabilmektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Araştırma sonucunda duygusal zekâ alt boyutlarının dönüşümcü liderlik puanı ile ilişkisinin pozitif yönde anlamlı çıkması ve yapılan diğer benzer çalışmalarda liderlik başarısı ve dönüşümcü liderlik başarısında duygusal zekâ yeterliliklerinin öne çıkması sonucunda, geliştirilebilen, yaş ve olgunluğa bağlı da yükselen duygusal zekâ yeteneklerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi konusuna daha fazla eğilmek gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Liderlik, Dönüşümcü Liderlik

ABSTRACT

Problem Status: In order for educational institutions to achieve their goals and maintain their viability, they need to have a structure that renews and regulates itself. Today, status of the facts that the speed of change has increased, threatening environmental uncertainties and the ability to adapt to continuous innovation force educational institutions to transform, and leadership style is also important in achieving this transformation and regulation. **The Aim of Research** It is to investigate the relationship between emotional intelligence and transformational leadership behaviors of primary school principals.

Method: Relational screening model, one of the quantitative research approaches, was used in this research. The sample of the study consists of 110 private primary school principals in 10 districts in the European and Anatolian sides of Istanbul. The research data were collected by Transformational Leadership Scale and Bar-On Emotional Intelligence Scale. The data obtained from the study were analyzed with SPSS-21 software program. Data were analyzed by percentage, frequency, independent group t-Test and One Way Analysis of Variance (ANAVO). Multiple linear regression analysis was performed between two dependent variables. Significance level was accepted as $p < 0.05$ in difference analysis.

Findings: The power of the sub-dimensions of the emotional intelligence scale to predict the transformational leadership characteristics of school principals is statistically significant. It can explain 17% of the change in the total score of the sub-dimensions of emotional intelligence scale of school principals taken from transformational leadership scale.

Suggestions for Future Research and Application: As a result of the research, the relationship between the sub-dimensions of emotional intelligence and transformational leadership score was positively significant, and in other similar studies, leadership intelligence and emotional intelligence competencies were prominent in transformational leadership success it is necessary to focus more on the learning and development of emotional intelligence abilities that can be improved and also increase due to age and maturity.

Keywords: Emotional Intelligence, Leadership, Transformational Leadership

Problem Durumu

Modern örgüt kuramında, karar, iletişim ve denge maddelerinin sistemi kaynaştıran parçalar olarak kabul edilmesi, eğitim örgütünün iletişim ağı gibi görünmesi gerektiğini de desteklemektedir. Araştırmalara göre iyi örgütü kötü örgütten ayıran şeyin örgütün yapısından çok iklimi olması da yine iletişim ağının önemini destekler niteliktedir (Bursaliolu, 2015). Bu kapsamda eğitim yönetimi bir taraftan amaç belirleme ve bu amacı başkaları aracılığıyla gerçekleştirme çabası, diğer taraftan işbirliği içinde olan bir örgütün grubun faaliyetlerini ortak amaçlar doğrultusunda sürdürme süreci olarak ifade edilebilir (Balyer, 2017).

Eğitim örgütü olan okullarımızı günümüzde derinden etkileyen; bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, iş gücü yapısının değişmesi, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması ve işin giderek uluslararası nitelik kazanması şeklinde sayılabilecek değişim alanları, örgütlerin çevreye ve diğer kültürlere uyum gösterebilen, öğrenen ve açık sistemler olarak örgütlenmelerini zorunlu hale getirmiştir ve bu noktada eğitim örgütlerinin de ancak kendini yenileyen ve dönüştüren yapısıyla varlığını sürdürebileceği düşünülmektedir (Balci, 2004).

Değişimin ve yenilenmenin sürekli ihtiyaç haline geldiği örgütlerde bu değişimin yönetilmesi için yöneticilere değil daha çok liderlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Burada yönetici tutum ve alışkanlıklarının yerini liderlik anlayışına bırakılması, kurumsal ve bireysel kalitenin oluşturulması ve sürdürülmesinde önkoşuldur. Birey ve kurumların kendi gizli güçlerini en iyi biçimde kullanabilme ve kendilerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerinin yolu buradan geçmektedir (Kalder, 2002). Özellikle enformasyon devriminden sonra bir dönüşüm yaşanıyor olmasından dolayı da bu büyük dönüşümleri gerçekleştirecek "Dönüşümcü Lider" lere ihtiyaç duyulmaktadır (Brestrich, 2000).

1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilen dönüşümcü liderlik kavramına göre lider, takımdakiler üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir ve modern örgütlerde yeni alanların yaratılması becerisine bir tek dönüşümcü lider sahiptir. Dönüşümcü lider değişimin ustasıdır, daha iyi bir gelecek tasarlar, öngörü sahibidir, vizyon oluşturur, bu vizyonu etkin bir şekilde herkese benimsetir ve hayata geçirmek için istek uyandırır (Bass, 1997, Hickman, 1997: Akt. Eraslan, 2004).

Örgütlerin amaçlarına ulaşmasında liderlik stili önemli bir faktördür. Bu noktada araştırmalar, dönüşümcü liderlik tarzının geleneksel formlar içeren etkileşimli liderlik tarzına göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Çelik, 1998). Ayrıca dönüşümcü liderlik stili örgüt çalışanlarının performansını artırma ve bu yönde etkileme konusunda da önemli olduğu düşünülmektedir (Bass ve Avolio, 1996). Çağdaş eğitim yönetimi paradigması, müdürleri dönüşümcü lider, okulları ise dönüşen örgütler olarak değerlendirmektedir. Yine araştırmalara göre okul yöneticilerinin yeni rolleri dönüşümcü liderlik özelliklerine büyük ölçüde uyuşmakta olduğunu göstermekte ve bu konu üzerinde özellikle Kanada, ABD ve İngiltere'de okul düzeyinde dönüşümcü liderlik çalışmaları artarak sürdürülmektedir (Bottery, 2001).

Dönüşümcü liderlik, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanıyabilmesi, kontrol edebilmesi ve yönlendirmesi ile mümkün olabileceği için burada duygusal zekâ kavramı gündeme gelmektedir (Barling vd., 2000; Palmer vd., 2001; Akt. Arbak ve Çakar, 2003). Dönüşümcü lider örgütü için yalnızca bir odak noktası değil dönüşüm ve değişikliklere uyum sağlanabilmesi noktasında rehber olduğu için onun duygusal durumu klasik yaklaşıma sahip bir liderden çok daha önemlidir. Ayrıca dönüşümcü bir liderde karizma sahibi ve izleyicileri için bir esin kaynağı olmak, izleyicilerine bireyselleştirilmiş ilgi göstermek, duygularının örgütteki insanların duygularını olumlu etkilemesine yol açmaktadır. Duygusal zekâ günümüzün karmaşık örgüt ortamında örgütünü yatıştırabilecek ve güçlendirebilecek güvene sahip olabilme ve dönüşümcü liderlik için bu noktada kritik önem taşımaktadır (Freshman ve Rubino, 2002).

Duygusal zekâ kuramı, 1990 yılında iki psikolog tarafından ortaya çıkarılmıştır ve bu kavramı; "kendinin ve başkalarının duygularını izleme, duyguların ayrımını yapma, buradan elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği" olarak açıklamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993).

Araştırmalar ve pratik, duygusal zekânın öğrenme yoluyla edinilebileceğini ortaya koymaktadır (Goleman, 2002). İş alanında liderleri birbirinden ayıran şey, özelleşmiş tekniklerden ziyade, 'klasik dokunuş' tur. Klasik dokunuş, başkalarının tüm güçlerini en yüksek başarıya ulaşmak için adanmalarını sağlamaktır. Kuşkusuz, mali işler, pazarlama, üretim ve personel konularında bilgi sahibi olmak önemlidir; ancak çoğu zaman bu bilgi, tüm ağaçların adını tek tek sayabilmesine karşın, ormanın yanmakta olduğunu fark etmekten aciz liderlerin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Gerekse duyulan şey, liderlik edebiyatı ve özel teknikler yerine, liderlik denkleminin engin boyutlardaki insani yanına odaklanan çok daha kapsamlı liderlik anlayışdır (Clemens ve Mayer, 2001).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, özel ilkökul müdürlerinin duygusal zekâ durumları ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır.

1. Özel ilkökul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri nasıldır?
2. Özel ilkökul müdürlerinin duygusal zekâ durumları nasıldır?
3. Özel ilkökul müdürlerinin duygusal zekâ durumları ile dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkiyel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkiyel tarama; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi ifade etmektedir. Tarama yolu ile bulunan ilişkilerde gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlama yapılamasa da bu yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi durumu, ötekinin kestirilmesine yardımcı olabilmektedir (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 504 özel ilkökul müdürü, örneklem grubunu ise; İstanbul İli Anadolu Yakası'nda Çekmeköy, Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye; Avrupa Yakası'nda Bayrampaşa, Beşiktaş, Beyoğlu, Esenler, Şişli, Zeytinburnu olmak üzere toplam 10 ilçede görev yapan 110 ilkökul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İlçelerin belirlenmesinde öncelikle özel okul sayısının en yoğun olduğu ilçeler ve tüm evreni temsil etmesi amacıyla farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyinde bulunması dikkate alınmıştır. Küme örnekleme yönteminde çalışma evreni küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır, tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örnekleme oluşturulur ve örnekleme bütünü kişilere ulaşılır (Çömlekçi, 2001).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin % 58.2'si kadın ve % 41.8'i erkek, yaş dağılımı ise % 3.6'sı 30 yaş ve altında, %41.8'i 30-40 yaş arasında, % 33.6'sı 41-50 yaş arasında, % 20.9'u 50 yaş üzerindedir. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde %55,5'i Lisans, % 42.7'si Yüksek Lisans ve % 1.8'i ise Doktora mezundur. Yöneticilik deneyimleri ise %22.7'si 5 yıldan az, % 36.4'ü 5-10 yıl arası, %20.9'u 11-20 yıl arası, % 20.0'i 20 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri bir kişisel bilgi formu ve iki ölçek ile toplanmıştır. İlk olarak Dönüşümcü Liderlik Davranışı Envanteri; Bass'ın oluşturduğu (MLQ) temel liderlik envanterinin bir parçası olan (TLQ) Avolio ve Bass'ın dönüşümsel liderlik davranışı envanteridir. Dönüşümsel liderlik ölçeğinin ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach's Alpha katsayıları Karizma alt boyutunda 0.82, Entelektüel Uyarımda 0.76, Esin Kaynağı Olmada 0.88, Bireyselleştirilmiş İlgı Alt Boyutunda ise 0.74 olup kabul edilebilir düzeydedir. Ölçek 37 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipinde hazırlanmış ve 1- Hiçbir zaman ile 5- Her zaman arasında puanlanmıştır.

Duygusal Zekâ Envanteri; güvenilirlik ve geçerliğini Reuven Bar-On'un yaptığı Bar-On EQ envanteridir. Söz konusu ölçme aracı Acar (2001) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, 5 boyut ve bunları ölçen 88 maddeden oluşmaktadır. Duygusal Zekâ Envanteri alt boyutları Cronbach's Alpha katsayıları Kişisel Yetenekler alt boyutunda .83 Kişilerarası Yetenekler boyutunda .77 Uyumluluk boyutunda .65 Stresle Başa Çıkma boyutunda .73 olup kabul edilebilir düzeydedir. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış ve 1- Tamamen katılıyorum ile 5- Kesinlikle katılmıyorum şeklinde puanlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS-21 paket programı ile analiz edilmiştir. Veriler, yüzde, frekans, Bağımsız Grup t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) ile çözümlenmiştir. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Varyans analizinin ön koşulu olan Levene's testi ile grup dağılımlarında varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi denenecek varyansların homojen olması durumunda da yaygın olarak kullanılmakta olan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. İki bağımlı değişken arasında ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Fark analizlerinde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik değişkenlerine ilişkin özelliklere ve araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt amacı olan, okul müdürlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

		f \bar{x} ve s^2 Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Yaş Aralığı	N	\bar{x}	Ss	$Sh_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	Df	KO	F	P
Karizma	30 Yaş ve Altı	4	45,00	3,56	1,78	G.Arası	114,48	3	38,16	2,85	0,04
	30-40 Yaş Arası	46	43,87	3,76	0,55	G.İçi	1420,11	106	13,40		
	41-50 Yaş Arası	37	43,81	4,05	0,67	Toplam	1534,59	109			
	50 Yaş Üzeri	23	46,35	2,66	0,55						
	Toplam	110	44,41	3,75	0,36		100,46	3	33,49		
Entelektüel Uyarım	30 Yaş ve Altı	4	29,25	3,40	1,70	G.Arası	1000,90	106	9,44	2,85	0,04
	30-40 Yaş Arası	46	30,13	3,37	0,50	G.İçi	1101,36	109			
	41-50 Yaş Arası	37	30,54	3,17	0,52	Toplam	1101,36	109			
	50 Yaş Üzeri	23	32,52	2,06	0,43						
	Toplam	110	30,74	3,18	0,30						

Tablo 1'de dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarının okul müdürlerinin yaş değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonucunda; karizma ($F_{(3-106)} = 2.85$; $p < 0.05$) ve entelektüel uyarım ($F_{(3-70)} = 2.85$; $p < 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. ANOVA sonrası karizma ($L_{V(3-106)} = 1.60$, $p > 0.05$) ve entelektüel uyarım alt boyutunda ($L_{V(3-106)} = 2.57$, $p > 0.05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Puan	(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference (I-J)	Ss	P
Karizma	50 Yaş Üzeri	30-40 Yaş Arası	2,48*	,93	,01
		41-50 Yaş Arası	2,54*	,97	,01
Entelektüel Uyarım	50 Yaş Üzeri	30-40 Yaş Arası	2,39*	,78	,01
		41-50 Yaş Arası	1,98*	,81	,05

Tablo 2'de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden karizma alt boyutu ile yaş değişkeni arasında Post-Hoc LSD Testine yer verilmiştir. Buna göre 50 yaş ve üzerindeki okul müdürleri ($\bar{x} = 46,35$), 30-40 yaş arasındaki ($\bar{x} = 43,87$) ve 41-50 yaş arasındaki ($\bar{x} = 43,81$) müdürlere göre, izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma yetisine ve bu özelliğiyle onları etkileme, değiştirme ve geliştirme gücüne daha çok sahiptirler ($p < 0.05$).

Entelektüel uyarım alt boyutunda 50 yaş ve üzerindeki okul müdürleri ($\bar{x} = 32,52$), 30-40 yaş arasındaki ($\bar{x} = 29,25$) ve 41-50 yaş ve arasındaki ($\bar{x} = 30,54$) müdürlere göre, izleyenlerinin zekâlarını yaratıcı bir biçimde kullanmalarını, olaylara akılcı

yaklaşmalarını, problemleri farklı yöntemlerle çözmelerini ve liderin düşüncesini bile sorgulamalarını teşvik ederek onların inançlarını sorgulayıp yaratıcılıklarını harekete geçirmelerine daha çok fırsat tanır (p<0.05).

Tablo 3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	$f \bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Yönetici Kıdemi	N	X	Ss	$Sh_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	df	KO	F	P
Karizma	5 Yıdan Az	25	44,20	3,69	0,74	G.Arası	114,19	3	38,07	2,84	0,04
	5-10 Yıl Arası	40	43,90	3,94	0,62	G.İçi	1420,40	106	13,40		
	11-20 Yıl Arası	23	43,61	4,02	0,84	Toplam	1534,59	109			
	20 Yıl ve Üzeri	22	46,41	2,52	0,54						
	Toplam	110	44,41	3,75	0,36						
Entelektüel Uyarım	5 Yıdan Az	25	30,60	3,08	0,62	G.Arası	87,63	3	29,21	3,05	0,03
	5-10 Yıl Arası	40	30,48	3,35	0,53	G.İçi	1013,73	106	9,56		
	11-20 Yıl Arası	23	29,74	2,86	0,60	Toplam	1101,36	109			
	20 Yıl ve Üzeri	22	32,41	2,82	0,60						
	Toplam	110	30,74	3,18	0,30						

Tablo 3'te dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarının okul müdürlerinin yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, karizma ($F_{(3-70)} = 2.84$; $p < 0.05$) ve entelektüel uyarım ($F_{(3-106)} = 3.05$; $p < 0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık vardır. ANOVA sonrası karizma ($L_{v(3-106)} = 2.16$, $p > 0.05$) ve entelektüel uyarım alt boyutunda ($L_{v(3-106)} = 0.53$, $p > 0.05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yöneticilik Deneyimine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Dönüşümcü Liderlik	(I) Yönetim Deneyimi	(J) Yönetim Deneyimi	Mean Difference (I-J)	Ss	P
Karizma	20 Yıl ve Üzeri	5 Yıdan Az	2,21*	1,07	,04
		5-10 Yıl Arası	2,51*	,97	,01
		11-20 Yıl Arası	2,80*	1,09	,01
Entelektüel Uyarım	20 Yıl ve Üzeri	5 Yıdan Az	1,81*	,90	,04
		5-10 Yıl Arası	1,93*	,82	,02
		11-20 Yıl Arası	2,67*	,92	,01

Tablo 4'te okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden karizma alt boyutu ile yöneticilik deneyimi değişkeni arasında Post-Hoc LSD Testi yapılmıştır. Buna göre 20 yıl ve üzeri yöneticilik deneyimi olan müdürler ($\bar{x} = 46,41$), 5 yıldan az deneyimi olanlara ($\bar{x} = 44,20$), 5-10 yıl arasında olanlara ($\bar{x} = 43,90$) ve 11-20 yıl arasında olanlara ($\bar{x} = 43,61$) göre, izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma yetisine ve bu özelliğiyle onları etkileme, değiştirme ve geliştirme gücüne daha çok sahiptirler ($p < 0.05$). Entelektüel uyarım alt boyutunda yöneticilik deneyimi 20 yıl ve üzeri olan müdürler ($\bar{x} = 32,41$), 5 yıldan az deneyimi olanlara ($\bar{x} = 30,60$), 5-10 yıl arasında olanlara ($\bar{x} = 30,48$) ve 11-20 yıl arasında olanlara ($\bar{x} = 29,74$) göre, izleyenlerinin, zekâlarını yaratıcı bir biçimde kullanmalarını, olaylara akılcı yaklaşımlarını, problemleri farklı

yöntemlerle çözmelerini ve liderin düşüncesini bile sorgulamalarını teşvik ederek, onların inançlarını sorgulayıp yaratıcılıklarını harekete geçirmelerine daha çok fırsat tanırılar ($p < 0.05$).

2. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt amacı olan, okul müdürlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre duygusal zekâ durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Cinsiyet Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçlar

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Genel Ruh Durumu	Kadın	64	40,50	2,93	0,37	2,54	108	,01
	Erkek	46	39,04	3,02	0,45			

Tablo 5'de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin duygusal zekâ ölçeğinin genel ruh durumu alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(108)} = 2,54$; $p < 0.05$). Kadın müdürlerin ($\bar{x} = 40.50$), erkek müdürlere ($\bar{x} = 39.04$) göre, neşeli, olumlu, umutlu, iyimser olma ve insan ilişkileri açısından birleştirici, problem çözme ve stres toleransında da etkili ve motive edici yönlerinin daha güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Yaş Aralığı	f \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
		N	X	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
Stresle Başa Çıkma	30 Yaş ve Altı	4	38,00	2,94	1,47	G.Arası	210,33	3	70,11	4,56	0,01	
	30-40 Yaş Arası	46	36,93	3,80	0,56	G.İçi	1631,09	106	15,39			
	41-50 Yaş Arası	37	39,24	3,10	0,51							
	50 Yaş Üzeri	23	35,61	5,25	1,10	Toplam	1841,42	109				
	Toplam	110	37,47	4,11	0,39							
Genel Ruh Durumu	30 Yaş ve Altı	4	38,25	2,87	1,44	G.Arası	84,53	3	28,18	3,23	0,03	
	30-40 Yaş Arası	46	39,67	2,71	0,40	G.İçi	924,16	106	8,72			
	41-50 Yaş Arası	37	41,00	3,00	0,49							
	50 Yaş Üzeri	23	38,83	3,34	0,70	Toplam	1008,69	109				
	Toplam	110	39,89	3,04	0,29							

Tablo 6'da duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının okul müdürlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, stresle başa çıkma ($F_{(3-70)} = 4.56$; $p < 0.05$) ve genel ruh durumu ($F_{(3-106)} = 3.23$; $p < 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. ANOVA sonrası stresle başa çıkma ($L_{(3-106)} = 0,26$, $p > 0,05$) ve genel ruh durumu ($L_{(3-106)} = 0,24$, $p > 0,05$) alt boyutunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Puan	(I) Yaş	(J) Yaş	Mean Difference (I-J)	Sh _{\bar{x}}	P
Stresle Başa Çıkma	41-50 Yaş Arası	30-40 Yaş Arası	2,30*	,86	,05
		50 Yaş Üzeri	3,63*	1,04	,01
Genel Ruh Durumu	41-50 Yaş Arası	30-40 Yaş Arası	1,32*	,65	,04
		50 Yaş Üzeri	2,171*	,78	,05

Tablo 7'de okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları ile yaş değişkeni arasında Post-Hoc LSD Testi yapılmıştır. Buna göre 41-50 yaş arasındaki okul müdürlerinin ($\bar{X} = 39,24$), 30-40 yaş arasında olanlara ($\bar{X} = 36,93$) ve 50 yaş ve üzerinde olanlara ($\bar{X} = 35,61$) göre, stresli durumlarla başa çıkmak için duygusal zekâlarını daha çok kullandıkları söylenebilir. Yani rasyonellik yerine, deneyimlerine dayanarak kararlar alabildikleri ve duygularını iyi yönettiklerinden, potansiyel bir tehdidi olumlu sonuçlarla bertaraf edebildikleri söylenebilir ($p < 0,05$). Okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden genel ruh durumu alt boyutu ile yaş değişkeni arasında yapılan analizde, 41-50 yaş arasındaki müdürlerin ($\bar{X} = 41,52$), 30-40 yaş arasındaki ($\bar{X} = 39,68$) müdürlere göre problem çözme becerileri, motive edici yönleri ve stres toleransında daha etkili oldukları söylenebilir ($p < 0,05$).

Tablo 8. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	$f \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
		N	X	Ss	Sh _{\bar{x}}	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Uyumluluk	Lisans	61	39,57	3,35	0,43	G.Arası	90,54	2	45,27		
	Yüksek Lisans	47	37,94	3,79	0,55	G.İç	1383,73	107	12,93	3,50	0,03
	Doktora	2	42,00	7,07	5,00	Toplam	1474,26	109			
	Toplam	110	38,92	3,68	0,35						

Tablo 8'de duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının okul müdürlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, uyumluluk ($F_{(2-107)} = 3,50$; $p < 0,05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. ANOVA sonrası uyumluluk alt boyutunda ($L_{V(2-107)} = 1,57$, $p > 0,05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Puan	(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Mean Difference (I-J)	Sh _{\bar{x}}	P
Uyumluluk	Lisans	Yüksek Lisans	-1,64*	,79	,02

Tablo 9'da okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk alt boyutu ile okul müdürlerinin eğitim durumu değişkeni arasında Post-Hoc LSD Testi yapılmıştır. Buna göre lisans mezunu okul müdürlerinin ($\bar{X} = 39,57$), yüksek lisans

mezunu olanlara ($\bar{x} = 37,94$) göre problemleri durumları anlamada ve uygun çözümler geliştirmede genel olarak daha esnek, gerçekçi ve etkin oldukları söylenebilir ($p < 0,05$).

Tablo 10. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		$f \bar{x}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Yöneticilik Deneyimi	N	X	Ss	Sh	Var. K.	KT	df	KO	F	P
	5 Yıldan Az	25	37,72	3,90	0,78	G.Arası	176,00	3	58,67	4,79	0,00
	5-10 Yıl Arası	40	38,05	3,31	0,52	G.İçi	1298,26	106	12,25		
	11-20 Yıl Arası	23	40,96	3,76	0,78						
Uyumluluk	20 Yıl ve Üzeri	22	39,73	3,04	0,65	Toplam	1474,26	109			
	Toplam	110	38,92	3,68	0,35						

Tablo 10'da duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının okul müdürlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, uyumluluk alt boyutunda ($F_{(3-106)} = 4,79$; $p < 0,05$) anlamlı bir farklılık vardır. ANOVA sonrası uyumluluk alt boyutunda ($L_{v(3-106)} = 0,28$; $p > 0,05$) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul Müdürlerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Puan	(I) Yöneticilik Deneyimi	(J) Yöneticilik Deneyimi	Mean Difference (I-J)	Sh \bar{x}	P
Uyumluluk	11-20 Yıl Arası	5 Yıldan Az	3,24*	1,01	,002
		5-10 Yıl Arası	2,90*	,91	,002

Tablo 11'de okul müdürlerinin duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk alt boyutu ile yöneticilik deneyimi değişkeni arasında yapılan analizde, 11-20 yıl arası deneyimli müdürlerin ($\bar{x} = 39,731$), 5 yıldan az ($\bar{x} = 37,72$) ve 5-10 yıl arası ($\bar{x} = 38,05$) deneyime sahip olanlara göre problemleri durumları anlamada ve uygun çözümler geliştirmede genel olarak daha esnek, gerçekçi ve etkin oldukları söylenebilir ($p < 0,05$).

3. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Duygusal Zekâsı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt amacı olan, okul müdürlerinin duygusal zekâ durumu ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâları İle Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Dönüşümcü Liderlik	B	SH _B	Beta	t	P	r **
(Constant)	208,57	19,69		10,59	,00	
Kişisel Beceriler	-,892	,197	-,459	-4,528	,00	-,40
Kişilerarası Beceriler	-,091	,272	-,032	-,333	,74	-,03
Stresle Başa Çıkma	,089	,323	,030	,275	,78	,02
Uyumluluk	,256	,356	,078	,720	,47	,06

Genel Ruh Durumu	,401	,400	,101	1,003	,31	,08
R=.42, R²= .17, F₍₅₋₁₀₄₎= 4.33, p<.01.						

**p<.01

Tablo 12'de duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlıdır [$F_{(5-104)}=4.33, P<0.05$]. Okul müdürlerinin duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının, dönüşümcü liderlik ölçeğinden alınan toplam puanındaki değişimin %17'sini [$R=.42, R^2=.17$] açıklayabilmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerinde geriye kalan %83'lük oranın ise diğer faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu başlığı altında araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile diğer araştırma sonuçları tartışılmıştır.

1. Özel ilkökul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin sonuçlar:

Okul müdürleri kurumlarını yönetme süreçlerinde kendilerini "her zaman" dönüşümcü lider olarak değerlendirmektedirler. Dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda puan en yüksektir, yani okul müdürleri çalışanlarını okulun herhangi bir üyesi değil birey olarak görüp, güçlü ve zayıf yönlerini bilerek koçluk ederler. Benzer bir araştırmada Çakar (2003) bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunun duygusal zekâ tarafından en çok açıklanan dönüşümcü liderlik boyutu olduğunu belirtmiştir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri cinsiyete göre değişmemektedir. Benzer araştırmalarda, Bass, Avalio ve Atwater (1996) kadınların daha fazla dönüşümcü liderlik gösterdiğine dair sonuca ulaşmış; Aydın (2009), Snodgrass, Shachar (2008) ise dönüşümcü liderlik özellikleri açısından cinsiyete göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Dönüşümcü liderliğin karizma alt boyutunda 50 yaş ve üzerindeki okul müdürleri, izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma, etkileme, değiştirme ve geliştirme gücüne daha çok sahiptirler. Dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım alt boyutunda 50 yaş ve üzerindeki okul müdürleri, izleyenlerin zekâlarını yaratıcı bir biçimde kullanmalarına, olaylara akılcı yaklaşımlarına, problemleri farklı yöntemlerle çözmelerine ve liderin düşüncesini bile sorgulamalarına teşvik ederek, onların inançlarını sorgulayıp yaratıcılıklarını harekete geçirmelerine daha çok fırsat tanımaktadırlar. Yapılan benzer araştırmalarda duygusal zekânın, dönüşümcü liderliğin 'karizma', 'esin kaynağı olma', 'entelektüel uyarım', 'bireyselleştirilmiş ilgi' alt boyutları ile anlamlı ilişkisi bulunmuştur (Barling vd., 2000; Çakar ve Arbak, 2003; Palmer vd., 2001; Erkuş ve Günlü, 2008; Günsel vd., 2017; Barbuto ve Barbuch, 2006; Hayashi ve Ewert, 2006; Sosik ve Megerian, 1999; Gardner ve Stough, 2002; Mandel ve Pherwani, 2003).

Dönüşümcü liderliğin karizma alt boyutunda yöneticilik deneyimi 20 yıl ve üzeri olan okul müdürleri, izleyicilerinin güvenini, beğenisini, hayranlığını kazanma yetisine ve bu özelliğiyle onları etkileme, değiştirme ve geliştirme gücüne daha çok sahiptirler. Dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım alt boyutunda yöneticilik deneyimi 20 yıldan fazla olan okul müdürleri, izleyenlerinin zekâlarını yaratıcı bir biçimde kullanmalarını, problemleri farklı yöntemlerle çözmelerini ve liderin düşüncesini bile sorgulamalarını teşvik ederek onların yaratıcılıklarını harekete geçirmelerine daha çok fırsat tanırlar. Yine benzer çalışmalara baktığımızda, Balyer (2012) araştırmasında dönüşümcü liderliğin alt boyutlarında performans ve kurum ortamına pozitif ilgisini bulmuş, birçok araştırmada da dönüşümcü liderliğin örgüt üzerinde, amaçlara erişmede ve performans göstermede pozitif etkisi ortaya konulmuştur (Avolio, 1999; Bass, 1998; Burke & Collins, 2001; Çelik, 1998; Karip, 1998; Conger ve Kanungo, 1999; Howell ve Avolio 1993; Lowe, Kroeck ve Sivasubramaniam (1996); Patterson, Fuller, Kester ve Stringer, 1995; Degroot, Kiker ve Cross, 2000; Karakuş, 2008; Kokmaz, 2005; Berson, Shamair, Avolio ve Popper, 2001; Robbins, 2003; Dessler, 2001; Yukl, 1999)

2. Özel ilkökul müdürlerinin duygusal zekâ durumlarına ilişkin sonuçlar:

Okul müdürlerinin kurumlarını yönetme süreçlerinde duygusal zekâ durumları genel olarak "kararsızım" düzeyinde, genel ruh durumu boyutunda ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Genel ruh durumu alt boyutunda okul müdürlerinin neşeli, olumlu, umutlu, iyimser olma ve insan ilişkileri açısından birleştirici, problem çözme ve stres toleransında da etkili ve motive edici yönlerinin daha güçlü oldukları söylenebilir. Duygusal zekânın genel ruh durumu alt boyutunda, kadın okul müdürlerinin erkek müdürlere göre neşeli, olumlu, umutlu, iyimser olma ve insan ilişkileri açısından birleştirici, problem çözebilmede ve stres toleransında motive edici ve etkili yönleri daha güçlüdür. Bar-On (1997) binlerce kadın ve erkeğin duygusal zekâları üzerinde yapılan bir analizle, kadınların ortalama olarak kendi duygularından daha haberdar olduğunu, daha fazla empati gösterdiğini ve kişilerarası ilişkilerde daha becerikli olduğunu bulmuştur. Brewer, Mitchell ve Weber (2002) ise araştırmalarında yine bu durumu desteklemektedir. Goleman (2002) ise Bar-On'un dünyanın her tarafında inceleme yaptığı her yerde on beş binden fazla insanın değerlendirilmesine göre duygusal zekâda cinsiyet farkı bulmadığını ifade etmekte ve bu durumu desteklemektedir.

Duygusal zekâ özelliklerinin stresle başa çıkma alt boyutunda 41-50 yaş arasındaki okul müdürleri, rasyonellik yerine, deneyimlerine dayanarak kararlar alarak duygularını iyi yönettiklerinden, potansiyel bir tehdidi olumlu sonuçlarla daha kolay

bertaraf edebilmektedirler. Yine diğer bir araştırmada ilkökul müdürlerinin duygusal zekâ alt boyutunda, öz bilinç puanı, motivasyon puanı, empati puanı yükseldikçe uyumluluk ve destekleme stratejisinde pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir (Atay, 2002). Multi-Health Systems kurucusu Stein, duygusal zekânın yaşa bağlı olarak artabileceğini çünkü tecrübe ve öğrenme ile kişinin olgunlaşabileceğini, duygusal zekânın yıllara bağlı olarak geliştiğini, 50 yaşından sonra ise gerileme izlendiğini ileri sürmüştür (Stein ve Book ,2003).

Duygusal zekâ özelliklerinin genel ruh durumu alt boyutunda, 41-50 yaş arasındaki okul müdürlerinin problem çözme becerileri, motive edici yönleri ve stres toleransında daha etkili oldukları söylenebilir. Duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk alt boyutunda, lisans mezunu okul müdürlerinin, yüksek lisans mezunu olanlara göre, sürekli duygusal ipuçları yakalama, kişilerin ruh hallerini ve sözlü olmayan ipuçlarını algılama, farklı geçmişlerden kimselere saygı gösterme ve onlarla daha iyi anlaşmaları söylenebilir. Yine benzer çalışmalarda öğrenim düzeyinin duygusal zekâ üzerindeki durumu anlamlı bulunmuşken (Parker, vd.2004), bir diğer araştırmada ise ilişki olmadığı bulgusu elde edilmiştir (Newsome, Day, Catano,2000).

Duygusal zekâ özelliklerinden uyumluluk alt boyutunda, yöneticilik deneyimi 11-20 yıl arasında olan okul müdürlerinin problemleri anlamada ve uygun çözümler geliştirmede genel olarak daha esnek, gerçekçi ve etkin oldukları söylenebilir.

3. Okul müdürlerinin duygusal zekâ durumları ile dönüşümcü liderlik davranışları arasında ilişkiye dair sonuçlar:

Okul müdürlerinin duygusal zekâ durumunun, bireysel becerilerinin yani bireyin hem çevresine hem de iş hayatındaki rolüne uygun, yapıcı davranışlarda bulunabilmesi ile dönüşümcü liderlik özellikleri arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zekâlarının, dönüşümcü liderlik özelliklerine etkisinin yordama gücünün değerlendirilmesi amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçlarına bakıldığında, dönüşümcü liderlik özelliklerini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlıdır [$F_{(5-104)}=4.33$, $P<0.05$], okul müdürlerinin duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarının, dönüşümcü liderlik ölçeğinden alınan toplam puanındaki değişimin % 17'sini [$R=.42$, $R^2=.17$] açıklayabildiği, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerinde geriye kalan %83'lük oranın ise diğer faktörlerden etkilendiği söylenebilmektedir.

Benzer araştırmalara bakıldığında, duygusal zekânın etkili ve başarılı liderler için önemini vurgulayan bir çok çalışma bulunmaktadır (Acar, 2002; Doğan ve Demiral, 2007; Delice ve Günbeyi,2013; Erdoğan, 2008; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Johnson ve Indvik, 1999; Summak ve Yazgan,2007; Salovey ve Shuyter,1997; Weymes, 2003)

Yine yapılan birçok araştırmada da 'Duygusal Zekâ ile Dönüşümcü Liderlik' arasında anlamlı ilişki bulunması araştırmamızın konusu ve durumunu destekler niteliktedir (Barling vd., 2000; Gardner ve Stough, 2002; Çakar ve Arbak, 2003 ;Barbuto ve Burbach, 2006; Mandell ve Pherwani, 2003; Sivanathan ve Fekken, 2002; Şahin,2006; Erkuş ve Günlü, 2008; Cooper, 1997; Goleman,1995; Duckett ve Macfarlane, 2003; Yıldırım, B.N,2012; Downey, Papageorgiou, Stough, 2006).

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:

- Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarında da duygusal zekânın alt boyutlarında da yaş faktörünün öne çıkması dolayısıyla, yönetici seçimlerinde yaş faktörüne önem verilmesi önerilmektedir.
- Dönüşümcü liderlerin en yüksek puanının bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda bulunmuş olması ile kurumlardaki her insana bir çalışan değil birey gözüyle bakılmasının, dönüşümcü liderlik tarzında önemli olduğu ve bu boyutun önemli görülmesi yararlı olabilir.
- Benzer bir araştırma izleyenlerin liderleri değerlendirmesine yönelik yapılabilir.
- Aynı araştırma ayrıca devlet okullarında da yapılabilir. Özel ve devlet kurumunda mevcut işleyiş ve yönetime geçiş sistemleri açısından bakıldığında farklı bir veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir.
- Gerek hizmet içi eğitimlerde gerekse de eğitim yöneticisi yetiştirme programlarında duygusal zekâ konusunun ele alınmasının ve bu konuda eğitim yöneticileri ve adaylarının bilinçlendirilmesinin önemli görülmesi önerilebilir.
- Kaynağı insan olan ve amacın insan kaynağının değerlerini geliştirmek olduğu eğitim örgütlerinde tüm bireylerin insani değerlerini geliştirmek açısından duygusal zekâsını geliştirmesinin önemli görülmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Acar, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi. İstanbul.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme

- stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 344-355.
- Avolio, B. J. (1994). The alliance of total quality and the full range of leadership. In B. M. Bass and B. J. Avolio (Eds). *Improving Organisational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Aydın, E. Ö. (2009). *Dönüştürücü liderlik ve toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi
- Balcı, A. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim Kurumlarının Örgütlenmesi ve Yönetimi*. Özel Okullar Eğitim Sempozyumu. Antalya.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Balyer, A. (2017). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. In R.W. Woodman &W.A. Passmore (Eds), *Research in organizational change and development*. Greenwich, CT : JAI Pres.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1996). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*
- Barbutto, J.E. & Burbach, M.E. (2006). The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: A Field Study of Elected Officials. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 51-64.
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E.K. (2000). Transformational and Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study. *Leadership and Organizational Development Journal*, 21, 157-161.
- Berson, Y., Shamair, B., Avolio, B. J. & Popper, M. (2001). The Relationship between vision strength leadership style and context *The leadership Quarterly*, 12, 53-73.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 19. Basım, Ankara: Pegem Akademi.
- Brestrich, E. T. (2000). *Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Seba Yayınları.
- Bottery, M. (2001). Globalisation and UK Competition State: No Room for Transformational Leadership in Education? *School Leadership & Management*, 21 (2).
- Brewer, N., Mitchell, P. & Weber, N. (2002). Gender role organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (1), 78-94.
- Burke, S., Collins, K. M. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*. 16(5):244-257.
- Cooper, R. K., Sawaf, A.,(2010). *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Conger, J. A. & Kanungo, R.N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks, C.A. Sage.
- Clemens, J. K., Mayer, D. F. (2001). *Klasiklerden Liderlik Dersleri*. Çev. Muhsin Karaş, Ankara: MediaCat Kitapları
- Çakar, U., Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir mi?.

- D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi, 18 (2): 83-98.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerinde Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 1-20.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi, Yönetim ve Ekonomi, *Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F.* 14(1), 209-230.
- Delice, M. ve Günbeyi, M.; (2013). Duygusal Zeka ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Dessler, Gary (2001). *Management*. Prentice Hall: New Jersey.
- DeGroot, T., Kiker, D. S. & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17, 356-371.
- Duckett, H. & Macfarlane, E. (2003). Emotional Intelligence and Transformational Leadership in Retailing. *Leadership & Organization Development Journal* 24(5/6),309-317
- Downey, L.A., Papageorgiou, V. Ve Stough, C., (2006). "Examining The Relationship Between Leadership, Emotional Intelligence and Intuition in Senior Female Managers", *Leadership & Organization Development Journal*, 27(4), ss.250-264
- Eraslan, L. (2004). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1).
- Erkuş, A., Günlü,E. (2008). Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209
- Erdoğan, M.Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 7(23), 62-76.3
- Freshman, B., Rubino, L. (2002). Emotional Intelligence: A Core Competency for Health Care Administrators. *Health Care Manager*. 20(4),1-9.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining The Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. *Leadership & Organization Development Journal*. 23(2),68-78.
- Goleman, D. (2002). Lideri Lider Yapan Nedir? *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler*. Çev. Nurettin Elhüseyni. İstanbul: MESS Yayınları
- Goleman, D. (2018). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan daha önemlidir?* 48. Basım, Çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Günsel, A., Çekmecelioğlu, H., Yıldırım, B.N. (2017). Duygusal Zekâ Kavramı ve Duygusal Zekânın Yönetimsel ve Dönüşümsel Liderlik Türleri İle İlişkisi. *KOSBED*, 33, 19- 32
- Hayashi, A. & Ewert, A. (2006). Outdoor Leaders' Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *The Journal of Experiential Education*. 28(3), 222-242.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership,

- locus of control and support for innovation : key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Johnson, P. R. ve Indvik, J. (1999). Organizational Benefits of Having Emotionally Intelligent Managers and Employees. *Journal of Workplace Learning*, 11(3),84-88.
- Kalder. (2002). *Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 4(4), 1-20.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Lowe, K.B., Kroeck, K.G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership : A meta-analytic review. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship Between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style: A Gender Comparison. *Journal of Business and Psychology*. 17(3), 387-404.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 17, 433-442
- Newsome, S., Day, A.L. ve Catano, V.M., (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence” , *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1006
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, M. & Stough, C. (2001). Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22, 5-10.
- Patterson, C.; Fuller, J.B., Kester., & Stringer, D.Y. (1995). *A metaanalytic examination of leadership style and selected compliance outcomes*. Paper presented at the 10 th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando, F.L.
- Parker J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. ve Majeski, S.A., (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining The Transition from High School to University, *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172
- Robbins, Stephen P. (2003). *Organizational Behavior*. Prentice-Hall: New Jersey.
- Salovey, P. ve Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational Implications*. Basic Books.
- Sivanathan, N. & Fekken, G.C. (2002). Emotional Intelligence, Moral Reasoning and Transformational Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3/4), 198-204.
- Stein, S. J., Book, H. E., (2003). *EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı* (Türkçesi: Müjde Işık) Birinci Baskı, İstanbul : Özgür Yayınları
- Sunmak, M. Yazgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri ile Bazı Duygusal Sosyal ve Ruhsal Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 261-290.
- Sosik, J.J. , Megerian, L.E. (1999). Understanding Leader Emotional Intelligence and Performance. *Group & Organization Management*. 24(3),367-390.

Şahin, F. (2006). *Duygusal zekânın etkili liderlik davranışları ile ilişkisi: Kayseri Askerlik*

Dairesi Başkanlığı'nda çalışan subay ve astsubaylar üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.

Weymes, E. (2003). Relationship not Leadership Sustain Successful Organizations. *Journal of Change Management*, 3(4), 319-331.

Yıldırım, B.N. (2012). *Liderlik özellikleri ve liderlik tarzlarının duygusal zekâ perspektifinden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.

Yukl, G. (1999). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership.

European Journal of Work and Organizational Psychology. 8(1), 33-48.

ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÜNEŞ VE AY TUTULMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

SALİH GÜLEN

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT AYAZ

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkındaki bilgilerinin analizi yapılmıştır. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik görüşleri nelerdir? Söz konusu bu sorunun cevabı ile araştırma amacının gerçekleştirileceği düşünülmektedir. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Nicel veriler resim çizme formu ile nitel veriler ise tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde puanlama ve değerlendirme kriterleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri tercih edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmada homojen örneklem yöntemi ile 76 katılımcıdan ulaşılmıştır. Katılımcıların sosyo-ekonomik özelliklerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının ailesi çiftçilik ile uğraşmaktadır. Ayrıca bazıları hayvancılıkta yapmaktadır. Temel geçim kaynakları arpa, buğday, küçük ve büyük baş hayvancılıktır. Verilerin analizi sonucu; katılımcılara göre Ay tutulması Dünya'nın Güneş ile Ay arasına girmesi sonucu oluşmaktadır. Bazı öğrencilerin Güneş'in Dünya ile Ay arasına girdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ay tutulmasında Ay'ın kıvılcak rengi de belirtilmiştir. Güneş tutulması Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girmesi sonucu oluşmaktadır. Öğrencilerin bazıları her yerde gölge olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çizilen resimlerin analizi sonucunda katılımcıların Güneş tutulmasına yönelik bilgi düzeylerinin "çok iyi" düzeyde iken Ay tutulmasına yönelik bilgi düzeyinin ise "iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bilgilerin resimlerdeki bilgilerle orantılı olduğu belirlenmiştir. Genel olarak altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkında doğru ve bilimsel bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçların dışında tesadüfi olarak öğrencilerin bazı kavram yanlışlarına da sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kavramlar: Ay tutulması, Güneş tutulması, Öğrenci görüşleri, Analiz

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca uzay ve astronomi ile ilgili birçok inanç ve değerlere sahip olmuştur. Yıldızlara yönelik inanç ve değerler, gökyüzüne yönelik inanç ve değerler gibi örneklemeler yapılabilmektedir. Güneş'e yönelik inanç ve değerlerde oldukça fazladır. Özellikle Güneş tutulması birçok kavim ve topluluk için mistik ve ruhani bir olay olarak algılanmıştır. Aslında bazı topluluklarda Ay tutulması da benzer bir değer yargısına sahiptir (Gülen ve Demirkuş, 2014; Harman, 2016). İnsanlar özellikle yaşadıkları toplumların etkisi ile bu değer yargılarına sahip olmaktadır. Toplumsal inanış, doğa olayları ve tarihi hikâye veya efsaneler yolu ile Güneş ve Ay tutulması gibi doğa olaylarına yönelik farklı ve gerçek olmayan inanışlar oluşabilmektedir (Demirkuş, 2019). Gelişmiş toplumlar yaklaşık 200 yıldır uzay ve ötesiyle ilgili veya kavramlarına yönelik oldukça ciddi çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar ile bilimsel bilgilerin ortaya çıkması ve daha yeni çalışmaların hüküm sürmesi kaçınılmaz olmuştur. Özellikle astronomi biliminin doğması ve bu alandaki çalışmalara hız verilmesi gelecek için umut verici olmuştur (Trumper, 2006).

Astronomi, elde edilen somut verilerle bireye doğru ve mantıklı düşünmeyi öğreten önemli bilim dalıdır. Keşfedilen ve edilmeyen ama merak konusu olan araştırmalar ve teknolojik gelişmelerin odağıdır. Nitekim teknolojik birçok gelişmenin uzaya veya astronomi konularına olan meraktan geldiği bilinmektedir (Gülen, 2019). Güneş ve ay tutulmalarının seyri, oluşum nedenleri, gözlenmesi, izlenmesi, bu süreçte uygulanması gereken güvenlik önlemleri sürekli güncellenmekte ve daha bilimsel, kalıcı veriler haline gelmektedir (Reddy, 2012). Astronomi sayesinde uzaya yönelik gizemlerin kalkması ve kavram düzeyinde bilgi kazandırılması için çalışmalar yapılmaktadır. MEB (2018) öğretim programında da astronomi konularına yer verilerek, öğrencilerin üç boyutlu düşünme yetilerinin artırılması, uzaya yönelik merakın giderilmesi ve gerçekleşen doğa olaylarının anlaşılması sağlanmaktadır (Taşcan ve Ünal, 2015).

Günümüzde birçok eğitimsel faaliyet ile insanların bu doğa olaylarına yönelik doğru bilgiler edinmeleri ve bu olayların bilimsel temellerinin anlaşılması hedeflenmektedir. Özellikle okul ortamında fen bilimleri eğitimi ile öğrencilerin toplumsal bazı inanışların aksine doğru ve bilimsel veriler kazanması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarının bilimsel temellerini, oluşum nedenlerini, hangi zamanlarda gerçekleşebileceğini, etkilerini, gözlemlerini gibi bilgilerin kazanmaları hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). MEB (2018) müfredatında öğrencilerin bilimsel bilgilerle bu konuların öğrenilmesi için her sınıf düzeyinde belli kazanımları oluşturmaktadır. Okul ortamında bu kazanımların elde edildiği belirlenmektedir (Yılmaz, Türkoğuz ve Şahin, 2014). Fen bilimleri müfredatında Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik kazanımlar açıkça belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin okullarda kullandığı fen bilimleri ders kitabında Güneş ve Ay

tutulmaları anlatılmıştır. Buna göre Güneş tutulması; Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girmesi ve Dünya'ya gelen ışınları geçici bir süreliğine engellemesi olarak tanımlanır. Dünya'nın sadece bir bölümünde tam gölge ve bir bölümünde yarım gölge olmaktadır. Ay tutulması ise Ay'ın Dünya'nın karanlık tarafında kalması sonucu, kendisine Güneş ışığının ulaşmamasıdır (Çiğdem, Minoğlu Balçık ve Karaca, 2018).

Yapılan literatür taramasında Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesine yönelik bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik çalışmalarda mevcuttur. Özellikle bu konulardaki kavram yanlışları ile ilgili çalışmalarda yaygındır (Taşcan ve Ünal, 2013). Ayrıca Astronomi ve ilgili kavramlara yönelik araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı da belirlenmiştir (Ayvacı ve Sezer, 2018). Harman (2016) çalışmasında Güneş tutulması ile ilgili olarak öğrencilerin zihinsel modellerinin bilimsel, Ay tutulması ile ilgili olarak öğrencilerin zihinsel modellerinin daha çok ilkel ve bilimsel modeller olduğunu belirtmiştir. Ayrıca birçok öğrencinin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik çizim yapmadığı tespit edilmiştir. Gülen ve Demirkuş (2017) Güneş ve Ay tutulmalarının her zaman gözlemlenemediği, direkt gözlemin tehlikeli olduğu ve bu olaylara ulaşımın zor olması gibi nedenlerden dolayı sanal materyallerin kullanılması gerektiğini iddia etmişlerdir. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) ve Gülen (2018) çalışmalarında öğrencilerin yaptıkları planetaryum gezisi ile Güneş ve Ay kavramlarını daha iyi anladıkları ve tanımlamaların daha iyi yapıldığı belirlenmiştir. Fakat öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik bilgilerinin farklı ölçme araçları ile benzer sonuçlar verdiği çalışmalarda gerekmektedir. Güneş ve Ay tutulmalarının nasıl ve neden gerçekleştiği gibi konularda öğrencilerimizin fikirlerinin sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerinin çizimlerine yansımada durumu da göz önünde bulunması gereken bir diğer önemli noktadır. Bu çalışmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkındaki bilgilerinin analizi yapılmıştır. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik görüşleri nelerdir? Söz konusu bu sorunun cevaplama ile araştırma amacının gerçekleştirileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada temel amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik görüşlerinin analizinin yapılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Güneş ve Ay tutulmaları hakkındaki görüşleri resim ya da çizim yeteneklerine ne düzeyde yansımaktadır?

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde hem nitel hem de nicel veriler ile araştırma problemlerinin çözümünde eksik yönlerin kapanması hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2009; Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmada benzeşik (homojen) örneklem kullanılmıştır. Benzeşik örneklemedeki amaç verilerin etkili bir şekilde toplanabilmesi için benzer özellikteki grupların bir konudaki durumunun belirlenmesidir (Creswell, 2013). Nitelikli araştırma 2018-2019 eğitim öğretim sezonunda Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet okulunda 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmaya gönüllülük ilkesine bağlı olarak toplamda 76 öğrenci katılmıştır (Resim çizimine tüm öğrenciler katılırken tam yapılandırılmış görüşme formunu 5 öğrenci boş bırakmıştır). Katılımcıların sosyo ekonomik durumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının ailesi çiftçilik ile uğraşmaktadır. Ayrıca bazıları hayvancılıkta yapmaktadır. Temel geçim kaynakları arpa, buğday, küçük ve büyük baş hayvancılıktır. Katılımcıların 2018-2019 eğitim öğretim sezonunun birinci döneminde Güneş ve Ay tutulması konusundaki tüm kazanımları öğrenmişlerdir.

Veri toplama araçları

Nitel veriler tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilerek Güneş ve Ay tutulmaları bilgisi sorgulanmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki soru kullanılmıştır.

1. Güneş ve Ay tutulmaları hakkında neler biliyorsunuz?

Nicel verilerin toplanmasında Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik resim çizme formu kullanılmıştır. Bu formun kullanılma amacı öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik bilgilerini yansıtma derecesini tespit edebilmektir. Resim formunda aşağıdaki soru çerçevesinde çizim yapılması istenmiştir.

1. Güneş ve Ay tutulmalarına ait çizimler yapabilir misiniz? (Bu çizimde isimlendirme, sıralama, büyüklük, uzaklık, şekil ve gölge durumlarına dikkat ediniz).

Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının verileri Microsoft Excel programının yardımıyla analiz edilmiştir. Betimsel ve içerik analizleri ile frekans ve yüzde değerleri gibi teknikler kullanılmıştır.

Tam yapılandırılmış görüşme formu verileri öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından hem betimsel hem de içerik olarak analiz edilmiştir. Her iki analiz yöntemi ile elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Resimler beş kriterde 1'er puanla değerlendirilmiştir. Çizilen resimlerden elde edilen puanlar Tablo 1'de verilen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Bu puanlar yüzölçüm puan sistemine dönüştürülmüştür.

Tablo 1. Çizilen resimlerin puanlama kriterleri

Sıra	Kriterler	Puan
1	İsim	1
2	Sıralama	1
3	Büyükölçüm oranı	1
4	Işın	1
5	Gölge	1

Katılımcıların resimden aldıkları puanlar yorumlanabilmek için Tablo 2'deki değer aralıkları kullanılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi resimlerden elde edilen puanların yorumlanabilmesi için bir değer aralığı belirlenmiştir. Daha hassas bir yorumda bulunabilmek için 100 puan beş eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre çok kötü (00.01-20), kötü (20.01-40), orta (40.01-60), iyi (60.01-80), çok iyi (80.01-100) gibi değerler bulunmaktadır.

Tablo 2. Puanların yorumlama değer aralığı

Sıra	Değer	Resim için değer aralığı (%)
1	Çok kötü	00.01 - 20
2	Kötü	20.01 - 40
3	Orta	40.01 - 60
4	İyi	60.01 - 80
5	Çok iyi	80.01 - 100

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmada güvenirlik çalışmaları kapsamında örneklem grubun durumu ayrıntılı belirtilmiş, var olan roller açıklanmış, kavramsal çerçeve ile veri toplamı ve analizi sunulmuştur. Ayrıca bu veriler betimsel analiz ve içerik analizleri ile desteklenmiştir (Glesne, 2013). Kullanılan tam yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzmanlar; fen eğitimi alanında doktoralı iki akademisyendir. Analizlerinde ders öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Yapılan kodlamalar ve puanlamalar için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak güvenirlik hesaplanması yapılmıştır. Bu hesaplamaya göre çalışmanın genelinde % 88 oranında güvenilir kodlama yapılmıştır. Nitekim Miles ve Huberman (1994) göre % 80 ve yukarısı güvenilir olarak kabul edilmiştir (Arik ve Yılmaz, 2017). Araştırmanın geçerliliğini sağlamada yapılan betimsel ve içerik analizinde direkt alıntılara yer verilerek araştırma sonuçlarının doğruluğu gösterilmiştir (Merriam, 2013). İçerik analizinde kullanılan kodlar ile yorumlamalar derinlemesine yapılmıştır. Katılımcıların isimleri kodlanarak sunulmuştur. Ayrıca Resim formunda istenen çizimler için kazanımının kapsam geçerliliği dikkate alınmıştır. Yapı, görünüş gibi geçerlilik değerleri de uzman görüşü alınarak sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Araştırmada hem nitel hem de nicel ölçme araçları ile toplanan veriler aşağıda sunulmuştur. Verilerin sunumunda araştırma problemlerinin önceliğine dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan tam yapılandırılmış görüşme formu analizi sonucunda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucunda en çok kullanılan ifadeler Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. En çok tekrar edilen İfadeler

Sıra	İfadeler (N=71)	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Ay Güneş ile Dünya arasına girerse Güneş tutulması olur	2,3,4,6,7,9,12,13,15,17,19,20,21,23,24,27,31,33,34,35,38,39,41,42,44,45,46,48,52,57,59,60,61,63,68,71	36	50.70
2	Dünya Güneş'le Ay'ın arasına girince Ay tutulması olur	2,3,4,5,6,7,9,12,17,20,21,24,27,31,33,34,37,39,42,45,46,48,52,57,59,60,61,63,68,71	30	42.25
3	Güneş, Dünya ve Ay aynı hizadadır.	5,6,7,9,10,11,14,15,18,22,26,30,35,36,38,43,45,49,55,56,57,59,60,61,63,64,65,69,70,71	30	42.25

Tablo 3'te en çok tekrar eden ifadeler görülmektedir. Buna göre katılımcıların % 50.70'i Güneş tutulması sırasında Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girdiğini, % 42.25'i Ay tutulması sırasında Dünya'nın Güneş ile Ay arasına girdiğini belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların % 42.25'i tutulmalar sırasında Güneş, Dünya ve Ay'ın aynı hizada/doğrultuda olduğunu belirtmişlerdir. Tam yapılandırılmış görüşme formu betimsel analizi dışında içerik analizi de yapılmıştır. Aşağıda elde edilen tema ve kategoriler uygun kodlamalarla sunulmuştur.

Tema1: Güneş ve Ay tutulmaları

Bu tema altında hem Güneş hem de Ay tutulmalarına yönelik alıntılar sunulmuştur. Bu sunumda aşağıdaki kategoriler kullanılmıştır (Alıntılar rastgele seçilmiştir).

Kategori 1: Güneş tutulmaları

Bu kategoride katılımcıların Güneş tutulmasına yönelik alıntılar analiz edilmiştir.

Ay Güneş ve Dünya arasına geçtiğinde Güneş tutulması olur (K6).

Ay Güneş ve Dünya arasından geçerse Dünya'ya gölge gelir. Kısa sürer (K15).

Ay Dünya ile Güneşin arasına girer ve aynı doğrultuda olurlar (K38).

Güneş tutulmasında Ay ortada olduğu için ışığı kapatır (K46).

Ay, Dünya ve Güneş aynı hizadadır. Ay Dünya ile Güneş arasına girer. Güneş Dünya'nın bir kısmında gözükmez (K63).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi "Ay'ın" Güneş ve Dünya "arasına" girmesi sonucu Dünya'nın bir bölümünde "gölge" oluşmaktadır. Bu olaya "Güneş tutulması" adı verilmektedir. Genel olarak katılımcıların yarısının Ay'ın Güneş ve Dünya arasına girmesi sonucu Güneş tutulmasının oluştuğunu bildikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların Güneş tutulması olayını bildikleri söylenebilir. Bu alıntılar dışında katılımcıların Ay tutulmasına yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Kategori 2: Ay Tutulmaları

Bu kategoride katılımcıların Ay tutulmasına yönelik alıntılar analiz edilmiştir.

Ay tutulmasında Ay Dünya'nın arkasına geçer ve gölgede kalır (K5).

Dünya'nın Ay ile Güneş arasına girmesi ile oluşur. Ay dolunay evresindedir. Sabah görülür (K20).

Dünya ortaya gelirse Ay tutulması gerçekleşir. (Güneş) Dünya'ya ışık verir (K46).

Ay dolunay evresindedir. Güneş, Dünya, Ay aynı hizadadır. Böyle olur (K55).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi Ay tutulmasında "Ay'ın" Dünya'nın "karanlık" tarafında kalması ve "ışık almaması" gibi nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Ayrıca katılımcılar "Dünya'nın" Güneş ile Ay "arasına" girmesi sonucu "Ay tutulmasının" oluştuğunu belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcıların Dünya'nın Güneş ve Ay arasına girmesi ya da Ay'ın Dünya'nın karanlık tarafında kalması sonucu Ay tutulmasının gerçekleştiğini belirttikleri anlaşılmaktadır. Yukarıdaki analizin dışında araştırmada tesadüf olarak belirlenen kavram yanılgılarına yönelik yapılan tema kategori ve kodlamalar aşağıdadır.

Tema 2: Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik kavram yanılgıları

Bu tema altında Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik elde edilen kavram yanılgıları sunulmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucu elde edilen Tablo 4 aşağıda verilmiştir. Onun dışında kategori ve kodlamalar alıntılar ile beraber aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. En çok tekrar edilen kavram yanılgıları

Sıra	İfadeler (N=71)	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Güneş ve Ay tutulmaların karıştırılması	10,16,18,22,29,33,36,40,43,47,50,54,56,66,67,73,76	17	23.94
2	Güneş Ay ile Dünya arasına girer	4,11,13,22, 32,35,44,47	8	11.27

Tablo 4'te Güneş ve Ay tutulmaları konusunda tespit edilen kavram yanılgıları gözükmektedir. Buna göre katılımcıların % 23.94'ü Güneş ve Ay tutulmalarını karıştırmaktadır. Katılımcıların % 11.27'si ise Ay tutulmasında Güneş'in Dünya ile Ay arasına girdiğini düşünmektedir. Bu verilere yönelik katılımcı alıntıları aşağıda sunulmuştur.

Kategori 1: Kavram yanılgıları

Bu kategoride Güneş ve Ay tutulmaları ile ilgili olarak belirlenen kavram yanılgıları sunulmuştur.

Güneş ile Dünya arasına Ay girdiğinde Ay tutulması gerçekleşir (K10).

Ay, Güneş'in önüne geçerse Ay tutulması, Güneş Ay'ın önüne geçerse Güneş tutulması gerçekleşir (K29;K40)

Güneş, Dünya'ya ışık saçarken arasına Ay geçer ve buna Ay tutulması denir (K54).

Güneş tutulmasında Güneş, Dünya ve Ay olarak sıralanır. Ay tutulmasında ise Güneş, Ay ve Dünya olarak sıralanır (K66).

Ay tutulmasında Güneş Dünya ve Ay arasına girer (K35).

Güneş tutulmasında Güneş Ay'ın önüne geçer (K44).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi tutulmalardaki "Ay'ın konumundan" dolayı katılımcıların "yanılgılara" sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar "Güneş tutulmasında" Dünya'nın "Güneş ile Ay" arasında olduğunu, "Ay tutulmasında" ise Ayın "Güneş ve Dünya" arasında olduğunu iddia etmektedirler. Genel olarak katılımcıların az bir bölümünün Güneş ve Ay tutulmalarını karıştırdıkları söylenebilir. Bu yanılgıların haricinde katılımcıların çok az bir bölümü "Güneş'in hareket" ederek "Dünya ve Ay" arasına girdiğini belirtmişlerdir. Genel olarak sayıları az olsa da bazı öğrencilerin Tutulmalarda Güneş'in hareket ettiğine inandıkları anlaşılmaktadır. Nitel verilerin dışında elde edilen nicel veriler aşağıda verilmiştir. Resim formundan elde edilen bilgilerin puanlaması sonucunda Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Çizilen resimlerin betimsel istatistiği

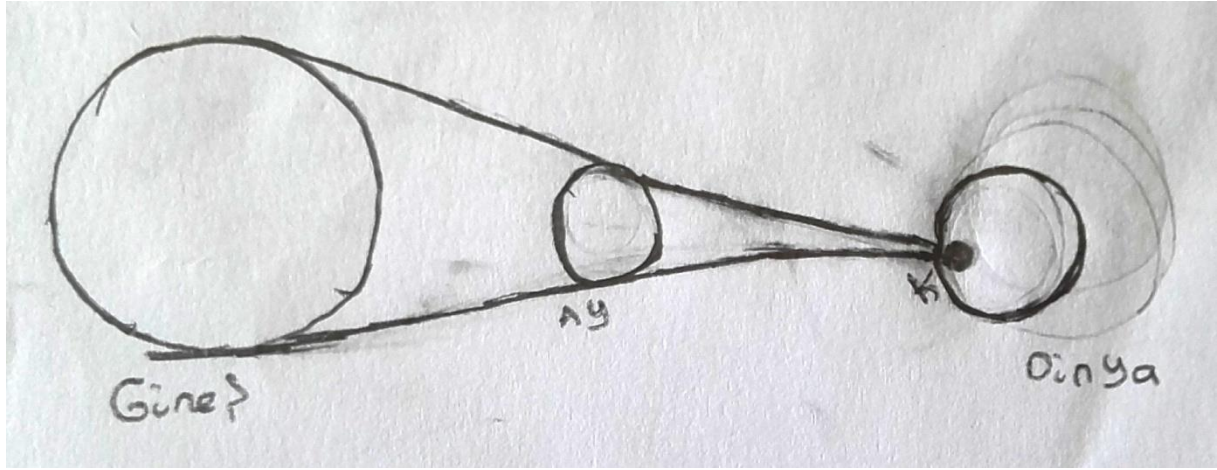
Sıra	Kriterler	Ay Tutulması		Güneş Tutulması	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	İsim	64	84.21	66	86.84
2	Sıralama	50	65.79	55	72.37
3	Büyüklik oranı	66	86.84	68	89.47
4	Işın	54	71.05	58	76.32
5	Gölge	55	72.37	58	76.32

Tablo 5'te çizilen resimlerdeki boyutlardan alınan puan frekansları ve yüzdelik karşılıkları görülmektedir. Buna göre Ay tutulmasında katılımcıların % 81.21'i ü isimleri, % 72.37'si sıralamayı, % 86.84'ü büyüklik oranını, % 71.05'i ışın çizmeyi, % 72.37'si oluşan gölgeyi göstermiştir. Güneş tutulmasında ise katılımcıların % 86.84'ü isimleri, % 65.79'u sıralamayı, % 89.47'si büyüklik oranını, % 76.32'si ışın çizmeyi ve oluşan gölgeyi göstermeyi başarmıştır. Genel olarak katılımcıların Ay tutulmasına nazaran Güneş tutulmasındaki yüzdelik değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Resim formundan alınan not ortalaması, yüzlük değeri ve yorumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

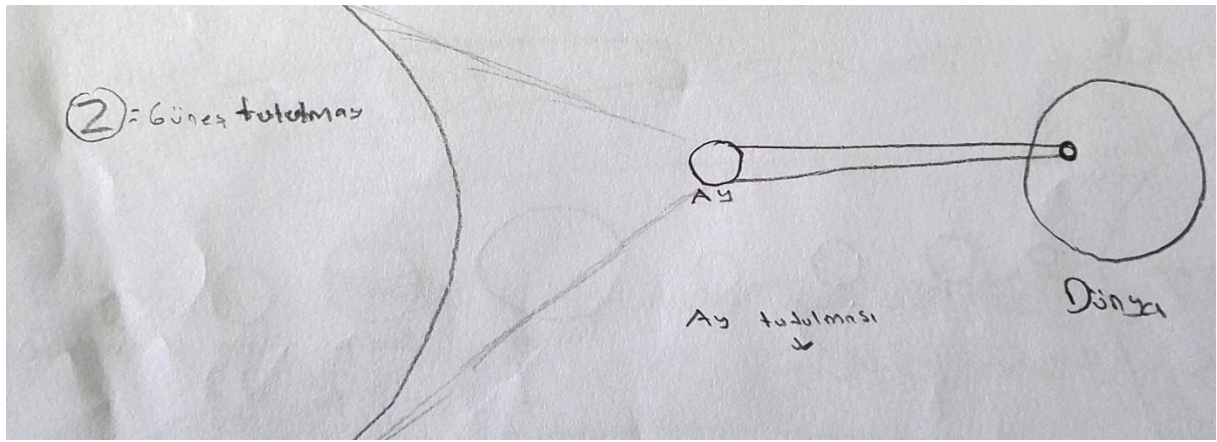
Tablo 6. Çizilen resimlerin puan değerleri

Ölçek	Tutulmalar	Not ortalaması	Yüzlük	Yorum
Resim çizme	Ay Tutulması	3.8	76.05	İyi
	Güneş Tutulması	4.01	80.26	Çok iyi

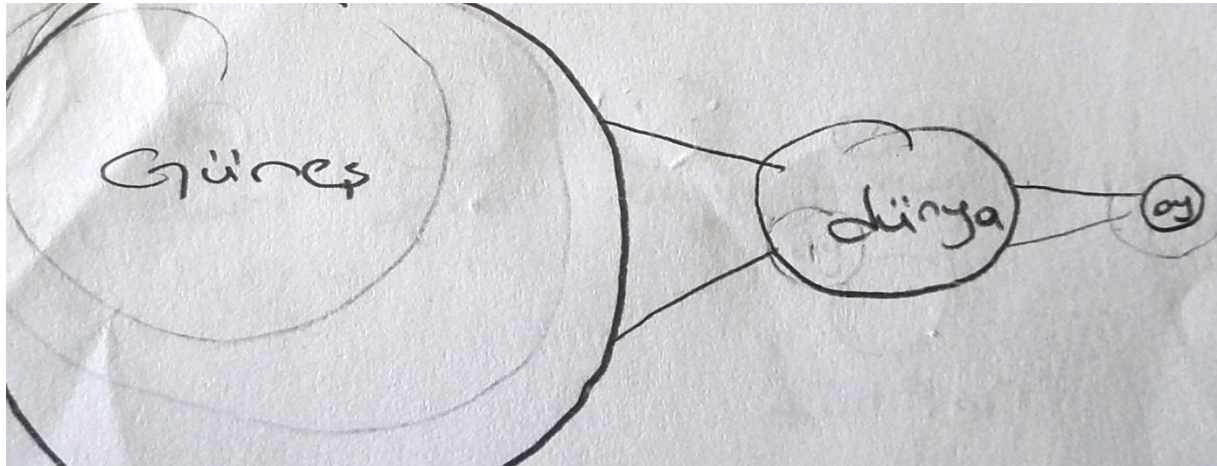
Tablo 6'da öğrencilerin resim formundan aldıkları puanın değeri ve yorumu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çizdikleri resimlerde Ay tutulması ile ilgili bilgileri "iyi" düzeyde iken Güneş tutulmaları ile ilgili olarak "çok iyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaptıkları çizimlerden birkaç tanesi aşağıda verilmiştir.



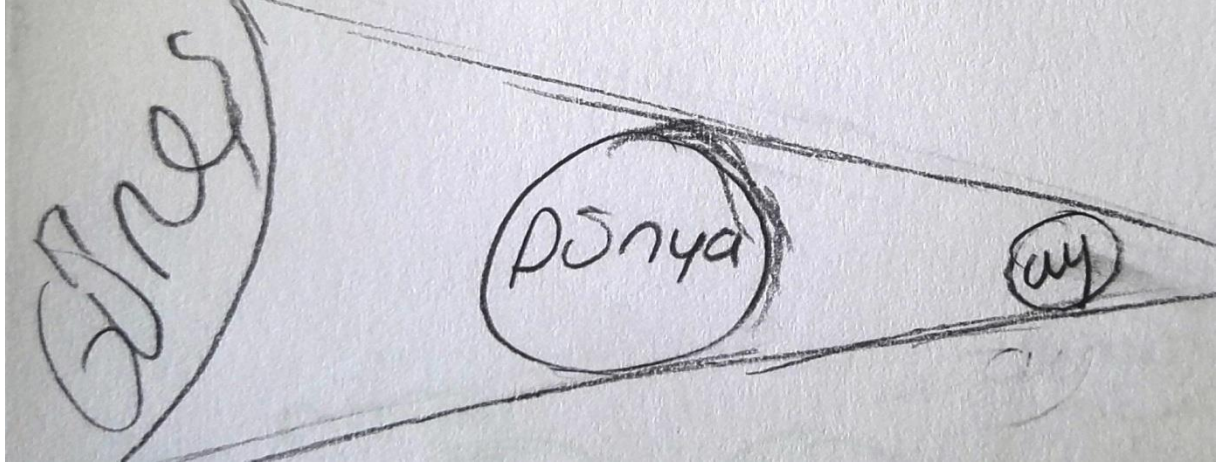
Resim 1. K20 öğrencisinin Güneş tutulması çizimi



Resim 2. K7 öğrencisinin Güneş tutulması çizimi



Resim 3. K40 öğrencisinin Ay tutulması çizimi



Resim 4. K50 öğrencisinin Ay tutulması çizimi

Resim 1, 2, 3 ve 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin çizdiği resimlerde Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik isimlendirme, sıralama, büyüklük oranı, ışınların çizimi ve gölgelendirme gibi unsurlara dikkat edilmiştir.

Tartışma

Tam yapılandırılmış görüşme formu betimsel analizi sonucunda elde edilen çok tekrar eden ifadeler göre; katılımcıların yarısı Güneş tutulması sırasında Ay'ın Dünya ile Güneş arasına girdiğini, yarısına yakını Ay tutulması sırasında Dünya'nın Güneş ile Ay arasına girdiğini ve tutulmalar sırasında Güneş, Dünya, Ay'ın aynı hizada/doğrultuda olduğunu belirtmişlerdir. Bu verilerin dışında formun içerik analizi sonuçlarına göre; katılımcıların yarısının Ay'ın Güneş ve Dünya arasına girmesi sonucu Güneş tutulmasının oluştuğunu bildikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların Dünya'nın Güneş ve Ay arasına girmesi ya da Ay'ın Dünya'nın karanlık tarafında kalması sonucu Ay tutulmasının gerçekleştiğini belirttikleri belirlenmiştir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının Güneş ve Ay tutulmalarını bilimsel olarak bildikleri söylenebilir. Benzer şekilde Lindell (2001) öğrencilerin görsel zekâlarının ve üç boyutlu düşünme becerilerinin geliştirilemediğinden dolayı bazı astronomik olayları anlamada sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Bunun dışında Gülen (2018) çalışmasında öğrencilerin uzay ve ötesi kavramlarını bildikleri belirlenmiştir. Yine Gülen (2019) çalışmasında öğrencilerin uzay, Güneş ve Ay gibi kavramlara yönelik bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin diğer yarısının bilimsel görüşlerindeki eksikliklerinin yanlış öğrenmelerden veya karıştırmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da tesadüfî olarak tespit edildiğine göre Güneş ve Ay tutulmalarını karıştıran ve tutulmalarda Güneş'in hareket ettiğini düşünen öğrencilerin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Sharp (1999) öğrencilerin uzay ve gök cisimleri hakkında yanlış ve eksik bilgilere sahip olduklarını belirlemiştir. Yılmaz, Türkoğuz ve Şahin (2014) çalışmalarında astronomi kavramlarına yönelik kavram yanlışlıkları tespit etmişlerdir. Kurnaz ve Değermenci (2011) öğrencilerin Dünya, Güneş ve Ay ile ilgili konularda kavram yanlışlıklarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu durumun nedeninin öğrencilerin ön bilgilerinde hatalı verilerde olabilir. Nitekim Barnett (2002) öğrenciler okula Ay ile ilgili birçok ön bilgi ile gelmekte ve bu bilgilerin çoğunun yanlış ya da eksik olduğunu belirlemiştir.

Resim formunun analizi sonucu katılımcıların büyük çoğunluğunun resimdeki isim, sıralama, büyüklük oranı, ışın çizimi ve gölge oluşumu boyutları hem Güneş hem de Ay tutulmalarında gösterebildikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin çizimlerinde de görülmektedir. Ayrıca yapılan puanlama sonucu elde edilen ortalamaların yorumlama değer aralıklarına göre; öğrencilerin Ay tutulması ile ilgili bilgileri "iyi" düzeyde iken Güneş tutulmaları ile ilgili bilgileri "çok iyi" düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin resim çizerek Güneş ve Ay tutulmalarını anlatabilme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir. Harman (2016) çalışmasında ay tutulmasına nazaran Güneş tutulması ile ilgili çizimlerin daha çok bilimsel olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Fakat yazar öğrencilerin yarısına yakın bir bölümünün çizim yapmadığını da belirlemiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Benzer şekilde Öztürk ve Uçar (2012) çalışmalarında uygulama öncesi sonrası duruma göre öğrencilerin Ay kavramına yönelik anlamlı bilgi artışı olduğu belirlenmiştir. Haristiani ve arkadaşları (2017) Güneş tutulmalarına yönelik bilimsel veriye sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Demirkuş ve Gülen (2017) çalışmalarında resim veya çizimlerde zorlanan öğrencilerin görsel materyal kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmalar dışında Bolat, Aydoğdu, Uluçınar Sağır ve Değermenci (2014) çalışmalarında öğrencilerin Güneş, Dünya ve Ay için yaptıkları çizimlerinde kavram yanlışlıkları içerdiğini tespit etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yarısının Ay'ın Güneş ve Dünya arasına girmesi sonucu Güneş tutulması, Dünya'nın Güneş ve Ay arasına girmesi ya da Ay'ın Dünya'nın karanlık tarafında kalması sonucu Ay tutulmasının gerçekleştiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının Güneş ve Ay tutulmalarını yönelik bilimsel görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin sadece yarısının bilimsel verilere sahip olması endişe verici bir durumdur. Bu durumun nedenlerinin başka ölçükle araştırılması gerekmektedir. Araştırmada tesadüf olarak belirlenen kavram yanlışları da bu durumun eksik ve yanlış öğrenmelerden kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre bazı öğrenciler Güneş ve Ay tutulmalarını karıştırmış ve tutulmalarda Güneş'in hareket ettiğini düşünmüştür. Söz konusu bu yanlışların giderilmesi için tutulmaların metin üzerinde, çizimle ve yardımcı materyaller ile tekrar ele alınıp giderilip giderilmediği kontrol edilmelidir.

Öğrencilerin çizilen resimlerde Güneş ve Ay tutulmaları ile ilgili olarak isim, sıralama, büyüklük oranı, ışın çizimi ve gölge oluşumu gibi unsurları yapabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Ay tutulması ile ilgili bilgilerinin iyi düzeyde olduğu Güneş tutulmaları ile ilgili bilgilerinin ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Güneş ve Ay tutulmalarına yönelik bilgilerinin fazlasıyla resim çizimlerine yansıttıkları belirlenmiştir. Buradaki asıl nedenin belirlenmesi gerekmektedir. Acaba öğrenciler sahip oldukları bilginin fazlasını mı resim çizimlerine aktardı yoksa var olan bilgilerini resim çizimlerine aktarabiliyorken yazıya mı dökemediler? Araştırmalarda farklı ölçme araçlarının verilerin doğruluğunu tespitine etkisi yüksektir.

Kaynakça

- Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Attitudes of science teachers towards environmental problems and their metaphorical perceptions for environmental pollution. *Kastamonu Education Journal*, 25(3), 1147-1164.
- Ayvacı, H.Ş. & Sezer, K. (2018). Astronomi ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 3 (5), 47-57.
- Barnett M. (2002). Addressing children's alternative frameworks of the Moon phases and eclipses. *International Journal of Science Education*, 24(8), 859-879.
- Bolat, A., Aydoğdu, R. Ü., Uluçınar Sağır, Ş. & Değirmenci, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının tespit edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 218-229.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Manual of data analysis for social sciences*. Ankara: Pegem Academy.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative research methods* (Trans. Ed.: Whole, M., & Demir, S.B.). Ankara: Political Publications Distribution.
- Çepni, S. (2010). *Introduction to research and project work*. Trabzon: Celepler Printing.
- Çiğdem, C., Minoğlu Balçık, G., & Karaca, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu en bilimleri 6.sınıf ders kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınevi
- Demirkuş, N. (2019). Biyolojide önemli kavramlar. Erişim tarihi: 09.04.2019. <http://www.biyolojiegitim.yyu.edu.tr/ders/kav.htm>
- Demirkuş, N., & Gülen, S. (2017). Popüler fizik kavramları içeren görsel ders materyali geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 320-338. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.12>
- Glesne, C. (2013). *Introduction to qualitative research* (Trans. Ed. : Ersoy, A., & Yalcinoglu, P.). Ankara: Anı Publishing.
- Gülen, S. (2018). Determination of the effect of the planetarium activities on the students. *European Journal of Education Studies*, 5(2), 48-64. doi: 10.5281/zenodo.1413701
- Gülen, S. (2019). Investigation of the knowledge and views of seventh graders on the relationship between space research and technological developments. *Universal Journal of Educational Research* 7(3), 668-674. DOI: 10.13189/ujer.2019.070305
- Gülen, S., & Demirkuş, N., (2014). Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi” ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Haristiani, N., Zaen, R., Nandiyanto, A B D., Rusmana, A N., Azis, F., Danuwijaya, A A., & Abdullah, A.G. (2017). Solar eclipse: Concept of “science” and “language” literacy. *Materials Science and Engineering*, 306, doi:10.1088/1757-899X/306/1/012093
- Harman, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin güneş ve ay tutulmaları ile ilgili zihinsel modelleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 176-192
- Kurnaz, M. A. & Değirmenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 91-112.

- Lindell R. S.(2001), Enhancing college students' understanding of lunar phases, 62(8), 16-21.
- Merriam, S. B. (2013). A guide for qualitative research design and implementation (Trans. Ed.: Turan, S.). Ankara: Nobel Publishing.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *İlk ve Ortaokullar 3,4,5,6,7 ve 8 sınıf öğrencileri fen bilimleri programı*. Ankara: MEB yayınları
- Öztürk, D., & Uçar, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin ay'ın evreleri konusunda kavram değişimlerinin işbirliğine dayalı ortamda incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 98-112
- Reddy F (2012). Eclipses of the Sun and Moon. *In Celestial Delights*, 95-153.
- Sharp, J.G. (1999). Young children's ideas about the earth in space. *International Journal of Early Years Education*, 7(2), 159-172.
- Sontay, G , Tutar, M, & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 1-24.
- Taşcan, M , Ünal, İ . (2015). Astronomi eğitiminin önemi ve ülkemizdeki öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 25-37.
- Taşcan, M. & Ünal, İ. (2013). *Temel astronomi bilgileri açısından fen bilgisi öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının karşılaştırılması*. International Symposium on Changes and New Trends in Education, Konya,
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-seasonal changes-at a time of reform in science education. *Journal of Research of Science Teaching*, 43(9), 879-906.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Qualitative research methods in the social sciences. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, E., Türkoğuz, S., & Şahin, M. (2014). Güneş sistemi ve uzay konularına yönelik kavram yanılgılarının günlük yaşama etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 37-44.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK KİMLİKLERİNİN DÖNEMSEL OLARAK İNCELENMESİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI*

RAMAZAN GÜRBÜZ
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

KENAN YILDIRIM
MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmenlerin matematiğe karşı duygu ve davranışlarını açıklamaya yönelik araştırmalar, 21. yüzyıldan itibaren çok yönlü bir kavram olan kimlik kavramıyla ön plana çıkmaya başlamıştır. Kimlik, yaşam deneyimleriyle kişilerin kendileri tarafından oluşturulan, durağan olmayan ve sürekli olarak değişkenlik gösterebilen bir süreç olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla matematik kimliğinin tanımlanabilmesi için, geniş bir perspektiften geçmişe, şimdiye ve geleceğe bakmak gerekir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik kimliklerini kendi anlatıları yoluyla incelemektir.

Yöntem: Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik kimlikleri anlatılar yoluyla incelendiği için anlatı araştırması kullanılmıştır. Çalışmanın ana örnekleme üç sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlerle anlatı görüşmeleri yapılmıştır. Anlatı görüşmesi yardımıyla öğretmenlerin matematik ile ilgili hayat hikâyelerini anlatmaları amaçlanmıştır. Öğretmenlerin hayat hikâyelerinden hareketle matematik kimlikleri beş döneme (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ayrılarak incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin kimlik deneyimleri ile ilgili yedi tane tema ve yedi tane de yorumlayıcı repertuar elde edilmiştir.

Bulgular: Yapılan analizler, öğretmenlerin matematik kimliklerine olumlu veya olumsuz etki eden birçok faktör (kendi, öğretmen, aile, arkadaş, matematiğin doğası, olumsuz öğrencilik deneyimleri, teknoloji, akademisyen, üniversite, meslektaş, ...gibi) saptanmıştır. Bu faktörlerden en önemlilerinin, öğretmenlerin kendileri ve öğrencilik dönemlerindeki öğretmenleri olduğu belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Öğretmen bireylerin tüm yaşamlarını etkilemektedir. Özellikle matematik öğreten öğretmenlerin, olumlu matematik kimliklerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Olumsuz öğrencilik deneyimleri sonucu oluşturulan matematik kimliklerinin negatif etkiler bırakacağı düşünüldüğünde; öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce matematik kimliklerini olumlu bir şekilde oluşturmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni; Kimlik; Matematik kimliği; Öğretmen matematik kimliği; Anlatı araştırması.

Giriş

Matematik, teknolojideki gelişmelere bağlı olarak insan hayatında daha fazla önem kazanmakta ve bilimsel gelişmelere daha fazla katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı matematiğe olan ihtiyaç sürekli olarak artmakta ve matematik tüm dünyada öncelikli disiplinlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Elmas, 2010). Ancak temel disiplinlerden biri olan matematik, bireylerin en çok kaygılandığı ve başarısız olduğu alanlardan biri olarak bilinmektedir (Wood, 2013; Yıldırım, 2013; Darragh, 2016).

Öğretmenlerin ders ile ilgili duygu ve davranışları, öğrencilerin matematiğe karşı duygu ve davranışları üzerinde etkilidir. Buna paralel olarak sınıf öğretmenlerinin matematik ile ilgili deneyimlerinin, matematik ile ilgili olumsuz duygu ve davranışlar meydana getirdiği bilinmektedir (Boaler, 2015; Yıldırım ve Gürbüz, 2017; Lutovac ve Kaasila, 2018). Hatta öğretmenlerin, kendi olumsuz matematik düşüncelerini kendini örnek alan öğrencilerine de aktardığı ifade edilmektedir (Vinson, 2001; Leatham ve Hill, 2010). Matematik temellerinin atıldığı ilkokullarda öğrencilere, sınıf öğretmenlerinin matematik ile ilgili pozitif duygu ve düşünceler oluşturması konusunda yardımcı olması gerekmektedir (Cooney ve Wiegel, 2003; Gürbüz ve Yıldırım, 2016). Bu sebeplerden hareketle öğretmenin sınıfta matematik ile ilgili nasıl davranışlar sergileyeceğinin önemi ortaya çıkmakta ve matematik ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını gözden geçirmesi gerekmektedir.

Yeni bir öğretim sürecinin başlangıcında, öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamına geldiklerinde, boş bir yazı tahtası gibi olmasa bile birçok açıdan yeni bir matematiksel kimlikle (veya kimliklerle) başlarlar. Bir öğretmenin öğrencilerin matematik kimliklerini geliştirmede etkili olması bekleniyorsa, öğretmenin de olumlu bir matematik kimliğe sahip olması gerekir. Bir öğretmen için matematiksel bilgi ve becerilerin önemli olması kadar matematiğe karşı olumlu tutumunun ve sağlıklı matematik kimliğinin olması da yetiştireceği öğrencilerin gelişimi için oldukça önemlidir. Öğretmen rollerinin geçici olduğu, eğitim-öğretim sürecinin sonunda devam eden şeyin öğrencilerin matematik kimliği olması, öğretmen kimliğinin önemini ortaya koymaktadır (Grootenboer ve Zevenbergen, 2008).

Eğitimin temelinde sınıf öğretmenlerinin bulunması ve öğrencinin sınıf öğretmenini bir model olarak benimsemesi, sınıf öğretmenlerinin araştırılmasını önemli kılmaktadır. Çünkü sınıf öğretmeninin kimliğinin, öğrencinin öğretim hayatına da temelden yansıtacağı düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin seçilmesi önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin geçmiş matematik yaşantılarındaki olumsuzluklar saptanarak, bu olumsuzluklarla baş etme ve olumsuzlukları yok etme konularında

çözümler sunulmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin kimliklerinin incelenmesi yoluyla saptanacak öğretmen profilleri, kaliteli öğretmen yetiştirilmesi için eğitim programlarına da katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın ana problemi, "Sınıf öğretmenlerinin matematik kimlikleri kendi anlatıları yoluyla nasıl oluşmuştur ve sınıf öğretmenlerinin matematik kimliklerine etki eden faktörler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise:

- 1- Öğretmenlerin anlatılarında, matematik kimlikleri beş döneme göre (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ne şekilde oluşmuştur?
- 2- Öğretmenlerin matematik anlatılarında, yorumlayıcı repertuarlar beş döneme göre (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ne şekilde oluşmuştur?
- 3- Öğretmenlerin matematik kimliklerine beş dönem boyunca (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) etki eden faktörler nelerdir?

Türkiye de doğrudan matematik kimliği ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yurtdışı çalışmalarında ise, kimlikler incelenirken öğrencilik dönemleri tek dönem altında incelenmiştir. Bu çalışmada öğrencilik dönemleri dört dönem (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) halinde incelenmiştir. Bu durum, öğretmenin matematik kimliğini etkileyen dönemleri daha doğru tespit etmeyi ve her bir dönemle ilgili daha fazla ayrıntı elde etmeyi sağlamıştır. Bundan dolayı yapılan çalışmanın sonuçlarının, bundan sonraki araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik kimliklerini kendi anlatıları yoluyla incelenmesi amaçlandığından anlatı araştırması kullanılmıştır. Anlatı araştırması, insanların bir konuya veya duruma yönelik deneyimlerini, yaşamış oldukları hikâyeler yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır. Anlatı araştırmalarındaki hikâyelerde, kronolojik bir sıranın olmasının gerekliliği de vurgulanmıştır (Creswell, 2007). Cortazzi (2014), anlatı araştırmasındaki kronolojinin, anlatı araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayırdığını ileri sürmüştür.

Örnekleme

Çalışma grubu belirlenirken araştırmanın alt problemlerini en iyi açıklayabileceği düşünülen öğretmenler seçildiği için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Daha özel deneyimleri ifade eden ve anlatılarında daha zengin veriler olan üç sınıf öğretmeni örnekleme olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verileri, anlatı görüşmesi (Narrative interview) yoluyla toplanmıştır. Anlatı görüşmesi, açık uçlu sorular kullanılarak bireylerin belli bir konuda hayat hikâyelerini anlatmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın görüşmeleri, toplamda 80-110 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler yaklaşık 1-1,5 yıl boyunca toplanmıştır. Ayrıca görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu öğretmenlerle bazı anlatıların daha fazla ayrıntılandırılması için, gerek görüldüğü durumlarda kısa süreli görüşmeler de (1-5 dk) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi aşamasında, ilk olarak öğretmenlerin anlatıları beş döneme (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretmenlik) ayrılmıştır. Anlatıların analizi ile öğretmenlerin kimlik deneyimleri ile ilgili temalar ve anlatılarında ortaya çıkan yorumlayıcı repertuarlar belirlenmeye çalışılmıştır. Kimlik deneyimleri ile ilgili temalar McCulloch vd.'nin (2013) çalışmalarına ve yorumlayıcı repertuarlar ise Kaasila vd.'nin (2012) çalışmalarına dayanarak çerçevelendirilmiştir. Temalar ve yorumlayıcı repertuarlar belirlendikten sonra öğretmenlere okutularak doğruluğu sağlanmış ve kendilerini yansıtmayı yansıtmadığı müzakere edilmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Ayrıca öğretmenlerin, bu beş dönemdeki deneyimlerine olumlu veya olumsuz etki eden faktörler de (kendi, aile, öğretmen vb.) belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin kimlik deneyimleri ile ilgili yedi tane tema elde edilmiştir. Bu temalar, McCulloch vd. (2013) çalışmalarından hareketle saptanmıştır. Çalışmada saptanan temalar: pürüzsüz iz, küçük aksilik, sürekli hüsrana uğramış, pozitif dönüm noktası, negatif dönüm noktası, inişli çıkışlı ve ufak parıltılardır. McCulloch vd. (2013) çalışmalarında altı tema saptanmış ve öğretmenlerin analizlerinde bu temaların hepsi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu temalara ek olarak bir tema daha belirlenmiştir. Bu tema "Ufak Parıltılar" olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenlerin anlatılarından, yedi tane de yorumlayıcı repertuar elde edilmiştir. Bu yorumlayıcı repertuarlar, Kaasila vd. (2012) çalışmalarından hareketle saptanmıştır. Çalışmada saptanan yorumlayıcı repertuarlar: kötümser, mağdur, ego-savunmacı, kendini geliştirme, bir görüş kazanma, değişim beklentilerine cevap verme ve iyimserdir. Kaasila vd. (2012) çalışmalarında altı yorumlayıcı repertuar saptanmış ve analizde bu yorumlayıcı repertuarların hepsi ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu yorumlayıcı repertuarlara ek olarak bir yorumlayıcı repertuar daha belirlenmiştir. Bu yorumlayıcı repertuar "İyimser" olarak isimlendirilmiştir. Yine öğretmenlerin matematik kimliklerine etki eden

çok sayıda faktörde saptanmıştır. Bu faktörler: kendi, öğretmen, aile, arkadaş, matematiğin doğası, olumsuz öğrencilik deneyimleri, teknoloji, akademisyen, üniversite, meslektaş, öğrenci, öğrenci ailesi, çalışılan çevre ve öğretim programıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik kimliğinin hem bireysel hem de sosyal süreçler ile oluştuğu söylenebilir. Nitekim Coldron ve Smith (1999) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlik kimliğinin, bir kısmının bireyin kendisi tarafından bir kısmının ise sosyal alan tarafından oluşturulduğunu vurgulamışlardır. Araştırma boyunca temalar ve yorumlayıcı repertuarlar belirlenirken en çok kişinin kendi faktörünün ön plana çıktığı saptanmıştır. Kendi faktörü öğretmenlerin matematik kimliğine hem olumlu hem de olumsuz etki yapmıştır. Kendi faktörünün içinde, öğretmenlerin matematik başarı veya başarısızlıkları, matematik ile ilgili duyguları, inançları, fikirleri, ilgileri ve deneyimleri gibi değişkenler yer almaktadır. Lutovac ve Kaasila (2018) ve Grootenboer (2013) matematik kimliğinin önemli bir parçasının, kişinin bilgisinden, inançlarından, anlayışlarından, tutumlarından ve duygularından oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliklerinin dönemsel olarak değiştiği söylenebilir. Örneğin öğretmenin geçmişteki matematik serüvenine bakıldığında matematik dersinde başarılı ise kimliği buna bağlı olarak olumlu, başarısız ise kimliği olumsuz yönde etkilenmiştir. Benzer şekilde Leatham ve Hill (2010) ve Lutovac ve Kaasila (2018) matematik kimliğinin matematik başarısızlığından özellikle etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen faktörünün matematik kimliğine hem olumlu hem de olumsuz etki ettiği belirlenmiştir. Eğitim-öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin kimlik gelişimine etki etmesi beklenen bir durumdur. Özellikle ilkökulda rol model olan öğretmenlerin kimlik gelişimini diğer öğrenim düzeylerine oranla daha çok etkilediği belirlenmiştir. İlgili literatür, öğretmenlerin matematik kimliğini hem olumlu (Jita & Vandeyar, 2006) hem de olumsuz (Grootenboer & Zevenbergen, 2008; Wood, 2013) etki ettiğini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerin matematik kimliğine olumsuz etki ettiğini iddia eden araştırmaların sayısı çoğunluktadır. Kendi ve öğretmen dışında öğretmenlerin matematik kimliğini en çok etkileyen diğer faktörler ise; matematiğin doğası, aile, arkadaş, olumsuz öğrencilik deneyimleri, akademisyen, üniversite, müfredat, öğrenci, öğrenci ailesi, çalışılan çevre, teknoloji ve meslektaşdır. Bu sonuçlara bağlı olarak şu öneriler yapılabilir. Olumsuz öğrencilik deneyimleri sonucu oluşturulan matematik kimliklerinin negatif etkiler bırakacağı düşünüldüğünde; öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce matematik kimliklerini olumlu bir şekilde oluşturmaları sağlanmalıdır ve bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmen ve öğrenci kimlikleri birlikte araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Boaler, J. (2015). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. John Wiley & Sons.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726.
- Cooney, T. J. & Wiegel, H. G. (2003). *Examining the mathematics in mathematics teacher education*. in *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 795-828). Springer, Dordrecht.
- Cortazzi, M. (2014). *Narrative analysis*. Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19-33, 2016.
- Elmas, H. S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Grootenboer, P. & Zevenbergen, R. (2008). Identity as a lens to understand learning mathematics: Developing a model, *Navigating Currents and Charting Directions*, 1, 243-250.
- Grootenboer, P. (2013). The praxis of mathematics teaching: Developing mathematical identities. *Pedagogy, Culture and Society*, 21(2), 321-342, 2013.
- Gürbüz, R. & Yıldırım, K. (2016). An investigation of mathematics anxiety of primary school teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 536-552.
- Jita, L. & Vandeyar, S. (2006). The relationship between the mathematics identities of primary school teachers and new curriculum reforms in South Africa. *Perspectives in education*, 24(1), 39-52.

- Kaasila, R., Hannula, M. S. & Laine, A. (2012). My personal relationship towards mathematics has necessarily not changed but..." analyzing preservice teachers' mathematical identity talk", *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 975-995.
- Leatham, K. R. & Hill, D. S. (2010). Exploring our complex math identities, *Mathematics Teaching in the Middle School*, 16(4), 224-231.
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759-776.
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2012). Dialogue between past and future mathematical identities. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 17(3-4), 125-139.
- McCulloch, A. W., Marshall, P. L., DeCuir-Gunby J. T. & Caldwell, T. S. (2013). Math autobiographies: A window into teachers' identities as mathematics learners. *School Science and Mathematics*, 113(8), 380-389.
- Vinson, B. M. (2001). A comparison of preservice teachers' mathematics anxiety before and after a methods class emphasizing manipulatives. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 89-94.
- Wood, M. B. (2013). Mathematical micro-identities: Moment-to-moment positioning and learning in a fourth-grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(5), 775-808.
- Yıldırım, K. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman
- Yıldırım, K. & Gürbüz, R. (2017). Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 69-86.

ERGENLERDE AHLAKİ KAYITSIZLIĞIN YORDAYIÇISI OLARAK ARKADAŞA BAĞLANMA STİLLERİ VE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ**ALİ KARATAŞ**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**BÜLENT GÜNDÜZ**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**RUKİYE KARABÖRK**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Anahtar Sözcükler: Arkadaşa bağlanma stilleri, ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı, kurban

Problem durumu ve amaç:

Çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların ahlaki değer ve yargılarının belirlenmesinde önemli bir rolü vardır. Çocuklukta ebeveynler ile kurulan bu ilişkiler ergenlik ve yetişkinlik döneminde diğerleriyle kurulacak ilişkileri önemli ölçüde etkilemektedir. Ergenlik döneminde bireylerin akranları ile etkileşimi artmaktadır. Sosyalleşme süreci ve akranları ile kurdukları ilişkiler ergenlerin ahlaki düşünce, davranış ve değerlerinin oluşmasında daha önemli hale gelmektedir. Özellikle arkadaşla bağlanmanın artması öğrencilerin arkadaş gruplarına girebilmek için şiddet eylemlerinde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Okullarda gözlenen şiddet eylemlerinden biri öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci tarafından çeşitli yollarla tekrarlayan biçimde olumsuz eylemlere maruz bırakılması olarak ifade edilen zorbalıktır. Bu nedenle bu çalışmada ahlaki kayıtsızlık, arkadaşla bağlanma stilleri ve zorbalık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Metot:

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin Yenişehir, Akdeniz ve Toroslar ve Mezitli ilçelerinden lise kademesinde 227 kız (%56,8) ve 173 erkek (%43,3) olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf kademelerine dağılımı ise 9. sınıf 90 öğrenci (22,5), 10. sınıf 134 öğrenci (33,5), 11. Sınıf 135 öğrenci (33,8), 12. sınıf 41 öğrenci şeklindedir.

Verilerin toplanmasında Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve sonuç:

Yapılan korelasyon analizi sonucunda ahlaki kayıtsızlık ile ergenlerde zorbalık belirleme ölçeği alt boyutları zorbalık ile. 45, kurban ile. 25 ve arkadaşla kaygılı kararsız bağlanma ile .21 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmadaki bağımsız değişkenlerin ise ahlaki kayıtsızlıktaki %25'lik değişimi açıkladığı görülmüştür.

Abstract:

Keywords: attachment styles in friends, moral disengagement, peer bullying, victim

Problem statement and purpose :

In the period of childhood parents have significant roles in terms of developing moral values and judgments of their children. These relationships with parents in childhood significantly affect the relationships with others during adolescence and adulthood. Interaction of individuals with peers increases during adolescence. The process of socialization and relationships between peers have more important influence on forming moral thoughts, behaviors and values of adolescents. Particularly, the increase in attachment to friends makes it easier for students to engage in violent acts in order to join their groups of friends. One of the acts of violence observed at schools is bullying which is described as the exposure involved repeatedly negative actions in various ways by one or more students. Consequently, in this work, correlations between moral disengagement, attachment styles in friends and bullying variables are examined.

Method:

The sample of the study consisted of a total of 400 students (227 girls (56,8%) and 173 boys (43,3%)) from Yenişehir, Akdeniz and Toroslar and Mezitli districts of Mersin in 2018-2019 academic year. The distribution of students to the grade levels is 9th grade 90 students (22,5), 10th grade 134 students (33,5), 11th grade 135 students (33,8), 12th grade 41 students.

Data were collected using the Moral Disengagement Scale, Adolescent Attachment Scale for Adolescents, Peer Bullying Determination Scale Adolescent Form and personal information form prepared by the researchers. Correlation analysis and multiple regression analysis were used for data analysis.

Findings and Results:

As a result of the correlation analysis, there was a significant correlation between moral disengagement and bullying determination scale in adolescents .45, .25 with victim, and .21 with anxious unstable attachment to friend. Independent variables in the study explained 25% change in moral disengagement.

Giriş

Bandura (2002)'a göre, ahlaki standartlar sabit bir içsel davranış düzenleyici olarak fonksiyonda bulunmazlar. Ahlaki standartları düzenleyen özdenetim mekanizmaları bireyler tarafından aktif edilmedikçe devreye girmezler. Bu yüzden zaman zaman yüksek ahlaki değerlerinin olduğu söylenen bireyler bile ahlaki olmayan davranışlarda bulunabilir (Zimbardo, 2004). Bu çerçevede ahlaki kayıtsızlık en genel ifade ile bireylerin ahlaki olmayan davranışlar sergiledikleri durumlarda rahatsızlık duymadan bu durumu görmezden gelmeleri, ahlaki olmayan davranışa kayıtsız kalmalarıdır (Moore, 2015). Ahlaki kayıtsızlık mekanizması, ahlaki meşrulaştırma, iyimser etiketleme, avantajlı karşılaştırma, sorumluluğun yayılması, sorumluluğu üstlenmeme, olumsuz sonuçları küçümseme/çarpıtma, insan dışlaştırma ve mağduru suçlama boyutlarından oluşmaktadır (Bandura, 1986;1999).

Saldırgan davranışların yanlış olduğunu düşünen biri bu davranışını kendisini ya da diğer insanları korumak için yaptığına ikna ederek davranışını meşrulaştırabilir. Kişi normal şartlarda yapmayacağı davranışların sorumluluğunu meşru otoritenin emirlerini yerine getirdiğini iddia ederek meşru otoriteye atfeder ve davranış bireysel sorumluluk olmaktan çıkar. Bu durumda kişi sorumlu yayar. Grup olarak sorumlu olunan bir eylemde kimse kendini eylemden bireysel olarak sorumlu hissetmeyecektir. Böylelikle sorumluluk reddedilebilir. Olumsuz sonuçları küçümseme/çarpıtma mekanizması işlerken ise kişinin davranışının zararlı sonuçlarının yok sayıldığı, küçültüldüğü, çarpıldığı veya reddedildiği durumlarda birey ahlaki olmayan davranışları rahatlıkla sergiler. İnsan dışlaştırma mekanizması bireylerin diğer insanları bir vahşi; duyguları, umutları olmayan bir nesne haline getirmesi olarak ifade edilebilir. Bu durumda kişi yaptığı ahlaki olmayan davranıştan ötürü rahatsızlık duymaz. Mağduru suçlama ise kişinin yaptığı davranışa mecbur bırakıldığını, davranış sergilemesi için kişirtildiği ya da bu koşullara kurban tarafından mecbur bırakıldığına kendini inandırması olarak ifade edilebilir (Bandura, 1986;1999;2002).

Ahlaki kayıtsızlık süreçleri en belirgin şekilde başkalarına zarar veren davranış biçimlerinde görülür (Bandura, 1986). Başkalarına çeşitli şekillerde zarar vermeyi içeren zorbalık bir öğrencinin zaman içerisinde tekrarlayan biçimde bir ya da daha fazla öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kalması olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1997). Zorbalık başkalarına doğrudan ya da dolaylı yollarla zarar verilen davranışlarla gerçekleştirilir. Doğrudan zorbalık itmek, vurmak silah ile tehdit etmek gibi fiziksel saldırganlık ya da lakap takmak, toplum içinde aşağılamak ve sindirmek gibi sözel saldırganlık türü davranışlar ile görülür. Dolaylı zorbalık ise akran grubundan dışlanma, görmezden gelme, sosyal reddetme, söylenti yayma şeklinde görülür. (Vanderbilt ve Augustyn, 2010'dan aktaran [akt.] Duy ve Yıldız, 2014). Bir davranışın zorbalık olabilmesi için davranışın zaman içerisinde tekrarlayan biçimlerde gerçekleşmesi, saldırgan davranışın ya da kasıtlı zarar vermenin olması ve zorba ile zorbalığa uğrayan(kurban) arasında bir güç dengesizliği olmalıdır (Olweus, 1997). Gini, Pozzoli ve Hymel, (2014) ve Pornari ve Wood (2010) 'un yürüttükleri çalışmalarda ahlaki kayıtsızlık ile zorbalık arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ahlaki kayıtsızlık arttıkça zorbalık davranışının da arttığını tespit etmişlerdir.

Chugn, Kern, Zhu, Lee (2014)'nin yaptıkları çalışmada güvenli bağlanan bireylerin kaygılı bağlanan bireyler ile kıyaslandığında ahlaki kayıtsızlığa karşı daha dirençli olduğunu saptamışlardır. Çocuklukta ahlaki düşünce ve davranışların öğrenilmesinde aile ile etkileşim ön plana çıkarken ergenlik döneminde sosyalleşme süreciyle birlikte ebeveynlerin rolünü akranlar almaktadır (Caravita, Sijtsma, Rambaran, Gini, 2014). Ergenler işlemsel düşünmenin kazanılmasıyla bebeklikte kurdukları bağlanma ilişkilerinin genellenmiş zihinsel temsillerini zihinlerinde tutma ve bunu çevreye yansıtma yeteneği kazanırlar (Allen ve Miga, 2010).Çocuklukta kurulan bu ilişkiler ergenlik ve yetişkinlik yıllarında sürdürülme eğilimindedir. Bağlanma insanoğlunun belirli kişilere güçlü, duygusal bağlar kurma eğilimini ve istemsiz ayrılık ve kayıplardan sonra yaşanan depresyon, öfke, kaygı ve duygusal rahatsızlıkları açıklamak için kavramsallaştırılmıştır (Bowlby, 1977).

Ainsworth üç belirgin bağlanma stili belirlemiştir; güvenli, kaçınan ve kaygılı kararsız bağlanma stilleri (Goldberg, 2000). Özellikle ergenlik döneminde arkadaşlara bağlanmanın artması ve akran gruplarına dahil olabilmek için ergenlerin çeşitli şiddet eylemlerine karıştıkları ve bu durumlardan rahatsız olmadıkları görülmektedir. Bu çerçevede bireyin özsaygısını koruyan bir mekanizma olan ahlaki kayıtsızlığın sergilenmesinde arkadaşına bağlanma stilleri ile zorbalık davranışının etkisini incelemek okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi ve şiddet olaylarına çare bulunması yönünden etkili olabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde ahlaki kayıtsızlığın hem zorbalık (Bauman, Pero, 2011; Kandemir Özding, 2019; Kaya, 2018; Obermann, 2011; Obermann, 2013; South, Wood, 2006) hem bağlanma stilleri (Chung, Kem, Zhu ve Lee, 2014) ile ilişkisini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmuştur. Bununla birlikte ahlaki kayıtsızlığın ergenlerde arkadaşına bağlanma stilleri ile incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca literatür incelendiğinde ahlaki kayıtsızlık ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Çalışma bu amaçla ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki kayıtsızlıklarının arkadaşına bağlanma stilleri ve zorbalık değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Bu araştırma ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı ve arkadaşça bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilişkisel nitelikte betimsel bir çalışmadır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Mersin İli Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli ilçelerinde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü toplam 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 173(%43,3)'ü erkek, 227(%56,8)'i kız örneklemden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf kademelerine dağılımı ise 9. sınıf 90 öğrenci (22,5), 10. sınıf 134 öğrenci (33,5), 11. Sınıf 135 öğrenci (33,8), 12. sınıf 41 öğrenci şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği: Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, (1996) tarafından geliştirilen Türk Kültürüne uyarlaması Yavuz-Birben, Bacanlı (2017) tarafından yapılan "Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği(AKÖ)" 3'lü likert ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ahlaki meşrulaştırma, İyimser etiketleme, Avantajlı karşılaştırma, Sorumluluğun yayılması, Sorumluluğu üstlenmeme, Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma, İnsan dışılaştırma, Mağduru suçlama alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek toplam puan hesaplanarak değerlendirilmekte ve puanların yüksekliği ahlaki kayıtsızlığın yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı. 82 ile. 86 arasında değerler aldığı bulunmuştur.

Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği: Ergenlerde arkadaşça bağlanma stillerini ölçmek için Wilkinson (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlaması Ercan (2015) tarafından yapılan "Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeği", güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanma stillerini ölçen 23 madden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puanların yüksekliği, söz konusu bağlanma stili baskınlığını ifade etmektedir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının. 60-.89 arasında ve test-tekrar test güvenirlik değerlerinin. 81-.83 arasında değiştiği saptanmıştır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu: Akran zorbalığını ölçmek için Tayas ve Pişkin tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu"53 ifadenin farklı şekilde sorulmasıyla oluşan iki paralel zorba ve kurban ölçeğinden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, cinsel zorba ve kurban faktörlerini ölçmektedir. Ölçek değerlendirilirken zorba ve kurban alt boyutları toplam puan hesaplanarak ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Alınan puanların yüksek olması zorba ya da kurban olma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları zorbalık için. 92 ve kurban için .93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözülmesi ve İşlem

Parametrik istatistiklerin temel varsayımları arasında yer alan normallik dağılımı ve varyans eşitliği test edilmiş ve ölçümlerde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Betimsel ve ilişkisel bir modelin kullanıldığı çalışmada arkadaşça bağlanma stilleri ve akran zorbalığının öğrencilerin ahlaki kayıtsızlıklarını yordamadaki katkılarına incelemek üzere verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkileri incelemek için ise korelasyon uygulanmıştır.

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği, Ergenlerde Arkadaşa Bağlanma Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğine ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde (Tablo1) Ahlaki kayıtsızlık ile Akran zorbalığı alt boyutları ve Arkadaşa Bağlanma alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo1 : Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
7. Ahlaki Kayıtsızlık	1					
8. Kurban	,255**	1				
9. Zorba	,455**	,661**	1			
10. Arkadaş Güvenli Bağlanma	-,005	-,118**	-,091	1		
11. Arkadaşa Kaçınan Bağlanma	-,038	-,048	-,035	-,629**	1	
12. Arkadaşa Kaygılı Kararsız Bağlanma	,219**	,180**	,099*	-,270**	,167**	1
Ort.	54,70	83,92	77,10	40,60	15,21	19,50
Ss	8,22	25,53	24,94	7,33	4,79	4,56

p<.01** p<.05*

Tablo 1 incelendiğinde ahlaki kayıtsızlık ile kurban ($r=.25$, $p<.01$), arkadaşına kaygılı kararsız bağlanma ($r=.21$, $p<.01$) arasında düşük yönde pozitif ilişki saptanırken zorba ($r=.45$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Zorbalık ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide ise kurban boyutu ile arkadaşına güvenli bağlanma boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki vardır ($r= -.11$, $p<.01$). Arkadaşa kaygılı kararsız bağlanma boyutu ile ise kurban ($r=.18$, $p<.01$), zorba ($r=.09$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki görülmektedir.

Ergenlerde arkadaşına bağlanma stilleri ile zorbalığın ahlaki kayıtsızlığı yordamadaki katkılarına inceleyen regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2: Bağımlı Değişken ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

	B	SH _B	β	t	p
Sabit	33.78	4.56		7.40	.000
Kurban	-.034	.017	-.117	-1.98	.048
Zorba	.171	.019	.518	8.91	.000
Arkadaşa Güvenli Bağlanma	.086	.065	.077	1.31	.188
Arkadaşa Kaçınan Bağlanma	-.023	.097	-.013	-.238	.812
Arkadaşa Kaygılı Kararsız Bağlanma	.382	.083	.212	4,62	.000

R= .50, R²= .25, p<.05

Doğrusal regresyon analizi incelendiği zaman bağlanma stillerinin alt boyutları ve akran zorbalığı değişkenlerinin ahlaki kayıtsızlığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($p<.05$). Bunun yanı sıra akran zorbalığı alt boyutlarından zorba, kurban ve arkadaşına kaygılı kararsız bağlanmanın birlikte ahlaki kayıtsızlığın %25'ini açıkladığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara en büyük katkıyı akran zorbalığı alt boyutlarından olan zorba boyutu vermiştir ($t= 8.91$, $p<.01$); bunu arkadaşına kaygılı kararsız bağlanma ($t = 4,62$, $p<.01$) ve kurban ($t = - 1,98$, $p<.01$) olma davranışının izlediği görülmektedir. Arkadaşa bağlanma değişkeninin alt boyutlarından arkadaşına güvenli bağlanma ve arkadaşına kaçınan bağlanma alt boyutları ise varyansı anlamlı bir şekilde açıklayamamaktadır

Tartışma

Bu araştırmada ahlaki kayıtsızlığın yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve ergenlerde arkadaşına bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ahlaki kayıtsızlık ile en yüksek korelasyon ilişkisi gösteren bağımsız değişken zorbalıktır. Regresyon analizine göre ahlaki kayıtsızlığa en çok katkı sunan bağımsız değişkenler sırayla zorba, kurban ve arkadaşına kaygılı kararsız bağlanmadır. Bu ilişkiler literatür ile uyumlu sonuçlar göstermektedir.

Akran zorbalığı arttıkça ahlaki kayıtsızlık düzeyi de artmaktadır. Kişi karşısındakine zarar verici davranışlar gösterdikçe bu davranışları normalleştirmek için ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarını kullanmaktadır. Yurtdışında yapılan bazı çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Gini, Pozzoli ve Hymel (2004), Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, Caprara, (2008); Pornari ve Wood, (2010)' un yürüttükleri çalışmalarda zorbalık ve saldırgan davranışlar arttıkça ahlaki kayıtsızlığın arttığı tespit edilmiştir. Zorbalığın ahlaki kayıtsızlığı yordaması literatürde ifade edildiği gibi başkalarına zarar verilen durumlarda ahlaki kayıtsızlık mekanizmasının daha fazla kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Chung, Kem, Zhu ve Lee_(2014)'ün yürüttükleri çalışmada güvenli bağlanan bireylerin kaygılı kararsız bağlanan bireylere göre daha etik davranışlarda bulduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte güvenli bağlanan bireylerin daha düşük ahlaki kayıtsızlık sergilediği ifade edilmiştir. Bahsedilen çalışmada ebeveyn güvenli bağlanmanın ahlaki kayıtsızlığı azalttığı ifade edilirken bu araştırmada arkadaşına güvenli bağlanma stiline ahlaki kayıtsızlık üzerinde azaltıcı bir etkisi bulunamamıştır. Bunun yanı sıra arkadaşına kaygılı kararsız bağlanma düzeyi arttıkça ahlaki kayıtsızlığın arttığı gözlenmiştir. Bu sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir.

Kaygılı kararsız bağlanma stiline sahip olan bireylerin benlik değeri daha düşük, kendine güveni az ve bağımlı bireyler olma ihtimallerinin yüksek olmasından dolayı zorbalığa hedef olan kişiler haline gelerek kurban rolünde oldukları tespit edilmiştir. (May, Vartanian ve Virga 2002 'den aktaran [akt]. Şirvanlı Özen ve Aktan, 2010). Yapılan bu araştırmada da kurban alt boyuttan alınan puanlar arttıkça ahlaki kayıtsızlık da artmaktadır.

Literatürde yer alan diğer çalışmalara bakıldığında kurban rolünde olan kişilerin yetersiz sosyal becerilere sahip oldukları ve buna bağlı arkadaş edinmekte güçlük çekme problemi yaşadıkları saptanmıştır (Cook ve diğ. 2010). Bu bireyler diğer kişilere genellikle güvenmezler ve kaygılıdır. (Batsche & Knoff, 1994). Araştırma sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir. Kurban alt boyuttan alınan puanlar arttıkça kaygılı kararsız bağlanmanın da arttığı sonucu elde edilmiştir. Her iki alt boyuttan alınan puanlar arttıkça ahlaki kayıtsızlık da artmaktadır.

Zorbalığa benzer şekilde kurban boyuttan alınan puanlar arttıkça ahlaki kayıtsızlık düzeyi de artmaktadır. Başka bir çalışmaya göre (Runions ve diğ., 2019) yalnızca zorba olanların zorba/kurban olanlara göre daha fazla ahlaki kayıtsızlık sergilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu yapılan çalışmada elde bulgular ile tutarlıdır. Zorba ve zorba/kurban bireylerin ahlaki kayıtsızlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Literatürde ahlaki kayıtsızlık ve zorbalığın ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma olmakla birlikte ahlaki kayıtsızlık ve bağlanma stillerini inceleyen çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı gözle çarpılmaktadır.

Sonuç

Ahlaki kayıtsızlık, akran zorbalığı ve arkadaşına bağlanma stillerinin birbirlerini etkilediği sonucu bu araştırma için oldukça önemlidir.

Güvensiz bağlanma stiline sahip bireyler, güvenli bağlanma stiline sahip bireylere göre ahlaki kayıtsızlık gösterme eğilimini daha fazla taşımaktadırlar. Zorbalık davranışı gösteren bireyler daha fazla ahlaki kayıtsızlık sergileyebilmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip birey kendisine benzer bir arkadaş grubunun içinde olacak ve daha fazla zorbalık yapma ihtimali taşıyacaktır şeklinde bir yorum yapılabilmektedir. Bu sonuçlar neticesinde görülmektedir ki çocukluk yaşantıları bireylerin saldırgan davranışlar sergileme eğilimini etkilemekte olup bu zorbalık davranışlarına karşı kayıtsız bir tutum sergilemeleri üzerinde etkilidir.

Öneriler

Bu çalışma yapılırken görülmüştür ki yurt içinde ahlaki kayıtsızlık konusunda yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmacılar sonraki çalışmalarında bu konuda daha derinlemesine araştırmalar yapabilir. Çalışmada ele alınan bağımsız değişkenlerden arkadaşına bağlanma stilleri ile ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların oldukça az olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu bağlamda farklı yaş grupları ile hem ebeveynlere bağlanma stilleri hem de arkadaşına bağlanma stilleri ile ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır. Bunlara ek olarak bu çalışmada 12. Sınıf öğrencileri örneklem içinde diğer gruplara oranla daha az yer almaktadır. Sınava hazırlanmalarından kaynaklı sebebi ile gönüllü öğrenci sayısı azınlıkta kalmıştır. Bakım verenin çocukla daha sağlıklı bir ilişki kurması yönünde önleyici hizmet olarak ebeveynlere yönelik çocuklarda güvenli bağlanma stiline destekleyecek tutum ve davranışlar üzerine psiko-eğitim çalışmaları yapılabilir. Okul psikolojik danışmanları zorbalık yaptığı tespit edilen çocuklarla gruba psikolojik danışma çalışmaları ve psiko-eğitim çalışmaları yürüterek sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Okul psikolojik danışmanları

kurban olduğu tespit edilen çocuklara yönelik psiko-eğitim grupları ile atılganlık, sosyal beceri geliştirme, iletişim gibi konularda çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Allen, J. P., Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 181-190.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Engle wood Cliffs, New Jersey, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. [Special Issue on Evil and Violence],3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Batsche, G.M., Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2),165-174.
- Bauman, S., Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 236-253.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Chugh, D., Kern, M. C., Zhu, Z., Lee, S. (2014). Withstanding moral disengagement: Attachment security as an ethical intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 51, 88-93.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A Meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Duy, B., Yıldız, M. (2015). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 31-47.
- Ercan, H. (2015). Ergenler İçin Arkadaşa Bağlanma Ölçeğinin psikometrik özellikleri ve uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 227-240.
- Gini, G., Pozzoli, T., Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London, : Arnold Press.
- Kandemir Özdingç, N. (2019). *Kardeş zorbalığı ve akran zorbalığının empati, ahlaki çözülme, problem çözme ve ebeveyn kabul-reddi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 2 Eylül 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kaya, E. (2018). *Akran zorbalığında ahlaki uzaklaşma düzeyinin ve mağdurun sosyal kimliğinin mağdura yardım etme isteğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 2 Eylül 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 6, 199-204.
- Obermann, M. L., (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 133-144.
- Obermann, M. L., (2013). Temporal aspects of moral disengagement in school bullying: Crystallization or escalation?. [Journal of School Violence](#) 12(2),193-210.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Şirvanlı Özen D. ve Aktan T.(2010). Bağlanma ve Zorbalık Sisteminde Yer Alma: Başa Çıkma Stratejilerinin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi* 25(65), 101-113
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288-1309.

Pornari, C. D., Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81-94.

Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C., Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1835–1848.

Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. S., Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology*, 50(8), 2093-2104.

South, C. R., Wood, J. (2006). Bullying in prisons: the importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32(5), 490-501.

Yavuz-Birben, F., ve Bacanlı, H. (2018). Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-25.

Zimbardo, P. G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil içinde* (s. 21-50). New York: The Guilford Press.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2030 YILI ÖNGÖRÜLERİ

ÖZLEM MELEK ERBİL KAYA

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Günümüzden on bir yıl sonrası işaret eden 2030 yılı, eğitime yönelik hedeflerin belirlendiği bir yıl olarak dikkat çekmektedir. BM tarafından kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden dördüncüsü nitelikli eğitim ile ilişkilidir. OECD tarafından geliştirilen bir proje günümüz öğrencilerinin 2030 yılında başarılı olmak ve dünyayı şekillendirmek için gereksinim duydukları bilgi, beceri, tutum ve davranışların neler olduğu ile öğretim sistemlerinin bunları nasıl etkin bir biçimde gerçekleştirebileceğine odaklanmıştır. MEB tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu'nda da erken çocukluk eğitimine yönelik hedefler belirlenmiştir. Bu çalışmaların ortak noktaları, okul öncesi eğitim sisteminin tüm kesimlerin yararlanabileceği biçimde yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması yönündedir. Hedeflerin gerçekleştirilmesinde rol oynayacak temel etmenlerden biri öğretmendir. Eğitim konusunda 2030 yılına yönelik öngörülerin gerçekleşmesi, günümüzde eğitim alan okul öncesi öğretmeni adaylarının bu konudaki ileriye yönelik görüşleri ile gerçekleşme olanağı bulabilecektir. Bu amaçla araştırmada, "okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik öngörüler nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Nitel bir bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Programında eğitim gören 37 öğretmen adayına "2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimi nerede görüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu konudaki öngörü ve görüşlerini yazmaları istenmiştir. Yazılı olarak toplanan görüş ve öngörüler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının; okul öncesi eğitim ve ortamı, kurum açma standartları, farklı yaklaşımlar ve öğretmenlerle ilgili olumlu öngörülerin yanı sıra okul öncesi eğitim sistemi, eğitim politikaları, öğretmenler ve diğer bazı konularda olumsuz öngörülere sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, öğretmen adayları, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, OECD 2030 eğitimi, MEB 2023 Eğitim Vizyonu

Abstract

The year 2030, which marks eleven years after today, stands out as a year set by the educational objectives. The fourth of the 2030 Sustainable Development Goals adopted by the UN is related to qualified education. A project developed by the OECD focused on the knowledge, skills, attitudes and behaviors that today's students need to succeed and shape the world in 2030, and how education systems can effectively implement them. In the 2023 Education Vision announced by the Ministry of Education, targets for early childhood education have been determined. The common points of these studies are to extend the quality of preschool education system to the benefit of all segments. One of the main factors that will play a role in achieving the objectives is the teacher. The realization of the predictions about education in 2030 will be able to be realized with the prospective preschool teachers' prospective opinions on this subject. In this research, "What are preschool teachers of preschool education in Turkey in 2030 and the forecast for the importance of the place?" He has attempted to answer the question. A qualitative research design was used in the qualitative research. 37 teachers studying at a university Pre-School Education Program "Where do you see the pre-school education in Turkey in 2030?" The question was asked and were asked to write their predictions and opinions on the subject. Opinions and predictions gathered in writing were analyzed by content analysis method. According to the results obtained from the prospective teachers; In addition to pre-school education and environment, institution opening standards, different approaches and positive predictions about teachers, they have negative predictions about preschool education system, education policies, teachers and some other subjects.

Key Words: Preschool education, teacher candidates, UN Sustainable Development Goals, OECD 2030 Education, Ministry of Education 2023 Education Vision

Giriş

Günümüzden on bir yıl sonrası işaret eden 2030 yılı, başta Birleşmiş Milletler (BM) olmak üzere OECD gibi oluşumların eğitime yönelik hedefler belirlendiği bir yıl olarak dikkat çekmektedir. 2015 yılında gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde 193 üye ülkenin imzası ile kabul edilen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 17 hedef ve 169 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu hedeflerden dördüncüsü nitelikli eğitim ile ilişkilidir. Eğitimin tüm alanlardaki sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ön koşul olduğu anlayışı benimsenmiştir. BM tarafından 2000 yılında ilan edilen Binyıl Bildirgesi'nin hedeflerinin odağı; eğitime erişimi artırmak, temel eğitimi tamamlama oranlarını yükseltmek ve tüm

kademelerde cinsiyet eşitsizliğini gidermek olarak belirlenmişti. 2015 yılında gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumu'nda ilan edilen Incheon Deklerasyonu ile kapsayıcı ve eşit nitelikte eğitimin sağlanması ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi odak alınmış ve bu doğrultuda Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi benimsenmiştir. BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içinde yer alan Nitelikli Eğitim hedeflerinden ikincisi okul öncesi eğitim ile ilişkilidir. "2030'a kadar bütün kız ve erkek çocukların onları ilköğretime hazır hale getirecek kaliteli okul öncesi eğitimine erişimlerinin güvence altına alınması" şeklinde ifade edilen bu hedef ile tüm çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanması amaçlanmıştır. Ayrıca Nitelikli Eğitim hedeflerinin bir diğeri ise nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yöneliktir. "2030'a kadar özellikle en az gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan küçük ada devletleri başta olmak üzere gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmen eğitimi için uluslararası işbirliğinin sağlanması aracılığıyla nitelikli öğretmen arzının önemli ölçüde artırılması" şeklinde ifade edilen bu hedef ile nitelikli öğretmene vurgu yapılmaktadır (TEDMEN, 2019, BM, 2019). UNICEF'de Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri doğrultusunda dünyanın dört bir yanındaki 155 ülkede, erken çocukluk döneminde başlayan ve her çocuğu gelişmesi için gereken bilgi ve becerilerle hazırlayan öğrenme fırsatları sunmak için çalışmaktadır (UNICEF, 2019). UNICEF'in çalışmalarının büyük bir kısmının dünyanın en yoksul bölgelerinde ve özellikle de acil durumlarda çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olduğu bilinmektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından "OECD'nin 2030 Eğitimi: Eğitimin ve Becerilerin Geleceği Projesi" olarak adlandırılan bir proje hazırlanmıştır. Proje, günümüz öğrencilerinin 2030 yılında başarılı olmak ve dünyayı şekillendirmek için gereksinim duydukları bilgi, beceri, tutum ve davranışların neler olduğu ile öğretim sistemlerinin bunları nasıl etkin bir biçimde gerçekleştirebileceğine odaklanmıştır. Projenin 2019 yılı sonrasını kapsayan ikinci ayağında hedeflenen öğretim programlarının etkin bir biçimde uygulanması için ilkeler ve öğretimsel tasarımlara ilişkin ortak noktaların belirlenmesi amaçlanmaktadır (TEDMEN; 2019, OECD, 2018). Projeye göre öğrenciler çevreleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek ve geleceği etkileyecek biçimde yetiştirilmelidir. Bu nedenle bilgi, beceri, tutum ve değerler olmak üzere dört alanda yetiştirilmeleri üzerinde durulmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin hem genel hem de uzmanlık bilgisine sahip olmaları, bu amaçla temel bilgilerin yanı sıra disiplinler arası bilgiler, açıklama ve süreç bilgilerini de edinmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler edindikleri bilgileri yeni ve farklı durumlarda kullanabilmeli bunun için onlara bir takım beceriler öğretilmelidir. Bunlar;

- Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, kendini yönetme gibi bilişsel ve üst bilişsel beceriler,
- Empati, kendine güven, işbirliği yapma gibi sosyal ve duygusal beceriler,
- Yeni teknolojilerle çalışabilme gibi fiziksel ve pratik becerilerdir.

Projeye göre öğrencilerin sıralanan bu bilgi ve becerileri kullanmak için kişisel, yerel, toplumsal ve evrensel kimi tutum ve değerlere de gereksinimi olacaktır. Motivasyon sağlama, farklılıklara, insan hayatı ve onuruna saygı duyma bunlara örnek verilebilir. OECD'nin 2030 Vizyonunda öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerler öğretmen yetiştirme programlarında da geçerli olmaktadır (Güneş, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu' nunda erken çocukluk eğitimine yönelik üç ana hedef ve bu kapsamda yapılması planlanan çalışmalar belirlenmiştir. Bu hedefler şöyle sıralanabilir:

1. Erken Çocukluk Eğitim Hizmeti Yaygınlaştırılacak
 - a. 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacaktır.
 - b. Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır.
 - c. Şartları elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların beslenme ihtiyaçları karşılanacaktır.
 - d. Şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların erken çocukluk eğitiminde araç-gereç ihtiyacı karşılanacaktır.
 - e. Erken çocukluk eğitiminde yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyaller sağlanacaktır.
 - f. Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yayılımı bağlamında merkezler, atölyeler ve gezici otobüs sınıflar devreye sokulacaktır.
2. Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Yönelik Bütünleşik Bir Sistem Oluşturulacak
 - a. Resmi ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir.
 - b. Çocukla ilgili tüm yerel kurum ve kuruluşlar harekete geçirilecek ve tamamlayıcı bir iş birliği çerçevesi teşvik edilecektir.
3. Şartları Elverişsiz Gruplarda Eğitimin Niteliği Artırılacak
 - a. Farklı kurum ve kuruluşlar ile halk eğitim merkezleri iş birliğinde anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi odaklı eğitimler yaygınlaştırılacaktır.
 - b. Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar oluşturulacaktır.
 - c. Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi pilot uygulamalarla başlatılacaktır (MEB, 2019).

Görüldüğü gibi BM'nin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, OECD'nin 2030 Eğitimi Projesi ve MEB'nin 2023 Eğitim Vizyonunun ortak noktaları, okul öncesi eğitim sisteminin genelde dünyada, özelde ise Türkiye'de tüm kesimlerin yararlanabileceği biçimde yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması yönündedir. Tüm bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde rol oynayacak temel etmenlerden biri öğretmendir. Eğitimin niteliğini belirleyen birden çok etmen bulunmakla birlikte, eğitim sisteminin üç temel ögesi; öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Eğitim programı, eğitim-öğretim sürecine yön veren bir özelliğe sahip olması nedeniyle üzerinde önemle durulması gereken bir öğedir (Gürkan, 2014). Ancak eğitim programlarının temel uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmeni, sahip olduğu kişisel ve mesleki bilgi ve becerileri ile eğitim sisteminin önemli bir belirleyicisidir. Okul öncesi eğitimden beklenen olumlu sonuçların elde edilmesinde ve çocuklara sunulan eğitim hizmetleri ile öğrenme kalitesinde öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmalarının önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca günümüz öğretmenin zeki, uyumlu, ileriye görebilen, kendini sürekli yenileyen bir kişi olması beklenmektedir (Koçak ve Pirpir, 2014). Bu, çağın eğitim gereklerinin yerine getirilmesinin yanı sıra hızla değişen ve gelişen dünyaya birer dünya vatandaşı yetiştirmenin de gerekliliğidir.

Okul öncesi öğretmenlerinde gerekli beceri ve yeterliklerin gelişimi ve eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yanı sıra kaliteli bir eğitim almaları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde yeniliklere açık, çok boyutlu ve eleştirel düşünebilen, farkındalığı yüksek, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetişebilecekleri öğrenme ortamlarına sahip olmaları önemlidir. Bu onların geniş bir bakış açısına ve ileri görüşlülüğe sahip olmalarına da ortam yaratacaktır. Eğitim konusunda 2030 yılına yönelik öngörülerin gerçekleşmesi, günümüzde eğitim alan okul öncesi öğretmeni adaylarının bu konudaki ileriye yönelik görüşleri ile gerçekleşme olanağı bulabilecektir. Bu bağlamda, ileriki yıllarda okul öncesi eğitim sisteminin uygulayıcısı olacak okul öncesi eğitim öğretmeni adaylarının 2030'lu yıllara yönelik öngörülerini ve görüşlerini almak önem kazanmaktadır. Ayrıca UNESCO ve BM'nin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri ile yapılan vurguya ve önerilen politika değişikliklerine rağmen Türkiye'de erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma perspektifi ile ilgili yeterli düzeyde yaygın olmadığı vurgulanmaktadır (Toran, 2017). Bu amaçlarla gerçekleştirilen araştırmada, "okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik öngörülerini nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Nitel bir bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel çalışmalar, tüm disiplin alanlarında, özellikle eğitimde en yaygın kullanılan araştırma biçimlerindedir. Bu tür çalışmalarda veriler; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2015). Bu çalışmada da öğretmen adaylarından görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Programının 3. Sınıfında eğitim gören öğretmen adaylarından araştırmaya katılmaya gönüllü olan 37 kişiye "2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimi nerede görüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu konudaki öngörü ve görüşlerini kendilerine verilen kâğıtlara ad ve soyadlarını belirtmeden yazmaları istenmiştir. Ortalama 30-35 dakika alan bu süreçte öğretmen adaylarına başka hiçbir açıklama yapılmamış, kısıtlama yada müdahalede bulunulmamıştır. 29 kadın, 8 erkek olmak üzere toplamda 37 öğretmen adayından toplanan görüş ve öngörüler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temalara ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yazılı görüş ve öngörülerini tek tek okunmuş kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu kavramlar düzenlenerek veriyi açıklayan tema ve alt temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Analiz süreci bir diğer uzman tarafından gözden geçirilerek herhangi bir verinin gözden kaçırılmamasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik öngörülerini belirlemeye yönelik planlanan bu çalışmada iki ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar;

- Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülerini
- Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumsuz öngörülerini

Aşağıda bu ana temalar altında ulaşılan alt temalar ile öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının 2030 Yılında Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemine Yönelik Olumlu Öngörülerini

Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülerini 5 alt tema altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Okul öncesi eğitimle ilgili genel öngörüler
2. Eğitim ortamı ile ilgili öngörüler
3. Kurum açma standartları ve denetim ile ilgili öngörüler
4. Farklı yaklaşımlar ile ilgili öngörüler
5. Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili öngörülerdir.

Her bir alt tema ve altında dile getirilen olumlu öngörüler aşağıda tablolar halinde verilmiş ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitimle İlgili Genel Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülleri

Alt Tema: Okul öncesi eğitimle ilgili genel öngörüler

1. Okul öncesi eğitim zorunlu olur.
2. Okul öncesi eğitim bilinci artır.
 - a. Ailede
 - b. Toplumda
 - c. Öğretmende
3. Fırsat eşitliği sağlanır.
4. Okul öncesi eğitime başlama yaşı
 - a. Erken yaşa düşer
 - b. Erken yaşa düşmez
5. Farklı iş kolları gelişir (hikaye okumacılığı vb gibi)

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının, okul öncesi eğitimle ilgili olarak, zorunlu eğitim kapsamına alınacağı, bu konudaki bilincin artacağı, çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanacağı, farklı iş kollarının gelişebileceği ve okul öncesi eğitime başlama yaşının değişebileceği ile ilgili öngörülleri bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamı İle İlgili Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülleri

Alt Tema: Eğitim ortamı ile ilgili öngörüler

1. Nitelikli eğitim ortamları sağlanır
2. Teknoloji destekli eğitim ortamları gelişir
3. Sağlığa daha uygun eğitim ortamları gelişir
4. Açık hava ve doğada eğitim deneyimlerine uygun eğitim ortamları gelişir

Tablo 2’de öğretmen adayları 2030 yılında nitelikli, teknoloji destekli, sağlığa uygun, açık hava ve doğada eğitim deneyimlerine uygun eğitim ortamlarının olacağına yönelik öngörüllere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kurum Açma Standartları ve Denetimi İle İlgili Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülleri

Alt Tema: Kurum açma standartları ve denetimi ile ilgili öngörüler

1. Kurum açma standartları iyileştirilir
2. Kurum denetimleri sıklaştırılır

Tablo 3’ten öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumu açma standartlarının iyileştirilmesinin yanı sıra kurum denetimlerinin sıklaştırılacağı yönünde öngörüye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Farklı Yaklaşımlar İle İlgili Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülleri

Alt Tema: Farklı yaklaşımlar ile ilgili öngörüler

1. Çağdaş yaklaşımlar artar
 - a. Çocuk merkezli yaklaşımlar

-
- b. Yapılandırmacı yaklaşım
 - c. Doğada eğitim
 2. Dil öğretimi daha etkili hale gelir.
 3. Bilime ve sanata önem veren yaklaşımlar artar.
-

Tablo 4.'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim sürecinde çocuk merkezli, yapılandırmacı ve doğada eğitime yönelik çağdaş yaklaşımların uygulanacağı, ikinci bir dil öğretiminin daha etkili hale geleceği ve bilime ve sanata önem veren yaklaşımların artacağı yönünde öngörülerini bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenleri İle İlgili Öngörülerini

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülerini

Alt Tema: Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili öngörüler

1. Öğretmenler ile ilgili genel öngörüler
 - a. Öğretmene verilen değer artar.
 - b. Nitelikli öğretmen sayısı artar.
2. Öğretmenlerin seçimi ile ilgili öngörüler.
 - a. Üniversite sınavı dışında bir seçim sistemi kurgulanmalı
 - b. Kişilik özellikleri uygun kişiler öğretmen olmalı
- i. Özverili,
- ii. İnsancıl
- ii. Çocuğu merkeze alan
 - c. Öğretmen olma standartları gelişmeli
3. Öğretmenlerin eğitimi ile ilgili öngörüler.
 - a. Hizmet öncesi eğitimi
 - i. Uygulamalı eğitim olmalı
 - ii. Nitelikli eğitim verilmeli
 - b. Hizmet içi eğitim
 - i. Zorunlu olmalı
 - ii. Sorunlara yönelik nitelikli eğitim olmalı
4. Öğretmenlerin denetimi ile ilgili öngörüler.
 - a. Nitelikli bir öğretmen değerlendirme sistemi geliştirilmeli
 - b. Öğretmenin bilgileri ve ruhsal durumu düzenli bir biçimde değerlendirilmeli

Tablo 5.'te öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerinin seçimi, eğitimi, denetimi, taşımaları gereken özellikler ve onlara verilmesi gereken değer ve nitelikleri konusunda öngörülere sahip oldukları görülebilmektedir.

Öğretmen adayları 2030 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülerini çeşitli ifadelerle dile getirmişlerdir. Bunlardan Ö1 bu konudaki öngörülerini;

"Bence 2030 yılında okul öncesi eğitim öncelikle zorunlu olmuş olur. Böylece öğretmen ihtiyacı da ona yönelik artmış olur ve atamalar fazlaşır. Öğretmen yetiştirmedeki nitelik ve nicelik farklılaşacağından yöntemlerde de değişimler olur. Ben uygulamaya yönelik eğitimin artmasını temenni ediyorum...kurum sayısının artacağını da düşünüyorum. Kurum sayısını fazlaştırmamanın yanında buralardaki materyal içeriğinin ve olanaklarının iyileşmesini diliyorum. Fırsat eşitsizliği yaşayan çocuklara ulaşmak konusunda verimli adımlar atılması diliyorum. Okul öncesi eğitime verilen önemin artacağını düşünüyorum. Teknolojinin artacağını düşünüp verilen eğitimin içerisinde teknolojinin daha çok yer alacağını söyleyebilirim" sözleriyle ifade etmiştir.

Ö26 ise;

Öngörülerim: okul öncesi eğitim Türkiye'nin her yerinde zorunlu, okullar binaların içinde değil doğaya yakın ve geniş bahçeleri var, öğretmenlerin bilgilerini yenilemeleri ve ruhsal durumları periyodik olarak kontrol ediliyor, sınıfların her biri çocukların güvenliği açısından uygun, materyalce zengin, iç mekân kadar dış mekânın değeri anlaşılmalı" sözleri ile öngörülerini ifade etmiştir.

Ö10 öngörülerini;

“Okul öncesi eğitim almayan çocuk kalmayacak. Eğitim kalitesi için denetimler artırılarak, eksik ve yanlış uygulamaların önüne geçilebilir. Öğretmen olma standartları artırılabilir. Bu alanda kurum açmak için getirilen standartların daha sıkı denetimi yapılabilir. Kurumlarda özensiz ve bazen de cana mal olan uygulamaların önüne geçilebilir. Okullarda sağlık için, kullanılan malzemelerin daha özenli seçilmesi sağlanır. Doğa ile içi içe okullar ve uygulamalar artırılır” şeklinde belirtmiştir.

Ö5 2030 yılında okul öncesi eğitim süreci ile ilgili olarak farklı iş kollarının gelişebileceğine yönelik ön görüşünü

“Günümüzde bile çocuğuna oyun ablası, abisi arayan bireyler varken gelecekte aileler işten geldiklerinde çocuklarıyla oyun oynayacak, uyumadan önce çocuklarına hikaye okuyacak alanında uzman kişilere ihtiyaç duyacaktır. Bu da hikâye okumacılığı gibi değişik meslek dallarının doğuşu gibi görünmekte” sözleriyle dile getirmiştir.

Ö37;

“Geleceğin öğretmenleri olan bizlerin daha özverili, daha insancıl olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen yönünden eksik, materyal açısından yetersiz okulların iyileştirildiği, çocuklara hak ettikleri eğitimin eşit şartlarda verildiği çağdaş bir okul öncesi eğitimin ülkemizin her yerinde uygulanmasını ümit ediyorum” sözleriyle öngörülerini ifade etmiştir.

Öngörülerini ile öğretmen eğitimine dikkat çeken Ö8 görüşlerini;

“2030 yılında öğretmen eğitiminin farklı olacağını düşünüyorum. Çok aday içinden tek bir sınavla aralarından seçerek değil, az adaya daha nitelikli eğitim vererek olacağını düşünüyorum” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirilme sistemi konusunda Ö12 ise;

“Öğretmenlerin değerlendirilme sisteminin daha farklılaşacağını ve öğretmenin ders anlatımı, öğrenciye tutumu, ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok alanda aktif değerlendirileceğini ve öğretmenin öğrencilere faydalı olmadığı alanlar olduğu görülürse maaş azaltma gibi cezalar verileceğini hatta işten çıkartma gibi uygulamalar getirilebileceğini düşünüyorum. Çünkü atanamayan da birçok öğretmen var. Bu ve bunun gibi yollarla iyi olanın o kadroda kalması sağlanacaktır” biçiminde öngörülerini açıklamıştır.

Öğretmen Adaylarının 2030 Yılında Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemine Yönelik Olumsuz Öngörüler

Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumlu öngörülerinin yanı sıra olumsuz öngörüler de bulunmaktadır. Analizler sonucunda ulaşılan olumsuz öngörüler 4 alt tema altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Okul öncesi eğitim sistemi ile ilgili öngörüler
2. Eğitim politikaları ile ilgili öngörüler
3. Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile ilgili öngörüler
4. Diğer olumsuz öngörüler şeklindedir.

Her bir alt tema ve altında dile getirilen olumsuz öngörüler aşağıda tablolar halinde verilmiş ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Sistemi İle İlgili Öngörüler

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumsuz öngörüler

Alt Tema: Okul öncesi eğitim sistemi ile ilgili öngörüler

1. Bugünden farklı olmaz.
2. Pek çok ülkeden geri kalır
3. Çağın gerisinde kalır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının Türkiye’deki okul öncesi eğitim sistemi ile ilgili olarak, bugünden farklı olmayacağı, pek çok ülkeden ve çağın gerekliliklerinden geride kalacağı yönünde olumsuz öngörülere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Eğitim Politikaları İle İlgili Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumsuz öngörülleri

Alt Tema: Eğitim politikaları ile ilgili öngörüller

1. Yanlış eğitim politikaları okul öncesi eğitim sistemini de olumsuz etkileyecektir.
2. Eğitim siyasetten uzaklaştırılmalı uzmanlarına bırakılmalıdır.
3. Sınav odaklı eğitim sistemi okul öncesi eğitimin gelişimini de engellemektedir.

Tablo 7’de de öğretmen adaylarının eğitim politikalarına yönelik olumsuz öngörülleri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmen adayları yanlış eğitim politikalarının eğitim sistemini olumsuz etkileyebileceğini, eğitimin siyasetten uzaklaştırılarak uzmanlarına bırakılması gerektiğini ve sınav odaklı eğitim sisteminin okul öncesi eğitimin gelişimini de engellediğini düşünmektedirler.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İle İlgili Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumsuz öngörülleri

Alt Tema: Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile ilgili öngörüller

1. Öğretmenler;
 - a. Bilgisiz
 - b. Yetersiz
 - c. İsteksiz oldukları için çok da yol kat edilemez.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerinin bir bölümünün bilgisiz, yetersiz ya da isteksiz oldukları için 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitim konusunda çok da yol kat edilemeyeceğine yönelik öngörülleri yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Diğer Olumsuz Öngörülleri

Ana Tema: Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumsuz öngörülleri

Alt Tema: Diğer olumsuz öngörüller

1. Teknoloji bağımlılığının artması nedeniyle çocukların doğa ile etkileşimleri hiç kalmayabilir
2. Okulların bahçesi bile olmayabilir.

Öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik diğer olumsuz öngörülleri de Tablo 3.2.4.’de yer almaktadır. Öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılığının artması nedeniyle çocukların doğa ile etkileşimlerinin kalmayabileceği okulların bahçesinin bile olmayabileceğine yönelik öngörülerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik olumsuz öngörülerini çeşitli ifadelerle dile getirmişlerdir. Bunlardan Ö20 bu konudaki öngörülerini;

“Türkiye tıpkı şuan olduğu gibi 2030 yılında da diğer pek çok ülkeden geride kalacaktır. Şuan eğitim sisteminden nasıl şikayetçiyssek bizden sonraki nesiller de 2030 yılında eğitim sisteminden şikayetçi olacaktır ama hayalim en azından okul öncesinde bari olsa en azından programın ilkelerini uygulayan gerçekten çocuk merkezli yapılandırıcı bir eğitime ulaşmak” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Ö22 öngörülerini;

2030 yılına geldiğimizde nelerle karşılaşacağımız bence 2 faktöre bağlı. Biri alanın içinde bulunan bizlerin yaptığı çalışmalar diğeri ise hükümet politikaları. Açıkçası ikisinden de çok umutlu değilim” sözleriyle ifade etmiştir.

Ö32 olumsuz görüşlerini

“Teknolojinin gelişmesiyle çocukların teknolojiye bağımlılığı ve dolayısıyla birbirleriyle iletişimi azalacak. Şu an bile sokak oyunları oldukça az. Bu yüzden okulların bahçesi bile olmayabilir. Çok kötümserim ☹ ama niye bilmiyorum iyi şeyler düşünmüyorum. Umarım her şey güzel olur ve ben de onun bir parçası olabilirim” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Ö5,

“2030 yılında nedense çok bir yol kat etmiş olacağını düşünmüyorum. Sürekli değişen bir program çerçevesinde öğretmenlerin yetersiz, bilgisiz ve isteksiz oluşu karamsar bakmama neden olmaktadır” biçiminde olumsuz ön görülerini dile getirmiştir.

Bu konuda Ö18 düşüncelerini;

2030 yılında okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesini, eğitim fakültelerindeki eğitim sisteminin daha uygulamalı olduğunu, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin daha bilgili, bütün etkinliklerde çocukları daha çok merkeze aldıkları, serbest zamanda evrak işlerini yapmadıkları ve mesleklerini severek yaptıklarını hayal ediyorum ama gerçekte bunların olabileceğini pek düşünmüyorum. Çünkü eğitim sistemimiz buna çok da müsaade etmiyor. Sürekli sınav odaklı olduğumuz ve gelecek kaygımız olduğu için insanlar sevdiği işleri seçemiyor yada mesleklerinde mutlu ve özgür olamıyorlar. O zaman kadar okullaşma oranı mutlaka artacaktır ama nitelik açısından çok fazla değişeceğini düşünmüyorum” sözleriyle ifade etmiştir.

Ö35 öngörülerini;

“Türkiye’de eğitim sistemine gereken önem verilmediği ve bilinçli kararlar alınmadığı için ben 2030 yılında bugünden çok farklı olacağını düşünmüyorum.... Eğer ülke ekonomisinde düzelleme olmaksızın böyle giderse şu ankinden daha kötü olabileceğini düşünüyorum” sözleriyle dile getirmiştir.

Tartışma

BM'nin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, OECD'nin 2030 Eğitimi Projesi ve MEB'nin 2023 Eğitim Vizyonunun ortak hedefi olan “okul öncesi eğitim sisteminin tüm kesimlerin yararlanabileceği biçimde yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması” bu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Tüm bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde temel rol oynayacak etmenlerden birisi öğretmendir. 2030 yılında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapacak bireylerin günümüzde eğitim alan öğretmen adayları olması nedeniyle bu çalışmada “okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik öngörüler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının yazılı görüşlerinin alındığı araştırma sonucunda 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeri ve önemine yönelik hem olumlu hem de olumsuz öngörülere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları; okul öncesi eğitim, eğitim ortamı, öğretmenler, farklı yaklaşımlar, kurum açma standartları ve denetimi gibi temalar altında toplanan olumlu öngörülerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının dile getirdikleri olumsuz öngörüler ise; okul öncesi eğitim sistemi, eğitim politikaları, öğretmenler ve diğer olumsuz öngörüler temalarında toplanmaktadır. Öğretmen adaylarının olumlu öngörülerinde söz ettikleri bir bakıma olmasını istedikleri ya da ümit ettikleri istekleri ile olumsuz öngörülerini alan yazında yer alan öğretmen ya da öğretmen adayları ile yapılmış kimi çalışmalarla örtüşmüş görülmüştür.

Öğretmen adaylarının 2030 yılında öğretmenlere yönelik olumlu öngörülerini ile Karataş, Ardıç ve Oral’ın (2017) çalışmasında elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik imgesi ve yeterliklerine yönelik görüşleri ile bu çalışmada elde edilen öğretmen seçiminde göz önünde bulundurulması gereken kişilik özellikleri ile ilgili öngörülerin örtüştüğü söylenebilir. Ancak Karataş, Ardıç ve Oral tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin karamsar ve umutsuz bir bakış açısına sahip olmalarına karşın bu çalışmada 2030 yılında öğretmene verilen değer ve nitelikli öğretmenlerin artacağı yönünde öngörülere ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının 2030 yılına kadar teknoloji destekli eğitim ortamlarının gelişeceği yolundaki olumlu öngörülerini ile çocuklarda teknoloji bağımlılığının oluşabileceğine yönelik kaygılarını Yaşaroğlu’nun da (2018) paylaştığı görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının olumlu öngörülerini arasında beklenti olarak dile getirdikleri ve olumsuz öngörülerini arasında vurguladıkları kimi görüşlerin Taşdemir (2015)’in öğretmen adaylarının Türk Millî Eğitim Sistemi üzerine algıladıkları sorunları incelediği çalışmasından elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Taşdemir’in çalışmasında öğretmen adayları nitelsiz öğretmenler, eğitim eşitsizliği, okulların eğitim ortamlarının cazip olmaması, kalitesiz, sınav odaklı eğitim gibi sorun alanları olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adayları benzer öngörülerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik görüşlerini almak üzere Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen adayları Türk Eğitim Sisteminin sorunları arasında; merkezi sınavlar, donanım ve fiziki yapı eksiklikleri, öğretmen niteliği, eğitime erişimde eşitsizlikler, siyasetin eğitime etkisi ve okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı ile öğretmen sayısının yetersizliğinden söz etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının olumsuz öngörülerinde dile getirdikleri okul öncesi öğretmenlerinin bilgisiz, yetersiz ve isteksiz oldukları ve bu nedenle 2030 yılına kadar çok fazla bir ilerleme kaydedilemeyeceği ile ilgili görüşleri Kök, Küçüköğlü, Tuğluk ve Koçyiğit (2007) tarafından yapılan çalışma ile de desteklenmektedir. Kök, Küçüköğlü, Tuğluk ve Koçyiğit okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini almayı planladıkları çalışmalarında; öğretmenlerin yeni plan yapma ve sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini yetersiz buldukları, ödül ceza ve pekiştiricileri kullanmakta zorlandıkları, sınıftaki davranış problemlerine yeterince ve etkin müdahale edemedikleri, zamanı verimli kullanmakta zorlandıkları ve bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıkları yolunda sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durumun öğretmen adaylarının olumsuz öngörülerine kaynaklık eden sorunlarla örtüşüğü söylenebilir.

Kerem Aktan ve Cömert (2005) tarafından Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin bir durum tespiti yapmak üzere yürütülen çalışmada öğretmenlerin çok önemli olarak nitelendirdikleri sorunun “fiziksel çevre”, hiç önemli görmedikleri sorunun ise “denetim” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, nitelikli bir denetim sistemi geliştirilmesine yönelik olumlu öngörülerini ya da istekleri 2005 yılında öğretmenler tarafından da dile getirilen sorunların hala devam ettiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının 2030 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik olarak, eğitim sistemi, öğretmenler, eğitim ortamları, kurum açma ve denetimi, farklı yaklaşımlar ile ilgili olarak çoğunlukla olumlu öngörülere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu 2030 hedeflerinin uygulamaya geçmesinde görev alacak öğretmenlerin duruma olumlu bakış açısını ortaya koyması açısından önemli bir sonuçtur. Ancak öğretmen adaylarının bir bölümünün eğitim sistemi, öğretmenler, eğitim politikaları ve diğer bazı konularda olumsuz öngörülere sahip oldukları da görülmüştür. Bu 2030 hedeflerinin uygulamaya geçmesinde görev alacak öğretmenlerin duruma olumsuz bakış açısını ortaya koyması açısından çarpıcı bir sonuçtur. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde yeniliklere açık, çok boyutlu ve eleştirel düşünebilen, farkındalığı yüksek, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetiştirebilecekleri öğrenme ortamlarına sahip olmaları önemlidir. Bu onların geniş bir bakış açısına ve ileri görüşlülüğe sahip olmalarına da ortam yaratacaktır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öğretmen adaylarının BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, OECD Eğitim Projesi vb. konularda bilgilendirilebilecekleri eğitim süreçlerinin düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim sürecinde eğitim sistemini, hedeflerini tartışabilecekleri, 2030 ve sonrası ile ilgili projeler üretebilecekleri ortamlar sağlanması önerisinde bulunulabilir.

Kaynaklar

- BM (2019). https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/ulusal_temel_politika_belgeleriyk/birlesmis_milletler_2030_surdurulebilir_kalkinma_hedefleri.pdf. adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş, F. (2018). Öğretmen yetiştirmede beceri yaklaşımı, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), ss.1-16.
- Gürkan, T.(2014). Okul öncesi eğitim programı, (Edt. R. Zembat). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (ss. 29-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karataş, K., Ardıç T. ve Oral B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(33), 291-312. http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/792249717_17Karata%20C5%9FKas%20C4%B1m-vd-egt-291-312.pdf adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kerem Aktan, E. ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172. <https://trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TIRBeU5ETXo=> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Koçak, N. Ve Pirpir Alakoç, D. (2014). Okul öncesi öğretmeni. (Edt: N. Avcı ve M. Toran) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (ss.77-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N. Ve Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *KKEFD/JOKKEF*, 16, 160-171. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31579> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 28 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- OECD(2018). [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 10(7), 881-898. http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/439844141_45Ta%C5%9FdemirMehmet-egt_S-881-898.pdf adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

TEDMEN (2019). <https://tedmem.org/download/egitimin-gelecegi-2030-projeksiyonlari-uzerine?wpdmdl=2658> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Toran, M. (2017). Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma: Türkiye kökenli yayınlara yönelik bir değerlendirme. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi 1 (1),33-44. <http://www.journalofomepturkey.org/index.php/eccd/article/view/16/61> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

UNICEF (2019). https://www.unicef.org/agenda2030/69525_69583.html adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretmenlik mesleğinin geleceği üzerine bir öngörü denemesi. Akademik MATBUAT, 2(1), 16-29. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/507890> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Genişletilmiş 9.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi. 8(1), 942 - 973. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936427.pdf> adresinden 27 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MODERN FİZİK ALGISI

ÖZLEM ERYILMAZ MUŞTU

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

Özet İlköğretimden itibaren her birey modern fiziğin temel kavramları ile ilgili çeşitli düşüncelere sahip olmakta ve modern fizik kavramı ile ilgili zihinlerinde bir algı oluşmaktadır. Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fizik dersi öncesinde zihinlerinde oluşturdukları modern fizik kavramı ile ilgili algılarını betimlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma grubu fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 54 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin modern fizik dersi ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenerek, kategorilere ayrılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgularda modern fiziği; bilim dalı, içerik, özellik ve modern fizik ile ilgili araştırma yapan bilim insanları olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fiziği sıklıkla “Normal fizikten farklı modern (yeni) fizik dalı”, “Newton fiziğinin (klasik fiziğin) açıklayamadığı konuları inceleyen bir fizik dalı”, “Atom-altı parçacıkları / ışığı inceleyen fizik dalı” olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları sıklıkla modern fiziğin içeriğini “Newton fiziğinin (Klasik fiziğin) açıklayamadığı konular”, “ışık”, “atom ve atomun yapısı” konularını kapsadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Fen eğitimi, Modern fizik, klasik fizik, algı.

Perceptions of Pre-Service Science Teachers on Modern Physics

Abstract Starting from primary education, each individual has various thoughts about the basic concepts of modern physics and a perception is formed in their minds about the concept of modern physics. This study was conducted to describe the pre-service science teachers' perceptions of the concept of modern physics they had formed in their minds before the course of modern physics. Phenomenology approach, one of the qualitative research designs, was used in the study. The research group consisted of 54 students studying in the second year of the undergraduate program of science teaching. In order to determine the students' perceptions about modern physics course, the answers they gave to open ended questions were examined by content analysis method and divided into categories. The findings obtained from the research data include modern physics; science, content, features and scientists were examined in 4 categories. As a result of the research, the pre-service science teachers stated that modern physics is often referred to as modern modern (new) branch of physics different from normal physics”, fizik a branch of physics examining subjects that Newtonian physics (classical physics) cannot explain”, fizik the branch of physics examining subatomic particles / light “. was determined. In addition, pre-service teachers frequently stated that the content of modern physics includes ular subjects that Newtonian physics (classical physics) cannot explain ”, “light ve, “atomic and atomic structure”.

Keywords: Science education, modern physics, classical physics, perception.

1. Giriş

1.1. Modern Fizik

Modern fizik (kuantum fiziği), klasik fizikten farklı olarak atom altı parçacıkların dünyasını inceler ve çok sayıda formül, denklem ve matematiksel işleme dayanmaktadır. Modern fizik, elektron ve fotonun kuantumlu doğasının açıklar ve yorumlar (Cassens, 1994). Modern fizik derslerinde genellikle kuantum fiziğinin temel teorileri ve yorumları tartışılır. Modern fizik mikroskobik kavramları içeren soyut bir konu olmasına karşın ileri matematik becerileri gerektirmektedir. Modern fizik öğrencilerin alışık olduğu matematikten ve klasik fizikten zordur. Soyut ve zor olan matematiksel ve kavramsal yapısından dolayı da anlaşılması zor bir alandır.

Elektronik ve nanoteknolojideki gelişmelerle birlikte mühendislik dünyasında giren birçok cihaz kuantum mekaniğinin ilkeleri ile kullanılabilir. Aynı zamanda gelişen teknolojiyi yakalamak ve işi hakkında kararlar alacak insanlar için modern fiziği anlamak önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Modern fizik öğretimi ile ilgili yaklaşımlardan biri öğrencilerin kavramları anlamaları ve bu alanla ilgili problemleri çözebilmek için matematiksel algoritmalar ve bağıntılar kullandıkları nicel yaklaşımdır (Sadaghiani, 2005).

Modern fiziğin öğretimi ile ilgili diğer bir yaklaşım ise, teorinin tarihsel gelişimini dikkate alındığı öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, kuantum mekaniği ve görelilik fikirlerine yol açan kuram, kavram ve deneylerin gelişim ve tarihine vurgu yaparak öğretimi yapılmaktadır.

Modern fizik konularının öğretimini zorlaştıran nedenlerin başında ise öğrencilerin matematik bilgilerinin yetersizliği gelmektedir (Strand, 1982). Diğer yandan öğrencilerin matematiksel işlemleri doğru çözmüş olmaları modern fizik kavramlarını doğru anladıklarını göstermemektedir (Ke, Monk, & Duschl, 2005). Öğrencilerin modern fiziği öğrenebilmeleri için kavramların öğretildiği öğrenme stratejilerine yer verilmelidir (Singh, 2006).

Literatürde bazı araştırmalar (Pospiech, 2000) kuantum fiziğinin matematiksel yapısının teorilerinin felsefi yönünü geri planda bıraktığını vurgularken; bazı araştırmalarda (Ireson, 2000)) matematiksel işlemlerin çözümünün değil işlemlerin teorilere yorumlanmasının öğrenciler için sorun yarattığını iddia etmektedir. Öğrencilerin problem çözme ve kavramları anlama ile ilgili ilişkilerine bakıldığında, öğrencilerin ders kitaplarındaki matematiksel formüllerle problemleri çözebilmelerine rağmen modern fizik kavramlarını anlamamakta sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Kim & Pak, 2002).

Yapılan bir araştırmada (Mashadi & Woolnough, 1999), öğrencilerin foton, elektron gibi kavramları zihinlerinde bilimsel olmayan birçok şekilde görsellere yer verildiği; başka bir araştırmada (Singh, Belloni, & Christian, 2006) ise öğrencilerin modern fizik kavramları ile ilgili kavram bu yanlış genellemelerin yol açtığı ve öğrencilerin matematiksel işlemlerde başarılı olmalarına rağmen sorular ile ilgili nitel açıklamalar yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.2.Araştırmanın amacı

Ülkemizde ilköğretimden itibaren öğretim programlarının her aşamasında modern fiziğin temel kavramı olan ışık ve atom kavramlarına yer verilmektedir. İlköğretimden itibaren her birey modern fiziğin temel kavramları ile ilgili çeşitli düşüncelere sahip olmakta ve modern fizik kavramı ile ilgili zihinlerinde bir algı oluşmaktadır. Bir fen bilgisi öğretmeninin de klasik fizik ile modern fizik kavramlarını birbirinde iyi ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fizik dersi öncesinde zihinlerinde oluşturdukları modern fizik kavramı ile ilgili algılarını betimlemek amacıyla yapılmıştır.

2.YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgular günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşımıza çıkar fakat bu tanışıklık tam olarak olguları anladığımız anlamına gelmez. Araştırma grubuna tamamen yabancı olmayan aynı zaman da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar Fenomenoloji araştırmalarıdır. Fenomenoloji deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışı sahip olmadığımız olgulara odaklanarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.1.Çalışma Grubu

Araştırma grubu fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 54 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin temel anlayışı araştırma katılımcılarının önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılamalarıdır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011). Araştırmaya katılan öğrenciler seçilirken lisans programında modern fizik ile ilgili herhangi bir öğretim almamış fakat genel fizik 1, genel fizik 2, genel fizik 3 derslerini almış olan öğrencilerin olması ölçütüne dikkat edilmiştir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin "modern fizik" dersi ile ilgili kavramsal algılarını betimlemek amacıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Çalışmanın bu bölümden «Modern Fizik Nedir? Açıklayınız.» açık uçlu sorusu öğrencilere yöneltilmiştir ve öğrencilerin cevaplarını açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplarını yazmaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları veya anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu nedenle yapılan verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkması amacıyla içerik analizi kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğrencilerin modern fizik dersi ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenerek, kategorilere ayrılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgularda modern fiziği; bilim dalı, içerik, özellik ve modern fizik ile ilgili araştırma yapan bilim insanları olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Oluşturulan kategoriler iki fizik eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir ve uyum analizi çalışması yapılmıştır. Uyum yüzdesi .89 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının «Modern Fizik Nedir? Açıklayınız» sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular kategorilere göre verilmiştir.

3.1 Öğretmen Adaylarının “Bilim Dalı” Kategorisindeki Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının “Modern Fizik nedir? Açıklayınız” sorusuna yaptıkları açıklamalardan elde edilen bilim dalı kategorisindeki cevapları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının modern fizik bir bilim dalıdır kategorisindeki cevapları Tablo 3.1’de incelenmektedir.

Tablo 3.1

Öğretmen adaylarının “modern fizik bir bilim dalıdır” kategorisindeki cevaplarından elde edilen bulgular

Kategori	Açıklama	f
	Normal fizikten farklı yeni modern (yeni) fizik dalı	10
	Newton fiziğinin (klasik fiziğin) açıklayamadığı konuları inceleyen bir fizik dalı	10
	Atom altı parçacıkları / ışığı inceleyen fizik dalı	10
	Fiziğin doğasını inceleyip, felsefi açıdan yorumlayan bilim dalı	7
	Evrenin oluşumunu inceleyen bilim	4
Bilim Dalı	Fiziğin konularını geniş anlatan bilim dalı	3
	Teori ve ispatların derinlemesine araştırdığı bir bilim	3
	Teknoloji ile fiziğin birleştiği yeni bir alan	3
	Formüllerin yetmediği ve yoruma dayalı bir fizik dalı	2
	Doğada görmediğimiz, ispatlayamadığımız olayları anlatan fizik dalı	1
	Fiziğin gelecekteki yararlarını anlatan fizik	1
	Toplam	54

3.2 Öğretmen Adaylarının “İçerik” Kategorisindeki Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının “Modern Fizik nedir? Açıklayınız” sorusuna yaptıkları açıklamalardan elde edilen içerik kategorisindeki cevapları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının modern fiziğin içeriği kategorisindeki cevapları Tablo 3.2’de incelenmektedir.

Tablo 3.2

Öğretmen adaylarının “modern fiziğin içeriği” kategorisindeki cevaplarından elde edilen bulgular

Kategori	Açıklama	f
	Newton fiziğinin (klasik fiziğin) açıklayamadığı konular	10
	Atom ve atomun yapısı	9
	Işık/ foton	8
İçerik	Kara cisim ışıması	6
	Fotoelektrik olay	4
	Günlük hayattaki olayları/ güncel konular	4
	Dünya/gezegener	4

İkizler paradoksu	3
Uzay/ uzay ve zaman	3
Zaman göreliliği	3
Özel görelilik Kuramı	3
Compton olayı	1
Toplam	58

3.3 Öğretmen Adaylarının “Özellik” Kategorisindeki Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının “Modern Fizik nedir? Açıklayınız” sorusuna yaptıkları açıklamalardan elde edilen özellik kategorisindeki cevapları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının modern fizik özellikleri kategorisindeki cevapları Tablo 3.3’ te incelenmektedir.

Tablo 3.3

Öğretmen adaylarının “modern fiziğin özelliği” kategorisindeki cevaplarından elde edilen bulgular

Kategori	Açıklama	f
Özellik	Felsefi bir bakış açısı	11
	Güncel	10
	Yorum gerektirir	5
	Formüllere dayalı	3
	Sorgulayıcı	2
	Soyut	2
	Zor	2
	Gizemli	1
Toplam	36	

3.4 Öğretmen Adaylarının “Bilim İnsanları” Kategorisindeki Cevaplarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının “Modern Fizik nedir? Açıklayınız” sorusuna yaptıkları açıklamalardan elde edilen bilim insanları kategorisindeki cevapları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının modern fizik ile ilgili bilim insanları kategorisindeki cevapları Tablo 3.4’te incelenmektedir.

Tablo 3.4

Öğretmen adaylarının « modern fizik ile ilgili bilim adamları» kategorisindeki cevaplarından elde edilen bulgular

Kategori	Açıklama	f
Bilim İnsanları	Einstein	11
	Tesla	2
	Maxwell	1
	Newton	1
	Millikan	1
Toplam	16	

4. Sonuç -Tartışma

Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının modern fiziği sıklıkla “Normal fizikten farklı modern (yeni) fizik dalı”, “Newton fiziğinin (klasik fiziğin) açıklayamadığı konuları inceleyen bir fizik dalı”, “Atom-altı parçacıkları / ışığı inceleyen fizik dalı” olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının modern fiziğin isminden kaynaklı olarak yeni, teknolojik veya güncel konuları inceleyen bir bilim dalı olarak tanımladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar Literatürde (Müller ve Wiesner (2002) , Didiş vd., (2008) , Görecek- Baybark ve Küçüközer (2014)'ın çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda (Müller ve Wiesner (2002) , Didiş vd., (2008) , Görecek- Baybark ve Küçüközer (2014)) öğretmen adaylarının Klasik fizik daha çok makro parçacıklarla ilgilenirken, kuantum fiziği daha çok mikro parçacıklarla ilgilendiğini ifade ettiklerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının kuantum fiziği ve klasik fizik arasındaki temel farklardan haberdar olmadığı tespit edilmiştir. Görecek- Baybars ve Küçüközer (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının kuantum fiziğini “Yıldızları, galaksileri ve uzayı inceleyen bilim dalıdır.” şeklinde tanımladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları sıklıkla modern fiziğin içeriğini “Newton fiziğinin (Klasik fiziğin) açıklayamadığı konular”, “ışık”, “atom ve atomun yapısı” konularını kapsadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin cevapları arasında özel görelilik kuramı ve ikizler paradoksuna da rastlanmıştır. Bu durumun 2008 ortaöğretim programında modern fizik konularının üç farklı sınıfa ayrılarak özel görelilik kuramı ve modern fiziğe giriş şeklinde verilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç literatürde Görecek- Baybark ve Küçüközer (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir. Görecek- Baybark ve Küçüközer (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının modern fiziğin içeriği “ışık hızında hareket eden parçacıkların hareketini inceler ve açıklar” şeklinde ifade ettiklerini tespit etmiştir.

Öğretmen adayları bir önceki öğretim kurumunda modern fizik konularını ayrıntılı bir şekilde öğrendikleri için içerik ile ilgili bilgi vermekte sıkıntı yaşamadıkları ve çeşitlendirebildikleri söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının sınıf ortamına birçok alternatif kavram ile geldiği ve öğretim hayatları süresince bu alternatif kavramların bir kısmı giderilmiş olmasına rağmen, bazı kavramların görülmeye devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada klasik fizikten kuantum fiziğine geçişte özellikle tarihsel süreçte yer alan olaylardan yararlanılarak adım adım ilerlenerek sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassens, H. (1994). *Entwicklung von Potentialtopfmodellen für die Behandlung von Molekülen und Festkörpern im Quantenphysikunterricht*. Bremen: Bremen Uni, FB1.
- Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86–94.
- Görecek Baybars, M. ve Küçüközer, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuantum fiziğine ilişkin kavramsal anlamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Journal of Education*, 1(1),1-16.
- Ireson, G. (2000). The quantum understanding of pre-university physics students. *Physics Education*, 1(35), 15-21.
- Ke, J., Monk, M., & Duschl, R. (2005). Learning introductory quantum mechanics. *International Journal of Science Education*, 13(27), 1571-1594.
- Kim, E., & Pak, S.-J. (2002). Students do not overcome conceptual difficulties after solving 1000 traditional problems. *American Journal of Physics*, 70, 759-765.
- Mashadi, A., & Woolnough, B. (1999). Insights into students' understanding of quantum physics: visualizing quantum entities. *European Journal of Physics*, 20, 511-516.
- Müller, R. and Wiesner, H. (2002). Teaching Quantum Mechanics on An Introductory Level. *American Journal of Physics*. 70 (3), 200–209.
- Pospiech, G. (2000). Uncertainty and complementarity: the heart of quantum physics. *Physics Education*, 6 (35), 393-399.
- Sadaghiani, H. R. (2005). *Conceptual and mathematical barriers to students learning quantum mechanics*. (Cilt Yayınlanmış Doktora Tezi). Ohio: The Ohio State University.
- Singh, C. (2006). Student difficulties with quantum mechanics formalism. *Physics Education Research Conference* (s. 883). 26-27 July, New York: American Institute of Physics.
- Singh, C., Belloni, M., & Christian, W. (2006). Improving students' understanding of quantum mechanics. *Physics Today*, 8(59), 43-49.
- Strand, J. (1982). Quantum physics for beginners. *Physics Education*, 2 (16), 88-92.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ PERSONELİNİN TEMEL İLKYARDIM BİLGİSİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

MUHAMMET RECEP OKUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİSERAP UĞUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİGÖKHAN KUŞ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: İlk yardım, bireylerin uygulayıcı ya da uygulayan olarak yaşam boyu ihtiyacı olabilecek bir durumdur. Bu nedenle, Dünya Sağlık Örgütü de herkes için sağlık politikasını geliştirmiştir. Bu çalışmada, herkes için sağlık politikası çerçevesinde, hayat boyu öğrenme temelinde üniversite personelinin ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Farklı yaş gruplarından bireylerin temel ilkyardım bilgisini ve ilkyardım eğitimi ihtiyacını belirlemeye çalışılmış, bunun için anket geliştirilmiştir. Bu anket, Anadolu Üniversitesi personeline uygulanmıştır. Ankete 693 kişi katılmıştır. Anket sonuçları yüzde dağılımlarına göre analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üniversite personelinin büyük çoğunluğu ilkyardım eğitim almamıştır ve ilkyardım bilgisinin ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Ayrıca ilkyardım eğitiminin yaşam boyu verilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları ve ilkyardım eğitim almak istedikleri görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların kendi bilgi düzeylerini yetersiz gördüğü ve ilkyardım eğitimine ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak, birçok üniversite ve kurumda kullanılabilecek bir eğitime ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlk yardım, sağlık bilgisi, hayat boyu öğrenme.

ABSTRACT

Purpose: First aid is a condition that individuals may need throughout their lives as practitioners or practitioners. For this reason, the World Health Organization has developed health policy for all. In this research, it is aimed to determine first aid knowledge levels of university staff based on lifelong learning within the framework of health policy for all.

Method: Descriptive research method was used in the study. Descriptive methods are aimed at revealing the current situation of the problem to be investigated and to be investigated. It was tried to determine the basic first aid knowledge and the need for first aid education of individuals from different age groups and a questionnaire was developed for this purpose. This questionnaire was applied to Anadolu University staff. 693 people participated in the survey. The results were analyzed and evaluated according to percentage distributions.

Results: According to the survey participants, the majority of university staff did not receive first aid training and thought that first aid knowledge was needed. In addition, it was seen that they had the opinion that first aid training should be given for life and they wanted to get first aid training.

Conclusion and Suggestions: According to the findings of the study, it was concluded that the participants deemed their knowledge level insufficient and needed first aid training. Based on the results of the study, it can be said that there is a need for an education that can be used in many universities and institutions.

Keywords: First aid, health knowledge, lifelong learning.

Dünya Sağlık Örgütü'nün ana hedeflerinden biri; herkes için sağlık politikasıdır. Bu bağlamda 21. Yüzyılda herkes için sağlık politikasının hedeflerinin 9.sirasında yer alan kazalara bağlı yaralanmaların azaltılması maddesi doğrudan ilkyardıma hedef almaktadır (Aktan ve Işık, 2007). Bu amaçla aniden gelişen hastalık ya da yaralanma durumlarında, uzman sağlık personeli olay yerine intikal edinceye kadar, hayat kurtarıcı temel ilkyardım bilgi ve becerilerine sahip kişi sayısını arttırmak gerekmektedir.

İlkyardım bilgisi ve eğitiminin, insan yaşamını kurtarmadaki önemi pek çok çalışmada vurgulanmasına rağmen (Bayraktar, Çelik, Ünlü ve Bulut, 2009; Nayir ve diğerleri, 2011; Sosada, Zurawiński, Stepień, Makarska ve Myrcik, 2002); Türkiye'de ilkyardım bilgi ve beceri düzeyleri yetersiz olduğu görülmektedir (Dereli, Turasay ve Özçelik, 2010; Polat A.Aytaç ve Turacı, 2003). İlkyardım becerilerine sahip kişi sayısını arttırmak, ilkyardımın üç temel amacının gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu amaçlar:

- Yaralı ya da hasta kişilerin hayatta kalmasını sağlamak,
- Durumlarının kötüye gitmesini engellemek ve
- İyileşmeyi kolaylaştırmaktır.

Problem Durumu

Binlerce insan geç kalmış, yetersiz ya da yanlış ilkyardım müdahalesinden dolayı ya ölmekte ya da daha fazla acı çekmektedir. Olayın meydana gelme zaman ile profesyonel yardımın olay yerine gelme zaman periyodu ölüm ve yaşam arasındaki farkı belirlemede önemlidir. Başka bir deyişle, havayolu tıkanması bir kişinin ölümüne kısa sürede (3-4 dakika) neden olurken ambulansın olay yerine gelme süresi 8 dakikadan fazla sürebilir. Bu nedenle olay yerinde bulunan kişilerin vakit kaybetmeden temel ilkyardım uygulamalarını yapmaları gerekir. Temel ilkyardım müdahalelerini yapabilmek için de temel düzeyde ilkyardım bilgilerinin ve uygulamalarının bilinmesi gerekir (Emir ve Kuş, 2015). Alanyazına bakıldığında çalışan bireylerin ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunabilir. Dünyada ilkyardım bilgi ve becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; Polonya'da öğretmenler ve öğrenciler üzerinde, Kuveyt Üniversitesi'nde öğrenciler üzerinde, Amerika'da atletizm koçları üzerinde, Yunanistan'da sanayi işçileri üzerinde ve benzeri birçok çalışmada ilkyardım bilgilerinin yeterli-yetersiz çıkmış olsa da uygulamada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de çeşitli meslek dallarında; öğretmenler, şoförler, üniversite öğrencileri, doktor, polis ve ev hanımları gibi gruplarda yapılan çalışmalarda da ilkyardım bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, hatta yaş arttıkça bilgi düzeyinin de azaldığı tespit edilmiştir (Al-Khamees, 2006; Bayraktar ve diğerleri, 2009; Dereli ve diğerleri, 2010; Nayir ve diğerleri, 2011; Polat A.Aytaç ve Turacı, 2003; Ransone ve Dunn-Bennett, 1999; Sosada ve diğerleri, 2002; Türkan ve diğerleri, 2005).

Alanyazına bakıldığında çalışan bireylerin ilkyardım bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunabilir. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında genel olarak ilkyardım bilgilerinin düşük seviyede veya yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada farklı yaş gruplarından bireylerin temel ilkyardım bilgisi belirlenerek, ilkyardım eğitimi ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilkyardım eğitimi ihtiyacının belirlenerek farklı yaş gruplarından yetişkin bireylere açık ve uzaktan öğrenme yolu ile ilkyardım eğitimi programı hazırlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada farklı yaş gruplarından bireylerin temel ilkyardım bilgisi belirlenerek, ilkyardım eğitimi ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilkyardım eğitimi ihtiyacının belirlenerek farklı yaş gruplarından yetişkin bireylere açık ve uzaktan öğrenme yolu ile ilkyardım eğitimi programı hazırlanması amaçlanmaktadır. Toplumsal yeri ve misyonu bağlamında önemli ve kritik bir rol üstlenen Anadolu Üniversitesi, ilkyardım alanında gerek personelini gerek toplumu bilgilendirme anlamında rol model olabilir.

Bu araştırma kapsamında üniversite personelinin ilkyardım konusunda ne kadar bilgi sahibi olduğunu ölçmek ve eksik/yanlış yönlerini belirlemek istenmiştir. Bu amaçla betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel ve Karadeniz, 2015).

Veri Toplama Aracı

Üniversite bünyesinde çalışan tüm akademik ve idari personel araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tüm üniversite personeline ulaşılabildiğinden araştırmanın örneklemini tüm evreni oluşturmaktadır. Üniversite personelinin ilk yardım bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma ile desenlenen çalışmada, oluşturulan "Anadolu Üniversitesi Personel İlk Yardım Anketi" adı ile bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen ilkyardım anketi aracılığı ile veri toplanmıştır.

Araştırma Katılımcıları ve Verilerin Toplanması

Araştırma evreninde akademik ve idari olarak toplam 3228 çalışan bulunmaktadır. İlgili araştırma için etik kurul onayı sonrasında tüm personele çevrimiçi olarak e-posta ile gönderilmiştir. Evreni temsil edebilecek örnek büyüklüğü elde edilince anket yayından kaldırılmıştır.

Verilerin Analizi

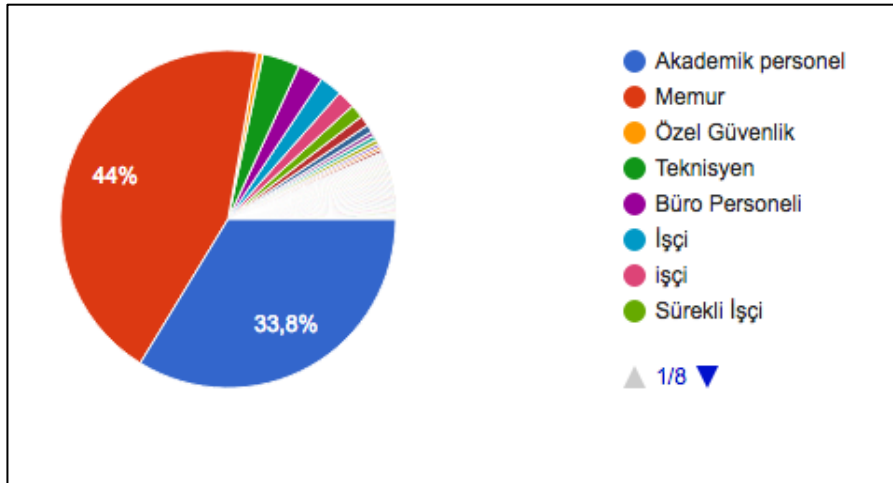
Veri toplama aracıyla elde edilen bilgiler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak grafiklere dönüştürülmüştür. Her bir soruya verilen yanıtlar detaylı olarak incelenmiştir.

Bulgular

İlkyardım eğitimi durumları ile birlikte ilkyardım bilgisi düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Ankete 693 personel katılmıştır. Bu bölümde ankette yer alan her bir soru ve başlıktan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcı Profili

Katılımcıların ünvan/görev dağılımları Şekil 1'de verilmiştir.

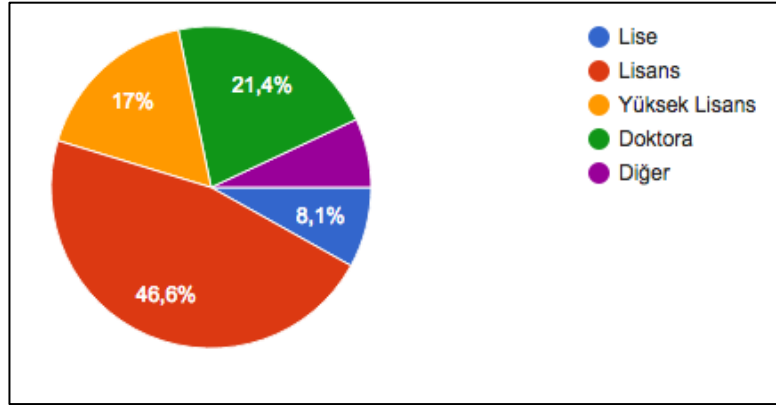


Şekil 1. Katılımcıların ünvan/görev dağılımları

Katılımcıların ünvan/görev bilgilerine ait soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun memurlardan oluştuğu, bununla birlikte akademik personelin de ankete ilgi gösterdiği görülmektedir.

Eğitim Durumu

Katılımcıların eğitim durumları Şekil 2'de verilmiştir.

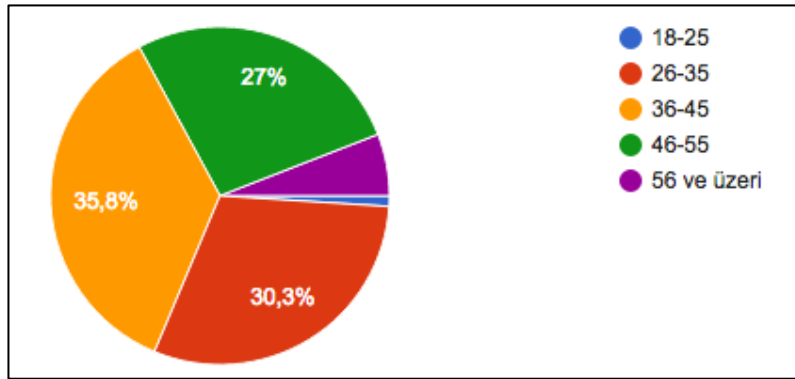


Şekil 2. Katılımcıların eğitim durumları

Katılımcıların eğitim düzeylerine ait soruya verdikleri yanıtın dağılıma bakıldığında ise katılımcıların çoğunluğunun lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Yaş Grubu

Katılımcıların yaş dağılımları Şekil 3'teki gibidir.

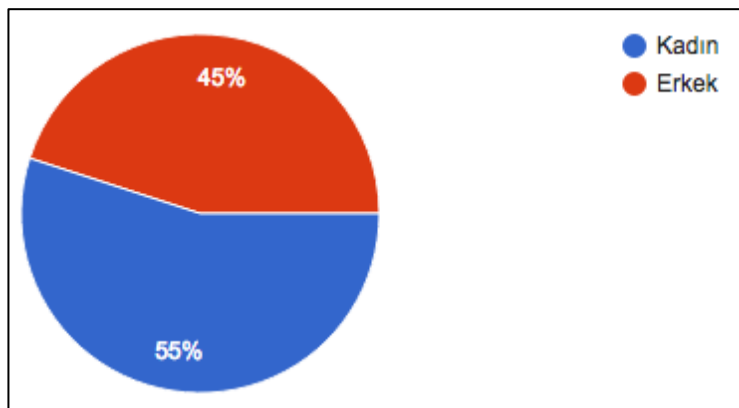


Şekil 3. Katılımcıların yaş dağılımları

Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında, 26 yaş ve üzeri bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Cinsiyet

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Şekil 4'teki gibidir.

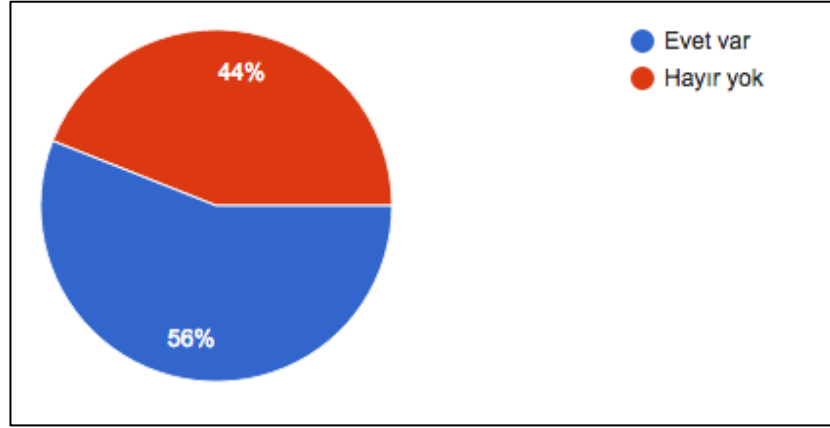


Şekil 4. Katılımcıların cinsiyet dağılımları

Katılımcıların %55'i erkek, %45'i kadındır.

Geçmiş Öğrenme

Katılımcıların geçmiş öğrenme durumlarına göre dağılımları Şekil 5'teki gibidir.

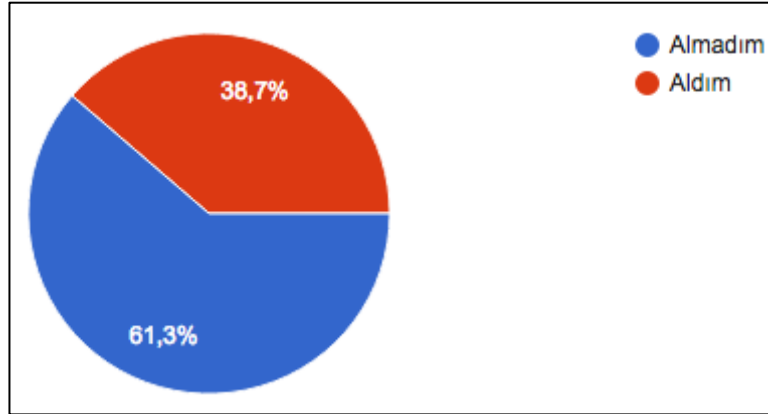


Şekil 5. Katılımcıların geçmiş öğrenme durumları

Katılımcıların ilkyardım bilgi düzeyleri ile ilgili bölüme geçildiğinde ise, ilk olarak "İlkyardım ve acil tedavi hakkında bir bilginiz var mı?" sorusu yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtlara göre katılımcıların yarısından fazlası ilkyardım ve acil duruma yönelik bilgi sahibi olduklarını beyan etmektedir.

İlkyardım Eğitimi

Katılımcıların ilkyardım eğitimi alma durumlarına ait bilgiler Şekil 6'daki gibidir.

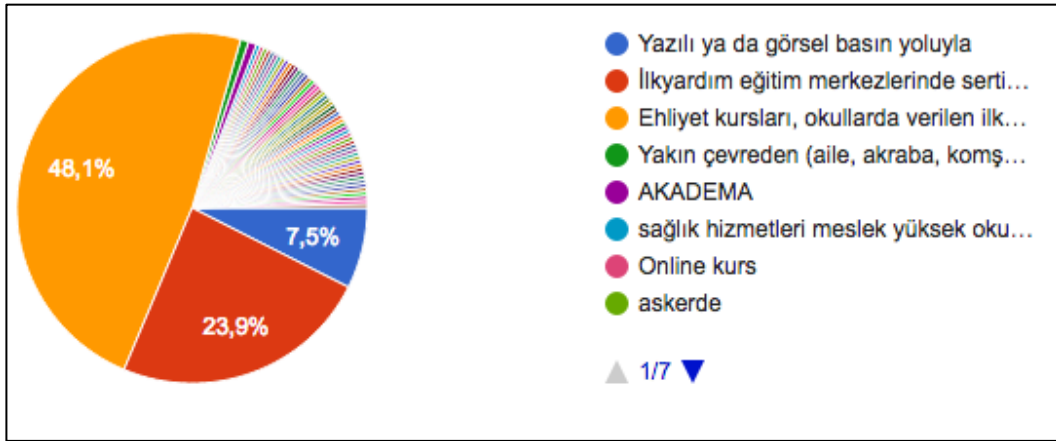


Şekil 6. Katılımcıların ilkyardım eğitimi alma durumları

Katılımcıların "İlkyardım ile ilgili bir eğitim aldınız mı?" sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında, büyük çoğunluğu ilkyardımla ilgili bir kurum ya da kuruluştan eğitim almadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Eğitim Yeri

Katılımcıların ilkyardım eğitimi aldıkları yer/kuruma ait bilgiler Şekil 7'de verilmiştir.

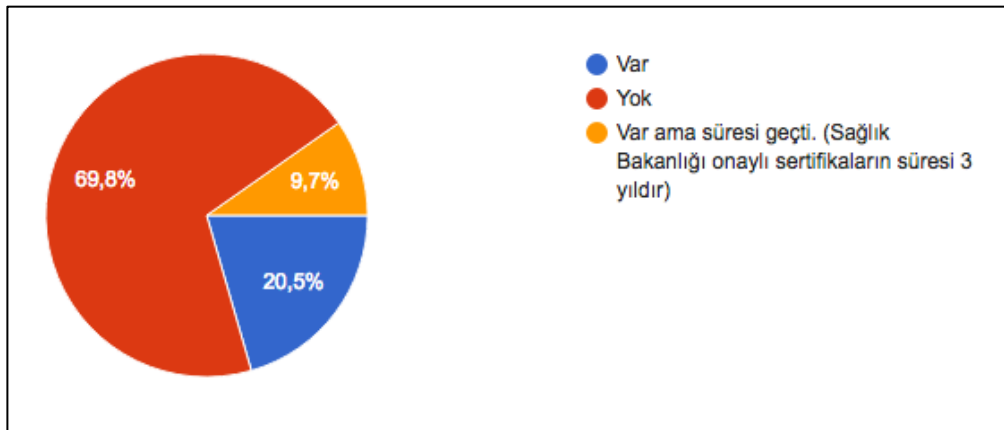


Şekil 7. Katılımcıların ilkyardım eğitimi aldıkları yer/kuruma ait bilgiler

Bir önceki soruya verilen yanıtlarda ilkyardım eğitimi aldığını beyan eden katılımcıların büyük çoğunluğu bu eğitimi ehliyet kursundan aldıklarını belirtmiş, %23.9'luk bir kısmı ise özellikle ilkyardım eğitimi veren kurumlardan eğitim aldıklarını söylemişlerdir.

Sertifika Bilgisi

Katılımcıların ilkyardım sertifikası sahibi olma durumlarına ait bilgiler Şekil 8'de verilmiştir.

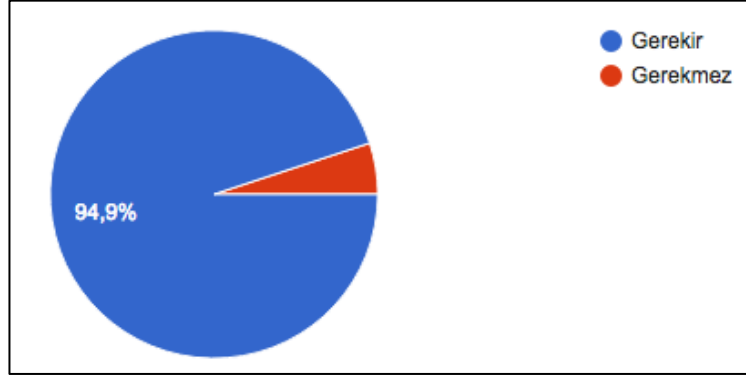


Şekil 8. Katılımcıların ilkyardım sertifikası sahibi olma durumları

Katılımcılara sorulan "İlkyardım eğitim sertifikanız var mı?" sorusuna verilen yanıtlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun ilkyardım sertifikası yoktur.

İhtiyaca Yönelik Görüş

Katılımcıların ilkyardım eğitimi ihtiyacına yönelik görüşleri Şekil 9'daki gibidir.

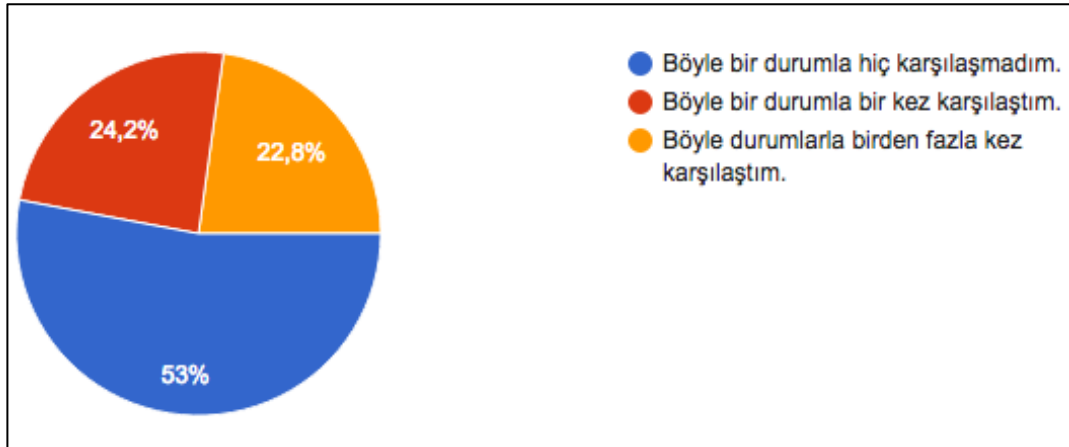


Şekil 9. Katılımcıların ilkyardım eğitimi ihtiyacına yönelik görüşleri

"İlkyardım eğitiminin, bir bireyin eğitim-öğretim hayatı boyunca her kademede ders şeklinde verilmesi gerekir mi?" sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu ilkyardımın bir ders olarak verilmesi görüşünde hemfikir oldukları söylenebilir.

İhtiyaç Geçmiş

Katılımcıların ilkyardım deneyimi durumları Şekil 10'da verilmiştir.

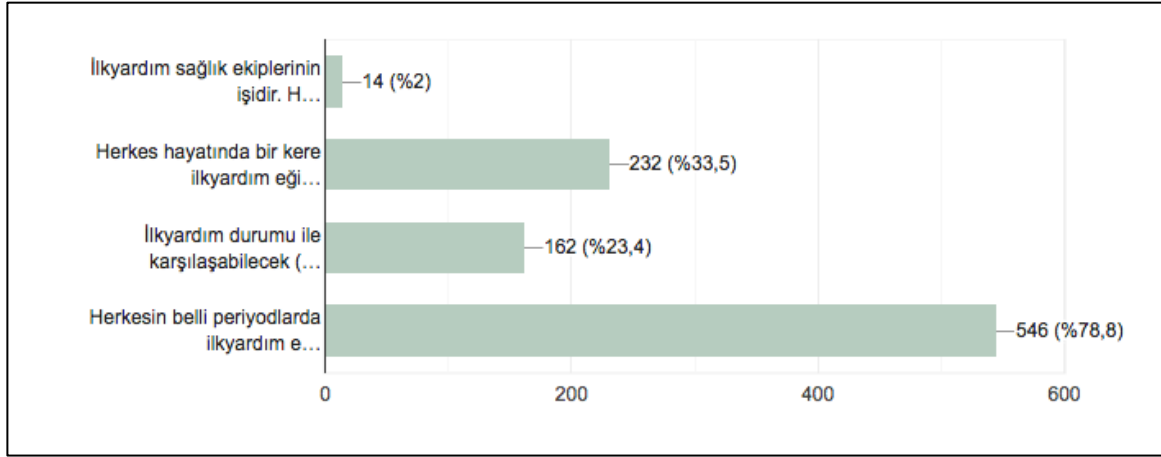


Şekil 10. Katılımcıların ilkyardım deneyimi durumları

Katılımcıların günlük hayatlarında karşılaştıkları ilkyardım müdahalesi gerektirecek bir durum olup olmadığı/ilkyardım uygulama tecrübesi yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amacıyla ankette soruya yer verilmiştir. Ankette yer verilen "Bugüne kadar kendinize ya da çevrenizdeki kişilere ilkyardım uygulaması gerektirecek bir durumla karşılaştınız mı?" sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında, dağılımın birbirine çok yakın olması ile birlikte, hiç karşılaşmadım diyenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Eğitime Yönelik Görüş

Katılımcıların ilkyardım eğitimine yönelik görüşlerinin dağılımı ise Şekil 11'deki gibidir.

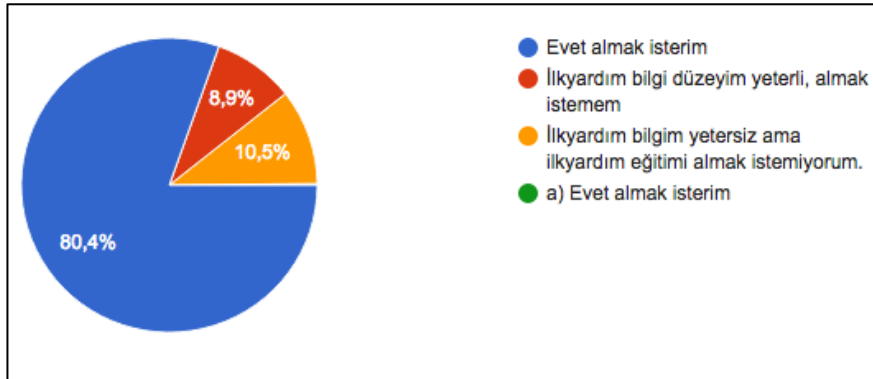


Şekil 11. Katılımcıların ilk yardım eğitimine yönelik görüşleri

İlk yardım bilgisine yönelik farkındalığı belirlemek amacıyla yöneltilen “İlk yardım eğitimi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangi durumu tercih edersiniz?” sorusuna verilen yanıtlara göre, katılımcıların acil bir durum için gerekli ilk yardım müdahalesiyle ilgili herkesin bilgi sahibi olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Eğitim İsteği

Katılımcıların ilk yardım eğitimini alma isteklerine yönelik görüşleri Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Katılımcıların ilk yardım eğitimini alma istekleri

Son olarak yöneltilen “İlk yardım eğitimi almak ister misiniz?” sorusuna verilen yanıtlara göre, katılımcıların %89,3'lük bir kısmı ilk yardım eğitimi almak istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Ankette ilk yardım eğitimi alma durumları ve bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin başında “ilk yardım bilgim var” diyen katılımcı sayısı 388 iken, anket sorularını yanıtladıktan sonra eğitim alma ihtiyacı duyduğunu belirten katılımcı sayısı 555 olmuştur. Bu durum, daha önce eğitim aldığını belirten 250 kişinin de uygulanan testten sonra tekrar eğitim alma gereksinimlerini fark ettiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yetişkin bireylere temel düzeyde ilk yardım eğitimi, açık ve uzaktan öğrenme yoluyla verilebilmektedir. Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak, birçok üniversite ve kurumda kullanılacak bir eğitime ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Aktan, C. C. ve Işık, A. K. (2007). *21.Yüzyılda Herkes İçin Sağlık: 21 Hedef. Aura Yayınları*. İstanbul. <http://www.canaktan.org/ekonomi/saglik-degisim-caginda/anasayfa-saglikek.htm> adresinden erişildi.
- Al-Khamees, N. (2006). A Field Study of First Aid Knowledge and Attitudes of College Students in Kuwait University. *College Student Journal*, 40(4), 916–926.
- Bayraktar, N., Çelik, S. Ş., Ünlü, H. ve Bulut, H. (2009). Şoförlere Verilen İlk Yardım Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(1), 47–58.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dereli, F., Turasay, N. ve Özçelik, H. (2010). Muğla İki No ' lu Sağlık Ocağı Bölgesinde Yaşayan 0-6 Yaş Çocuğu Olan Annelerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(3), 217–224.
- Emir, O. ve Kuş, G. (2015). A Study into the Level of First Aid of Hotel Employees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1036–1042. doi:10.1016/J.SBSPRO.2015.01.791
- Nayir, T., Uskun, E., Türkoğlu, H., Uzun, E., Öztürk, M. ve Kişioğlu, N. (2011). Isparta İl Merkezinde Görevli Öğretmenlerin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Ve Tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(4), 123–127. doi:10.17343/sdutfd.68101
- Polat A.Aytaç ve Turacı, G. (2003). First aid knowledge and attitude of a police training school's students. *The Eurasian Journal of Medicine*, 35, 27–32.
- Ransone, J. ve Dunn-Bennett, L. R. (1999). Assessment of first-aid knowledge and decision making of high school athletic coaches. *Journal of athletic training*, 34(3), 267–71.
- Sosada, K., Zurawiński, W., Stepień, T., Makarska, J. ve Myrcik, D. (2002). Evaluation of the knowledge of teachers and high school students in Silesia on the principles of first aid. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland : 1960)*, 55 Suppl 1(Pt 2), 883–9.
- Türkan, H., Serinken, M., Şener, S., Çınar, O., Tansel, A. ve Eroğlu, M. (2005). Çeşitli meslek gruplarının erişkin temel yaşam desteği bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 5(3), 128–132.

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE SEMBOLE DAYALI DERSLER İÇİN GÖRME ENGELLİ BİREYLERE ÖĞRENME DESTEK MODELİ GELİŞTİRİLMESİ

MUHAMMET RECEP OKUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MUHAMMED DEMİR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Amaç: Araştırmada görme engelli öğrenciler için açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında sembole dayalı dersler için uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen modelin, Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlı Türkçesi ve Arapça gibi sembole dayalı derslerde görme engelli öğrenenlerin öğrenmelerine destek olacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Araştırmada görme engelli öğrenciler için açık ve uzaktan öğrenmede uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırma derinlemesine bilgi edinebilmek açısından nitel araştırma yöntemi bağlamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı olarak yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak uzaktan eğitim alan uzmanları, özel eğitim uzmanları, konu alan uzmanları ve görme engelliler paydaşları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Sembole dayalı derslerden bazıları Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlı Türkçesi ve Arapçadır. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler neticesinde özellikle bu derslerden başarılı olunabilmesi için, görme engelli öğrencilerin Braille Alfabetini bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle uygulama modelinin temeli hedef kitlenin Braille Alfabetini öğrenmesi üzerine kurulmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Geliştirilen model ile görme engelli öğrencilerin Braille Alfabetini bilme oranının artırılması hedeflenmektedir. Bu hedef çerçevesine hem öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri Braille alfabetinin öğrenimi gerçekleştirilecek hem de ders başarılarına önemli bir destek olacaktır. Sembole dayalı derslerden örnek olarak seçilen Osmanlı Türkçesi dersine kayıtlı olan öğrenci sayıları göz önüne alındığında geliştirilecek model ile görme yetersizliği olan öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin, tutumlarının artacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, açık ve uzaktan öğrenme, sembole dayalı ders, öğrenme destek modeli.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of the study is to develop an institutional learning support model for symbolic courses in open and distance learning environments for visually impaired students. It is thought that the model developed for this purpose will support the learning of visually impaired learners in symbolic courses such as Mathematics, Symbolic Logic, Ottoman Turkish and Arabic.

Method: In this study, an institutional learning support model for open and distance learning for visually impaired students is tried to be developed. This research was conducted based on semi-structured interview technique in the context of qualitative research method in order to gain in-depth information. Semi-structured interview form was used to collect data. To this end, face-to-face interviews were conducted with experts in distance education, special education experts, subject experts and visually impaired stakeholders. Interviews were recorded. Content analysis method was used to analyze the data.

Results: Some of the symbolic courses are Mathematics, Symbolic Logic, Ottoman Turkish and Arabic. As a result of the interviews with field experts, it was emphasized that visually impaired students should know the Braille Alphabet in order to be successful in these courses. Therefore, the basis of the application model is based on the learning of the Braille Alphabet by the target audience.

Conclusion and Suggestions: The aim of this model is to increase the knowledge of Braille alphabet among visually impaired students. Within this framework, the students will learn the Braille alphabet which will be used in daily life and will be an important support for the course success. Considering the number of students registered to the Ottoman Turkish course chosen as an example of symbol based courses, it is thought that the interest and attitudes of the students with visual impairment will increase with the model to be developed.

Keywords: Visually impaired, open and distance learning, symbol based courses, learning support model.

Giriş

Uzaktan eğitimi Keegan (1996, ss. 33–46); farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretim elemanı ve öğrenme malzemelerinin iletişim teknolojileri yardımıyla bir araya getirildiği eğitim faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Moore ve Kearsley (2012, s. 2)'ye göre ise uzaktan eğitim, öğretme işlevinin öğrenmeden genellikle farklı bir yerde gerçekleştiği, özel kurumsal bir organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişimin gerektiği bir planlı öğrenme ve öğretmedir. Uzaktan eğitim Aydın (2011)'a göre ise, yüz yüze eğitim programlarında yer alan programların internete dayalı uzaktan eğitim yoluyla sunulması ve öğrencilerin bazen, sınav ya da uygulama dersleri gibi farklı nedenlerle kampüslere gelmelerini gerektiren uygulamaları ifade etmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim alanında tanımlamalarda açık ve uzaktan öğrenme teriminin kullanıldığını görmek mümkündür. Aydın (2011, s. 26)'a göre açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında farklı engel türlerinde öğrenciler öğrenimlerini sürdürmektedirler. Görme engelliler, fiziksel engelliler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlükleri, psikolojik sorunlar, dil ve konuşma sorunları, işitme engelliler, travmatik beyin hasarları gibi engel türlerinde öğrenenler bulunabilir. Engel türlerine göre bireyin öğrenim gördüğü programdaki dersler ile ilgili öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır.

Farklı bilimsel çalışmalarda görme yetisinin öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrenirken elde edilen bilgilerin % 80-85'i görme yoluyla edinildiği düşünülmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar ve Diken, 2012). Buna karşın bireyin görme yetisindeki kayıp nedeniyle öğrenme faaliyetleri farklı destek teknolojileriyle yürütülebilmektedir. Bu teknolojilerden öne çıkanı ise ekran okuyucu yazılımlardır. Bilgisayar ekranındaki metinleri kullanıcıya okuyarak görme engelli bireyin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Problem Durumu

Metin tabanlı dersler için ekran okuyucu yazılımlar önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak özellikle sembole dayalı öğretimde bu teknolojilerin yetersiz kaldığı bilinmektedir. Ekran okuyucu yazılımlar özel formüller ya da sembollerin okunmasında yetersiz kalmaktadır. Sembole dayalı derslerin öğretimi, bu anlamda incelenmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemi engelli öğrenciler çalıştayında (2017, s. 21) bu durum görme yetersizliği olan öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Görme engelli öğrencilere göre açık ve uzaktan eğitim sisteminde yer alan Osmanlı Türkçesi, Sembolik Mantık, Matematik ve Arapça gibi dersleri başarmak zordur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görme engelli öğrencilerin açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında sembole dayalı derslerde öğrenmelerini destekleyici kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak görme engelli bireylerin başarmakta güçlük çektikleri dersler temel alınmıştır. Bu derslerden bazıları Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlı Türkçesi ve Arapçadır. Bu çalışmada sembole dayalı öğretim yürütülebilmesi ve farklı bir alfabenin kullanılması nedeniyle Osmanlı Türkçesi dersi örnek olarak seçilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen ve eğitim kurumu arasındaki uzaklığın giderilmesinde farklı iletişim teknolojileri kullanılmaktadır. Ancak bireyin öğretim materyali ile olan etkileşimi özellikle görme engelli bireyler için oldukça önem taşımaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görme yetersizliği olan öğrenciler sembole dayalı derslerde (Osmanlı Türkçesi, Sembolik Mantık vb.) ne tür zorluklar yaşamaktadırlar?
2. Bu dersleri başarabilmeleri için açıköğretim sisteminde neler yapılmalıdır?
3. Geliştirilen öğrenme destek modelinin sisteme katkıları neler olabilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada geliştirilen öğrenme destek modelinin alan uzmanları tarafından incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Alan uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma kavramı farklı araştırma yaklaşımlarını içine alan genel bir kavramdır (Flick, Kardorff ve Steinke, 2004, s. 5; McMillan, 2004, s. 257). Nitel araştırmanın amacı katılımcıların bakış açısından var olan durumun anlaşılmasıdır. Başka bir deyişle nitel araştırmalar, katılımcıların ifade ettiği şekliyle olay ve eylemlerin anlamı üzerine odaklanır (McMillan, 2004, s. 259). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği; bir dizi önceden hazırlanmış açık uçlu soruların kullanıldığı, yanıtlara göre

geribildirim esnekliği bulunan bir nitel veri toplama stratejisidir (Given, 2008, s. 810; McMillan, 2004, s. 168). Bu araştırma derinlemesine bilgi edinebilmek açısından nitel araştırma yöntemi bağlamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı olarak yürütülmüştür.

Araştırmada görme engelli öğrenciler için uzaktan eğitimde uygulanacak kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak uzaktan eğitim alan uzmanları, özel eğitim uzmanları, konu alan uzmanları ve görme engelliler araştırmanın paydaşlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması, uygulama modelinin geliştirilmesine dönüktür. İlerleyen çalışmalarda modelin açık ve uzaktan öğrenmede uygulanması ve değerlendirilmesi düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından araştırma sorularını içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Araştırma Katılımcıları ve Verilerin Toplanması

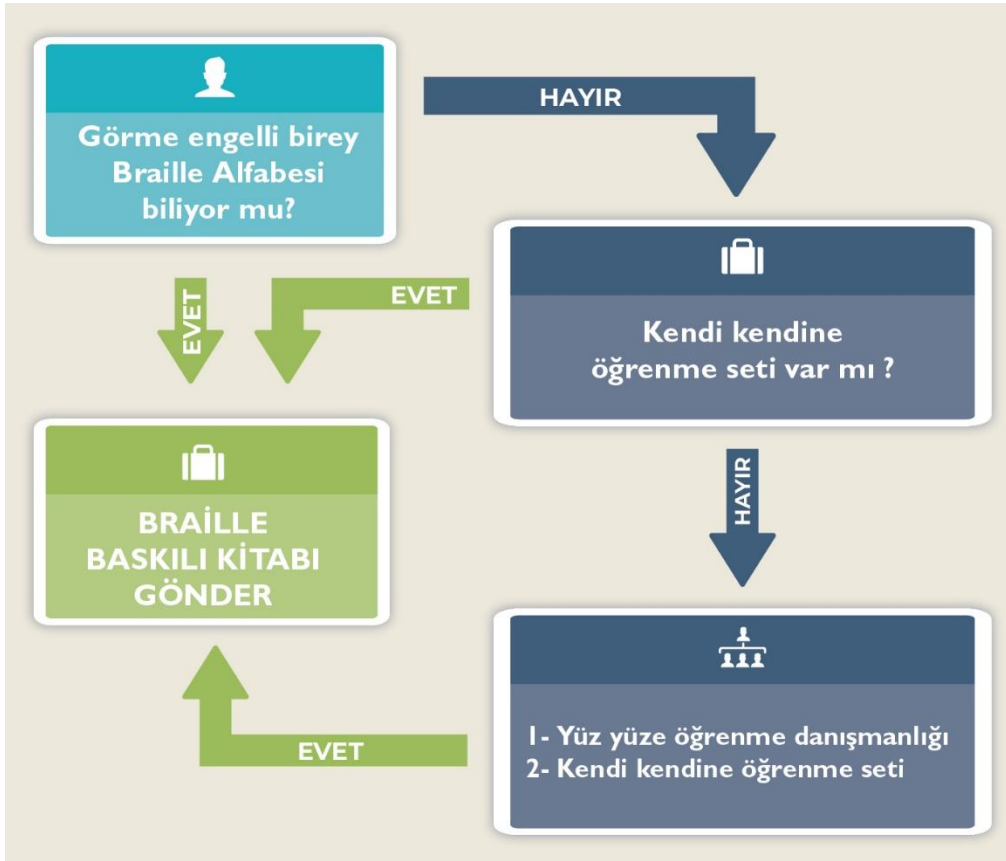
Öğrenme destek modelinin geliştirilmesinde iki uzaktan eğitim alan uzmanı, bir görme engelli öğretim üyesi ve bir alan uzmanı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Konunun özel gereksinimli bireyleri ilgilendirmesi nedeniyle görüşme öncesinde araştırma problem durumu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Geliştirilen öğrenme destek modeli araştırma katılımcılarına detaylarıyla açıklanmıştır. Daha sonra katılımcılardan destek modeli ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak metin biçimine dönüştürülmüştür. Katılımcıların verdiği yanıtlar tema ve alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında problemin çözümüne dayalı model için geliştirme adımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrenme Destek Modeli

Bu araştırmada görme engelli öğrencilerin açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında sembole dayalı derslerde başarı sağlamaları için öğrenmelerini destekleyici kurumsal bir öğrenme destek modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu dersler Matematik, Sembolik Mantık, Osmanlı Türkçesi ve Arapçadır. Bu çalışmada sembole dayalı öğretim yürütülebilmesi ve farklı bir alfabenin kullanılması nedeniyle Osmanlı Türkçesi dersi örnek olarak seçilmiştir. Açıköğretim sisteminde temel öğrenme malzemesi kitaplardır. Yaprak test, çıkmış sınav soruları, ünite özetleri, deneme sınavları, etkileşimli videolar vb. ise kitaplara dayalı olarak üretilen öğrenmeyi destekleyici yardımcı malzemelerdir. Bu nedenle öğrenciler için temel kaynak ders kitaplarıdır. Görme engelli öğrenciler için de temel öğrenme malzemesi kitaplardır. Dolayısıyla öğrencilerin kitapları okuması gerekmektedir. Geliştirilen öğrenme destek modeli, görme engelli öğrencilere Braille Alfabesinin öğretilmesi ve Braille Alfabesi ile basılmış kitaplardan ders çalışmaları üzerine kurulmuştur. Modelin aşamaları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Görme Engelli Öğrenenler için Öğrenme Destek Modeli

Bu modelin ilk aşamasında öğrenci açık ve uzaktan öğretim yapan kuruma ilk kez kayıt için geldiğinde destek birimi öğrencinin Braille Alfabeti bilip bilmediğini sormaktadır. Eğer öğrenci Braille Alfabetini biliyor ise Braille Alfabeti ile basılmış kitaplar öğrenciye teslim edilir.

Modelin ikinci aşamasında öğrenci Braille Alfabeti bilmiyor ise kendi kendine Braille alfabeti öğrenme setine sahip olup olmadığı sorulur. Eğer bu sete sahipse Braille Alfabetini öğrenmesi gerektiği ifade edilir ve yine Braille Alfabeti ile basılmış kitaplar öğrenciye gönderilir.

Üçüncü aşamada öğrencinin öğrenme seti yok ise hangi yollardan Braille Alfabeti öğrenebileceği sorulur. Bu aşamada farklı alternatifler üretilebilir. Bu bölümün koordinasyonu için üniversitelerin açık ve uzaktan öğrenme birimlerinde engelli destek birimlerinin oluşturulması önerilmektedir. Öğrenci eğer kendi kendine öğrenebileceğini taahhüt ederse öğrenme seti ile birlikte kitapları öğrenciye teslim edilir.

Braille Alfabeti eğitimlerini sivil toplum kuruluşları, gönüllüler, kamu kurum ve kuruluşları ile üniversiteler verebilir. Destek modeline göre engelli destek birimleri bu tür öğrenciler için her ilde Braille Alfabeti eğitimi veren bu kurum ve kuruluşların listesini hazırlayacaktır. Sistem üzerinden öğrenciye bağlı bulunduğu ildeki ilgili Braille Alfabeti öğretimi yapacak birime yönlendirme yapacaktır. Böylece öğrenci kendine en yakın yerde yüz yüze Braille Alfabeti eğitimini alabilecektir. Destek birimi öğrencinin bu eğitime başladığı bilgisini aldıktan sonra öğrenciye kitaplarını gönderecektir.

Bulgular

Bu bölümde uzmanlarla yapılan görüşmeler neticesinde görme yetersizliği olan öğrencilerin sembole dayalı dersleri öğrenimleri konusunda yapılan çalışmalar, karşılaştıkları sorunlar ve bu konuya dönük öneriler yer almaktadır. Sembole dayalı derslerden biri Osmanlı Türkçesidir. Açıköğretim sisteminde örnek olarak seçilen Osmanlı Türkçesi dersine 2018 yılı güz ve bahar dönemlerinde Türk Dili ve Edebiyatı ile Tarih programında kayıtlı aktif ve pasif toplam öğrenci sayısı Tablo 1'de görülmektedir (Engelli Öğrenci Destek Birimi, 2019).

Tablo 1. Osmanlı Türkçesi dersine kayıtlı öğrenciler

Ders Adı	Bölüm	Aktif	Pasif	Toplam
Osmanlı Türkçesi I-II	Türk Dili ve Edebiyatı	101	172	273
Osmanlı Türkçesine Giriş I-II	Tarih	119	128	247

Engelli öğrenci çalıştayında ifade edilen (Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2017) Braille Alfabesinin bilinmemesi nedeniyle geliştirilen öğrenme destek modeli, görme engelli öğrencilere Braille Alfabesinin öğretilmesi ve Braille Alfabesi ile basılmış kitaplardan ders çalışmaları üzerine kurulmuştur. Braille Alfabesinin bilinme oranının artırılması hedeflenmektedir.

Araştırmaya katılanlar böyle bir sistemin görme engelli öğrencilere destek olabileceğini ifade etmişlerdir. Braille Alfabesinin öğrenciler tarafından bilinmemesi araştırmacılar açısından şaşırtıcı bulunmuştur. Bu modelin Braille Alfabesi öğretimine dayalı olması katılımcılar tarafından sınırlılık olarak görülmüştür. Sadece Braille Alfabesinin öğretimi ile sınırlı kalınmaması farklı bilgi ve iletişim teknolojileriyle bu öğretimin yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu noktada özellikle görme engelli bireylere Braille Alfabesi dışında özel öğretim yöntem ve tekniklerinin açık ve uzaktan öğrenmede kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Destek modelinin üçüncü basamağı engelli destek birimlerinin kurulması ya da varsa daha aktif yürütülmesidir. Bu noktada katılımcılar bu birimde çalışacak kişilerin hem özel eğitim bilgisi hem de uzaktan eğitim ile ilgili formasyon sahibi olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Destek sisteminin en önemli bileşeninin öğrencilerle sürekli etkileşim kurulması gerektiğidir. Bu noktada destek biriminin bu öğrencileri sürekli ve bire bir takip edebilen bir yapı şeklinde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Geliştirilen destek modeli Braille Alfabesi öğretimine dayalıdır. Katılımcıların da vurguladığı gibi farklı teknolojilerinde destek amaçlı kullanılabilir olması için farklı disiplinlerden ortak çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırmada görme engelli bireylere destek modeli geliştirilmiştir. Faklı engel türlerinden destek gereksinimi olan öğrenciler içinde benzer modellerin uygulanması önerilmektedir.

Geliştirilen bu model ile görme engelli öğrencilerin Braille Alfabesi bilme oranı artırmak hedeflenmektedir. Bu hedef çerçevesinde hem öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri alfabe öğrenimi gerçekleştirilecek hem de ders başarılarına önemli bir destek olacaktır. Sembole dayalı derslerden örnek olarak seçilen Osmanlı Türkçesi dersine kayıtlı olan öğrenci sayıları göz önüne alındığında geliştirilecek modelin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmadaki destek modeli öğrenci, yönetici ve veli gibi farklı paydaş görüşleriyle geliştirilebilir.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. (2017). *Engelli Öğrenciler Çalıştayı*. Eskişehir.
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* (1. bs.). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler* (1. bs.). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Engelli Öğrenci Destek Birimi. (2019). *2018-2019 Engelli Öğrenci Destek Birimi Raporu*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayın No:3890.
- Flick, U., Kardorff, E. von ve Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research* (First Edition.). Sage Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/a-companion-to-qualitative-research/book219428> adresinden erişildi.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications, Inc.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3. bs.). Routledge.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research : fundamentals for the consumer*. Pearson.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education : a systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.

ZORBALIĞI ÖNLEMENE YARDIMCI OLABİLECEK KİTAPLARIN SEÇİMİNDE KULLANILACAK ÖLÇÜTLERİN BELİRLENMESİ

ÖZLEM YEŞİM ÖZBEK

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

PERVİN OYA TANERİ

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

AYŞEGÜL ŞAHİN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

NALAN AKDUMAN

MEB

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Türkiye’de de okullarda meydana gelen zorbalık olaylarının sayısının artması, eğitimcilerin zorbalık tehdidinin farkına varmalarını ve bu konuda çalışmalar yapmalarını sağlamıştır. Bibliyoterapi; (1) olumlu, destekleyici ve kapsayıcı sınıf ortamlarını güçlendirmek, (2) özellikle zorbalığa şahit olanları-izleyicileri- mağdurları desteklemek için daha aktif biçimde davranmaları yönünde bilinçlendirmek ve (3) zorbalığı önleme çalışmalarına bütün öğrencileri dahil etmek için potansiyel bir araç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin ve velilerin akran zorbalığını önlemede bibliyoterapiden yararlanılması konusunda kullanımı kolay, asgari düzeyde profesyonel destek ve denetim gerektiren temel bilgilere ihtiyaçları vardır. Pek çok ülkede zorbalığı önleme, duygu eğitimi ve çatışma çözme gibi konularda kullanılabilecek kitapların listeleri hazırlanmasına rağmen, Türkiye’de bu konuda oldukça az sayıda kapsamlı çalışmaya rastlanmıştır. Bu bakımdan, bu çalışmada zorbalık-karşıtı okul ortamlarının yaratılmasını destekleme potansiyeline sahip kitapların listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. **Yöntem:** Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme ve duygu kontrolünü öğretmedeki etkinliği konusunda farkındalık yaratmak için nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. **Bulgular:** İncelenen resimli çocuk kitaplarının bazılarında istenmeyen örtük mesajlara rastlanmıştır bu da kitapların bibliyoterapi amacıyla kullanımında sakıncalar doğurmaktadır. Hikaye kitaplarının çoğunluğunun çeviri olduğu ve bu kitaplardaki örneklerin Türk kültürüne bazen uyum sağlamadığı görülmüştür. Türkçe kitaplar da ise didaktik dil dikkati çekmiştir. Öğretici bir modda yazılan ve hikayenin önüne geçen öğretme ve bilgilendirme isteği, kitapların bibliyoterapi amacıyla kullanımına izin vermemektedir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Zorbalıkla mücadelede didaktik dil kullanmayan, sürükleyici ve öğrencilere duygularını ifade etmek ve farklılıkları kabullenmek ve zorbalıkla mücadele etmek için doğru stratejileri öğreten kitaplara ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, zorbalıkla mücadele yöntemleri, duygu eğitimi, çocuk kitapları, bibliyoterapi.

Abstract

Problem statement and Purpose of Study: Turkey also from the increasing number of bullying incidents occur in schools, the educators aware of the threat of bullying and allow them to work on this issue. Bibliotherapy is seen as a potential tool (1) to strengthen positive, supportive and inclusive classroom environments, (2) to raise awareness in particular of those who witness bullying — bystanders-to act more actively to support victims, and (3) to involve all students in bullying prevention. Teachers and parents need basic information on the use of bibliotherapy to prevent peer bullying, which requires easy-to-use, minimal professional support and supervision. Although many countries have prepared lists of books that can be used for bullying prevention, emotion education and conflict resolution, relatively few comprehensive studies on this subject have been found in Turkey. In this respect, this study attempts to create a list of books that have the potential to support the creation of anti-bullying school environments. **Method:** In this study, a qualitative research approach was used to raise awareness of the efficacy of bibliotherapy in teaching peer bullying prevention and emotion control. **Findings:** Some of the illustrated children's books were found to have unintentional implicit messages, which may cause drawbacks in the use of the books for bibliotherapy. It was seen that the majority of the story books were translated and the examples in these books were sometimes incompatible with Turkish culture. In Turkish books, the didactic language which desire to teach and inform sometimes can precedes the story and does not allow the use of books for bibliotherapy. **Recommendations:** There is a need for books that do not use didactic language in the fight against bullying, in teaching the right strategies for expressing their feelings and accepting differences and tackling bullying.

Key Words: Peer bullying, bullying methods, emotion education, children's books, bibliotherapy.

Giriş

Okullarımız her geçen gün farklılaşan öğrenci nüfusu nedeniyle daha karmaşık ve kontrol edilmesi daha zor alanlar haline gelmeye başladı. Doğal olan bireysel farklılıkların yanı sıra toplum tarafından üretilen farklılıklar da öğrenciler arasında rekabet ve kıskançlık gibi durumlara yol açabilmektedir. Ebeveynler bir yandan çocuklarının diğerlerinden farklı (özel) olduğunu düşünen, onlara hiç kimsede olmayan 'farklı', 'özel' ve 'biricik' isimler vermeye, görünüşleriyle diğerlerinden daha 'güzel' hale getirmeye çalışırken diğer yandan da çocuklarının diğerlerinden daha 'üstün' başarı göstermesi için çabalamaktadır. Bununla birlikte medya—özellikle sosyal medya—sık sık güzel görünmeyi, iyi giyinmeyi, tüketmeyi, bireyselliği ve kendini sevmeyi teşvik etmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak toplumsallaşma sürecindeki—özellikle küçük yaşta—çocuklar insan ilişkilerinde duygular, diyalog ve davranışlardan ziyade sahip olunanlar ve fiziksel görünüme odaklanmaktadır. Okullarda karşısındakinin ne hissettiği yerine sahip olduğu ayrıcalıklarla kendisinin nasıl hissettiğine odaklanan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu durum okullarda artan şiddet, çatışma ve akran zorbalığı gibi olumsuz sonuçlar doğurarak okulların hem duygusal hem de fiziksel atmosferinin güvensizleşmesine neden olmaktadır. Kendini güvende hissetmeyen bireylerin kendilerini özgürce ifade etmeleri ve başarılı olmaları güçleşmektedir.

Akran zorbalığı, zorba, mağdur ve izleyiciler üzerindeki olumsuz etkileriyle en çok tartışılan ve çalışılan konulardan biri haline gelmiştir. Uluslararası düzeyde ciddi ve karmaşık bir sorun olarak kabul edilen okul zorbalığı; çocukların psiko-sosyal uyumunda hem uzun vadeli hem de kısa vadeli olumsuz etkilere sahiptir (Pozzoli, Ang & Gini, 2012). Türkiye'de de okullarda yaşanan zorbalık davranışlarında artış (TIMSS, 2015), bu konudaki kuramsal ve deneysel araştırmaların artmasına neden olmuştur. Akran zorbalığı, özellikle okula yeni gelenlerin ve diğer öğrencilerden zihinsel, fiziksel, kültürel ve etnik bakımdan farklı olanların sık karşılaştıkları, fiziksel, sözlü ve/veya sosyal saldırıdan/şiddetini içeren ve tekrarlayan bir davranıştır. Korku, özellikle de "dışlanma korkusu" öğrencilerin fizyolojik, bilişsel ve duygusal olarak olumsuz tepkiler yaşamasına neden olabilir. Tüm çocukların kendilerini güvende ve değerli hissedebilecekleri, dayanışma ve iş birliğine dayalı, zorbalığı hoş görmeyen, zorbalığa uğrayanlara destek olunan, demokratik ve barışçıl bir okul kültürü inşa edilmesi, her öğrencinin mutlu ve başarılı bir okul deneyimi edinmesi açısından oldukça önemlidir. Tüm öğrencilere değerli ve güvende hissedebilecekleri, zorbalık karşıtı bir okul ortamı sağlamak için dünyanın her yerinde farklı mücadele yöntemleri denenmektedir. Zorbalıkla mücadelede kullanılan en önemli stratejilerden biri de sorunun olabildiğinde erken fark edilerek daha ortaya çıkıp büyümeden önlenmesi ve tüm okul bileşenlerinin iş birliği yapmasıdır. Akran zorbalığının önlenmesinde yetişkinlere önemli sorumluluklar düşmekle birlikte, okul bileşenlerini oluşturan yetişkinlerin (veliler, öğretmenler, okul yöneticileri ve okul çalışanları vb.) çoğunun bu konuda yeterli derece farkındalık ve bilgi sahibi olmadığı; akran zorbalığını görmezden geldikleri, hatta fark etmedikleri gözlenmektedir. Öğretmenler ve okul çalışanları zorbalığın tanımında yer alan 'olumsuz davranışlara sürekli maruz kalınması' şeklindeki açıklamanın belirsizliğinden dolayı şiddet, zorbalık ve çatışma kavramlarını ayırt etme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Diğer yandan, ebeveynler açısından ele alındığında, hem çocuğu zorbalık davranışları sergileyen ebeveynler hem de çocuğu zorbalık mağduru olan ebeveynler, diğer ebeveynler ve öğretmenler tarafından 'aşırı koruyucu' olarak algılanmadan kendi çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından çoğunlukla çocuk yetiştirme kitaplarına başvurmaktadır. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimlerini sorgulamaları zorbalığın fark edilmedi ve önlenmesinde önemli bir adım olmakla birlikte yeterli olmamaktadır. Zira yetişkinler bu kaynaklar aracılığıyla yalnızca kendi davranışlarına odaklanmakta, meselenin asıl aktörlerinin—çocukların—davranışlarını ihmal etmektedir. Tam bu noktada çocuk edebiyatının iyileştirici gücünden yararlanılması gereklidir. Son yıllarda öykülerin ve masalların farkındalık yaratma, duygu düzenleme, çatışma çözme ve iyileştirme amacıyla kullanılmasında bir artış meydana gelmiştir. Okuyucunun empati ve çeşitlilik anlayışı geliştirmesine yardımcı olmak için edebiyatı kullanan bibliyoterapi yöntemi (Gavigan & Kurtt, 2011), olumlu, destekleyici ve kapsayıcı sınıf ortamlarını güçlendirmek, özellikle de izleyicilerin mağdurları desteklemek için daha aktif biçimde davranmalarını sağlamak ve zorbalığı önleme çalışmalarına dahil etmek için potansiyel bir araç olarak görülmektedir (Crothers & Kolbert, 2008; Jack & Ronan, 2008). Bu bakımdan, duygu eğitimi, çatışma çözme ve zorbalık konularını ele alan çocuk kitaplarının önemi giderek artmaktadır. Çocuklara duyguları tanıma, duygu kontrolü, çatışma çözme, zorbalık ve zorbalıkla baş etme yöntemleri hakkında bilgi vermek için kullanabilecek çok sayıda çocuk kitabı bulunmasına rağmen öğretmenler ve veliler hem uygun kitapları seçme konusunda hem de bu kitapları eğitim amacıyla kullanma yöntemleri konusunda yetersiz bilgiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve velilerin akran zorbalığını önlemede bibliyoterapiden yararlanılması konusunda kullanımı kolay, asgari düzeyde profesyonel destek ve denetim gerektiren temel bilgilere ihtiyaçları vardır. Pek çok ülkede zorbalığı önleme, duygu eğitimi ve çatışma çözme gibi konularda kullanılabilecek kitapların listeleri hazırlanmasına rağmen, Türkiye'de bu konuda oldukça az sayıda kapsamlı çalışmaya rastlanmıştır. Bu bakımdan, bu çalışmada zorbalık-karşıtı okul ortamlarının yaratılmasını destekleme potansiyeline sahip kitapların listesi oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada zorbalık-karşıtı okul ortamının yaratılmasına destek olma potansiyeline sahip kitapların listesi oluşturulması ve paylaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'de ilkökul düzeyinde basılan kişisel gelişim, farklılıklara saygı, çok kültürlülük, göç, duygu kontrolü ve zorbalık temalı kitapların bibliyoterapi için uygunluğu incelenmiş, bibliyoterapinin faydalarının açıklanmasının yanı sıra uygulayıcılara öneriler sunulmuştur. Araştırma, Türkiye'de okul çağındaki çocuklarının karşılaştığı zorbalık sorunu üzerinde resimli hikâye kitaplarının potansiyel etkisini ortaya çıkarması

bakımından önemlidir. Çalışmanın, ülkemizde zorbalığı önleme programlarında bibliyoterapinin kullanılması ve yaygınlaşması bakımından öncü olması umulmaktadır. Ayrıca, çalışmanın akran zorbalığını önlemede öğretmenlere bibliyoterapinin kullanımı konusunda asgari düzeyde profesyonel destek ve temel bilgi sağlaması umulmaktadır.

Çocuk Kitaplarının İyileştirici Etkisi ve Akran Zorbalığını Önlemede Bibliyoterapinin Kullanımı

Hikâyeler çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini ve değişimini destekleyen önemli araçlardır. Çocukların olayları farklı bakış açılarıyla ve farklı seçeneklerle değerlendirmelerini kolaylaştırır. Geçmişten beri tüm kültürlerde bireylere önemli dersleri vermek için sözlü veya yazılı hikâyelere başvurulmuştur (Kottler, 2015). Edebiyattan gelen fikirlerin bireylerin etraflarındaki dünyaya başa çıkmalarına yardımcı olduğu bilinmektedir (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005). Kitaplar yaşam boyunca, yansıma, yorum ve diyaloglara alan açan güçlü araçlardır. Bir durumla ilgili yapılabilecek muhtemel yorumlamalar aracılığıyla, bireylere yeni anlamlar yaratarak, düşünme ve davranış seçimini kullanma fırsatı verirler (Lucas & Soares, 2013). Öğrenciler kitaptaki durumu kendi durumlarına uyarlayabilir ve davranışlarını nasıl geliştireceklerini öğrenebilirler (Daniel, 2014). Bu bakımdan okul ve sınıf ortamındaki sorunların çözümünde hikayelerin gücünden yararlanmada bibliyoterapi yönteminden yararlanılabilir.

Bibliyoterapinin arkasındaki temel düşünce, okumanın şifa verici bir deneyim olduğudur. "Bibliyoterapi" terimi ilk kez 1916 yılında Samuel Crothers tarafından hastaların sorunlarını anlamalarına yardımcı olmak için kitapların reçeteli kullanımı olarak tanımlanmıştır (Crothers, 1916). Günümüzde bibliyoterapi; kitap, şiir ve diğer edebi kaynakları kişisel sorunlara çözüm bulmak, iç görü kazanmak, zorluklarla yüzleşmenin daha sağlıklı yollarını öğrenmek, kendini anlama düzeyini arttırmak ve başkalarının algılarını anlama becerisini genişletmek, güven ve özgüven kazanmalarına yardımcı olmak için okuma materyalleri verilmesi olarak ele alınmaktadır (Crothers, 1916; Forgan, 2002; Heath, Sheen, Leavy, Sullivan & Strang, 2002; Young & Money, 2005; Pierce, 2010). Bibliyoterapi, öğrencilerin hem yeni sosyal beceriler öğrenmelerine, öz saygı, başkalarıyla etkileşim kurma, problem çözme ve duygusal konular gibi birçok konuda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmakta hem de kendi düşünce süreçleri ve duyguları ile ilgili onaylama, farkındalık ve içgörü kazanmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır (Khalik, 2017; Stamps, 2003). Bibliyoterapi, okuyucunun empati ve çeşitlilik anlayışı geliştirmesine yardımcı olmak için edebiyatı kullanan bir stratejidir (Gavigan & Kurtts, 2011). Her ne kadar zorbalığın azaltılmasında bibliyoterapinin etkisini inceleyen oldukça az sayıda araştırma olsa da araştırmacılar ve uygulayıcılar zorbalığı azaltmak için genellikle çocuk kitaplarını ve hikâyeleri önermektedir (Andreou, Paparoussi & Gkouni, 2013).

Spencer (2013) ve Dirks (2010), zorbalıkla mücadele bibliyoterapi müdahalesinin çocukların tutum ve davranışlarına olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Spencer (2013) bibliyoterapi ve didaktik öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin zorbalık algısı ve zorbalık durumundaki rol ve sorumluluk algıları üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, zorbalık karşıtı derslerden sonra öğrencilerin 'seyirci', 'zorba' ve 'mağdur' gibi derse özgü kavramları ve beklenen rollerini daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Dirks (2010) bibliyoterapinin öğrenciler arasında empati ve anlayışı geliştirdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenler akran zorbalığı sınıfta görülmeden öğrencilere zorbalıkla ilgili çocuk kitapları okuyarak ön etkin (proaktif) biçimde zorbalığa müdahale edebilir, zorbaca davranışları tanıtabilir ve zorbalık karşısında nasıl tavır alınması gerektiğini sınıfa öğretebilirler. Diğer bir deyişle, öğretmenler, sınıflarında akran zorbalığıyla uğraşırken nitelikli çocuk edebiyatını kullanarak zorbalık davranışlarını ortaya çıkmadan ya da ilerlemeden önce engelleyebilirler. Zorbalar ve mağdurlar, sorunun ne olduğunu, nasıl çözüleceğini belirlemek için çocuk kitabındaki benzer bir durumu okuyabilir ve kendi yaşantılarına yansıtabilirler. Öğretmenler özellikle şiddet, çatışma ve zorbalık gibi sorunların çözümünde bibliyoterapi yöntemini kullanmak için sınıf kütüphanelerini zenginleştirebilirler.

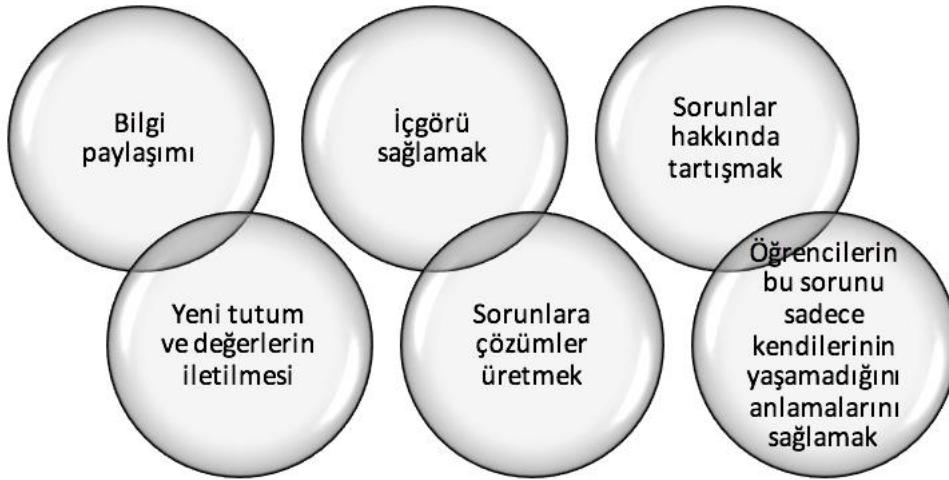
Bibliyoterapinin Amacı ve Kullanıldığı Alanlar

Bibliyoterapi hem ruh sağlığı çalışanları hem de eğitimciler tarafından farklı konularda, farklı yaş gruplarında ve farklı sorunların çözümünde başvurulan etkili bir yöntemdir. Bibliyoterapi eğitim alanında *düzeltilici* veya *önleyici* amaçlarla kullanılabilir. Bibliyoterapi düzeltme amacıyla kullanılacaksa, öğretmen, rehber öğretmen veya kütüphaneci, öğrencinin yaşadığı duruma benzeyen bir durumu gösteren bir kitap sunarak öğrencinin algılanan bir sorununu çözmeye odaklanır. Dolayısıyla, öğrenci kitabı okuduğunda, sorunlarını çözmeye yardımcı olan bir kavrayış (içgörü) kazanır. Bibliyoterapi önleme amacıyla kullanılacaksa, gelecekte ilgilenmesi gereken bir sorunla ilgili bir kitap okumaya yöneliktir (Onidoma, 2017). Bir çocuk hikâye ile bağlantı kurabiliyorsa ve duygusal sağlığında olumlu bir değişiklik gerçekleşiyorsa bibliyoterapinin başarılı ve faydalı olduğu söylenebilir (Carlson, 2001). İlgili alan yazından yola çıkarak bibliyoterapi çalışmalarının etkin olarak kullanılabileceği alanlar, konular ve yaş düzeyleri aşağıda sıralanmıştır:

- Hem küçük yaşlardaki çocuklarla hem de ergenlerle (Pardeck & Pardeck, 1984),
- Öğrencilere empatiyi (Jolliffe & Farrington, 2011) ve hoşgörülü olmayı, başka bireylerin farklılıklarını anlamaları ve kabul etmeyi öğretmek amacıyla (Gavigan & Kurtts, 2010),
- Öğrencilerin sınıf içi davranışlarında olumlu değişiklikler yapılmasında (Swantic, 1986),
- Problem durumlarını fark etmede (Harbaugh, 1985),
- Öğrencilere kariyer danışmanlığı sağlamada (Eliasa & Iswanti, 2014),

- Kişisel zorluklarla ilgili iç görü kazanmada (Heath ve ark. 2005), öğrencilerin duygusal sorunlarını çözmeye (Rahill, 2002) ve kişisel sorunların üstesinden gelmede (Morawski & Gibert, 2000).
- Saldırganlık davranışlarını azaltmada (Shechtman, 1999).
- Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve gelişimsel zorluklarını gidermek için öğretmen ve ebeveynlere bir yardımcı yöntem olarak (Forgan, 2002),
- Bireylerin kendilerini ve durumlarını anlamaları, problemlerini çözmeleri için bilgi sağlamada (Jack & Ronan, 2008) ve
- Akran zorbalığına müdahale programlarında (Andreu ve ark. 2013; Danielson & LaBonty, 2009; Freeman, 2016; Gregory & Vessey 2004; Jack & Ronan, 2008; Janaviciene, 2010; Moulton ve ark. 2011; Van Batavia, 2012) bibliyoterapi kullanılabilir.

Figür 1'de özetlendiği üzere bibliyoterapi kullanarak yapılan eğitimin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır: (a) sorunlar hakkında bilgi vermek, (b) sorunlara yönelik içgörü sağlamak, (c) sorunlar hakkında tartışmaya teşvik etmek ve asıl sorunun ne olduğunu bulmalarını sağlamak, (d) sorunları yeni tutum ve değerlerle ilişkilendirmek, (e) başkalarının da benzer sorunlarla uğraştığına dair bir farkındalık yaratarak rahatlamalarını sağlamak ve benlik saygısının artırılması, ve (f) yeni/alternatif sorun çözme yollarının öğretilmesi ve telkin edilmesi (Baruth & Burggraff, 1984; McMillen & Pehrsson, 2010) .



Figür1. Bibliyoterapinin amaçları

Bibliyoterapi, çeşitli alanlarda müdahale etme potansiyeline sahiptir. Bibliyoterapinin faydaları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Başkalarının da benzer sorunlarla karşı karşıya kaldığına dair bir farkındalık,
2. Sorunlara alternatif çözüm önerileri olduğunu öğrenmek,
3. Sorunlar hakkında konuşma özgürlüğünün gelişimi,
4. Problem çözme becerilerinin gelişimi,
5. Olumlu bir benlik kavramının daha fazla geliştirilmesi,
6. Duygusal veya zihinsel stresin giderilmesi,
7. Benlik imajının gerçekçi ve doğru olarak gelişimi,
8. İlgili alanlarının benliğin ötesinde gelişmesi,
9. İnsan davranışının daha iyi anlaşılmasının sağlanması (Maich & Kean, 2004, s. 9).

Bibliyoterapi oturumlarının yapısı (aşamaları)

Bibliyoterapi uygulamaları genelde ön okuma, amaca dönük okuma (yönlendirilmiş), okuma sonrası tartışma ve takip etkinliklerini içerir. Etkili bibliyoterapi için; amaca dönük okuma, tartışma ve hikâye karakterlerini gerçek yaşamla bağdaştırmaya dönük etkinlikler yapılması önemlidir (Gavigan & Kurtts, 2011).

Heath ve arkadaşları (2005) hikâyenin öğrencilerle paylaşımını *ön okuma etkinlikleri*, *rehberli okuma etkinlikleri*, *kapanış etkinlikleri* ve *okuma sonrası etkinlikleri* olmak üzere dört oturuma ayırmışlardır.

- *Ön okuma ya da okuma öncesi etkinlikleri* kısmında kitap gösterilip, öğrencilerden konusunu tahmin etmeleri istenir, kitapta geçen karakterler tanıtılır ve öğrencilerin bu konudaki bilgi ve deneyimleri sorulur.

- *Rehberli okuma etkinliği* sırasında kitap çocuklara okunur, onlara düşünceleri için fırsat tanınır, hikâye ile bağlantı kurmalarını sağlamak için sorular sorulur, hikâye tamamlanırken duygularını yansıtmaları için fırsat tanınır.
- *Kapanış etkinliklerinde* öğrencilerin duygularını ve tepkilerini anlamak ve onları dengelemek önemlidir. Bunun için öğrencilerin duygu durumuna bağlı olarak tartışma devam ettirilebilir, tehdit edici olmayan bir konuya geçilebilir ya da gevşeme hareketleri yaptırılabilir.
- *Okuma sonrası etkinliklerde* amaç öğrencilerin duygusal gelişim sürecini teşvik etmek, hikâyeyi kavrama düzeylerini bulmak ya da bibliyoterapi sürecine kapanış yapmak olabilir. Bu aşamada karakterlerin duygusal tepkilerini tartışılabilir ya da öğrencilere duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarıcı sorular sorulabilir yaptırılabilir. Ayrıca, bu aşamada öğrenme sürecini güçlendirmek için öğrencilere çizim yaptırılabilir, günlük tutturulabilir, hikâyeye farklı bir son yazdırılabilir, aynı konuda farklı bir hikâye yazdırılabilir, rol yaptırılabilir, drama yaptırılabilir, oyun ya da sanat terapisi gibi çeşitli terapi yöntemleri uygulanabilir ya da hikâye ile ilgili sesli okumalar ya da hikâyeden seçilen çarpıcı okumalar yaptırılabilir. Seçilen okuma sonrası etkinliklerin öğrencilerin hikâye ile iletişim kurmasına yardımcı olmalı, öğrenciler için kişisel anlam taşımalı, duygusal gelişme ve iyileşmeye olanak sağlamalıdır (Heath ve ark., 2005).

Heath ve arkadaşlarının oturumlarına uygun olarak hazırlanan ve Çankırı'da bir özel okulda gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulaması EK-1'de sunulmuştur.

Bibliyoterapi ile Akran Zorbalığıyla Baş Etme Konusunda Kullanılacak Kitapların Seçimi İçin Ölçütler

Çocukların okuması için ya da çocuklara okumak için seçilen kitaplar, onların gereksinimlerine ve okulda yaşanan zorbalık durumları konusunda farkındalık oluşturmaya uygun olmalıdır. Doğru çocuk kitabını seçmek, kitabı çocuğun ihtiyacıyla eşleştirmek, bibliyoterapinin etkili olması için en temel ve en önemli adımdır (Daniel, 2014; Pardeck & Pardeck, 1984). Çocuk kitaplarını araştırmak ve anlamak için içerik analizi kullanılarak birçok araştırma yapılmıştır. Çocuk kitaplarının nasıl seçilmesi gerektiği konusundaki alan yazın incelendiğinde geçmişten günümüze pek çok farklı bakış açısına rastlanmıştır. Bu çalışmada farklı bakış açıları incelenerek, özellikle akran zorbalığına ilişkin çocuk kitaplarını analiz etmek ve zorbalık olaylarını çözmede çocuk kitaplarının nasıl ele alınacağına dair ölçütler sunulmaktadır.

Bibliyoterapi için kitap seçme konusundaki eski ve temel niteliğindeki çalışmalardan birinde Rubin (1978) yedi ölçüte dikkat edilmesini önermektedir: (1) tanıdık okuma materyalleri kullanılmalıdır, (2) okuma malzemelerinin uzunluğu göz önünde tutulmalıdır; fazladan detay ve durumları içeren karmaşık malzemelerden kaçınılmalıdır, (3) konular veya sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır; materyaller konuyla ilgili olmalıdır— mutlaka özdeş olmak zorunda değildir, (4) çocuğun okuma becerileri göz önünde bulundurulmalıdır; çocuklar okumayı bilmiyorlarsa veya okumakta zorluk çekiyorlarsa, kitap yüksek sesle okunabilir; (5) çocuğun duygusal ve kronolojik yaşı göz önünde bulundurulmalıdır; (6) çocukla aynı duyguları veya ruh halini anlatan materyaller seçilmelidir ve (7) görsel-işitsel materyallere, basılı materyallerle aynı derecede yer verilmelidir.

Heath ve ark. (2005) bibliyoterapi sırasında izlenebilecek adımları şu şekilde sıralamıştır:

1. Hikâyeyi okumadan önce yabancı kelime ve kavramlar gözden geçirilmeli,
2. *Okuma öncesi etkinliği* ya da hikâye hakkında sorulan sorularla (örneğin kitabın kapağını göstermek ve hikâyede ne olacağını tahmin etmelerini istemek olabilir)
3. *Okuma*: Çocukların ilgisi hikâyeye çekilmeli (çocukların ilgisinin artması hikâye karakterlerini daha çok merak etmelerini sağlar). Hikâyenin belirli yönlerinin kişisel yaşamlarıyla örtüşmesi oranında çocukların bibliyoterapiye katılımı da artar, çocuklar kendilerini karakterin yerine koymaya başlarlar.
4. *Tartışma ve takip etkinlikleri*: Hikâyenin sonunda, ana mesajların üzerinde durulmalı. Çocuklar bibliyoterapinin kendi düşünce ve tutumları üzerinde oluşturduğu değişiklik hakkında konuşmaya ve uygulamaya teşvik edilmeli, hikâye sonrası tartışmalar ve etkinlikler oluşturularak hikâyenin ana mesajı ile kendi yaşamları arasındaki bağlantı sağlanmalıdır. Ayrıca hikâyeye ilgili bir poster paylaşılabilir ve hikâyenin en sevdikleri bölümünü tartışmalarını istenebilir.

Benzer şekilde Pehrsson ve McMillen (2005) bibliyoterapi kitaplarını seçmede kuramsal çerçeve, terapötik bağlam, bireyin ihtiyaçları ve durumu, bireyin gelişim düzeyi ve tedavinin gelişim aşamasının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Pehrsson ve McMillen (2007) bibliyoterapi uygularken ve materyal seçerken danışmanların uyması gereken kuralları şu şekilde sıralamışlardır: (1) Her kitap kullanılmadan veya önerilmeden önce okunmalıdır; (2) güncel, güvenilir ve en önemlisi bireylerin ihtiyaçları ile alakalı olmalıdır; (3) kültürel saygı ve kapsayıcılık içeren materyalleri seçilmelidir, (4) süreç kolaylaştırılmalı ve etkinliği değerlendirmek için takip edilmelidir, (5) kurgusal ve kurgusal olmayan kitapların seçiminde ve kullanımında danışman eğitimi ve denetimi yapılmalıdır.

Detrixhe (2010), bibliyo-terapötik amaçlar için bir kitap seçerken uyulması gereken kuralları şu şekilde sıralamaktadır: (1) anlatı ve karakterler, öğrenmeyi ve tanımlamayı teşvik etmek için okuyucunun durumunu mümkün olduğunca doğru yansıtmalıdır, (2) günümüzde geçen kitaplar için en iyisidir, (3) gerçekçi olmalıdır, (4) okuyucunun dini inançlarını veya değerlerini rencide etmemelidir, (5) edebi değeri olmalıdır, (6) açık ve kısa olmalıdır ve (7) belirli sorunlara özel çözümler sunmalıdır (Detrixhe, 2010, s. 65).

Moulton, Heath, Prater ve Dyches (2011), bir kitabı çocuklara okumadan önce tararken profesyonellerin, (1) karakterlerin cinsiyeti, (2) zorbalık türü/türleri (3) karakterlerin zorbalıktaki rolü (yani, zorbalar, mağdurlar, seyirciler), (4) yetişkinlerin

zorbalık durumundaki rolü ve (5) başa çıkma stratejileri gibi çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Zorbalık konusundaki resimli çocuk kitaplarını incelemek ve bibliyoterapi için uygunluğunu tartışmak için uluslararası düzeyde birçok araştırma bulunurken, Türkiye’de bu konuda yapılmış oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışma “Bibliyoterapi ve Yaratıcı Drama Temelli Akran Zorbalığını Önleyici Öğrenci Programı Geliştirme Çalışması” ve “Akran zorbalığıyla baş etmek mümkün mü? Zorbalığı Önlemede Bir Öğretmen Programı Geliştirme Çalışması” adlı Bilimsel Araştırma Projelerinin (BAP) bir parçası olup, ilköğretim öğrencilerinin zorbalık davranışlarıyla mücadele de zorbalık-karşıtı okul ortamının yaratılması amacıyla öğretmenler tarafından bibliyoterapi uygulamaları sırasında kullanılacak, 6-11 yaş grubuna uygun, zorbalık, duygular ve farklılıklar temalarında yazılmış resimli hikâye kitapları incelenmiş ve farklı yaş grupları göz önünde tutularak her bir temada en az dört kitap belirlenmiştir. Seçilen kitapların listesi EK-2’de sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme ve duygu kontrolünü öğretmedeki etkinliği konusunda farkındalık yaratmak için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada çocuk kitaplarını araştırmak ve anlamak için akran zorbalığı konusundaki kitaplar içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk kitaplarında zorbalık nasıl ele alınmakta ve zorbalık sorunları nasıl çözülmektedir?
2. Çocuk kitaplarında farklılıklara saygı konusu nasıl ele alınmaktadır?
3. Çocuk kitaplarında sosyal beceriler nasıl kazandırılmaya çalışılmaktadır?

Veri analizi sırasında 2007-2019 yılları arasında, duygular (54), farklılıklara saygı (67) ve zorbalık konularında (34), 45 farklı yayınevi tarafından Türkçe olarak basılan ve 6-12 yaş grubuna uygun resimli çocuk kitapları dört alan uzmanı tarafından incelenerek çeşitli değişkenler açısından kodlanmıştır. Kitap isimleri, yazarları basım yılları ve basım yıllarını içeren liste EK-2’de bulunabilir. Kodlama yazarlar tarafından oluşturulan ortak bir şablon üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Zorbalık, duygular ve farklılıklara saygı konusundaki üç farklı kategorideki kitapların içerik analizini yapmak için yine konu alanına uygun farklı değişkenler seçilmiştir. Zorbalık konusundaki kitaplar, zorbalık türü, zorbalığın görüldüğü yer, zorbalığın sıklığı, zorbanın fiziksel ve psikolojik özellikleri, mağdurun fiziksel ve psikolojik özellikleri, izleyicilerin psikolojik özellikleri, karakterler arasında güç dengesizliği olup olmaması, izleyicilerin ve yetişkinlerin zorbalığa müdahalesi, mağdurun zorbalığa tepkisi, kitabın zorbalıkla ilgili örtük/yanlış mesajlar içerip içermemesi ve kitapta zorbalığın çözülme durumuna göre incelenmiştir. Duygular konusundaki kitaplar, ana karakterin fiziksel ve psikolojik özellikleri, ne tür bir duygusal sorunun işlendiği, hikayenin geçtiği yer, karakterin duygularını ifade etme şekli, yetişkinlerin karakterin duygularına verdikleri tepkiler, diğer karakterin ana karakterin duygularına verdikleri tepkiler, duygusal sorunlarla ilgili örtük/yanlış mesajlar içerip içermemesi ve duygusal sorunların çözülüp çözülmemesi bakımından incelenmiştir. Farklılıklara saygı konusunda kitaplar ise, ana karakterin fiziksel ve psikolojik özellikleri, hikayenin geçtiği yer, ne tür bir farklılık konusunun işlendiği, yetişkinlerin ve diğer karakterlerin karakterin farklılıklarına yönelik tepkileri ve farklılıklara saygı konusunda örtük/yanlış mesajlar içerip içermemesi açısından incelenmiştir. Dört araştırmacının kodlamaları frekans tabloları şeklinde özetlenmiştir.

Bibliyoterapiye uygun olduğu düşünülen kitaplar arasından projede kullanılacak kitapların seçiminde öncelikle (1) çocuğun hikâyede geçen kahramanla özdeşleşmesini sağlayacak olayların yer almasına, (2) hikâyelerdeki resimlerin ve yazıların öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun olmasına, (3) öğrenciyi okumaya teşvik etmesine, (4) didaktik bir dille yazılmamış olmasına, (5) hikâyedeki sorunun gerçekçi yollarla çözülmüş olmasına, (6) kitabın yeni zorbalık yöntemleri öğretmiyor olmasına, (7) kitabın olumsuz mesajlar içermemesine, (8) kitabın sayfa sayısının ve yazı puntosunun öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesine, (9) hikâyelerdeki (varsa) yetişkinlerin rollerine ve (10) en önemlisi de kitabın piyasada bulunabilirliğine odaklanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada zorbalık davranışlarına müdahalede kullanılacak, Türkiye’de basılan, resimli çocuk kitapları detaylı olarak analiz edilerek ve bibliyoterapi sırasında kullanılacak resimli çocuk kitaplarının bir listesi oluşturulmuştur EK-1.

Zorbalık konusundaki resimli çocuk kitapları karakterlerin türü açısından incelendiğinde (Tablo 1), kitaplardan 19’unun insan karakteri, 12’sinin hayvan karakteri ve 3’ünde hem kız hem erkek karakterlerinden oluştuğu görülmüştür. Bibliyoterapi sırasında bireylerin karakterlerle özdeşim yapabilmesi için kitaplardaki karakterle aynı yaşlarda olması ve benzer yaşantılara sahip olması önemlidir. İnsan karakterine sahip kitapların sayısının daha çok olması bu bakımdan önemlidir. Kitaplardaki zorbalıkların cinsiyetleri incelendiğinde, 3’ünde kız, 10’unda erkek ve 6’sında da hem kız hem erkek olarak bulunmuştur. Zorba karakterlerin çoğunun erkek olduğu dikkati çekmektedir.

Zorbalık davranışlarında, yetişkinlerin ve izleyicilerin varlığı ve zorbalığa tepkileri, müdahaleleri de önemlidir. 34 kitaptan, 31'inde yetişkinlere yer verildiği, bu yetişkinlerin çoğunlukla öğretmen, ebeveyn ve aile üyelerinden olduğu ve hikayelerin çoğunda birden fazla yetişkinin yer aldığı görülmüştür. Zorbalıkla ilgili 34 çocuk resim kitabının 21'inde zorbalığa tanık olan izleyicilerin olduğu ve 15 kitapta izleyicilerin öğrencinin sınıf arkadaşı ya da oyun arkadaşları olmak üzere akran grubundan olduğu bulunmuştur (Tablo 1).

Resimli kitaplardaki zorbaların diğer fiziksel özellikleri incelendiğinde (Tablo 2), zorbaların mağdurlara göre çoğunlukla iri ya da daha uzun boylu olduğu görülmüştür. Zorbaların psikolojik özellikleri incelendiğinde ise zorbaların çoğunlukla empati kurma yeteneğinden yoksun, saldırgan ve kendine güvenen bireyler olarak betimlendiği görülmüştür.

Tablo 1

Zorbalık konusundaki resimli çocuk kitaplarda geçen karakterlerin demografik özellikleri

Değişkenler		f
Karakterin türü	İnsan	19
	Hayvan	12
	Karışık	3
Zorbanın cinsiyeti	Kız	3
	Erkek	10
	Karışık	6
	Bilinmiyor	15
Hikâyede yetişkin	Var	31
	Yok	3
Hikâyede geçen yetişkinler kimler	İnsan dışında karakterler	6
	Öğretmen	11
	Aile üyeleri	6
	Ebeveyn	12
	Diğer	7
Hikâyede izleyici	Var	21
	Yok	13
Hikâyede geçen izleyiciler kimler	Akran grubu	15
	Diğer	6

Mağdurun fiziksel özellikleri incelendiğinde (Tablo 2), genellikle zorbalara göre daha kısa, ufak tefek olduğu görülmektedir. Mağdurun yaşça küçük olması, gözlük kullanımı ve kekemelik gibi farklı özelliklere sahip olması da zorbalığa uğrama sebeplerinden biridir. Burada diğer kategorisi ayağı aksamak, okuma güçlüğü çekmek gibi daha az yaygın olan bireysel farklılıklar için kullanılmıştır. Mağdurun psikolojik özellikleri incelendiğinde çoğunun kendine güvensiz, boyun eğici/itaatkâr, çekingen, içine kapanık olduğu görülmüştür.

Literatürde karakterler arası güç dengesizliği de zorbalığın önemli nedenlerinden birisi olarak verilmiştir, güç dengesizliği açısından 34 kitap incelendiğinde 16'sında çeşitli nedenlerle zorba ile mağdur arasında güç dengesizliği görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2

Zorbalık konusundaki resimli çocuk kitaplarda geçen karakterlerin fiziksel ve psikolojik özellikleri

Değişkenler		f
Zorbanın fiziksel özellikleri	Uzun	8
	İri	15
	Kilolu	2

	Güzel/yakışıklı	2
	Diğer	4
	Bilgi yok	14
Zorbanın psikolojik özellikleri	Empati kurma yeteneği gelişmemiş	30
	Kendine güvenen	17
	Popüler havalı	4
	Saldırgan	20
	Farklılıklara saygı göstermez	12
	Diğer	9
	Bilgi yok	1
Mağdurun fiziksel özellikleri	Kısa	6
	Yaşça küçük	3
	Minyon (ufak/tefek)	7
	Farklı özelliklere sahip kekemelik, gözlük kullanma, diş aparatı kullanma vb.)	3
	Uzun boylu	2
	Diğer	7
	Bilgi yok	7
Mağdurun psikolojik özellikleri	Boyun eğici/itaatkâr	9
	Kendine güvensiz	17
	Çekingen	13
	Utangaç	3
	İçine kapanık	5
	Başarılı	2
	Diğer	6
	Bilgi yok	7
İzleyicilerin psikolojik özellikleri	Boyun eğici/itaatkâr	5
	Empati kurma yeteneği gelişmemiş	7
	Farklılıklara saygı göstermez	3
	Kendine güvensiz	2
	Kendine güvenen	2
	Girişken	5
	Diğer	5
Bilgi yok	18	
Karakterler arası güç dengesizliği var mı?	Var	16
	Yok	18

İzleyicilerin psikolojik özellikleri de, onların zorbalığa müdahalesini sağlayan ve zorbalığın sonlandırılmasında kilit rol oynayan değişkenlerden biridir. İzleyicilerin psikolojik özellikleri incelendiğinde (Tablo 2), çoğunluğunun empati kurma yeteneği gelişmemiş, boyun eğici/itaatkâr ya da tam tersi girişken oldukları görülmüştür.

Tablo 3 çocuklu resim kitaplarında görülen zorbalık türü ve mağdurların, izleyicilerin ve yetişkinlerin zorbalığa verdiği tepkileri göstermektedir. 34 kitabın 25'inde doğrudan zorbalık, 3'ünde dolaylı zorbalık ve 6'sında ise her iki zorbalık türüne birden rastlanmıştır. Kitaplar zorbalık alt türleri açısından incelendiğinde 17'sinde fiziksel, 20'sinde sözel, 8'inde ilişkisel, 15'inde ise birden çok çeşidin birlikte bulunduğu görülmüştür.

Tablo 3 zorbalığın en çok sınıfta, okul bahçesinde ve yetişkin gözetimi olmayan yerlerde olduğunu göstermektedir. Okul Kitaplarda geçen zorbalık davranışlarını tekrarlanma durumuna göre incelendiğinde, 29 kitapta zorbalık davranışlarının bir defadan fazla tekrarlandığı bulunmuştur.

Zorbalık davranışlarının durmasında izleyicilerin aktif olarak karşı koyması ve zorbadan yana tavır almaması zorbalığın sonlandırılması için ve ileride tekrarlamaması açısından önemlidir. Bu bakımdan 21 resimli çocuk kitabı izleyicilerin zorbalığa vermiş olduğu tepkiler açısından incelendiğinde, izleyicilerin zorbadan yana ya da mağdurdan yana tavır almayı daha çok tercih etikleri görülmüştür. Bir yetişkine haber verme ve görmezden gelme frekansı daha düşük olan eylemler olarak karşımıza çıkmaktadır. 8 kitapta ise izleyicilerin müdahalesi ya da tepkisi hakkında herhangi bir bilgiye rastlanamamıştır.

Zorbalık davranışlarına erken müdahalede ve ilerlememesinde yetişkinlerin davranışları da önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkinlerin yer aldığı 31 resimli çocuk kitabı yetişkinlerin zorbalığa verdikleri tepkiler bakımından incelendiğinde, en çok tekrarlanan tepkilerin sırasıyla mağdura zorbalıkla baş etme yolları önermek, zorbayı cezalandırmak, hafife almak ve görmezden gelmek olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Mağdurun zorbalığa tepkileri incelendiğinde, resimli çocuk kitaplarında en çok karşılaşılan tepkilerin sırasıyla kimseye bir şey söylememek, birine anlatmak, yüksek sesle 'Hayır' diyerek zorbayı durdurmak, kabullenmek ve umursamamak olduğu görülmüştür.

Zorbalık konusundaki resimli çocuk kitapları ayrıca zorbalıkla ilgili örtük ya da yanlış mesajlar içermeleri, zorbalık davranışının sonlanması ve bibliyoterapiye uygunluğu açısından da incelenmiştir (Tablo 3). Kitaplardan 24'ünün örtük ya da yanlış mesaj içermediği, 9'unda ise bu tür mesajların bulunduğu görülmüştür. 34 kitaptan 32'sinde zorbalık çözümlendiği ya da sona erdiği bulunmuştur.

Tablo 3

Resimli çocuk kitaplarında görülen zorbalık türü, sıklığı, yeri ve zorbalıkla başa çıkma stratejileri

Değişkenler	f	
Zorbalık türü	Doğrudan	25
	Dolaylı	3
	Her ikisi	6
Zorbalık alt türü	Fiziksel	17
	Sözel	20
	İlişkisel	8
	Karışık	1
Zorbalığın görüldüğü yer	Sınıf	14
	Okul bahçesi	14
	Okul servisi	3
	Yetişkin gözetimi olmayan yerde	5
	Diğer	19
Zorbalığın sıklığı	Tekrarlamıyor (Bir/ iki defaya mahsus)	4
	Tekrarlıyor (bir defadan fazla)	29
	Bilgi yok	1
İzleyicilerin zorbalığa müdahalesi	Zorbadan yana tavır alma	7
	Mağdurdan yana tavır alma	8
	Görmezden gelme,	4
	Yetişkine haber verme	4

	Diğer	7
	Bilgi yok	8
Yetişkinlerin zorbalığa müdahalesi	Mağdura zorbalıkla baş etme yolları önermek	11
	Zorbayı cezalandırmak	4
	Hafife almak	2
	Görmezden gelmek,	2
	Diğer	6
Mağdurun zorbalığa tepkisi	Birine anlatmak	6
	Kimseye bir şey söylememek	9
	Yüksek sesle 'Hayır' diyerek zorbayı durdurmak	5
	Umursamamak/ Zorbayı görmezden gelmek	4
	Kabullenmek / olağan olarak görmek	5
	Diğer	12
Zorbalıkla ilgili örtük/yanlış mesajlar içeriyor mu?	Evet	9
	Hayır	24
Zorbalık çözümlendi mi?	Evet	32
	Hayır	2

Duygusal sorunlarla ilgili 54 resimli çocuk kitabı karakterlerin demografik özellikleri bakımından incelendiğinde (Tablo 4), karakterlerin 30'unun insan 20'sinin ise hayvan olduğu görülmüştür. Bibliyoterapi sırasında çocukların kitaplarda geçen karakterlerle özdeşlik kurması açısından hikâye kahramanının kendilerine benzemesi önemlidir. İncelenen resimli çocuk kitaplarında, hikâye kahramanlarının çoğunun kız ve erkek çocuktan oluşması kitapların bibliyoterapiye uygunluğunu gösteren önemli bulgulardan biridir.

Çocuklar duygusal sorunlarla başa çıkmayı öğrenirken, yetişkinlerin bu konudaki yardımları önemli olmakla birlikte bazen yetişkinler çocukların duygusal problemlerine nasıl tepki vereceklerini bilememekte ya da çocuklar aileleriyle duygusal sorunlarını paylaşmak istememektedir. Bibliyoterapi yetişkinlerin duygusal sorunların çözümündeki önemini vurgulamak ve çocuklara ebeveynleri ile yaşadıkları sorunları paylaşmaları açısından da yardımcı olabilir. 54 resimli kitabının, 47'sinde yetişkin bireylerin olması bu bakımdan önemlidir. Hikâye kitaplarındaki yetişkinlerin kimliği incelendiğinde, hikayelerde geçen yetişkinlerin çoğunlukla aile üyelerinden ve öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4

Duygularla ilgili kitaplardaki karakterlerin demografik özellikleri

Değişkenler		f
Ana karakterin türü	İnsan	30
	Hayvan	20
	Karışık	4
Ana karakterin cinsiyeti	Kız	14
	Erkek	14
	Bilinmiyor	6
Yetişkinler	Var	47
	Yok	7
Yetişkinler kimler	Yetişkin hayvan	6
	Öğretmen	12

Aile üyeleri	26
Danışman	4
Doktor	3
Komşu	3
Ev sahibi	3
Diğer	6

Tablo 5'de duygusal problemlerle ilgili resimli çocuk kitaplardaki karakterlerin fiziksel ve psikolojik özellikleri incelendiğinde, karakterlerin belirgin bir fiziksel özelliğinin olmadığı ancak psikolojik özellikler arasında kendine güvensizlik ve öfkenin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Fiziksel görünüm farklılıklarının (gözlük kullanma, diş protezi taşıma, çok uzun boylu ya da kısa boylu olma, çok zayıf ya da çok şişman olma vb.) akranlar arasında alay, aşağılama ve zorbalık davranışlarına neden olabileceği ve buna bağlı olarak bireylerde duygusal problemlerin ortaya çıkabileceği literatürde sıkça geçmekle birlikte, duygusal sorunlara değinen resimli çocuk kitaplarında ana karakterlerdeki fiziksel görünüm farklılıklarına yeterince yer verilmemesi önemli bir sorundur.

Tablo 5

Duygusal problemlerle ilgili resimli çocuk kitaplardaki karakterlerin fiziksel ve psikolojik özellikleri

Değişkenler	f	
Ana karakterin fiziksel özellikleri	Normal	5
	Minyon/ufak tefek	4
	Küçük	5
	Kilolu	3
	Güzel/yakışıklı	3
	Engelli	1
	Diğer	13
	Bilgi yok	18
Ana karakterin psikolojik özellikleri	Empati kurma yeteneği gelişmemiş	4
	Empati kurma yeteneği gelişmiş	4
	Utangaç	4
	İçine kapanık	6
	Korkak	6
	Aşırı hassas	6
	Çekingen	9
	Kendine güvenen	4
	Kendine güvensiz	15
	Saldırgan	4
	Öfkeli	10
	Diğer	15
Bilgi yok	3	

Tablo 6'da resimli çocuk kitaplarında ele alınan duygusal sorunlar, hikayelerin geçtiği yeri ve hikayelerde örtük mesaja yer verilip verilmediği görülebilir. Resimli çocuk kitaplarında en çok işlenen duygular mutsuzluk (20), kızgınlık/öfke (19) ve endişe/kaygı (15) olarak belirlenmiştir. Hikayeler en çok evde (30) ve okulda (19) geçmektedir. 54 kitaptan 6'sı örtük mesajlar

içermektedir. Bibliyoterapi sırasında kullanılacak kitapların” erkekler ağlamaz”, “duygusal sorunlar önemli değildir”, “duygusal sorunlar utanılacak bir şeydir”, “duyguları ifade etmek yanlıştır” gibi örtük mesajlar içermesi bibliyoterapi sırasında istenen etkinin oluşmasını önleyecektir, bu bakımdan hikâye kitaplarının örtük mesajlar açısından incelenmesi bibliyoterapiye uygunluk bakımından diğer önemli kriterlerden biridir. Ayrıca duygusal sorunların çözülmesi de çocukların sorunların çözüm yollarını öğrenmeleri ve duygusal problemlerin, önemsemeleri açısından önemlidir. İncelenen 54 kitaptan, nerdeyse tamamında (53) duygusal problemlerin çözülmesi bibliyoterapi açısından önemlidir.

Tablo 6

Resimli çocuk kitaplarında görülen duygusal sorun, hikâyenin geçtiği yer ve örtük mesajlar

Değişkenler	f	
Ne tür bir duygusal sorun yaşanmakta	Endişe/Kaygı	15
	Kızgınlık/Öfke	19
	Yetersizlik	5
	Uykusuzluk	3
	Mutsuzluk/Üzüntü	20
	Korku	11
	Umutsuzluk	2
	Pişmanlık	5
	Dışarı çıkma fobisi/ Okul fobisi	6
	Diğer	15
Hikâyenin geçtiği yer	Okul	19
	Ev	30
	Dışarı	14
	Diğer	7
Duygusal sorunlarla ilgili örtük/yanlış mesajlar içeriyor mu?	Evet	6
	Hayır	46
Duygusal sorunlar çözümlendi mi?	Evet	53
	Hayır	0
	Diğer	1

Başta ana karakterin, yetişkinlerin ve izleyicilerin duygusal sorunlarla baş etme stratejileri ve bu konuda çocuklara sunulan yardım önemlidir. Tablo 7 incelendiğinde, duygusal soruna sahip çocukların çoğunlukla birine anlatarak ya da ağlayarak duygusal sorunlarını çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Kendini suçlamak ve bağırarak diğer en çok tercih edilen davranışlar listesindedir. Kitapların duygusal sorunlarla baş etme de iyileştirici etkisini görebilmemiz için, sorumların çözümün de karakteri edilgen olmaktan çıkarıp etken bir hale getirmenin önemi açıktır. Kitaplarda yetişkinlerin çocukların duygusal sorunlarında, en çok onların duyguları üzerine konuşarak yardım ettikleri görülmektedir. Bibliyoterapi çalışmaları açısından bu bulgu önemlidir. Diğer karakterler incelendiğinde ise en çok yardım etmeyi tercih ettikleri, bunu nasihat ve dalga geçmenin izlediği görülmüştür.

Tablo 7

Duygularla ilgili kitaplarda geçen karakterlerin duygusal sorunlara tepkileri

Değişkenler	f	
Karakterin duygularını ifade etme şekli	Hiçbir şey yapmamak	4
	Kimseye bir şey söylememek	2
	Kendini suçlamak	6
	Bağırarak	6

	Ağlamak	8
	Tepinmek	3
	Vurmak	3
	Surat asmak	5
	Birine anlatmak	9
	Umursamamak	2
	Ortamdan uzaklaşmak	4
	Bu konuda bir bilgi yok	10
	Diğer	17
Yetişkinlerin karakterin duygularına verdikleri tepkiler	Duyguların yansıtılması için rol model olmak	3
	Duyguları üzerine konuşmak	16
	Sorun yokmuş gibi davranma	2
	Nasihah etmek	5
	Azarlama	2
	Yoksun bırakma	1
	Bu konuda bir bilgi yok	31
	Diğer	7
Diğer karakterin ana karakterin duygularına verdikleri tepkiler	Ortamdan uzaklaşma	2
	Dışlama	2
	Dalga geçme	5
	Nasihah etmek	5
	Yardıma etmek	10
	Bu konuda bir bilgi yok	31
	Diğer	8

Farklılıklara saygı konusundaki 67 kitap incelendiğinde (Tablo 8), 36 kitapta insan 26 kitapta da hayvan karakterine yer verildiği görülmüştür. İnsan karakteri çoğunlukla kız çocuk (18) ya da oğlan çocuk (9) karakterinden oluşmaktadır, bu da kitapların yaş grubuna ve özelliklerine uygunluğu açısından bibliyoterapide istenilen bir durumdur. Kitaplar yetişkinlerin varlığı bakımından incelendiğinde, 43 kitapta yetişkinlerin yer aldığı ve bunların çoğunlukla aile üyeleri (23) ve öğretmenlerden (8) oluştuğu dikkati çekmektedir.

Tablo 8

Farklılıklara saygı konusundaki kitaplarda geçen karakterlerin demografik özellikleri

Değişkenler		f
Ana karakterin türü	İnsan	36
	Hayvan	26
	Diğer	5
Ana karakterin cinsiyeti	Kız (çocuk)	18
	Erkek (çocuk)	9
	Diğer	9
Yetişkinler	Var	43

	Yok	24
Yetişkinler kimler	Yetişkin hayvan	10
	Öğretmen	8
	Aile üyeleri	23
	Terapist /Psikolog	3
	Doktor	2
	Diğer	6

Tablo 9

Farklılıklara saygı konusundaki kitaplarda konu alınan farklılıklar, hikâyenin geçtiği yer

Değişkenler	f	
Ne tür bir farklılığa kitapta dikkat çekilmekte	Fiziksel engel	8
	Etnik köken/ Milliyetçilik	7
	Fiziksel görünüm	16
	Yaşam tarzları/ Adetler/Gelenekler	9
	Cinsiyet	5
	Zihinsel engel/Yetersizlik	3
	Din/Dil	5
	Yaşanılan yer	4
	Astım	2
	DEHB	3
Diğer	29	
Hikayenin geçtiği yer	Belirtilmemiş	5
	Okul	24
	Ev	20
	Dışarı (Orman/sinema/şehir/müze v.b.)	38
	Bilgi yok	4
	Diğer	16

Farklılıklara saygı konusundaki resimli çocuk kitapları, ayrıca konu alınan farklılıklar bakımından da incelenmiştir (Tablo 9). Kitaplarda sırasıyla fiziksel görünüm, yaşam tarzları/ adetler/gelenekler fiziksel engel ve etnik köken/ milliyetçilik en çok işlenen konular olarak bulunmuştur. Son yıllarda mülteci ve göçmenlik konusu Türkiye'nin önemli sorunları arasında yer alırken bu konuda farkındalık yaratmak üzere yazılan çok sayıda resimli çocuk kitabı olumlu bir gelişmedir.

Farklılıklar konusunda farkındalık oluşturmak için yazılan resimli çocuk kitaplarının en çok dışarda, evde ve okulda geçmesi hikayelerin gerçekçiliği açısından bibliyoterapide önemli bir durumdur (Tablo 9).

Tablo 10

Farklılıklara saygı konusunu işleyen resimli çocuk kitaplarında geçen karakterlerin tepkileri

Değişkenler	f	
Karakterin kendi farklılıkları hakkındaki algıları	Kendini olduğu gibi kabul eder	43
	Kendini değiştirmek ister	13

	Kendisine öfke duyar	5
	Farklı olduğunun farkında değil	7
	Farklılığı kabul etmeme /reddetme	3
	Değiştirmeye çalışma	10
	Bu konuda bir bilgi yok	6
	Diğer	5
Yetişkinlerin çocuğun farklılıklarına yönelik tepkileri	Kabul etme	21
	Dalga geçme	5
	Bir uzmandan yardım/destek alma	10
	Özel olduğunu düşünme	5
	Bu konuda bir bilgi yok	23
	Diğer	6
Diğer karakterlerin ana karakterin farklılıklarına yönelik tepkileri	Kabul etmek	17
	Dalga geçmek	14
	Destek olma	25
	Saygı duyma	10
	Dışlama	10
	Bu konuda bilgi yok	14
	Diğer	9
Farklılıklara saygı konusunda örtük/yanlış mesajlar içeriyor mu?	Evet	6
	Hayır	61

Tablo 10'da farklılıklara saygı konusunda farkındalık oluşturmak üzere yazılan resimli çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin, farklılıklar konusundaki tepkilerine yer verilmiştir. Kitaplarda farklılıklara sahip bireylerin çoğunlukla (43) kendilerini olduğu gibi kabul ettikleri, daha az bir bölümünün ise kendini değiştirmek istediği görülmektedir. Kitaplarda farklılıklarla baş etme konusunda yetişkinlerin en çok tercih ettiği strateji, farklı olanı kabul etme (21) ya da bir uzmandan yardım alma (10) olarak gösterilmiştir. Kitaplarda, diğer karakterlerin farklı olanla baş etme konusunda en çok destek olma, kabul etme ve dalga geçme davranışlarına sahip olduğu görülmektedir. Saygı duymak ve dışlama da diğer çok görülen davranışlar arasındadır. Çeşitli konudaki farklılıklar toplumsal çatışma ve barışı tehdit ederek zorbalık, şiddet, alay v.b davranışlara neden olduğundan kitaplarda karakterlerin farklılıklara saygı konusunda daha aktif ve pozitif rol alması istendik davranışların ortaya çıkması açısından önemlidir.

Farklılıklara saygı konusunda incelenen 67 kitaptan 6'sında örtük ya da yanlış mesaj bulunmuştur: farklı olmak havalıdır, yırtık pırtık, kabarık ya da genel olarak pürüzlü bir oyuncak hatalıdır ve sevgi dolu bir sahibi olmaz gibi mesajlar bunlardan birkaçına örnek olarak verilebilir.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları akran zorbalığı konusunda yazılan resimli hikâye kitaplarında zorbanın ve mağdurun özellikleri konusunda doğru bilgilendirmelerin yanı sıra bazı yanlış ve kalıp yargıların da vurgulandığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, kitaplarda zorbalar iri, empati kurma yeteneği gelişmemiş bireyler olarak ele alınmıştır. Ancak zorbalığın nedeni empati eksikliği olmasına rağmen, zorbalar genellikle akıllı, sosyal olarak başarılı ve popülerdir (Heath, Dyches & Prater 2013). Bu bulguya dayanarak zorbalığın aktörleri konusunda yanlış bilgilendirme yapan kitaplar elenmiştir.

Bulgular kitaplarda zorbalığa maruz kalan ve zorbalık yapan öğrenciler farklı iki grup gibi ele alındığını göstermektedir. Oysa alan yazın bu iki grubun örtüştüğünü, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yüzde 75'inin zorbalık yaptığını ortaya koymaktadır (Heath, Dyches & Prater 2013). Bulgular ayrıca kitapların pek çoğunda zorbalığa seyirci kalanların rollerine de değinildiğini; izleyiciler sorumluluk aldığında zorbalığın ortadan kalktığının vurgulandığını göstermektedir. Alan yazında da izleyicilerin

akran zorbalığını önlemedeki önemini belirten pek çok çalışmaya rastlanmıştır. İzleyiciler zorbanın yanında tavır aldıklarında mağdurların istismarına ve şiddet döngüsüne katkıda bulunabilirler (Padgett & Notar, 2013). İzleyicilerin güçlendirilmesi bakımından kitaplarda olumlu örneklerin bulunması kitap seçiminde önemli bir ölçüttür.

Bu çalışmada, akran zorbalığı ilgili Türkiye'de basılan hikâye kitaplarının pek çoğunda 'doğrudan zorbalık' ve 'sözel zorbalık' konularına değinildiği görülmüştür. Kitaplar çocukların düşüncelerini yönlendirir, davranışlarını şekillendirir ve sorunlarını çözmelerine yardımcı olur. Bu bakımdan akran zorbalığı konusunda farkındalık yaratılması açısından kitaplarda somut örnekler verilmesi hem öğrencilerin bu konuda içgörü kazanmalarına hem de öğretmenlerin olumlu akran ilişkilerini destekleyen yöntemler konusunda bakış açılarının gelişmesinde faydalı olabilir. Diğer bir deyişle, kitaplar durumları korkutucu olmayan bir şekilde tartışmayı ve analiz etmeyi sağlar; bu da anlamların kavranmasını / anlaşılmasını kolaylaştırır ve çocukları kendi bilgilerinin yöneticilerine dönüştürür (Rosário, 2004).

Bu çalışmada bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme ve duygu kontrolünü öğretmedeki etkinliği konusunda farkındalık yaratmak için nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın pilot uygulamasından elde edilen bulguları, bibliyoterapinin okullardaki akran zorbalığı olaylarının farkına varılmasında etkili olduğunu ve öğrencilerin empati ve duygu kontrolünü öğrenmelerine yardımcı olduğu göstermiştir. Alan yazında da akran zorbalığıyla mücadelede bibliyoterapinin etkililiğine değinen pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Beane 2005; Forgan, 2002; Henkin, 2005; Hillsberg & Spak 2006; Olsen, 2007, Olweus, 1993; Quinn, Barone, Kearns, Stackhouse, & Zimmerman, 2003, Rowan, 2007; Zingher, 2006).

Sonuç

Bu çalışma zorbalığa ilişkin çocuk kitaplarını analiz ederek, zorbalık olaylarını çözmeye çocuk kitaplarının nasıl ele alınacağına dair farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Çalışmada ayrıca, insanların zor duyguları anlamalarına, bunlarla baş etmelerine, düşünmelerine, bir sorunla ya da zorlukla karşılaşan ilk veya tek kişinin kendisi olmadığını anlamasına yardımcı olabileceği düşünülen bibliyoterapi (Brewster, 2009) yönteminin okullarda akran zorbalığını önleyici çalışmaları desteklemek için nasıl kullanılacağı, çocuk kitaplarının nasıl seçileceği ve kullanılabilirliğini gösteren ölçütlere de yer verilmiştir. Bu ölçütlerin olumlu ve barışçıl bir okul iklimi oluşturmak için öyküleri seçmede ve akran zorbalığını önleme stratejilerini etkin bir kullanma konusunda eğitim bileşenlerine yol göstereceği düşünülmektedir.

İnsanların zor duyguları anlamalarına, bunlarla baş etmelerine, düşünmelerine, bir sorunla ya da zorlukla karşılaşan ilk veya tek kişinin kendisi olmadığını anlamasına yardımcı olabileceği düşünülen bibliyoterapi yönteminin (Brewster, 2009) başarısı uygulama sırasında kullanılacak kitabın seçimine bağlıdır. Bu bakımdan bu çalışmada Türkiye'de ilkököl düzeyinde basılan kişisel gelişim, farklılıklara saygı ve zorbalık temalı kitapların bibliyoterapi için uygunluğu eleştirel biçimde incelenmiş ve kitap seçimi için ölçütler belirlenmiştir. Bu çalışma, ülkemizin okul çağındaki çocuklarının karşılaştığı akran zorbalığı sorunu üzerinde resimli hikâye kitaplarının potansiyel etkisini ortaya çıkarması ve akran zorbalığını önleme programlarında bibliyoterapinin kullanılmasını teşvik etmesi bakımından öncü niteliğindedir.

Alan yazın, bibliyoterapi yönteminin zorbalık davranışları ve duygusal-sosyal gelişim üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu göstermekle birlikte, ulusal düzeyde bibliyoterapinin kullanımıyla ilgili deneysel ve boylamsal çalışmaların bulunmadığını da ortaya koymuştur. Bu konuda deneysel ve boylamsal çalışmaların yapılabilmesi için bibliyoterapi sırasında kullanılacak kitapların gözden geçirilmesi önemli bir adımdır. Bu çalışmada, bibliyoterapinin zorbalık davranışlarına müdahale konusunda kullanımı sırasında kullanılacak kitapların bir listesini sunulmaktadır. Bu çalışmanın okullarda akran zorbalığıyla mücadele eden programlara yol gösterici olması ve öğretmenleri eylem araştırmalarında bibliyoterapi yöntemini kullanmaya cesaretlendirmesi umulmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada olumlu ve barışçıl bir okul iklimi oluşturmak için öyküleri ve stratejileri etkin bir şekilde seçme ve paylaşma yolları konusunda önerilere yer verilmiştir. Okulun her yerinde güvenli ortamlar yaratılması, birçok çocuğa zarar veren zorbalık davranışlarının önlenmesini sağlayacaktır. Bu çalışmanın bulgularının bireylerin karşılıklı saygı ve empati düzeylerini arttıran ve destekleyen beceri ve davranışların geliştirmesi ve okulda zorbalığa imkân vermeyen güvenli alanların yaratılması konusunda velilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yol gösterici olması umulmaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda önerilen ölçütlerin, akran zorbalığını çözmeye ilgilenen yetişkinler (örn: öğretmenler, veliler, kütüphaneciler, okul yöneticileri) tarafından etkin bir şekilde kullanılması beklenmektedir. Bunun için yetişkinlere öncelikle sınıfta ve okulda karşılaştıkları soruları içeren bir tablo oluşturmaları, bu sorunlarla ilgili kitapları belirleyerek oluşturdukları listedeki her bir çocuk kitabını inceledikten sonra kitaplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları inceleyerek daha derinlemesine bir analiz yapmaları ve sonrasında seçilen her bir kitap için bibliyoterapi etkinlikleri yazarak paylaşmaları önerilebilir.

Bu çalışmanın bulguları 45 farklı yayınevi tarafından 1 Ocak 2007-1 Ağustos 2019 tarihleri arasında Türkçe olarak basılmış ve piyasada halen satılan, akran zorbalığı, duygular ve farklılıklar temalı, 6-12 yaşına uygun, 155 adet resimli çocuk kitabı ile sınırlıdır. Çalışmanın odak noktası okullarda yaşanan akran zorbalığı olduğundan okul dışında gerçekleşen zorbalık türleri ile

ilgili kitaplar—siber zorbalık, cinsel zorbalık ve istismar— ile resimli olmayan ve sayfa sayısı fazla olan kitaplar araştırmaya dahil edilmemiştir. Gelecekteki araştırmalarda daha büyük yaş gruplarına uygun ve farklı konuları ele alan kitaplar incelenerek bibliyoterapiye uygun olanların listeleri hazırlanması önerilir.

Kaynakça

- Andreou, E., Paparoussi, M., & Gkouni, V. (2013). The Effects of an Anti-Bullying Bibliotherapy Intervention on Children's Attitudes and Behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences*, 1(4), 102-113.
- Baruth, L. G. & Burggraf, M. Z. (1984). The Counselor and Single-Parent Families. *Elementary School Guidance and Counseling*, 19(1), 30-37.
- Beane, A. L. (2005). *The Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Brewster, L. (2009). Reader Development and Mental Wellbeing: the Accidental Bibliotherapist. *Australian Public Libraries and Information Services*, 22(1), 13-16.
- Carlson, R. (2001). Therapeutic Use of Story in Therapy With Children. [Electronic version]. *Guidance & Counseling*, 16(3), 92-99.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 132-139.
- Crothers, S. M. (1916). A Literary Clinic. *Atlantic Monthly*, 118, 291-301.
- Daniel, K. (2014). *Content Analysis of Picture Books about Bullying*. Unpublished Thesis. Bowling Green State University, Ohio, the USA.
- Danielson, K. E., & LaBonty, J. (2009). Reading and Responding to Children's Books about Bullying. *Ohio Journal of English Language Arts*, 49(1), 31-36.
- Detrixhe, J. J. (2010). Souls in Jeopardy: Questions and Innovations for Bibliotherapy with Fiction. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 49 (1), 58-72.
- Eliasa, E. I., & Iswanti, S. (2014). Bibliotherapy with the Career Topic to Increase the Student's Career Motivation of Guidance and Counseling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114 (2014), 434-438.
- Forgan, J. W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75 –82.
- Freeman, J.C. (2016). Bibliotherapy as a Bullying and Aggressive Behavior Intervention in Schools. *International Journal of Nursing Practice*, 3: 202. Doi: <http://dx.doi.org/10.15344/2394-4978/2016/202>
- Gavigan, K., & Kurtts, S. (2010). Using Children's and Young Adult Literature in Teaching Acceptance and Understanding of Individual Differences. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77 (2), 11-16.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A Strategy to Help Students with Bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127–133.
- Harbaugh, J. (1985). *The Effectiveness of Bibliotherapy in Teaching Problem Solving Skills to Female Juvenile Delinquents*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Drake University.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2012). Strengthening Classroom Emotional Support for Children Following a Family Member's Death. *School Psychology International*, 33, 243–262. doi: [10.1177/0143034311415800](https://doi.org/10.1177/0143034311415800).
- Heath, M.A., Dyches, T.T., & Prater, M.A. (2013). *Classroom Bullying Prevention, Pre-K-4th Grade Children's Books, Lesson Plans, and Activities*. Santa Barbara, CA: Linworth.
- Heath, M.A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A Resource to Facilitate Emotional Healing and Growth. *School Psychology International*, 26, 563-580.
- Henkin, R. (2005). *Confronting Bullying: Literacy as a Tool for Character Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hillsberg, C., & Spak, H. (2006). Young Adult Literature as the Centerpiece of an Anti- Bullying.
- Hillsberg, C. & Spak, H. (2006). Young Adult Literature as the Centerpiece of an Anti- Bullying. *Middle School Journal*, 38(2), 23–38.
- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and Research. *School Psychology International*, 29(2), 161–82.

- Janaviciene, D. (2010). Bibliotherapy Process and Type Analysis: Review of Possibilities to Use in the Library. *Tiltai*, 32, 4, 119-132.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is Low Empathy Related to Bullying after Controlling for Individual and Social Background Variables. *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.
- Kottler, J. (2015). *Stories We've Heard, Stories We've Told: Life Changing Narratives in Therapy and Everyday Life*. New York, NY: Oxford University Press.
- Maich, K., & Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning: Bibliotherapy for Social Emotional Intervention in the Inclusive Classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1 (2). Article 5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966510.pdf>
- McMillen, P., & Pehrsson, D.E. (2010). Contemporary Pupils's Literature Recommendations for Working with Preadolescent Pupils of Divorce. *Journal of Pupils's Literature*, 36(2), 27-34.
- Morawski, C.M., & Gilbert, J. (2000). Interactive Bibliotherapy as an Innovative Inservice Practice: A Focus on the Inclusive Setting. *Reading Horizons*, 41(1), 47-64.
- Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals of Bullying in Children's Picture Books and Implications for Bibliotherapy. *Reading Horizons*, 51 (2), 119-148.
- Olsen, M. A. (2007). *School Psychologists' Reported Use and Efficacy of Bibliotherapy*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Onidoma, S. O. (2017). *Teachers' Utilization of Bibliotherapy for Effective Personality Development of Primary School Pupils in Nsukka L.G.A. of Enugu State, Nigeria*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Nigeria, Nsukka.
- Padgett, S., & Notar, C.E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research* 1(2): 33-41. DOI: 10.13189/ujer.2013.010201
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1984). *Young People with Problems: A Guide to Bibliotherapy*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Pehrsson, D. E., & McMillen, P. (2007). *Bibliotherapy: Overview and implications for counselors* (ACAPCD-02). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pehrsson, D., & McMillen, P. S. (2005). A Bibliotherapy Evaluation Tool: Grounding Counselors in the Therapeutic Use of Literature. *The Arts in Psychotherapy*, 32(1), 47-59.
- Pierce, J. B. (2010). *Youth Matters: A Feeling for Books*. American Libraries.
- Pozzoli, T., Ang, R.P., & Gini, G. (2012). Bystanders' Reactions to Bullying: A Cross-Cultural Analysis of Personal Correlates among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21(4), 686- 703.
- Quinn, K. B., Barone, B., Kearns, J., Stackhouse, S. A., & Zimmerman, M. E. (2003). Using a Novel Unit to Help Understand and Prevent Bullying in Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(7), 582-91.
- Rosário, P. (2004). *Misadventures of the Brows. Manual for Parents and Teachers*. Porto: Porto Editora.
- Rowan, L. O. (2007). Making Classrooms Bully-Free Zones: Practical Suggestions for Educators. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 182-185.
- Rubin, R. J. (1978). *Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An Indirect Approach to Treatment of Childhood Aggression. *Child Psychiatry & Human Development*, 30(1), 39-53.
- Spencer, R. L. (2013). *Bibliotherapy and Bullying: Teaching Young Childrento Utilize Peer Group Power to Combat Bullying*. Unpublished thesis. Brigham Young University, USA.
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the Classroom: Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.
- Swantic, F. M. (1986). *An Investigation of the Effectiveness of Bibliotherapy on Middle Grade Students Who Repeatedly Display Inappropriate Behavior in the School Setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Georgia State University.
- TIMSS. (2015). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. sınıflar*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ankara.

Van Batavia, A. (2012). *The Effects of Bibliotherapy on Bullying Behaviours of Adolescents*. Thesis submitted Partial fulfilments Educational Specialist in Human Services. University of Central Missouri.

Zingher, G. (2006). Anticipating Something Swful. *School Library Media Activities Monthly*, 23(4), 52.

Corresponding Author: Özlem Yeşim Özbek, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilimdalı, Uluyazı Kampüsü. Tel: 5065087738

E-mail:ozbek@karatekin.edu.tr

EK-1 Bibliyoterapi Uygulaması Örneği

Kitap Adı	Beni Rahat Bırak
Yazar	Veronique Renting
Çevirmen	Yalçın Varnalı
Çizer	Monique van den Hout
Yayın Tarihi	2018-05-24
ISBN	9750833564
Yayıncı	Yapı Kredi Yayınları
Sayfa Sayısı	28
İlgi Alanı	Duygular, hayal kırıklığı ile baş etme
Sayfa Sayısı	28
Yayınlanma tarihi	2015

Yeni Gelenleri Kabul: ‘Beni Rahat Bırak’ adlı kitap ile Zorbalık Davranışlarına Dur Demek**Bibliyoterapinin Aşamaları****1. Okuma öncesi soruları ve tartışma**

Katılım: Öğretmen kitabın kapağını gösterir ve öğrencilere ilgilerini çekecek birkaç soru sorar.

Anahtar kelimeler tartışılır.

A- Hikâyeyi daha önceden bilmeyenler için:

Öğretmen: "Bugün size bir kitap getirdim, bu kitaptaki hikâyeyi sizlerle paylaşmak istiyorum" der ve çocuklara kitabın ön sayfasını gösterir. Ardından aşağıdaki soruları sorar:

-Bu kitabın kapak sayfası. Bu ön sayfadaki resimde kimleri/neleri görüyorsunuz?

Çocuklar iki küçük bir kız olduğunu, birinin arkası dönük biri de ağladığını söyledikten sonra, öğretmen başka sorular sorarak çocukların cevaplarını derinleştirir.

-Sizce neden ağlıyor olabilir? Arkası dönük olan kız ona ne söylüyor olabilir? (Bir eşyasını kaybetmekle ilgili bir cevap gelene dek sorular sorabilir. Arkası dönük olan kız daha net görmeleri için ikinci sayfayı çevirir. Tekrar bu kız arkadaşına ne söylemiş olabilir sorusunu sorar).

- Sence bu iki kız birbirini tanıyorlar mı? Evet dedilerse, 'Tanıştıklarını nereden anladın?'

'Sence nereden tanıyorlar birbirlerini?'

Diğer sayfaya geçer ve 'Sarı Saçlı kız sence nasıl hissediyor olabilir' sorusunu sorar.

Öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişki kurmalarının sağlamak için aşağıdaki sorular sorulur:

- Sınıfta ders öncesinde neler yaşıyor?

-Sizin sınıfta da buna *benzeyen* durumlar yaşıyor musunuz?

-En sevdiğiniz arkadaşınız sınıfa gelmediğinde nasıl hissedersiniz? (Duygular)

Tartışılacak anahtar kelimeler: Duygu isimleri.

B-Hikâyeyi daha önceden dinleyenler/okuyanlar için:

Öğretmen: Bugün 'Beni Rahat Bırak' hikâyesini getirdim, bu kitaptaki hikâyeyi hatırlayalım istedim" der ve çocuklara kitabın ön sayfasını gösteriyor. Ardından aşağıdaki soruları sorar:

-Bu ön sayfadaki resimdeki kahramanların isimleri neydi?

-Bu iki kız birbirleriyle nasıl tanışıyorlardı?

- Bu iki kız' nerede tanışıyorlardı?

-Hikâye hangi mevsimde geçiyordu?

- Else sizce nasıl hissediyor?

-Maykel sizce nasıl hissediyor?

Öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişki kurmalarının sağlamak için aşağıdaki sorular sorulur:

- Sınıfta ders öncesinde neler yaşanıyor?

-Sizin sınıfta da buna benzeyen durumlar yaşıyor musunuz?

-En sevdiğiniz arkadaşınız sınıfa gelmediğinde nasıl hissedersiniz? (Duygular)

Tartışılacak anahtar kelimeler: Duygu isimleri.

Çocukların cevaplarını aldıktan sonra, kitabın adını okur ve ardından yazar ve illüstratör hakkında kısaca bilgi verir. Bu kitaptaki hikâyeyi bir kez daha dinlemek ister misiniz?" diye sorar, "Hadi birlikte okuyalım." der ve okumaya başlar.

2. Okuma

Tanımlama: Öğretmen kitabı herkesin göreceği biçimde tutarak (ppt sunumu ile resimler gösterilebilir) duygu ve tonlamalara dikkat ederek, karakterlerin sesine uygun olarak coşkuyla okur. Kitaptaki karakterlerle öğrencilerin ilişki kurabilmelerini sağlar. Burada sınıfa yeni gelenler, dayanışma ve kabullenme kavramları üzerinde durulacaktır.

Sınıfın hazır bulunuşluk durumuna göre aşağıdaki soruları sorar:

-Else **çaktırmadan** kapiya doğru baktı...diye başlayan cümlede **Çaktırmadan** kavramı tartışılır.

-Else neden ayağını yanındaki sandalyenin üzerine koymuştu? (En sevdiği arkadaşına yer tutmak için cevabı gelince siz de benzer davranışları gösteriyor musunuz? sorusunu sorar.

-Else arkadaşı gelmeyince nasıl hissetti? (duygular).

- Arkadaşınız okula gelmeyince siz neler hissediyorsunuz? (duygular).

8-9. sayfaları okuduktan sonra, öğretmen bu sayfalardaki resimleri/çizimleri gösterir ve aşağıdaki soruları sorar:

-Yeni gelen kızı kim sınıfa getirdi? (Okul müdürü) Aranızda hiç okul değiştirmek zorunda kalan var mı?

-Sınıfa yeni biri gelince öğretmen ve diğer öğrenciler nasıl davrandılar?

-Else, Maykel'e nasıl davranıyor? (kötü)

- Else, neden Maykel'e o şekilde davranıyor? (duygular)

10-11. sayfa okunur.

-Else ve Maykel birlikte çalışırken neler yaşandı?

-Sizce bu çalışma sırasında Maykel nasıl hissetmiş olabilir?

Siz de arkadaşlarınızla birlikte çalışıyor musunuz? Kimlerle birlikte çalışmayı daha çok seviyorsunuz? Birlikte çalışmak istemedikleriniz de var mı sınıfınızda? Neden?

Öğretmen çocuklar tarafından verilen cevapları dinler ve gerektiğinde cevaplarına ekleme yapmalarına olanak sağlar.

12 ve 13. sayfalar okunur.

-Else'nin planı neydi? (Maykel'in beresini sakladı).

Sizce neden böyle bir şey yaptı?

14. sayfa okunur ve Else'nin duyguları hakkında konuşulur.

15. Sayfadaki resim gösterilir (kapak resminin aynısı)

Kimler doğru tahmin etmişti bu resimde Maykel'in neden ağladığını?

-Else ve Maykel'in yaşadıkları konusunda ne düşünüyorsunuz?

Öğretmen hikâyeyi gerçek hayatla ilişkilendirmek için sorular sorar:

-Siz de arkadaşlarınızla böyle bir durum yaşadınız mı?

Böylece öğretmen, çocukların hikâyedeki duruma benzeyen durumları tartışmalarını ister.

16. sayfayı okur ve çocuklara soruları cevaplamaları için şu soruları sorar:

-Else neden gerçeği söylemiyor? (*duygular*)

18. Sayfadaki resmi gösterir ve burada neler yaşanmış sizce sorusunu sorar ve kitabı okur.

Sizce **zalim** ne demek?

Hikâyeyi gerçek hayatla ilişkilendirmek için sorular sormaya devam eder:

Siz de zalim insanlar tanıyor musunuz? Ne gibi zalimlikler yapıyorlar?

Zalimler size nasıl hissettiriyor? ? (*duygular*)

18-19. sayfalar okunur ve sorular sorulur:

- Else arkadaşına nasıl davrandı?

-Sizce Else'nin amacı neydi?

-Sizce Else ve Maykel nasıl hissediyorlardı?

Size Else bundan sonra nasıl davranacak? (Yalan söylemeye devam edecek yoksa itiraf mı edecek?)

20. Sayfa okunur.

-Else'nin nasıl davranacağını kimler doğru tahmin etti?

Zorbaca davranıyorsun ne demek?

Size de zorbaca davrananlar oluyor mu? Olduğunda nasıl davranıyorsunuz?

Else öğretmenine her şeyi anlatınca nasıl hissetmiş olabilir?

Hikâyeyi gerçek hayatla ilişkilendirmek için sorular sormaya devam eder:

-Size bazen yalan söylüyor musunuz? Neden?

-Yalan söylediğinizde nasıl hissedersiniz?

22-23. sayfalar okunur ve sorular sorulur:

-Annesi Else'ye ne söyledi?

-Else neler hissetti?

-Sizce Else bundan sonra Maykel'e nasıl davranacaktır?

Sayfa 24-25 okunur.

Else, Cessi'yi görünce nasıl hissetti?

Else, Cessi'ye yeni gelen kız hakkında neler söyledi?

Sayfa 26-27 okunur.

-Else Maykel'e nasıl davrandı?

Bu hikâye sana nasıl hissettirdi?

3. Okuma-sonrası etkinlikler

Burada amaç öğrencilerin hikâye kahramanları olaylar hakkında doğru ve derin sezgisel bir anlayış kazanma kapasitesini arttırmaktır. Öyküyle ilgili resim yazma ve çizim gibi yazı ve sanat etkinliklerini içerir. Örneğin, öğrencilerden hikâyenin karakterlerinden birine mektup yazmasını veya hikâye karakterlerinin hislerini temsil eden resimlerden oluşan bir kolaj yapmasını isteyebilirsiniz. Rol oynama, oyunlar, bireysel çalışma sayfaları ve hikâyenin temel mesajıyla uyumlu yaratıcı etkinlikleri içerebilir. Çizgi roman oluşturmak, artık malzemelerden karakterlerin kuklalarını yapmak ve canlandırmak, karakterlerin duygularını ve davranışlarını taklit etmek, dramatize etmek, alternatif çözümler hakkında beyin fırtınası yapmak, hamur ve kil kullanılarak karaktere benzeyen heykeller şekillendirmek.

Katarsis: Öğretmen kitabı okuduktan sonra, hikâyedeki karakterler ve durumlar hakkında temel soruları tartışmak için öğrencileri ikili gruplara ayırabilir. Karakterlerin duygularını dikkatlice deneyimlemelerini sağlayacak sorular sorulur. Daha sonra öğrenciler sezgilerini, duygu ve düşüncelerini bütün sınıfta paylaşırlar ve hikâyenin karakterleriyle duygusal bağlantılarını güçlendirirler.

Öğretmen "Ben bu hikâyeyi sizinle birlikte okuduğumuz için çok mutluyum" diyerek okuma sonrası sorular sorar. Bu güzel hikâyeyi sizlerle birlikte hatırlamak istiyorum. Lütfen bana yardım eder misiniz? Öğretmen soru sorarken çocuklara ilgili sayfayı gösterir ve çocukların süreci hatırlamasına yardımcı olur.

-Else nasıl hissediyordu?

-Yeni gelen kızın adı neydi?

-Else, Maykel'e nasıl davrandı?

Öğretmen çocukların cevaplarını dinler. Çocuklardan anlattıklarını çizmeleri istenebilir. (Çizgi roman yaptırılabilir).

Takip Oyunu:

Meyve sepeti oyunu oynanır. Öğrenciler çember olurlar, Else, Maykel ve Cessi diye sayarlar. Bir kişi ortaya alınır. Herkesin durduğu yer işaretlenir. Ortadaki kişi istediği ismi söyler. ismi söylenenler yer değiştirirken ortadaki kişi de kendine bir yer bulmaya çalışır. Oyun birkaç kez tekrarlanır. Arkadaşlık dendiği zaman herkes yer değiştirir.

2. Arkadaşlık nedir anlatan bir şiir yazmalarını isteyin.

3. Öyküden geçen duyguları bedenleriyle anlatmaları ve donuk imgeler oluşturmayı isteyin.

İçgörü/Kavrayış: Tartışmanın ardından, öğretmen öğrencilerin hikâyede yaşanan durumlara benzeyen durumları kişisel olarak deneyimleyip deneyimlemediklerini sorar? veya tanık oldukları benzer durumlarla hikâyedeki durumları karşılaştırmalarını ister. Öykünün ayrıntılarını öğrencilerin yaşamlarıyla kıyaslayın ve zıtlıkları karşılaştırın.

Bu hikâyede sen de olsaydın, Maykel'e nasıl davranırdın?

-Bu hikâyenin adı neydi?

-Bu hikâyenin yazarı sen olsaydın, kitabın ismini ne koyardın?

-Bu hikâyede en çok hangi kahramanı beğendin? Neden?

-Bu kahramanlardan biri olsaydın, hangisi olmak isterdin? Neden o kahramanı seçtin?

- Bu hikâyedeki ile benzer bir durumu yaşadın mı hiç? Nasıl hissettin? Neler yaptın?

4. Kapanış

Evrenselcilik: Öğretmen, kitabın ana mesajını özetler ve öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki deneyimleri ve yaşantılarıyla kitapta yer alan olaylar arasında bağlantı kurar. Hikâyede yaşanan olayların herkesin başına gelebileceğini belirtir. Öğretmen tutumlar ve davranışlarla ilgili olarak öğrencilerden neler beklediğini açıkça tanımlar. Hikâyenin günlük hayattaki durumlar nasıl uyarlanacağını açıklar?

Öğrencilerden bu hikâyede yaşanan olayların düşüncelerini, duygularını nasıl etkilediğini ve kendisiyle ve yaşamıyla nasıl ilişkili olabileceğini yazmayı denemeleri istenir.

Bu kitabın ana mesajı: Arkadaşlarımıza zorbaca davrandığımızda hem kendimiz olumsuz duygular hissederiz hem de arkadaşlarımız.

Bu hikâyeyi sınıf arkadaşlarınızla aranızda olabilecek zorbaca ilişkileri fark etmenizi sağlamak ve zorbaca olmayan davranışları benimsemenize yardımcı olmak için okudum. Gerçek hayatta da hepimiz yalnızlık, pişmanlık, endişe gibi duygular hissediyoruz. Yeni gelen biriyle karşılaştığımızda ona kuşkuyla yaklaşıyoruz. Ama tanımak için denemek gerekli. Dedikten sonra aşağıdaki sorulara sorarak duyguların günlük hayattaki durumlara nasıl uyarlanacağını fark etmelerini sağlar.

-İssiz bir adaya düşseydik nasıl hissederdik? (Yalnızlıkla baş etme)

-Hiç tanımadığımız insanlarla dolu bir adaya düşseydik sizce nasıl hissederdik? (yeni ortama uyum)

-Sınıfımıza/ülkemize/şehrimize yeni biri geldiğinde nasıl hissediyor olabilir?

-Farklı insanlarla tanışmak sana nasıl hissettiriyor?

Tahtaya senin adın Maykel mı? Sorusu yazılır. Her çocuğun sırtına bir duygu ismi asılır ve arkadaşlarının ona o duyguya göre soruyu okumaları istenir. Her çocuk sırtında yazan duyguyu tahmin etmeye çalışır.

Örn: Sevecenlikle, öğrenerek, korkarak.

EK-2 Bibliyoterapi ve yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleyici öğrenci programı geliştirme çalışması” ve “Akran zorbalığıyla baş etmek mümkün mü? Zorbalığı önlemede bir öğretmen programı geliştirme çalışması” adındaki BAP projelerinde kullanılmak üzere seçilen bibliyoterapiye uygun kitapların listesi

1. Bugün Bir Kova Doldurdun mu? Carol McCloud
2. Senin Kovan ne kadar dolu- Tom Rath & Maurie J. Manning
3. Sarıyalım mı?- Simona Ciralo
4. Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk- Lauren Rubenstein

5. Kuş Yuvası Saçlı Kız ve Hugufu
6. Farklı Ama Aynı- Feridun Oral,
7. Mavi Şehir Sarı Şehir- Ljerka Rebrovic,
8. Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor- Danielle Noreau,
9. Zoe Zor Öğreniyor- Marie-Claude Fortin

10. Zor Balık- Büşra Tarçalır Erol
11. Minik Rakun İri Kötü Kabadayı- Audrey Penn & Barbara L. Gibson
12. Zürafa Pupa - Zeynep Birsin
13. Tumburluplar - Okulda Zorba Var!- Meltem Erinçmen Kanoğlu

14. Kayıktaki Çocuk- Maya Mizuno, Sevde Tuba Okçu,
15. Tarık ve Beyaz Karga- Kolektif, Resimleyen: Sadi Güran
16. Yolculuk- Francesca Sanna
17. Çabuksiğınlar- Jean Claude Grumberg,
18. Hoş Geldiniz- Barroux, Barroux
19. Köstebek Kuki, Betül Sayın

EK-3 Zorbalık, duygular ve farklılıklar konusunda makalede incelenen kitapların listesi

Duygular konusundaki kitapların listesi			
Kitabın adı	Kitabın yazarı	Yayıncı	Yıl
Öfkemle Nasıl Başa Çıkabilirim	Dagmar Geisler	Gergedan	2016
Kızdığım Zaman / Nasıl Hissediyorum?	Cornelia Maude Spelman	Büyülü Fener	2017
Çok Kötü Bir Şey Oldu	Margaret M. Holmes	Okuyan Us	2017
Herkes Alfred' e Bakıyor	Johanna Unenge/Maria Nilsson Thore	Kidz	2017
Sırtımdaki Ağır Yük	Gulnar Hajo	Erdem Çocuk	2014
Anais Çok Kızgın	Sophie Martel	YKY	2014
Utangaç	Isabel Thomas	1001 Çiçek	2017
Keçeci Bayram ve Anka Kuşu	Can Göknil	Can Çocuk	2012
Hazırım-Sakinleş Öfkeli, Hayal Kırıklığına Uğramış ve Üzgün	Jennifer Moore-Mallinos	1001 Çiçek	2017
Sakin ol ve acele etme	Jennifer Moore- Mallinos,	1001 Çiçek	2017
Pezzettino	Leo Lionni	Elma Çocuk	2015
Minik Rakun ve Anılarla Dolu Meşe Palamudu	Audrey Penn	Butik	2012
Pikolo ile Felsefe Öğreniyorum / O Benim	Michel Piquemal	ODTÜ Geliştirme Vakfı	2013
Senin Kovan Ne Kadar Dolu?	Tom Rath	Butik	2009
Kaybedince kızan Selin	Frank J. Sileo	Okuyan Us	2017
Karanlık Korkusu	Aleix Cabrera	TÜBİTAK	2013
Eliza Başarısız Olmaktan Korkuyor	Andree Masse	YKY	2015
Bay Endişe	Holly L. Niner	TÜBİTAK	2016
O kadar Kızgınım ki!	Bengi Semerci	Yeşil Dinozor	2013
Sakin Ol!	Marcella Marino Craver	Okuyan Us	2017
Çocuk Hakları 5 Rikinin Yeni Dünyası	Aleix Cabrera	TÜBİTAK	2013
Konuşarak Anlaşsak	Autore Gauthier	Akmidilli	2019
Walter'ın Endişeye Gerek Yok Giysisi	Rachel Bright	1001 Çiçek	2015
Yalnız Kalma Korkusu	Aleix Cabrera	TÜBİTAK	2013
Gürültü Korkusu	Aleix Cabrera	TÜBİTAK	2013
Beni Korkutan Ne?	Heidi Howarth	TÜBİTAK	2013
Beni Üzen Ne?	Heidi Howarth	TÜBİTAK	2013
Hatırlıyorum	Jennifer Moore Mallinos	Redhouse Kidz	2008
Öfkeni Kontrol Et -Ömer Babası Olmadığında Sinirleniyor	Harpreet Kaur	Dört Göz	2015
Kurabiye'nin Orman Macerası	Debi Giori	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	2014
Beni Cesur Yapan Ne?	Heidi Howarth	TÜBİTAK	2013
Bu ne biçim sunum	Mavisel Yener, Aytül Akal	Doğan Egmont	2017

Ben Farklıyım - Topaç Çok Utangaç	Didier Dufresne	Formül	2013
Gülünç Duruma Düşme Korkusu	Aleix Cabrera	TÜBİTAK	2013
Çatışmak - Sorunları Çözer Mi?	Jennifer Moore-Mallinos	Remzi Kitabevi	2014
Küçük Fare ile Kırmızı Duvar	Britta Teckentrup	Beta Kids	2018
Bugün Bir Kova Doldurdun mu?	Carol McCloud	Butik	2012
Öğretmenim Jonathan Kâğıdımı Yırttı	Jeanie Franz Ransom	Okuyan Us	2016
Mutsuz Kedi Dila	Tulin Kozikoğlu	Redhouse Kidz	2014
Şikayet Etmek	Tuğçe Kanbur	Altın Kitaplar	2012
Lulu nun Serüvenleri	Louise L.Hay	Butik	2012
Kıskanç Kurbağa Eda	Tulin Kozikoğlu	Redhouse kids	2015
Öfkeli Örümcek Rıza	Tulin Kozikoğlu	Redhouse Kidz	2014
Korkacak Ne Var	Bengi SEMERCİ	Yeşil Dinozor	2018
Mutlu Su Aygırı	Richard Edwards	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	2019
Artık Mutluyum Duygularım ve Davranışlarım	Bengi SEMERCİ	Yeşil Dinozor	2018
Tarık ve Beyaz Karga	Kutup Yıldızı Kolektifi	Sarıgaga	2018
Dina-Duygularıyla Baş Başa	Hale Özdemir	Sola Unitas	2018
Endişelerimden Nasıl Kurtulurum	Bengi SEMERCİ	Yeşil Dinozor	2018
Benim Duygusal Dünyam 4-Korkmuyorum	Shikka Bassi	Dört Göz	2017
Benim Duygusal Dünyam 3-Kıskanmıyorum	Shikka Bassi	Dört Göz	2017
Benim Duygusal Dünyam 8-Yalnız Değilim	Shikka Bassi	Dört Göz	2017
Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk	Lauren Rubenstein	Okuyan Us -	2016
Arkadaşım Korku	Franceska Sanna	Taze Kitap	2018

Farklılıklara saygı konusundaki kitapların listesi

Zoe Zor Öğreniyor	Marie-Claude Fortin	YKY	2014
Kuş Yuvası Saçlı Kız ve Huguftu	Nalan Akduman	Nobel	2019
Sen ve Başkaları	Siska Goeminne	SEV	2017
Mantova'nın Cüceleri	Gianni Rodari	YKY	2013
Pepee Farklılıklar	Ayşe Şule Bilgiç	İnkılap	2014
Annie'nin Planı	Jeanne Kraus	Okuyan Us	2016
Duyamamak Böyle Bir Şey	Jennifer Moore-Mallinos	TÜBİTAK	2011
Çirkin Ördek Yavrusu	Hans Christian Andersen	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	2018
Bahadır	Geert De Kockere	Sarıgaga	2011
Down Sendromlu Bir Arkadaşım Var	Jennifer Moore Mallinos	TÜBİTAK	2011
Greg'in Zaferleri	Danielle Noreau	YKY	2015
Aleks Çok Hassas	Françoise Robert, Sonya Côté	YKY	2015
Küçük Dilli Karıncayiyen	Manica Musil	Timaş	2016
Ponpon Kediye Ne Oldu	Sevde Tuba Okçu	Timaş Çocuk	2018
Yavaşla Pisican	Emma Hughes	Sola Kidz	2019

Puki ile Yaşlı Karga	Kantar Arsoy	YKY	2013
Kısa Kulaklı Tavşancık	Julia Liu	YKY	2015
İçimdeki Aslan	Kristien Dieltiens	YKY	2015
Anyes'in Sakarlıkları	Emmanuelle Jasmin	YKY	2018
Keyt'in Mücadelesi	Stefan Boonen	YKY	2017
Akkuzu Karakuzu	Stefano Bordiglioni	Can Çocuk	2016
Küçük Kerevit	Gianni Rodari	Can Çocuk	2015
Bir Türlü Yerimde Duramıyorum! DEHB ile Yaşamak	Meg Belviso/ Pam Pollack	TÜBİTAK	2011
Çocuk Hakları 10 Salyangoz Adam	Aleix Cabrera	TÜBİTAK	2013
Ayı Olmayan Ayı	Frank Tashlin	Redhouse Kidz	2018
Büyük Anne ve Miyop Ejderha	Behiç Ak	Can Çocuk	2016
Timsah Olmak İsteyen Hipopotam	Jean Leroy	Martı Yayınları	2017
Gece Maymunu Gündüz Maymunu	Julia Donaldson	1001 Çiçek	2015
Frederick	Leo Lionni	Elma Çocuk	2015
Pasaklı Kaz	Caroline Jayne Church	Formül Yayınları	2011
Beril Kendi Resmini Yapıyor	Nuria Roca , Carol Isern	Tübitak	2016
Can Dans Etmeyi Çok Seviyor	Nuria Roca, Carol Isern	Tübitak	2015
Onur Harika Öyküler Yazıyor	Nuria Roca, Carol Isern	Tübitak	2015
Tali Kendine Güveniyor	Berrin Göncü Işıkoğlu	Nesil Çocuk	2017
Utangaç Papağan Huli	Gökтуğ Canbaba	Doğan Ve Egmont	2017
İnsanlar Hakkında Bildiğim Herşey	Jaume Coupons	Tekir Kitap	2018
Şarkı Söyleyen İhlamur	Gökтуğ Canbaba	Doğan Ve Egmont	2017
Kanatsız Arı Mu 2 / İlk Uçuş	Ahmet Şerif İzgören	Elma Yayınevi	2018
Zürafa Fazi	Filiz Özdem	YKY	2016
Dostluk Engel Tanımaz	Ayşen Oy	Martı	2017
Erken Çocukluk Kitaplığı-Yapabilirim!	Jennifer Moore Mallinos	TÜBİTAK	2009
Bir Uçtan Diğer Uca Dünya Çocukları	Nuria Roca	TÜBİTAK	2014
Tombak Kepçe Kulak Ben Farklıyım	Didier Dufresne	Formül	2013
Benim Otizmlili Arkadaşım	Sue Adams	Sola Kidz	2019
Farklılıklar Güzeldir / Pijama Kulübü Çocukları	Ayça Atçı	Martı Çocuk	2018
Garip Bir Kuyruk Tilki Masalları	Şermin Yaşar	Elma Yayınevi	2017
Benim Atım Farklı	Esin Bacacı Taner	Timaş	2018
Hipopandafare	Jools Bentley	İş Bankası Kültür Yayınları	2019
Kayıktaki Çocuk	Maya Mizuno	Timaş	2017
Gökkuşağının Tüm Renkleri	Jennifer Moore-Mallinos	TÜBİTAK	2011
Sabırlı Sakinyürür	Michael Ende	Kırmızı kedi	2015
Rengini Sevmeyen Karga	Can YAĞLIKÇI	Beta Kids	2019
Yavaş Kaan (Matematik Her Yerde)	Lucille Recht Penner	TÜBİTAK	2017

Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor	Danielle Noreau	YKY	2018
Farklı Ama Aynı	Feridun ORAL	YKY	2019
Mavi Şehir Sarı Şehir	Ljerko Rebrovic	Abm	2018
Barış'ın Gezintisi	Laurie Lears	TÜBİTAK	2018
Bende Astım Var	Jennifer Moore Mallinos	TÜBİTAK	2011
Taştan Adımlar-Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu	Margriet Ruurs	Nesin Yayınevi	2017
Herkes Burada!	Anja Tunkermann	Kırmızı Kedi	2017
Mavi Mogi	Aysun Berktaay Özmen	Redhouse Yayınları	Kidz 2013
Büyükbabam Değişti	Pam Pollack- Meg Belviso	TÜBİTAK	2011
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	YKY	2016
Köpekler Bale Yapmaz	Anna Kemp	Pearson Longman	2014
Yolculuk	Francesca Sanna	Taze Kitap	2018
Başka Yerde Yaşasaydım	Constance Orbeck-Nilssen	Abm	2017
Hoş Geldiniz	Barroux	Redhouse Kidz	2017

Zorbalık konusundaki kitapların listesi

Okulda Zorba Var	Meltem Erinçmen Kanoğlu	Çikolata	2013
Minik Rakun ve İri, Kötü Kabadayı	Audrey Penn	Butik	2012
Zor Balık	Büşra Tarçalır Erol	Minty	2017
Köstebek Kuki	Betül Sayın	Günışığı Kitaplığı	2007
Huysuz Uğurböceği	Eric Carle	Kuraldışı Yayıncılık	2016
Zorba Arkadaş İstemem	Bengi Semerci	Yeşil Dinozor	2015
Teo' nun Dalga Geçme Kitabı	Yağmur Artukmaç/Ceylannur Akgün	Bilgi Yayınevi Çocuk Kitaplığı	2015
Hayır Diyebilirsin	İpek Ongun	Artemis Yayınları	2013
Ezik Kokarca	Catherine DePino	Okuyan Us	2018
Vanessa'nın Yanındayım	Kerascoet	Redhouse Kidz	2018
Teo'nun Zorbalık Kitabı	Yağmur Artukmaç, Pınar Çakır Aksu	Bilgi Yayınevi	2018
Beni Rahat Bırak	Veronique Renting	YKY	2015
Kavga Etmek İstemiyorum-1B Sınıfı	Helena Bross	Büyülü Fener	2017
Kişilik İksiri	Alan MacDonald	Martı Yayınları	2015
Filozof Meşe	Anooshirvan Miandji	Bilgi Yayınevi	2018
Nelere Hayır Demeliyiz? - Haraca Hayır!	Stephanie Duval	Timaş Genç	2011
Armut Çiçeği Köyü'nün Kargaları	Aldous Huxley	Kırmızı Kedi	2016
Tali Alayla Başa Çıkıyor / Öykülerle Duygusal Zeka Eğitimi 7 (2. Set)	Berrin Göncü Işıkoğlu	Nesil Çocuk	2014
Kötü Muameleye Hayır!!	Dominique de Saint Mars	Timaş Genç	2011
Güzel, Açık göz, Cesur Kızlar 4- Ejder Çocuk	Beatrice Masini	Can Çocuk	2012
Lütfen Dalga Geçme!	Ayşen Oy	Mandolin	2017

Yaramaz Ejderhalar	Debi Gliori	İş Bankası Kültür Yayınları	2014
Şaşkın Tiranozor	David Roberts , Julia Donaldson	1001 Çiçek	
5 Küçük Dinozor - Zorba Kral Ti-Reks	İlkay Marangoz	Yeşil Dinozor	2012
Kalebozan Karlo	Redhouse Kidz Yayınları	Redhouse Kidz	2016
Tumburluplar - Okulda Zorba Var!	Meltem Erinçmen Kanoğlu	Çikolata Yayınevi	2013
Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor	Beth BRACKEN	1001 Çiçek	2018
Zürafa Pupa	Zeynep Birsin	KVA Çocuk	2018
Pako Yunke Okulda	Cesar Vallejo	Nesin Yayınevi	2017
Obur Balina	Rudyard Kipling	1001 Çiçek	2017
Stephanie'nin At Kuyruğu	Robert Munsch	Nota Bene	2018
Arda Alyanak	Daniela Palumbo	YKY	2017
Anti - Kabadayı Makinesi	Paul Shipton	Martı Yayınları	2015
Sır Versem Saklar mısın ?	Jennifer Moore Mallinos	Redhouse Kidz ı	2008

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE GÖÇ ÜZERİNE METAFORİK BİR ÇALIŞMA

ÇİĞDEM DURAN

SALİH ŞAHİN

MEB

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Türkiye hem bulunduğu konum özellikleri hem de çevre ülkelerde yaşanan olayların da etkisiyle son yıllarda önemli ölçüde göç alan bir ülke haline gelmiştir. Öyle ki, toplumun hemen her kesimi göçlerden bir şekilde etkilenmektedir. Benzer şekilde eğitim öğretim sürecinde de göç konuları lise coğrafya dersleri kapsamında yer almaktadır. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin göçlere yönelik algılarının ortaya konulması önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Belirtilenlerden hareketle, bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin göç kavramı ile ilgili zihinsel algılarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla, çalışmanın veri toplama grubu Kocaeli ili Çayırova ilçesinde bulunan 5 farklı lisede öğrenim gören 330 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Göç Metafor Formu" kullanılmıştır. Bu formda öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: "Göç.....gibidir. Çünkü" ve cümledeki boşlukları kendilerince tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın aracının güvenilirliği için Kappa istatistiğinden faydalanılarak uyuma yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda güvenilirlik değeri %97,5 olarak bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular metafor eleme aşamasından geçirilmiştir ve çalışmanın sonucunda öğrencilerden 205 farklı metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar 8 kavramsal kategori altında ele alınmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin en çok "yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç" kategorisinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin göç kavramını en çok en çok; 'yeni bir hayat, kuş ve kuşlar, umut, yeniden doğmak, yeni bir dünya, kitap, yeni bir başlangıç, ayrılık, hayat ve ölüm' metaforları ile ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yeni bir hayat, başlangıç, kuş, kavramsal kategori.

A METAPHORICAL STUDY ON MIGRATION IN GEOGRAPHY TEACHING

Abstract

Turkey has become a country that receive considerable immigration in recent years due to both its geographical location, and the developments in the neighbouring countries. In fact, almost all sections of society are affected by immigration in some way. Similarly, migration issues are included in high school geography courses in the education and training process. In this context, revealing the perceptions of secondary school students towards immigration is considered an important issue. Based on the foregoing, the present study was carried out to find out the mental perceptions of secondary school students about the concept of immigration. Accordingly, the data collection group of the study consisted of 330 students attending to 5 different high schools located in Çayırova district of Kocaeli province. Qualitative research method was used in the study. The "Migration Metaphor Form" was used as the data collection tool. In this form, the following question was asked to the students: "Immigration is like (...). Because (...)". And the students were asked to fill in the blanks by themselves. The percentage of agreement was calculated using Kappa statistics as regards the reliability of the instrument. As a result, the reliability value was found to be 97.5%. The findings of the study were subject to metaphor elimination stage and 205 different metaphors were obtained from the students as a result of the study. These metaphors were addressed under 8 conceptual category and interpreted. It was observed that the students were mostly concentrated under the category of "immigration as the beginning of a new life". It was understood that the students associated the migration concept mostly with metaphors of 'new life, bird and birds, hope, rebirth, a new world, books, a new beginning, separation, and life and death' metaphors.

Key words: New life, beginning, bird, conceptual category.

Giriş

İnsanların çeşitli sebeplerle yaşadıkları yerleşim yerini terk edip ülke içinde farklı bir yerleşim birimine veya uluslararası bir sınır geçerek farklı yerleşim yerlerine giderek gerçekleştirdikleri yer değiştirme hareketi göç olarak ifade edilmektedir. Göç olgusu insanın varoluşundan beri olan ve hem katılanı, hem başlangıç noktasını, hem de varış noktasını etkileyen oldukça karmaşık bir süreçtir. Göçlerde genel olarak etkili olan en temel faktörler, bazen insanların daha iyi yaşam şartlarına kavuşma isteği, bazen de zorunlu nedenlerle buldukları yerlerde yaşamlarını sürdürme şansının kalmamasıdır.

Göç konusu son yıllarda Türkiye için çok daha da önemli bir olgu haline gelmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri, Türkiye'nin önemli bir konuma sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi, Türkiye Asya ve Afrika'dan Avrupa'ya geçiş açısından oldukça önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu durum Türkiye'yi hem varış noktası hem de transit geçişlerde önemli hale getirmektedir.

Türkiye'de bir yandan ülke içinde çeşitli göçler meydana gelmekte iken, bir yandan da çevre ülkelerde yaşanan sorunlar dolayısıyla ülkemiz çevre ülkelerden çok sayıda göç almaktadır. Bu bağlamda bir yandan taraf olduğumuz uluslararası anlaşmalar diğer yandan benimsenen politikaların da etkisiyle, Türkiye yalnızca göç veren değil, aynı zamanda göç alan ve transit göçlere de sahne olan bir ülke durumuna gelmiştir (Canyurt, 2015; Karabağ-Şahin, 2019). Böylece Türkiye'de göç, komşu ülkelerde yaşanan sorunlara bağlı olarak ortaya çıkan göçlerin de etkisiyle hemen her kesimden insanın doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği ve ilgilendiği bir konu olmuştur.

Göç konusunun Türkiye için son yıllarda oldukça önemli bir olgu haline gelmesindeki en önemli olayların başında Arap Baharı olarak adlandırılan yaşanan gelişmelerdir. İlk olarak 2010 yılında Kuzey Afrika'da ortaya çıkan Arap Baharı Türkiye'nin de içinde bulunduğu bölge başta olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerini önemli ölçüde etkilemiştir. "Arap Baharı"nın Suriye'ye yansması, yaşanan iç savaş dolayısıyla çok sayıda insanın evsiz kalmasına ve milyonlarca insanın ülke dışına göç etmesine neden olmuştur. Oluşan bu göçlerden etkilenen ülkelerin başında Türkiye gelmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Yaşanan göç dalgalarıyla birlikte ülkemize sığınan mülteci sayısı her geçen gün artmış ve mültecilerin sayısı günümüzde 4 milyona yaklaşmıştır.

Bu bağlamda özellikle çok büyük boyutlu bu dış göçler ülkemizde yaşayan herkesin yakından ilgi duyduğu bir konu olmuştur. Elbette bu süreçte ülkemizden başka ülkelere yapılan göçler yanında ülke içinde de özellikle kırsal kesimden şehirlere doğru olan göçler de yaşanmaya devam etmektedir. Böylece bu gelişmeler, hemen her türlü göçe sahne olan bir ülke olarak, göç konusunun önemli bir gündem maddesi olmasında önemli etkenlerdir.

Toplumun her kesimi için farklı anlamlar taşıyan göç olgusu eğitim öğretim sürecinde de önemli konulardan biridir. Bu anlamda özellikle lise coğrafya dersi öğretim programında göç konularına yer verilmektedir. Bu kadar gündemde olan bir konuda ülkenin geleceği olacak gençlerin göçlere ilişkin ilgi ve algılarının belirlenmesi geleceğe yönelik planlamalar ve karar verme süreci ile olası sorunların çözümü bakımından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde çok çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Aslında öğretim yöntem ve tekniği tek başına sihirli bir değnek olmamakla birlikte, bazı konuların öğretiminde bazı yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi etkin ve kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesi bakımından daha önemlidir. Bu bağlamda göç konularının öğretiminde de çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir.

Eğitim öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerden biri de metafor yöntemidir. Metafor Grekçe bir kelime olup "Meta: Öte", "Pherin: Taşımak" kelimelerinden oluşur ve bir şeyi başka bir şey ile anlatmak anlamında kullanılır (Parin, 2017). Başka bir tanımla metaforlar, insanların günlük hayatlarında kullandıkları dili süslemeye yönelik söz sanatlarından çok daha fazlasını kapsarlar (Saban, 2008). Kişilerin bir konu ya da kavram hakkındaki algıları belirlenirken anket, gözlem, ölçek ve görüşme gibi veri toplama araçları kullanılır. Bu veri toplama araçlarının yanında metaforlar yardımıyla da bir konu hakkında veri toplanabilir (Tıkman, Yıldırım & Şentürk, 2017).

Metaforlar geçmişten günümüze birçok alanda kullanılmıştır ve kullanılmaya da devam edilmektedir. Çünkü metaforlar anlatılmak isteneni kolay ve daha şiirsel bir şekilde ifade etme lüksünü ortaya çıkarmıştır. Öyle ki metaforlar düz ve sıradan bir anlatımın aksine insanı düşünmeye sevk eden, ifade içine gizlenmiş anlamların bulunduğu zengin bir söyleyiş tarzıdır. Metaforlar özellikle son yıllarda nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır ve hem kendi başına hem de diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılmaktadır. Metaforlar araştırma konusu doğrultusunda çalışma grubundan farklı bakış açıları elde etmeye yarar. Elde edilen farklı algılar da öğretme faaliyetleri içerisinde nasıl kullanılacağına dair ipuçları verebilir (Kılcan, 2017, s. ii).

Metafor bilinmeyen kavramların açıklanmasında, öğretiminde, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmada geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Bu yöntem ile öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri, zihinlerinde var olan şemaları ile ilişkilendirerek yeni ve eski bilgileri birbirine bağlarlar. Bilinmeyen bir kavramı açıklarken bilinen bir kavramdan faydalanılması metaforların en yaygın kullanım şeklidir. Yani metafor benzeyen kavram ile benzetilen kavram arasında tutarlı bir ilişki kurularak bilinmeyen, açıklanması zor olan kavramın daha kolay anlaşılmasının sağlar. Bu durumda metaforların bilinmeyen kavramı daha kolay bir şekilde öğreten onun zihinde yer etmesini sağlayan ve bu konuda da geçerliliği kanıtlanmış bir araç olduğu olduğu söylenebilir (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metaforlar eğitim öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Hampshire'a göre (1996) Derslerde metaforların kullanılmasının sınıf içi etkinliklerde önemli bir rol oynamaktadır (Hampshire'den aktaran Akyol, 2017, s. 53).

Demir, (2017) metaforların eğitim öğretim alanında kullanılmasının faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

- Metaforlar hayal edebilmenin ürünleridir, dolayısı ile keşfedici ve yaratıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilirler.

- Metaforlar sayesinde bilinen bir kavramın yardımıyla bilinmeyen bir kavramın daha kolay bir şekilde açıklanması mümkündür.
- Metaforlar sayesinde önceki bilgi ile yeni bilgi arasında bir köprü kurulabilir. Dolayısı ile yeni öğrenilecek olan bilgilerin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilirler.
- Soyut ve anlaşılması zor kavramlar açıklanırken metaforlardan faydalanılabilir.
- Öğrencilere hazır bilgi sunmak yerine metafor uygulamaları yaparak onların bilgiye yaparak yaşayarak ulaşmaları sağlanabilir. Bu sayede öğrenmeler daha kalıcı hale gelir.
- Öğrencilerin bir durum, kavram ya da nesne hakkında ne düşündükleri yani zihinsel imgeleri metaforlar yardımıyla açığa çıkartılabilir.

Belirtilenlerden hareketle bu çalışmada veri toplanmasında metafor yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın önemi

Türkiye hem göç alan hem göç veren hem de transit göçlere sahne olan bir ülkedir. Bu nedenle göç kavramı hangi açıdan ele alınırsa alınsın ülkemiz için önem arz etmektedir. Bu çalışma ile göç kavramı ele alınırken öğrencilerin metaforlar yoluyla göç algılarını ortaya konulması amaçlanmıştır.

Ülkemiz özellikle coğrafi konumu nedeniyle 2011 yılından beri Suriye'den gelen yoğun göç dalgalarına maruz kalmaktadır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 07.02.2019 tarihli açıklamasına göre mülteci sayısı bir önceki aya göre 11 bin 720 kişi artarak toplam 3 milyon 644 bin 342 kişi olmuştur (<https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>). Barındırdığı mülteci sayısının bir hayli artmasıyla göç olgusu Türkiye için gündemdeki güncelliğini ve önemini korumaya devam etmektedir.

Yaşanan bu gelişmelerle birlikte Türkiye için önemi giderek artan göç kavramı eğitim öğretim süreçlerinde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Coğrafya dersi müfredatında yer alan göç konusunun öğretimi ile öğrencilerde farkındalık ve empati duygusunun gelişeceği düşünülmektedir (Şahin, 2017). Bu kapsamda yaratıcı ve keşfedici bir öğrenme süreci sağlayan metaforlar öğrencilerin bu yöndeki algılarına olumlu katkıda bulunması açısından önemlidir.

Bu çalışma göç kavramının ortaöğretim öğrencileri tarafından nasıl algılandığına ışık tutması ve bu kavramın ortaöğretim öğrencileri tarafından daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Çalışma ortaöğretim öğrencilerinin göç kavramı ile ilgili algılarını sebepleriyle birlikte ortaya koyacaktır. Bu durum öğrencilerin sahip oldukları yanlış kodlamaların tespitini mümkün kılacaktır. Öğrenme süreçlerinde kavram yanlışlarının tespit edilip yapılandırılıp düzeltilmesi eski bilgiler üzerine inşa edilecek yeni bilgilerin olumsuz etkilenmesinin önüne geçecektir. Bu kapsamda yapılan literatür taramasında benzer çalışmalara az sayıda rastlanmıştır. Çalışmanın alana katkıda bulunması ve yapılacak olan diğer çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

İlgili Araştırmalar

Saban (2009), 'Okula İlişkin Metaforlar' adlı çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adaylarının okula ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 1204 öğrenci, 85 öğretmen ve 420 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmış ve katılımcılardan 'Okul.....gibidir, çünkü.....' Cümlesini kendilerince tamamlamaları istenmiştir. Çalışmada katılımcılardan 74 adet geçerli metafor elde edilmiştir. elde edilen veriler hem nicel hem de nitel veri çözümleme teknikleriyle analiz edilmiş, 10 kavramsal kategori altında incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar okul kavramını en çok 'Sevgi ve dayanışma yeri olarak okul' kategorisi ile ilişkilendirmişlerdir. Bu kapsamda okul kavramı en çok 'ev' metaforuna benzetilmiştir. Ev metaforunun çalışmaya katılan 387 katılımcı tarafından tercih edildiği göze çarpmaktadır. Çalışmanın sonuçlarında okul kavramının bir bütün olarak açıklanabilmesinin tek bir metaforla mümkün olmadığı, bunun için çok sayıda metafora gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır.

Öztürk (2007), 'Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına Yönelik Metafor Durumları' adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2006-2007 yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplamda 357 son sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmış, katılımcılara 'Coğrafya.....gibidir, çünkü.....' açık uçlu cümlesi yöneltilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 49 farklı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 49 farklı ve Sınıf öğretmeni adaylarının 48 farklı metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda 357 öğretmen adayının %33'ünün coğrafya kavramını en çok 'yaşam kaynağı-yaşamın kendisi' olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amaçları

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlemektir.

Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin göç olgusunu hangi metaforları kullanarak ifade ettiklerini belirlemek,

2. Öğrencilerin oluşturdukları metaforların nedenlerini belirlemek,
3. Öğrencilerden toplanan veriler üzerine benzer metaforları kategorilendirerek değerlendirmek,
4. Elde edilen metaforların coğrafya dersi göç öğretiminde kullanılabilirliği üzerine değerlendirmelerde bulunmak.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim görmekte olduğu coğrafya dersi öğretim programı içerisinde yer alan göç konusuna ait metaforlar oluşturmak ve oluşturulan bu metaforların nedenlerini ortaya koyabilmek için tarama modellerinden biri olan nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 39).

Bu çalışmada nitel araştırmanın olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın desenlerinden olan olgubilim (fenomoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguların altında yatan anlamlara odaklanmak, onları keşfedip açığa çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 78). Bu çalışmanın amaçlarından biri oluşturulan metaforların nedenini ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırmanın yaklaşımı olgubilim deseni olarak belirlenmiştir.

Evren-Örneklem-Çalışma Grubu

Bu çalışma Kocaeli ili Çayırova ilçesinde bulunan; Gosb Tadım Jale Yücel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Şehit İlhan Kartal Anadolu Lisesi, Çayırova Kız İmam Hatip Lisesi, Güzeltepe Fevzi Çakmak Anadolu Lisesi ve 15 Temmuz Fen Lisesi okullarında yürütülmüştür. Çalışma 10. ve 11. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma grubuna ait sayısal veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sınıf		
Kız	Erkek	10.Sınıf	11.Sınıf
190	140	177	153
Toplam: 330		Toplam: 330	

Çalışma grubu beş farklı okulda bulunmaktadır. Ayrıca çalışma grubunun bulunduğu okul türleri de çeşitlilik göstermektedir. Bu durum araştırmanın sonuçlarının daha çeşitli olmasını sağladığı düşünülmektedir. Çalışma grubunun Kocaeli ilinden seçilmesinin nedeni bu ilin sanayi faaliyetlerinden dolayı yoğun bir göçe maruz kalması ve öğrencilerin de bu durumun farkında olduğuna inanılmasıdır. Bu çalışmada çalışma grubu belirlenirken kriter olarak bazı parametreler baz alınmıştır. Bunlar ;

Çalışma grubunun araştırmanın amacına uygun olması

Araştırmanın konusu olan göç kavramının çalışma grubu tarafından coğrafya dersi öğretim programı içerisinde öğrenilmiş olması durumları göz önünde bulundurularak çalışma grubu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubundan veri toplanabilmesi için araç olarak yarı yapılandırılmış bir anket formu hazırlanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış anket formu üç bölüm olarak oluşturulmuştur. Birinci bölümde öğrencilerden demografik bilgilerini elde etmeye yönelik; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul ve daha önce göç eylemine katılıp katılmadıkları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde çalışmanın öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için metafor kavramının basitçe tanımına ve metafor oluşturmakla ilgili örneklerle yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış anket formunun son kısmı ise asıl veri toplanılan kısımdır. Bu bölümde öğrencilerden cümledeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere ; "Göçbenzer. Çünkü" Cümlesi yöneltilmiştir. Bu cümle içerisinde öğrencilerin göç kavramını bir şeye benzetmeleri ve bu benzetmenin de gerekçesini çünkü cümlesi altında vermeleri istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin kendi ürettikleri metaforlarına bir gerekçe ve mantıklı bir dayanak sunmaları sağlanmıştır (Saban, 2008). Çalışma grubunun kendi el yazılarıyla ve kendi hür iradeleriyle oluşturdukları bu kompozisyonlar bu araştırmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Bu çalışmaya başlanmadan önce Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli olan izinler alınmıştır. Ardından çalışma grubunun hangi okullar olacağı kararlaştırılmıştır. Bu aşamada okul türlerinin farklılık göstermesi isteği göz önüne alınmış Çayırova ilçesinden beş farklı okul belirlenmiştir. Gerekli olan izinler alındıktan sonra çalışmanın yürütüleceği okullara gidilmiş ve öğrencilerle bire bir olarak çalışma yürütülmüştür. Öğrencilere çalışmadan kısaca bahsedilmiştir. Ardından göç

kavramı ile ilgili ön bilgiler kontrol edilmiştir. Çalışma sonuçlarının daha sağlıklı olabilmesi için metafor kavramının ne olduğu ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sadece tanım yapılmamış ayrıca metafor kavramına gündelik hayatımızdan örnekler verilmiş, öğrencilerden de farklı örnekler üretmeleri istenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin konuya hakim olması sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış anket formu öğrencilere dağıtılmadan önce öğrencilerin birbirlerinin yazıkları metaforlardan etkilenmemeleri gerektiği, yazılan her bir metaforun kıymetli olduğu bilgisi öğrencilerle paylaşılmış ardından form dağıtılmıştır. Yaklaşık 20 dakikalık bir süre tüm öğrenciler için yeterli olmuş veri toplama süreci toplam 14 farklı sınıf için aynı aşamalar takip edilerek bir ders saati içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözülmesi aşamasında içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi kişilerin davranışları ve bunların altında yatan nedenler hakkında dolaylı yollarla çalışmaya fırsat sağlayan bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 28). İçerik analizine ek olarak elde edilen veriler yorumlanırken aşağıda açıklanan beş aşamadan oluşturulmuştur (Aydoğdu, 2008, s. 49; Saban, 2008). Bu beş aşamalı veri analizi şu basamaklardan oluşmaktadır;

1. Adlandırma aşaması
2. Eleme aşaması
3. Kategori geliştirme aşaması
4. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşaması
5. Üretilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması aşaması

Adlandırma aşaması: Bu aşamada çalışma grubundan elde edilen tüm metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediği incelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen metaforlar alfabetik düzene göre sıralanmıştır. Tekrar eden metaforlar ve tekrar edilme sayıları belirlenmiştir. Bu aşamada metafor sayılmayacak durumda olan formlar uzman görüşüne de başvurularak ayıklanmıştır.

Eleme aşaması: Katılımcılardan elde edilen metaforlar incelendikten sonra çalışma grubundan toplamda 330 öğrenciden 205 çeşit geçerli metafor üretilmiştir.

Veri toplama aracının özelliklerinden bahsederken öğrencilerin oluşturdukları metaforların gerekçelerinin de istendiği belirtilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin üretmiş oldukları metaforun kendisi, metaforun konusu ve bu iki öge arasındaki bağlantının mantıklı olup olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bazı öğrencilerin metafor oluşturamadıkları görülmüştür. Bu metaforlar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Kategori geliştirme aşaması: Öğrenciler tarafından üretilen toplam 205 çeşit metafor benzer özelliklerine göre kategorize edilmiştir. Bu çerçevede 7 kategori oluşturulmuştur ayrıca hiçbir gruba dahil edilemeyen metaforlar için çeşitlilik kategorisi oluşturulmuş, tüm metaforlar toplamda 8 kategori altında ele alınmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşaması: Nitel araştırmalarda araştırmanın sonuçlarına nasıl ulaşıldığının doğru bir şekilde ortaya koyulması araştırmada geçerlik açısından önemli ölçütlerden kabul edilir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için öncelikle uygulama aşamasında tüm kontrol araştırmacı tarafından sağlanmış ve uygulamanın her aşamasında araştırmacı öğrencilerin yanında bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği sağlanırken ayrıca uzman görüşüne başvurulmuş, oluşturulan metafor listesi ve kavramsal kategoriler ile uzmanın yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın Güvenirliği Miles ve Huberman'ın (2016, s. 64) formülü (Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmış, elde edilen uyumun $200/200+5=97,5\%$ olduğu ortaya çıkmıştır. Uzman ve araştırmacı karşılaştırması sonucunda uyum 90% ve üzeri olursa yeterli düzeyde güvenilirlik sağlanmış olur (Saban, 2008).

Üretilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması aşaması: Bu aşamada elde edilen metaforların frekansları ve bu frekansların da tüm çalışma grubuna oranı hesaplanmıştır. Ayrıca her kategori kendi içerisinde detaylı olarak incelenmiş ve en fazla tercih edilen metaforların tercih edilme sebeplerine ait örnekler öğrencilerden doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

Araştırma Bulguları

Bu bölümde çalışma grubuna yöneltilen yarı yapılandırılmış açık uçlu anket sorusunun sonuçlarına yer verilecektir. Öğrencilerin göç kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 8 kategori içerisinde değerlendirilecek ve tablolarla analiz edilecektir. Ayrıca göç kavramına ilişkin geliştirilen metaforların öğrenciler tarafından seçilme nedenleri doğrudan alıntılar yapılarak ortaya koyulacaktır.

Göç Kavramına İlişkin Elde Edilen Metaforlar Hakkındaki Genel Bilgiler

Göç Metafor Formu öğrencilere uygulandıktan sonra verilerin çözülmesi aşamasında metafor olarak kabul edilemeyen veriler çalışmadan çıkartılmıştır. Kabul edilebilir düzeyde toplamda 205 farklı metafor elde edilmiştir. Bu 205 farklı metafor

330 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Çalışmada öğrencilerin göç kavramını en çok yeni bir hayata başlamak, her şeye yeniden ve sıfırdan başlamak gibi metaforlar ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. 205 farklı metafor alfabetik olarak listelenmiş ve sonuçlara uygun kavramsal kategoriler altında yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen 205 farklı metafor 8 farklı kavramsal kategori ile ortaya koyulmuştur. Bu kategoriler daha önce de belirtildiği gibi; kuş ve kuş türleri olarak göç, coğrafi bir terim olarak göç, olumlu duygular olarak göç, olumsuz duygular olarak göç, seyahat-yolculuk ve gitmek olarak göç, bir eşya olarak göç, yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç ve çeşitlilik olarak göç kategorileridir. Kategoriler içerisinde yer alan çeşitlilik olarak göç kategorisi diğer kategorilere dahil edilemeyen metaforların bulunduğu kategoridir. Kategoriler içerisinde göç kavramının en az ilişkilendirildiği kategorinin 'coğrafi bir terim olarak göç' kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5,1'i bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir. Kategoriler içerisinde göç kavramının en fazla ilişkilendirildiği kategorinin 'yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç' kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 19,6'sı bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Göç Kavramına İlişkin En Fazla Tercih Edilen İlk On Metafor Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Öğrencilerden en fazla elde edilen metaforlar ve bu metaforların tercih edilme nedenlerine ilişkin örnekler Tablo 2'de ele alınmıştır.

Tablo 2

Metaforlar	f	yüzde(%)
(n=10)	n=86	n=%26
Yeni bir hayat	16	4,8
Kuş ve kuşlar	14	4,2
Umut	12	3,6
Yeniden doğmak	8	2,4
Yeni bir dünya	7	2,1
Kitap	7	2,1
Yeni bir başlangıç	6	1,8
Ayrılık	6	1,8
Hayat	6	1,8
Ölüm	4	1,2

Katılımcılar Tarafından En Fazla Zikredilen İlk On Metafor

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan toplam 330 öğrenciden 86'sının en fazla tercih edilen metaforları oluşturdukları göze çarpmaktadır. Bu da demek oluyor ki çalışmaya katılan öğrencilerin %26'sı göç kavramını en fazla tercih edilen metaforları kullanarak ortaya koymuşlardır. Bu çalışma sonucunda araştırmaya katılan 330 öğrenciden 205 farklı metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforların frekanslarının analizi sonucunda en fazla tercih edilen ilk on metaforun; yeni bir hayat, kuş ve kuşlar, umut, yeniden doğmak, yeni bir dünya, kitap, yeni bir başlangıç, ayrılık, hayat ve ölüm olduğu ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar içerisinde 'yeni bir hayat' metaforu çalışmaya katılan 16 öğrenci tarafından tercih edilmiş olup en fazla tercih edilen metafor unvanını elde etmiştir. En fazla tercih edilen ilk on metaforun tercih edilme nedenlerine ilişkin örnekler şu şekilde sıralanabilir:

1. Göç yeni bir hayat gibidir. Çünkü ikisi de bembeyaz bir sayfa gibidir. N8
2. Göç kuş ve kuşlar gibidir. Çünkü iklimden, barınma sorunlarından dolayı göç ederler. N7
3. Göç umut gibidir. Çünkü ikisinde de iyi şeylerin olacağına inanılır. A28
4. Göç yeniden doğmak gibidir. Çünkü ikisi de yeni bir hayatın başlangıç aşamasıdır. H21
5. Göç yeni bir dünya gibidir. Çünkü insanlara yeni kapılar açar. K16
6. Göç kitap gibidir. Çünkü ikisinde de başka diyarlara yolculuk yapılır. K3
7. Göç yeni bir başlangıç gibidir. Çünkü bütün hayatın yeniden düzenlenir. E4
8. Göç ayrılık gibidir. Çünkü ikisi de zor gelir. H11
9. Göç hayat gibidir. Çünkü ikisi de bizi bir yerden bir yere sürükler. B13
10. Göç ölüm gibidir. Çünkü ne zaman geleceği belli olmaz. N24

Örnek metaforlar incelendiğinde bazı ortak yönlerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Göç Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforların Kategorik Dağılımları, Frekansları ve Yüzdeleri Hakkındaki Genel Bilgiler

Bu çalışma sonucunda 330 kişilik çalışma gurubundan 205 farklı metafor elde edilmiştir. Bu 205 farklı metafor, çalışmanın sonuçlarının daha verimli ve düzenli bir şekilde ele alınabilmesi için, oluşturulan kavramsal kategoriler altında analiz edilecektir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen tüm metafor çeşitleri 8 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kavramsal kategoriler ve bu kategorilere ait bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Geliştirdikleri Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
1) Kuş ve kuş türleri olarak göç	anka kuşu, göçmen kuşlar, güvercin, kuş, kuş sürüsü, kuşlar, leylek, leylekler, leylek olmak, yavru kuş, yuvadan ayrılmış kuş, vatansız bir kuş, kafesteki kuş	13	29	8,7
2) Coğrafi bir terim olarak göç	yağmur, akarsu, güneş, göl, doğal afet, deniz, dalgasız deniz, bahar, bulut, mevsim, kapalı hava, sel, sonbahar	13	17	5,1
3) Olumlu duygular olarak göç	aşk, başarılarımız, düşünceler, duygu, gülümseme, hayal, hayal ettiğim araba, hayaller, hayallerimize kavuşmak, kışın soğuğu-yazın güneşi, kurtuluş, mutluluğa koşmak, mutluluk, sıcaktan bunalmışken su içip rahatlamak, sabretmek, pozitif hisler, özgürlük, yaşamı isteme, uykusuzluktan sonra uyumak, umut, su içmek, kardeşlik	22	39	11,8
4) Olumsuz duygular olarak göç	acı, aldatma, anne kucağından ayrılmak, ayrılık, çaresizlik, çocuğu ölen anne, duygu karmaşası, endişe, eskiyi özlemek, gurbet, hatıra defterini silip atmak, hüznün, hüznünlü bir film sahnesi, öfke, karanlık, mutsuzluk, mağduriyet, zorunlu olduğu yolda akmaya çalışan bir su, sonbaharda dökülen yaprak, kopmak, sevdiklerinden ayrılmak, rüzgarda savrulan yaprak, özlem duygusu, özlem, tek taraflı aşk, yalnızlık, yetim-öksüz kalmak, ellerini kesen ipe tutunmak, kesilen bir elma, kırılmış bir bardak, zorunluluk, arada kalma, terk etmek, kaybetmek	34	49	14,8
5) Seyahat, yolculuk ve gitmek olarak göç	kaçış, kaçmak, kamp, yol, yolcu, yolcu otobüsü, yolculuk, seyahat etmek, tek şeritli yol, tatil, uçsuz bucaksız bir yol, tek yönlü sonsuz yol, uzun bir yolculuk, uzun bir yolun sonu, köprüden geçmek, otoyol, misafirlik, kutlu bir yol, ölüm, karavan, zorunlu bir kaçış, bilinmeyen yol, bilinmeze yolculuk, taşlı bir yol	24	36	10,9
6) Bir eşya olarak göç	nar, kitap, kıyafet dolabı, anahtar, araba, araç, balon, çanta, sepetinde çiçek olan bisiklet, silgi, su, sürpriz yumurta, zaman makinesi, çelik kapı, çiçek, çikolata, diş teli, dolar, ekşiyüz sakızı, eskiyen eşya, iddia kuponu, ilaç, kalem, kitap seçmek, limon	25	37	11,2
7) Yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç	beyaz bir sayfa, bir başlangıç, bir bebeğin doğması, doğum, dönüm noktası, duran kalbin yeniden atması, hayatını değiştirmek, kanserin başlaması-bitmesi, kozasından çıkan kelebek, okula başlayan bir çocuk, yeniden yaratılış, yenilenmek, yenilik, değişiklik, değişim, yeni bir başlangıç, yeni bir dünya, yeni bir hayat, yeni bir kapı, keşif, yeni bir vatan, yeni bir yaşam, yeni doğmuş bebek, yeniden doğmak, temiz bir sayfa, yeni dikilen bir bitki, yeni insanlar, yeni bir arkadaş	28	65	19,6
8)Çeşitlilik olarak göç	karıncalar, kayıp bir şeyi aramak, ufuk, ben, baba, ateş, apartman, anne, aile, ağaç, kütüphane, masal, misafir, okul, okun yaydan çıkması, ordu, sürü, sürgün, sınav, savaş, saklambaç, saç, futbol maçı, fırsat, fidan, dersler, diken, çok uzun saç, çocuk, çiçek açması, cennet, hastalık, hayat, ihtiyaç, kabı değiştirilmiş sıvı, kaktüs, kalp, kalabalık misafir, hayatta karşılaşılan tasadüf, yarınlarımız, yaşam savaşı, misafir çocuğu, rahat bir hayat, matematik, bir seri katil, karahindiba	46	58	17,5
TOPLAM		205	330	100

205 farklı metafor için oluşturulan 8 kavramsal kategori; Kuş ve kuş türleri olarak göç, coğrafi bir terim olarak göç, olumlu duygular olarak göç, olumsuz duygular olarak göç, seyahat-yolculuk ve gitmek olarak göç, bir eşya olarak göç, yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç ve çeşitlilik olarak göç olarak belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde elde edilen tüm metaforlar içerisinde en fazla metaforu barındıran kategorinin 48 metafor ile 'çeşitlilik' kategorisi olduğu görülmektedir. Ancak katılımcılar tarafından en fazla tekrarlanan metafor kategorisinin 65 kişi ile 'yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç' kategorisi olduğu görülmektedir. Bu sayı da çalışmaya katılan öğrencilerin %19,6'sını kapsamaktadır.

'Kuş Ve Kuş Türleri Olarak Göç' Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Kategorinin Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Katılımcılar tarafından bu kategoriye ait toplamda 13 farklı metaforun oluşturulduğu görülmektedir (Tablo 4). Bu 13 farklı metafor 29 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %8,7' si bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Tablo 4

Kuş Ve Kuş Türleri Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
1) Kuş ve kuş türleri olarak göç	anka kuşu, göçmen kuşlar, güvercin, kuş, kuş sürüsü, kuşlar, leylek, leylekler, leylek olmak, yavru kuş, yuvadan ayrılmış kuş, vatansız bir kuş, kafesteki kuş	13	29	8,7

Bu kategori içerisinde bulunan tüm metaforlar ve bu metaforların frekansları, cinsiyete göre tercih edilme durumları ve göçe katılma durumlarına göre tercih edilme durumları açısından ayrı bir tabloda detaylı olarak ele alınmıştır.

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 8 tekrar ile 'kuş' metaforu olduğu anlaşılmıştır. Bu metaforun sadece kız öğrenciler tarafından tercih edildiği göze çarpmaktadır. Kuş metaforunun ardından göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen ikinci metaforun 6 tekrar ile kuş metaforuyla çok benzerlik gösteren 'kuşlar' metaforu olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 29 öğrenciden 6 tanesinin göçe katıldığı diğer 23 öğrencinin ise göçe katılmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforun yine kuş metaforu olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'kuş ve kuş türleri olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlar üzerinden ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar içerisinde verilecektir.

1. Göç kuş gibidir. Çünkü ikisi de isteyerek bir yerden ayrılır. H22
2. Göç kuş gibidir. Çünkü ikisinde de rahatına göre yer değiştirip göç etmek vardır. C29
3. Göç kuşlar gibidir. Çünkü ikisi de yaşama olanaklarının daha iyi olabileceği yerlere kalıcı veya geçici olarak yerleşir. H5

Göç kuşlar gibidir. Çünkü ikisi de özgürlüğü temsil eder. H6

4. Göç göçmen kuşlar gibidir. Çünkü onlar da gerekli ihtiyaçlarını karşılamak için göç ederler. C13
5. Göç anka kuşu gibidir. Çünkü ikisinde de yeniden doğmak vardır. H4
6. Göç yavru kuş gibidir. Çünkü ikisi de ne yaptığını bilmeden bir yere gider. E13

Öğrencilerin göç kavramını kuş ve kuş türleri olarak anlamlandırmaları kuşların göç ettikleri bilinen hayvanlar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kuşların mevsim değişikliklerinde ya da ihtiyaçlarını karşılayabilmek için göç etmeleri durumu insanların da bu sebeplerle göç etme durumlarıyla benzetilerek metaforlar üretildiği anlaşılmaktadır.

Coğrafi Bir Terim' Olarak Göç Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Kategorinin Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Çalışmada katılımcılar tarafından bu kategoriye ait toplamda 13 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 5). Bu 13 farklı metafor 17 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 5,1'i bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Tablo 5

Coğrafi Bir Terim Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
2) Coğrafi bir terim olarak göç	yağmur, akarsu, güneş, göl, doğal afet, deniz, dalgasız deniz, bahar, bulut, mevsim, kapalı hava, sel, sonbahar	13	17	5,1

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 3 tekrar ile 'mevsim' metaforu olduğu görülmektedir. Ardından en fazla tercih edilen metaforların 2 tekrar ile 'deniz' ve 'güneş' metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 17 öğrenciden 6 tanesinin göçe katıldığı diğer 11 öğrencinin ise göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforun deniz metaforu olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'coğrafi bir terim olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlar üzerinden ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar üzerinden verilecektir.

Göç mevsim gibidir. Çünkü mevsimler de göç eder. N5

1. Göç deniz gibidir. Çünkü suyun kirlenince başka yerlere akarsın c4
2. Göç güneş gibidir. Çünkü güneşin her doğuşu yeni bir umut vadeder. Fakat sonunda ikisi de karanlığa kavuşur. H1
3. Göç bulut gibidir. Çünkü ikisinde de bir yerden başka bir yere gitmek vardır. D13
4. Göç doğal afet gibidir. Çünkü ikisi de kötü sonuçlar doğurur. E3

Öğrencilerin göç kavramını coğrafi bir terim olarak algılamaları genel olarak doğanın işleyişinde bulunan düzenin, insan hayatında bulunan düzene benzetilmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Örneğin mevsimlerin göç etmesi, akarsuyun yolunu bulup akmaya devam etmesi, bulutların hareketi insanların göç hareketleriyle ilişkilendirilmiştir.

'Olumlu Duygular Olarak Göç' Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Araştırmada elde edilen verilere göre katılımcılar tarafından bu kategoriye ait toplamda 22 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 6). Bu 22 farklı metafor 39 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %11,8'i bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Tablo 6

Olumlu Duygular Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
3) Olumlu duygular olarak göç	aşk, başarılarımız, düşünceler, duygu, gülümseme, hayal, hayal ettiğim araba, hayaller, hayallerimize kavuşmak, kışın soğuğu-yazın güneşi, kurtuluş, mutluluğa koşmak, mutluluk, sıcaktan bunalmışken su içip rahatlamak, sabretmek, pozitif hisler, özgürlük, yaşamı isteme, uykusuzluktan sonra uyumak, umut, su içmek, kardeşlik	22	39	11,8

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 12 tekrar ile 'umut' metaforu olduğu görülmektedir. Bu metaforu tercih eden öğrencilerin 9 tanesinin erkek olduğu göze çarpmaktadır. Umut metaforunun ardından göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen ikinci metaforun 4 tekrar ile 'kurtuluş' metaforu olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 39 öğrenciden 9 öğrencinin göçe katıldığı diğer 30 öğrencinin göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforun 4 öğrenci ile umut metaforu olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'olumlu duygular olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlardan ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar üzerinden verilecektir.

- 1) Göç umut gibidir. Çünkü her şeyi ardında bırakıp yeni hayaller peşinde koşmaktır. N20

Göç umut gibidir. Çünkü ikisi de hayata yeniden bağlanmak gibidir. M4

- 2) Göç kurtuluş gibidir. Çünkü eskiden yaşadığın kötü şartlardan uzak durmayı sağlar. N13
- 3) Göç hayal ettiğim araba gibidir. Çünkü ikisinin de bana katacağı tecrübeyi merak ederim. E19
- 4) Göç aşk gibidir. Çünkü ikisi de bizi farklı hayatlarla tanıştırır. F22
- 5) Göç hayaller gibidir. Çünkü ikisi de daha iyi bir hayatın peşinden koşar. M12

Öğrencilerin göç kavramını olumlu duygular olarak algılamalarının nedeninin genel olarak göç etmeyi arzu edilen, güzelliğe giden, hayali kurulan ve kötü durumlardan kurtaran bir olgu olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu kategoride 12 öğrenci tarafından kullanılan umut metaforunun öğrenciler tarafından güzel günlere olan inancı sembolize

ettiği düşünülmektedir. Ayrıca kurtuluş metaforunun son yıllarda ülkemizin maruz kaldığı Suriyeli mültecilerin varlığının bilincinde olan öğrenciler tarafından kullanıldığı düşünülmektedir.

'Olumsuz Duygular Olarak Göç' Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Çalışma verilerine göre katılımcılar tarafından bu kategoriye ait toplamda 34 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 7). Bu 34 farklı metafor 49 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %14,8'i bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Tablo 7

Olumsuz Duygular Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
4) Olumsuz duygular olarak göç	acı, aldatma, anne kucağından ayrılmak, ayrılık, çaresizlik, çocuğu ölen anne, duygu karmaşası, endişe, eskiyi özlemek, gurbet, hatıra defterini silip atmak, hüznün, hüznünlü bir film sahnesi, öfke, karanlık, mutsuzluk, mağduriyet, zorunlu olduğu yolda akmaya çalışan bir su, sonbaharda dökülen yaprak, kopmak, sevdiklerinden ayrılmak, rüzgarda savrulan yaprak, özlem duygusu, özlem, tek taraflı aşk, yalnızlık, yetim-öksüz kalmak, ellerini kesen ipe tutunmak, kesilen bir elma, kırılmış bir bardak, zorunluluk, arada kalma, terk etmek, kaybetmek	34	49	14,8

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 6 tekrar ile 'ayrılık' metaforu olduğu göze çarpmaktadır. Ayrılık metaforunun ardından göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen ikinci metaforun 3 tekrar ile 'yalnızlık', 'hüznün' ve 'çaresizlik' metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 49 öğrenciden 10 tanesinin göçe katıldığı, diğer 39 öğrencinin ise göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin göç kavramını 'olumsuz duygular olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlardan ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar üzerinden verilecektir.

1. Göç ayrılık gibidir. Çünkü ikisinde de sevdiğin şeylerden uzaklara gidersin. K11
2. Göç hüznün gibidir. Çünkü insanın ruhuna dokunur ve insanı üzer. C16
3. Göç çaresizlik gibidir. Çünkü ikisinde de ne yapacağına bir türlü karar veremezsin. L1
4. Göç yalnızlık gibidir. Çünkü hiç kimseyi tanımadığın, farklı bir kültürde tek başına kalırsın. N4
5. Göç ellerini kesen bir ipe tutunmak gibidir. Çünkü ikisi de acı verir. Ama tutunmak zorundasındır. G1

Öğrencilerin göç kavramını olumsuz duygular olarak algılamalarının nedeninin, bu öğrencilerin göç kavramını daha çok zorunlu göç yönüyle ele almalarından ileri geldiği düşünülmektedir. Kategori içerisinde yer alan terk etmek, zorunluluk, ellerini kesen ipe tutunmak, sevdiklerinden ayrılmak, anne kucağından ayrılmak, çaresizlik, ayrılık, gurbet gibi metaforları oluşturan öğrencilerin zihinlerinde, insanların göç olgusunu isteğe bağlı gerçekleştirmedikleri yönünün ağır bastığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üzerinde son yıllarda ülkemizin maruz kaldığı göç dalgalarının sebebinin yaşanan savaşlar olduğu ve bu sebebin de öğrencilerin göç konusundaki algılarını etkilediği düşünülmektedir.

Seyahat Yolculuk Ve Gitmek Olarak Göç Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Katılımcılar tarafından bu kategoriye ait toplamda 24 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 8). Bu 24 farklı metafor 36 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %10,9'u bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Tablo 8

Seyahat, Yolculuk Ve Gitmek Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
5) Seyahat, yolculuk ve gitmek olarak göç	kaçış, kaçmak, kamp, yol, yolcu, yolcu otobüsü, yolculuk, seyahat etmek, tek şeritli yol, tatil, uçsuz bucaksız bir yol, tek yönlü sonsuz yol, uzun bir yolculuk, uzun bir yolun sonu, köprüden geçmek, otoyol, misafirlik, kutlu bir yol, ölüm, karavan, zorunlu bir kaçış, bilinmeyen yol, bilinmeze yolculuk, taşlı bir yol	24	36	10,9

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforların 4 tekrar ile 'ölüm', 'kaçış' ve 'seyahat etmek' metaforları olduğu görülmektedir. Bu metaforların ardından en fazla tekrar 2 tekrar ile 'yol', 'yolculuk' ve 'kaçmak' metaforlarına aittir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 36 öğrenciden 7 tanesinin göçe katıldığı diğer 29 öğrencinin ise göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforun kaçmak metaforu olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'seyahat, yolculuk ve gitmek olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlardan ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar üzerinden verilecektir.

1. Göç ölüm gibidir. Çünkü ikisinde de bir hayat sonlanır. L10
2. Göç kaçış gibidir. Çünkü her şey bırakılıp yeni umutlara yelken açılır. M14
3. Göç seyahat etmek gibidir. Çünkü ikisinde de mekan değişikliği olur. A7
4. Göç yol gibidir. Çünkü ikisinin de ne kadar süreceği belli olmaz. B16
5. Göç yolculuk gibidir. Çünkü ikisi de bir yerden başka yere gitmektir. H28

Öğrencilerin göç kavramını seyahat, yolculuk ve gitmek olarak imgeleştirmelerinin nedeninin göç olgusunun genel tanımının 'bir yerden başka bir yere gitmek' olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde oluşturulan bazı metaforlarda göç eyleminin yapıldığı an dikkate alınmış; yol, yolculuk, karavan, yolcu gibi zihinsel imgeler oluşturulmuştur. Ancak kaçış, kaçmak, zorunlu bir kaçış gibi metaforlar bu yolculuğun 'kötü bir durumdan kurtulmak' amacıyla yapıldığını vurgulamaktadır. Dolayısı ile Suriyelilerin ülkemize yapmış oldukları göç ve bu göçün sebepleri düşünüldüğünde öğrencilerin zihinsel imgelerini oluştururken bu durumdan etkilendikleri düşünülmektedir.

'Bir Eşya Olarak Göç' Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Bir eşya olarak göç kategorisine ait toplamda 25 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 9). Bu 25 farklı metafor 37 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %11,2' si bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir.

Tablo 9

Bir Eşya Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
6) Bir eşya olarak göç	nar, kitap, kıyafet dolabı, anahtar, araba, araç, balon, çanta, sepetinde çiçek olan bisiklet, silgi, su, sürpriz yumurta, zaman makinesi, çelik kapı, çiçek, çikolata, diş teli, dolar, ekşiyüz sakızı, eskiyen eşya, iddia kuponu, ilaç, kalem, kitap seçmek, limon	25	37	11,2

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 7 tekrar ile 'kitap' metaforu olduğu görülmektedir. Kitap metaforunun ardından göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen metaforların 3 tekrar ile 'silgi' ve 'su' metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 37 öğrenciden 11 tanesinin göçe katıldığı diğer 26 öğrencinin ise göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri

metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforun kitap metaforu olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'bir eşya olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlardan ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar üzerinden verilecektir.

1. Göç kitap gibidir. Çünkü ikisi de insanın hayatına bir şey katar. K19

Göç kitap gibidir. Çünkü ikisi de insanlara ders verir. F4

2. Göç silgi gibidir. Çünkü ikisi de yeni bir hayat için yer açar. K20

3. Göç su gibidir. Çünkü ikisi de insanın ihtiyaç duyduğu bir şeydir. E15

4. Göç sürpriz yumurta gibidir. Çünkü ikisinin de sonu belirsizdir. I10

5. Göç kalem gibidir. Çünkü seni baştan yazabilir. D20

Öğrencilerin göç kavramını bir eşya olarak göç kategorisi ile ilişkilendirdikleri 7 adet kitap metaforunun tercih edilme nedenleri incelendiğinde kitapların insanlara kattığı tecrübenin, bilgi birikiminin, soyut yolculuğun aslında göç kavramını yansıttığı ilişkisinin kurulduğu görülmüştür.

'Yeni Bir Hayatın Başlangıcı Olarak Göç' Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Elde edilen verilere göre katılımcılar tarafından bu kategoriye ait toplamda 28 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 10). Bu 28 farklı metafor 65 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %19,6' si bu kategoriye ait metaforlar üretmiştir

Tablo 10

Yeni Bir Hayatın Başlangıcı Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
7) Yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç	beyaz bir sayfa, bir başlangıç, bir bebeğin doğması, doğum, dönüm noktası, duran kalbin yeniden atması, hayatını değiştirmek, kanserin başlaması-bitmesi, kozasından çıkan kelebek, okula başlayan bir çocuk, yeniden yaratılış, yenilenmek, yenilik, değişiklik, değişim, yeni bir başlangıç, yeni bir dünya, yeni bir hayat, yeni bir kapı, keşif, yeni bir vatan, yeni bir yaşam, yeni doğmuş bebek, yeniden doğmak, temiz bir sayfa, yeni dikilen bir bitki, yeni insanlar, yeni bir arkadaş	28	65	19,6

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 16 tekrar ile 'yeni bir hayat' metaforu olduğu görülmektedir. Yeni bir hayat metaforunun ardından göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen ikinci metaforun 8 tekrar ile 'yeniden doğmak' metaforu olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 65 öğrenciden 17 tanesinin göçe katıldığı diğer 48 öğrencinin ise göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforun yeni bir hayat metaforu olduğu göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'yeni bir hayatın başlangıcı olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, kategori içerisinde en fazla tercih edilen metaforlardan ve yine kategori içerisindeki diğer metaforlar üzerinden verilecektir.

1. Göç yeni bir hayat gibidir. Çünkü ikisinde de her şeye yeniden başlarsın. G17

Göç yeni bir hayat gibidir. Çünkü insanı sevindirebilir de hüznlendirebilir de. A12

2. Göç yeniden doğmak gibidir. Çünkü ikisinde de her şey yeniden ve en baştan başlar. A18

Göç yeniden doğmak gibidir. Çünkü gittiğimiz yerde yeni bir hayat bizi beklemektedir. A9

3. Göç okula başlayan bir çocuk gibidir. Çünkü ikisinde de yeni bir hayat, yeni bir başlangıç vardır. F6

4. Göç kozasından çıkan bir kelebek gibidir. Çünkü kişi göç ettiğinde bambaşka bir insana dönüşür, yeni bir hayata başlar. B22

5. Göç yeni doğmuş bebek gibidir. Çünkü ikisinde de yeni bir hayata sıfırdan başlanır. L15

Öğrencilerin göç kavramını yeni bir hayatın başlangıcı olarak metaforlaştırmalarının nedeninin göç ile yeni bir hayata başlama fırsatının doğması olduğu düşünülmektedir. Göç kavramını bu kategori altında metaforlar oluşturarak açıklayan öğrenciler göç ile geçmiş silip sıfırdan yeni bir hayata başlamanın mümkün olduğunu, insanların göç ederek yeniden doğduğunu, yeniden yaratıldığını, temiz bir sayfa açıp yeni başlangıçlar yaptıklarını vurgulamışlardır. Dolayısı ile bu kategoride yer alan katılımcıların göç olgusunu hayata yeniden başlamak için bir fırsat olarak gördükleri düşünülmektedir.

'Çeşitlilik Olarak Göç' Kategorisine Ait Metaforlar Ve Bu Metaforların Tercih Edilme Nedenlerine Örnekler

Katılımcılar tarafından çeşitlilik olarak göç kategorisine ilişkin olarak toplamda 46 farklı metaforun bulunduğu görülmektedir (Tablo 11). Bu 46 farklı metafor 58 öğrenci tarafından tekrar edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %17,5'i bu kategoriye ait metafor üretmişlerdir.

Tablo 11

Çeşitlilik Olarak Göç Kategorisi

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
8) Çeşitlilik olarak göç	karıncalar, kayıp bir şeyi aramak, ufuk, ben, baba, ateş, apartman, anne, aile, ağaç, kütüphane, masal, misafir, okul, okun yandan çıkması, ordu, sürü, sürgün, sınav, savaş, saklambaç, saç, futbol maçı, fırsat, fidan, dersler, diken, çok uzun saç, çocuk, çiçek açması, cennet, hastalık, hayat, ihtiyaç, kabı değiştirilmiş sıvı, kaktüs, kalp, kalabalık misafir, hayatta karşılaşılan tasadüf, yarınlarımız, yaşam savaşı, misafir çocuğu, rahat bir hayat, matematik, bir seri katil, karahindiba	46	58	17,5

Bu kategori içerisinde göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen, tekrar sayısı en fazla olan metaforun 6 tekrar ile 'hayat' metaforu olduğu görülmektedir. Hayat metaforunun ardından göç kavramı ile en fazla ilişkilendirilen ikinci metaforun 3 tekrar ile 'savaş' metaforu olduğu görülmektedir. Bu kategori içerisinde bulunan toplam 58 öğrenciden 18 tanesinin göçe katıldığı diğer 40 öğrencinin ise göçe katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların göçe katılma durumlarına göre tercih ettikleri metaforlar incelendiğinde, göçe katılma durumunun en fazla pozitiflik gösterdiği metaforların 'karıncalar' ve 'hayat' olduğu gözle çarpmaktadır.

Öğrencilerin göç kavramını 'çeşitlilik olarak göç' kategorisi ile ilişkilendirmelerinin nedenlerine ait örnekler, şu şekildedir:

1. Göç hayat gibidir. Çünkü bizi mucizeye kavuşturur. J14

Göç hayat gibidir. Çünkü ikisinde de ne olacağını bilemezsin. G10

2. Göç savaş gibidir. Çünkü ikisi de büyük bir mücadeleyi ifade eder. F11

3. Göç baba gibidir. Çünkü ikisi de rahatlığa kavuşturur. A5

4. Göç kaktüs gibidir. Çünkü ikisi de başta güzel görünür. Ama kaktüs ele alındığında canı acıtır. Göç etmekte başta güzel gelse de zamanla insanların canını acıtır. A6

5. Göç kalp gibidir. Çünkü ikisi de her türlü acıyı içinde barındırır. J1

Bu kategori altında belirtilen metaforların oldukça farklı konular içerdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun araştırma grubunun yaş ve içinde bulunduğu gelişim evresinin bir yansıması olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de göç olgusu son yıllarda daha çok ilgi duyulan konulardan biri haline gelmiştir. Dolayısı ile göç konusunun öğretim sürecinde çeşitli boyutlarıyla üzerinde durulması kaçınılmazdır. Belirtilenlerden hareketle bu çalışmada da metaforlar aracılığı ile ortaöğretim öğrencilerinin göç kavramı ile ilgili algıları ortaya konularak ve bu algılarının nedenleri üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerin göç kavramı, göçlerin neden ve sonuçları üzerine düşünmelerine olanak sağlanmış ve göç ile ilgili çeşitli bakış açılarına sahip oldukları anlaşılmıştır. Metafor tekniğinin öğrencilerin zihinlerinde kavramlar oluşturmalarını ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi kurmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Metaforlar öğrencilerin belli kavramlara ve olgulara ilişkin zihinlerinde var olan imgeleri ortaya çıkarmada, bunları anlamlandırmada ve değiştirmede "pedagojik bir araç" olarak kullanılabilir (Saban, 2008). Ders başlarken dersin işleniş sırasında ya da dersin sonunda metafor tekniğinden faydalanmanın dersin hedef ve kazanımlarına hizmet edeceği düşünülmektedir. Metafor tekniğinin dersin başında kullanılması ile öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarır. Dersin sonunda kullanılması ile öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak mümkündür. Bu sayede oluşan kavram yanılgıları kısa bir zaman diliminde fark edilmiş olup, sonraki öğrenmeleri olumsuz etkilemelerinin önüne geçilmiş olacaktır (Canbaba, 2018, s. 70). Araştırmada elde edilen verilere göre ortaöğretim öğrencileri genel olarak buldukları yaş grubu ve duygusal gelişim sürecinin yansımaları şeklinde metaforlar ürettikleri sonucuna varılmıştır. Diğer yandan çalışma grubunda üretilen metaforlar konusunda önemli benzerlikler bulunmakla birlikte çok farklı metaforların da üretildiği anlaşılmıştır.

Metaforlardan öğrencilerin bir konu hakkındaki zihinsel algıları araştırmak istendiğinde de faydalanılmalıdır. Çünkü metaforlar zihinsel algıların sebepleri ile ortaya konulmasına neden olmaktadır. Bu nedenle çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Metaforların bir diğer işlevi soyut kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktır. Coğrafya dersi içerisinde yer alan soyut kavramlarının öğretiminde kullanılması etkin ve kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Söz konusu bu soyut konu veya kavramların öğretiminde metafor yönteminin kullanılması öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirebilecektir.

Kaynakça

- Akyol, C. (2017). Metaforların kullanım alanları ve faydaları. Bahadır Kılcan (ed.), *Metaforlar ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (s. 49-87), Ankara: Pegem.
- Arslan, M. & Bayrakçı, M., (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35 (171), 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Canyurt, D. (2015). Suriye gelişmeleri sonrası Suriyeli mülteciler: Türkiye'de riskler. *Akademik Bakış Dergisi*, 48, 127-146.
- Ekici, S.- Tuncel, G. (2016). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 9-22.
- Karabağ, S.-Şahin, S. (2019). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*, Ankara: Pegem.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Mülteciler Derneği, (2019). <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 55-69.
- Parın, K. (2017). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil. *Söylem Dergisi*, 2(3), 149- 151.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Şahin, S. (2017). Göç Konularının Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Uygulama Örnekleri, IV th International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Özetleri Kitabı Ejercongress 2017 Conference Proceedings Pamukkale Üniversitesi / Denizli / Türkiye 11-14 Mayıs 2017/ 11-14 May2017 Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tıkman, F. & Yıldırım, E., & Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.
- Yazıcı, Ö. & Ulu-Kalın, Ö. (2018). "Doğal Afet" için kavramsal metaforların karşılaştırmalı Analizi. *EKafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARINDA YAŞANAN DEVAMSIZLIK PROBLEMİNE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI****(8. Sınıflarda Bir Uygulama)****NESLİHAN KURT****MEB****ÖZET****Problem Durumu ve Amaç**

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ilişkin yapılan araştırmalara göre uygulamada birbirinden farklı problemler ile karşılaşıldığı, bunlar arasında en önemli sorunlardan birinin de devamsızlık problemi olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin nedenlerinin belirlenmesi ve bu problemin giderilmesidir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma türlerinden biri olan süreç odaklı bir eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulamada olan belirli bir problemi çözmeye yönelik olup süreklilik gösteren bir süreçtir. Araştırma kapsamında öğrenci, öğretmen veli ve yöneticiler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrenciler ile ayrıca odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Bulgular

Odak grup görüşmesi sonucunda, devamsızlığın nedenlerine ilişkin bireysel görüşmelerden farklı olarak “derse ve öğretmene ön yargılı olma”, “dersi eğlenceli bulmama”, “kurs öğretmenlerini yetersiz bulma” ve “verimsizlik” temaları belirlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda belirlenen temalar; sisteme (müfredat, eba, sınav sistemi, e-okul), uygulayıcıya (öğretmen, yönetici), öğrenciye (isteksizlik, düşük motivasyon, yorgunluk, okul dışı etkinlik) ve velilere yönelik nedenler (devam takibini yapmama, yetersiz yönlendirme) şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda devamsız öğrencilerin kurslara katılımında önemli bir artış olmadığı, ancak önceki dönemlerde 8. sınıflarda dönem ortasında görülen ani düşüslere rastlanmadığı ve mevcut sayının korunabildiği ve önceki yıla göre LGS başarısında artış olduğu görülmüştür.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulamalar İçin Öneriler

Bu araştırma, öğrencilerin içsel dinamiklerini harekete geçirecek yeni teknikler kullanılarak farklı okullarda tekrarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, kurs, devamsızlık

ABSTRACT

Problem Statement and Objective: According to the researches made on Support and Training Courses, it is understood that there are various problematics on practice and one of the most important of them is the absenteeism problem. The main purpose of this research is defining the reasons behind of the absenteeism problem that takes place within the Support and Training Courses and resolving them.

Method: The research is handled by a process-oriented action research which is one of the qualitative research methods. Action research is a continuous process that is used to solve a particular problem in practice. The necessary contacts have been made with students, teachers, parents and the managers within the scope of the research. In addition, focus-group interviews were also conducted with the students specifically.

Findings: As a result of the focus group interviews, the themes of “prejudice to lesson and teacher”, “seeing lesson as no fun”, “seeing course teachers insufficient” and “inefficiency” were determined differently from the individual interviews about the reasons of absenteeism. The main themes that are identified as a result of the meetings took place with the teachers are categorized as follows: reasons that depends on the systems (curriculum, education information network, examination system, e-okul system), reasons that depends on the practitioners (teachers, managers), reasons that depends on the students (unwillingness, lack of motivation, fatigue, out-school activities) and reasons that depends on the parents (lack of follow-up, poor routing). As a result of the research, it is found that there is no significant increase on participation to classes of absentee students. However, it is also found that the sudden count drops which seen on the 8th grades before is no longer and current numbers can be preserved and the LGS exam success is on the increase.

Suggestions for Prospective Researches and Applications: This research can be repeated on different schools with the new techniques that will activate the inner dynamics of the students.

Keywords: students, teacher, parent, manager, course, absenteeism

GİRİŞ

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), yaşanan tüm aksaklıklara rağmen yaklaşık dört yıldan beri örgün eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Uygulama sırasında birbirinden farklı problemler ile karşılaşıldığı, bunlar arasındaki en önemli sorunlardan birinin de devamsızlık problemi olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle 8. sınıflarda yaşanan devamsızlık problemi, birbirinden farklı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Devamsızlığın ortadan kaldırılmasına yönelik birtakım çabalar bulunmakla birlikte, bu çabalardan daha etkili çözüm yollarına gereksinim duyulduğu ise açıktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün destekleme ve yetiştirme kursları e-kılavuzunda, bu kurslara ilişkin "DYK'lar, Şubat 2015 tarih ve 2689 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi hükümlerine göre yürütülür." ibaresi yer almaktadır. Bunun yanında Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde "resmi/özel örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına devam etmekte olan kursiyerleri, örgün eğitim müfredatındaki derslerle sınırlı olarak, destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kurslar" olarak ifade edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda açılabilen bu kursların 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için en fazla 6 farklı dersten haftalık toplam 18 saate kadar ders alınabildiği belirtilmektedir (MEB, 2016). Son olarak Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına yönelik 2018 yılı içerisinde Telafi eğitimi ve yetiştirme programlarına ilişkin düzenlemeler içeren madde kapsamı dahilinde "Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında talep eden öğrenciler için ilgili mevzuatta belirtilen koşullar dikkate alınarak destekleme ve yetiştirme kursu açılabilir. Bu kurslarla ilgili usul ve esaslar Yönerge ile belirlenir" fıkrası eklenmiştir (TEDMEM, 2019). Ayrıca DYK'lara ilişkin TEDMEM 2016 eğitimi değerlendirme raporunda *eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik politikalar* başlığı altında kapsamlı bir değerlendirmeye yer vermiştir.

Dershanelerin kapatılmasıyla gündeme gelen ve merkezi sınavlara hazırlanan milyonlarca öğrencinin durumu, yapısal bir düzenleme yapılmadan dönüşümün mümkün olup olamayacağı gibi sorunların çözümü olarak ortaya çıkan destekleme ve yetiştirme kurslarının, başlangıçta okul dışı kurumlara duyulan ihtiyacı azaltacağı belirtilmekteydi (TEDMEM, 2016, s. 50). Konuyla ilgili eğitimi değerlendirme raporunda aşağıdaki değerlendirmelere yer verilmiştir (TEDMEM, 2016, s. 51):

Gündeme geldiği ilk dönemlerde bu kursların amacı "öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna hazırlamak değil, öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre anlayamayan konulardaki eksikleri gidermek" olarak ifade edilmiş ancak gelinen noktada kursların amacı, yetkililerin söylemlerinde ve ilgili belgelerde yer aldığı haliyle "veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerini karşılamak" olarak ifade edilmektedir.

Dershanelerin kapatılmasının ardından örgün eğitim kurumlarında gönüllü öğretmenlerce açılan destekleme ve yetiştirme kursları, her ne kadar öğrencilerin ders kazanımları ile ilgili eksikliklerini gidermeye yönelik tasarlanmış olsa da velilerin bu kurslardan beklentisi öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmasını sağlamak yönünde olmuştur (TEDMEM, 2017).

Diğer taraftan destekleme ve yetiştirme kurslarından hedeflen verimin alınabilmesinin katılan öğrencilerin düzenli devamlılığı ile mümkün olacağı söylenebilir. Farklı araştırmalarda destekleme ve yetiştirme kurslarında devamsızlık yapıldığına ilişkin saptamalar ortaya konulmuş, hatta bunun kurslarda karşılaşılan en önemli problemler arasında yer aldığı belirtilmiştir (Bozbayındır ve Kara, 2017; Sarıca, 2018). Oysa öğrenci başarısı ile devamsızlık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ve bunun altında yatan nedenlerin araştırılması gerektiği ifade edilmektedir (Altinkurt, 2008). Bu araştırmanın yapıldığı okulda, kurslara katılan öğrencilerin devam durumları, kursu veren öğretmenler tarafından takip edilmekte, sonuçlar okul yönetimi ile paylaşılmaktadır. Ayrıca 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı itibarıyla *okul yönetimi tarafından* eğitim ve bilişim ağı (eba) e-kurs modülünün devamsızlık bölümünden kursa katılan öğrencilerin takibi yapılabilmektedir. Bu süreçte e-modüle kayıt henüz işlevsel olmayıp, devamsızlık takibi kurs defteri yolu ile gerçekleşmektedir. Kurslara kayıt yaptıran öğrencilerin devamı zorunludur. Buna göre kursun toplam saatinin %10'u kadar devamsızlık saatine ulaşan öğrenciler kurs kaydı okul yönetimine silinebilmektedir. Ancak 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında yenilenen DYK yönergesi ile devamsızlık oranının %10'dan %20'ye çıkarıldığı ve devamsızlık sınırını aşan öğrenci kayıtlarını silme işinin okul idaresince değil, devamsızlık takibinin işlendiği e-kurs modülü yolu ile takip edileceği belirtilmiştir.

Bu araştırma ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu okulda, 8. sınıf öğrencilerinin DYK'lara devamsızlık durumları üzerinde etkili olan faktörleri saptamak ve devamsızlık problemini gidermek hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı *destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin nedenlerinin belirlenmesi ve bu problemin giderilmesidir*. Bu amaca uygun olarak araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları nedir?
2. Katılımcı yönetici, veli ve öğrencilere göre devamsızlığın nedenleri nelerdir?
3. Katılımcı öğretmenlere göre devamsızlığın nedenleri nelerdir?
4. Eylem planı kapsamında kullanılan bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve veli görüşmesi tekniklerinin öğrenci devamsızlığına yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden biri olan süreç odaklı bir eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulamada olan belirli bir problemi çözmeye yönelik olup süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırması süreci; problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif/yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 335-336). Uygulamalı ve katılımcılı olmak üzere iki grupta ele alınan eylem araştırmalarından (Mills, 2000) birincisi, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmeye yönelik; ikincisi ise herhangi bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirmek ve kendi mesleki performanslarını artırmaya yönelik araştırmalardır (Creswel, 2005). Sınıfta ortamında gerçekleştirilen eylem araştırmaları ile belirlenen bir problemi gidermeye yönelik bir takım uygulama ve etkinlikler yapılmaktadır (Kemmis ve McTaggart, 2000). Diğer taraftan araştırmacının soruna nasıl müdahale edeceğini uygulayıcıya aktarması ve uygulayıcının öneriler çerçevesinde uygulamaya devam ettiği bir süreç izlenmesi yönüyle eylem araştırması, teknik/bilimsel/işbirlikçi bir araştırmadır (Berg, 2001; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Berg, (2001) eylem araştırmalarını *teknik/bilimsel/işbirlikçi, uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel* olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Bu araştırmada “uygulama, karşılıklı iş birliği ve tartışma” tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı bu teknik ile herhangi bir uygulamada ortaya çıkan problemi saptar, bu problemin nedenlerini ortaya çıkarır ve muhtemel müdahale yollarını belirler (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s.334-335). Dolayısıyla öncelikli olarak araştırmacı ile uygulayıcılar arasında *iş birliği* ve *tartışma* ile bir problem saptaması yapılır. Amacı uygulamada ortaya çıkan problemi gidermek olduğu için bu yaklaşımın *uygulama odaklı* olduğu söylenebilir. Diğer tekniklere göre daha esnek olan bu teknikte sürecin değişkenliği nedeniyle sistematik olarak veri toplanmasının güçleştiği belirtilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.335).

Bu araştırmanın katılımcılarını uygulamanın gerçekleştirildiği okuldan kurs veren 10 öğretmen, 15 kursiyer öğrenci ve 15 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu araştırma destekleme ve yetiştirme kursuna katılan 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma sırasında araştırmacının kendisi aynı zamanda uygulayıcılar. Araştırma kapsamında yapılan katılımcılar ile yapılan görüşmeler, sadece uygulayıcının dersine ilişkin değil, okulda DYK'lara ilişkin genel durum değerlendirilerek yapılmıştır. Ayrıca katılımcı görüşmeleri kursiyer öğretmen ve öğrenciler ile veli görüşmeleri ise kursiyer öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelimine ilişkin dokuz haftalık bir izleme planı yapılmıştır. Bu plana göre öğrenciler pazartesi ve perşembe günü olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ardından öğrencilerin öncelikle isimleri belirlenerek, altı hafta boyunca derse devamları izlenmiştir. Bu araştırmada öncelikle gözlem ve görüşme teknikleri ile destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan devamsızlık probleminin altında yatan nedenler, belirlenmiştir. Devamsızlığın nedenlerine ve giderilmesine ilişkin bulguları saptamak üzere öğrencilere yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir gözlem ve görüşme formu ile öğretmenlere yönelik bir görüşme formu kullanılmıştır. Ardından devamsızlık probleminin çözümüne yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı kapsamında öncelikle öğretmenin ikinci döneme ilişkin planı, kursta kullanılan kaynaklar ve devam takip çizelgeleri doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Daha sonra bireysel görüşme, grup görüşmesi, veli görüşmesi yapılmış, öğrencilerin kursa devamını sağlayacak bir izleme planı hazırlanmıştır. Katılımı izlemek amacıyla araştırmacının kurs yoklama defteri, derse olan ilgilerini izlemek için de gözlem tekniği ile bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı kursa devamsızlık yapan bazı öğrencilerin özel durumları hakkında okul yönetimi ile görüşme yapmış, yapılan görüşme sonucunda bu öğrencilerin *dikkate değer özel durumları* için belirtilen %10 sınırının biraz daha esnetilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, Millî Eğitim Bakanlığı DYK'lara ilişkin yönetmelikte bazı değişikliklere gitmiş ve devamsızlık sınırı %10'dan %20'ye çıkarılmıştır (MEB, 2019). Araştırma kapsamında öğretmenin/araştırmacının ders planı ve derse hazırlığı, okul yönetimi ve diğer kursiyer öğretmenler tarafından incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Yönetici
Kadın	8	7	12	-
Erkek	2	8	3	2
Toplam	10	15	15	2

Tablo 1'e göre araştırmanın öğretmen katılımcılarından 8'i kadın, 2'si erkek; veli katılımcılarından 12'si kadın, 3'ü erkektir. Okulda çalışan öğretmenlerin çoğunun kadın öğretmen olması ve okulda veli olarak daha çok annelerin bulunması gibi

nedenlerden dolayı öğretmen ve veli katılımcıların cinsiyetlerinin daha çok kadın olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 7'si kız, 8'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmanın yönetici, veli ve öğrenci katılımcıları ile yapılan bireysel görüşmeler sonucunda DYK'lara devamsızlığın nedenlerinin belirlenmesine ilişkin oluşturulan temalar ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yönetici, Veli ve Öğrencilere göre devamsızlığın nedenlerine ilişkin temalar

Yönetici	f	Veli	f	Öğrenci	f
		-kurs öğretmeni ile iletişim	2	-okul dışı etkinlikler	9
		-evde çalışma tercihi	1	-servis ile geliş-gidiş	5
-çalışan anne-babalar için etüt merkezi	2	-kursa gereksinim duymama	1	-evde çalışmayı yeterli bulma	1
		-okul dışı etkinliklerin yoğunluğu		-iki dersin çakışması	4
		-derse ilişkin kaygılar	5	-yorgunluk	5
		-verimsizlik algısı	2	-arkadaş ilişkileri	6
-kursun ücretsiz olması	1	-arkadaş ilişkileri	3	-sağlık sorunları (baş ağrısı, astım, tansiyon)	4
		-derse düşük ilgi	3		4
		-kurs hakkında fikir sahibi olmama	4	-devam zorunluluğunun olmaması	5
-devamsızlığın bir sorun olarak görülmemesi	1	-can sıkıntısı, isteksizlik		-dersi sıkıcı bulma	3
		-yorgunluk	2	-kurs tercihinde ailenin etkisi	5
		-özel ders	3		
			7		
			3		

Tablo 2'de yönetici, veli ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen temalar verilmiştir. Yönetici görüşlerine göre DYK devamsızlık problemi 8. sınıflarda gözlenmekte, ancak 8. sınıfların altındaki diğer sınıflarda (5., 6. ve 7. sınıflar) gözlenmemektedir. Ayrıca kurslar için herhangi bir ücret talep edilememesinin, kursa gereken önemin verilmemesine yol açtığı düşünülmektedir. Yönetici görüşlerine göre, alt sınıflarda özellikle anne ve babanın her ikisinin de çalışan durumunda olduğu velilerce, DYK okul sonrası bir etüt merkezi olarak algılanmaktadır. Yönetici görüşlerine göre, velilerden DYK'lar için herhangi bir ücret talep edilmemesi, bu kurslara gereken önem verilmemesi sonucunu doğurmaktadır. Katılımcı velilere göre 13-14 yaşına ulaşmış olan 8. sınıf öğrencilerinin evde tek başına ders çalışabileceği veya yetersiz olduğu dersleri için okul dışında ücretli destek almasının daha verimli olduğu düşünülmektedir. Velilerin önemli bir kısmı (n=7) öğrencilerin rutin okul derslerinin ardından öğrencilerin yorgun olduğunu ve kursa katılmak yerine dinlenmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Bazı veliler ise öğrencilerin kursta aldığı derse ilişkin bazı korkuları bulunduğunu, dersten verim alamadığını, derse ilgisinin düşük olduğunu ve ders öğretmeni ile yeterli kantağı kuramadığını belirtmiştir. Bunun yanında katılımcı velilerden biri (aynı zamanda 8. sınıf öğretmenlerinden), bazı anne-babaların 8. sınıf öğrencilerinin artık yetişkin oldukları ve evde yalnız kalabilecek durumda oldukları algısına sahip olduğunu, bu nedenle çocuklarının evde çalışma taleplerini kabul ettiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan öğrenciler ile yapılan görüşmelerden, aynı saatlerde okul dışı bir eğitim kursuna katıldığı ya da özel ders aldığı, servis saatinin kurs saatleri ile uyumlu olmadığı, almak istediği derslerin aynı gün ve aynı saate denk geldiği, sağlık sorunları yaşadığı, kurs tercihine ailesinin zorladığı, dersi sıkıcı bulduğu ve kurs tercihlerinde ve kursa devam etme sürecinde yakın arkadaşların birbirlerini etkilemekte olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3'te ise öğretmenlerin kurs devamsızlığının nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen temalar verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlere göre devamsızlığın nedenlerine ilişkin temalar ve alt temalar

Temalar	Alt temalar	f
Eğitim Sistemi	-DYK için özgün müfredat, içerik	2
	-özgün ders araçları	2
	-LGS	3
	-e-okul	7

Uygulayıcılar	-öğretmenler; öğretimi planlama, yeterlilik	5
	-yönetici; planlama, devam takibi	2
Öğrenciler	-isteksizlik, düşük motivasyon	9
	-yorgunluk	6
	-okul dışı bir etkinliğe devam etme	5
Veliler	-devam takibi	2
	-yönlendirme	3
	-acıma	2

Tablo 3'de devamsızlığın nedenlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodlar ve frekanslar sunulmuştur. Bu veriler genel olarak sisteme yönelik (müfredat, kılavuz kitap, yardımcı dokümanlar, değişen sınav sistemi; TEOG-LGS, e-okul, eba), uygulayıcıya yönelik (öğretmen, yönetici), öğrenciye yönelik (isteksizlik, düşük motivasyon, yorgunluk, okul dışı etkinlik) ve velilere yönelik nedenler (devam takibini yapmama, yönlendirme yetersizliği, çocuğuna acıma) şeklinde kategorize edilebilir.

Araştırma kapsamında öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi sonucu elde edilen temalar birbiriyle örtüştüğünden dolayı ayrı ayrı tablolar halinde sunulmamıştır. Ancak odak grup görüşmesi sonucunda bireysel görüşmelerden farklı olarak "derse ve öğretmenine karşı ön yargılı olma", "dersi eğlenceli bulmama", "kurs öğretmenlerini yetersiz bulma" ve "verimsizlik" temaları belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin talepleri de dikkate alınarak kursa katılımcılar "konu eksiğini giderme grubu" ve "LGS deneme/örnek soru çözme grubu" şeklinde iki farklı gruba ayrılmıştır. Tablo 4'te çalışma gruplarına uygulanan eylem planı çerçevesinde elde edilen izleme verileri sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma gruplarına ilişkin eylem planı izleme verileri

Hafta numarası	Pazartesi grubu			Perşembe grubu		
	İzleme, Uyg. Tarihleri	Katılım Sayısı	Teknikler	İzleme, Uyg. Tarihleri	Katılım Sayısı	Teknikler
1.	4 mart	4	Gözlem	7 mart	14	Gözlem
2.	11 mart	4	Bireysel görüşme	14 mart	14	Bireysel görüşme
3.	18 mart	13*	Yazılı hazırlık	21 mart	8	Okul etkinliği
4.	25 mart	3	Diğer yazılılar	28 mart	12	Bireysel görüşme
5.	1 nisan	6	O. grup görüşmesi	4 nisan	12	O. grup görüşmesi
6.	8 nisan	7	Velî görüşmesi	11 nisan	13	Velî görüşmesi
7.	15 nisan	4	Diğer yazılılar	18 nisan	8**	Diğer yazılılar, Etüt Kampları

8.	22 nisan	7	Veli görüşmesi Bireysel görüşme	25 nisan	14	Veli görüşmesi Bireysel görüşme	
9.	29 nisan	5	Veli görüşmesi	2 mayıs	12	Veli görüşmesi	
			(Pazartesi grubunun ders işleyişi kazanım tamamlamaya yöneliktir) *Perşembe grubundan katılım oldu.				(Perşembe grubunun ders işleyişi deneme ve soru çözmeye yöneliktir) ** Son yazılılar ve etüt kampları başladı.

Tablo 4'e göre katılımcı öğrenciler 9 hafta boyunca izlenmiştir. Buna göre pazartesi grubuna 15 kişi kayıtlı olup, 4 haftadan fazla devamsızlık yaptığı belirlenen 5 kişinin kaydı silinmiştir. Perşembe grubuna ise 20 kişi kayıtlı olup, 4 haftadan fazla devamsızlık yaptığı belirlenen 3 kişinin kaydı silinmiştir. Uygulamanın 3. haftasında pazartesi günü yazılı konu tekrarı yapılacağı söylendiği için öğrenciler yüksek oranda katılım göstermiştir (n=13). Perşembe günü ise okulda bahar şenliği (Nevruz Bayramı) etkinlikleri düzenlenmiş ve bazı kursiyer öğrenciler bu etkinlikte görevli öğrenci olduğundan yorgunluk ve baş ağrısı gibi gerekçeler ile kursa katılamamıştır (n=8). Uygulamanın 7. haftasında ise okulda ikinci döneme ait son yazılılar başlamış, bazı öğrenciler de okul dışında devam ettikleri etüt merkezlerinin düzenlemiş olduğu kamplardan dolayı kursa katılmamıştır. Araştırmacı tarafında yapılan bireysel görüşmeler ve veli görüşmelerinin ardından bir sonraki hafta sayı artarak 8'den 14'e yükselmiştir. Araştırmanın izleme sürecinde yapılan bireysel görüşmeler ve veli görüşmeleri ile kursiyer öğrencilerin devam durumlarının nispeten dengede tutulduğu söylenebilir. Ancak bu tekniklerin daha etkili uygulanması gerektiği, devamsızlık probleminin altında yatan diğer nedenlerin de dikkate alınarak daha farklı tekniklerin işe koşulması gerektiği açıktır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırma kapsamında yapılan farklı görüşmeler ile devamsızlığın altında yatan nedenlerin ve muhtemel çözümlerin belirlenmesi ve DYK'lara devamının artırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda devamsız öğrencilerin DYK'lara katılımında önemli bir artış olmadığı, ancak önceki yıllarda 8. sınıflarda özellikle ikinci dönem sonunda görülen ani öğrenci düşüşlerine rastlanmadığı ve mevcut sayının korunabildiği görülmüştür. Bunun yanında araştırmanın yapıldığı okulda 8. sınıf öğrencilerinin LGS başarı oranı bir önceki yıla göre artış göstermiştir. Yapılan farklı araştırmalarda okul sonrası kursların öğrencilerin okuma ve matematik başarılarını artırdığı belirlenmiştir (Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow, D. ve Martin-Glenn 2006; Mazar, 2012). Buna karşın kurs sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenler tarafından öğrencilerin yapmış olduğu devamsızlık konusunun sıklıkla dile getirildiği belirtilmiştir (Ünsal ve Korkmaz, 2016). Öğrencilerin DYK'lara yapmış olduğu devamsızlığın, kursların amaçlarına ulaşmasına engel olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşme sonuçlarına göre tüm katılımcı gruplarında, DYK'ların asıl amacına ilişkin bir bulanıklığın söz konusu olduğu belirtilebilir. TEDMEM (2016) raporu da benzer bir durumu dile getirmektedir:

Sınav bir gerçeklik olmakla birlikte, destekleme ve yetiştirme kurslarının amacının ders saatleri içindeki öğretimde öğrenme eksiklerini telafi etmek veya öğrencilerin belirli alanlarda öğrenme düzeyini, bilgi ve becerilerini geliştirmek olduğu dikkate alındığında, destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili yapısal düzenlemelerin de bu amaca uygun olması gerekir. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi, uzun dönemde sınava hazırlık için alternatif arayışlarının da azalmasını beraberinde getirecektir.

Buna göre veli ve öğrencilerin okul dışı eğitim alma taleplerinin daha çok sınava hazırlık esasına dayandığı ve kursların ilk çıkış amaçlarının gölgede kaldığı görülmektedir. DYK'ların görev tanımına ilişkin Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 numaralı Kanun Hükmünde Kararnamede tanımlanan görev alanlarında içinde "sınav" sözcüğü geçmeyen sadece iki madde yer almakta, ayrıca kararnamede belirtilen görev alanlarının hiçbiri destekleme ve yetiştirme kurslarının "kazanımlara göre anlaşılabilir konulardaki eksikleri gidermek" amacına hizmet edecek bir tanım içermemektedir (TEDMEM, 2016, s., 51). Araştırma kapsamında bu durum dikkate alınarak kursiyer öğrenciler iki farklı grupta ele alınmış ve bu tercih ile katılımın artacağı değerlendirilmiştir.

DYK'larda yaşanan devamsızlık sorununun giderilmesi için üzerinde hassasiyetle durulması gereken asıl konu, okul dışı kaynaklara duyulan ihtiyacın azaltılması ve zamanla ortadan kaldırılması olmalıdır. Kurslara devamsızlık konusuna ilişkin TEDMEM (2016, s. 52) aşağıdaki ifadeler çarpıcıdır:

Sorun tek başına okullardan ve okulların sunduğu eğitimin niteliğinden kaynaklanmayıp sınav odaklı eğitim ve beraberinde getirdiği kaygılarla da yakından ilgilidir. Okulların sınava hazırlık misyonu ile dersanelere dönüşmesi eğitimin niteliğine zarar verecek bir potansiyele sahiptir. Bu sebeple, üst eğitim kademelerine geçiş sistemlerini eğitim öğretim süreçlerinin temel ilke ve hedeflerinden sapmadan oluşturmak amacıyla atılacak adımlar hızlandırılmalı ve desteklenmelidir. Öğrencilerin eğitimle ilgili her ihtiyacının ve talebinin öğrencilerin bir bütün olarak gelişiminin mümkün olduğunca okullar tarafından sağlanması önceliklendirilmelidir.

Bütün bunlardan hareketle, devamsızlığın ortadan kaldırılmasında DYK'ların kuruluş amacına ilişkin zihinlerde yer alan karmaşıklığın giderilmesi ve yeniden düzenlenmesinin bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı olarak DYK'larda yaşanan devamsızlık probleminin giderilmesi amacıyla şu saptamalar yapılmıştır: Öğrencilerin beklentilerine yönelik ihtiyaç analizi yapılması, kursların amacını netleştirilmesi ve buna göre bir ders planı yapılması (eksik kazanımları tamamlama ile okul başarısını arttırmak mı, sınava hazırlamak mı?), öğretmenler tarafından sadece DYK'lar için tasarlanmış dersten farklı daha eğlenceli bir içerik oluşturulması, öğrencilerin kursa devam durumlarının düzenli olarak e-modüle işlenmesi ve takip edilmesi, katılan öğrencilerin kurs performanslarının ders içi genel performans notuna yansıtılması, standart derslerden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, okul yönetimi tarafından kurs katılımı için küçük bir miktar ücret alınması, öğrenci devam takibine ve motivasyon durumuna ilişkin veliler ile iş birliği yapılması.

Uygulamanın ve yapılan saptamaların ardından yeni teknikleri de işe koşarak alternatif/yeni bir eylem araştırması yapılmasına karar verilmiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada kullanılan bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi tekniklerinin yanında öğrencilerin içsel dinamiklerini harekete geçirecek farklı teknikler de kullanılmalı ve araştırma farklı okullarda tekrarlanmalıdır. Bu çalışmada uygulama olarak bireysel görüşme ile grup ve veli görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Bu konuda yapılacak yeni eylem araştırmalarında ders içeriği farklı materyaller ve öğretim teknikleri de kullanılarak yeniden bir izleme yapılabilir. 9 haftalık bu uygulama süresi birinci dönem de dahil edilerek daha uzun süreli bir izleme ile kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Sadece 8. sınıflarda yapılan bu uygulama, 5., 6., ve 7. sınıfları da kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan bu çalışma, daha geniş çalışma grupları ile karma yöntemler kullanılarak farklı örneklerde yenilenebilir.

SINIRLILIKLAR

Araştırmanın ikinci dönem içinde yapılıyor olması, uygulamanın yapıldığı sırada LGS'nin yaklaşması ve buna bağlı olarak okul dışında özel ders alan öğrencilerin Mayıs ayında okul dışında yoğun çalışma sürecine girmesi, ayrıca uygulamanın yapıldığı sürecin bir bölümünün ramazan ayı olması ve bu ayın bazı öğrencilerde yavaşlamaya neden olması gibi birtakım kısıtların devamsızlık problemini etkilediği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S. ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi)*, 3 (2), 45-58.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In Denzin, N.K.&Lincon, Y.S. (Ed.), *Handbook of qualitative research (2 nd Edt)*, (p.567-606). Thousand, CM.Yfornia: Sage Publication.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. ve Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76, 275-313.

- Mazar, C. E. (2012). An Analysis of the Effects of Types of Afterschool Program Participation on Elementary Student Academic Performance. All Theses and Dissertations. Paper 3334.
- MEB. (2016). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, T.C. Resmi Gazete, 28054 (2011). <http://www.resmigazete.gov.tr/>, 652 nolu KHK
- MEB (2019).<http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-destekleme-ve-yetistirme-kurslari-yonergesi-yururluge-girmistir/icerik/798>
- Mills, G. E. (2000). Action research A guide fort the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 48(221), 91-122.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ LEGO ROBOTİK ÖĞRETİM UYGULAMALARINI BENİMSEME DURUMLARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE LEGO ROBOTİK ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİSİ

SİBEL AÇIŞLI
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 44 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma iki kez olmak üzere 10 hafta boyunca her biri iki kişiden oluşan 22 farklı öğrenci grubu ile haftalık iki saatlik zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Çukurbaşı vd. (2018) tarafından geliştirilen LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine LEGO robotik öğretim uygulamalarının etkisini incelemek için, orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Bu çalışmanın ışığında elde edilen verilerin analizinden öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisine yönelik durumları belirlenmiştir.

Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Benzer çalışmalar örneklem sayısı artırılarak daha farklı ve büyük çalışma grupları ile genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: LEGO Mindstorms, robotik, öğretmen adayı, eleştirel düşünme

The Acceptance Status of Prospective Teachers to LEGO Robotics Educational Practices and the Effects of LEGO Robotics Educational Practices on Their Critical Thinking Skills

Purpose: In this study it was aimed to examine the acceptance status of prospective teachers to LEGO educational practices and the effects of LEGO robotics educational practices on their critical thinking skills.

Method: The study was conducted with 44 prospective teachers who are studying in the science teaching, primary school mathematics teaching and primary school teaching in the academic year of 2018-2019. The research was conducted with 22 different student groups with two students each, for 10 weeks for two times in a time period of 2 hours each per week. In the study, in order to determine the acceptance status of prospective teachers to LEGO Robotics education practices, Acceptance Scale of LEGO Robotics Instructional Practices which was developed by Çukurbaşı et al. (2018) and to examine the effects of LEGO robotics educational practices on the critical thinking skills of prospective teachers, California Critical Thinking Disposition Inventory which was originally developed by Facione, Facione and Giancarlo (1998) and translated to Turkish by Kökdemir (2003) were used as data collection tools. Obtained data were analyzed by using SPSS package program.

Findings: From the analysis of the data that were obtained from this study, the acceptance status of prospective teachers to LEGO robotics educational practices and the effects of LEGO robotics educational practices on their critical thinking skills were determined.

Implications for Research and Practice: In the studies, reliable and accurate results can be obtained by increasing the number of samples.

Keywords: LEGO Mindstorms, robotics, prospective teacher, critical thinking

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojiye hızlı gelişmelerle beraber eğitimde teknoloji kullanımı artmıştır (Yolcu ve Demirel, 2017). Toplumların geleceği açısından teknolojinin kullanıldığı en önemli alanlardan biri de eğitim ve öğretimdir (MEB, 2004). Eğitimin önemi arttıkça ülkeler öğrencilerin fen ve teknoloji okur-yazarı olmalarının yanı sıra, teknolojiyi etkin kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma ve takım çalışması yapma gibi becerilere de sahip olmalarını

istemektedir (Özdoğru, 2013). Eğitimde teknoloji kullanımında bilgisayarların yanı sıra, aynı zamanda robotik kullanımı sıklıkla görülmeye başlanmıştır (Korkmaz, Altun, Usta ve Özkaya, 2014). Papert (1993)'e göre robotlar derslerde öğretim materyali olarak kullanılmak için muazzam bir potansiyele sahiptir (Akt. Temizkan (2014). Wood, (2003)'a göre, robotik teknoloji alanı eğitimi alanında eğitimcilerle bilim ve teknoloji ile bütünleştirilmiş bir robotik öğretim programı sunmak ve gelişmiş teknoloji uygulamalarını öğrenme ortamı içerisinde robotlar üzerinde gerçekleştirerek öğrenmenin daha anlamlı, kalıcı olmasını sağlamak ve elde edilen bu bilgi ve becerilerin günlük yaşantılarını kolaylaştıracak pratik ve kuramsal ürünler ortaya koymalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Akt. Silik, 2016). Eğitsel robotik uygulamalarında öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol almaktadırlar. Bu süreçte robotlar tasarlamakta, oluşturdukları robotları programlamakta ve sonuçlarını anında görebilmektedirler (Şişman ve Küçük, 2018). Özellikle öğretmenlerin LEGO robotik öğretim uygulamalarını kullanmaya yönelik istekli olması, yapılacak çalışmaların etkililiğinin sağlanması ve LEGO robotik öğretim uygulamalarının yapılması büyük öneme sahiptir (Çukurbaşı vd. 2018).

Literatürde robotiğin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde; Çayır (2010) çalışmasında, Lego ile yapılan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini ve benlik algılarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Büyük (2015) çalışmasında, robotiğin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik motivasyonlarını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Sungur Gül ve Marulcu (2014) çalışmalarında; fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmenlerinin ders materyali olarak legolara bakış açılarını inceledikleri çalışma sonucunda, katılımcıların lego materyalleri hakkında fen derslerinde kullanabilecek kadar olmasa da bilgi sahibi oldukları ve seminer sonrasında bu bilgilerinde önemli ölçüde değişim ve gelişim yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Özdoğru (2013) çalışmasında Lego Mindstorms® NXT kullanımının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları, fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde legolar öğrencileri derse istekli hale getirmek, onları öğrenirken eğlendirmek ve öğrenilen konuya ilgilerini çekmek amacıyla kullanılan güçlü bir materyaldir (Sungur Gül ve Marulcu, 2014). Costa ve Fernandes, (2004)'e göre Fen ve Teknoloji eğitiminde yapılan robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme, problemlere pratik çözümler bulma, eleştirel düşünme, kendi yeteneklerinin farkına varma, yaparak yaşayarak ilk elden deneyimler kazanma, teknolojiyi kullanma düzeylerinde artma ve teknoloji kullanmaya daha fazla isteklilik gibi birçok beceriyi kazandıkları görülmüştür (Koç Şenol, 2012). Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 24'ü fen bilgisi öğretmenliği, 12'si ilköğretim matematik öğretmenliği ve 8'i sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 44 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma 24 kişilik fen bilimleri öğretmen adayı ile iki kişilik gruplar halinde 14 hafta boyunca seçmeli robotik ve kodlama eğitimi dersi olarak, 20 kişilik ilköğretim matematik ve sınıf öğretmen adayıyla da iki kişilik gruplar halinde 10 hafta boyunca haftada iki saat olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan Lego Mindstorms EV3 temel eğitim setinde, bir adet programlanabilir tuğla bulunmaktadır. Bu tuğla üzerinde motor ve sensörleri bağlayabilmek için 4'er adet giriş mevcuttur. Eğitim seti içinde iki adet büyük motor, 1 adet orta motor, renk sensörü, dokunma sensörü, gyro sensör, ultrasonik sensör ve çeşitli plastik parçalar yer almaktadır. Bu parçalar kullanılarak çok çeşitli robotlar üretmek mümkündür. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da öğretmen görüş anketi kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Çukurbaşı vd. (2018) tarafından geliştirilen LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine LEGO robotik öğretim uygulamalarının etkisini incelemek için, orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği İlişkili örneklem t testi sonuçları

	Ortalama	N	Std sapma	t	sd	p
CCTDI ön	173,09	44	11,77	-11,112	43	0,00
CCTDI son	189,95	44	10,10			

Tablo 1'de görüleceği üzere öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine LEGO robotik öğretim uygulamalarının etkisini incelemek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son

testten elde edilen verileri karşılaştırmak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine göre öğretmen adaylarının ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(44)} = -11,112$; $p < 0.05$) görülmektedir. Bu anlamlı fark son test lehindedir.

Tablo 2. LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği İlişkili örneklem t testi sonuçları

	Ortalama	N	Std sapma	t	sd	p
Lego Rob. Ön	68,93	44	4,37	-7,505	43	0,00
Lego Rob. Son	74,77	44	3,86			

Tablo 2'de görüleceği üzere öğretmen adaylarının LEGO Robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumlarını belirlemek amacıyla LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son testten elde edilen verileri karşılaştırmak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(44)} = -7,505$; $p < 0.05$) görülmektedir. Bu anlamlı fark son test lehindedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları ve eleştirel düşünme becerilerine Lego eğitsel robotik öğretim uygulamalarının etkisinin incelendiği araştırmadan elde edilen verilerin analizinden Lego® Mindstorms EV3 seti ile yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının Lego robotik öğretim uygulamalarını benimseme durumları incelendiğinde, bu uygulamaların öğretmen adayları tarafından benimsendiği tespit edilmiştir. geleceğin öğretmenleri olan katılımcıların meslek hayatlarında bu tür eğitim uygulamalarına yer vereceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Büyük, U. (2015). Robotik Destekli Fen Ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları: Robolab, *Turkish Studies*, Volume 10/3, p. 213-236
- Çayır, E., 2010. Lego ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamının Bilimsel Süreç Becerisi ve Benlik Algısı Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çukurbaşı, B., Konokman, G. Y., Güler, B., & Kartal, S. E. (2018). LEGO Robotik Öğretim Uygulamalarının Kabulü Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 191-214.
- Koç Senol, A. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: ROBOLAB, Y. L. Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Korkmaz, Ö., Altun, H., Usta, E., & Özkaya, A. (2014). The Effect of Activities in Robotic Applications on Students' Perception on the Nature of Science and Students' Metaphors Related to the Concept of Robot. *Online Submission*, 5(2), 44-62.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme. Erişim: 10.09.2007. <http://www.baskent.edu.tr/elyad>.
- MEB. (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özdoğru, E. (2013). Fiziksel Olaylar Öğrenme Alanı İçin Lego Program Tabanlı Fen Ve Teknoloji Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Silik, Y. (2016). Eğitsel Robotik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sungur Gül, K., & Marulcu, İ. (2014). Yöntem Olarak Mühendislik-Dizayna ve Ders Materyali Olarak Legolara Öğretmen İle Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Şişman, B., & Küçük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik türkçe robotik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 284-299.
- Temizkan, M. (2014). Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar: Robot Uygulamaları, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Y.L.Tezi, Ankara.
- Yolcu, V., & Demirer, V. (2017). Eğitimde Robotik Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalara Sistemik Bir Bakış. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 127-139.

EĞİTSEL ROBOTİK UYGULAMALARIN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

SİBEL AÇIŞLI
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine eğitsel robotik uygulamaların etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören 24 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti ve EV3 Uzay Görev Seti ile eğitim verilmiştir. Araştırma her biri iki kişiden oluşan 12 farklı öğrenci grubu ile haftalık iki saatlik zaman dilimi içerisinde 8 çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk aşamada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti tanıtılmış, diğer aşamalarda ise uzay görev seti ile etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ge (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlamasını Coşkun (2004) tarafından yapılan 20 sorudan oluşan 5'li Likert tipi problem çözme envanteri, Riberio (2006) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik ön anket, Silva (2008) ve Gibbon (2007) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik memnuniyet testi ve öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir.

Bulgular: Bu çalışmanın ışığında fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel robotik uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini nasıl etkilediği belirlenmiştir.

Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Benzer çalışmalar örneklem sayısı artırılarak daha farklı ve büyük çalışma grupları ile genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: Robotik, problem çözme becerisi, öğretmen adayı, Lego Mindstorms EV3 Home Edition Seti, EV3 Uzay Görev Seti

The Examination of the Effects of Educational Robotics Practices on the Problem-Solving Skills of Prospective Science Teachers

Purpose: In this study, it was aimed to examine the effects of educational robotics practices on the problem-solving skills of prospective science teachers.

Method: The study was conducted with 24 prospective teachers, studying in the 4th grade of science teaching in the academic year of 2018-2019. In the research, prospective teachers were educated with Lego® Mindstorms EV3 Education Set and EV3 Space Challenge Set. The research was conducted with 12 different student groups with 8 practices in a time period of two hours each per week. In the first phase of the research, Lego® Mindstorms EV3 Education Set was introduced to the prospective teachers and in other phases they were made to perform activities with space challenge set. In the research, as data collection tools, problem-solving test which consists of 20 questions with five point likert type, developed by Ge (2001) and translated to Turkish by Coşkun (2004), the "Robotics Pre-Test", which was developed by Riberio (2006) and translated into Turkish by Koç Şenol (2012), as well as "Robotics Satisfaction Test", which was developed by Silva (2008) and Gibbon (2007) and translated into Turkish by Koç Şenol (2012), and semi-structured interview form which was developed in order to evaluate the opinions of prospective teachers, regarding the use of Lego and to determine the opinions and suggestions of the prospective teachers about the practice, were used.

Findings: The obtained data were evaluated with SPSS package program. In the light of this study, how the educational robotics practices affect the problem-solving skills of prospective science teachers was determined.

Implications for Research and Practice: In the studies, reliable and accurate results can be obtained by increasing the number of samples.

Keywords: Robotics, problem-solving skill, prospective teacher, Lego Mindstorms EV3 Home Edition Set, EV3 Space Challenge Set

GİRİŞ

Teknoloji ve bilgi dünyasındaki hızlı gelişmelerle birlikte her yeni nesil bir önceki nesle göre çok daha kısa sürede bilgiye ulaşabilmekte ve hayattan beklentileri farklılaşmaktadır (Akdağ ve Güneş, 2017). Ancak bu gelişimin eğitimle sağlanacağı fikri değişmemiştir ve eğitime duyulan ihtiyacı zorunlu hale getirmiştir (Açıslı, 2010). Teknolojinin eğitimle bütünleştirildiği uygulamalar yeni öğretim programlarıyla birlikte öne çıkmaya başlamıştır (Çukurbaşı vd., 2018). Eğitim sistemlerini sürekli değişen dünyaya uygun olarak dinamik tutabilen toplumlar gerek ekonomik, gerek siyasi, gerekse teknolojik alanda söz sahibi olan toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çayır, 2010).

Cameron, (2005)'a göre artık dünyada Fen ve Teknoloji eğitimine bakıldığında, karşımıza uygulanabilir yeni bir teknolojik alan olan ve çeşitli disiplinlerle de entegrasyonu sağlanan "Robotik" denilen bu teknolojik yenilik, dünyada bilim ve mühendislik eğitimi başta olmak üzere Fen ve Teknoloji eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Büyük ve Şenol, 2015). Friedman, (2005)'e göre eğitimle teknolojinin bütünleşmesiyle geliştirilen eğitimsel Robotik uygulamalarının, okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde bilim ve teknoloji eğitiminin doğasını etkileme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (Avcı ve Şahin, 2019). Costa ve Fernandes, (2004)'e göre fen ve teknoloji eğitiminde yapılan robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme, problemlere pratik çözümler bulma, eleştirel düşünme, kendi yeteneklerinin farkına varma, yaparak yaşayarak ilk elden deneyimler kazanma, teknolojiyi kullanma düzeylerinde artma ve teknoloji kullanmaya daha fazla isteklilik gibi birçok beceriyi kazandıkları görülmüştür (Koç Şenol, 2012). Robotik kodlama uygulamaları, soyut bir işlem gerektiren yazılım süreçlerini somutlaştırmakta ve öğrencilere yazmış oldukları kodların derlendikten sonra bir donanım ile nasıl çalışabildiğini doğrudan gözlemlene olanağı sağlamaktadır (Kasalak, 2017).

Literatürde robotiğin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde; Zengin (2016), ilkokuldan, lise sona kadar öğrencilerin robotik teknolojilerinin öğretim programları içerisinde kullanılmasında ilgili ve istekli olduklarını tespit etmiştir. Çömek ve Avcı (2016) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin genel olarak robotik uygulamalarının fen eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Kılınc vd. (2013) robotik destekli fen öğretiminin BİLSEM öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine olan ilgisini artırarak eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Avcı ve Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada Lego Mindstorms projelerinin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi incelenmiş olup araştırma sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve bilimsel yaratıcılıkları geliştiğini tespit etmişlerdir. Okkesim (2014) tarafından yapılan çalışmada maddenin halleri ve ısı ünitesinin robotik destekli öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği ve fene karşı tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Akarca (2019) çalışmasında öğretmen adaylarına senaryo ve LEGO robotik uygulamaları ile fen öğretimi uygulamış ve çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hem senaryo ile hem de LEGO robotik destekli fen öğretimi ortamında fen kavramlarında ve kodlama becerilerinde pozitif yönde gelişme tespit edilmiştir. Bununla birlikte günümüzde robotik teknolojinin ön plana çıkmasıyla robotik alanında eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu doğrultuda küçük yaşlardan itibaren çocuklara robotik bilimine yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla çeşitli robotik eğitim setleri geliştirilmiştir (Şişman ve Küçük, 2018). Lego Mindstorm robot eğitim setlerinin kullanıldığı robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerileri, bilimsel yaratıcılıkları, bilimsel süreç becerileri ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına olan ilgi ve öğrenme motivasyonlarını artırdığı takım çalışması becerilerinin geliştirdiği belirtilmiştir (Çayır, 2010; Chung, Cartwright ve Cole, 2014; Koç Şenol, 2012; Vollstedt, 2005; Tse, 2009; Costa ve Fernandes, 2005; Baptista, 2009; Ribeiro, 2006; Wei, Hung, Lee ve Chen, 2011). Fidan ve Yalçın (2012), robot eğitim seti Lego NXT üzerine yaptıkları çalışmalarında lego eğitim setleri ile etkinlik yapmanın sanılanın aksine çok kolay olduğunu vurgulamışlardır.

Lego Mindstorms Eğitim setlerinden olan Uzay Görev Seti etkinliklerinin öğrencileri belirli görevleri çözmek için bilgiyi araştıran, gözlemleyen, hesaplama yaparak gerçek uzay keşfi zorluklarını çözen robotlar oluşturmak için programlama ve problem çözme becerilerini uygulayarak çözüm üretmeye teşvik etmektedir.

Bu bağlamda çalışmada Lego Mindstorms Eğitim EV3 Uzay Görev Seti ile yapılan etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine eğitsel robotik uygulamaların etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 24 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma her biri iki kişiden oluşan on iki farklı öğrenci grubu ile haftalık iki saatlik zaman dilimi içerisinde 8 uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk aşamada öğretmen adaylarına Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti tanıtılmış, diğer aşamalarda ise EV3 Uzay Görev Seti ile etkinlikler yaptırılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 8 hafta sürmüştür. Uygulamada öğretmen adaylarına uzay görev seti görevleri sunulmuş ve bu görevlere Lego EV3 Education setleri ile çözüm üretmişlerdir. Çalışmada ilk olarak her iki gruba ayrı ayrı uzay görev seti hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları uzay görev seti etkinliklerini yapmadan önce Lego® Mindstorms EV3 Eğitim Seti ile eğitim görmüşlerdir. Öğretmen adaylarına çalışmada Uzay görev seti ile "İletişimi Etkinleştir", Mürettebatını Birleştir", "MSL Robotu Kurtar", "Uyduyu Yörüngeye Yerleştir", "Kaya Örnekleri Topla", "Güç

Kaynağını Güvenceye Alın", "Fırlatma İşlemini Başlat" olmak üzere 7 tane görev yaptırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Ge (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlamasını Coşkun (2004) tarafından yapılan 20 sorudan oluşan 5'li Likert tipi problem çözme envanteri, Riberio (2006) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik ön anket, Silva (2008) ve Gibbon (2007) tarafından geliştirilen ve Koç Şenol (2012) tarafından Türkçeye çevrilen robotik memnuniyet testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da öğretmen adaylarının lego kullanımına ilişkin bakış açılarını değerlendirmek ve uygulama hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine eğitsel robotik uygulamaların etkisinin incelendiği çalışmada elde edilen bulgular üzerinde istatistikî işlemler yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. PÇBT İlişkili Örneklem t Testi Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Ortalama	N	Std sapma	t	sd	p
PÇBT Ön	78,67	24	10,05	-3,422	23	0,00
PÇBT Son	85,54	24	9,79			

Tablo 1'de görüleceği üzere fen bilgisi öğretmen adaylarına eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerilerine etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla problem çözme becerileri testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son testten elde edilen verileri karşılaştırmak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre problem çözme becerileri açısından öğretmen adaylarının ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(23)} = -3,422$; $p < 0.05$) görülmektedir. Bu anlamlı fark son test lehindedir.

Tablo 2. Robotik Ön Anket Soru 1 ve 2' ye ait frekans ve yüzde dağılımları

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Daha önceden Lego parçalarını hiç kullandınız mı?	2	8	22	92
Lego Mindstorms Robotik Sistemi hakkında bilginiz var mı?	4	17	20	83

Tablo 2'de görüldüğü gibi "Daha önceden Lego parçalarını hiç kullandınız mı?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %8'i evet %92'si hayır cevabını vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %17'si Lego Mindstorms Robotik Sistemi hakkında bilgim var derken, öğretmen adaylarının %83'ü bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Robotik Ön Anket ve Robotik Memnuniyet Anketi Soru 4' e ait frekans ve yüzde dağılımları

	Kısmen Zor		Kararsızım				Kolay					
	Ön test		Son test		Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapacağınız/Yaptığınız aktivitelerde legoların kullanımı için ne düşünüyorsunuz?	6	25	2	8,33	10	41,66	3	12,5	8	33,33	19	79,16

Tablo 3'de görüldüğü gibi "Yapacağınız/Yaptığınız aktivitelerde legoların kullanımı için ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ön testte öğretmen adaylarının %41,66'nın yapacakları aktivitelerde legoların kullanımı için kararsız oldukları, %33,33'ü legoların kullanımının kolay olacağını ve %25'i kısmen zorlanacaklarını ifade ederken; son testte öğretmen adaylarının %8,33'ü kısmen zorlandıklarını, %12,5'u kararsız olduğunu ve %79,16'sı kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmen adaylarına son testte sorulan "Yaptığınız Aktivitelerden Memnun Kaldınız Mı?" sorusuna öğretmen adaylarının tamamı çok memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel robotik uygulamalar hakkındaki görüşlerini ve eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği araştırmadan elde edilen verilerin analizinden Lego® Mindstorms EV3 ve EV3 Uzay Görev setleri ile yapılan projelerin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma öncesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Robotik konusu ile ilgili ön bilgilerini öğrenmek amacıyla "Robotik Ön Anket" ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %92'si daha önceden hiç Lego parçalarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ön testte öğretmen adaylarının %83'ü Lego Mindstorms robotik sistemi hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük kısmı hiç lego parçası kullanmayıp robotik hakkında da bilgileri yoktur. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının %41,66'sı yapacakları aktivitelerde legoların kullanımı için kararsız olduklarını, %33,33'ü legoların kullanımının kolay olacağını ve %25'i kısmen zorlanacaklarını ifade ederken; son testte öğretmen adaylarının %8,33'ü kısmen zorlandıklarını, %12,5'u kararsız olduğunu ve %79,16'sı kolay olduğunu belirtmişlerdir. Buda daha önceden hiç Lego parçalarını kullanmadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının çoğunluğunun yapılan uygulamadan sonra öğretmen adaylarının kendilerine olan inançlarını ve güvenlerini artırdığı manasına gelmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına son testte sorulan "Yaptığınız Aktivitelerden Memnun Kaldınız Mı?" sorusuna öğretmen adaylarının tamamı çok memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Kaynakça

- Açışlı, S. (2010). Fizik Laboratuvar Uygulamalarında 5E Öğrenme Modeline Uygun Olarak Geliştirilen Materyallerin Öğrenci Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
- Akarca, T. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına "Su" Temasının Lego Robotik Uygulamaları İle Öğretiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Y.L. Tezi, Samsun.
- Akdağ, F. T., & Güneş, T. (2017). Enerji konusunda yapılan STEM uygulamaları ile ilgili Fen Lisesi öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5 S), 1643-1656.
- Avcı, B., & Şahin, F. (2019). The effect of Lego Mindstorm projects on problem solving skills and scientific creativity of teacher candidate Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına Lego Mindstorm projelerinin etkisi. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 216-230.
- Baptista, R. M. (2009). *Utilização de um Sistema Robótico em Experiências de Física*, Departamento de Física, Faculdade De Ciências Universidade Do Porto, Junho.
- Büyük, U., & Şenol, A. K. (2015). Robotik Destekli Fen ve teknoloji Laboratuvar Uygulamaları: ROBO LAB. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN, 1308-2140.
- Chung, C. C., Cartwright, C. and Cole, M. (2014). Assessing the impact of an autonomous robotics competition for STEM education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 15(2), 24.
- Costa, M. F. & Fernandes, J. (2005). *Robots at School. The Eurobotice project*, Proceedings of Hsci2005, <http://www.clab.edc.uoc.gr/2nd/pdf/30.pdf>.
- Çayır, E. (2010). Assignment the effect of learning environment supported by lego-лого on science process skill and self concept. Master's Thesis, Sakarya University, Sakarya.
- Çömek, A. & Berkan, Avcı. (2016). Fen eğitiminde robotik uygulamaları hakkında öğretmen görüşleri. *Yükseköğretim Üzerine*.
- Çukurbaşı, B., Konokman, G. Y., Güler, B., & Kartal, S. E. (2018). Developing The Acceptance Scale of LEGO Robotics Instructional Practices: Validity And Reliability Studies. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 191-214.

- Fidan, U., & Yalçın, Y. (2012). Robot Eğitim Seti Lego Nxt. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-8.
- Gibbon, L. W. (2007) Effects of Lego Mindstorms on Convergent and Divergent Problem Solving and Spatial Abilities in Fifth and Sixth Grade Students, A Doctoral Thesis, Seattle Pacific University, USA.
- Kasalak, İ. (2017). Robotik Kodlama Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Kodlamaya İlişkin Özyeterlik Algılarına Etkisi ve Etkinliklere İlişkin Öğrenci Yaşantıları (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kılınç, A., Şenol, A. K., Eraslan, M. & Büyük, U. (2013). Robotik Destekli Fen Öğretimi: Bilsem Örneği In *International Symposium On Changes And New Trends In Education* (P. 65).
- Koç Senol, A. (2012). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: robolab [Robotically-assisted science and technology laboratory applications: robolab]. *Unpublished master's thesis*. Erciyes University, Kayseri, Turkey.
- Okkesim, B. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Robotik Uygulamaları. Y.L. Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ribeiro, C. (2006) RobôCarochinha:Um estudo qualitativo sobre a robótica educativa no 1 ciclo do ensino básico. RepositórioUM. [Online] 22 de Dezembro de 2006. <http://hdl.handle.net/1822/6352>
- Silva, J. (2008) Tese de Mestrado. Robótica no ensino de Físicaí. [Online] 4 de Fevereiro de 2008. <http://hdl.handle.net/1822/8069>.
- Şişman, B., & Küçük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik türkçe robotik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 284-299. Doi: 10.12984/eggefd.414091
- Tse, S. B. (2009). *Mindstorms Controls Toolkit: Hands-On, Project-Based Learning of Controls*, A Master Thesis of Science in Mechanical Engineering, School of Engineering, Tufts University, Medford, Massachusetts, USA.
- Vollstedt, A. M. (2005). *Using Robotics to Increase Student Knowledge and Interest in Science, Technology, Engineering and Math*, A Master Thesis of Science in Mechanical Engineering, University of Nevada, Reno.
- Wei, C. W., Hung, I.-C., Ling, Lee, L. and Chen, N.-S. (2011). A joyful classroom learning system with robot learning companion for children to learn mathematics multiplication. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2).
- Zengin, M. (2016). İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerin disiplinlerarası eğitim & öğretiminde robotik sistemlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2).

LİSE 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FOTOSENTEZ İLE İLGİLİ KAVRAM YANILGILARININ İKİ AŞAMALI TEST İLE BELİRLENMESİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ**M. HANDAN GÜNEŞ**
OMÜ**ŞULE KAZANCI**
OMÜ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Geçmişte öğrenilen kavramların zihinde anlamlandırılmaması sonucu yeni öğrenilen kavramlarla bağlantı kurulamamakta ve böylece kavram yanılgıları ortaya çıkmaktadır. Canlılar için büyük bir öneme sahip olan fotosentez konusu da kelimelerin zihinde anlamlandırılmasında sorunlar yaşandığı biyoloji konularından birisidir. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği fotosentez konusu birçok kavram yanılgısının da beraberinde gelmesine sebep olmaktadır. Bu noktada öğrencilerin kavram yanılgılarının temel sebeplerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı teşhis testi ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı liselerde 12. sınıfta öğrenim gören gönüllü 50 öğrenci oluşturmaktadır. Fotosentez ile ilgili kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla 8 adet iki aşamalı sorudan oluşan teşhis testi kullanılmıştır. Bu testin birinci aşamasını, doğru veya yanlış olarak cevaplandırılması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise doğru veya yanlış seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden seçtiklerini kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin testin ikinci aşamasına vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bütün sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise tablolaştırılarak yorumlanmıştır. **Bulgular ve Sonuç:** Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, tek hücreli canlılarda ve bitkilerde görülen fotosentez konusunda bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarından, büyük bir çoğunluğunun fotosentez konusuyla ilgili sahip oldukları bilgileri kendi cümleleri ile aktarmakta güçlük yaşadıkları da dikkati çekmiştir. **Öneriler:** Kavramlar öğretilirken yakından uzağa eğitim ilkesi kullanılarak günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanılgısı, fotosentez, biyoloji eğitimi, lise öğrencileri.

SUMMARY

The Problem and the Aim: As a result of not making the meaningful notions, which learnt in the past, there can not be established any connection with the new notions, and so the notional mistakes occur. The subject of the photosynthesis, which has a huge importance for the liveliness, is one of the subjects of the biology. The subject of the photosynthesis, which the students have some troubles to understand, leads to many notional mistakes. In this point, the main reasons of the notional mistakes of the students have to be identified and solved. in this research, it is aimed to determine the notional mistakes of the students about the photosynthesis with two stages of examination test. **Method:** 50 voluntary 12.grade students, who are studying in the high schools of the center of Samsun, are the sample of this . With the aim of determining the notional mistakes about the photosynthesis, it is used the identification test which comprises 8 questions with two stages. In the first stage, the students have to choose the option of "Yes" or "No". In the second stage, the students are asked why they chose that answer, and they will find them in the given options and cross them. The answers, which students gave in the second stage of the test, evaluated making the content analyzing. The results are analyzed as percent(%) and frequency(f), and then they are interpreted showing on the graphic. **The Findings and the Result:** As a result of the research, the students are identified that they have some notional mistakes about the photosynthesis in the plants and protistans. Also, When the students write their answers, it takes the attention that a great deal of students have some troubles while they are expressing their own ideas with their own words about the subject of photosynthesis. **Recommends:** While the notions are being taught, they should be correlated with the daily life using "from near to the far" principle.

Key Words Notional Mistakes, Photosynthesis, The Education of Biology, High School Students

GİRİŞ**Problem Durumu ve Amaç**

İnsanlar birbirleriyle iletişim kurmak için kavramlara ihtiyaç duyarlar. Kavramlar bilginin yapıtaşlarıdır, soyut düşünce birimleridir ve gerçek dünyada değil, düşüncelerde vardır (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997). Bilginin çok hızlı değiştiği, geliştiği ve bu durumun takip edilmesinin zor olduğu bir zaman dilimi içinde yaşadığımızı dikkate alacak olursak, kavramların doğru bir şekilde oluşturulmasının ve kazanılmasının son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Hung, Hwang ve Huang,

2012). Nitekim kavramların anlaşılmasına yönelik ilk çalışmaların 1920'li yıllarda Piaget tarafından yapıldığı bilinmektedir (Meriç & Sarıkaya, 2002).

İnsanlar, çocukluktan itibaren temel kavramları öğrenirler, kavramları sınıflandırır ve aralarındaki ilişkileri bulurlar. Zihindeki bu öğrenme ve yeniden yapılandırma süreci yaşam boyu devam eder. Yani daha önceden öğrenilen kavramlar ile yeni öğrenilen kavram arasında bağlantı kurarlar (Hand ve Treagust, 1991; Brooks ve Brooks, 1999). Ancak kavramların hiyerarşik bir düzenle, anlamlı bir şekilde öğrenilmesi her zaman istenildiği gibi gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla anlamlı öğrenmeden uzak, ezberlenerek öğrenilen bilgiler, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına ve yeni edinilen her bilgi üzerine bu yanlışların eklenmesine neden olmaktadır (Yılmaz vd, 1998). Kavram yanlışları, kişisel tecrübeler sonucu oluşmuş, bilimsel doğrulara zıt olan, bilim tarafından gerçekliği doğrulanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyen bilgiler olarak açıklanabilir (Yürük vd, 2000).

Anlamlı öğrenme için kavramların öğrenci zihninde doğru olarak yapılandırılması gerekmektedir. Ancak geçmişte öğrenilen kavramların zihinde anlamlandırılmaması sonucu yeni öğrenilen kavramlarla bağlantı kurulamamakta ve böylece kavram yanlışları ortaya çıkmaktadır (Ausubel 1963). Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde görülen kavram yanlışları kitap veya öğretmen kaynaklı olabilmektedir. Dolayısıyla kavramların doğru bir şekilde öğretilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Yeryüzünde canlılık özelliği gösteren bütün varlıkları inceleyen biyoloji biliminin öğrenme ve öğretilme sürecinde, konu çeşitliliğinin fazla olmasından dolayı birçok karışıklıklar ve kavram yanlışları ortaya çıkmaktadır. Nitekim canlılık için büyük bir öneme sahip olan fotosentez konusu da soyut düşünme becerisinin yüksek olduğu ve kelimelerin zihinde anlamlandırılmasında sorunlar yaşandığı konulardan birisidir. (Mason ve Boscolo, 2000, Mikkila, 2001). Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği fotosentez konusu birçok kavram yanlışlarının da beraberinde gelmesine sebep olmaktadır. Bu noktada öğrencilerin kavram yanlışlarının temel sebeplerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada lise öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma deseni:

Betimsel desenin kullanıldığı bu araştırmada lise öğrencilerinin fotosentez konusu ile ilgili kavram yanlışlarının iki aşamalı teşhis testi ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Örneklem:

Araştırmanın örneklemini Samsun ilinde merkeze bağlı bir lisedeki 12. sınıfta öğrenim gören gönüllü 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 18'i kız ve 32'si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Fotosentez ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla Karagöz (2016) tarafından geliştirilen ve 8 adet iki aşamalı sorudan oluşan teşhis testi kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan testin birinci aşamasını, doğru veya yanlış olarak cevaplandırılması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise doğru veya yanlış seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden seçtiklerini kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin testin ikinci aşamasına vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bütün sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

TABLO 1-A

Soru 1: Hücrelerde kullanılan enerji kaynağı maddeler (glikoz) fotosentez yardımıyla bitkinin yapraklarında ve klorofil içeren kısımlarında yapılır ve daha sonra köklere taşınır. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?		
1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru	50	%100
Yanlış	0	% 0
Boş	0	% 0

Tablo 1-A'da görüldüğü gibi 1.Sorunun 1. Aşamasının doğru cevabı **doğru** seçeneğidir. Öğrencilerin hepsi bu soruyu doğru yanıtlamıştır.

TABLO 1-B

2. Aşama	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
ATP kloroplast yardımıyla üretilmez.	Y	2	%4
Glikoz üretilir, nişasta olarak parçalanır.	Y	1	%2
Fotosentez bitkinin yeşil kısımlarında olur, klorofil pigmenti gereklidir.	D	9	%18
Besin fotosentezle yapraklarda üretilip köklere taşınır.	D	10	%20
Bitkiler fotosentez yaparak besin üretirler.	D	1	%2
Köklerde toplanan nişasta meyvelere aktarılır.	Y	1	%2
Boş	B	26	%52

Tablo 1-B'de 1. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %40'ı doğru, %8'i yanlış olarak açıklama yapmıştır. %52'si ise boş bırakmıştır.

TABLO 2-A

Soru 2: Bitki hücrelerinde enerji elde etmek amacıyla kullanılan şeker yalnızca fotosentez yoluyla bitkilerin yapraklarında yapılır ve bitkilerin köklerine taşınır. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru	10	%20
Yanlış	40	%80
Boş	0	%0

Tablo 2-A'da görüldüğü gibi 2. Sorunun 1. Aşamasının doğru cevabı **yanlış** seçeneğidir. Bu seçeneği öğrencilerin %80'i doğru olarak işaretlemiştir.

TABLO 2 – B

2. Aşama Doğru seçeneğini işaretleyenler	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
Soymuk borusu ile taşınır.	D	2	%4
Şeker sadece bitki yapraklarında yapılmaz, yeşil olan her kısımda yapılır, köklere taşınır.	D	1	%2
Boş	B	7	%14

Tablo 2-B'de 2. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %6'sı doğru seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru bir şekilde açıklamıştır. Öğrencilerin %14' ü ise herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

TABLO 2 – C

2. Aşama Yanlış Seçeneğini işaretleyenler	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
Soymuk borusu ile taşınır	D	2	%4

Bitki bazı besin ve minarelleri dışardan alır.	D	7	%14
Gövde de vardır.	D	6	%12
Fotosentez bitkinin klorofil içeren yapraklarının tamamında gerçekleşir.	D	6	%12
Enerjiyi sadece fotosentezle değil köklerden de alır.	Y	6	%12
Boş	B	13	%26

Tablo 2-C'de yanlış seçeneğini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. 2. Sorunun 2. Aşamasında öğrencilerin %42'si bu soruyu doğru olarak açıklarken, %12' si yanlış olarak açıklamıştır. %26'sı ise boş bırakmıştır.

TABLO 3- A

Soru 3: Bitki kök hücreleri fotosentez ve hücre solunum yardımıyla ATP üretebilir. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru	26	%52
Yanlış	22	%44
Boş	2	%4

Tablo 3-A'da görüldüğü gibi 3. Sorunun 1. Aşamasının doğru cevabı **yanlış** seçeneğidir. Öğrencilerin %44' ü bu soruya doğru yanıt vermiştir.

TABLO 3 – B

2. Aşama doğru seçeneğini işaretleyenler	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
ATP üretiminde solunum yardımcı olur.	D	5	%10
Kökler fotosentez yapamaz.	D	1	%2
Bitki kök hücreleri fotosentez ve hücre solunumla ATP üretir.	Y	2	%4
Kökler fotosentez ve solunum yapamaz.	Y	1	%2
Boş	B	17	%34

Tablo 3-B'de 3. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %12'si doğru seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru açıklarken, %6'sı yanlış olarak açıklamıştır. %37'si ise boş bırakmıştır.

TABLO 3 – C

2. Aşama yanlış seçeneğini işaretleyenler	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
Kökler fotosentez yapamaz.	D	4	%8
Oksijenli solunumda ATP üretilir, fotosentezle tüketilir.	Y	2	%4
Kökler fotosentez ve solunum yapamaz.	Y	11	%22
Boş	B	6	%12

Tablo 3-C'de 3. Sorunun 2. Aşamasında yanlış seçeneği işaretleyen öğrenciler bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %8'i yanlış seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru açıklarken, %26'sı yanlış açıklamıştır. %12'si ise boş bırakmıştır.

TABLO 4-A

Soru 4: Bitki kök hücreleri topraktan absorbe ettikleri mineralleri hücresel solunumda kullanarak ATP üretirler. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru	23	%46
Yanlış	23	%46
Boş	4	%8

Tablo 4-A'da görüldüğü gibi 4.Sorunun 1.Aşamasının cevabı **Yanlış** seçeneğidir. Öğrencilerin %46'sı bu soruya doğru cevap vermiştir.

TABLO 4 – B

2. Aşama doğru seçeneğini işaretleyenler	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
Bitkiler aldıkları besini solunum ile ATP'ye çevirirler.	Y	1	%2
Mineralleri emilim yoluyla topraktan alır ve organlara dağıtır. Burada enerji açığa çıkar	Y	3	%6
Solunum=Yıkım, minareller monomerdir, sindirilemez.	Y	1	%2
Boş	B	18	%36

Tablo 4-B'de 4. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %10'u doğru seçeneğini işaretleyip bu soruyu yanlış açıklamıştır. %36'sı ise boş bırakmıştır.

TABLO 4 – C

2. Aşama yanlış seçeneğini işaretleyenler	D / Y	Frekans	Yüzde (%)
Hücresel solunumla kullanılmaz.	Y	3	%6
Bitkiler ATP'yi fotosentezle üretir.	Y	1	%2
Bitkiler aldıkları besini solunum ile ATP'ye çevirirler.	Y	2	%4
Topraktan alınan mineraller fotosentezde kullanılarak glikoz oluşturulur.	Y	2	%4
Mineraller ATP'ye dönüşmez	D	8	%16
Solunum=Yıkım, minareller monomerdir, sindirilemez.	Y	1	%2
Boş	B	6	%12

Tablo 4-C'de 4. Sorunun 2. Aşamasında yanlış seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %16'i yanlış seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru açıklarken, %18'i yanlış olarak açıklamışlardır. %12'si ise boş bırakmışlardır.

TABLO 5-A

Soru 5: Kloroplastlara sahip Euglena'da ATP üretimi yalnızca bu canlılarda bulunan kloroplastlar yardımıyla elde edilir. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru	26	%52
Yanlış	20	%40
Boş	4	%8

Tablo 5-A'da görüldüğü gibi 5.Sorunun 1.Aşamasının doğru cevabı **Yanlış** seçeneğidir. Öğrencilerin %40'ı bu soruyu doğru işaretlemiştir.

TABLO 5 – B

2. Aşama doğru seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Kloroplast bitkilerde fotosentez sağlar.	D	4	%8
ATP kloroplast yardımıyla elde edilir.	Y	4	%8
Boş	B	18	%36

Tablo 5-B'de 5. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %8'i doğru açıklamada, %8'i yanlış açıklamada bulunmuştur. %36' s' ise boş bırakmıştır.

TABLO 5 – C

2. Aşama yanlış seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Euglena enerjiyi bulunduğu ortamdaki inorganik maddelerden de üretilebilir.	Y	1	%2
Kök hücrelerde ATP üretiminde görev alır.	D	1	%2
ATP kloroplast yardımıyla üretilmez.	Y	4	%8
Fotosentez için klorofil bulunması yeterlidir.	D	6	%12
Mitokondride vardır.	D	4	%8
Boş	B	4	%8

Tablo 5-C'de 5. Sorunun 2. Aşamasında yanlış seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %22'si yanlış seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru bir şekilde açıklarken, %10'u yanlış açıklamıştır. %8'i ise boş bırakmıştır.

TABLO 6-A

Soru 6: Euglena enerji elde etmek amacıyla (ATP üretimi) içinde yaşadığı ortamda bulunan su ve inorganik maddelerden yararlanır. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde
----------	---------	-------

		(%)
Doğru	36	%72
Yanlış	12	%24
Boş	2	%4

Tablo 6-A' da görüldüğü gibi 6.Sorunun 1.Aşamasının doğru cevabı **Doğru** seçeneğidir. Öğrencilerden %72'si bu seçeneği işaretlemiştir.

TABLO 6 – B

2. Aşama doğru seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Fotosentezde su kullanılır.	D	1	%2
Su ve inorganik maddeler toprakta olabilir.	D	4	%8
Odun borusu ile mineral ve su taşır.	Y	1	%2
İnorganik maddelerden ve sudan besinini sentezler.	D	5	%10
Boş	B	25	%50

Tablo 6-B'de 6. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerden %20'si doğru seçeneğini işaretleyerek bu soruyu doğru bir şekilde açıklarken, %2'si yanlış açıklamıştır. %50' si ise boş bırakmıştır.

TABLO 6 – C

2. Aşama yanlış seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Su ve inorganik maddeler enerji vermez.	D	4	%8
Besin kullanılmaz.	Y	1	%2
Boş	B	7	%14

Tablo 6-C'de 6. Sorunun 2. Aşamasında yanlış seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %8'i yanlış seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru bir şekilde açıklarken, %2'si yanlış olarak açıklamıştır. %14'ü ise boş bırakmıştır.

TABLO 7-A

Soru 7: Euglena hücresel solunumla ATP üretimi için yalnızca kloroplastlarda üretilen glikozu kullanır. Size uygun cevabı (Doğru/Yanlış) seçerek nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru	26	%52
Yanlış	23	%46
Boş	1	%2

Tablo 7-A'da görüldüğü gibi 7.Sorunun 1.Aşamasının doğru cevabı **Yanlış** seçeneğidir. Öğrencilerin %46'sı bu soruyu doğru

yapmıştır.

TABLO 7 – B

2. Aşama doğru seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Fotosentez sonucu glikoz üretildiğinden enerji içinde glikozu kullanır.	Y	4	%8
Karbonu ve Azotu topraktan alıp kullanır.	Y	1	%2
Hücre sel solunumda kloroplast ile ATP üretimi gerçekleşir.	Y	1	%2
Boş	B	20	%40

Tablo 7-B'de 7. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneğini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneğini neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %12'si doğru seçeneğini işaretleyip yanlış açıklamada bulunmuştur. %40'ı ise boş bırakmıştır.

TABLO 7 – C

2. Aşama yanlış seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Sadece kloroplastta üretilen glikozu kullanmaz.	D	5	%10
Mitokondride üretilen ATP'de kullanılabilir.	D	1	%2
Karbonu ve Azotu topraktan alıp kullanır.	Y	1	%2
Klorofilde kullanır.	Y	1	%2
Oksijeni de kullanır, organellerden alır.	Y	1	%2
Dışardan alır.	D	2	%4
Aminoasitlerde kullanılabilir.	D	1	%2
Karbonu ve oksijenide ayrı hücrelerden alıp kullanır.	Y	1	%2
Boş	B	10	%20

Tablo 7-C'de 7. Sorunun 2. Aşamasında yanlış seçeneğini işaretleyen öğrencilerin bu seçeneğini neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerden %18'i yanlış seçeneğini işaretleyip bu soruyu doğru olarak açıklarken, %8'i yanlış bir şekilde açıklamıştır. %20'si ise boş bırakmıştır.

TABLO 8-A

Soru 8: Enerji elde etmek amacıyla Euglena çevresinde bulunan organik molekülleri kullanır. Size uygun cevabı (**Doğru/Yanlış**) seçerek, nedenini açıklayınız?

1. Aşama	Frekans	Yüzde (%)
Doğru (D)	31	%62
Yanlış (Y)	18	%36
Boş (B)	1	%2

Tablo 8-A'da görüldüğü gibi 8.Sorunun 1.Aşamasının doğru cevabı **doğru** seçeneğidir. Öğrencilerin %62'si bu seçeneğini doğru işaretlemiştir.

TABLO 8 – B

2. Aşama doğru seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Bitki enerji elde etmek için su kullanır.	Y	1	%2
Bitki organik madde olan mineralleri ve vitaminleri kullanır.	Y	2	%4
Organik maddeler enerji verir.	D	12	%24
Bitki inorganik maddeleri organik maddeye dönüştürür.	Y	1	%2
Boş	B	15	%30

Tablo 8-B'de 8. Sorunun 2. Aşamasında doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerden %24'ü doğru seçeneğini işaretleyerek bu soruyu doğru bir şekilde açıklarken, %8'i yanlış açıklamada bulunmuştur. %30'u ise boş bırakmıştır.

TABLO 8 – C

2. Aşama yanlış seçeneğini işaretleyenler		Frekans	Yüzde (%)
Bitki enerji elde etmek için su kullanır.	Y	6	%12
Bitki organik madde olan mineralleri ve vitaminleri kullanır.	Y	2	%4
Bitki inorganik maddeleri organik maddeye dönüştürür.	Y	2	%4
Boş	B	8	%16

Tablo 8-C'de 8. Sorunun 2. Aşamasında yanlış seçeneği işaretleyen öğrencilerin bu seçeneği neden işaretlediklerini açıkladıkları ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin %20'si yanlış seçeneğini işaretleyip bu soruyu yanlış bir şekilde açıklamıştır. %16'sı ise boş bırakmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fotosentez konusu biyoloji öğretim programının önemli ve kavraması güç olan konuları arasında yer almaktadır (Finley, Stewart ve Yarroach, 1982). Bu nedenle öğrenciler geçmişte öğrendikleri bilgiler ile bağlantı kuramamakta ve yeni öğrendikleri bilgileri zihinde anlamlandıramamaktadırlar. Öğrencilerin fotosentez konusundaki kavram yanlışları bir çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğrencilerin eğitimleri boyunca bu konuda kavram yanlışlarına sahip olduğu saptanmıştır (Bell 1985; Wandersee 1985; Haslam ve Treagust 1987; Eisen ve Stavy 1988; Anderson, Sheldon, ve Dubay 1990; Waheed ve Lucas 1992; Smith ve diğerleri, 1993; Amir ve Tamir, 1994).

Yapılan bu çalışmada ilk olarak öğrencilere "**Hücrelerde kullanılan enerji kaynağı maddeler (glikoz) fotosentez yardımıyla bitkinin yapraklarında ve klorofil içeren kısımlarında yapılır ve daha sonra köklere taşınır.**" sorusu yöneltilmiştir. 1. aşamada öğrencilerin hepsinin doğru seçeneğini işaretleyerek doğru yanıt verdikleri görülmüştür. 2. aşamada ise işaretledikleri seçeneğin nedenini açıklamaları istenmiştir. Öğrenciler glikozun fotosentez sonucunda üretildiğini ve bitkinin yapraklarında gerçekleşip, bitkinin köklerine taşındığını bildikleri görülmüştür. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde %8'i yanlış cevap vermiştir. Soruyu yanlış cevaplayan öğrencilerin yazdıkları ifadelerinin; "**ATP kloroplast yardımıyla üretilmez; Glikoz üretilir, nişasta olarak parçalanır ve Köklerde toplanan nişasta meyvelere aktarılır**" şeklinde olduğu dikkati çekmiştir. Öğrencilerin ATP'nin kloroplast yardımıyla üretilmediğini düşündükleri de görülmektedir. Ancak fotosentez kloroplastta gerçekleşir ve ATP üretilir. Dolayısıyla bu cevabı veren öğrencilerin fotosentez konusunu bilmedikleri, glikozun fotosentez sonucu üretildiğini ve nişasta olarak parçalandığını düşünen öğrencilerin ise glikoz ve nişasta molekülü arasındaki farkı bilmedikleri görülmektedir. Nişasta bitkisel depo şekeri iken glikojen hayvansal depo şekeri. Köklerde toplanan nişastanın lökoplastlarda depo edildiğini bilen öğrencilerin fotosentez konusunda bilgi eksikliğinin olduğu saptanmıştır. Nitekim Tekkaya ve Balcı (2003) yapmış oldukları çalışmalarında lise öğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanmasını amaçlamışlardır. Elde ettikleri bulgular doğrultusunda bazı öğrencilerin bitkilerin oksijen üretmek için fotosentez yaptığını, oksijenin bir yan ürün olduğunu, solunum

olayında oksijenin rolünü algılayamadıklarını, ayrıca glikoz ve besin kavramlarını farklı olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Bu kavram yanlışlarının büyük bir olasılıkla öğrencilerin fotosentezin ve solunumun tanımını sadece formülünü ezberleyerek anlamaya çalışmalarından kaynaklanmakta olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilere ikinci olarak **“Bitki hücrelerinde enerji elde etmek amacıyla kullanılan şeker yalnızca fotosentez yoluyla bitkilerin yapraklarında yapılır ve bitkilerin köklerine taşınır”** sorusu yöneltilmiştir. Soruyu yanlış cevaplayan öğrencilerin %20 sinin fotosentez konusunda geçen kavramlar ile geçmişte öğrendikleri kavramlar arasında bağlantı kuramamaları sonucu yanlışlığı düştükleri görülmüştür. Bu soruyu birinci aşamada doğru yapan öğrencilerin bazılarının ikinci aşamada **“Enerjiyi sadece fotosentezle değil köklerden de alır”** şeklinde yanlış açıkladıkları ve fotosentez sonucunda enerji elde edildiğini bildikleri fakat topraktan alınan maddeler sonucunda da enerji elde edilebileceğini düşündükleri görülmektedir. Tekkaya ve Balcı (2003) lise öğrencilerinde fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarını saptamak amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin glikoz ve besin kavramlarını farklı olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla su, mineral ve gübre gibi dışarıdan alınan maddeler bitkinin besini olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir çalışma Waheed ve Lucas (1992) tarafından yapılmış, fotosentezin kavranması zor bir konu olduğunu, ekolojik, biyokimyasal, anatomik-fizyolojik ve enerji değişimi gibi boyutlar içerdiğini ve her bir boyutun birbiriyle ilişkili birçok kavramdan oluştuğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilere üçüncü olarak **“Bitki kök hücreleri fotosentez ve hücre solunum yardımıyla ATP üretebilir”** sorusu yöneltilmiştir. Soruyu yanlış cevaplayan öğrencilerin %52’sinin kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmektedir. İlk aşamada doğru, ikinci aşamada yanlış yapan öğrencilerin açıklamaları; **“Bitki kök hücreleri fotosentez ve hücre solunumla ATP üretir, Kökler fotosentez ve solunum yapamaz”** şeklindedir. Öğrencilerden birkaçı kök hücrelerinin fotosentez yapabildiği ve bu sayede ATP ürettiğini düşünmektedir. Oysaki kök hücreleri kloroplast bulundurmaz ve fotosentez yapamayan hücrelerdir. Bazı öğrenciler ise kök hücrelerinin fotosentez yapmadığını bildikleri fakat kök hücrelerinin görevini bilmedikleri görülmektedir. Kök hücreleri gaz alışverişini sağlayan ve solunum yapabilen hücrelerdir. İlk aşamada soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin 2. aşamada yapmış oldukları açıklamalar incelendiğinde yanlış yapılan açıklamalar; **“Kökler fotosentez ve solunum yapamaz; Oksijenli solunumda ATP üretilir, fotosentezle tüketilir”** şeklindedir. Kökler fotosentez ve solunum yapamaz diyen öğrencilerin fotosentez konusuyla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu dikkati çekmektedir. Köklerin fotosentez yapmadığını bildikleri fakat kökün asıl görevini bilmedikleri için solunum yapamadığını düşündükleri, oksijenli solunumda ATP üretilir, fotosentezle tüketilir diyen öğrencilerin ise ATP nin nerede üretildiğini ve nasıl kullanıldığını bilmedikleri görülmektedir. ATP fotosentez ve oksijenli solunumla üretilerek biyokimyasal reaksiyonlarda kullanılmaktadır. Tekkaya ve Balcı (2003) yapmış oldukları çalışmada lise öğrencilerine bitkilerde solunum konusunda kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla bitkilerin ne zaman solunum yaptığı sorusunu sormuş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda bitkilerin karbon dioksit alıp oksijen vererek solunum yaptığı, solunumun oksijenin alınıp karbondioksitin verildiği bir gaz değişim işlemi olduğu ve bitkilerin geceleri solunum yaptığı gibi yanlış bilgilere sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu da öğrencilerin solunum konusunu da yeterince anlamadıklarını ortaya koymaktadır. Kaya (2010), benzer bir çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının fotosentez ve bitkilerdeki solunum konularında sahip oldukları ön bilgilerini ve varsa yanlışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Elde ettiği sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının fotosentez ve solunum arasındaki ilişkiyi, fotosentez ve solunum arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bildikleri fakat bitkilerde solunum, bitkiler için fotosentezin önemi, solunum sürecinde reaksiyona giren ve çıkan maddeleri, bitkilerin besinini nereden sağladığı, bitkilerin besin olarak kullandıkları maddeleri, bitki ve toprak arasındaki ilişki konularında bilgi eksikliklerine sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Öğrencilere dördüncü olarak **“Bitki kök hücreleri topraktan absorbe ettikleri mineralleri hücre solunumda kullanarak ATP üretirler”** sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %14’ünün bu soruyu yanlış cevapladığı görülmüştür. Öğrencilerin yapmış oldukları yanlış açıklamalar; **“Hücre solunumla kullanılmaz, Bitkiler ATP’yi fotosentezle üretir, Bitkiler aldıkları besini solunum ile ATP’ye çevirirler, Solunum=Yıkım, mineraller monomerdır, sindirilemez.”** Öğrencilerin yapmış oldukları açıklamalar soruyu tam anlamıyla açıklar nitelikte değildir. Bitkiler aldıkları besini solunum ile ATP’ye çevirirler diyen öğrenciler bitkilerin almış oldukları besini kökleriyle aldıklarını düşünmektedirler. Bu öğrencilerin fotosentez konusuyla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Tekkaya ve Balcı(2003) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin glikoz ve besin kavramlarını farklı olarak algıladıklarını, dolayısıyla su, mineral ve gübre gibi dışarıdan alınan maddeleri bitkinin besini olarak tanımladıklarını ve bitkilerin besinini topraktan aldığı şeklindeki yargıya varıldıklarını tespit etmişlerdir. Yine benzer bir çalışmayı Bacanak, Küçük ve Çepni (2004) ilköğretim öğrencileri ile yapmıştır ve öğrencilerin fotosentezin bitkilerin karbondioksit alıp oksijen vermesi olduğu, bitkilerin enerjilerini dışarıdan aldıkları, toprağın bitkilere besin sağladığı şeklinde sıralanan önemli kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Öğrencilere beşinci olarak **“Kloroplastlara sahip Euglena’da ATP üretimi yalnızca bu canlılarda bulunan kloroplastlar yardımıyla elde edilir”** sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %52’sinin bu soruyu yanlış cevapladığı görülmüştür. Öğrencilerin yapmış oldukları yanlış açıklamalar; **“ATP kloroplast yardımıyla elde edilir, Euglena enerjisi bulduğu ortamdaki inorganik maddelerden de üretilir”** şeklindedir. Öğrencilerin tek hücreli ökaryotik canlıların özelliklerini bilmedikleri ve topraktan aldıkları maddelerle de enerji elde edebileceklerini düşündükleri dikkati çekmiştir. Kalaycı (2017) yapmış olduğu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramları hakkında bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda; öğretmen adayları ökaryot canlıları sadece

bitki, hayvan ve mantarların oluşturduğunu düşünmektedirler. Ancak, protistalar da ökaryot canlılardır. Bu yüzden öğretmen adaylarının ökaryotik canlıların özelliklerini tam olarak bilmedikleri görülmüştür.

Öğrencilere altıncı olarak **“Euglena enerji elde etmek amacıyla (ATP üretimi) içinde yaşadığı ortamda bulunan su ve inorganik maddelerden yararlanır”** sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %24’ünün bu soruyu yanlış cevapladığı görülmüştür. Öğrencilerin yanlış seçeneğini işaretleyerek yapmış oldukları yanlış açıklamaları; **“Besin kullanılmaz”** şeklindedir. Öğrencilerin tek hücreli ökaryotik canlılardan olan euglena da enerji elde etmek amacıyla fotosentez yaptığını bilmedikleri bu yüzden de su ve inorganik maddeleri canlıların besini olarak düşündükleri görülmektedir. Bunun sonucunda fotosentez’ in sadece bitkilerde gerçekleştiğini düşündükleri ve fotosentez konusuyla ilişki kuramadıkları ortaya çıkmaktadır. Oluk (2016) yapmış olduğu çalışmada orta okul 7. sınıf öğrencilerinin canlılarda enerji kavramıyla ilgili bazı kavram yanlışlarının belirlenmesini amaçlanmıştır. Elde ettiği sonuçlar incelendiğinde öğrencilerde “su ve toprak bitkilerin temel enerji kaynağıdır” şeklindeki kavram yanlışısını tespit etmiş ve bunu öğrencilerin günlük yaşamda bitkileri sulama veya bitkilere gübre verme gibi deneyimlerine bağlamıştır.

Öğrencilere yedinci olarak **“Euglena hücrenel solunumla ATP üretimi için yalnızca kloroplastlarda üretilen glikozu kullanır”** sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %52’sinin bu soruyu yanlış cevapladığı görülmüştür. Öğrencilerin yapmış oldukları yanlış açıklamalar; **“Fotosentez sonucu glikoz üretildiğinden enerji içinde glikozu kullanır; Karbonu ve Azotu topraktan alıp kullanır; Hücrenel solunumda kloroplast ile ATP üretimi gerçekleşir”** şeklindedir. Öğrenciler fotosentezin sadece bitkilerde gerçekleşmediği tek hücreli canlılarda da görülebileceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin fotosentez sonucu üretilen glikozun hücrenel solunumda kullanıldığını bildikleri görülmektedir. Fakat, öğrencilerde topraktan alınan maddelerin besin gibi düşünüldüğü yanlışlığı oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Hücrenel solunum ile fotosentez konusunun birbirleriyle ilişkisi tam olarak ayırt edilememekte ve bu yüzden kavram yanlışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Tekkaya ve Balcı (2003) fotosentez ve solunum konusunda kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre fotosentez kavramını daha iyi algıladıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin Fotosentezin sadece yeşil bitkiler de değil bazı bakteri hücrelerinde de görüldüğünü düşündüklerini belirlemişlerdir. Kaya (2010) ise fen bilgisi öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmasında yeşil bitkilerin enerji kaynakları konusunda bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda Kaya bilgisayar destekli kavram değişim metinlerinin öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konusuyla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde olumlu etki sağlayacağını da ileri sürmüştür.

Öğrencilere son olarak **“Enerji elde etmek amacıyla Euglena çevresinde bulunan organik molekülleri kullanır”** sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %36’sının bu soruyu yanlış cevapladığı görülmüştür. Öğrencilerin yapmış oldukları yanlış açıklamalar; **“Bitki enerji elde etmek için su kullanır; Bitki organik madde olan mineralleri ve vitaminleri kullanır; Bitki inorganik maddeleri organik maddeye dönüştürür”** şeklindedir. Öğrenciler enerji elde etmek için inorganik maddelerin kullanıldığını düşünmektedir. Öğrencilerin inorganik maddelerin ve organik maddelerin neler olduğunu bilmedikleri ve fotosentezin nasıl gerçekleştiği hakkında bazı yanlış bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Tekkaya ve Balcı (2003) da yaptıkları çalışmalarında öğrenciler arasında en yaygın olan kavram yanlışlarının bitkinin besinini topraktan alması olduğuna vurgu yapmıştır.

ÖNERİLER

- »» Derse başlamadan önce öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri yoklanmalı, gerekli hatırlatmalar yapılmalı, varsa kavram yanlışları belirlenmeli ve giderilmesine yönelik planlamalar yapılmalıdır.
- »» Fotosentez soyut düşünme yeteneğinin yüksek olduğu bir konudur. Dolayısıyla dersler işlenirken mümkün olduğunca bol materyallerle desteklenerek ve sık tekrarlar yapılarak işlenmelidir.
- »» Fotosentez konusu mümkün olduğunca günlük hayattan örnekler verilerek anlatılmalı böylece kavramların daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır.
- »» Konunun işlenmesi sürecinde çalışma yapılarından, kavram haritalarından, anlam değişim metinlerinden vb. kullanılarak hem oluşabilecek kavram yanlışlarının önüne geçilmeye çalışılmalı hem de oluşmuş kavram yanlışları tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır.
- »» Ders kitaplarındaki konular arasında bütünlük ve anlamlı geçişler sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Amir, R. ve Tamir P. (1994). In-depth analysis of misconceptions as a basis for developing research-based remedial instruction: The case of photosynthesis. The American Biology Teacher, 56, 94-100.
- Anderson, C. W., Sheldon, T. H. ve Dubay J. (1990). The effects of instruction on college nonmajors' conceptions of respiration and photosynthesis. Journal of Research in Science Teaching, 27(8), 761-776.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational Psychology, A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Bacanak, A., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: Trabzon örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 67-80.
- Bell, B. 1985. Students' ideas about plant nutrition: What are they? *Journal of Biological Education*, 19, 213-218.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: the case for constructivist classroom. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, F. (1997). Fizik Öğretimi. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- Eisen, Y. ve Stavy R. (1988). Students' understanding of photosynthesis". *The American Biology Teacher*, 50(4), 209-212.
- Kalaycı, S. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Prokaryot" ve Ökaryot" Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 46-64, DOI: 10.19160/ijer.337877.
- Kaya, F. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında bitkilerde fotosentez ve solunum konularında görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram haritalarıyla verilen kavram değişim metinlerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Finley, N. F., and Yaroch W. L. (1982). Teachers' perceptions of important and difficult science concepts. *Science Education*, 66(4), 531-538
- Hand, B. & Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. *School Science Review*, 91(4), 172-176.
- Haslam, F. & Treagust D.F. (1987). Diagnosing secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier multiple choice instrument. *Journal of Biological Education* 21(3), 203-211.
- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M., Yang, L. H., & Huang, I. (2012). A knowledge engineering approach to developing educational computer games for improving students' differentiating knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 183-196. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01285.
- Mason, L., ve Boscolo P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science* 2,199- 226.
- Meriç, G. & Sarıkaya, M. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mol kavramı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri, ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 16-18 Eylül 2002, Cilt 1
- Mikkila, M. (2001). Improving conceptual change concerning photosynthesis through text design. *Learning and Instruction*, 11, 241-257.
- Oluk, S., ve Oluk, E. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin canlılarda enerji kavramıyla ilgili bazı kavram yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 51, 97-111.
- Smith, L. E., Blakessie, T. D., ve Anderson C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 111-126.
- Tekkaya, C. Ve Balcı, S. (2000). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 24, 101-107.
- Waheed, T. ve Lucas A. M. (1992). Understanding inter-related topics: Photosynthesis at age 14. *Journal of Biological Education*, 26(3), 193-200.
- Wandersee, J. H. (1985). Can history of science help science educators anticipate students' misconceptions? *Journal of Research in Science Teaching*, 23(7), 581-597.
- Yılmaz, Ö., Tekkaya, C., Geban, Ö., ve Özden, Y. (1998). Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Hücre Bölünmesi Ünitesindeki Kavram Yanlışlarının Tespiti ve Giderilmesi. III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (s. 187-193). Trabzon.
- Yürük, N. Çakır, Ö. S., & Geban, Ö. (2000). Kavramsal Değişim Yaklaşımının Hücre Solunum Konusunda Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Hacettepe Üniversitesi 6-8 Eylül Ankara.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SİNDİRİM SİSTEMİ İLE İLGİLİ KAVRAM YANILGILARININ İKİ AŞAMALI TEST İLE TESPİT EDİLMESİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ

M. HANDAN GÜNEŞ

OMÜ

ŞULE KAZANCI

OMÜ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Kavram yanlışları öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen kavramlara alternatif olarak geliştirdikleri kavram tanımlamalarıdır. Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bu kavram yanlışları konuların anlaşılmasını zorlaştırmakta ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde engellemektedir. Konular ile kavramlar arasındaki ilişkiler doğru ve sıkı bir şekilde kurulduğunda doğru ve anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla biyoloji ile ilgili konularda öğrencilerde mevcut olan kavram yanlışlarının tespit edilmesi bu açıdan oldukça önemlidir. Yanlış öğrenmeler sonucu yeni öğrenilen bilgiler şekillenememektedir ve bunun üzerine kavram yanlışları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışlarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Betimsel desenin kullanıldığı bu araştırmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışlarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı bir lisede öğrenim gören gönüllü 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin her bir aşamaya verdikleri cevaplar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise grafik şeklinde gösterilerek yorumlanmıştır. **Bulgular ve Sonuç:** Yapılan araştırmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, sindirim sistemi ile ilgili olarak bazı sorulara yanlış cevaplar verdikleri ve bu kapsamda bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları, bu durumun da cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bazen farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. **Öneriler:** Öğrencilerin bu yanlışlara düşmeleri konuyu eksik veya yanlış öğrenmeleridir. Bu yanlışlar ezbere dayalı öğrenme ya da öğretmenin konuyu içeriğine uygun yöntemlerle işlememiş olmasından kaynaklanabilir.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanlışlığı, sindirim sistemi, biyoloji eğitimi, lise öğrencileri.

SUMMARY

The Problem and the Aim: Notional mistakes occur when students develop alternative notional definitions against the scientifically accepted notions. These notional mistakes which students get after their experiences make the subjects difficult to understand and significantly prevent the meaningful learning process. True and meaningful learning process happens when the relationship between subjects and notions is set up correctly and firmly. Accordingly, it is quite important to detect the students' current notional mistakes related to the subject of Biology. If the students learn the subject falsely, the new information can not be shaped smoothly, and so notional mistakes will occur. The aim of this work is to determine the high school students' notional mistakes about digestive system with 2 stages test. **Method:** In this research, which illustrative design was used, it is aimed to determine the high school students' notional mistakes about the digestive system with two stages of test. 100 voluntary students, which are studying in one of the high school of Samsun, are holding this research. The answers are evaluated separately. The results are analyzed as percent (%) and frequency (f), and then they are interpreted showing on the graphic. **The Finding and the Result:** In this research, when the answers are analyzed, it is detected that students answered the digestive system questions falsely, and they have some notional mistakes. Also, this situation sometimes differs according to the gender and the level of the class. **Recommendations:** The reason why students make such notional mistakes is that they learn the subject falsely or inadequately. Those mistakes may stem from learning by memorizing or the teacher's teaching the subject in wrong ways.

Key Words: Notional Mistake, Digestive System, The Education of Biology, High School Students.

GİRİŞ

Problem Durumu ve Amaç

Bilim denilince akıllara bilgi gelmektedir. Bilginin karşı tarafa aktarılması için anlamlı bir bütünlüğe gereksinimi vardır. Bu bütünlüğü sağlayan yapı ise kavramlardır. İnsanlar çocukluktan başlayarak, düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenir, kavramları sınıflandırır ve aralarındaki ilişkileri bulurlar. Böylece bilgilerine anlam kazandırır, yeniden düzenler, hatta yeni kavramlar ve bilgiler üretirler. Nitekim insanın hayatı boyunca süren bu öğrenme döngüsü içinde kavramlar ve öğretimi önemli yer tutmaktadır. (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997). Kavramlar geçmişte var olup gelecekte de varlığını devam ettirecektir. Önemli olan bu kavramların nasıl ifade edildiği ve nasıl anlaşıldığıdır. Kavramlar gerçek dünyamızda değil düşüncelerimizde vardır. Kavramlar olmazsa bilgileri etkili bir şekilde sınıflandıramayız ve başka

kişilere aktaramayız. (Kaptan, 1999). Dolayısıyla öğretmenlerin kavramları doğru bir şekilde aktarabilmesi için yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir.

Konu çeşitliliği bakımından oldukça zengin olan biyoloji biliminin önemi her geçen gün artmaktadır. Canlıları, doğayı bir bütün olarak inceleyen ve öğrenciler tarafından oldukça karmaşık bulunan biyoloji bilimi yaşamla iç içe olduğu düşünüldüğünde ve bu bağlantı sağlanarak ele alındığında oldukça anlaşılır bir yapıya dönüşmektedir. Günümüzde biyoloji dersinde öğrencilerin başarısızlık oranının fazla olduğu ve bazı konuları anlamakta güçlük çektikleri ise bilinen bir gerçektir. Bu duruma birde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları eklendiğinde sorun daha da büyüyecek karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları eğitim-öğretimin belirli bir kademesinde olmayıp ilköğretim öncesinden başlayarak yaşam boyu devam edebilmektedir. Nitekim Piaget (1985), kavram yanlışlarının bir yapı gibi olduğunu ve birbiri üzerine eklenerek devam ettiğini belirtmiştir. Ausubel'e (1963) göre anlamlı öğrenme öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramlarla önceden öğrendikleri kavramlar arasında doğru bir ilişki kurulduğu zaman gerçekleşmektedir. Böylece yeni ve eski bilgi ilişkilendirildiğinde hem doğru bilgi edinilmiş, hem de bilgi birikimi geliştirilmiş olmaktadır (Tekkaya, Çapa & Yılmaz, 2000).

Kavram yanlışları öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen kavramlara alternatif olarak geliştirdikleri kavram tanımlamalarıdır (Yağbasan, 2003). Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bu kavram yanlışları konuların anlaşılmasını zorlaştırmakta ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde engellemektedir. Konular ile kavramlar arasındaki ilişkiler doğru ve sıkı bir şekilde kurulduğunda doğru ve anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla biyoloji ile ilgili konularda öğrencilerde mevcut olan kavram yanlışlarının tespit edilmesi bu açıdan oldukça önemlidir. Yanlış öğrenmeler sonucu yeni öğrenilen bilgiler şekillenmemektedir ve bunun üzerine kavram yanlışları ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışlarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları belirlenerek bu doğrultuda düzenleme ve iyileştirme yapılmasına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Betimsel desenin kullanıldığı bu çalışmada lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışlarının iki aşamalı test ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu desenin kullanılmasında ki amaç açıklayıcı, detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşmaktır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Samsun merkeze bağlı bir lisede ki 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören gönüllü 100 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 47' si kız 53' ü erkektir.

Veri Toplama Aracı

Sindirim sistemi ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla Uğur (2010) tarafından geliştirilen ve iki aşamalı çoktan seçmeli 10 sorudan oluşan bir kavram testi kullanılmıştır. İki aşamalı bu testin birinci aşamasını, evet veya hayır olarak cevaplanması gereken sorular oluşturmaktadır. Testin ikinci aşamasında ise evet veya hayır seçeneğinden herhangi birini işaretleyen öğrencilerin bu cevabı neden seçtiğini verilen şıklardan bulup işaretlemesi istenmektedir.

Verilerin Analizi

Testten elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin her bir aşamaya verdikleri cevaplar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiş ve daha sonra ise grafik şeklinde gösterilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

1. Kimyasal sindirim olayı hücre dışında gerçekleşebilir mi?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni;

a) Kimyasal sindirim ancak mide, bağırsak ve ağız gibi sindirim sistemi organlarının içinde gerçekleşebileceği için hücre dışında kimyasal sindirim olmaz.

b) Kimyasal sindirim olayını enzimler gerçekleştirir. Enzimler hücrenin dışında görev yapamadıkları için hücre dışında kimyasal sindirim olmaz.

c) Kimyasal sindirim olayını enzimler gerçekleştirir. Enzimler hem hücre dışında hem de hücre içinde görev yapabildikleri için hücre dışında da kimyasal sindirim olabilir.

d) Sadece mikroskobik canlılarda enzimler hücre dışına salgılanabildiği için hücre dışında kimyasal sindirim yapılabilir.

Ancak hayvanlar ve bitkiler hücre dışına enzim salgılayamadıkları için hücre dışında kimyasal sindirim yapamazlar.

e) Besin içerikleri hücrelerden büyük oldukları için ancak hücre dışında kimyasal sindirime uğrayıp parçalandıktan sonra hücreye alınabilirler.

f) (Diğer)

1. Soru İçin 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 1 - A	TABLO 1 - B
<p>1. Aşama Cinsiyet Dağılımı</p> <p>■ Kız Evet ■ Kız Hayır ■ Erkek Evet ■ Erkek Hayır</p> <p>11% 27% 27% 35%</p>	<p>6 4 2 0</p> <p>2 5 0 0 2 5 0 0 2 0 1 0 0 0 0 0</p> <p>Evet A Hayır A Evet B Hayır B Evet C Hayır C Evet D Hayır D Evet E Hayır E</p> <p>■ Erkek ■ Kız</p>

1. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 1- A da görüldüğü gibi Kızların %27 si evet, %35 i hayır, Erkeklerin %27 si evet, %11 i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 1-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 5 kız öğrencinin ve hayır B seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 4 kız öğrencinin kimyasal sindirimin hücre dışında gerçekleşip gerçekleşmediği noktasında kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir.

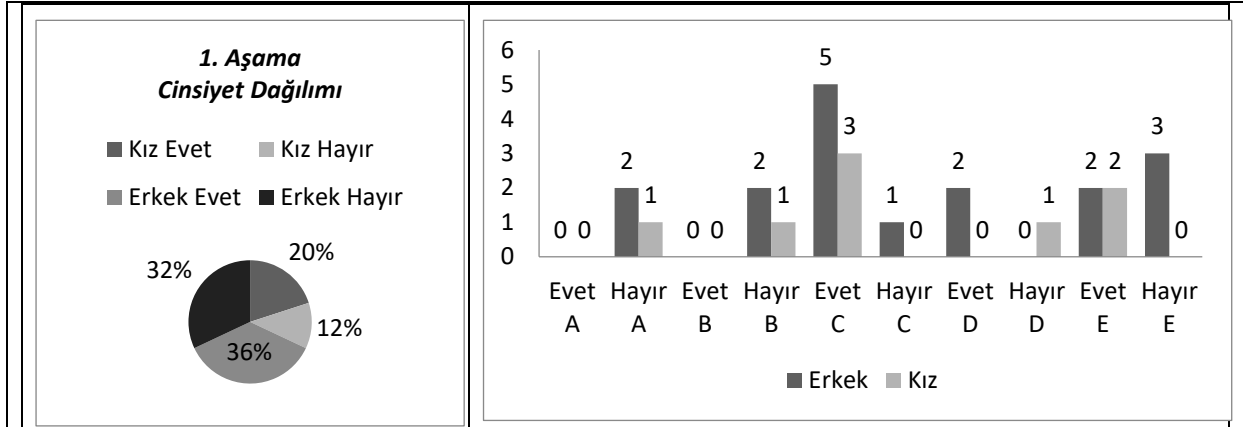
1. Soru İçin 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 1 - A	TABLO 1 - B
<p>1. Aşama Cinsiyet Dağılımı</p> <p>■ Kız Evet ■ Kız Hayır ■ Erkek Evet ■ Erkek Hayır</p> <p>24% 16% 8% 52%</p>	<p>10 8 6 4 2 0</p> <p>1 0 3 8 0 1 2 4 1 3 1 1 0 0 0 0 0 0</p> <p>Evet A Hayır A Evet B Hayır B Evet C Hayır C Evet D Hayır D Evet E Hayır E</p> <p>■ Erkek ■ Kız</p>

1. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 1- A da görüldüğü gibi Kızların %16' sı evet, %52'si hayır, Erkeklerin %8'i evet, %24'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 1-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 1 erkek ve 3 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 3 erkek, 8 kız öğrencinin ve hayır B seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 4 kız öğrencinin kimyasal sindirimin hücre dışında gerçekleşip gerçekleşmediği noktasında kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir.

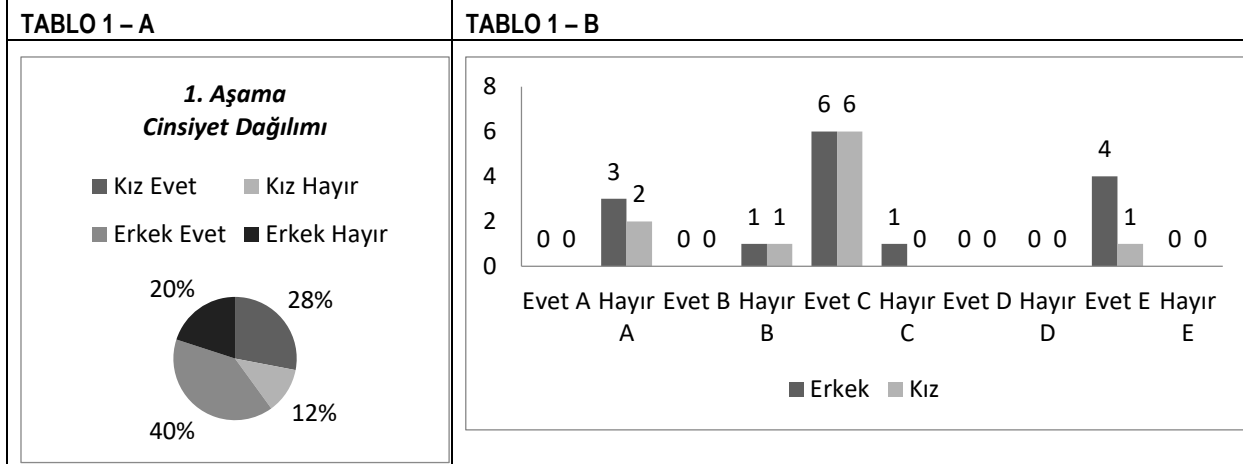
1. Soru için 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 1 - A	TABLO 1 - B
-------------	-------------



1. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 1-A da görüldüğü gibi kızların %20 si evet, %12'si hayır, erkeklerin %36'sı evet, %32'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istendiğinde, Tablo 1-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 3 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır E ve Evet E seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 2 kız öğrenci besin içerikleri hücreden büyük olduğu için ancak hücre dışında kimyasal sindirime uğrayıp parçalandıktan sonra hücreye alınabileceğini düşünmektedirler.

1. Soru için 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



1. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 1-A da görüldüğü gibi kızların %28'i evet, %12'si hayır, Erkeklerin %40'ı evet, %20'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 1-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 6 erkek ve 6 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet E seçeneğini işaretleyen 4 erkek, 1 kız öğrenci besin içerikleri hücreden büyük olduğu için ancak hücre dışında kimyasal sindirime uğrayıp parçalandıktan sonra hücreye alınabileceğini düşünmektedirler.

2. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

2. Tükürük içerisinde bulunan ve karbohidratların kimyasal sindirimini gerçekleştiren amilaz enzimi besinlerle beraber yutulmuş mideye gider. Mideye gelen amilaz enzimi midede karbohidratların kimyasal sindirimini gerçekleştirebilir mi ?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) Mide asidi amilaz enzimin etkisini azaltır. Bu yüzden amilaz enzimi midede az miktarda sindirim yapabilirler.

b) Karbohidratlar ağızda kimyasal sindirime uğrayarak yapı taşlarına parçalanacağı için midede amilaz enzimi tarafından tekrar sindirilemez.

c) Enzimler sadece üretildikleri yerde aktif oldukları için amilaz enzimi midede karbohidratların kimyasal sindirimini gerçekleştiremez.

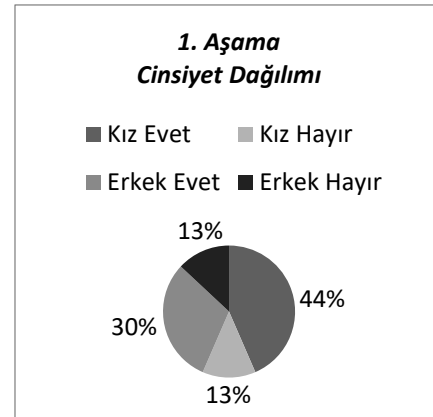
d) Mide içindeki asit ağızdan gelen amilaz enzimini öldüreceği için amilaz enzimi midede karbohidratların kimyasal sindirimini gerçekleştiremez.

e) Mide asidi ağızdan gelen amilaz enziminin kimyasal yapısını bozacağı için amilaz enzimi midede karbohidratların kimyasal sindirimini gerçekleştiremez.

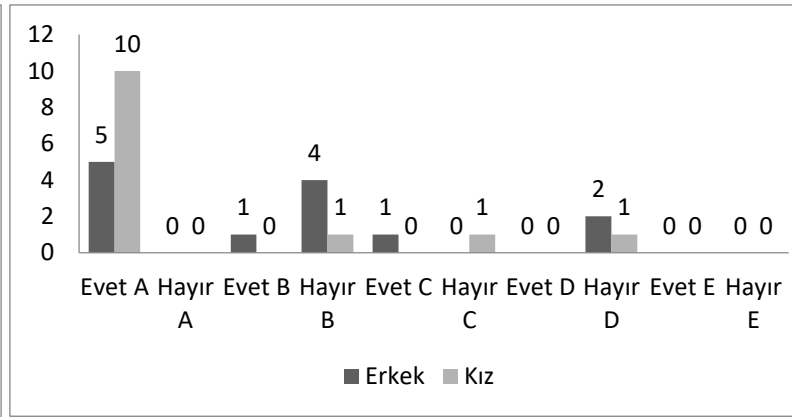
f) (Diğer)

2. Soru İçin 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 2 – A



TABLO 2 – B

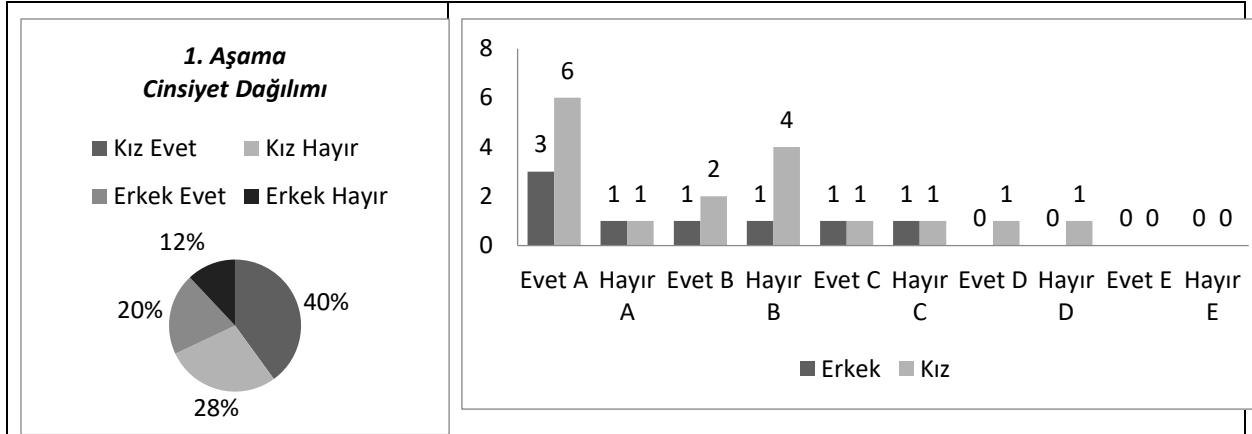


2.sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 2-A da görüldüğü gibi kızların %44'ü evet, %13'ü hayır, erkeklerin %30'u evet, %13'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 2-B de görüldüğü gibi bu seçeneği işaretleyen öğrenci yoktur. Evet A seçeneğini işaretleyen 10 kız, 5 erkek öğrenci mide asidinin amilaz enzimin etkisini azalttığını ve bu yüzden amilaz enziminin midede az miktarda sindirim yapabileceğini düşünmektedir. 2. soruda en çok dikkat çeken kavram yanılışı budur.

2. Soru İçin 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

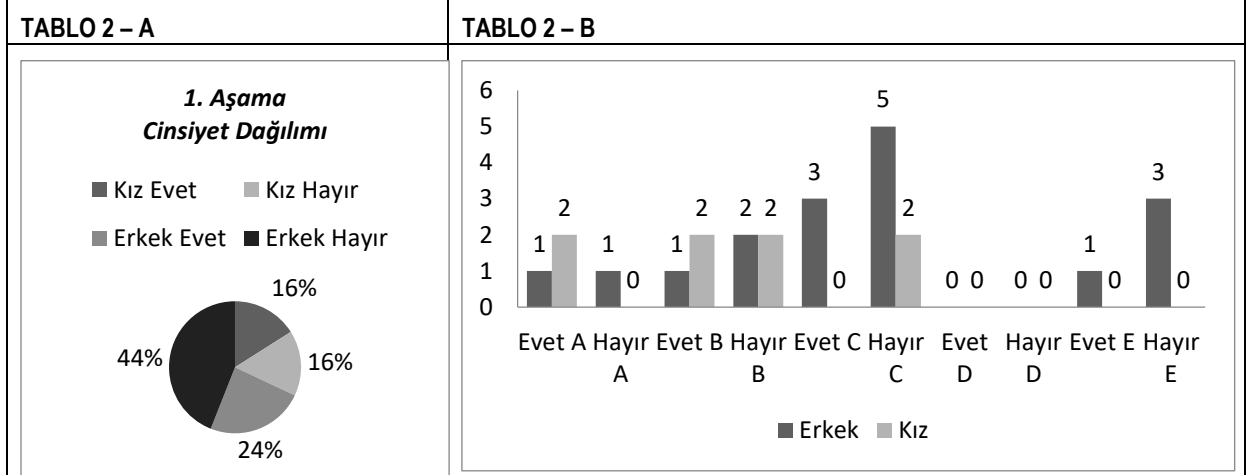
TABLO 2 – A

TABLO 2 – B



2.sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 2-A da görüldüğü gibi Kızların %40'ı evet, %28'i hayır, Erkeklerin %20'si evet, %12'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 2-B'de görüldüğü gibi Hayır E seçeneğini işaretleyen öğrenci yoktur. Evet A seçeneğini işaretleyen 6 kız, 3 erkek öğrenci mide asidinin amilaz enzimin etkisini azatlığını ve bu yüzden amilaz enziminin midede az miktarda sindirim yapabileceğini düşünmektedir.

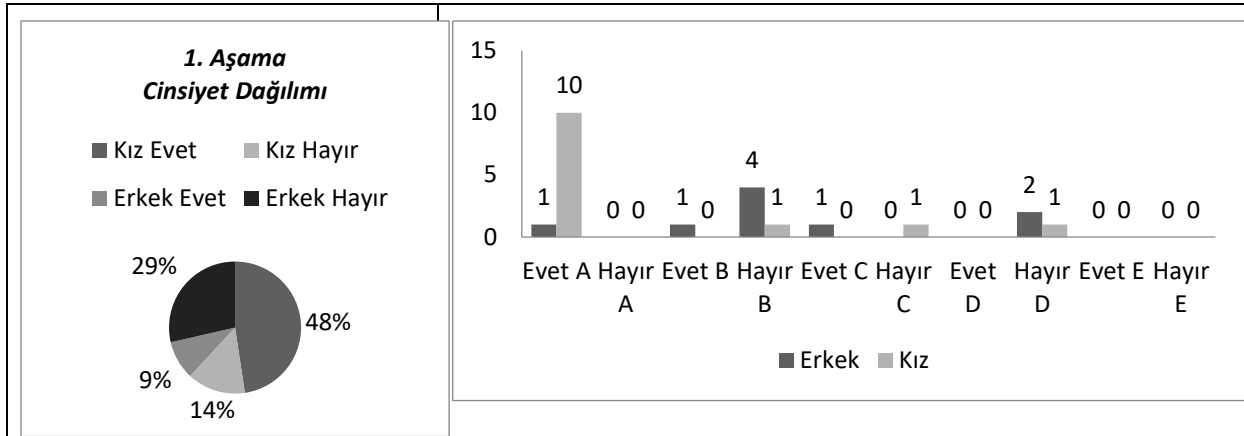
2.Soru İçin 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



2.sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 2-A da görüldüğü gibi Kızların %16'sı evet, %16'sı hayır, Erkeklerin %24'ü evet, %44'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 2-B de görüldüğü gibi Hayır E seçeneğini işaretleyen 3 erkek öğrencinin cevabı doğrudur. Hayır C seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 2 kız öğrencinin enzimlerin sadece üretildikleri yerde aktif oldukları için amilaz enziminin midede karbonhidratların kimyasal sindirimini gerçekleştiremediği düşüncesinde oldukları görülmektedir

2. Soru İçin 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları





2. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 2-A da görüldüğü gibi Kızların %48'i evet, %14'ü hayır, Erkeklerin %9'u evet, %29'u hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 2-B de görüldüğü gibi Hayır E seçeneğini işaretleyen öğrenci yoktur. Evet A seçeneğini işaretleyen 10 kız, 1 erkek öğrenci mide asidinin amilaz enzimin etkisini azalttığını, bu yüzden amilaz enziminin midede az miktarda sindirim yapabileceğini düşünmektedir.

3. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

3. Mide özsuyu içerisinde bulunan HCl besinleri kimyasal olarak sindirebilir mi ?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

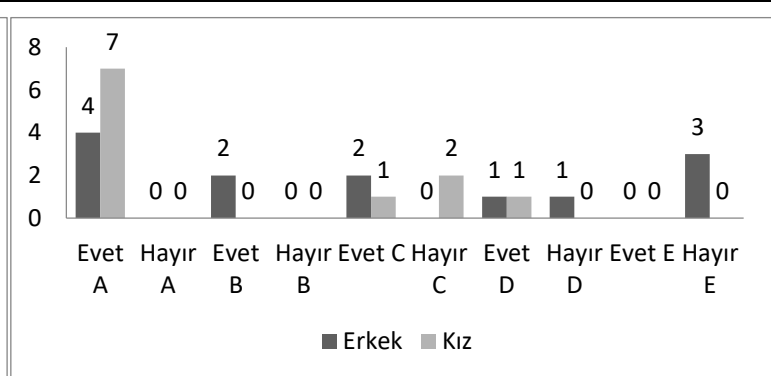
- a) Asitler yakıcı özellikleri ile kimyasal sindirim gerçekleştirebileceği için bütün besinleri kimyasal olarak sindirebilir.
- b) HCl aminoasitleri birbirine bağlayan peptit bağlarını koparacağı için proteinlerin kimyasal sindirimini gerçekleştirebilir.
- c) Asitler ancak enzimlerle beraber kimyasal sindirim yapabilirler. Yalnız başlarına kimyasal sindirim yapamazlar.
- d) HCl midede proteinlerin kimyasal sindirimini sağlayacak olan enzimleri aktive etme olayında görev alır kimyasal sindirim yapamaz.
- e) HCl mideye besinlerle gelen mikropları yakıp öldürmek için salgılanır. Kimyasal sindirimle hiçbir alakası yoktur.
- f) (Diğer)

3. Soru İçin 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 3 – A



TABLO 3 – B

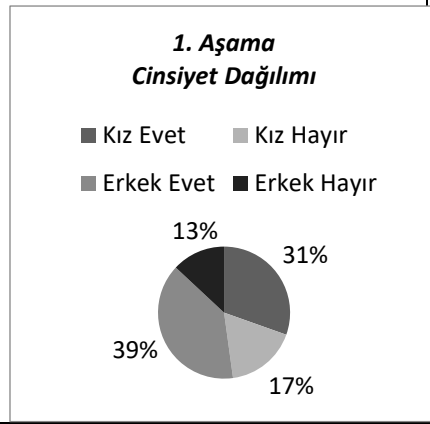


3. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 3-A da görüldüğü gibi Kızların %34'ü evet, %8 i hayır, Erkeklerin %35'i evet, %23'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 3-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 1 erkek öğrencinin cevapları

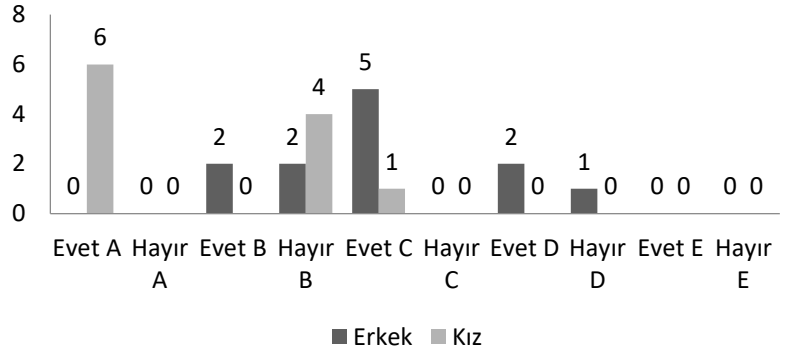
doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 7 kız öğrenci asitler yakıcı özellikleri ile kimyasal sindirim gerçekleştirebileceği için bütün besinleri kimyasal olarak sindirebilir seçeneğini işaretlemişlerdir. 3. Soruda karşımıza çıkan en dikkat çekici kavram yanılığının bu olduğu görülmektedir.

3. Soru İçin 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 3 – A



TABLO 3 – B



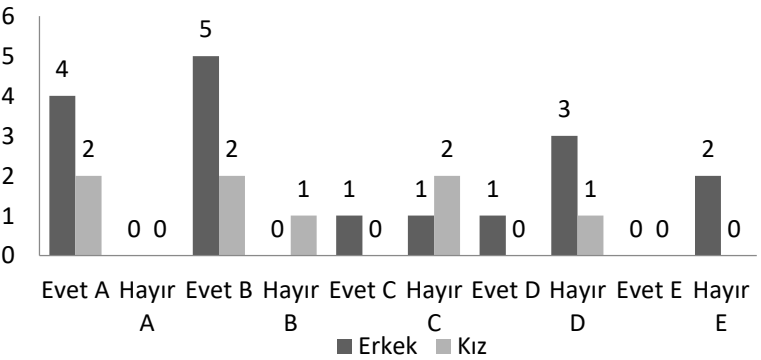
3. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 3-A da görüldüğü gibi Kızların %31'i evet, %17'si hayır, Erkeklerin %39'u evet, %13'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 3-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 1 erkek öğrencinin cevapları doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 6 kız öğrencinin asitler yakıcı özellikleri ile kimyasal sindirim gerçekleştirebileceği için bütün besinleri kimyasal olarak sindirebilir düşüncesinde olduğu, Evet C seçeneğini işaretleyen 5 erkek, 1 kız öğrenci ise asitlerin ancak enzimlerle beraber kimyasal sindirim yapabileceğini ve yalnız başlarına kimyasal sindirim yapamayacaklarını düşünmektedirler.

3. Soru İçin 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 3 – A



TABLO 3 – B

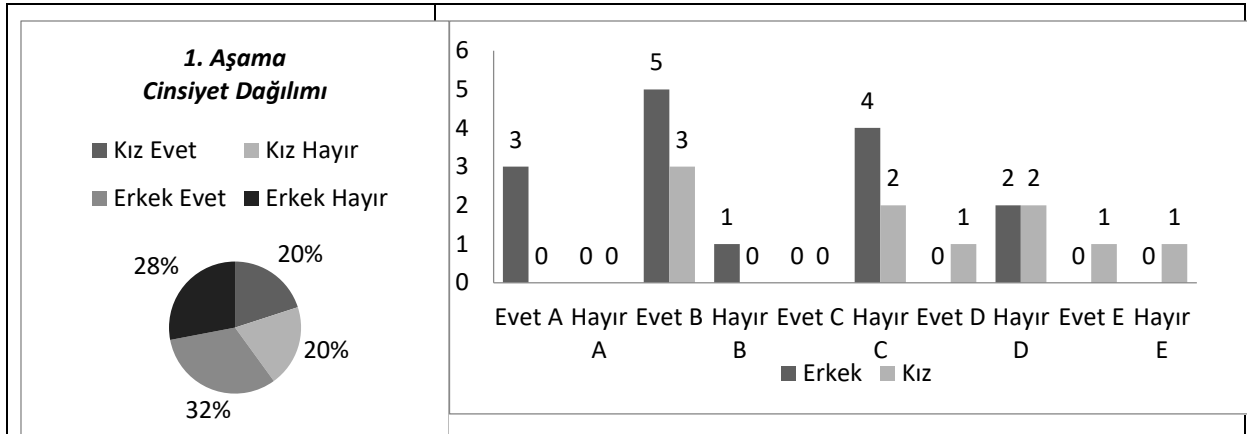


3. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 3-A da görüldüğü gibi Kızların %16'sı evet, %16'sı hayır, Erkeklerin %44'ü evet, %24'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 3-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 3 erkek, 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet B seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 2 kız öğrenci HCl aminoasitleri birbirine bağlayan peptid bağlarını koparacağı için proteinlerin kimyasal sindirimini gerçekleştireceğini düşünmektedirler.

3. Soru İçin 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 3 – A

TABLO 3 – B



3. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 3-A da görüldüğü gibi Kızların %20'si evet, %20'si hayır, Erkeklerin %32'si evet, %28'i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 3-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet B seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 3 kız öğrenci HCl aminoasitleri birbirine bağlayan peptit bağlarını koparacağı için proteinlerin kimyasal sindirimini gerçekleştireceğini düşünmektedirler.

4. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

4. Safra kesesi ameliyatla alınan bir insanda yağların kimyasal sindirimi gerçekleşir mi ?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) Safra kesesi alınınca safra sıvısı salgılanmaz ve yağların mekanik sindirimi gerçekleşmez ancak kimyasal sindirim hiç etkilenmeden devam eder.

b) Safra kesesi alınınca safra sıvısı salgılanmaz ve yağların mekanik sindirimi gerçekleşmez. Yağların fiziksel sindirimi gerçekleşmeyeceği için kimyasal sindirim daha uzun sürede gerçekleşir.

c) Safra kesesi alınınca safra sıvısı salgılanmaz ve yağların mekanik sindirimi gerçekleşemez yağların fiziksel sindirimi gerçekleşmeyeceği için kimyasal sindirimi de gerçekleşmez.

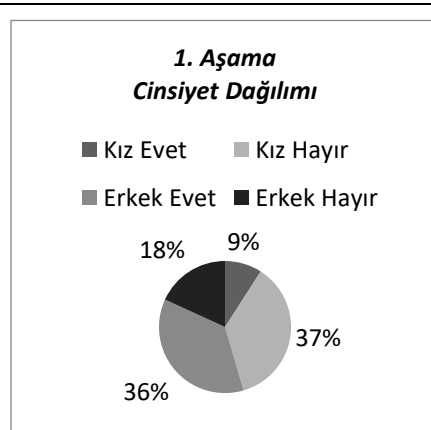
d) Safra sıvısı karaciğer tarafından salgılanır. Bu yüzden safra kesesinin alınması yağların kimyasal sindirimine etki etmez.

e) Safra sıvısı karaciğer tarafından salgılanır ve safra kesesinde biriktirilir. Safra kesesi alınınca yağların fiziksel sindirimi zorlaşacağı için kimyasal sindirimi de zorlaşır.

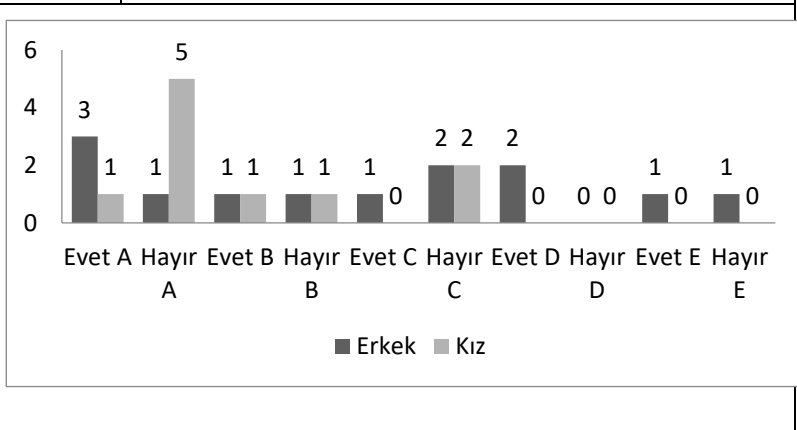
f) (Diğer)

4. Soru için 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 4 - A



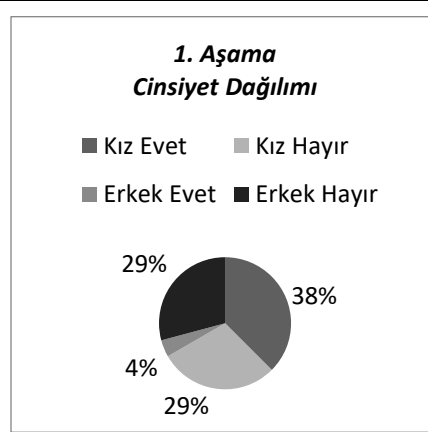
TABLO 4 - B



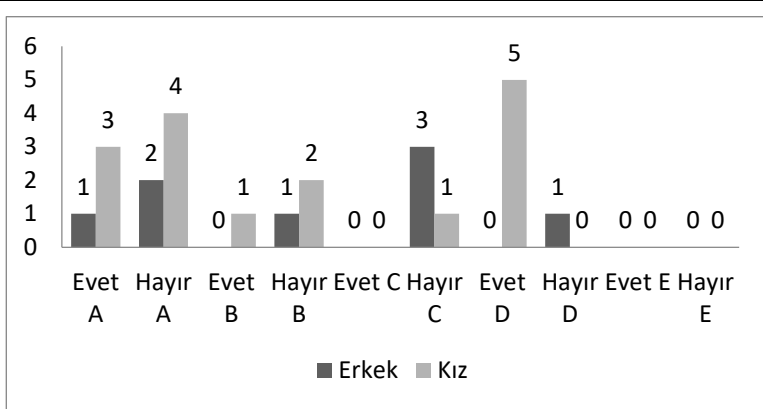
4. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 4-A da görüldüğü gibi Kızların %9'u evet, %37'si hayır, Erkeklerin %36'sı evet, %18 i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 4-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen 1 erkek öğrencinin cevabı doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 5 kız, 1 erkek öğrencinin ve Evet A seçeneğini işaretleyen 3 erkek ve 1 kız öğrenci safra kesesi alındığında safra sıvısının salgılanmayacağını ve yağların mekanik sindirimini gerçekleştiremeyeceğini ancak kimyasal sindirim ise hiç etkilenmeden devam edeceğini düşünmektedir. Hayır C cevabını işaretleyen 2 erkek ve 2 kız öğrencinin ise safra kesesi alınca safra sıvısının salgılanmayacağını ve yağların mekanik sindirimini gerçekleştiremeyeceğini, yağların fiziksel sindirimi gerçekleştiremeyeceği için kimyasal sindirimini de gerçekleştiremeyeceğini düşündüğü görülmektedir.

4. Soru için 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 4 - A



TABLO 4 - B



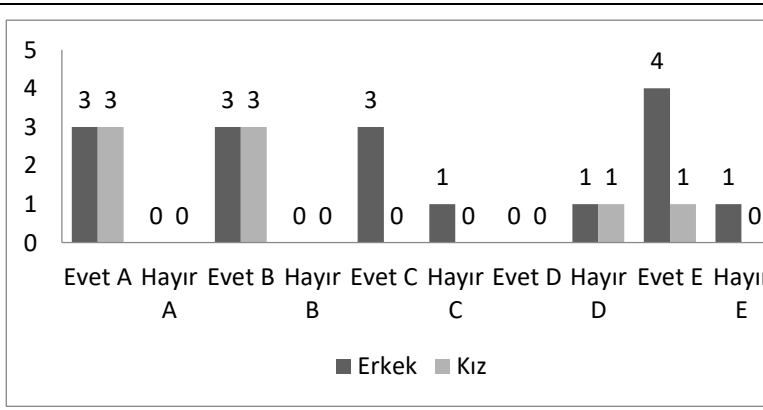
4. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 4-A da görüldüğü gibi Kızların %38'i evet, %29'u hayır, Erkeklerin %4'ü evet, %29'u hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 4-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Hayır A seçeneğini işaretleyen 4 kız, 2 erkek öğrenci ve Evet A seçeneğini işaretleyen 3 kız ve 1 erkek öğrenci safra kesesi alındığında safra sıvısının salgılanmayacağını ve yağların mekanik sindirimini gerçekleştiremeyeceğini ancak kimyasal sindirim ise hiç etkilenmeden devam edeceğini düşünmektedir. Evet D seçeneğini işaretleyen 5 kız öğrenci ise safra sıvısının karaciğer tarafından salgılandığını, bu yüzden de safra kesesinin alınmasının yağların kimyasal sindirimine etki etmeyeceğini düşünmektedir.

5. Soru için 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 5 - A



TABLO 5 - B



4. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 4-A da görüldüğü gibi Kızların %29'u evet, %4'ü hayır, Erkeklerin %54'ü evet, %13 ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 4-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 3 kız, 3 erkek öğrenci safra kesesi alındığında safra sıvısının salgılanmayacağını ve yağların mekanik sindirimini gerçekleştiremeyeceğini ancak kimyasal sindirim ise hiç etkilenmeden devam edeceğini düşünmektedir. Evet B seçeneğini işaretleyen 3 kız, 3 erkek öğrencinin ise safra kesesi alınca safra sıvısının salgılanmayacağını, fiziksel sindirim gerçekleştiremeyeceği için kimyasal sindirim de daha uzun süreceğini

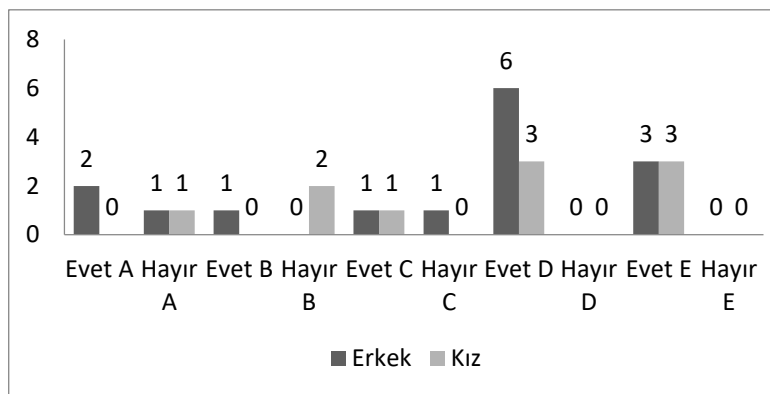
düşündükleri görülmektedir.

4. Soru İçin 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 5 - A



TABLO 5 - B



4. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 4-A da görüldüğü gibi kızların %28'i evet, %12'si hayır, Erkeklerin %52'si evet, %8 i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 4-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen 3 erkek ve 3 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet D seçeneğini işaretleyen 6 erkek, 3 kız öğrenci safra sıvısının karaciğer tarafından salgılandığını, bu yüzden de safra kesesinin alınmasının yağların kimyasal sindirimine etki etmeyeceğini düşünmektedir.

5. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

5. Midedeki besinlerle beraber incebağırsağa geçen mide asidi ince bağırsak dokularına zarar verir mi ?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) İnce bağırsağın iç yüzeyinde bulunan villuslar ince bağırsak dokularını asidin yakıcı etkisinden korur. Bu yüzden mide asidi ince bağırsak dokularına zarar vermez.

b) Midenin ve incebağırsağın yapıları birbirlerinden farklıdır. Mide asidi mideye zarar verebilir ancak ince bağırsak dokuları asitlere karşı dayanıklı bir yapıya sahiptir. Bu yüzden mideden gelen asit ince bağırsak dokularına zarar vermez.

c) İnce bağırsağın iç yüzeyinde mukus tabakası bulunur. Bu tabaka mide asidinin asit özelliğini yok edeceği için mide asidi ince bağırsağa zarar vermez.

d) Karaciğerden salgılanan safra sıvısı ve pankreastan salgılanan pankreas öz suyu on iki parmak bağırsağında mide asidi ile karışıp, mide asidinin asit özelliğini yok edeceği için mide asidi ince bağırsağa zarar vermez.

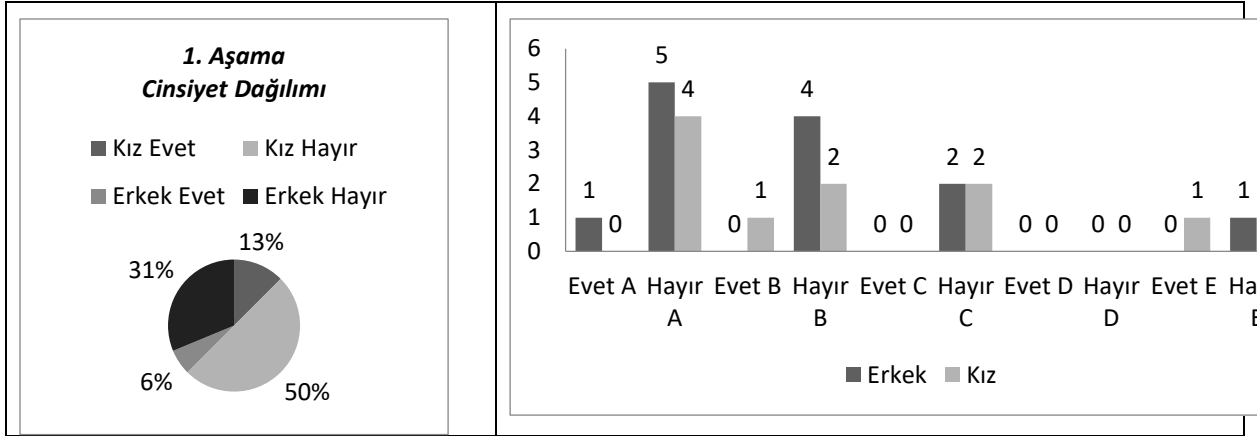
e) Mide asidi midede proteinlerin kimyasal sindiriminde görev alırlar. Sindirim yaptıktan sonra asit özellikleri kaybolur. Bu yüzden ince bağırsak dokularına zarar vermez.

f) (Diğer)

5. Soru İçin 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 5 - A

TABLO 5 - B



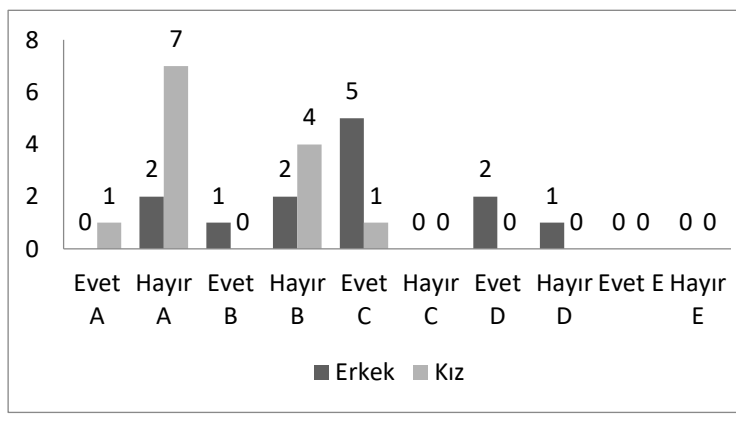
5. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 5-A da görüldüğü gibi kızların %13'ü evet, %50'si hayır, Erkeklerin %6'sı evet, %31'i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 5-B de görüldüğü gibi Hayır C seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 5 erkek, 4 kız öğrencinin ince bağırsağın iç yüzeyinin villuslar tarafından korunduğu ve mideye asit zarar verirken ince bağırsak dokularının asitten etkilenmediği şeklindeki kavram yanlışlığı dikkat çekmektedir.

5.Soru İçin 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 5- A



TABLO 5- B

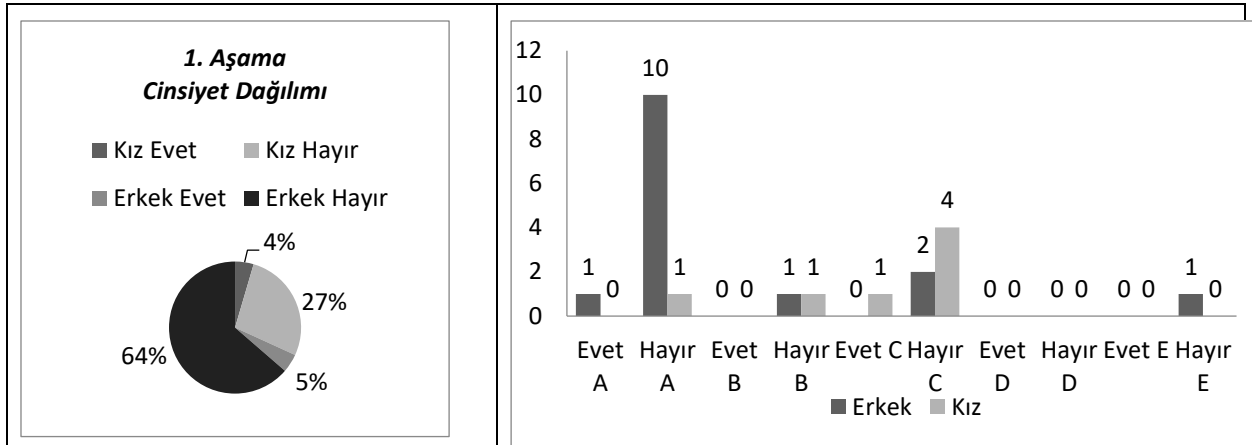


5.sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 5-A da görüldüğü gibi Kızların %8'i evet, %42'si hayır, Erkeklerin %31'i evet, %19'u hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 5-B de görüldüğü gibi Hayır C seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Hayır A seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 7 kız öğrencinin ince bağırsağın iç yüzeyinin villuslar tarafından korunduğu ve mideye asit zarar verirken ince bağırsak dokularının asitten etkilenmediği şeklinde bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir. Hayır B seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 4 kız öğrencinin midenin ve incebağırsağın yapılarının birbirlerinden farklı olduğunu, mide asidinin mideye zarar verebileceği ancak ince bağırsak dokuları asitlere karşı dayanıklı bir yapıya sahip olduğu için mideden gelen asidin ince bağırsaklara zarar vermeyeceğini düşünmektedir. Evet C seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 1 kız öğrencinin ise 1. aşamada yanlış cevap verirken 2. aşamada doğru olan C seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

5.Soru İçin 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 5- A

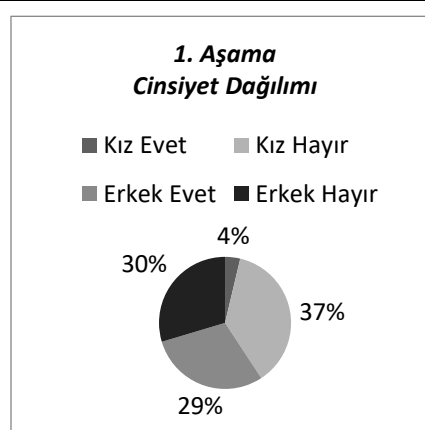
TABLO 5- B



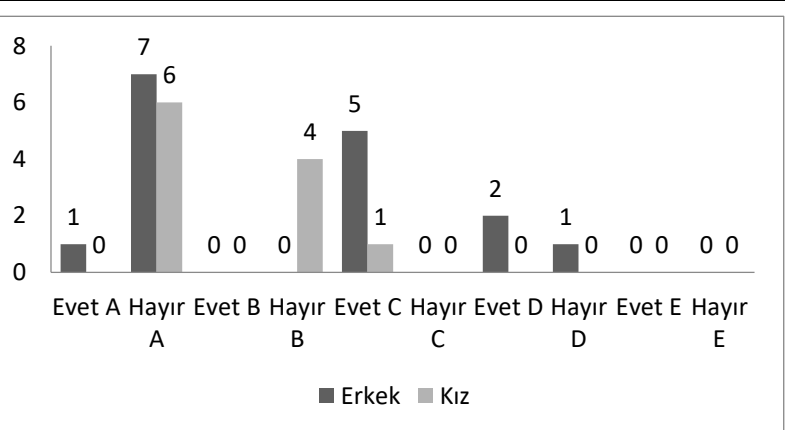
5. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 5-A da görüldüğü gibi kızların %4'ü evet, %27'si hayır, erkeklerin %5'i evet, %64'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 5-B'de görüldüğü gibi Hayır C seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 4 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 10 erkek, 1 kız öğrencinin ince bağırsağın iç yüzeyinin villuslar tarafından korunduğu ve mideye asit zarar verirken ince bağırsak dokularının asitten etkilenmediği şeklinde bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir.

5. Soru için 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 5- A



TABLO 5- B



5. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 5-A da görüldüğü gibi kızların %4'ü evet, %37'si hayır, Erkeklerin %29'u evet, %30'u hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 5-B de görüldüğü gibi Hayır C seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Hayır A seçeneğini işaretleyen 7 erkek, 6 kız öğrencinin ince bağırsağın iç yüzeyinin villuslar tarafından korunduğu ve mideye asit zarar verirken ince bağırsak dokularının asitten etkilenmediği şeklinde bir kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir. Evet C seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 1 kız öğrencinin ise 1. aşamada yanlış cevap verirken 2. aşamada doğru olan C seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

6. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

6. Yemek borusunda besinlerin fiziksel sindirimi gerçekleşir mi?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) Fiziksel sindirim gerçekleşmesi için enzimler lazımdır. Yemek borusu enzim üretmediği için besinlerin fiziksel sindirimini gerçekleştiremez.

b) Yemek borusunun yapısında bulunan kaslar besinleri mideye ulaştırmak için kasılıp gevşerler. Bu sırada kas hareketleri ile besinler ezilir ve fiziksel sindirim gerçekleşir.

c) Yemek borusunun yapısında bulunan kaslar besinleri mideye ulaştırmak için kasılıp gevşerler. Ancak bu kasılma ve gevşeme besinleri ezmediği için fiziksel sindirim gerçekleşmez.

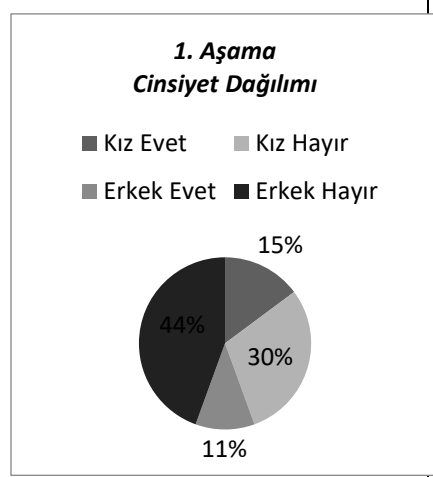
d) Fiziksel sindirim sadece dişlerle yapılabilir. Bu yüzden sadece ağızda fiziksel sindirim gerçekleşir. Yemek borusunda fiziksel sindirim gerçekleşmez.

e) Besinler yemek borusundan çok kısa sürede geçtikleri için yemek borusunda fiziksel sindirim gerçekleşmez.

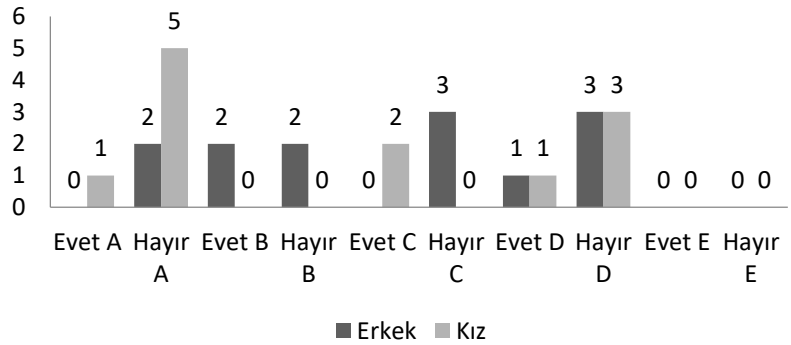
f) (Diğer)

6. Soru için 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 6 - A



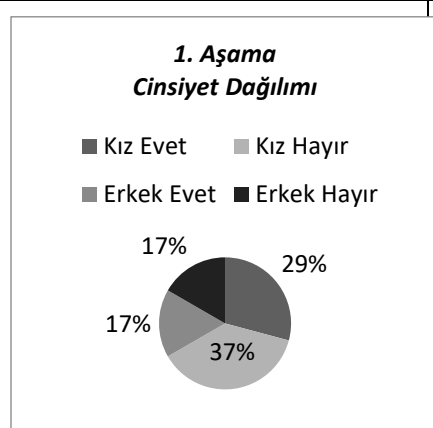
TABLO 6 - B



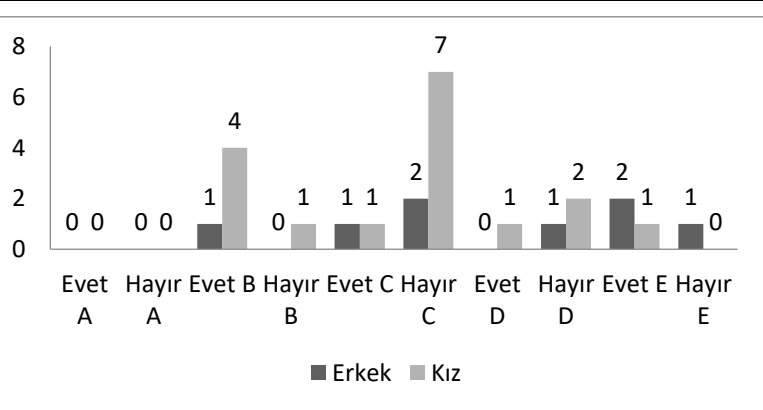
6. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 6-A da görüldüğü gibi kızların %15'i evet, %30'u hayır, Erkeklerin %11'i evet, %44'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 6-B de görüldüğü gibi Hayır C seçeneğini işaretleyen 3 erkek öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 5 kız öğrenci fiziksel sindirimin gerçekleşmesi için enzimlerin gerekli olduğunu, yemek borusu da enzim üretmediği için besinlerin fiziksel sindirimini gerçekleştiremeyeceğini ve hayır D seçeneğini işaretleyen 3 erkek ve 3 kız öğrenci ise fiziksel sindirimin sadece dişlerle yapıldığını bu yüzden sadece ağızda fiziksel sindirimin olduğunu düşünmektedir.

6. Soru için 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 6 - A



TABLO 6 - B



6. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 6-A da görüldüğü gibi kızların %29'u evet, %37'si hayır, Erkeklerin %17'si evet, %17'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 6-B de görüldüğü gibi Hayır C seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 7 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet B seçeneğini işaretleyen 1 erkek, 4 kız öğrenci yemek borusunun yapısında bulunan kasların besinleri mideye ulaştırmak için kasılıp gevşediğini, bu sırada kas hareketleri ile besinlerin ezildiğini ve böylece fiziksel sindirimin gerçekleştiğini düşünmektedir.

6.Soru için 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

bağırsağın içinde yer alır.

c) Mukus, fiziksel sindirimin yapılması için gereklidir. Bu yüzden mide ve ağzın içinde yer alır.

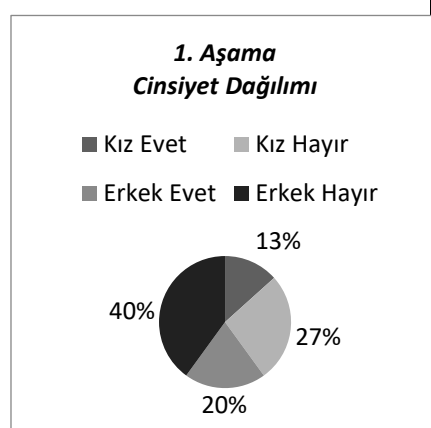
d) Mukus, farklı sindirim organlarında farklı roller üstlenebilir. Midenin dışında yemek borusu, ince bağırsak ve kalın bağırsağın iç yüzeyi de mukus ile kaplıdır.

e) İçi boşluklu bütün organların iç yüzeyi mukusla kaplıdır. Bu yüzden mukus, ağız, mide, ince bağırsak ve kalın bağırsak da bulunur.

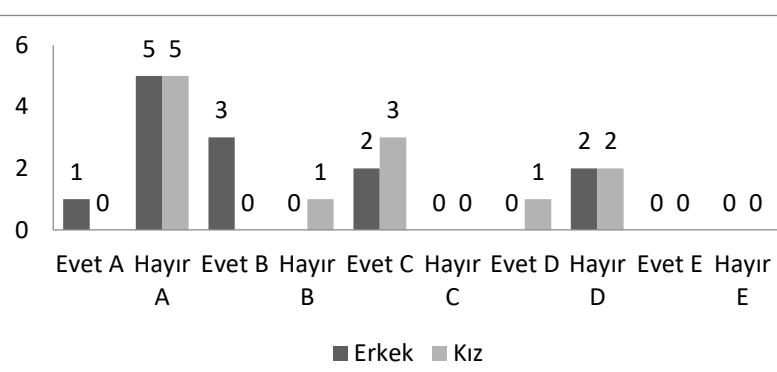
f) (Diğer)

7. Soru İçin 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 7 - A



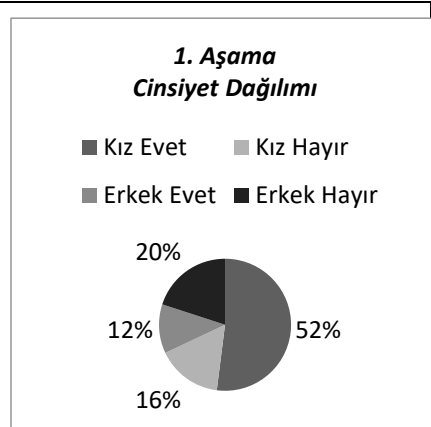
TABLO 7 - B



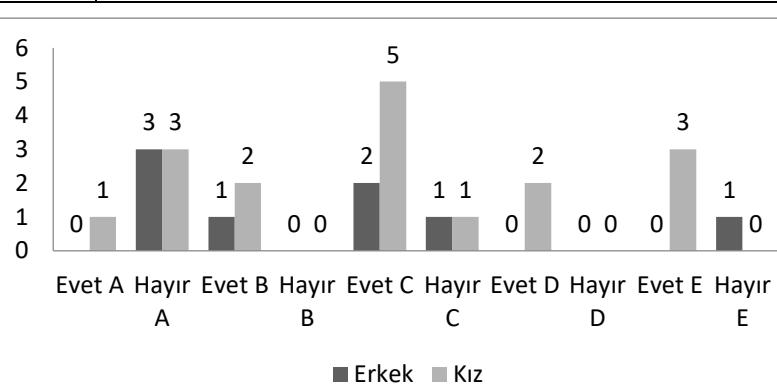
7. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 7-A da görüldüğü gibi kızların %13'ü evet, %27'si hayır, Erkeklerin %20'si evet, %40'ı hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 7-B de görüldüğü gibi Evet D seçeneğini işaretleyen 1 kız öğrencinin cevabı doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 5 erkek ve 5 kız öğrenci midedeki mukusun, mide özsuyu içindeki asidin mideye zarar vermesini engellediğini ve diğer sindirim organlarının içinde asit bulunmadığından mukus olmadığını düşünmektedirler.

7. Soru İçin 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 7 - A

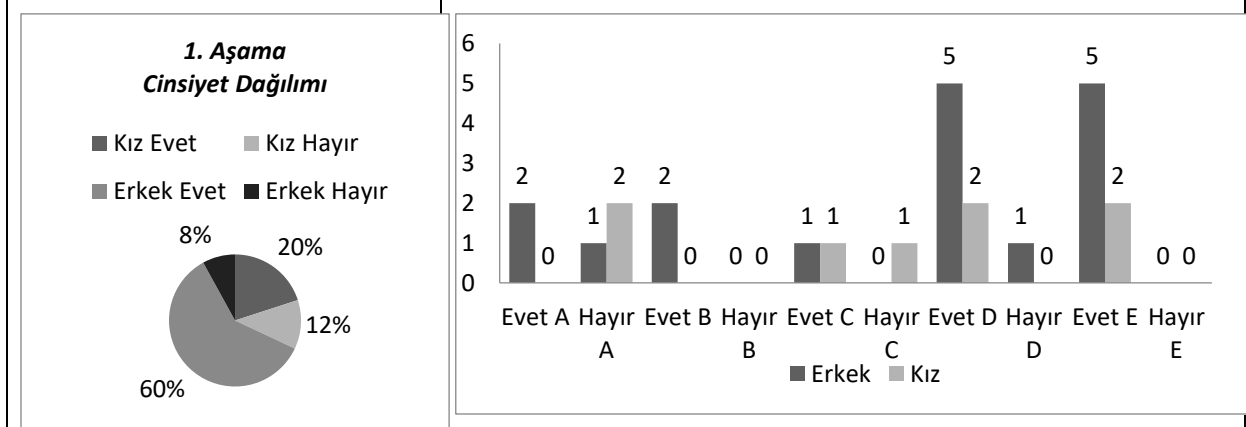


TABLO 7- B



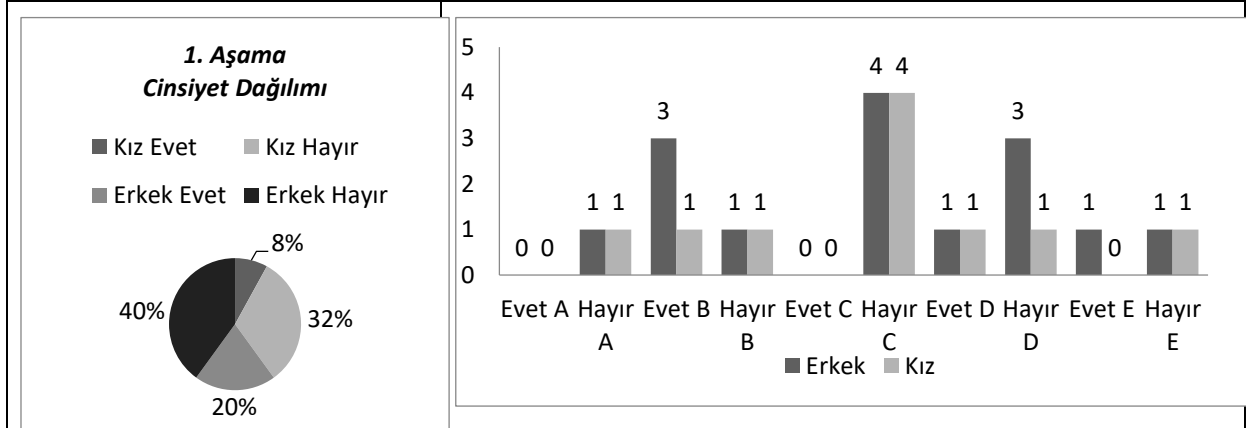
7. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 7-A da görüldüğü gibi kızların %52'si evet, %16'sı hayır, Erkeklerin %12'si evet, %20'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 7-B de görüldüğü gibi Evet D seçeneğini işaretleyen 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet C seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 5 kız öğrenci mukusun fiziksel sindirim için gerekli olduğunu bu yüzden ağız ve midenin içinde bulunduğunu düşünmektedirler.

7.Soru İçin 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



7. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 7-A da görüldüğü gibi kızların %20'si evet, %12'si hayır, Erkeklerin %60'ı evet, %8'i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 7-B de görüldüğü gibi Evet D seçeneğini işaretleyen 5 erkek, 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet E seçeneğini işaretleyen 5 erkek, 2 kız öğrenci içi boş olan bütün organların mukusla kaplı olduğunu, bu yüzden mukus, ağız, mide, ince bağırsak ve kalın bağırsak da bulunduğunu düşünmektedir.

7. Soru İçin 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



7. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 7-A da görüldüğü gibi kızların %8'i evet, %32'si hayır, Erkeklerin %20 si evet, %40'ı hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 7-B de görüldüğü gibi Evet D seçeneğini işaretleyen 1 erkek, 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır C seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 4 kız öğrenci mukusun fiziksel sindirimin yapıldığı her yerde olduğunu bu yüzden mide ve ağızda da bulunacağını düşünmektedirler.

8. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

8. Suyun emilimi ince bağırsak ve kalın bağırsak organlarının her ikisinde de gerçekleşebilir mi ?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) İnce bağırsak sadece sindirime uğrayan besinlerin emilimini gerçekleştirebilir. Su sindirime uğramadığı için ince bağırsaktan emilemez. Kalın bağırsaktan emilebilir.

b) Suyun emilimi kalın bağırsakta gerçekleşir. Çünkü ince bağırsaktaki villusların yapısında bulunan hücrelerin suyun emilimini yapma yeteneği yoktur.

c) Suyun emilimi mineral ve vitaminlerin emilimine bağlı olarak gerçekleşir. Vitamin ve minerallerin emilimini sadece kalın bağırsak gerçekleştirebildiği için sadece kalın bağırsakta suyun emilimi gerçekleşebilir.

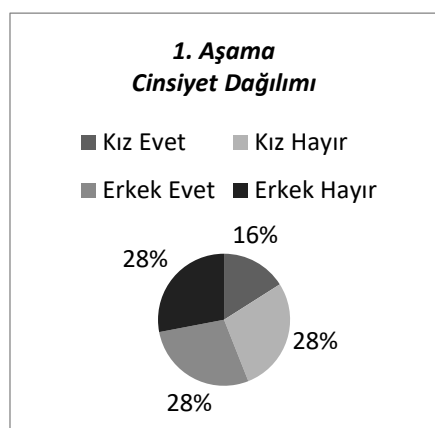
d) Suyun emilimi hem kalın bağırsakta hem de ince bağırsakta gerçekleşir. Ancak emilen miktarlar farklıdır. Suyun büyük bir çoğunluğu kalın bağırsak tarafından emilir.

e) Suyun emilimi hem kalın bağırsakta hem de ince bağırsakta gerçekleşir. Ancak emilen miktarlar farklıdır. Suyun büyük bir çoğunluğu ince bağırsak tarafından emilir.

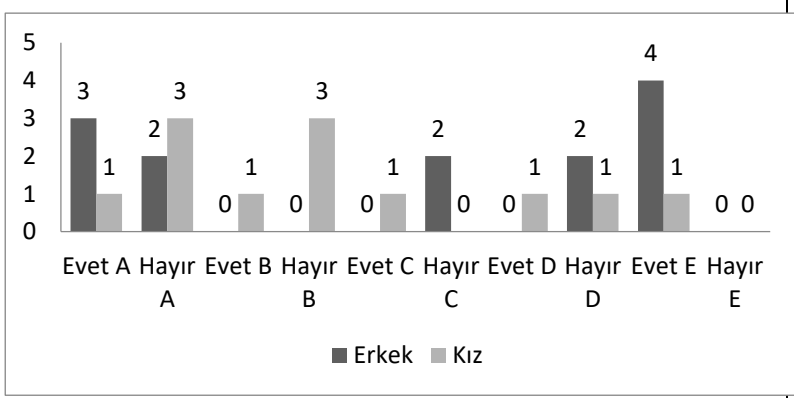
f) (Diğer)

8. Soru için 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 8- A



TABLO 8 – B



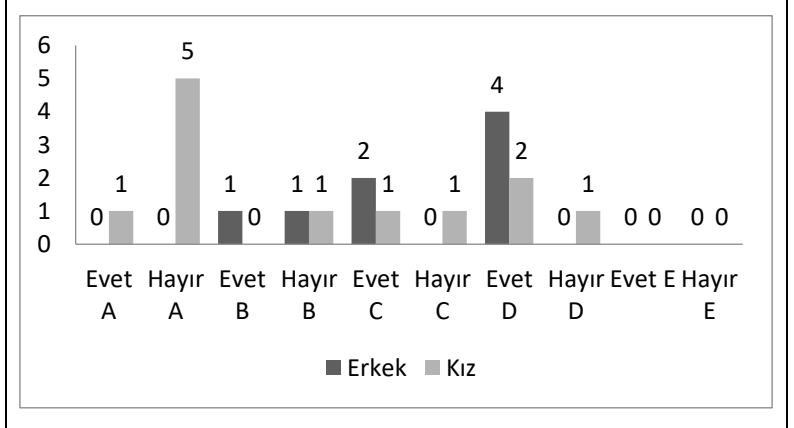
8. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 8-A da görüldüğü gibi kızların %16'sı evet, %28 i hayır, Erkeklerin %28'i evet, %28'i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 8-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 3 erkek, 1 kız öğrenci ile Hayır A seçeneğini işaretleyen 2 erkek,3 kız öğrenci suyun ince bağırsakta emilmediği yalnızca kalın bağırsakta emildiği, hayır B seçeneğini işaretleyen 3 kız öğrenci ise ince bağırsaktaki villusların suyu emme özelliği olmadığından sadece kalın bağırsakta emilim olacağı şeklinde kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir.

8. Soru için 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 8- A

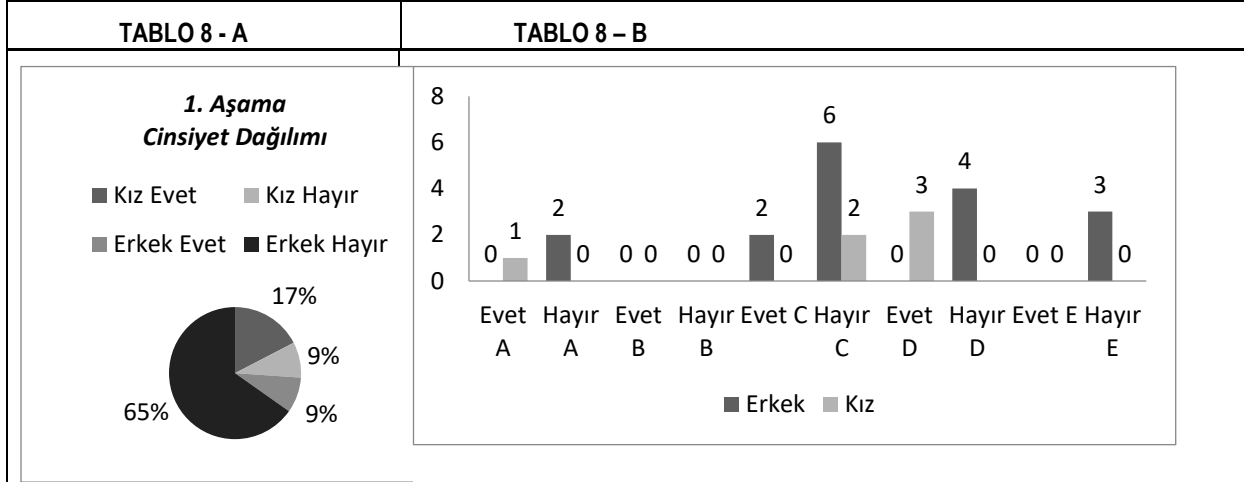


TABLO 8- B



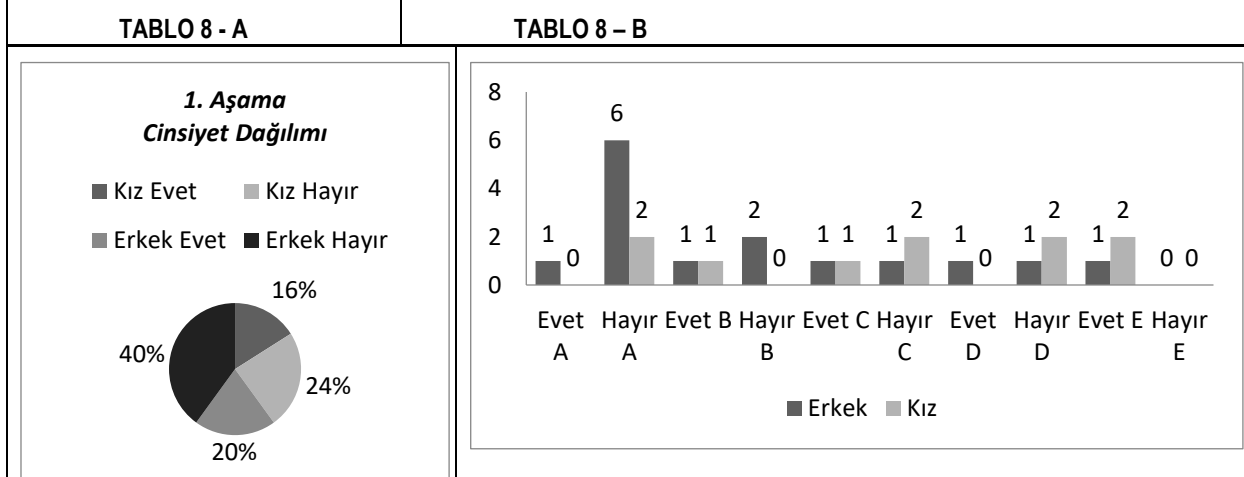
8. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 8-A da görüldüğü gibi kızların %20'si evet, %40'ı hayır, Erkeklerin %35'i evet, %5'i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 8-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen öğrenci yoktur. Evet A seçeneğini işaretleyen 1 kız öğrenci ile Hayır A seçeneğini işaretleyen 5 kız öğrenci suyun ince bağırsakta emilmediği yalnızca kalın bağırsakta emildiğini, Evet D seçeneğini işaretleyen 4 erkek, 2 kız öğrencinin ise suyun büyük bir çoğunluğunun kalın bağırsakta emildiğini düşünmektedir.

8.Soru için 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



8. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 8-A da görüldüğü gibi kızların %17'si evet, %9'u hayır, Erkeklerin %9'u evet, %65'i hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 8-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen öğrenci bulunmamaktadır. Hayır C seçeneğini işaretleyen 6 erkek, 2 kız öğrenci suyun emiliminin vitamin ve minerallerin emilimine bağlı olarak gerçekleştiğini, vitamin ve minerallerin emiliminin kalın bağırsakta olduğu için suyun emiliminin de yalnız burada olacağı düşüncesindedirler.

8. Soru için 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



8. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise E seçeneğidir. Tablo 8-A da görüldüğü gibi kızların %16'sı evet, %24 ü hayır, Erkeklerin %20'si evet, %40'ı hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 8-B de görüldüğü gibi Evet E seçeneğini işaretleyen 1 erkek ve 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır A seçeneğini işaretleyen 6 erkek, 2 kız öğrencinin suyun ince bağırsakta emilmediği yalnızca kalın bağırsakta emildiğini düşünmektedir.

9. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

9. Ağızda çiğnenmeden yutulan küçük bir et parçası midede kimyasal olarak sindirilebilir mi?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) Ağızda dişler yardımı ile besinlerin fiziksel sindirimi yapılır . Fiziksel olarak sindirilmeyen besinler kimyasal olarak sindirilemeyeceği için et parçası midede sindirilemez.

b) Ağız etteki proteinlerin sindirimi üzerinde hiçbir etkiye sahip değildir. Bu yüzden yutulan et parçası midede normal bir

şekilde kimyasal olarak sindirilir.

c) Ağızda yapılan çiğneme olayı ile besinlerin yüzeyi artırılır ve enzimlerin etkisi artar. Bu yüzden çiğneme gerçekleşmediğinde et parçası midede normalden daha zor sindirilir.

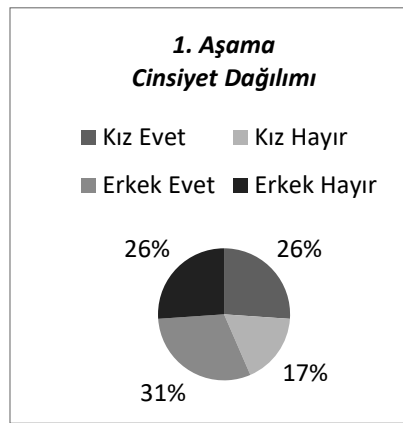
d) Çiğneme olayı midedeki salgı yapan hücreleri salgı yapmaları için uyarır. Çiğneme olmadığında mide bezleri uyarılmaz ve midedeki hücreler salgı yapmaz. Bu yüzden çiğnenmeden yutulan et parçası midede kimyasal sindirime uğramaz.

e) Besinler ancak ağızda bir miktar kimyasal sindirime uğradıklarında mide ve ince bağırsakta sindirilebilirler. Et parçası çiğnenmeden yutulduğunda ağızda kimyasal sindirim yapılamayacağı için midede kimyasal sindirime uğramaz.

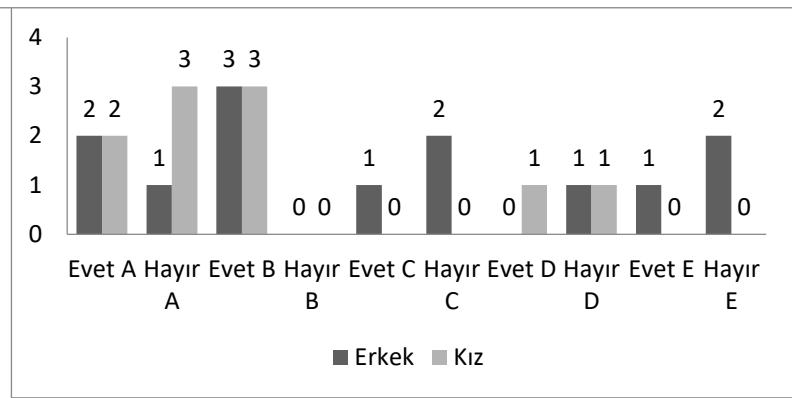
f) (Diğer)

9. Soru için 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 9- A



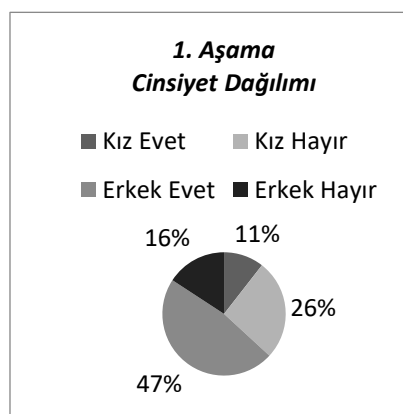
TABLO 9 – B



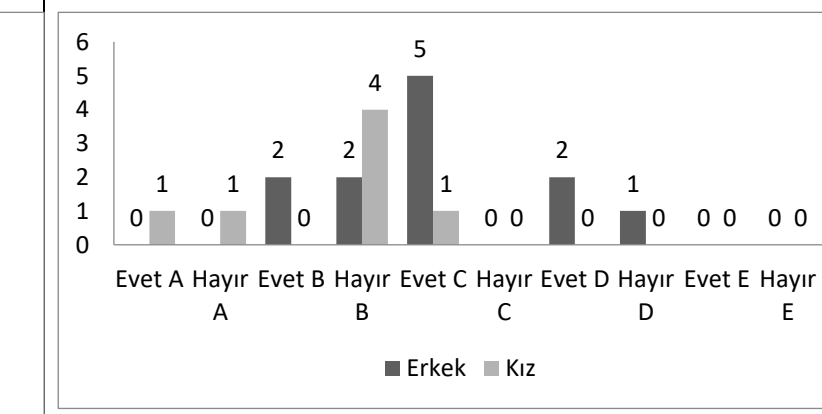
9. sorunun doğru cevabı 1. Aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 9-A da görüldüğü gibi kızların %26'sı evet, %17'si hayır, Erkeklerin %31'i evet, %26'sı hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 9-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 1 erkek öğrencinin cevabı doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 2 kız öğrencinin, Hayır A seçeneğini işaretleyen 1 erkek ve 3 kız öğrencinin ağızda dişler yardımıyla et parçası fiziksel olarak sindirilemeyeceği için midede kimyasal olarak sindirilemeyeceğini, Evet B seçeneğini işaretleyen 3 erkek, 3 kız öğrencinin ağızın etteki proteinlerin sindirimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını dolayısıyla et parçasının midede kimyasal olarak sindirileceğini düşünmektedirler.

9. Soru için 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 9- A

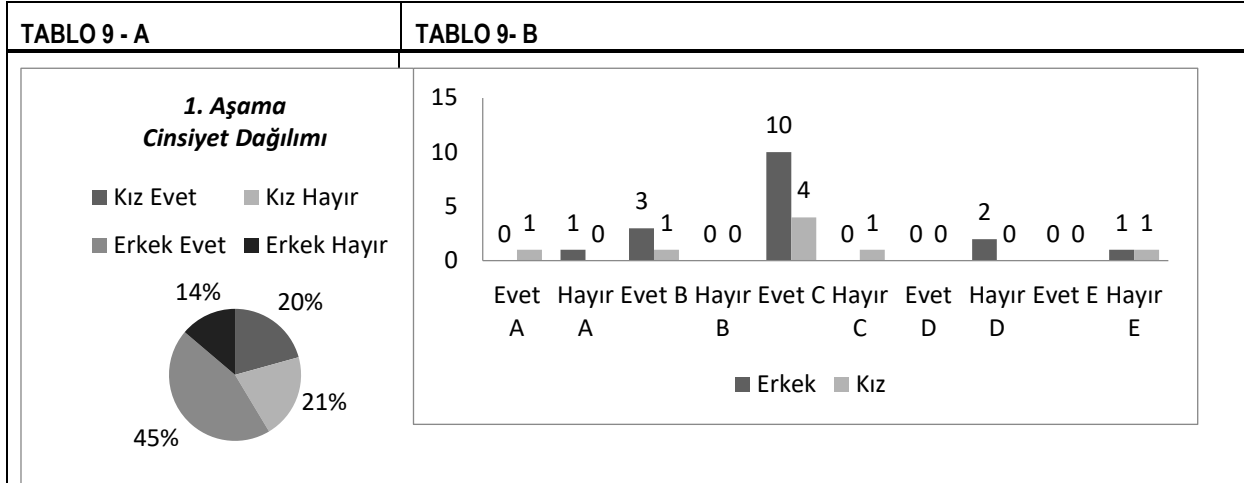


TABLO 9 – B



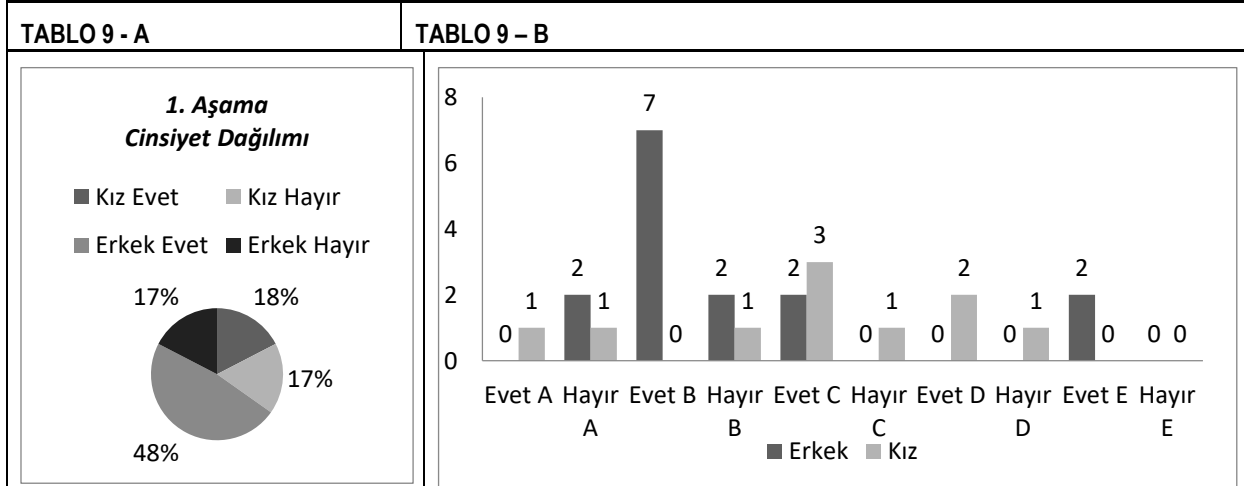
9. sorunun doğru cevabı 1. Aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 9-A da görüldüğü gibi kızların %11'i evet, %26'sı hayır, Erkeklerin %47'si evet, %16'sı hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 9-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 5 erkek, 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır B seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 4 kız öğrencinin ağızın etteki proteinlerin sindirimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını dolayısıyla et parçasının midede kimyasal olarak sindirileceğini düşünmektedirler.

9.Soru için 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



9. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 9-A da görüldüğü gibi kızların %20'si evet, %21'i hayır, Erkeklerin %45'i evet, %14'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 9-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 10 erkek ve 4 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet B seçeneğini işaretleyen 3 erkek ve 1 kız öğrencinin ağzın etteki proteinlerin sindirimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını dolayısıyla et parçasının midede kimyasal olarak sindirileceğini düşünmektedirler.

9. Soru İçin 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları



9.sorunun doğru cevabı 1. aşamada Evet, 2. aşamada ise C seçeneğidir. Tablo 9-A da görüldüğü gibi kızların %18'i evet, %17'si hayır, Erkeklerin %48'i evet, %17'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 9-B de görüldüğü gibi Evet C seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 3 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet B seçeneğini işaretleyen 7 erkek öğrencinin, ağzın etteki proteinlerin sindirimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını dolayısıyla et parçasının midede kimyasal olarak sindirileceğini düşünmektedirler.

10. Soru (9. 10. 11. ve 12. Sınıflar için)

10. Yutma olayı istemli bir olay mıdır?

A. Evet

B. Hayır

Bu seçeneği seçmemin nedeni ;

a) Yutma ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi olayıdır ve tamamen istemli bir olaydır.

b) Yutma ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi olayıdır ve tamamen refleks olarak gerçekleşir. Bu yüzden istemli değildir.

c) Yutma ağızdaki besinlerin mideye ulaşması demektir ve tamamen refleks olarak gerçekleşir. Bu yüzden istemli değildir.

d) Yutma ağızdaki besinlerin mideye ulaşması demektir ve bazı evreleri istemli olarak gerçekleşir, bazı evreleri ise refleks

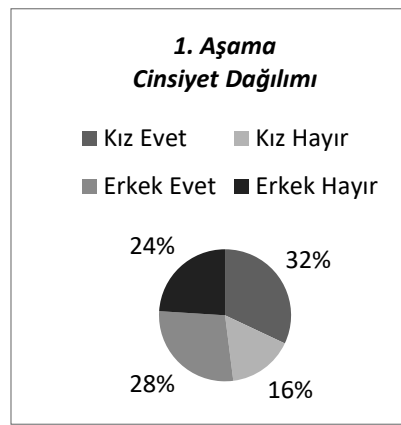
olarak gerçekleşir. Bu yüzden istemli değildir.

e) Yutma ağızdaki besinlerin yemek borusuna ulaşması demektir ve istemli olarak gerçekleşir.

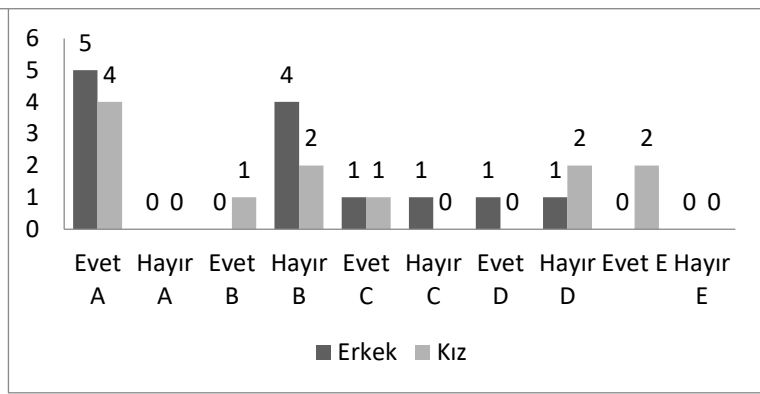
f) (Diğer)

10. Soru İçin 9. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 10 - A



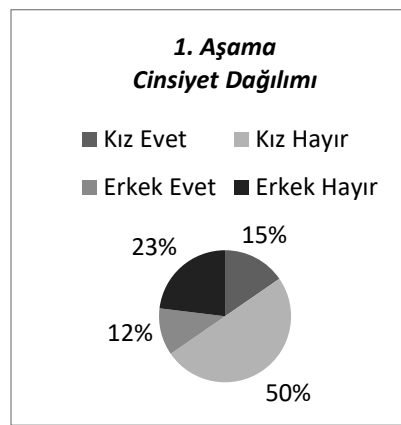
TABLO 10 - B



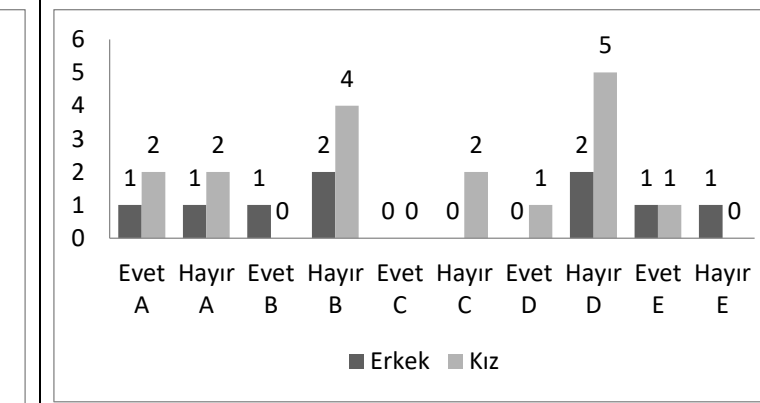
10. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 10-A da görüldüğü gibi kızların %32'si evet, %16'sı hayır, Erkeklerin %28'i evet, %24'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 10-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 1 erkek ve 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 5 erkek, 4 kız öğrenci yutmanın ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi ve tamamen istemli olduğunu, Hayır B seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 2 kız öğrenci ise yutmanın ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi olayı olduğunu ve tamamen refleks olarak gerçekleştiğini bu yüzden istemli olmadığını düşünmektedir.

10. Soru İçin 10. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 10 - A



TABLO 10 - B

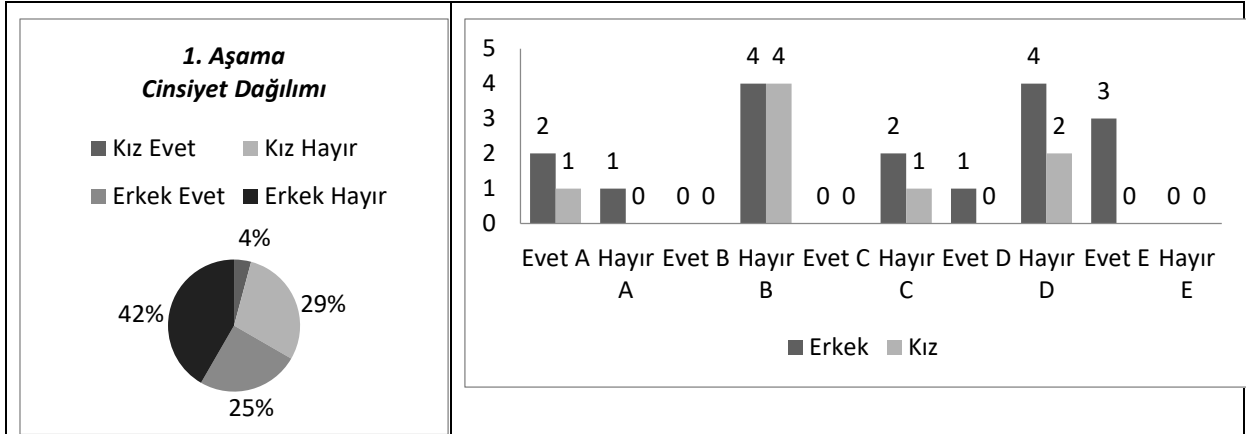


10. sorunun doğru cevabı 1. Aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 10- A da görüldüğü gibi kızların %15'i evet, %50'si hayır, Erkeklerin %12'si evet, %23'ü hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 10-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 5 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Hayır B seçeneğini işaretleyen 2 erkek ve 4 kız öğrenci yutmanın ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi olayı olduğunu ve tamamen refleks olarak gerçekleştiğini bu yüzden istemli olmadığını düşünmektedir.

10.Soru İçin 11. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 10- A

TABLO 10- B

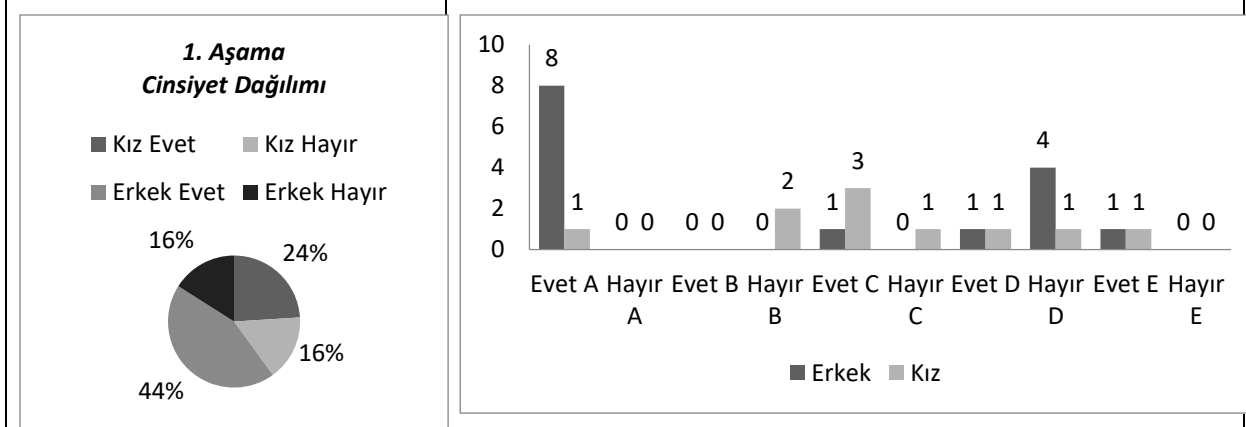


10 sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 10-A da görüldüğü gibi kızların %4'ü evet, %29'u hayır, Erkeklerin %25'i evet, %42'si hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 10-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 2 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 2 erkek, 1 kız öğrenci yutmanın ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi ve tamamen istemli olduğunu, Hayır B seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 4 kız öğrenci ise yutmanın ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi olayı olduğunu ve tamamen refleks olarak gerçekleştiğini bu yüzden istemli olmadığını düşünmektedir.

10. Soru İçin 12. Sınıf düzeyindeki öğrenci cevapları

TABLO 10 - A

TABLO 10 - B



10. sorunun doğru cevabı 1. aşamada Hayır, 2. aşamada ise D seçeneğidir. Tablo 10-A da görüldüğü gibi kızların %24'ü evet, %16'sı hayır, Erkeklerin %44'ü evet, %16'sı hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin 2. Aşamada bu cevapları seçmelerinin nedenini işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 10-B de görüldüğü gibi Hayır D seçeneğini işaretleyen 4 erkek ve 1 kız öğrencinin cevapları doğrudur. Evet A seçeneğini işaretleyen 8 erkek, 1 kız öğrenci yutmanın ağızdaki besinlerin yutağa geçmesi ve tamamen istemli olduğunu, Evet C seçeneğini işaretleyen 1 erkek ve 3 kız öğrenci ise yutmanın ağızdaki besinlerin mideye ulaşması olduğunu ve tamamen refleks olarak gerçekleştiğini bu yüzden istemli olmadığını düşünmektedirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yaptığımız çalışmada ilk olarak öğrencilere "**Kimyasal sindirim olayı hücre dışında gerçekleşebilir mi**" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, kimyasal sindirimin nasıl gerçekleştiğini bilmedikleri görülmektedir. Kimyasal sindirimin ancak sindirim sistemi organlarının içerisinde gerçekleşeceği, hücre dışında gerçekleşemeyeceği düşüncesi öğrencilerde en sık rastlanan kavram yanılgısıdır. Bu durum en çok kızlarda görülmektedir. 9 ve 10 sınıftaki öğrencilerde bu yanılgı daha fazlayken 11. ve 12. sınıfta sindirim sistemi konusunun görülmesi ile birlikte bu yanılgı azalmaktadır. Tekkaya vd., (2000) de yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin benzer hatalara düştüklerini belirtmektedirler.

Yaptığımız çalışmada 2. olarak öğrencilere "**Tükürük içerisinde bulunan ve karbonhidratların kimyasal sindirimini gerçekleştiren amilaz enzimi besinlerle beraber yutularak mideye gider. Mideye gelen amilaz enzimi midede karbonhidratların kimyasal sindirimini gerçekleştirebilir mi**" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar

incelendiğinde enzimlerin görevlerini ve çalışma ortamlarını tam bilmedikleri görülmektedir. Öğrencilerde en sık rastlanan kavram yanılığı mide asidinin amilaz enzimin etkisini azalttığını, bu yüzden amilaz enziminin midede az miktarda sindirim yapabileceğidir. Bu kavram yanılığı kızlarda daha çok görülmektedir, 9. ve 10. sınıfta oldukça fazla olan bu yanılıklar 11. sınıf öğrencilerinde azalırken 12. sınıf öğrencilerde artmaktadır. Nitekim Selvi ve Yakışan (2004), biyoloji öğretmen adaylarının enzimler konusunda kavram yanılıklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmalarında, en sık görülen kavram yanılığının “yüksek sıcaklıkta enzimlerin canlılığını yitirdiği” şeklinde olduğunu saptamışlardır.

Yaptığımız çalışmada 3. olarak öğrencilere “**Mide özsuyu içerisinde bulunan HCl besinleri kimyasal olarak sindirebilir mi**” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde mide özsuyu içerisinde bulunan HCl'nin özelliklerini bilmedikleri ve kimyasal sindirimde görev alan enzimler ile HCl'nin asit olma özelliğini karıştırdıkları görülmektedir. 9. ve 10. sınıflardaki kız öğrencilerde en çok rastlanan kavram yanılığı “asitler yakıcı özellikleri ile kimyasal sindirim gerçekleştirebileceği için bütün besinleri kimyasal olarak sindirebilir” düşüncesi iken 11 ve 12. sınıflar da “HCl aminoasitleri birbirine bağlayan peptit bağlarını koparacağı için proteinlerin kimyasal sindirimini gerçekleştireceği” düşüncesidir.

Yaptığımız çalışmada 4.olarak öğrencilere “**Safra kesesi ameliyatla alınan bir insanda yağların kimyasal sindirimi gerçekleşir mi**” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde safra kesesinin görevini ve safra sıvısının hangi organdan salgılandığını bilmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu safra sıvısının yağların fiziksel sindiriminde görev aldığını düşündükleri için safra kesesi alınmış bir insan da kimyasal sindirimin etkilenmeden devam edeceğini düşünmektedirler. Bu durum kızlarda daha çok görülmektedir. En fazla da 11. sınıf öğrencilerinde rastlanmaktadır. Tekkaya vd., (2000) tarafından biyoloji öğretmen adaylarına yapılan benzer bir çalışmada elde ettiği sonuç “safra salgılanması duracağından yağların, yağ asitlerine ve gliserole çevrilemeyeceği” dir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun, safra kesesinin görevinin safraı üretmek değil depolamak olduğunu, safranin karaciğer tarafından salgılandığını bilmediklerini göstermektedir.

Yaptığımız çalışmada 5. olarak öğrencilere “**Midedeki besinlerle beraber incebağırsağa geçen mide asidi ince bağırsak dokularına zarar verir mi**” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru da öğrencilerin mide asidinin özelliğini bilmedikleri için bazı kavram yanılıklarına düştükleri görülmektedir. En çok ince bağırsağın iç yüzeyinin villuslar tarafından korunduğu ve mideye asit zarar verirken ince bağırsak dokularının asitten etkilenmediği şeklindeki kavram yanılığı dikkat çekmektedir. Bu kavram yanılığı en çok erkek öğrencilerde görülmektedir ve sınıf düzeyi arttıkça yanılığı da artmaktadır.

Yaptığımız çalışmada 6. olarak öğrencilere “**Yemek borusunda besinlerin fiziksel sindirimi gerçekleşir mi**” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde sindirim sistemi organlarının görevlerini ve sindirim sistemi çeşitlerinin özelliklerini bilmedikleri görülmektedir. En sık rastlanan kavram yanılığı yemek borusunun yapısında bulunan kasların besinleri mideye ulaştırmak için kasılıp gevşediğini, bu sırada kas hareketleri ile besinlerin ezildiğini ve böylece fiziksel sindirimin gerçekleştiği şeklindedir. Bu kavram yanılığı en çok erkeklerde görülmektedir ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta olup en fazla 12. sınıflardadır.

Yaptığımız çalışmada 7. olarak öğrencilere “**İnsanın sindirim sisteminde mideden başka iç yüzeyi mukusla kaplı olan organ var mıdır?**” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, içi boş olan bütün organların mukusla kaplı olduğunu bu yüzden mukusun ağız, mide, ince bağırsak ve kalın bağırsakta bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. En sık rastlanan kavram yanılıklarından bir diğeri ise öğrencilerin mukusun fiziksel sindirimin yapıldığı her yerde olduğunu bu yüzden ağızda da bulunacağını düşünmeleridir. Bu durum kızlarda daha çok görülmektedir, sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır ve en çok 12. sınıflarda rastlanmaktadır. Tekkaya vd., (2000) tarafından biyoloji öğretmen adaylarına yapılan benzer bir çalışmada “yemek borusu, mide, ince bağırsak ve kalın bağırsak'tan hangisi mukusla kaplıdır” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının % 38.7'si adı geçen bölgelerin hepsinin mukusla kaplı olduğu yönünde doğru yanıtı verirken, %37'si yalnızca yemek borusu, mide ve ince bağırsağın mukusla kaplı olduğunu ifade etmiştir. % 18.8' i ise “yalnızca mide” yanıtını vererek kalın bağırsağın mukusla kaplı olduğunu gerçeğini göz ardı etmişlerdir.

Yaptığımız çalışmada 8. olarak öğrencilere “**Suyun emilimi ince bağırsak ve kalın bağırsak organlarının her ikisinde de gerçekleşebilir mi**” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde karşımıza çıkan en belirgin kavram yanılığı ince bağırsaktaki villusların suyu emme özelliği olmadığından sadece kalın bağırsakta emilim olacağı şeklindedir. Bazı öğrenciler ise suyun ince bağırsakta emilmediği yalnızca kalın bağırsakta emildiğini düşünmektedir. Bu durum erkeklerde daha çok görülmekte, en çok 9. ve 12. sınıflarda rastlanmaktadır. Tekkaya vd., (2000) tarafından biyoloji öğretmen adaylarına yapılan benzer bir çalışmada suyun büyük bir kısmının asıl olarak hangi bölgede emildiği sorulmuştur. Adayların yarısı (%55) ince bağırsak doğru yanıtı vermiştir. Adaylarda rastlanan ortak kavram yanılığı kalın bağırsak yanıtı olmuştur (%33).

Yaptığımız çalışmada 9. olarak öğrencilere “**Ağızda çiğnenmeden yutulan küçük bir et parçası midede kimyasal olarak sindirilebilir mi**” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ağızın etteki proteinlerin sindirimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını dolayısıyla et parçasının midede kimyasal olarak sindirileceği düşüncesi en sık rastlanan kavram yanılığıdır. Bu durum kızlarda daha çok görülmektedir. Sınıflara göre ise, 9. Sınıf düzeyinde fazla olan kavram yanılığı 10. ve 11. sınıfta azalmakta fakat 12. sınıfa geçildiğinde tekrar yanılıklar artmaktadır.

Yaptığımız çalışmada 9. olarak öğrencilere "Yutma olayı istemli bir olay mıdır" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde yutmanın ağızda bulunan besinlerin yutağa geçmesi ve tamamen istemli olarak gerçekleşmesi şeklinde düşüldüğü görülmektedir. Öğrencilerde en sık görülen kavram yanlışlarından bir diğeri ise yutmanın ağızda bulunan besinlerin yutağa geçmesi olayı olduğu ve tamamen refleks olarak gerçekleştiği bu yüzden de istemli olmadığıdır. Bu durum erkeklerde daha çok görülmektedir, sınıf düzeyine göre kavram yanlışları artmaktadır. En fazla 9. ve 12. sınıflarda görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, sindirim sistemi ile ilgili olarak bazı sorulara yanlış cevaplar verdikleri ve bu kapsamda bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları, bu durumun da cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yeni öğrendikleri konular ile geçmişte öğrendikleri konuları birbirleriyle doğru olarak ilişkilendiremeyen öğrenciler, bazı temel kavramları anlamakta oldukça zorlanmaktadır (Novak 1970). Böylece kavram yanlışları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bu hatalara düşmelerinin; konuyu daha önce ayrıntılarıyla öğrenmemiş olmalarından, konuyu eksik veya yanlış öğrenmelerinin yanında ezbere dayalı öğrenmelerinden veya öğretmenin konuyu içeriğine uygun yöntemlerle işlememiş olmasından kaynaklanabilir.

ÖNERİLER

*Derse geçiş aşamasında öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri yoklanmalı, gerekli hatırlatmalar yapılmalı, varsa kavram yanlışları belirlenmeli ve giderilmesine yönelik planlamalar yapılmalıdır.

*Dersin içeriğine uygun mümkün olduğunca bol materyaller kullanılarak ders işlenmelidir.

*Ders kitapları ile paralel gidebilecek farklı kaynaklar kullanılmalıdır.

*Dersin işlenişinde kavram haritaları, kavram değişim metinleri ve çalışma yaprakları vb. kullanılarak hem oluşabilecek kavram yanlışlarının önüne geçilmeye çalışılmalı hem de oluşmuş kavram yanlışları tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology, A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, F. (1997). *Fizik Öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: M.E.Basımevi.
- Novak, J. D. (1970). "The improvement of biology teaching", Indianapolis, New York: babbsmerrill Comnpay Change,
- Novak J. D. (1977), *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Selvi, M. Ve Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 2.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140-147.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 102-120.
- Tekkaya, C. Ve Balcı, S. (2000). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 24, 101-107.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

SEVAL KOÇAK
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

MURAT ÖZDEMİR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Okullarda çok kültürlülüğün artması ile birlikte öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışı ile yetiştirilmeleri, önemi giderek artan bir konu haline gelmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi, bu konuya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için öğretim üyelerinden, fakültelerinden ve üniversitelerinden hangi beklentilerinin olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümü iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden 344 öğretmen adayı; nitel bölümü için yapılan görüşmeler ise bu öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 15 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere hazırbulunuşluk düzeyleri "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" ile belirlenmiş; bu konudaki beklentileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular: Bulgular öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Boyutlara bakıldığında ise mesleki hazırbulunuşluk düzeyine ait ortalama puanın kişisel hazırbulunuşluk düzeyine ait puandan daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde nitel bulgular da öğretmen adaylarının öğretim üyelerinden, fakültelerinden ve üniversitelerinden beklentilerinin büyük ölçüde mesleki hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda öğretim üyelerinden beklentiler; ders içeriklerinin ve işlenişinin kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik konular içermesi, öğrencilerle kültürel değerlere duyarlı ilişkiler kurulması ve onlarla çok kültürlü eğitime yönelik proje ve çalışmalar yürütülmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları fakülte ve üniversitelerinden beklentilerini ise; öğrencilerinin kendi kültürlerini tanımasına olanak tanıyacak etkinlikler düzenlenmesi, öğrencileri bu konuda bir araya getirecek oryantasyonların düzenlenmesi, farklı kültürlerin tanınmasına olanak sağlayacak yeni derslerin programlara eklenmesi, öğrencilerin ulusal ve uluslararası değişim programlarına teşvik edilmesi kapsamında ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde çok kültürlülük, Kültürel değerlere duyarlı eğitim, Eğitimde kültürel farklılıklar, Öğretmen adaylarının kültürel duyarlılığı.

Abstract

Problem Situation and Purpose: With the increase of multiculturalism in schools, the training of teachers with a perspective of cultural responsive teaching has become an increasingly important issue. In this study, it is aimed to examine the levels of pre-service teachers' *cultural responsive teaching readiness* and to find out which expectations they have from their faculty members, faculties and universities in order to develop their knowledge and skills on this subject.

Method: The research was designed with mixed method. The quantitative part of the study consisted of 344 prospective teachers who were studying at the faculties of education of two different universities and the qualitative part was conducted with 15 prospective teachers selected among these students on a voluntary basis. Pre-service teachers' level of readiness for cultural responsive teaching was determined with the "Cultural Responsive Teaching Readiness Scale" their expectations on this subject were revealed through a semi-structured interview form prepared by the researchers.

Findings: The findings showed that the pre-service teachers' level of cultural responsive teaching readiness was high. When the dimensions are examined, it is seen that the average score of the level of professional readiness is lower than the score of the level of personal readiness. Similarly, qualitative findings have shown that the expectations of prospective teachers from their faculty members, faculties and universities are largely relating to improving their professional readiness levels. In this context, expectations from faculty members were determined as follows; adding subjects related to cultural responsive teaching to the content and processing of the courses, being sensitive to their cultural values in their relations, and carrying out projects and studies aimed at multicultural education with themselves. Prospective teachers' expectations from faculties and universities were; organizing activities that will enable students to introduce their own culture, organizing orientations that bring students together, adding new courses that will allow different cultures to be recognized, and encouraging students to national and international exchange programs.

Key Words: Multiculturalism in education, Responsive teaching to cultural values, Cultural differences in education, Cultural sensitivity of prospective teachers.

Giriş

Ulusal ve uluslararası hareketliliğin ivme kazanmasıyla birlikte okullar, farklı kültürel değerleri barındıran kurumlar haline almıştır. Bu bağlamda sosyal adaletin bir gereği olarak okullarda kültürel değerlere saygı kültürünün oluşturulması, bir gereklilik haline gelmiştir. Böylesi bir kültürün oluşturulmasına yönelik gereklilik ise öğretmenlere önemli roller yüklemiştir. Bu bağlamda kültürel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrenciler için etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitim sürecinde onların, farklı kültürlere saygının temel alındığı bir öğrenme ortamı yaratabilecek yeteneklerle donatılması önemli görülmektedir. Nitekim Karataş ve Oral (2017) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim ortamı yaratabilecek bilgi ve donanıma sahip bir şekilde mezun edilmelerinin önemli olduğunu vurgulamakta; eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin bu konuda belirli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Alanyazında öğretmenlerin kültürel değerlere saygılı ve duyarlı bir eğitim öğretim ortamı sağlayabilmeleri için gereken bilgi ve beceriler tartışılmaktadır. Bunlardan birinde Villages ve Lucas (2002), öğretmenlerin farklı kültürleri tanınması, öğrencilerin kültürel özellik ve yaşantıları hakkında bilinçli olması, öğrenci farklılıklarına uygun öğrenme kaynaklarının ne olduğunu anlayabilmesi ve eğitim-öğretim yaşantılarını öğrencilerin kültürel özelliklerine uygun bir şekilde tasarlayabilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ladson-Billings (2011) ise öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel değerleri ile öğrenme yaşantılarının bütünleştirebilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aksi halde öğrenciler için etkin bir öğrenim ortamının sağlanamayacak, bu nedenle de kültürel farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizlikleri ortaya çıkabilecektir. Nitekim Acar-Çiftçi ve Aydın (2014) kendi kültürel özellik ve değerlerine saygı duyulmayan ve kültürel uyumsuzluk sorunu yaşayan öğrencilerin, okula yabancılaşacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin okuldaki öğrenme yaşantısına katılım sağlamada gerekli olan motivasyonu kendilerinde bulamayacaklarını belirtmektedirler. Bu nedenle Karataş ve Oral (2016) öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerdeki akademik başarıyı, ancak kültürel değerlere duyarlı bir pedagoji ile sağlayabileceklerini öne sürmektedirler. Bu da öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı bir öğrenme ortamı yaratmak için gereken bilgi ve becerilerle donatılmasını, bu anlamdaki hazır bulunuşluklarının yeterli seviye olmasını gerektirmektedir.

Görüldüğü üzere kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışının olmamasının, hızla artan kültürel çeşitlilik içinde önemli eğitimsel sorunları beraberinde getireceği açıktır. Nitekim Kotluk ve Kocakaya (2018a) tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kültürel çeşitlilik artış göstermekte, aynı okul çatısı altında farklı etnik köken, dil, yaşayışı biçimlerine, aile yapılarına sahip pek çok öğrenci öğrenimine devam ettiğini belirtilmektedirler. Bu farklılıkların nitelikli eğitime erişimde çeşitli sorunlar ortaya çıkardığını ifade etmekte, bu sorunların kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışı ile azaltılabileceğine dikkat çekmektedirler. Bu nedenle okullarda demokratik ve kültürlere saygının olduğu bir öğrenme ortamı yaratma konusu, eğitim alanındaki konumunu daha da sağlamlaştırmaktadır. Ancak Kotluk ve Kocakaya (2018b) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin, *kültürel farklılıklar bağlamında özellikle ölçme araçları geliştirebilme, sınıf ortamlarını farklı kültürel değerlere göre düzenleyebilme, öğretim materyallerini (kitap, dergi vb.) önyargılı düşüncelerden revize edebilme ve okullarda farklı kültüre sahip ebeveyn katılımını artırabilme* (s. 3431) konularında çeşitli zorluklar yaşadıkları ve ilgili konularda yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından yaşanan bu sorunlar, öğretmen adaylarının farklı kültürlere duyarlı eğitim bilgi ve becerileri ile yetiştirilmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkarak bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi, bu konuya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için öğretim üyelerinden, fakültelerinden ve üniversitelerinden hangi beklentilerinin olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bu anlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesi için öğretim üyelerinden, fakültelerinden ve üniversitelerinden beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma modeli.

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin ve bu düzeyin geliştirilmesi için fakülte beklentilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma hem nitel hem de nicel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Çeşitleme karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanması ve elde edilen verilerin bütünleştirilerek sunulması planlanmıştır (Cresswell ve Plano Clark, 2007).

Çalışma grubu.

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın nicel bölümü iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden 344 öğretmen adayı; nitel bölümü ise bu öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 15 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Tablo 1.

Nicel Bölümdeki Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Kategoriler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	230	%66.9
	Erkek	114	%33.1
Bölüm	Okul Öncesi Föitimi	75	%21.8
	Sınıf Föitimi	44	%12.8
	Sosyal Bilimler Föitimi	30	%8.7
	Türkçe Föitimi	60	%17.4
	Matematik Föitimi	37	%10.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	24	%7.0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilimi Föitimi	41	%11.9
	Beden Föitimi	33	%9.6
Sınıf	Birinci/İkinci Sınıf	183	%53.2
	Üçüncü/Dördüncü Sınıf	161	%46.8
TOPLAM		344	

Tablo 1'de görüldüğü üzere 344 katılımcıdan oluşan çalışma grubunda 230 kadın (%66.9), 114 erkek (%32.1) öğretmen adayı bulunmaktadır. İki farklı eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim göre adayların %53.2'si birinci ya da ikinci sınıf, %46.8'i ise üçüncü ya da dördüncü sınıf öğrencisidir.

Tablo 2.

Nitel Bölümdeki Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Kategoriler		Frekans
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	6
Bölüm	Matematik Föitimi	4
	Sosyal Bilimler Föitimi	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilimi Föitimi	3
	Türkçe Föitimi	4
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2
TOPLAM		15

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmanın nitel bölümüne gönüllü olarak katılım gösteren 15 öğretmen adayının 9'u kadın, 6'sı erkektir. Katılım gösteren öğretmen adayları, 6 farklı bölümde öğrenim görmektedirler.

Veri toplama araçları ve işlemler.

Araştırmanın nicel bölümünde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 5-10 dakika sürmüştür. Veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanmış ölçek, 21 madde ve iki alt boyuttan (kişisel hazırbulunuşluk, mesleki hazırbulunuşluk) oluşmaktadır. Kişisel hazırbulunuşluk boyutu "farklı kültürel değerlere sahip olan bireylere yönelik öğrenme - öğretme süreci sağlama durumuna ilişkin kişisel olarak bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğunu ölçen maddelerden"; mesleki hazırbulunuşluk boyutu ise "farklı kültürel değerlere sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında

öğrenme - öğretme süreci yapabilecek şekilde mesleki pedagojik bilgiye sahip olma derecesini ve programın mesleki hazırbulunuşluklarına katkı düzeyini” ölçen maddelerden oluşmaktadır (Karataş ve Oral, 2017, s.262). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Yazarlar ölçeğin geliştirilme sürecinde aracın geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmişler, yapılan AFA sonucunda ölçekteki iki faktörün toplam varyansın %52.83’ünü açıkladığını tespit etmişlerdir. Veri toplama aracının güvenilirliğinin test edilmesinde Cronbach Alpha katsayılarını hesaplamışlar, bu katsayıların: “*kişisel hazırbulunuşluk*” alt boyutu için .92; “*mesleki hazırbulunuşluk*” alt boyutu için .87 ve ölçeğin tamamı için ise 0.90 olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmada da Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği’nin geçerliği DFA ile sınanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach’s Alpha (α) değerleri “*kişisel hazırbulunuşluk*” boyutu için .88; “*mesleki hazırbulunuşluk*” boyutu için .87; ölçeğin tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum iyiliği sonuçları ve güvenilirlik katsayıları değerlendirildiğinde, ilgili ölçeğin bu araştırma için de geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2013).

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik olarak fakültelerinden beklentileri ortaya çıkarılmıştır. Bunun için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formun hazırlanmasında belirlenen açık uçlu sorular ile sondaları, alan ve dil uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. İfadelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının tespit edilmesi için, araştırma kapsamı dışındaki beş öğretmen adayına ilgili sorular yöneltilmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda nihai form oluşturulmuştur. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yapılmış, sonrasında ise alınan kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizi.

Nicel verilerin analizi öncesinde uç değer ve normal dağılım testleri yapılarak verilerin analize hazır hale getirilmesi sağlanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin saptanmasında verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış, ilgili katsayıların ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca normal dağılım grafikleri incelenmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama standart sapma gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bunun yanında kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesinde t-testinden yararlanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında, 1.00-1.79 aralığı çok düşük, 1.80-2.59 aralığı düşük, 2.60-3.39 aralığı orta, 3.40-4.19 aralığı yüksek ve 4.20-5.00 aralığı ise çok yüksek olacak şekilde yorumlanmıştır.

Nitel veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminde veriler, daha önceden belirlenmiş temaların altında çözümlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada veriler, önceden tespit edilmiş ana temalar temelinde analiz edilmiştir. Alt temalar ise araştırmacılar tarafından ortak bir görüş sağlanıncaya kadar tartışılmış ve bu şekilde tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Sonrasında oluşturulan alt temalar kapsamında yer alan ifadeler, başka bir uzman tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Yapılan bu iki değerlendirme arasındaki tutarlılık oranının belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. $[(P = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanan bu oranın %93 olduğu saptanmıştır. Betimsel analiz sonucunda elde edilen tema ve alt temalar, görüşmelerle elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın nicel bölümüne ait bulgular.

Bu bölümde katılımcıların “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlara yönelik istatistikler sunulmuştur. Bu aşamada ilk araştırma sorusu kapsamındaki betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	Ort	Ss
Toplam Puan (tp)	344	4,01	,676
Kişisel Hazırbulunuşluk (kh)	344	4,13	,680
Mesleki Hazırbulunuşluk (mh)	344	3,79	,822

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları hem her iki boyutta hem de toplamda yüksek düzeydedir ($Or_{tp}=4.01$, $Or_{kh}=4.13$, $Or_{mh}=3.79$). Ancak boyutlara ait puanlara bakıldığında mesleki hazırbulunuşluk düzeyine ait ortalama puanın daha düşük olduğu görülmektedir.

İkinci araştırma sorusuna dayalı olarak kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu kapsamda yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

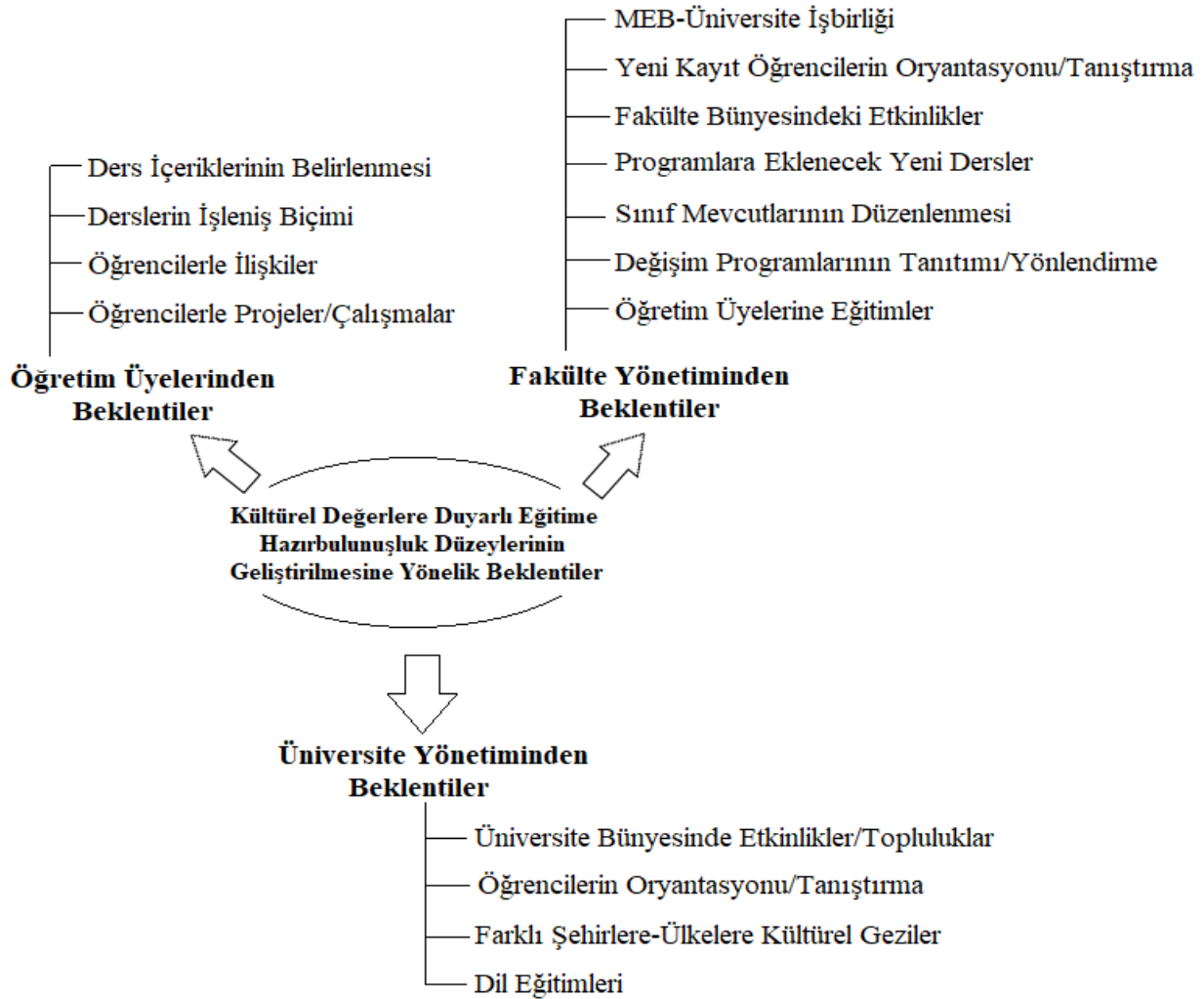
Cinsiyet Ve Sınıf Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort	SS	Sd	t	p
Toplam Puan (tp)	Kadın	230	4.06	.651	342	2.18	.029
	Erkek	114	3.89	.715			
Kişisel Hazırbulunuşluk (kh)	Kadın	230	4.20	.628	342	3.04	.003
	Erkek	114	3.97	.751			
Mesleki Hazırbulunuşluk (mh)	Kadın	230	3.81	.817	342	.55	.578
	Erkek	114	3.76	.836			
Toplam Puan	Birinci/İkinci Sınıf	183	3.90	.680	342	-2.98	.003
	Üçüncü/Dördüncü Sınıf	161	4.12	.656			
Kişisel Hazırbulunuşluk (kh)	Birinci/İkinci Sınıf	183	4.05	.681	342	-2.24	.026
	Üçüncü/Dördüncü Sınıf	161	4.21	.670			
Mesleki Hazırbulunuşluk (mh)	Birinci/İkinci Sınıf	183	3.64	.841	342	-3.65	.000
	Üçüncü/Dördüncü Sınıf	161	3.96	.769			

Tablo 4'te görüldüğü üzere kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine mesleki hazırbulunuşluk puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak kişisel hazırbulunuşluk ile toplam hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin puanların kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle kadınların kişisel hazırbulunuşluk ve toplam puanları, erkeklere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkla daha yüksektir [$(t_{tp}=2.18$, $p<0.05$), $(t_{kh}=3.04$, $p<0.05$)]. Sınıf düzeylerine bakıldığında ise her iki boyutta ve ölçeğin genelinde alınan toplam puanlar, sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Buna göre birinci/ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hem boyutlara ait puanlarının hem de toplam puanlarının, üçüncü/dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkla daha düşük olduğu saptanmıştır [$(t_{tp}=-2.98$, $p<0.05$), $(t_{kh}=-2.24$, $p<0.05$), $(t_{mh}=-3.65$, $p<0.05$)].

Araştırmanın nitel bölümüne ait bulgular.

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesi için öğretim üyelerinden, fakültelerinden ve üniversitelerinden beklentilerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak için öğretmen adaylarıyla görüşülmüştür. Yapılan betimsel analiz sonucunda daha önceden belirlenen ana temalar altında alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının *öğretim üyelerinden beklentileri* ana teması altında: (I) *Ders içeriklerinin belirlenmesi*, (II) *Derslerin işleniş biçimi*, (III) *Öğrencilerle ilişkiler* ve (IV) *Öğrencilerle projeler/çalışmalar* alt temaları bulunmuştur. *Fakülte yönetiminden beklentiler* ana teması altında (I) *MEB-Üniversite işbirliği*, (II) *Yeni kayıt öğrencilerin oryantasyonu/tanıştırma*, (III) *Fakülte bünyesindeki etkinlikler*, (IV) *Programlara eklenecek yeni dersler*, (V) *Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi*, (VI) *Değişim programlarının tanıtımı/yönlendirme* ve (VII) *Öğretim üyelerine eğitimler* alt temaları belirlenmiştir. Üniversite yönetiminden beklentiler ana teması altında ise; (I) *Üniversite bünyesinde etkinlikler/topluluklar*, (II) *Öğrencilerin oryantasyonu/tanıştırma*, (III) *Farklı şehirlere-ülkelere kültürel geziler* ve (IV) *Dil eğitimleri* alt temaları yer almıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Beklentileri

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik beklentileri üç ana tema altındaki alt temalarla incelenmiştir.

"*Öğretim Üyelerinden Beklentiler*" ana teması altında belirlenen alt temaları şu şekilde açıklamak mümkündür:

"*Ders içeriklerinin belirlenmesi*" alt temasında öğretmen adayları, öğretim üyelerinin ders içeriklerinde farklı kültürel değerleri anlama, öğrenme ve uygun davranış sergilemeye yönelik örneklerle yer vermeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte ders içeriklerini oluştururken çok kültürlü eğitim, eğitimde çok kültürlülük gibi konulara yer vermelerinin etkili olacağını vurgulamaktadırlar. Bu konuda Ö9: "*Hocalarımız hazırladıkları ders içeriklerinde farklı kültürden öğrencilere nasıl yaklaşmamız gerektiğini anlatan örneklerle yer verebilirler.*", Ö13: "*Derslerde biraz daha uygulama bilgisine ve somut örneklerle ihtiyaç var. Ders planlarında bunlara yer vermelidirler.*" ve Ö15: "*Hocalarımız ders içeriklerinde konularına en az bir tane çok kültürlü eğitim konusuna yer verirse.... Yani her ders için bu vurgu zihnimize yer eder diye düşünüyorum.*" diyerek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

"*Derslerin işleniş biçimi*" alt temasında, öğretim üyelerinden öğrencileri farklı kültürleri kaynaştırıcı grup etkinliklerine yönlendirmelerini, çok kültürlü eğitime ve farklı kültürel değerlere saygılı bir ders işleme yöntemi kullanmalarını ve bu konularda lisans eğitimi boyunca çeşitli kaynaklar önermelerini beklemekteyiz. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarına göre farklı kültürlere duyarlı bir eğitim yaşantısı sağlayabilme becerisi kazandırmanın en etkili yollarından biri, öğretim üyelerinin öncelikle bunu kendi uygulamalarına yansıtmasıdır. Bu konuda Ö8: "*Hocalar ders işlerken kendilerinin çok kültürlü eğitim nasıl olması gerekiyorsa o şekilde davranması rol model olabilir. Sonuçta üniversite de pek çok ilden insan var. Yabancı uyruklu arkadaşlar var.*", Ö10: "*Sınıftaki dersleri işlerken yabancı uyruklu arkadaşlar bizle kaynaşmıyorlar genelde. Derslerde hocalarımız etkinlikleri karma bir şekilde planlarsa kaynaşma sağlanabilir. Bu şekilde herkes farklı*

kültürleri tanımaya fırsat bulur.” ve Ö11: “Hocalarımız bizlerin kültürleri tanıması için kaynaklar önermesi de etkili olabilir. Genelde derslere ilişkin kaynaklar öneriliyor. Birinci sınıftan beri okusak baya faydası olur.” şeklinde görüş vermişlerdir.

“Öğrencilerle ilişkiler” alt temasında öğretmen adayları, öğretim üyelerinin öğrencileriyle kurdukları ilişkide kültürel değerlere ve alışkanlıklara daha duyarlı olmalarını, görüş ve düşüncelerine saygı duymalarını beklemektedirler. Bu şekilde bir rol modelin onların kendi mesleklerine de yansıtacağını düşünmektedirler. Bu konuda Ö5: “Öğretmen adaylarını kültürel değerlere duyarlı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için öncelikle öğretim elemanlarının kültürel duyarlılığa sahip olması gerekir. İlişkilerinde öğrencilerin görüşlerine saygı göstermeyi bilmeleri ve bunu öğretmen adaylarına yansıtılmaları gerekir.” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğrencilerle projeler/çalışmalar” alt temasında öğrenciler, öğretim üyelerinin farklı kültürlerin tanınması ve eğitimde kültürel çeşitlilik gibi kültürel konulu projeler yürütmelerini beklemekte; bu projelerde de yer almak istediklerini belirtmektedirler. Bu konuda Ö3: “Öğretim üyeleri yine bu amaçla projeler ortaya koyabilir ve öğrenciler bu projenin bir parçası olarak kültürel çalışmalarda yer alabilir.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

“Fakülte Yönetiminden Beklentiler” ana teması altında belirlenen ait temaları şu şekilde açıklamak mümkündür:

“MEB-Üniversite işbirliği” alt teması altında öğretmen adayları bu konuya yönelik uygulama alanlarına değinmişlerdir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinin özellikle kültürel çeşitliliği olan okullarla işbirliği yapmanın ve imkânlar dâhilinde bu okullarda uygulamaya dönük çalışmalar yürütmelerinin etkili olacağını düşünmektedirler. Bu konuda Ö3: *Fakülte şunu da yapabilir aslında.. Her şehirde göçmen aileler günümüz şartlarında mevcut. Bu ailelerin yoğunlaştığı yaşam alanlarında bulunan okullardaki göçmen öğrenciler ve öğretmen adayları ile çalışmalar yapılabilir*. Ö5: *“... bu konudaki bilgi, becerilerini geliştirebilmek için onları çevre köylerdeki okullara göndererek halkla ve öğrencilerle iletişim açısından aktif kılınmaları sağlanabilir. Bu konudaki bilgi ve beceriler teoriden ziyade uygulamalı olarak daha rahat geliştirilebilir.”* ifadeleriyle görüşlerini dile getirmişlerdir.

“Yeni kayıt öğrencilerin oryantasyonu/tanıştırma” alt teması altında fakülteye yeni kayıt olmuş öğrencilere yapılacak oryantasyon programları ile farklı kültürlerin bulunduğu ve tanıtıldığı tanışma toplantıları yapılmasının etkili olabileceği vurgulanmıştır. Bu konuda Ö11: *“Farklı kültürlerin bulunduğu sınıflarda ders işlemeyi öğrenmek için önce kendi okulumuzdaki farklı kültürleri öğrenmekle başlamalıyız. Bu yüzden ilk kayıt olduğumuzda kültür tanıştırmaları yapılabilir.”* demiştir.

“Fakülte bünyesindeki etkinlikler” alt teması altında fakülte bünyesinde eğitimde kültürel değerlere duyarlılık eğitimlerinin verileceği seminerler, paneller, fikir alışverişinin yapıldığı atölyeler düzenlenmesi, farklı üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılarak gerçekleştirilecek gezilerle bir etkileşim ortamı yaratılması ve kültürel değerlerin tanıtıldığı eğlenceler düzenlenmesi beklenmektedir. Bu konuda Ö1: *“Fakültede seminerler, kermesler düzenleyerek öğrencilere kaynaşma ortamı sağlanabilir. Tabii bu etkinlikler tüm öğrencilere önceden mesajla bildirilip tam katılım sağlanmalıdır.”*, Ö2: *“Farklı üniversitelerle ortak çalışma fırsatları artırılarak öğrencilerin ufuklarına yeni pencere kazanımları gerçekleştirilebilir.”* Ö3: *“Her kültürün içinde barındırdığı zenginlikler fakültede düzenlenecek yöresel müzik ve dans gösterileri, yöresel yemek günleri, doğu-batı, kuzey-güney düzleminde yer alan turistik bölgelerimizin video gösterimi ve hatta düzenlenecek gezi organizasyonlarıyla tanıtılması vb. şeklinde etkinlikler yapılmalıdır.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Programlara eklenecek yeni dersler” alt temasında fakültenin eğitimde çok kültürlülüğe yönelik derslerin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda Ö11: *“Diğer kültürleri tanıtan seçmeli ya da zorunlu dersler tüm eğitim fakültesi bünyesinde olabilir. Ama bu derslerin öğretmenlere yönelik olması gerek tabii. Genel bir ders değil de...”* ve Ö14: *“Ben açıkçası kültürleri hiç bilmiyorum. Türkiye'nin hangi bölgesinde ne var, kim nasıl davranır, hangi bölgede hangi diller konuşuluyor bunları çok bilmiyorum. Bu içerikte yeni dersler programa alınsaydı ben kesin alırdım.”* demişlerdir.

“Sınıf mevcudlarının düzenlenmesi” alt temasında sınıf mevcudlarının öğretim üyelerinin öğrencilerle birebir etkileşim kurmasını zorlaştırdığı, bu nedenle mevcudların daha makul sayılarda düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda Ö1: *“Sınıf mevcudunun çok olması verimliliği azalttığından imkânlar doğrultusunda şubeler yapılabilir. Kişi sayısı azalırsa, öğretmen sınıfla daha yakın ilişki kurup, farklı kültürel etkinlikler düzenleyebilir.”* diyerek görüş bildirmişlerdir.

“Değişim programlarının tanıtımı/yönlendirme” alt temasında fakültenin öğrencileri yurt içi-yurt dışı değişim programlarına teşvik etmelerini ve bu konuda kendilerini bilgilendirmelerinin etkili olacağını düşünmektedirler. Bu konuyla ilişkili olarak Ö12: *“Ülke içinde ya da dışında farklı kültürleri anlamak için çeşitli değişim programlarına teşvik edilebilir. İsteyen bakıyor ama birçok öğrencinin bundan haberi bile yok.”* İfadesini vermiştir.

“Öğretim üyelerine eğitimler” alt temasında öğretim üyelerinin de bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiği, bu nedenle eğitimler almalarının etkili olabileceği ileri sürülmüştür. Bu konuda Ö11: *“Hocalarımız da bu konuda eğitimler almalı. Fakültemizde yani, bu konuda öğretim üyelerine dersleri işlerken bunlardan nasıl örnekler verebileceklerini anlatan eğitimler verilebilir.”* şeklinde bir görüş bildirmişlerdir.

“Üniversite Yönetiminden Beklentiler” ana teması altında belirlenen ait temaları şu şekilde açıklamak mümkündür:

"Üniversite bünyesinde etkinlikler/topluluklar" alt teması altında öğretmen adayları, üniversite bünyesindeki tüm farklı kültürlerin bir araya getirildiği ve bu isimlerle kurulacak toplulukların artırılması, yine üniversite düzeyinde farklı kültürlere sahip öğrencilerin kendilerini tanıttığı etkinliklere yer verilmesinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö10: "Sadece fakültemizle sınırlı değil bunlar tabi. Sonuçta farklı kültürleri her bölümde tanıyabilirsin. Üniversitenin yaptığı kültür sanat spor faaliyetleri bu konuda etkili olabilir. Özellikle değişik kültürlerin tanıtıldığı etkinlikler artırılabilir." şeklinde görüş bildirmiştir.

"Öğrencilerin oryantasyonu/tanıştırma" alt teması altında öğretmen adayları, üniversitenin her yıl başında özellikle yeni kayıt olan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin bir araya getirildiği tanıştirma toplantıları yapılmasının etkili olacağını düşünmektedirler. Bu konuda Ö12: "Üniversiteye yeni gelen herkesin bir araya geldiği ve diğer sınıflarla tanıştırıldığı üniversite bazı etkinlikler değişik kültürleri tanımamızı sağlar. Bunlar yapılabilir." diyerek görüşünü bildirmiştir.

"Farklı şehirlere-ülkelere kültürel geziler" alt teması altında öğretmen adayları üniversitenin belirli dönemlerde belirli kriterler doğrultusunda seçtiği öğrencileri yurt içi ve yurt dışı kültürel gezilere götürmelerinin farklı kültürlerin tanınmasında ve etkili bir iletişim ortamı sağlanmasında rol oynayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö13: "Üniversitenin genelinde ülkemizde bilmediğimiz yerlere geziler düzenlenebilir. Öylesine gezi değil tabi bu dediğim. Gittiğiniz yeri a dan z ye tanımanızı sağlayacak eğitici geziler olmalı" şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

"Dil eğitimleri" alt temasında öğretmen adayları üniversitenin tüm öğrencilere, farklı dilleri ve bu dillerin yapılarını anlatan çeşitli seçmeli dersler açmalarının etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak Ö9: "Mesela ben farklı dillerde konuşmak isterdim. Ama dilim olmadığı için farklı dil konuşan insanlarla konuşmaktan çekiniyorum. Üniversite en azından temel dillerde eğitim verebilir." diyerek beklentisini dile getirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulgularına dayalı olarak, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ancak öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluk düzeyleri, kişisel hazırbulunuşluk düzeylerinden daha düşüktür. Başka bir ifadeyle bireylerin kişisel anlamda gerek bilişsel gerekse duygusal olarak kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarına yönelik görüşleri, bunları uygulayabilecek teknik yeterliliğe sahip olma düzeylerine yönelik görüşlerinden daha olumludur. Nitekim Koçak ve Özdemir (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak Kaya (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik yapmalarını sağlayacak becerilerin yeterince kazandırılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda kültürel değerlere duyuşsal olarak olumlu tutum beslense de, uygulamaya dönük yeterliklerin yeterince kazandırılmaması önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, kadın öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bir eğitim için kişisel düzeydeki hazırbulunuşlukları, erkek öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksektir. Başka bir ifadeyle kadın öğretmen adayları duyuşsal olarak kendilerini daha hazır hissetmektedirler. Bu durum kadınların mesleki anlamda özyeterlik inançlarının yüksek oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), kadın öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu, gerek kişisel gerekse mesleki hazırbulunuşluk düzeylerinin üç ve dördüncü sınıflarda, bir ve ikinci sınıflara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, kazanılan deneyim ve edinilen bilgi açısından beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitekim Mehmetlioğlu ve Haser (2013) sınıf düzeyinin artması ile öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluğun da arttığını tespit etmişlerdir.

Bu bulgulara paralel olarak nitel veriler de öğretmen adaylarının öğretim üyelerinden, fakülte yönetiminden ve üniversite yönetiminden uygulamaya ve teorik bilgilerin hayata geçirilmesine ilişkin beklentilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda mesleki hazırbulunuşluk sağlanmasında eksiklikler olduğunu bunların giderilmesine yönelik beklentilerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Kaldı ki bu beklentilerin karşılanması, öğretmenliğin ilk yıllarından itibaren kültürel değerlere duyarlı bir eğitim öğretim ortamı yaratılması açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim Kotluk ve Kocakaya'ya (2018) göre eğitimdeki fırsat eşitsizliklerin giderilmesinde atılabilecek önemli adımlardan biri, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir eğitim-öğreti yaşantısı ve ortamı sağlamasıdır. İlgili çerçevede öğreten adayları özellikle;

- Öğretim elemanlarının kendi derslerinde rol model olmaları, onlara pratik bilgi ve beceri kazandıracak deneyimler sunmaları ve bu konuda yaptıkları bilimsel çalışmalara kendilerini de dâhil etmelerini istemişlerdir.
- Fakülte yönetiminin MEB ile işbirliği kurması ve bu şekilde çok kültürlü okullarda nasıl bir eğitim süreci yaşandığının tanıtılması, bu konuda programlara yeni derslerin kazandırılması istenmiştir. Bununla birlikte fakülte bünyesinde yapılacak kültürel etkinlik ve oryantasyon çalışmalarının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.
- Üniversite yönetiminden beklentilerin ise, farklı üniversitelerle işbirliği, kültürel gezilerin düzenlenmesi, üniversite bünyesindeki kültürel oryantasyon çalışmaları ve dil eğitimine yönelik olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda gerek öğretim üyelerinin, gerek Eğitim Fakültelerinin gerekse üniversite yönetimlerinin öğrencilerin uygulamaya yönelik bu tür beklentilerini karşılayacak etkinlikleri gerçekleştirmeleri, öncelikle kendilerinin kültürel değerlere duyarlı bir eğitim hayatı sunmaları önerilebilir. Ayrıca çok kültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını vurgulayacak, öğrencilerin bu konudaki farkındalık düzeylerini arttıracak derslerin hayata geçirilmesi sağlanabilir.

Bu çalışma iki farklı devlet üniversitesinde, karma desenle yürütülmüştür. İleriye dönük çalışmalarda, bu çalışmanın nicel bölümünde ele alınan değişkenin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk seviyelerinin geliştirilmesi için verilebilecek dersler ve bu derslerin etkililiğini ölçmeyi amaçlayan deneysel çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Acar-Çiftçi, Y. & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDU Journal of Social Sciences*, 33(1), 197-218.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publication.
- Çelik, E. H., & Yılmaz, V (2013). *LISREL 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel kavramlar- uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Karataş, K., & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi* 2(1) Özel Sayı, 102-115.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018a). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018b). *Türkiye'de öğretmenlerin karşılaştığı kültürel zorluklar: Yeterlik algıları ve kültürel değerlere duyarlı eğitim ihtiyacı*. 7. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı, 18-22 Nisan.
- Ladson-Billings, G. (2011). Is meeting the diverse needs of all students possible? *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 13-15.
- Mehmetioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(2), 91-102.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Villages, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

COOMBS'UN EĞİTİM PLANLAMASI BAĞLAMINDA ÜLKEMİZDE EĞİTİM PLANLAMASININ VE STRATEJİK PLANLAMANIN DURUMUNU**SABRİ ÇELİK**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**TÜLAY GÜL TAŞKIN GÖKÇE**
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Eğitim toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumı etkiler ve toplumdaki etkilenir. Dolayısıyla günümüz küresel dünyasında meydana gelen hızlı değişimler bir uyum sürecini beraberinde getirmiştir. Planlama, sınırlı kaynakların etkili kullanımında yarar sağlayan planlama eğitim yönetimi sürecinin bir parçasıdır. Tarihsel süreçte 'planlama' kavramına bakıldığında; insanların, kurumların, toplumların değişiminden etkilenmiştir. Bu değişim planlama sürecinde de değişiklikleri gerektirmiştir. Eğitim planlaması gelecekle ilgilenirse de kaynağı geçmiştir. Planlama nereye gidileceğinden öte, hangi yoldan ve nasıl en iyi gidileceğini de inceler. Planlama, sınırlı kaynakların etkili kullanımında yarar sağlayan planlama eğitim yönetimi sürecinin bir parçasıdır. Ülkemizde eğitim planlamasında; merkezi bütçeler, hükümet politikaları, kalkınma planları esas alınmaktadır. Ancak hızlı değişim ve dönüşüm süreci yönetim planlamasını öne çıkarmış, bu da 2006'da AB sürecinde hazırlanan raporların bir getirisi olarak stratejik planları gündeme getirmiştir. Stratejik planlama; nerede bulunduğu, nereye ulaşılacak istendiği, gidilmek istenen yere nasıl ulaşılacağı ve başarının nasıl izlenip değerlendirileceği aşamalarını içerir. Eğitim sisteminde amaç ve görevlerin sıralaması, öncelikleri, amaç ve görevleri gerçekleştirmek için en iyi yollar, eğitime pay ayırırken kısıllanacak yerler, masrafa kim ya da kimlerin katlanacağı, eğitime ayrılacak kaynaklar ve paylaşımları temel eğitim planlaması sorunlarıdır. Coombs (1973, s.41)'a göre eğitim sisteminin fayda vermesi için, belirli amaç ve önceliklerinde, içerik ve yöntemlerinde, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve istihdamında, öğrenme süreçleri ile yönetim biçimlerinde yapılacak değişiklikler hemen yapılmalıdır. Bahsi geçen sorunların aynı biçimde stratejik planlamaya da etki edeceği olasıdır.

Amaç

Yukarıda sıralanan sebepler doğrultusunda bu araştırma, Coombs'un eğitim planlaması bağlamında ülkemizde eğitim planlamasının ve stratejik planlamanın durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın yönteminde nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Planlamada dikkat edilmesi gereken süreçler, temel planlama sorunları, ekonomistler ve eğitimcilerin planlama bakımından uyumu ve eğitim planlarının özelliği tema olarak belirlenmiştir ve betimsel analiz yapılmıştır. Analiz için oluşturulan çerçeveye göre belirlenen temaların işlenmesi ile veriler organize edilmiştir.

Bulgular ve Öneriler

Organize edilen veriler tanımlanıp, bulgular anlamlandırılıp ve açıklanmıştır. Araştırma sonucunda temalar ışığında belirlenen sorunların stratejik planlar için de sorun oluşturabileceği öngörülebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim planlaması, stratejik planlama, doküman analizi.

Abstract

Education is an integral part of society. It affects and is affected by society. Therefore, the rapid changes in today's global world have brought about a harmonization process. Planning is part of the planning training management process, which benefits the effective use of limited resources. Looking at the concept of 'planning in the historical process; people, institutions, societies. This change also required changes in the planning process. Although education planning is concerned with the future, it surpasses the source. Planning examines where and how best to go, not where to go. Planning is part of the planning training management process, which benefits the effective use of limited resources. In education planning in our country; central budgets, government policies, development plans. However, the rapid change and transformation process highlighted the management planning, which brought strategic plans to the agenda as a return of the reports prepared in the EU process in 2006. Strategic planning; where it is located, where it is desired to be reached, how to reach the destination, and how to monitor and evaluate success. In the education system, the basic education planning problems are the order of objectives and tasks, the priorities, the best ways to accomplish the goals and tasks, the places that will be cut down while allocating shares to education, who or who will bear the costs, and the resources and shares allocated to education. According to Coombs (1973, p.41), in order to benefit the education system, changes in certain objectives and priorities, content and methods, training and employment of teachers, learning processes and management styles should be made immediately. It is possible that these problems will also have an impact on strategic planning.

Purpose

In line with the reasons listed above, this research was conducted to examine the situation of Coombs' educational planning and strategic planning in our country in the context of educational planning.

Method

Document analysis, one of the qualitative research types, was used in the research method. The processes to be considered in planning, basic planning problems, the harmony of economists and educators in terms of planning and the characteristics of the training plans were determined as themes and descriptive analysis was conducted.

Findings and Implications for Research and Practice

The data was organized by processing the themes determined according to the framework created for the analysis. Organized data are defined, findings are explained and explained. As a result of the research, it can be foreseen that the problems described in the light of themes may create problems for strategic plans.

Key words: Planning of education, strategic planning, document analysis.

Problem Durumu Ve Amaç

Günümüzde sosyal, kültürel, siyasal ve özellikle teknolojik gelişmeler eğitim kurumlarını etkilemektedir (Çalık, 2003). Dijitalleşen dünyada, tüketen toplumlarda eğitimin kültürlüme görevi geri planda kalmış, hızlı değişim sürecinden olumsuz etkilenmeye başlamıştır. 1960'larda gelişmekte olan ülkelerin eğitim planlamasına dair birçok sorunu olmuştur. Eğitim düzenindeki israfçı dengesizlikler, talebin kapasiteyi çok aşması, harcamaların gelirlerden daha hızlı yükselmesi, mali olmayan darboğazlar, iş bulamama, yanlış eğitim türü gibi sorunlar bunlardandır (Coombs, 1973, s.13). Türkiye'de planlı dönemin başlangıcından beri planlama süreçleri değişmiş olup, 2000'li yılların başından itibaren 'stratejik plan' kavramı yaygınlaşmıştır (Ergen, 2013). Stratejik planlama kurumu bağlayıcı ve alt düzey planlara temel oluşturan bir çerçeve sunar (Özçam, 2007, s.34). Stratejik planlama, hızlı değişen dünyada eğitim yöneticisinin sürece daha fazla katkıda bulunmasını gerektirir. Bu şekilde çevreye uyumun daha etkili olabileceği düşünülebilir. Ancak ülkemizde planlama süreçleri göz önüne alındığında stratejik planlamaya yeterince hazır olmadığı görülmektedir (Aksu, 2004, s.30). Çünkü stratejik planlamada; birtakım kişilerin sürecini başlatması, başlangıç anlaşması, görevler için koordinasyon kurulu, bilgi toplayan ve öneri veren planlama takımı ve stratejik planlamanın amacı ve süreç hakkında uyum için eğitim gibi bazı gereksinimler vardır. Stratejik planlamalarda da planlamanın temelinde olan önemli noktalardan söz edilebilir. Planlama uzun dönemi kapsalıdır. Toplumun ihtiyaç ve amaçlarıyla paralel, kapsayıcı olmalıdır. Ekonomik ve toplumsal gelişme planlarıyla bütünleşmiş olmalıdır. Karar verme mekanizmalarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Eğitimde nicel olduğu kadar nitel gelişim yönleri de dikkate alınmalıdır (Coombs, 1973, s. 20). Çalışmada tema olarak belirlenen dört başlık mevcuttur. Bunlar; eğitim planlamalarında gereken özellikler, eğitimci ve ekonomistlerin planlamada uyum sağladığı noktalar, planlamada temel sorunlar ve planlama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Bu çalışmada; Coombs'un eğitim planlaması bağlamında ülkemizde eğitim planlamasının ve stratejik planlamanın durumu incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen temalar ışığında veriler değerlendirilecektir. Amaçların daha belirgin hale getirilmesi, sistemin başarısının değerlendirilmesi, eğitim yapısına sistem yaklaşımı, yeni yönetim biçimleri ve teknikleri (*Yöneylem araştırması, PERT tekniği, maliyet çözümlemesi, etkililik*) ve araştırma ve geliştirilmenin yoğunlaşması stratejik planlamada dikkat edilecek unsurlar olarak önemsenmiştir.

Yöntem

Coombs'un eğitim planlaması ve ülkemizde eğitim planlamasının durumunu bu bağlamda incelemeyi amaçlayan bu araştırma; nitel yöntemle yapılmış, doküman analizi kullanılmıştır. Eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler kaynak olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Araştırmaya dahil edilen doküman ya da dokümanların; gerçek olması, inanılır olması, taklitten uzak olması ve güncel anlamı içermesi, dokümanında olması gereken özelliklerdir (Scott, 1990'dan aktaran İnci, Akpınar ve Kandır, 2017). Araştırmada Philip H. Coombs'un 'Eğitim planlaması nedir?' kitabı temel alınmıştır. Araştırmada Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı ve Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı Coombs'un; eğitim planlarının özelliği, temel planlama sorunları, ekonomistler ve eğitimcilerin planlama konusundaki uyumu bağlamında incelenmiştir.

Verilerin analizinde; doküman analizi türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimlenmiş, yorumlanmış, neden sonuç ilişkileri incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan verilerin ilişkilendirilmiş ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eğitim planlarında olması gereken özellikler, eğitimci ve ekonomistler arasında planlama uyumu, planlama sorunları, planlama süreçlerinde dikkat edilmesi gereken unsurlar temalarında stratejik planlama tartışılmıştır.

Bulgular

Eğitim planları; zaman bakımından uzun süreli, eğitim sisteminin geniş bir bölümünü kapsayıcı, bütüncül bakış açısı sağlayan, canlı ve dinamik olmalıdır.

Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı

Yükseköğretime olan talep ve karşılama durumu. Son otuz yıllık zaman diliminde arz ve talep dengesizliği sorunu ancak 2010'ların başında kısmen kontrol altına alınabilmıştır.

Yeni üniversiteler açılmasıyla üniversiteye yerleşen öğrenci sayısındaki artış, Türkiye'nin nüfus ölçeğine uygun bir yükseköğretime erişim politikasına kavuşmasını sağlamıştır. Türkiye'nin bundan sonraki süreçte erişim alanındaki talebi karşılayabilmesi, bir yandan 2006 sonrası kurulan üniversitelerin tam kapasiteye ulaşmasıyla, öte yandan yeni üniversitelerin açılmasıyla mümkün olabilecektir.

Türkiye Yükseköğretim Sistemi, özellikle son yıllarda yükseköğretim okullaşma oranlarında hızlı bir artış sağlanmıştır.

Bu süre zarfında mezun olan öğrencilerin %76'sı yüz yüze diploma programlarını tamamlamıştır. Bunların %43'ü lisans %26'sı ise ön lisans programlarını bitirmiştir. Bütün mezunların %5'i yüksek lisans mezunudur.

Doktora ve tıpta ihtisas programlarını bitirenlerin toplam içindeki oranı %1'dir. Bütün mezunlar içinde açık öğretim diploma programlarından mezun olanların toplam mezuniyet oranı %24'tür. Bunların %14'ü lisans, %10'u ise açık öğretim ön lisans programlarından mezun olmuştur.

2012 yılı referans alınarak bakıldığında bu oranlarda bazı farklılıklar oluşmaktadır. Örneğin, 2012 yılında mezun olan öğrencilerin %28'i yüz yüze ön lisans programlarından, %36'sı yüz yüze lisans programlarından, %10'u açık öğretim ön lisans, %20'si açık öğretim lisans programlarından mezun olmuştur. Yüksek lisans mezunlarının oranı %4, doktora %1, tıpta ihtisas mezunları da %1 olarak gerçekleşmiştir.

Son yıllardaki eğilim genellikle bu yönde seyretmiş ancak açık öğretim lisans programlarından mezun olanların oranı son beş yılda sürekli artmıştır.

PESTLE analizi. Çevredeki politik (P), ekonomik (E), sosyal (S), teknolojik (T), yasal (L) ve çevresel (E) gelişmelerin değerlendirmesini içeren PESTLE analiziyle bu kapsamdaki makro gelişmelerin Yükseköğretim Kuruluna etkisi değerlendirilmekte ve stratejilere yönelik fırsat ve tehditlerin belirlenmesinde önemli girdi kaynağını oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı

Bütüncül bakış açısı; bakanlığın görev alanına giren diğer ilgili program ve raporlardan yararlanılmıştır.

Temel üst politika belgeleri; Avrupa Birliği Müktesebatı ve İlerleme Raporları, 10. Kalkınma Planı, Orta Vadeli Mali Plan, Orta Vadeli Program, 562. Hükümet Programı, Bakanlık Mevzuatı, MEB 2010–2014 Stratejik Planı, Millî Eğitim Şura Kararları, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi; *diğer politika belgeleri* ise; Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Stratejik Planları, TÜBİTAK Vizyon 2023 Eğitim ve İnsan Kaynakları Raporu, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Meslekî ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi, Mesleki Eğitim Kurulu Kararları, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Eğitim ve Türkiye ile İlgili Raporları.

Eğitim ve öğretim kurumlarında mevcut imkânların en iyi şekilde kullanılarak her kademedeki bireye çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışın kazandırılmasına yönelik politikalar eğitim ve öğretimde **kalite teması** altında değerlendirilmektedir.

Bütün bireylere çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışın kazandırılması ile girişimci, yenilikçi, yaratıcı, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak.

PISA 2012 sonuçlarına göre ülkemizin uluslararası performansı her ne kadar OECD ortalamalarının altında yer alsada PISA 2003'ten bu yana önemli ölçüde iyileşmiş hem eğitime erişim hem de akademik başarı artırılarak oldukça önemli bir performans artışı sergilenmiştir. Yeterlilik düzeyleri açısından PISA 2003'ten bu yana temel beceri düzeyi olarak tanımlanan ikinci seviyenin altında bulunan öğrenci oranlarında önemli oranda azalmalar yaşanmıştır. PISA 2003'te okuma ve anlama becerileri testinde öğrencilerin %36,8'i temel yeterlilik düzeyinin altında iken bu oran PISA 2012'de %21,6'ya, fen bilimleri testinde %38,6'dan %26,4'e, matematik testinde ise %52,3'den %42,2'ye düşüş göstererek önemli oranda iyileşme sağlanmıştır.

Matematik ve fen alanlarında ülkelerin gelişim eğilimlerini araştıran TIMSS 2011 sonuçları incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin matematik alanında dördüncü sınıflarda %51'inin, sekizinci sınıflarda ise sadece %40'ının orta ve üst düzey yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri alanında dördüncü sınıflarda en az orta düzeye erişmiş öğrenci oranı %43, sekizinci sınıflarda ise %54'tür.

Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı

GÜÇLÜ YÖNLER Yükseköğretim Kurulunun; • Anayasal bir kurum olması • Yükseköğretim alanını düzenleyen ve denetleyen bir üst kurul olması • Yükseköğretimi yönlendirici tek etkin kurum olması • Nicelik ve nitelik bakımından çok sayıda paydaşının olması • Beşeri ve entelektüel sermayenin oluşturulmasında doğrudan rol oynaması • Ülke hedefleri doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirme ve sağlama gücü • Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi ve Ulusal Tez Merkezi gibi güçlü bilişim tabanına sahip olması • Görev alanıyla ilgili iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde çok geniş insan kaynaklarına doğrudan erişebilmesi • Akademik görevlendirmeler yoluyla insan kaynaklarının etkili kullanılabilmesi • Bütün kurumsal süreçleri elektronik ortamda gerçekleştirebilmesi • Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı sağlayacak araçlara ve uygulamalara sahip olması

ZAYIF YÖNLER • Yükseköğretim kurumlarının niceliksel olarak artması ile Yükseköğretim Kurulunun teşkilat yapısı ve insan kaynaklarının aynı oranda geliştirilememesi • Yükseköğretim Kurulunun teşkilat yapısının yeterli olmaması • Yükseköğretim sisteminin merkezî yapısı • Yükseköğretim mevzuatında eksiklikler ve yetersizliklerin bulunması • Görev tanımı ve dağılımının etkin yapılamaması • Anayasadan ve kanundan doğan yetkilerini etkili ve verimli kullanamaması • Yükseköğretim kurumlarında verilen hizmetlerin standartlaştırılmaması • YÖK ile ilgili olumsuz kamuoyu algısı • Diğer kamu kuruluşlarının Yükseköğretim Kurulunun yetki, görev ve sorumlulukları konusundaki bilgi ve işbirliği eksikliği • Personel rejimindeki dengesizlikler ve özlük haklarındaki yetersizlikler • Yükseköğretim kurulunun yetişmiş personelini kolaylıkla kaybetmesi • Çalışanlarda kurum kültürünün, motivasyonun ve aidiyet duygusunun yeterince oluşmaması

FIRSATLAR • Yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması yönündeki talep ve beklenti • Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler • Yükseköğrenime olan iç ve dış talebin artması • Uluslararasılaşma sonucu Türkiye yükseköğretimini dünyaya açılması • Bütün dünyadan Türkiye yükseköğretimine karşı artan ilgi • Bolonya Sürecinin başarıyla uygulanması • Hayat Boyu Öğrenime artan talep • Yükseköğretim sistemimizin küresel yükseköğretim alanının önemli bir parçası olması • Diğer kurum ve kuruluşlarla güçlü ilişkilerin bulunması • Hedef kitlesinin geniş ve dinamik olması • Paydaşlarla bilimsel gelişmeye yönelik projelerin yapılması • Kurumsal altyapı için paydaş imkanlarının kullanılabilmesi • Yükseköğretim alanında makro hedeflere ulaşılması konusunda sistemde yeterli insan gücü ve bilimsel kaynak potansiyeline sahip olması

TEHDİTLER • Yeni yasa, mevzuat geliştirme ve yeniden yapılandırma çalışmalarının sonuçlanmaması • Yükseköğretim sistemindeki hızlı büyümeyle beraber her geçen gün iş yükünün artması • Hedef kitlenin geniş, genç ve dinamik olmasına karşın taleplerin karşılanmasında yaşanan zorluklar • Nitelikli insan kaynağının akademik hayat yerine yükseköğretim alanı dışındaki sektörlere yönelmesi • Akademik personelin özlük haklarındaki dezavantajlı durum • Eğitim kalitesinin ülke geneline yaygınlaştırılmasında yaşanan güçlükler • Yükseköğretim Kurulu ile diğer kamu kurum/kuruluşları arasındaki koordinasyon eksikliği

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (kalitede zayıf yanlar)

Bakanlık ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki iş birliği
Üstün yetenekli bireylerin eğitim ve öğretimine ilişkin politikaların yeterliliği
Okul ve kurumlarda güvenlik, sağlık ve hijyen koşullarının yeterlilik düzeyi
Sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlerin yeterlilik düzeyi
Haftalık ders saatlerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu
Kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin yeterliliği
Yabancı dil eğitiminin yeterlilik düzeyi
Ücretli öğretmen uygulaması

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (kalitede tehditler)

Mesleki yönelemede öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmaması
Bireylerde oluşan teknoloji bağımlılığı
İnternet ortamında oluşan bilgi kirliliği, doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt etme güçlüğü
Toplumda kitap okuma, spor yapma, sanatsal ve kültürel faaliyetlerde bulunma alışkanlığının yetersiz olması
İş gücü piyasasının yeterince şeffaf olmaması ve ucuz iş gücü talebi
Öğrenci ve ailelerin meslekler ve iş hayatıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması
Merkezi seçme ve yerleştirme sınavları nedeniyle sadece öğretimin ön plana çıkması

Ekonomistler Ve Eğitimcilerin Planlama Konusundaki Uyumu

Stratejik planlamalarda da planlamanın temelinde olan **önemli noktalardan** söz edilebilir.

Planlama **uzun dönem** kapsamalıdır.

Toplumun **ihtiyaç ve amaçlarıyla paralel, kapsayıcı** olmalıdır.

Ekonomik ve toplumsal **gelişme planlarıyla bütünleşmiş** olmalıdır.

Karar verme mekanizmalarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Eğitimde **nicel olduğu kadar nitel gelişim yönleri** de dikkate alınmalıdır (Coombs, 1973, s. 20).

Katılımcılık stratejik planlamanın temel unsurlarından biridir. Etkileşim içinde oldukları tarafların görüşlerinin alınması kurum ve kuruluşlar için büyük önem taşımaktadır. Yararlanıcıların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi ve tarafların hazırlanan stratejik plan ile gerçekleştirecek faaliyet ve projeleri sahiplenmesi açısından paydaş analizi önemli bir aşamadır.

Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı, mevzuatı, hizmet envanteri, standart dosya planı ile faaliyet alanları ve çalıştay sonuçlarından yararlanılarak paydaş listesi hazırlanmıştır. Etki/önem matrisi kullanılarak paydaş önceliklendirmesi yapılmış ve nihai paydaş listesi oluşturulmuştur. Önceliği belirlenen paydaşların özelliklerine göre görüş alma yöntemi belirlenmiş ve "İç Paydaş Anketi" ve "Dış Paydaş Anketi" geliştirilmiştir.

Anketlerde Bakanlığa yönelik algı, önem ve öncelik verilmesi gereken alanlar ile iç paydaşlarda kurum içi faktörlere, dış paydaşlarda ise talep ettikleri bilgiye ulaşım durumunu belirleyen maddelere yer verilmiştir. İç paydaş anketi okul, kurum, ilçe, il ve merkez teşkilatındaki yaklaşık 38 bin çalışana, dış paydaş anketi ise öğrenci, veliler, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, sendikalar ve üniversite çalışanlarının da yer aldığı yaklaşık 35 bin katılımcıya uygulanmıştır.

Anket uygulamasının yanı sıra paydaşların görüş ve önerilerini almak amacıyla toplantı ve çalıştaylar düzenlenmiştir. Elde edilen görüş ve öneriler sorun alanlarının belirlenmesinde dikkate alınmış ve geleceğe yönelim bölümündeki hedef ve tedbirlere yansıtılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin detaylı bilgiler Paydaş Analizi Raporu ve Durum Analizi Raporu'nda yer almaktadır.

Eğitim planlamasında dikkat edilmesi gereken hususlar dikkate alındığında, stratejik planlama uygulamaları tartışılıp; etkili planlama yapılması sonucunda; kurumun içsel-dışsal çevresi ve çeşitli üyelerin çıkarları, kurumun gelecekteki yönü, kurumsal öğrenmeye yüksek ilgi ve eylemler için örgütsel önceliklerin oluşması konusunda sistemi bilgi toplamaya götürecektir. Kurumun karşılaştığı önemli sorunlar ve meydan okumalara ilgi üzerinde yoğunlaşıp ve kilit karar vericilere bunlara yönelik ne yapmaları gerektiğini öğrenmeleri için yardım edebilecektir. Kurumlar temel örgütsel sorunları açığa çıkarma ve ele almaya yöreklendirilir; içsel ve dışsal istem ve baskılara akılcı yanıtlar vererek hızla değişen durumlara etkili biçimde başa çıkmaya çalışırlar. Politika belirleyiciler ve kilit karar vericiler, kendi rollerini daha iyi oynayabilir; sorumluluklarını yerine getirebilir; örgüt üyeleri arasında takım çalışmaları ve uzmanlık daha da güçlenebilir (Aksu, 2004, s.35).

İleriye Dönük Araştırma Ve Uygulama İçin Öneriler

Alan araştırmacılarının yapılan stratejik planların ne derece amaçlara hizmet ettiği konusunda uzmanlık sağlaması adına araştırmalar, projeler geliştirilebilir. Uzun vadeli planlamaların sürece dayalı gözlemi yapıp; beklenen ve elde edilen sonuçların mesafesi değerlendirilebilir. Diğer yandan planlamanın yapılması ve uygulamada karşılaşılan aksaklıklara çözüm üretecek merkezi bir yapılanmanın gerekliliği tartışılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara: Anı
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon
- Coombs, P. H. (1973). *Eğitim planlaması nedir?* (Prof. Dr. C. Mihçioğlu, Çev.). Ankara: Milli Eğitim.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251- 268.
- Ergen, H.(2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımı ve kullanılan eğitim göstergeleri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- İnci, M.A. , Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493-522.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*, Ankara:Elhan.
- Özçam, E. (2007) *Büyük işletmelerde stratejik planlama ve konuya ilişkin bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL AĞ SİTELERİNİ KULLANIM AMAÇLARININ SOSYAL AĞ SİTESİ TÜRÜNE GÖRE İNCELENMESİ

KHANNA BORA
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

HATİCE YILDIZ DURAK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının sosyal ağ sitesi türüne göre incelenmesidir. Çevrim içi sosyal ağ siteleri, insanların iletişim kurma, içerik paylaşma, etkileşim kurma ve işbirliği yapma şeklini değiştirmiştir. Günümüzde sosyal ağ siteleri bilgi paylaşımını ve iletişimi kolaylaştırmak için sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumlar için de değerli bir platform haline gelmiştir. Öğretmenler sosyal ağ sitelerini kullanarak öğrencilerine okul dışında daha hızlı bilgi aktarabilir ve eğitim düzeyini yükseltebilirler. Bu sosyal ağ siteleri aracılığıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilirler. Tüm bu durumlardan hareketle, öğretmenlerin sosyal ağ sitelerinin kullanım amaçlarını ve kullandıkları sosyal ağ sitelerinin türüne göre amaçlarının değişip değişmediği incelenmiştir. **Yöntem:** Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve 14 maddeden oluşan Sosyal Ağları Kullanım Amacı Ölçeği kullanılmıştır. Analiz SPSS programında yapılmıştır ve çıkan sonuçlar bulgularda alt problem sorularına bulunan değerler yorumlanarak cevaplanmıştır. **Bulgular:** Kullanım amaçları bakımından değerlendirdiğimiz de öğretmenlerin sıklıkla facebook, twitter, pinterest vs. sosyal ağların kullandıkları anlaşılmıştır. Facebook üzerine yapılan analiz de öğretmenlerin bu sosyal ağı öğrenim amaçlı fazla kullanmadıkları ve daha çok tanıtım, tanışma amaçlı kullandıkları açıklanmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin sosyal ağ sitelerinin kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal ağ sitelerinin eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Gelecekteki araştırmacılara farklı eğitim gruplarında ve düzeylerinde sosyal medya ortamlarını kullanarak yapılan eğitimlerin sonuçlarını değerlendirebilirler. Eğitsel ortamlarda öğretmenlerin öğrencilerle iletişim düzeyini belirlemek için yapılacak araştırmalarda etkileşim unsurunu etkileme düzeyi araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ siteleri, hayat boyu öğrenme, öğretmenler.

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the use of social networking sites of teachers according to social networking site type. Online social networking sites have changed the way people communicate, share content, interact and collaborate. Today, social networking sites have become a valuable platform not only for the individual level but also for the institutions to facilitate the sharing of information and communication. Teachers can use social networking sites to provide students with faster information outside the school and increase their level of education. They can carry out education and training activities through these social networking sites. Based on all these situations, it was investigated whether the aims of the social networking sites of the teachers were changed according to the aims of the social networking sites and the types of social networking sites they used. **Method:** This research is a descriptive research. Personal Information Form and 14-item Social Networks Intended Purpose Scale were used as data collection tools. The analysis was performed in SPSS program and the results were answered by interpreting the values found in the lower problem questions in the findings. **Findings:** For the purposes of use, teachers often have facebook, twitter, pinterest etc. social networks have been used. In the analysis on Facebook, it was explained that the teachers did not use this social network for learning purposes and used them for more introductory and acquaintance purposes. At the end of the study, there was a positive correlation between social media usage of social networking sites and social media usage. In this context, it can be said that teachers do not use social networking sites frequently for educational purposes. **Implications for Research and Practice:** They will be able to evaluate the results of the trainings given to future researchers by using social media in different education groups and levels. In educational environments, the level of influence of the element of interaction can be investigated in researches to be conducted to determine the level of communication between teachers and students.

Keywords: Social networking sites, lifelong learning, teachers.

Giriş

Çevrim içi sosyal ağ siteleri, insanların iletişim ve etkileşim kurma, içerik paylaşma şekillerine etki ederek sadece bilgi paylaşımı ve iletişimi kolaylaştıran araç değildir. Çevrim içi sosyal ağ siteleri aynı zamanda birçok insanın bilgi edinme açısından çok önemli gördüğü bir platform haline gelmesidir. Günlük yaşamın her alanında kullanım açısından yoğun ilgi gören çevrim içi sosyal ağlar akademik alanlarda ilgi görmeye başlamıştır (Ahmed ve Zakaria, 2018). E- öğrenme, bilişim teknolojilerinin öğrenme paydaşları arasındaki etkileşimi ve öğrenme topluluğu ve kaynakları arasındaki bağlantıları geliştirmek için önemlidir. E-öğrenmede insan-insan etkileşiminin sağlanması eğitsel açıdan önemlidir (Goodyear vd., 2004). Nitekim eğitimciler, çevrim içi sosyal ağların kullanıcı potansiyelinin eğitsel anlamda öğrenci meşguliyetine olumlu yansıtacağını düşünmektedir. Sosyal ağ sitelerinin olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de vardır (Yıldız-Durak, 2018a,b). Sosyal medyanın öğrenen yaşamındaki etkisi göz önüne alındığında öğretmenlerin bu etkiyi dikkate alması önem taşır (Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin sosyal ağları en çok hangi amaç doğrultusunda kullandığı ve bu kullanımın ne kadar bilgilendirici, eğitici olduğu önemlidir. Sosyal ağ sitelerini benzersiz yapan şey, bireylerin yabancılarla tanışmalarına izin vermemeleri değil, kullanıcıların sosyal ağlarını açıkça ifade etmelerini ve görünür kılmalarını sağlamalarıdır. Ancak genellikle amaç dışında tanınmayan bireyler arasındaki bağlantılara yol açabilir ve bu toplantılar sıklıkla çevrimdışı bağlantıyı paylaşan “gizli bağlar” (Haythornthwaite, 2005) arasındadır. Kuruluşundan bu güne kadar milyonlarca insanın üyesi olduğu çevrim içi sosyal ağlar farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır ve önemli olan bu ağların disiplinler arası çalışma yapısıdır (Boyd ve Ellison, 2007). Bilgi toplumunda internetin bilgiye ulaşımında önemli bir rol oynaması, sosyal ağ sitelerinin kullanım oranlarının gün geçtikçe kullanıcı sayısını arttırmaktadır (Yıldız-Durak ve Seferoğlu, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal ağ sitelerinin kullanım amaçları ve bu sosyal ağ sitelerinin türüne göre kullanım düzeyleri incelenmiştir. Araştırma soruları şu şekildedir:

- 1.Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları nasıldır?
- 2.Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, kullandıkları sosyal ağ sitesi türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Bu araştırma yöntemi, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı ve farklı veriler arasında ilişki düzeyini tespit etmek için kullanılır.

Araştırma Grubu

Çalışmada araştırma grubu olarak 103 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların seçiminde elverişli uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcılardan 72'si kadın 31'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, yaşadığı bölge vb. bilgilerinin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde dereceli ve açık uçlu toplamda 5 maddede bulunmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan 16 maddeden oluşmaktadır.

Sosyal Ağları Kullanım Amacı Ölçeği

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme kullanılarak hazırlanmıştır. Bu ölçeğin mevcut çalışmada hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı, 847'dir.

Sosyal Ağları Kullanım Tutum Ölçeği

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme kullanılarak hazırlanmıştır. Bu ölçeğin mevcut çalışmada hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı, 913'dir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi SPSS programı ile yapılmıştır

Bulgular

Araştırma sonunda öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının sosyal ağ sitesi türüne göre; aşağıdaki sonuçlar bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular alt problemlere yönelik şekilde sırasıyla açıklanmıştır.

1. Alt probleme yönelik bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları

	Min	Max	X	X/k	SS
Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları	16,00	65,00	41,06	2.93	10,30
Sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanım	7,00	33,00	22,43	3.20	6,49
Eğitim amaçlı kullanım	5,00	20,00	13,41	3.35	3,72
Tanıtım ve tanınma amaçlı kullanım	3,00	15,00	5,22	1.74	2,86

K: madde sayısı

Tablo 1'e bakıldığında, Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarından en çok sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullandıkları sonucunu görmüş oluyoruz. Eğitim amaçlı kullanım ise ikinci sırada yer almaktadır. En son sırada ise tanıtım ve tanınma amaçlı kullanımı görüyoruz.

2. Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, kullandıkları sosyal ağ sitesi türüne göre farklılaşması alt problemine yönelik bulgular

Tablo 2. Facebook Kullanım Sıklıkları ile Sosyal Ağ Kullanım Amaçları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
1- Facebook Kullanım Sıklığı	1.00				
2-Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları	.238*	1.00			
3-Sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanım	.271**	.913**	1.00		
4-Eğitim amaçlı kullanım	.116	.632**	.382**	1.00	
5-Tanıtım ve tanınma amaçlı kullanım	.209*	.688**	.568**	.181	1.00

*. P< 0.05

** . P<0.01

Tablo 2'e bakıldığında, öğretmenlerin Facebook kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.238$; $p<0.05$). Öğretmenlerin Facebook kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.271$; $p<0.01$); tanıtım ve tanınma amaçlı kullanım ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.209$; $p<0.05$). Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı ile facebook kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin Facebook'u eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir.

Tablo 3. Twitter Kullanım Sıklıkları ile Sosyal Ağ Kullanım Amaçları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
1- Twitter Kullanım Sıklığı	1.00				

2-Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları	.238*	1.00			
3-Sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanım	.271**	.913**	1.00		
4-Eğitim amaçlı kullanım	.116	.632**	.382**	1.00	
5-Tanıtma ve tanınma amaçlı kullanım	.209*	.688**	.568**	.181	1.00

*. P< 0.05

** . P<0.01

Tablo 3'e bakıldığında, Twitter öğretmenlerin kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.238$; $p<0.05$). Öğretmenlerin Twitter kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.271$; $p<0.01$); tanıma ve tanınma amaçlı kullanım ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.209$; $p<0.05$). Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı ile Twitter kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin Twitter'i eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir.

Tablo 4. Instagram Kullanım Sıklıkları ile Sosyal Ağ Kullanım Amaçları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
1- Instagram Kullanım Sıklığı	1.00				
2-Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları	.232*	1.00			
3-Sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanım	.254**	.914**	1.00		
4-Eğitim amaçlı kullanım	.137	.656**	.385**	1.00	
5-Tanıtma ve tanınma amaçlı kullanım	.081	.674**	.522**	.186	1.00

*. P< 0.05

** . P<0.01

Tablo 4'e bakıldığında, Instagram öğretmenlerin kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.232$; $p<0.05$). Öğretmenlerin Instagram kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.254$; $p<0.01$). Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı, tanıma ve tanınma amaçlı kullanım ile Instagram kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin Instagram'ı eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları sosyal ağ sitesi türüne göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin kullanım amaçları ve türlerine göre analiz sonuçlarını değerlendirdiğimiz zaman bu sosyal ağ sitelerinden en çok kullanılan Facebook, Twitter, Pinterest vs. gibi sıralanmaktadır. Analizler sonucunda birinci alt probleme yönelik öğretmenlerin ağ sitelerin kullanım amaçlarından en çok sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullandıkları bulguları bulunmuştur. Eğitim amaçlı kullanım ise ikinci sırada yer almaktadır. En son sırada ise tanıma ve tanınma amaçlı kullanımı görüyoruz.

İkinci alt probleme yönelik bulgularda ise öğretmenlerin Facebook kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin Facebook kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş; tanıma ve tanınma amaçlı kullanım ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı ile facebook kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin Facebook'u eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir. Buna karşılık yapılan diğer araştırmaları incelediğimiz zaman farklı sonuçlarında bulunduğu dikkat çekmektedir. Mazman (2009) üç boyuttan oluşan Facebook'un eğitsel kullanımında iletişim için kullanım, işbirliği için kullanım ve kaynak/materyal paylaşımı için kullanımı modele oluşturmuştur. Bu araştırmada Facebook'u öğretmenlerin alanına yönelik bilgileri paylaştığı, ulaştığı ve bu yönde etkinlikler oluşturduğu bir ortam olarak kullandığı görülmüştür. İkinci sosyal ağ sitesine bakıldığında, Twitter öğretmenlerin kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin Twitter kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş; tanıma ve tanınma amaçlı kullanım ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı ile Twitter kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin Twitter'i eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir. İnstagram sosyal ağ sitesine bakıldığında, İnstagram öğretmenlerin kullanım sıklığı ile sosyal medya kullanım amaçları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin İnstagram kullanım sıklığı ile sosyal medyayı sosyal etkileşim, iletişim amaçlı kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanımı, tanıma ve tanınma amaçlı kullanım ile İnstagram kullanım sıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bağlamda öğretmenlerin İnstagram'ı eğitsel amaçlı olarak çok sık kullanmadıkları söylenebilir. Tüm sonuçları genel olarak değerlendirdiğimiz zaman öğretmenlerin sosyal ağ sitelerin eğitim amaçlı çok fazla kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar da sosyal medya ile eğitim arasında negatif yönde sonuçlar çıkmasına rağmen bazı araştırmacılar sosyal medya ve eğitimin harmanlanmış eğitime dönüşünce daha faydalı ve etkili olacağını düşünmektedir. Gelecekteki araştırmacılara farklı eğitim gruplarında ve düzeylerinde sosyal medya ortamlarını kullanarak yapılan eğitimlerin sonuçlarını değerlendirebilirler. Eğitsel ortamlarda öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin düzeyini belirlemek için yapılacak araştırmalarda etkileşim unsurunu etkileme düzeyi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Ahmed, Y. A., Ahmad, M. N., Ahmad, N., & Zakaria, N. H. (2018). Social media for knowledge-sharing: A systematic literature review. *Telematics and informatics*, 37, 72-112.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Becker, H. J. (1999). *Internet Use by Teachers: Conditions of Professional Use and Teacher-Directed Student Use. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey. Report# 1.*
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Durak, H. Y. (2018). Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents. *Current Psychology*, 1-13.
- Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23.
- Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., & Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177-185.
- Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., & McConnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. In *Advances in research on networked learning* (pp. 1-9). Springer, Dordrecht.
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Community & Society*, 8(2), 125-147.
- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, media and technology*, 34(2), 141-155.

Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 418-431.

Tonbuloğlu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-338.

Yildiz-Durak, H. (2018). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN SOSYAL MEDYA KULANIM DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

KHANNA BORA
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

HATİCE YILDIZ DURAK
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kullanım durumlarına göre incelenmesidir. Eğitim sisteminde en önemli unsurlardan biri olarak öğretmenler görülmektedir. Gelişen ve yenilenen eğitim sistemi öğretmenlerin bu güncel öğretim şekillerine uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bu eğitim ve öğretim şekillerinde en önemlisi teknolojik bilgilere ne kadar hakim olunmasıdır. Sosyal medya ortamlarında yapılan eğitim öğretimde zaman ve mekan hususu ortadan kaldırılarak, bilgi paylaşımı hızlandırılmıştır. Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini ne kadar benimsediği ve hangi düzeyde kullandığı önemlidir. Sosyal ağ sitelerine ne kadar yararlı ve ya yarasız değerlendirmesiyle bakıldığı kriterini göz ardı etmemek gerekmektedir. **Yöntem:** Bu araştırma betimsel tarama araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak: Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ölçeği kullanılmıştır. **Bulgular:** Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu alt problemlerine yönelik analizlerin sonuçların şu şekilde değerlendirme yaparsak öğretmenlerin facebook kullanım durumlarının yüksek düzeyde olduğunu ve aktif olarak kullandıkları söylenebilir. Öğretmenler twitter kullanım deneyimleri ve instagram kullanım deneyimlerinde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin puanlar 50-135 arasındadır. Öğretmenlerin ortalama mesleki öğrenme düzeyleri ise 108.10'dur. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama İçin Öneriler:** Gelecek araştırmacılar farklı sosyal ağ sitelerinin eğitimsel kullanımı için deneysel çalışmalar yaparak eş zamanlı kullanımında ortamların birbirine göre üstünlüklerine veya sınırlılıklarına bakabilir. MEB tarafından yapılacak çalışmalarla okul sosyal ağı oluşturulabilir ve öğrencilerin eğitimsel amaçlı sosyal ağ kullanımına teşvik edilmesi, eğitim ortamlarında sosyal ağın aktif olarak kullanılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Medya kullanımı, Öğretmenler, Mesleki öğrenme, hayat boyu öğrenme.

Abstract

Purpose: The aim of this study is to investigate the professional learning levels of teachers according to their social media usage. Teachers are seen as one of the most important elements in the education system. Developing and renewing education system requires teachers to adapt to these current teaching methods. The most important of these forms of education and training is how much knowledge of technological knowledge. In education and training in social media environments, time and space issues were eliminated and information sharing was accelerated. It is important to what extent teachers adopt and use social networking sites. It is important not to ignore the criterion of how useful and unhelpful evaluation of social networking sites are. **Method:** This research was conducted with descriptive survey method. Data collection tool: Teachers' professional learning scale was used. **Results:** If we evaluate the results of the analyzes related to the sub-problem of the use of social networking sites of teachers, it can be said that teachers' use of facebook is high and they use it actively. Teachers experience twitter usage and instagram usage similar results. The scores of teachers' professional learning levels are between 50-135. The average professional learning level of teachers is 108.10. **Implications for Research and Practice:** Future researchers may conduct experimental studies for the educational use of different social networking sites to look at the advantages or limitations of environments in comparison to each other. School social network can be established with the studies to be carried out by the Ministry of National Education and students can be encouraged to use social networks for educational purposes and social networks can be used actively in educational environments.

Keywords: Social Media, Media use, Teachers, Professional learning, lifelong learning.

Giriş

Teknoloji ve iletişimin sürekli gelişimi, eğitim alanında bu teknolojilerin kullanım alanlarını genişletmiştir (Durak & Saritepeci, 2017). Yapılan araştırmalarda çevrim içi sosyal ağ sitelerinin eğitime negatif etki gösterdiği de bulgulara ulaşılmıştır (Mao, 2014; Yıldız-Durak, 2018). Çevrim içi sosyal ağ ortamlarında bilgi alış verişinin daha hızlı olması, sosyal etkileşim imkanı, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Yıldız-Durak, 2019). Bu ortamlarda yapılan eğitim öğretimde zaman ve mekan hususu ortadan kaldırılarak, bilgi paylaşımı hızlandırılmıştır. Böylece eğitim sınıflardan çıkarak küresel bir süreç

dönüşmüştür. Bununla birlikte dijital kuşağın öğretmenlerinin de bu konuda deneyim, bilgilerinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal medyanın gittikçe artan öğretim potansiyeli dikkat çekmektedir (Manca & Ranieri, 2016). Günümüzde sosyal ağ sitelerindeki etkileşim arkadaşlık, akrabalık, ilgiler ve etkinlikler üzerine kuruludur. Fakat sosyal ağların tek işlevi bu değildir. Bu ağlar, sadece aile ve arkadaşlardan değil öğretmenler, okul çalışanları, komşular, toplum içindeki farklı çevrelerden de oluşmaktadır. Sosyal ağlar kullanıcılara bilgi oluşturma ve paylaşma, ilişki kurma ve geliştirme gibi birçok imkân sağlamaktadır (Kwon ve Wen, 2010). Sosyal ağlar iletişim kabiliyetini, katılımı ve sosyal bağlılığı geliştirmekte, akran desteğini ve işbirliği ile öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010). Öğretmenler elde ettikleri pedagojik bilgilerini sosyal medya üzerinden ne kadar kullanabildikleri de cevaplanması gereken sorulardan biridir (Zaidieh, 2012). Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini ne kadar benimsediği ve hangi düzeyde kullandığı önemlidir. Sosyal ağ sitelerine ne kadar yararlı ve ya yarasız değerlendirmesiyle bakıldığı kriterini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kullanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Bu araştırma yöntemi, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı ve farklı veriler arasında ilişki düzeyini tespit etmek için kullanılır. Betimsel tarama yöntemi, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırma Grubu

Çalışmada araştırma grubu olarak farklı branşlarda ve farklı bölgelerde çalışan 100 öğretmen internet üzerinden yapılan araştırma formuna katılmıştır. Katılım gönüllülük esasına bağlıdır. Katılımcıların seçiminde elverişli uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygulanan çevrim içi anketin yanıtlama süresi ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin 69'u (%69,0) kadın, 31'i (%31) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 29'dir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, yaşadığı bölge vb. bilgilerinin toplanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde dereceli ve açık uçlu toplamda 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan 16 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Ölçeği

Bu çalışmada, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ise Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından yapılan Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 4 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma" şeklindedir. Beşli dereceleme kullanılan bu ölçeğin mevcut çalışmada hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ,760'tir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi SPSS 23 programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kullanım durumlarına göre incelenmesi sonucu aşağıdaki gibi bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular alt problemlere yönelik şekilde sırasıyla açıklanmıştır.

Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu alt problemine yönelik bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin facebook kullanım durumu

N	Min	Maks	Aritmetik Ortalama	SS
---	-----	------	--------------------	----

Facebook Kullanım Deneyiminiz	100	0	14	8,22	3,592
Facebook Ortamlarını Kullanma Sıklığınız	100	0	6	3,69	2,223
Facebook ortamlarında sahip olduğunuz ortalama arkadaş/takipçi sayınız nedir	100	0	2510	1131,27	1216,705

Tablo 1' e göre, öğretmenlerin facebook kullanım deneyimleri yıl olarak en fazla 14 yıl, ortalama kullanım deneyimi ise yaklaşık 8 yıldır. Kullanım sıklıkları günlük olarak en fazla 6 saat, ortalama kullanım ise yaklaşık 3.7 saat olarak görülmektedir. Arkadaş /takipçi sayısı olarak ise en fazla 2510 kişi , ortalama 1131,705 kişidir.

Tablo 2. Öğretmenlerin twitter kullanım durumu

	N	Min	Maks	Aritmetik Ortalama	SS
Twitter Kullanım Deneyiminiz	100	0	11	3,29	3,267
Twitter Ortamlarını Kullanma Sıklığınız	100	0	6	2,39	2,344
Twitter ortamlarında sahip olduğunuz takipçi sayınız nedir	100	0	2510	101,57	494,097

Tablo 2' e göre, Öğretmenler twitter kullanım deneyimleri yıl olarak en fazla 11 yıl, ortalama kullanım ise 3 yıldır. Kullanım sıklıkları günlük olarak en fazla 6 saat, ortalama kullanım ise 2,39 saat olarak görülmektedir. Arkadaş /takipçi sayısı olarak ise en fazla 2510 kişi , ortalama 101,57 kişidir.

Tablo 3. Öğretmenlerin instagram kullanım durumu

	N	Min	Maks	Aritmetik Ortalama	SS
İnstagram Kullanım Deneyiminiz	100	0	10	3,13	2,102
İnstagram Ortamlarını Kullanma Sıklığınız	100	0	6	4,30	2,393
İnstagram ortamlarında sahip olduğunuz ortalama arkadaş sayınız nedir	100	0	2510	976,83	1212,477

Tablo 3' e göre, Öğretmenlerin instagram kullanım deneyimleri yıl olarak en fazla 10 yıl , ortalama kullanım ise 3 yıldır. Kullanım sıklıkları günlük olarak en fazla 6 saat, ortalama kullanım ise 4,30 saat olarak görülmektedir. Arkadaş /takipçi sayısı olarak ise en fazla 2510 kişi , ortalama 976,83 kişidir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri alt problemine yönelik bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri

	N	Min	Maks	Aritmetik Ortalama	SS
Mesleki Öğrenme	100	50,00	135,00	108,1000	19,08699

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin puanlar 50-135 arasındadır. Öğretmenlerin ortalama mesleki öğrenme düzeyleri ise 108.10'dur. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan ise 135'dir. Mean/k (madde sayısı)=4.00'dir. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri yüksek olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri, sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimlerine göre farklılaşma alt problemlerine yönelik bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile sosyal ağ sitelerini kullanım deneyimleri

	1	2	3	4
1 .Mesleki Öğrenme	1			
2. Facebook Kullanım Deneyiminiz	,072	1		
3. Twitter Kullanım Deneyiminiz	,122	,333**	1	
4. Instagram Kullanım Deneyiminiz	,112	,205*	,456**	1

** : $p < 0.01$

* : $p < 0.05$

Tablo 5' e bakıldığında, öğretmenlerin facebook kullanım deneyimi ile twitter kullanım deneyimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,333$; $p < 0.01$). Öğretmenlerin facebook kullanım deneyimi ile instagram kullanım deneyimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,205$; $p < 0.05$). Instagram kullanım deneyimi ile twitter kullanım deneyimi arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,456$; $p < 0.01$). Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile sosyal ağ sitelerinin kullanım deneyimleri arasında ise ilişki bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin sosyal medya kullanım durumlarına göre incelenmiştir. İnceleme üç sosyal ağ site türüne göre ele alınmıştır. Bunlar facebook, twitter ve instagram sosyal ağ siteleridir. Öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini kullanım durumu alt problemlerine yönelik analizlerin sonuçlarının şu şekilde değerlendirme yaparsak öğretmenlerin facebook kullanım durumlarının yüksek düzeyde olduğunu ve aktif olarak kullandıkları söylenebilir. Öğretmenler twitter kullanım deneyimleri ile instagram kullanım deneyimlerinde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin puanlar 50-135 arasındadır. Öğretmenlerin ortalama mesleki öğrenme düzeyleri ise 108.10'dur. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri yüksek olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin facebook kullanım deneyimi ile twitter kullanım deneyimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin facebook kullanım deneyimi ile instagram kullanım deneyimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Instagram kullanım deneyimi ile twitter kullanım deneyimi arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile sosyal ağ sitelerinin kullanım deneyimleri arasında ise ilişki bulunmamıştır. Tüm bulguları değerlendirdiğimiz zaman öğretmenlerin sosyal ağ sitelerini öğretim amaçlı kullanmadıklarını ve mesleki öğrenim deneyimleri ile alakalı kullanım düzeyleri arasında ilişki bulunmadığı anlaşılmıştır.

Yılmazsoy ve Kahraman, (2017) benzer konuda sosyal ağ sitelerinin kullanım amaçlarını incelemiş ve sonuç olarak bu ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılması için önemli rolü öğretmenlerin üstlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sosyal ağların kullanım oranları düşünüldüğünde farklı sosyal ağların eğitimde kullanılmasına ilişkin yapılacak çalışmalar alana faydalı olabilir. Sosyal ağ sitelerinin aşırı ve kontrolsüz kullanımı ise bağımlılık gibi olumsuz durumlara neden olabilir. Bu nedenle bu ortamlarda harcanacak zamanın eğitimsel amaçlı kullanıma kanalize edilmesi önemlidir. Bu bağlamda gelecek araştırmacılar farklı sosyal ağ sitelerinin eğitimsel kullanımı için deneysel çalışmalar yaparak eş zamanlı kullanımında ortamların birbirine göre üstünlüklerine veya sınırlılıklarına bakabilir. MEB tarafından yapılacak çalışmalarla okul sosyal ağı oluşturulabilir ve öğrencilerin eğitimsel amaçlı sosyal ağ kullanımına teşvik edilmesi, eğitim ortamlarında sosyal ağın aktif olarak kullanılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Durak, H., & Saritepeci, M. (2017). Investigating the effect of technology use in education on classroom management within the scope of the FATİH project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 441-457.
- Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 230-243.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Sosyal medya araçlarının katkıları ve kullanım sıklıkları: öğretmenlik uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 254-263.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63-74.
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223. doi:10.1016/j.chb.2014.01.002
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ozan, Ş., & Odabaşı, H. F. (2016). Sosyal Medyada Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlık Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 599-613.
- Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Facebook Örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.
- Yıldız-Durak, H. (2018). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (2), 151-163
- Yıldız-Durak, H. (2019). Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 173-209.
- Zaidieh, A. J. Y. (2012). The use of social networking in education: Challenges and opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*, 2(1), 18-21.

**PISA-2015 VERİLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISININ
SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN İNCELENMESİ****ÖZLEM OKATAN****MEB****EKBER TOMUL****MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bu çalışmada, Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2015 verileri kullanılmıştır. Çalışmada Türkiye'de yaklaşık 6 bin öğrencinin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki bölge, cinsiyet, evde konuşulan dil ve okul türü ayırımına göre incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri PISA 2015'e aittir. PISA 2015 verileri <http://pisa2015.acer.edu.au/downloads.php> adresinden elde edilmiştir. Veriler Basit Doğrusal Regresyon ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin matematik puan ortalamaları buldukları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Buna göre en yüksek matematik puan ortalamasına Ege Bölgesinden sınava katılan öğrenciler sahiptir ($X=436,69$). Bu ortalamayı İstanbul'dan katılan öğrenciler ($X=427,24$), Marmara Bölgesi'nden (İstanbul hariç) katılan öğrenciler ($X=425,69$) ve Akdeniz Bölgesi'nden katılan öğrenciler ($X=425,18$) takip etmektedir. En düşük matematik puan ortalamaları ise Doğu Anadolu Bölgesi ($X=380,29$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden ($X=382,88$) katılan öğrenciler sahiptir. Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki cinsiyete göre istatistiksel olarak erkekler lehine ($X_{meal}=422$, $X_{femeal}=410$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak evde test diliyle aynı dili konuşanlar lehine ($X_{aynı\ dil}=420$, $X_{farklı\ dil}=371$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki okul türü açısından incelenmiş, Matematik puan ortalamaları genel lise ($X=444$) ve mesleki ve teknik lise ($X=384$) öğrencileri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($p < ,05$), temel eğitim düzeyindeki öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > ,05$). Bu bulgulardan yola çıkarak sosyo-ekonomik özelliklerin matematik puan ortalamasını etkileyen değişkenlerden olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminde sosyo-ekonomik eşitsizliği en aza indirecek tedbirler alınması önerilmektedir. Elde edilen bulguların; eğitimde politika belirleyicilere ışık tutması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Okuryazarlığı, Sosyo-Ekonomik Düzey, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015.

1.Giriş**Problem Durumu**

2000'li yıllara kadar eğitime erişim ülkelerin önemli gündem maddesi iken son yıllarda eğitim kalitesi önemli tartışma konusu olmaya başlamıştır. Değişen dünyada kendini tanıyan, düşünen, bilgi sahibi olan, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve edindiği bilgileri günlük yaşama uyarlayabilen, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini özümseyerek hayatının bir parçası haline getirebilen, çağa ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin nitelikli yetişmesi, nitelikli bir toplumu oluşturur. Çağa ayak uydurabilen nitelikteki toplumlar, dünya sahnesinde hem ekonomik hem bilimsel hem de sosyo-kültürel açıdan öne çıkmaktadır. Bu özellikler bir ülkeyi dışa bağımlılıktan kurtarır ve gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarır. Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını geliştirirken çağın gerekliliklerinden bağımsız hareket edemez. Gelişen teknolojiyle dünya bir ülke, ülkeler birer şehir konumundadır. Ülkeler arası ulaşım ve iletişim çok hızlıdır. Bu kapsamda ülkeler yürüttüğü her türlü politikada çağın gerekliliklerini yok sayamaz. Bu açıdan uluslararası projeler önemli veriler sunmaktadır. Eğitimin niteliğiyle ilgili yapılan tartışmaların merkezinde ise özellikle matematik ve fen öğrenme alanlarına yoğunlaşıldığı görülmektedir. TIMSS ve PISA gibi uluslararası bir takım projeler başka alanlar yanı sıra matematik becerisini de ölçmektedir.

Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatça, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496; PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD

matematik puan ortalaması 494; PISA 2015 Türkiye matematik puan ortalaması 420, OECD matematik puan ortalaması 490).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre eğitime erişim ve eğitim çıktılarının bireysel, sosyo-ekonomik ve kurumsal özelliklerden etkilendiği belirtilmektedir. Bu üç değişkeni birbirinden bağımsız değerlendirmek neredeyse imkânsızdır. Bireyin okul başarısında ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin rolü oldukça fazladır. Literatür çalışmalarına bakıldığında ailenin eğitim ve iş durumu, sosyo-ekonomik durumunu büyük ölçüde belirlemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların, eğitim düzeyi düşük olan anne-babalara nazaran eğitime daha çok önem vermesi, çocuğunu eğitim yönünden desteklemesi, evde eğitim imkânlarını sunabilmesi ve okul etkinliklerine katılması yüksek olasılık görülmektedir. Bu faktörlerin iyileştirilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan kapsamlı öncü çalışmalardan biri "Coleman Raporu" olarak bilinen "Equality of Educational Opportunity"dir. Coleman ve arkadaşlarının ABD'de yaptıkları "Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması"na göre okulun niceliksel ve niteliksel özelliklerinin öğrenci başarısını üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı, okulun özellikleri de dahil olmak üzere öğrenci başarısının okul dışındaki ailesel ve toplumsal çevresel faktörler tarafından belirlenmektedir.

Bireyler birçok açıdan ailenin olumlu ya da olumsuz etkisi altındadır. Anne-babanın eğitim düzeyi, öğrenime ve öğretime bakış açısı, öğrenciye derslerinde yardımcı olma düzeyi gibi değişkenleri de etkilediğinden öğrencinin matematik başarısını etkilemesi de kaçınılmazdır(Gün ve Erdem, 2014). Alwin(1984), sosyo-ekonomik düzey değişkeninin önemli bir faktör olduğu ve başarılı olmada bilişsel gelişimdeki rolünün incelenmesi gerektiği vurgulamıştır(akt. Özabacı ve Acat, 2005). Şahin ve Aksu'ya (1980) göre, üst sosyoekonomik düzey çevre çocukları ailede öğrendiklerini kolayca okula uydurabilmekte, alt sosyoekonomik düzey çevre çocukları ise uzun bir yeniden öğrenme dönemi geçirmek zorunda kalmaktadırlar(akt. Taner ve Başal, 2005). Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek geliri ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ayrıca anne-babaların mesleki düzeyleri ne kadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derece azdır (Tezcan, 1997). Aynı şekilde eğitime bakış açıları da aldıkları eğitim düzeyine göre değişebilmektedir.

Araştırmaların çoğu, sosyo-ekonomik düzeyin, ebeveynin iş durumunun, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin ve kültürel beklentilerin başarı veya başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymuştur(Kılıç ve Haşiloğlu, 2017;Güvendir, 2014; Köse, 2007;Çiftçi ve Çağlar,2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailenin başarı üzerindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin çocuğa sunduğu uyarıcılar ve okulla ilgili faaliyetleri yürütebilmek için gereken imkânlar çocuğun başarısında anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuğun başarısızlığı ile ilgili ailesinin özelliklerine dair değerlendirilmeleri son derece önemlidir. Literatüre bakıldığında başarısızlık düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalarla sınırlıdır (Özabacı ve Acat, 2005). Matematik bilgisinin bu denli önemli olması, sosyo-ekonomik düzeyin başarı üzerindeki yadsınamaz etkisi ve ülkemizin uluslararası sınavlarda matematik başarısının düşük olması nedeniyle bu araştırmada; matematik başarısı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından ele alınmıştır. Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından matematiğe dair genel durumunun değerlendirilmesi, Türk Eğitim Sistemi'ne bir vizyon oluşturmada önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının, eğitimciler ve özellikle de karar vericilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada PISA 2015 verilerine göre Türkiye'de öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki bölge, cinsiyet, evde konuşulan dil ve okul türü ayırımına göre incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri PISA 2015'te uygulaması ile toplanan veri setinden alınmıştır. PISA 2015 verileri <http://pisa2015.acer.edu.au/downloads.php> adresinden elde edilmiştir. PISA ; Okuma, fen ve matematik alanlarına ilişkin verilerin yanı sıra ulusal ve toplumsal bağlam ile ilgili değişkenler, ev ortamı ve evdeki öğrenme kaynakları, okul ortamı, sınıf ortamı ve sınıfta öğretim süreci, öğrenci özellikleri ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları konularına ilişkin veriler sağlamaktadır. PISA'da her bir öğrenci için sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksi (ESCS) hesaplanmaktadır. Bu indeks; anne-babanın mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki bir takım araç gereçler değişkenleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Veri setinde Bağımlı değişken; PV1MATH-Plausible Value 1 in Mathematics, Bağımsız değişken; ESCS-Index of economic, social and cultural status (WLE). Veriler Basit Doğrusal Regresyon ile analiz edilmiştir. Toplamda 5895 öğrenciye ait veri kullanılmıştır. (N>50+8m (m bağımsız değişkenlerin sayısı). Mahalanobis maximum kritik değerine göre (df=1, Mahalanobis distance 6,63 p<0.001) 23 veri analiz dışı bırakılmıştır. Standardised residual plot incelendiğinde, elde edilen grafik noktalarının sol alt kısımdan üst sağa doğru oldukça düz diyagonal bir çizgi biçiminde uzandığı görülmüştür. Bu durumda artık ve tahmin edilen bağımlı değişken puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir. Tahmin edilen standartlaştırılmış değerler (Z-Predicted) ile standartlaştırılmış uç (artık) değerlerin (Z-Residuals) saçılma diyagramı incelendiğinde ise, grafik noktaların (0 değerini etrafında rastgele) saçılmış olduğu gözlenmiş olduğu için yordama işleminde tahmin edilen değerler ile gözlenen değerler arasındaki farkların (tahmin hatalarının) normal dağılım sergilediği söylenebilir. Durbin-Watson (DW) değerleri bir ile üç aralığında yer aldığı için regresyon hatalarının bağımsız olduğu ifade edilebilir.

3.Bulgular

Çalışmada, Türkiye'de PISA 2015 sınavına katılan öğrencilerin matematik puan ortalamaları buldukları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmış farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 1. Türkiye'de Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Özellikleri İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki Durumu

GENELBÖLGE							Matematik Puanları		ECS İndeksi	
	R	R ²	St Err	F	Sig.	X	SD	X	SD	
İSTANBUL	,198	,039	76,68	43,24	,000	427,24	78,19	-1,31	1,10	
MARMARA (İSTANBUL HARIÇ)	,215	,046	76,46	36,07	,000	425,90	78,24	-1,26	1,05	
EGE	,324	,105	86,47	82,34	,000	436,69	91,35	-1,14	1,23	
İÇANADOLU	,265	,070	72,86	66,64	,000	421,39	75,52	-1,35	1,12	
AKDENİZ	,315	,099	77,04	89,55	,000	425,18	81,12	-1,37	1,21	
KARADENİZ	,148	,022	67,43	11,14	,001	404,16	68,12	-1,51	1,10	
DOĞUANADOLU	,271	,073	81,04	36,82	,000	380,29	84,09	-1,96	1,18	
GÜNEYDOĞUANADOLU	,268	,072	74,02	52,58	,000	382,88	76,76	-2,00	1,08	

Tablo 1'e göre, Türkiye'de PISA 2015 sınavına katılan öğrencilerin matematik puan ortalamaları buldukları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Buna göre en yüksek matematik puan ortalamasına Ege Bölgesinden sınava katılan öğrenciler sahiptir ($X=436,69$). Bu ortalamayı İstanbul'dan katılan öğrenciler ($X=427,24$), Marmara Bölgesi'nden (İstanbul hariç) katılan öğrenciler ($X=425,69$) ve Akdeniz Bölgesi'nden katılan öğrenciler ($X=425,18$) takip etmektedir. En düşük matematik puan ortalamaları ise Doğu Anadolu Bölgesi ($X=380,29$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden ($X=382,88$) katılan öğrenciler sahiptir.

Türkiye'de öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki durumu cinsiyet, evde konuşulan dil ve okul türü değişkenleri açısından ele alınmış, analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'de Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Özellikleri İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki Durumu-2

								Matematik Puanları		ECS İndeksi	
		R	R ²	St.Err	F	Sig.	X	SD	X	SD	
CİNSİYET	FEMALE	,308	,095	78,22	306,64	,000	410,18	82,21	-1,45	1,17	
	MALE	,284	,081	77,16	258,01	,000	422,05	80,47	-1,44	1,16	
DİL	LANGUAGE OF TEST	,285	,081	77,76	480,45	,000	420,12	81,13	-1,38	1,14	
	OTHER LANGUAGE	,109	,012	72,82	5,15	,024	371,01	73,17	-2,27	1,12	
OKUL TÜRÜ	TEMEL EĞİTİM	,063	,004	66,79	,475	,492	336,83	66,64	-2,31	1,04	
	GENEL LİSE	,342	,117	74,69	423,78	,000	444,02	79,48	-1,25	1,23	
	MESLEKİ VE TEKNİK LİSE	,089	,008	69,81	20,21	,000	384,70	70,07	-1,64	1,02	

Tablo 2'ye göre, Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki cinsiyete göre istatistiksel olarak erkekler lehine ($X_{\text{meal}}=422$, $X_{\text{femeal}}=410$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak evde test diliyle aynı dili konuşanlar lehine ($X_{\text{aynı dil}}=420$, $X_{\text{farklı dil}}=371$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki okul türü açısından incelenmiş, Matematik puan ortalamaları genel lise ($X=444$) ve mesleki ve teknik lise ($X=384$) öğrencileri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($p < ,05$), temel eğitim düzeyindeki öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > ,05$). Bu bulgulardan yola çıkarak sosyo-ekonomik özelliklerin matematik puan ortalamasını etkileyen değişkenlerden olduğu söylenebilir.

4.Sonuç ve Öneriler

OECD ülkeleri genelinde, öğrencilerde görülen değişkenliğin beşte biri öğrencinin içinde geldiği sosyo ekonomik değişkenlere bağlı olarak açıklanabilir olmakla birlikte bu miktar ülkeden ülkeye büyük değişiklikler gösterebilmektedir. Almanya'da, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri akademik performanslarının %23'unu açıklayabilmektedir. Öte yandan

Japonya'da, sosyo-ekonomik statü öğrencilerin akademik performansının sadece %12'sini açıklayabilmektedir (OECD, 2007). PISA 2015 verilerine göre Türkiye'de öğrencilerin sosyo ekonomik göstergeleri ile matematik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Türkiye'de bütçeden eğitime ve araştırmaya ayrılan payın, öğrenci başına yapılan harcama düzeyinin arttıkça eğitimde başarının artacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesi için etkin ve sürdürülebilir çok kültürlü, eşit eğitim imkânı sunabilen, teknoloji destekli, öğrenci merkezli eğitim politikalarının yanında güçlü sosyal politikalar geliştirilmelidir. Eğitim siteminde sosyo-ekonomik eşitsizliği en aza indirecek tedbirler alınması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences*, 11(2),1303-5134.
- Gün, Z. ve Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, DOI: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.43951> adresinden 26 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Güvendir, M.(2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172).
- Kılıç, Y. Ve Haşioğlu, M. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarılarına etkisi (7. Sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Örnekleme). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*. 14(1),1025-1049.
- Köse, R. (2007). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*,17(5),46-77.
- Özabacı, N. Ve Acat, M. (2005). Sosyo-ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Taner, M. ve Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*.(11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. ve Papatça, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2),113-124.

STEM EĞİTİM YAKLAŞIMINA YÖNELİK GELİŞTİRİLMİŞ ÖRNEK BİR ETKİNLİK: ENGELLER KALDIRILSIN, ENGELSİZ YAŞAYALIM***ELA AYDIN
MEB****FETHİYE KARSLI BAYDERE
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bireylerin karşılaştıkları problem durumlarına çözüm getirebilmeleri hususunda fen ve matematik bilimlerinin ortak kullanıldığı mühendislik alanları ve mühendislik tasarım süreçleri çok büyük bir önem arz etmektedir. Mühendislik tasarım süreçlerine fen, matematik ve teknoloji entegre edilerek eğitim süreci daha etkili hale getirilebilir. Çünkü gerçek yaşam problemlerine, mühendisler nasıl ki fen, matematik ve teknoloji entegre ederek çözüm bulmakta ve bu süreçte birçok beceriyi kullanmakta ve geliştirmekte, eğitim öğretim sürecinde de bu adımların kullanılması öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sunabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı STEM eğitime yönelik mühendislik tasarım sürecine göre geliştirilen örnek bir etkinlik sunmaktır. Etkinliğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak fen bilimleri konusu olan "Basit Makineler" konusu seçilerek mühendislik tasarım sürecine göre süreç işletilmiştir. Basit makineler konusunun seçilmesinde; konunun günlük yaşamla ilişki içerisinde olması, bu konuda yapılan çalışmaların az sayıda olması ve öğrencilerin bu konuda kavram yanılgılarına sahip olması etkili olmuştur. Bu çalışma bir etkinlik geliştirme çalışması olduğundan dolayı çalışmada etkinliğin adım adım geliştirilme süreci tanıtılmıştır. STEM eğitim yaklaşımı çerçevesinde Mühendislik Tasarım Sürecine (MTS) uygun olarak hazırlanan etkinlik Giresun iline bağlı bir köy okulunun 8. sınıfında öğrenim gören toplam 12 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırmada geliştirilen etkinliğin STEM eğitim yaklaşımına dayalı olarak MTS'ye göre oluşturulması bakımından bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, hizmet içindeki öğretmen ve hizmet öncesi öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek bir örnek olarak düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, Mühendislik tasarım süreci, Basit makineler

Giriş

STEM yaklaşımının ortak bir tanımı yapılamasa da varılan ortak görüş; Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin entegre edilmesi sürecinden oluşan bir yaklaşım olduğudur (Dugger, 2010; Koonce, Zhou, Anderson, Hening & Conley, 2011). Ülkelerin bilim, teknoloji ve uluslararası ekonomide söz sahibi olabilmesinde STEM eğitimi büyük bir öneme sahiptir (Stohlmann, Moore & Roehrig, 2012; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014; Tunkham, Donpudsa & Dornbundit, 2016). 21. Yüzyılda bireylerden beklenen davranış ve beceriler değişmiştir ve günümüzde, yaratıcı düşünebilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, eleştirel düşünebilen, iletişim becerisi yüksek ve günlük hayatta karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Maloy, Verock, Edwards & Woolf, 2016; Roehrig, Moore, Wang & Park, 2012). Bireylerin karşılaştıkları problem durumlarına çözüm getirebilmeleri ve geliştirebilmeleri hususunda fen ve matematik bilimlerinin ortak kullanıldığı mühendislik alanları ve mühendislik tasarım süreçleri çok büyük bir önem arz etmektedir. Mühendislik tasarım süreçlerine fen, matematik ve teknolojiyi entegre ederek eğitim süreci daha etkili hale getirilebilir (Felix, Bandastra & Strosnider, 2010; NRC, 2011). Birçok araştırmada STEM eğitiminin, kavramsal anlamayı desteklemede (Fortus, Dershimer, Krajcik, Marx ve Mamlok-Naaman, 2004; Roehrig, Moore, Wang, ve Park, 2012), yaratıcılık becerilerini geliştirmede (Eger, 2013), bilimsel süreç, karar verme, problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi becerilerini geliştirmede (Bozkurt, 2014) etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra STEM eğitiminin öğrencilerin kariyer bilincinde (Knezek, Christensen, Tyler-Wood ve Periathiruvadi, 2013), ilgi, tutum ve motivasyonlarında (Roehrig, Moore, Wang, ve Park, 2012; Aydın ve Karanlı-Baydere, 2019) artışa sebep olduğu da belirtilmektedir. Nitekim gerçek yaşam problemlerine, mühendisler nasıl ki fen, matematik ve teknoloji entegre ederek çözüm bulmakta ve bu süreçte birçok beceriyi kullanmakta ve geliştirmekte, eğitim öğretim sürecinde de bu adımların kullanılması öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sunabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı STEM eğitime yönelik mühendislik tasarım sürecine göre geliştirilen örnek bir etkinlik sunmaktır. Bu araştırmada geliştirilen etkinliğin STEM eğitim yaklaşımına dayalı olarak mühendislik tasarım sürecine göre oluşturulması bakımından bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, hizmet içindeki öğretmen ve hizmet öncesi öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek bir örnek olarak düşünülmektedir.

Yöntem

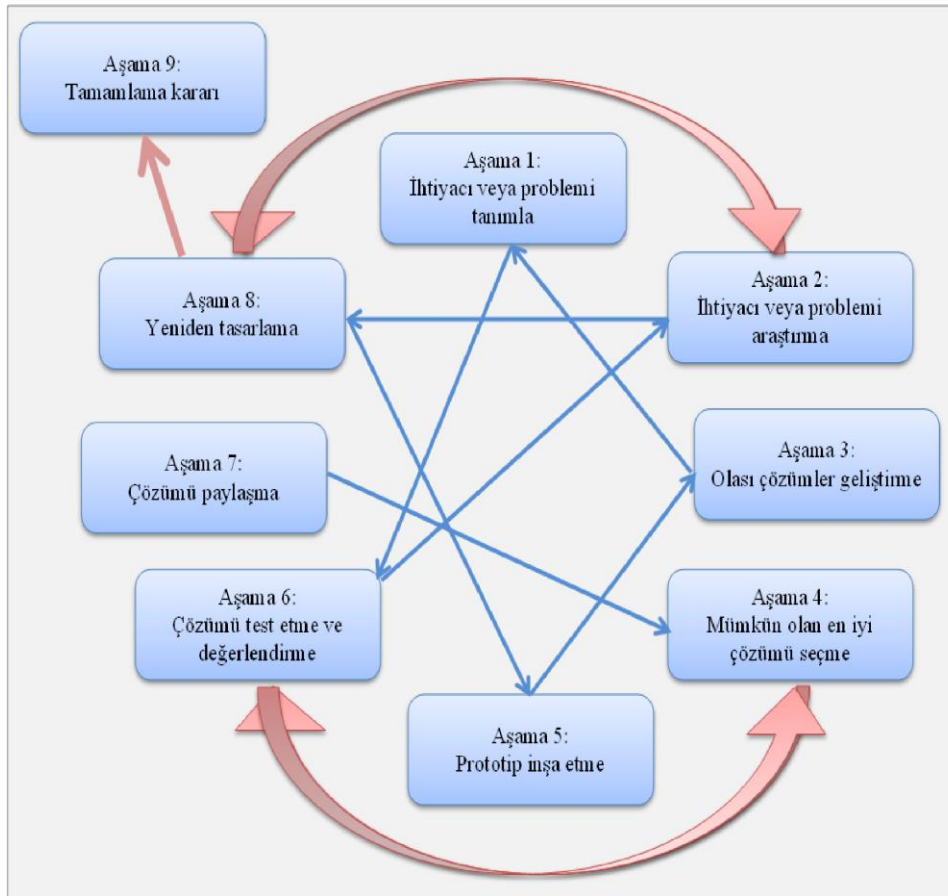
Mühendislik tasarım süreci, problem durumunun tanımlanmasını ve problem durumunun çözüm süreçlerini içermektedir (NRC, 2009). Mühendislik tasarım süreci için önerilen birçok basamak vardır. Ancak bu çalışmada Hynes, vd.'nin (2011) geliştirdiği mühendislik tasarım süreci kullanılmış olup bu süreç sırasıyla şu şekilde işletilmiştir. Etkinliğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak fen bilimleri konusu olan "Basit Makineler" konusu seçilerek mühendislik tasarım sürecine göre süreç işletilmiştir. Basit makineler konunun seçilmesinde; günlük yaşamla ilişki içerisinde olması, yapılan çalışmaların azlığı ve

* Bu araştırma, Giresun Üniversitesi BAP Eğt-Bap-C-160317-17 kodlu proje kapsamında desteklenmiş olup, Ela AYDIN'ın yüksek lisans tez verilerinin bir bölümünden üretilmiştir.

öğrencilerin bu konuda kavram yanılgılarına sahip olması etkili olmuştur. Mühendislik tasarım sürecinin ilk aşaması olan problemin belirlenmesi aşamasında öğrencilere “Engeller Kaldırılсын, Engelsiz Yaşayalım” başlıklı metin okutulurak, onlara “Yukarı da geçen olay için çözülmesi gereken problem tam olarak nedir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak ortak fikrinizi aşağıya yazınız.” şeklinde yönerge sunulmuştur. İkinci aşama olan probleme yönelik ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında “Ahmet amcanın yaşadığı zorluklar ve bu zorlukları yaşama nedenleri nelerdir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak konuyla ilgili neler bildiğinizi ve bilmeniz gerektiğini aşağıya not alınız.” yönergesi sunulmuştur. Olası çözüm yollarının geliştirilmesi olan üçüncü aşamada ise “Bu problemi çözmek için olası çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.” yönergesi sunulmuş olup ardından “Bu problemi çözmek için grupça belirlediğiniz en iyi çözümünüzü (Sınırlılıklar vs. göz önünde bulundurulmalıdır) ayrıntılandırarak, yazınız. Ardından grupça karar verdiğiniz çözüm önerinizi diğer gruplarla paylaşınız.” Şeklinde yönerge sunulurak en uygun olası çözümün belirlenmesi sağlanılmaya çalışılmıştır. Mühendislik tasarım sürecinin beşinci aşaması olan prototipin (ürünün, modelin) yapılması aşaması için “Karar verdiğiniz çözüm öneriniz için tasarımınızı (prototip) yapınız. (Gerekli araç gereçleri ve ihtiyaç duyacaklarınızı belirleyerek öğretmeninize bu ihtiyaçlarınızı bildiriniz.” Yönergesi verilmiştir.” Çözümün test edilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında “Yaptığınız tasarımı (prototip) test ederek problem durumunu ortadan kaldırıp kaldırmadığını gözlemleyiniz.” yönergesi ile öğrencilerden yapmış oldukları tasarımın problem durumu için kriter ve sınırlılıkları sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çözümün paylaşılması ve yeniden tasarlanması (tasarımın sonlandırılması) olan son aşamada ise “Problem durumu için geliştirdiğiniz tasarımınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Tasarımınızın arkadaşlarınızla paylaşım sonrasında gözlenen eksiklerini not ediniz.” Ve “Tasarım ürününüzün etkililiğini gözden geçirerek tasarımlarınızı geliştiriniz. Son hali verilen tasarımınızı sınıf arkadaşlarınıza sununuz. (Dinleyici gruplar da sunulan tasarıma yönelik fikirlerini belirteceklerdir).” yönergeleri sunulmuştur. Bu aşamalarla öğrencilerin tasarımlarını tamamlamaları sağlanmıştır.

Basit makineler Konusunda Geliştirilen STEM Etkinliği

Basit Makineler konusunda “Basit makinelere örnekler verir ve sağladığı avantajları örneklerle açıklar; Basit makinelerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir; Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar ve yapar”. Kazanımları doğrultusunda STEM Eğitim Yaklaşımına uygun olarak Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) işletilerek etkinlik hazırlanmıştır. Mühendislik tasarım sürecinde Hynes, vd.’nin (2011) geliştirdiği tasarım modeli kullanılmıştır. Bu tasarım modelin aşamaları Şekil 1’de ki gibidir:



Şekil 1. Mühendislik Tasarım Modeli (Hynes vd., 2011)

İhtiyacı veya problemi tanımla: Mühendislik Tasarım Sürecinin ilk aşaması bir problem durumu ile başlar. Oluşturulan problem durumunun belirlenebilmesi için öğrencilerin sınırlılıklara dikkat etmeleri gerektiği belirtilir. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak problemin ne olduğu net bir şekilde ortaya konulur.

İhtiyacı veya problemi araştırma: Problem durumunun ortaya konulmasının ardından öğrencilerin bu problem durumu hakkında detaylı bir şekilde araştırma yaptığı aşamadır. Öğrencilere problem durumu hakkında neleri bildikleri ve neleri bilmeleri gerektiği sorgulanır. Böylelikle öğrenci, konu ve ilgili kavramları öğrenmek için araştırmalar yapar.

Olası çözümler geliştirme: Öğrenciler, araştırma sonucu elde ettikleri bilgiler ve problem durumundaki sınırlılıklar doğrultusunda problem durumunu ortadan kaldırabilecek çözüm önerilerinde bulunduğu aşamadır.

Mümkün olan en iyi çözümü seçme: Öğrenci gruplarının, ortaya koydukları olası çözümler arasından sınırlılıkları da dikkate alarak problem durumunu ortadan kaldırabilecek olan en iyi çözümü belirledikleri aşamadır.

Prototip inşa etme: Belirlenen çözüm çerçevesinde, öğrenci gruplarının prototipleri (tasarım) yapmaya başladığı aşamadır. Öğrencilerin belirleyip, öğretmen tarafından temin edilen malzemeler kullanılarak tasarım, grup işbirliği içerisinde yapılmaya çalışılır.


Çözümü test etme ve değerlendirme: Öğrenci gruplarının, prototiplerinin başarılı olup olmadıklarını problemin kısıtlamalarına ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak deneyip test ettikleri aşamadır.

Çözümü paylaşma: Öğrenci grupları yaptıkları tasarımları, diğer gruplarla paylaştığı aşamadır. Bu aşamada öğrenciler, karşılıklı etkileşimler sonucu tasarımlarındaki eksikleri görmüş olurlar.

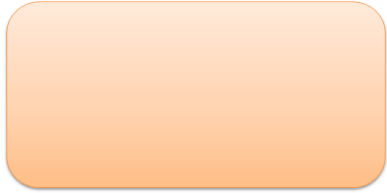
Yeniden tasarlama: Yapılan paylaşımlar sonucu öğrenci gruplarının tasarımlarındaki eksiklikleri gidererek tasarımlarına son halini verdikleri aşamadır.


Tamamlama kararı: Öğrenci grupları tasarımlarında yaptıkları gerekli düzeltmeler sonucu tasarımı sonlandırılır. Aynı zamanda öğrenciler artık günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm getirebilecek yeteneğe sahip olurlar.

Tablo 1. “Basit Makineler” konusunun öğretiminde kullanılan örnek STEM etkinliğinde uygulanan MTS basamakları ve etkinlikten kesitler

MTS Aşamaları	MTS Aşamalarında Yapılanlar	Etkinlikten kesitler
İhtiyacı veya Problemi Tanımla	<p>Öğrenciler 3 ve 4'er kişilik gruplara ayrılır. Hazırlanan senaryo gruplara dağıtılır. Öğretmen, öğrencilere problem durumunu içeren senaryoyu okumalarını ve problemi belirlemelerini ister.</p> <p>“Yukarı da geçen olay için çözülmesi gereken problem tam olarak nedir?”</p>	<p>1. Yukarı da geçen olay için çözülmesi gereken problem tam olarak nedir? Grup arkadaşlarımızla tartışarak ortak fikrinizi aşağıya yazınız.</p> 

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">İhtiyacı veya Problemi Araştırma</p>	<p>Öğretmen tarafından öğrencilere problem durumu hakkında neler bildikleri sorulur.</p> <p><i>“Yukarıda ki parçadan yola çıkarak, bu problemin çözümü için neler biliyorsunuz?”</i></p> <p>Ardından öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri ve daha fazla bilgi elde edebilmeleri için konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.</p> <p>Araştırma yapan gruplara, öğretmen çeşitli sorular yönelterek elde ettikleri bilgilerin eksiksiz ve doğru olduğundan emin olur.</p>	<p>3. Yukarıda ki parçadan yola çıkarak, bu problemin çözümü için neler biliyorsunuz? Ve neler bilmeniz gerekir? Yazınız.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; background-color: #90EE90;">Neler biliyorsunuz? Yazınız.</td> <td style="width: 50%; background-color: #FFDAB9;">Neleri bilmeniz gerekiyor? Yazınız.</td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; background-color: #FFFF00;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">? NELER ÖĞRENDİK?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 50%;">Basit Makine Nedir?</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>Basit Makinelerin Özellikleri Nelerdir?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Basit Makine Çeşitleri Nelerdir?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Basit Makine Çeşitleri Günümüz Yaşamda Nereelerde Kullanılır? Örnekler Veriniz.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Basit Makine Çeşitlerinin Çalışma Prensipleri Nasıldır? Belirtiniz.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Neler biliyorsunuz? Yazınız.	Neleri bilmeniz gerekiyor? Yazınız.	? NELER ÖĞRENDİK?		Basit Makine Nedir?		Basit Makinelerin Özellikleri Nelerdir?		Basit Makine Çeşitleri Nelerdir?		Basit Makine Çeşitleri Günümüz Yaşamda Nereelerde Kullanılır? Örnekler Veriniz.		Basit Makine Çeşitlerinin Çalışma Prensipleri Nasıldır? Belirtiniz.	
Neler biliyorsunuz? Yazınız.	Neleri bilmeniz gerekiyor? Yazınız.															
? NELER ÖĞRENDİK?																
Basit Makine Nedir?																
Basit Makinelerin Özellikleri Nelerdir?																
Basit Makine Çeşitleri Nelerdir?																
Basit Makine Çeşitleri Günümüz Yaşamda Nereelerde Kullanılır? Örnekler Veriniz.																
Basit Makine Çeşitlerinin Çalışma Prensipleri Nasıldır? Belirtiniz.																
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Olası Çözümler Geliştirme</p>	<p>Öğretmen, gruplardan elde ettikleri bilgiler ve problem sınırlılıkları çerçevesinde problem durumuna birden fazla çözüm geliştirmelerini ister.</p> <p><i>“Bu problemi çözmek için olası çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.”</i></p>	<p>4. Bu problemi çözmek için olası çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.</p> <p style="text-align: center;">CÖZÜM ÖNERİLERİNİZ</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid #FF69B4; border-radius: 15px; width: 45%; height: 100px; margin: 5px;">1</div> <div style="border: 1px solid #FF69B4; border-radius: 15px; width: 45%; height: 100px; margin: 5px;">2</div> </div> <div style="border: 1px solid #FF69B4; border-radius: 15px; width: 45%; height: 100px; margin: 5px; margin-left: auto;">3</div>														
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Mümkün Olan En İyi Çözümü Seçme</p>	<p>Öğretmen, grupları dolaşarak belirledikleri çözüm önerileri arasından problem durumunu en iyi karşılayacak olanı seçmelerini ister.</p> <p><i>“Bu problemi çözmek için grupça belirlediğiniz en iyi çözümünüzü (Sınırlılıklar vs göz önünde bulundurulmalıdır) ayrıntılandırarak, yazınız. Ardından grupça karar verdiğiniz çözüm önerinizi diğer gruplarla paylaşınız.”</i></p>	<p>5. Bu problemi çözmek için grupça belirlediğiniz en iyi çözümünüzü (Sınırlılıklar vs göz önünde bulundurulmalıdır) ayrıntılandırarak, yazınız. Ardından grupça karar verdiğiniz çözüm önerinizi diğer gruplarla paylaşınız.</p> <p style="text-align: center;">EN İYİ CÖZÜMÜM</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid #90EE90; padding: 5px; width: 45%;">ÜRÜNÜN (PROTOTİPİN) ÇALIŞMA PRENSİBİ</div> <div style="border: 1px solid #90EE90; padding: 5px; width: 45%;">ÜRÜNÜN (PROTOTİPİN) ÇİZİMİ</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="background-color: #90EE90; width: 45%; height: 100px;"></div> <div style="background-color: #D3D3D3; width: 45%; height: 100px;"></div> </div>														

<p>Prototip İnşa Etme</p>	<p>Öğretmen, öğrencilerin belirledikleri malzemeleri temin eder. Öğrenciler kendilerine verilen malzemelerle birlikte grup arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde karar verdikleri prototipi yapmaya başlarlar.</p> <p><i>“Karar verdiğiniz çözüm öneriniz için tasarımınızı (prototip) yapınız. (Gerekli araç gereçleri ve ihtiyaç duyacaklarınızı belirleyerek öğretmeninize bu ihtiyaçlarınızı bildiriniz.)</i></p> <p><i>Tasarımınızı grup arkadaşlarınızla işbirliği içerisinde yapınız.”</i></p>	<p>6. Karar verdiğiniz çözüm öneriniz için tasarımınızı (prototip) yapınız. (Gerekli araç gereçleri ve ihtiyaç duyacaklarınızı belirleyerek öğretmeninize bu ihtiyaçlarınızı bildiriniz.)</p> <p>ÜRÜN (PROTOTİP) İÇİN GEREKLİ MALZEMELER →</p> 																											
<p>Çözümü Test Etme ve Değerlendirme</p>	<p>Öğretmen, protipini bitiren grubun prototipini test etmelerini ve problem durumuna çözüm getirip getirmediğini test etmelerini ister.</p> <p><i>“Yaptığınız tasarımı (prototip) test ederek problem durumunu ortadan kaldırıp kaldırmadığını gözlemleyiniz.”</i></p>	<p>7. Yaptığımız tasarımı (prototip) test ederek problem durumunu ortadan kaldırıp kaldırmadığını gözlemleyiniz.</p> <table border="1" data-bbox="842 786 1329 1070"> <thead> <tr> <th>Problem Durumu Sınırlıkları</th> <th>Sağladı</th> <th>Sağlamadı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tasarlayacağımız ürün için en az 2 (iki) basit makine kullanılmalıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kuvvetten kazanç sağlamalıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tasarladığımız ürün ekonomik olmalıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kişi tek başına pencereyi açabilmektedir. ve kapıyı açabilmektedir.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kişi tek başına pencereyi kapatabilmektedir.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Doğal çevreden kolayca ulaşılabilen malzemeler kullanılmalıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estetik olmalıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Emniyetli olmalıdır.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Problem Durumu Sınırlıkları	Sağladı	Sağlamadı	Tasarlayacağımız ürün için en az 2 (iki) basit makine kullanılmalıdır.			Kuvvetten kazanç sağlamalıdır.			Tasarladığımız ürün ekonomik olmalıdır.			Kişi tek başına pencereyi açabilmektedir. ve kapıyı açabilmektedir.			Kişi tek başına pencereyi kapatabilmektedir.			Doğal çevreden kolayca ulaşılabilen malzemeler kullanılmalıdır.			Estetik olmalıdır.			Emniyetli olmalıdır.		
Problem Durumu Sınırlıkları	Sağladı	Sağlamadı																											
Tasarlayacağımız ürün için en az 2 (iki) basit makine kullanılmalıdır.																													
Kuvvetten kazanç sağlamalıdır.																													
Tasarladığımız ürün ekonomik olmalıdır.																													
Kişi tek başına pencereyi açabilmektedir. ve kapıyı açabilmektedir.																													
Kişi tek başına pencereyi kapatabilmektedir.																													
Doğal çevreden kolayca ulaşılabilen malzemeler kullanılmalıdır.																													
Estetik olmalıdır.																													
Emniyetli olmalıdır.																													
<p>Çözümü Paylaşma</p>	<p>Tüm grupların prototiplerinin test etmelerinin ardından öğretmen, grupların sırasıyla prototiplerini arkadaşları ile paylaşmalarını ister. Bu paylaşım esnasında diğer gruplardan ve öğretmenden gelen dönütlerle prototipteki eksiklik ve aksaklıklar ortaya konulmuş olur.</p> <p><i>“Problem durumu için geliştirdiğiniz tasarımınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Tasarımınızın arkadaşlarınızla paylaşım sonrasında gözlenen eksiklerini not ediniz.”</i></p>	<p>8. Problem durumu için geliştirdiğiniz tasarımınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Tasarımınızın arkadaşlarınızla paylaşım sonrasında gözlenen eksiklerini not ediniz.</p> <p>Ürünün (Prototipin) Paylaşım sonrasında gözlemlenen eksiklikleri</p> <p>■</p>																											

Yeniden Tasarlama	<p>Öğretmen, dönütleri göz önünde bulundurarak, grupların prototiplerindeki eksiklikleri giderilerek prototipe son şeklini vermelerini ister.</p> <p><i>“Tasarım ürününüzün etkililiğini gözden geçirerek tasarımlarınızı geliştiriniz.”</i></p>	<p>8. Tasarım ürününüzün etkililiğini arkadaşlarımızın dönütleri doğrultusunda yeniden gözden geçirerek tasarımlarınızı geliştiriniz.</p> 								
Tamamlama Kararı	<p>Son şekli verilen prototipi, gruplar yeniden değerlendirerek bitirip bitirmeme kararı verirler.</p> <p>Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerden bunun gibi tasarım yapacak diğer bireylere süreç ve tasarım için önerilerde bulunmaları ister.</p> <p><i>“Bunun gibi tasarım yapacak başka arkadaşlarınıza süreç ve tasarım yapımı için önerileriniz nelerdir?”</i></p>	<p>9. Bunun gibi tasarım yapacak başka arkadaşlarınıza süreç ve tasarım yapımı için önerileriniz nelerdir?</p> <table border="1" data-bbox="766 862 1340 1131"> <thead> <tr> <th>Süreç İçin Öneriler</th> <th>Tasarım İçin Öneriler</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Süreç İçin Öneriler	Tasarım İçin Öneriler						
Süreç İçin Öneriler	Tasarım İçin Öneriler									

Problem durumumuz fen teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bütünleşik bir şekilde kullanılmasıyla STEM eğitim yaklaşımı sınıf ortamı ve sınıf dışı ortamlarında uygulanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada geliştirilen etkinliğin STEM eğitim yaklaşımına dayalı olarak mühendislik tasarım sürecine göre oluşturulması bakımından bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, hizmet içindeki öğretmen ve hizmet öncesi öğretmen adaylarına yardımcı olabilecek bir örnek olarak düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aydın, E., & Karlı Baydere, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-52. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.439843>
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dugger, W. (2010). Evolution of STEM in the US 6th Biennial International Conference on Technology Education Research.
- Eger, J. (2013). STEAM... Now!. *The STEAM Journal*, 1(1), 8.
- Felix, A. L., Bandstra, J. Z., & Strosnider, W. H. (2010). Design-Based science for STEM student recruitment and teacher professional development. In *Mid-Atlantic ASEE Conference, Villanova University*.
- Fortus, D., Dershimer, R. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W., & Mamlok-Naaman, R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1081-1110.
- Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D., & Carberry, A. (2011). Infusing engineering design into high school STEM courses. <http://ncete.org/flash/pdfs/Infusing%20Engineering%20Hynes.pdf>

- Knezek, G., Christensen, R., Tyler-Wood, T., & Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(1), 98-123.
- Koonce, D. A., Zhou, J., Anderson, C. D., Hening, D. A., & Conley, V. M. (2011). AC 2011-289: What is STEM. In *American Society for Engineering Education*.
- Maloy, R. W., Verock, R. E. A., Edwards, S. A., & Woolf, B. P. (2016). *Transforming Learning with New Technologies, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version--Access Card Package-What's New in Curriculum & Instruction*. Pearson.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. National Academies Press.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44.
- Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 4.
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adiguzel, T. (2014). STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 309-322.
- Tunkham, P., Donpuksa, S., & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in Chemistry on "Protein" to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies (Former Name Sripakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 16(3), 217-234.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BASİT MAKİNELER KONUSUNDAKİ KAVRAMSAL ANLAMALARINA YÖNELİK TEST GELİŞTİRME ÇALIŞMASI***ELA AYDIN**
MEB**FETHİYE KARSLI BAYDERE**
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Belli bir plan ve program dahilinde öğrencilere sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından ne derecede edinildiğini ya da geliştirilen bir öğretim programının öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmede ne derecede etkili olduğunu tespit etmek için geçerli ve güvenilir ölçe araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmalarda basit makineler konusunu derinlemesine ele alan bir kavram testi geliştirme çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Basit Makineler” konusundaki kavramsal anlamalarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir test geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen testte fen bilimleri dersi öğretim programında öngörülen bilgi öğrenme alanındaki ve beceri öğrenme alanındaki özellikler dikkate alınarak 16 maddeden oluşan iki aşamalı kavram testi geliştirilmiştir. Toplam 120 (N_{kız}=54, N_{erkek}=66) 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. “Basit Makineler” konusundaki kavramsal anlamayı ölçmeye yönelik geliştirilen testin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine, güvenilirliği için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değeri hesaplanmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına göre iki aşamalı “Basit Makineler” konulu kavram testinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Basit makineler, Test geliştirme, Kavram testi

Giriş

İki aşamalı testler, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını tespit etmek üzere geliştirilen testlerdir. İki aşamalı testler adında da anlaşıldığı üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu testlerin ilk bölümünde konu ile ilgili sorular yer alırken, ikinci bölümde ise ilk bölümdeki soruya doğru cevap olduğunu düşünerek verdiği yanıtın nedeninin açıklandığı bölüm yer almaktadır. İki aşamalı testler, çoktan seçmeli testlerdeki şans başarısını en aza indirerek yapılan ölçmenin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmasının yanında öğrencilerin muhakeme yeteneklerinin ölçülebilmesini ve öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespit edilebilmesini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Treagust & Mann, 1998; Voska & Heikkinen, 2000). Literatür taraması neticesinde “Kuvvet ve hareket” ünitesi içerisinde konular kapsamında üniteye yönelik geliştirilmiş çeşitli testlerin yer aldığı görülmektedir (İpek-Akbuluk ve Çepni, 2013). Ancak basit makineler konusunu derinlemesine ele alan bir test geliştirme çalışmasına rastlanılmamıştır.

Fen bilimleri dersinin doğal yapısı, 21. yüzyılın beklentileri ve fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu ile ilişkilendirildiğinde, öğretim programında kazandırılması gereken bilgi öğrenme alanlarını ve becerilerini bütünsel olarak ele alan ve programdaki konu ve kavramlarla ilişkilendirilmiş bir testin olmaması literatürde bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda böyle bir testin geliştirilmesinin ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarını geliştirmek için tasarlanmış bir öğretim materyalinin ne derecede etkili olduğunu belirlemek ve süreç içinde öğrencilerin gelişim seviyelerini izlemek için araştırmacılarının ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülmektedir. Bütün bu gerekçelerden yola çıkılarak ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin “Basit makineler” konusunda kavramsal anlamalarını ölçmek için Fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş bir test geliştirme çalışmasının, literatürdeki bu boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul öğrencilerinin “Basit makineler” konusunda kavramsal anlamalarını ölçmek amacıyla kullanılacak iki aşamalı bir kavram testi geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma bir test geliştirme çalışması olduğu için test geliştirilme adımları sırayla sunulacaktır.

Örneklem: Araştırmanın evreni ortaokul 8. sınıflarda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde Giresun iline bağlı olan Çanakçı ve Görele ilçelerinin 8.sınıflarında öğrenim gören toplam 120 (N_{kız}=54, N_{erkek}=66) öğrenciden oluşmaktadır. Test uygulanan öğrenciler “Basit makineler” konusunu öğrenmiş öğrencilerden seçilmiştir.

İki Aşamalı Kavram Testinin Geliştirilme Sürecinde Takip Edilen Aşamalar

“Basit Makineler” konusunda geliştirilen test için Treagust ve Chandrasegaran'nın (2007) iki aşamalı test için önerdiği aşamalar kullanılmıştır. Bu aşamalar dikkate alındığında ilk olarak ele alınacak konuyla ilgili kavramların listelenmesi

* Bu araştırma, Giresun Üniversitesi BAP Eğt-Bap-C-160317-17 kodlu proje kapsamında desteklenmiş olup, Ela AYDIN'ın yüksek lisans tez verilerinin bir bölümünden üretilmiştir.

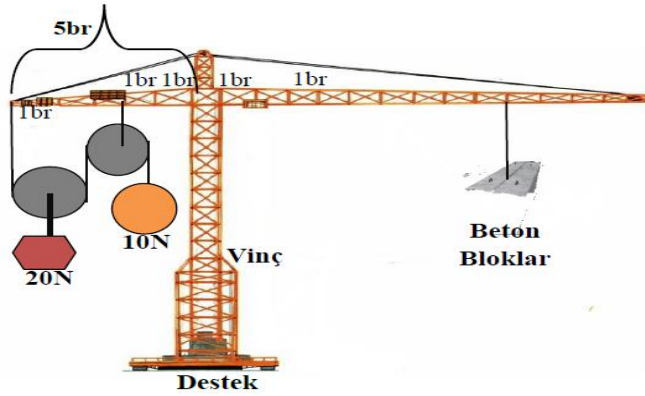
yapılmıştır. Daha sonra ilgili literatürden, fen bilimleri öğretmenleriyle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak "Basit makineler" konusunda öğrencilerin kavram yanlışlarının neler olduğu belirlenmiştir. Basit makineler konusundaki kazanımlara uygun olacak şekilde soru dağılımının yapılabilmesi için revize edilmiş Bloom Taksonomisi esas alınarak belirte tablosu oluşturulmuştur. Test maddeleri, mümkün olduğunca günlük yaşamla ilişkilendirilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin, bilginin sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmayıp günlük yaşamda da bu bilgilerin kullanılabilir olduğuna dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada "Basit makineler" konusunda iki aşamalı olarak testin ilk taslağı hazırlanmıştır. Test maddeleri hazırlanırken daha önceki aşamada belirlenen ve öğrencilerde muhtemel olabilecek kavram yanlışları her madde için çeldiricilere yerleştirilmiştir. Soru maddesine cevap olarak üç tane çeldirici kavram yanlışlarını içerirken bir tanesinde bilimsel doğru açıklamaları içermektedir. Bu şekilde hazırlanmış testte öğrencilerden beklenen, ele alınan konu ya da kavramla ilgili kavram yanlışlığı varsa bu üç çeldiriciden birini cevap olarak işaretlemesi iken kavram yanlışlığı yoksa bilimsel açıdan doğru açıklama içeren seçeneği cevap olarak işaretlemesidir. Basit makineler testi toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

Test maddelerinden örnek sorular Şekil 1'de sunulmuştur:

5.

Mustafa bir inşaat şirketinde vinç operatörü olarak çalışmaktadır. Mustafa, vinç yardımıyla beton blokları şekildeki makara sistemi ile dengede tutmaktadır.

Vinç ve makaralar ağırlıksız kabul edildiğine göre vincin kaldırdığı beton bloklar kaç Newton ağırlığındadır? (Her bölmeyi 1birim alınız.)



- a) 5N b) 10N c) 15N d) 20N

Çünkü:

.....

.....

.....

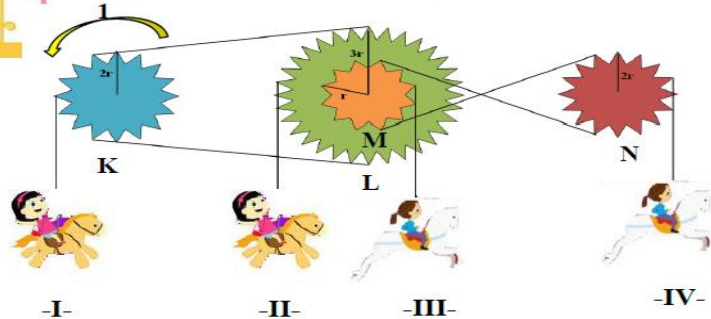
.....

10.



Sema, oyuncak bebeği için bir atlıkarmca yapmayı düşünmektedir. Atlıkarmca yapımında dişli çarklar kullanmayı düşünmektedir. Sema'nın tasarladığı düzenek aşağıdaki gibidir. Buna göre **K çark 1 yönünde döndüğünde, Sema'nın hangi oyuncacı ya da oyuncakları yukarı yönde hareket eder?**

- a) Yalnız II
b) Yalnız III
c) II ve III
d) I ve IV



Çünkü:

.....

.....

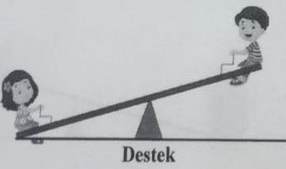
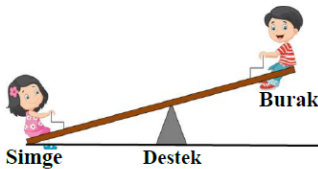
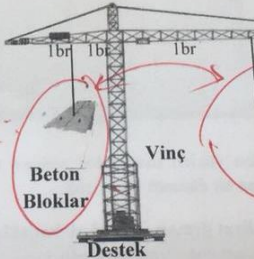
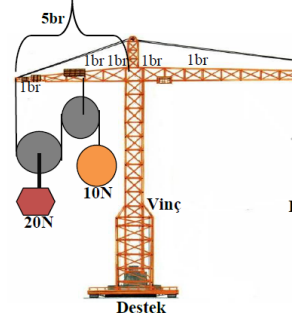
.....

.....

Şekil 1. İki aşamalı Basit makineler kavram testinden örnek sorular


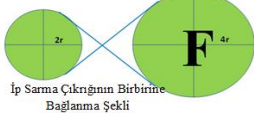

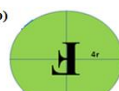

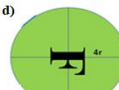
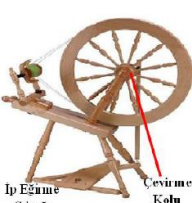
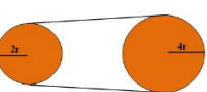
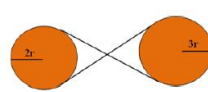
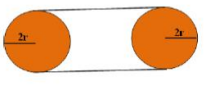
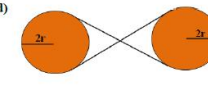


















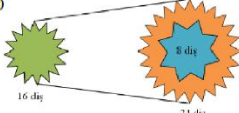
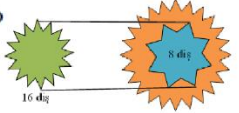
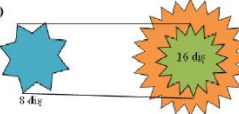
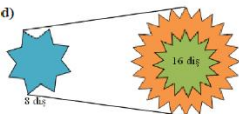








Test maddeleri yazıldıktan sonra, anlaşılmayan noktaların tespiti, test maddelerinin öğrenciler tarafından okunulup, anlaşılabilirliği, testte yer alan görsellerin öğrenciler tarafından anlaşılır bulunup bulunmadığını belirlemek, anlaşılmasında zorluk yaşanan ifadelerden testi arındırmak için 16 maddelik testin ilk taslak hali 13 öğrenci üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 5. soruda vinç üzerindeki bölmeler sayılmadığından pilot uygulamadan sonra şekil üzerinde, okunaklı olmayan cümleler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Tablo 1'de pilot uygulama sonrasında testteki bazı maddelerde ne yönlü değişiklik yapıldığı soru maddeleri üzerinde görülmektedir.

Tablo 1. Pilot uygulama sonrasında test maddelerinde anlaşılmayan yerlerde yapılan değişiklikler

Önceki Hal	Sonraki Hal
<p>3.</p>  <p>Simge ve Burak oyun parkında bir oynamaktadırlar. Ancak Burak Simge'yi yukarıya kaldırırsa Burak'ın Simge'yi yukarıya kaldırmak için aşağıda verilenlerden hangisine ihtiyaç gerekir?</p> <p>a) Simge, destekten uzaklaşmalıdır. b) Burak, Simge'ye yaklaşmalıdır. c) Destek Simge'ye yaklaştırılmalıdır. d) Simge ve Burak bir miktar birbirlerine doğru yaklaşmalıdır.</p> <p>Çünkü:</p> <p><i>Tahterevallide destekten uzaklaşmalı mı? Destek Simge'ye yaklaşmalı mı? Burak Simge'ye yaklaşmalı mı?</i></p>	<p>3.</p>  <p>Simge ve Burak tahterevallide oynamaktadır. Burak Simge'yi yukarıya kaldırırsa Burak'ın Simge'yi yukarıya kaldırmak için aşağıda verilenlerden hangisine ihtiyaç gerekir? (Destek hareket ettirilebilmektedir.)</p> <p>a) Simge, destekten uzaklaşmalıdır. b) Burak, Simge'ye yaklaşmalıdır. c) Simge, desteğe yaklaşmalıdır. d) Simge ve Burak eşit miktar birbirlerine doğru yaklaşmalıdır.</p> <p>Çünkü:</p>
<p>5.</p>  <p>Mustafa bir inşaat şirketinde vinç operatörü olarak çalışmaktadır. Mustafa, vinç yardımıyla beton blokları şekildedeki makara sistemi ile dengede tutulmaktadır.</p> <p>Vinç ve makaralar ağırlıksız olduğuna göre vinci kaldırıldığı beton bloklar kaç Newton ağırlığındadır? (Her bölmeyi 1birim almız.)</p> <p>a) 90N b) 145N c) 180N d) 290N</p> <p>Çünkü:</p>	<p>5.</p>  <p>Mustafa bir inşaat şirketinde vinç operatörü olarak çalışmaktadır. Mustafa, vinç yardımıyla beton blokları şekildedeki makara sistemi ile dengede tutmaktadır.</p> <p>Vinç ve makaralar ağırlıksız kabul edildiğine göre vinci kaldırdığı beton bloklar kaç Newton ağırlığındadır? (Her bölmeyi 1birim almız.)</p> <p>a) 5N b) 10N c) 15N d) 20N</p> <p>Çünkü:</p>

Pilot uygulamanın ardından kavram testindeki soruların kurgusunda bilimsel hata olup olmadığını belirlemek, doğru seçenek ve çeldiricilerde yanlışlık olup olmadığını tespit etmek ve cevap anahtarının doğruluğunu teyit etmek için kavram testi, üç fen öğreticisinin ve iki fen bilgisi öğretmenin incelemesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda test üzerinde gerekli değişikliklere gidilmiştir. Örneğin 5. Soruda vinci kolundaki yükün yer değiştirerek uzun kısımda olması gerektiği hatırlatılarak kontrol edilmesine açısından yetersiz olduğu belirtilerek gerekli düzeltmenin yapılması istenmiştir. Bunun yanı sıra ezber ve anlama düzeyinde kalan soruların test maddelerinden çıkartılması veya gerekli düzeltmelerin yapılarak testte yer alması istenmiştir. Uzman dönütlerine göre yapılan bazı düzeltmeler maddeler üzerinde Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzman dönütlerine göre test maddeleri üzerinde yapılan düzeltmeler

Önceki Hal	Sonraki Hal																													
<p>13</p>  <p>İp Sarma Kasnağı</p> <p>Ayşe teyze yandaki şekilde ki ip sarma çıkırığı kasnağı ile her gün ip sarmaktadır. Ayşe teyzenin ip sarma çıkırığı kasnağı 2r ve 4r yarıçapındadır. İp sarma çıkırıkları kasnakları birbirine aşağıdaki şekilde bağlanmıştır. Ayşe teyze 2r yarıçaplı kasnağı 1 yönünde 3 tur çevirdiğinde 4r yarıçaplı kasnakta yer alan "F" harfinin konumu nasıl olur?</p>  <p>İp Sarma Çıkırığının Birbirine Bağlanma Şekli</p> <p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p> <p>d) </p> <p>Çünkü:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>13.</p>  <p>İp Eğirme Çıkırığı</p> <p>Çevirme Kolu</p> <p>Ayşe teyze yanda görülen şekildeki ip eğirme çıkırığı ile her gün ip eğirmektedir. İp eğirme kasnakları birbirine şekildeki gibi bağlanmıştır. Ayşe teyzenin, çıkırığı daha az çevirerek daha fazla ip eğirebilmesi için çıkırığındaki kasnakların konumları ve yarıçapları aşağıdakilerden hangi seçenekteki gibi olmalıdır?</p> <p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p> <p>d) </p> <p>Çünkü:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>																													
<p>8</p>  <p>Sizler makine mühendisisiniz ve yeni bir bisiklet üretmek istiyorsunuz. Üreteceğiniz bu bisiklette ise aşağıdaki şekildeki gibi dişli çarkları kullanmayı tasarladınız. genç dişli çarklar kullandınız.</p> <p>Bisiklettaki pedali çevirdiğinizde K dişlisi 4 tur attığında L ve M dişlileri hangi yönde vüde kaç tur atarlar?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">L Dişlisi</th> <th colspan="2">M Dişlisi</th> </tr> <tr> <th>Dönme Yönü</th> <th>Tur Sayısı</th> <th>Dönme Yönü</th> <th>Tur Sayısı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td></td> <td>1</td> <td></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td></td> <td>4</td> <td></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td></td> <td>2.3</td> <td></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>d)</td> <td></td> <td>4.3</td> <td></td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>		L Dişlisi		M Dişlisi		Dönme Yönü	Tur Sayısı	Dönme Yönü	Tur Sayısı	a)		1		2	b)		4		4	c)		2.3		2	d)		4.3		4	<p>8.</p>  <p>Sizler makine mühendisisiniz ve yeni bir bisiklet üretmek istiyorsunuz. Tasarlayacağınız bu bisiklette az pedal çevirerek daha fazla yol almayı hedefliyorsunuz. Buna göre tasarlayacağımız bisiklette kullanacağımız dişlilerin konumu, diş sayıları ve zincirin konumu nasıl olmalıdır?</p> <p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p> <p>d) </p> <p>Çünkü:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
		L Dişlisi		M Dişlisi																										
	Dönme Yönü	Tur Sayısı	Dönme Yönü	Tur Sayısı																										
a)		1		2																										
b)		4		4																										
c)		2.3		2																										
d)		4.3		4																										

Ancak uzmanlar 16 maddelik testten herhangi bir maddenin çıkarılmasını önermemişlerdir. Güvenilirlik çalışması için hazırlanan iki aşamalı test toplam 120 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan testin, SPSS paket programında güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerine yönelik "Basit makineler" konusunda kavramsal anlamayı belirlemeye yönelik bir test geliştirme çalışmasına yer verilmiştir. Bu amaçla, iki aşamalı 16 maddelik bir kavram testi hazırlanmıştır. İki aşamalı kavram testinin kapsam geçerliliği için uzmanlardan görüş alınmış ve bu görüşler neticesinde testin kapsam geçerliğini sağladığına karar verilmiştir. Test geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliğinin sağlanmasında, uzman kanılarına başvuru yapılan çalışmalara literatürde de sıklıkla rastlanılmaktadır (Karlı ve Ayas, 2013).

Güvenilirlik katsayıları test ve ölçeklerin özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.70 ve yukarı olması test maddelerinin güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005; Özdamar 2004). Bu araştırma kapsamında geliştirilen iki aşamalı "Basit makineler kavram testi"nin hesaplanan Cronbach

alfa güvenilirlik katsayısı 0.86 olması nedeniyle ve yukarıda belirtilen ölçütleri sağlaması nedeniyle testin 8. Sınıf ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarını ölçmek amacıyla kullanılabilir, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir test olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda araştırmacılar bilimsel araştırmalarında geliştirdikleri bir öğretim materyalinin etkililiğini değerlendirmek için iki aşamalı "Basit makineler" kavram testini kullanabilirler.

Bu araştırmada geliştirilen testteki maddelere ek olarak farklı sorular eklenerek "basit makineler" konusu soru havuzu oluşturulabilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- İpek-Akbulut, H. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: ilköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Karslı, F., & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(2), 66-84.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2007). The Taiwan national science concept learning study in an international perspective. *International Journal of Science Education*, 29(4), 391-403.
- Treagust, D. F., & Mann, M. (1998). A pencil and paper instrument to diagnose students' conceptions of breathing, gas exchange and respiration. *Australian Science Teachers Journal*, 44(2), 55-59.
- Voska, K. W., & Heikkinen, H. W. (2000). Identification and analysis of student conceptions used to solve chemical equilibrium problems. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 160-176.

THE PARADOX OF DISTANCE EDUCATION IN GIRLS' EDUCATION

TUĞBA ÖZTÜRK
ANKARA ÜNİ.SUZAN KÖSEOĞLU
GOLDSMITHS,
UNIVERSITY OF
LONDONHASAN UÇAR
BİLECİK ŞEYH
EDEBALI ÜNİARAS BOZKURT
ANADOLU ÜNİENGİN KARAHAN
ESKİŞEHİR
OSMANGAZI ÜNİ.

ABSTRACT

Distance education has a vital role in creating and providing access to education for all. However, the role of distance education can be paradoxical in girls' education. On one hand, socio-economic conditions, health issues, and geographical distance are noted as some major barriers to girls' educational attainment. One of the most disadvantaged groups is out-of-school children who cannot continue their formal education for different reasons including armed conflict and war, poverty, and social discrimination. In that sense, distance education plays a significant role in creating access to education as a human right. On the other hand, from the perspective of feminism and social reproduction theory, distance education may reproduce and perpetuate existing inequalities. For example, if education is confined to homes with distance education, this may reinforce or even legitimize the idea of females living in isolation, away from public spheres. Taking these issues into account, we highlight some ethical issues in the provision of distance education for girls' education through a qualitative analysis of reports and peer-reviewed articles.

Keywords: Ethics, feminism, gender inequality, K-12, open and distance learning, social reproduction

Introduction

Distance education (DE) has a vital role in creating access to education for all, including children of school age. In Australia, for example, as early as in preschool, DE programs are available for students who are unable to attend compulsory education due to geographical isolation or other special circumstances ("Distance education," 2019). In the US, DE emerged as an increasingly recognized method for the provision of K-12 education within the past 10 years or so (Halverson, Spring, Huyett, Henrie, & Graham, 2017). In the Global South, there is also growing interest in DE, coupled with an enthusiasm to use it as a method to reach disadvantaged students and promote gender equity (see for example, Kwapong, 2007; Mapolisa & Chirumuuta, 2012; Situma, 2015).

Indeed, a detailed report (Barbour, et al., 2011) on online and blended learning in K-12 schools shows that although there are regional differences based on factors such as "economics, government support, infrastructure, population, and local district innovation," as well as the culture of teaching, K-12 distance education is on the rise on a global scale. In the report, existing problems are noted, and calls are made for addressing issues with governmental involvement and funding, cost, professional development and training for teachers, quality, and availability of digital resources. Yet, our research shows that the literature is limited in terms of analysing the ethics of online provision for children, in particular, for marginalized girls. This is the central issue we explore in this paper.

Background

The affordances of DE (i.e., learning anytime, anywhere) creates a paradox in girls' life that needs to be examined more closely. On one hand, factors such as geographic isolation, health issues, armed conflict and war, gender division of labour, poor economy, etc. may become significant barriers to girls' education. For example, in the context of Nigeria, Nkechinyere Amadi (2011) notes that those who are out-of-school are "primarily girls, the poor and other marginalized groups" (p. 987). According to Nkechinyere Amadi, "girl-child education is elusive," and therefore, "access simply means the right to education" (p. 988-989). von Prümmer (2000) notes that especially girls from a working-class background are among the most disadvantaged groups for access to secondary and tertiary education in Germany. In the presence of such barriers to traditional education, non-conventional methods such as DE can play a significant role in creating access to education for girls.

On the other hand, in the absence of social and financial support, funding, and well-designed student-centered curricula, DE may also reproduce and even perpetuate social norms, traditions, and gender belief systems which marginalize females. Feminism and social reproduction theory (Doob 2016, also see Sayılan, 2012) are helpful lenses to examine how this may occur. Based on Karl Marx's critical theories (1918-1988), Doob (2016) uses social reproduction theory to refer to structures in the society that reinforce social stratification and social inequality across generations. An example would be the treatment of people differently based on gender, race, ethnicity, and/or class, and how that leads to limited social mobility across generations. This is a complex process that is embedded in "the activities and attitudes, behaviours and emotions, responsibilities and relationships directly involved in the maintenance of life on a daily basis, and intergenerational" (Laslett &

Brenner, 1989, p. 382). Social injustice can also be embedded in institutions and organizations, including the system of education.

One adverse example for social reproduction via DE is that DE can reinforce the idea of females living in isolation, away from public spheres. In patriarchal societies and communities, boys typically have more privileges to attend and successfully complete compulsory education compared to girls (Akomolafe, 2006). Bhushan (2008), for example, quotes a male learner living in India:

“I can pick up my bike or go to a friend’s house anytime. Cyber cafes are open till 11 o’clock in the night. My sister, however, cannot do that. I have to escort her to the place and sit with her. She cannot go out until 11 o’clock at night even with an escort” (p. 134).

Unfortunately, this is the case in many places around the world. While male students enjoy the social and public life surrounding education and are supported by their families and communities, with DE female students may become housebound (Nkechinyere Amadi, 2011). Thus, the much celebrated affordances of DE (as we noted above, in particular the notion of learning anytime, anywhere) can legitimize the practices and assumptions of patriarchal and andro-centric communities. Another example is the enculturation of girls into social sciences and boys into STEM careers in formal education (von Prümmer, 2000). To put it simply, to promote gender equity through DE, either the broader education system should be just or there needs to be an explicit agenda to achieve equity socially, economically and politically.

In this context, the research questions are as follows:

- What are the reasons for girls to enroll in DE rather than traditional (face-to-face) education?
- What is the current state of the art with regards to distance education in girls’ education?

Method

A qualitative research method is adopted in this research. Governmental and intergovernmental reports (includes reports by the World Bank, UNESCO and the UN) as well as peer-reviewed articles relevant to the research questions are identified via Scopus, WoS and ERIC indexes, as well as the journal *International Women Online Journal of Distance Education*. The following keywords are used in title, abstract and keywords: girls AND open AND distance AND education OR learning. We used the constant comparative method to identify themes emerging from the data. The final sample constitute 18 studies that clearly meet the sampling criteria and research goals. Two coders analyzed a section of the sample individually and noted their findings on a shared spreadsheet. Interpretive rigour was maintained by the triangulation of sources, team discussions, and the use of theoretical frameworks.

Findings and Discussion

We present countrywide distribution of the sample, years of publication and Gender Inequality Index values (Table 1) to help readers understand the composition of the sample and contextualize findings and discussions. Gender Inequality Index (GII) was first released by the United Nations Development Programme in 2018. The index measures:

“...gender inequalities in three important aspects of human development —reproductive health, measured by maternal mortality ratio and adolescent birth rates; empowerment, measured by proportion of parliamentary seats occupied by females and proportion of adult females and males aged 25 years and older with at least some secondary education; and economic status, expressed as labour market participation and measured by labour force participation rate of female and male populations aged 15 years and older” (“Gender Inequality Index,” 2018).

Table 1

*Countrywide Distribution, Publication Years and GII Values**

Country	Frequency	Publication Year(s)	Gender Inequality Index (Value-Rank)
Afghanistan	1	2017	0.653 (153)
Bangladesh	2	2016, 2017	0.542 (134)
Ethiopia	1	2015	0.502 (121)

Honduras	1	2015	0.461 (109)
Kenya	1	2015	0.549 (137)
India	2	2017	0.524 (127)
Malaysia	1	2018	0.287 (62)
Malawi	1	2015	0.619 (148)
Nepal	2	2001, 2015	0.480 (118)
Nigeria	3	2009, 2011, 2016	N/A
Pakistan	1	2017	0.541 (133)
Papua New Guinea	1	1997	0.741 (159)
Paraguay	1	2015	0.467 (113)
Saudi Arabia	1	2015	0.234 (50)
Syria (refugees)	1	2016	N/A
Tanzania	1	2015	0.537 (130)
USA	3	1996, 2006, 2008	0.189 (41)

**Reports of international organisations (e.g. World Bank) may involve information on more than one country.*

Higher GII values indicate higher inequalities and thus “higher loss to human development,” “due to disparity between female and male achievements in three dimensions, reproductive health, empowerment and economic status” (“Gender Inequality Index,” 2018). It is revealing, yet not surprising, that many of the countries in our sample have a high Gender Inequality Index, pointing to important issues with gender equality. All countries noted in Table 1, except the United States, Saudi Arabia, and Malaysia, rank below 100. One of the main reasons why the United States, Saudi Arabia, and Malaysia have lower GII values than the rest in our sample was the high percentage of female population aged 25 and older with at least some secondary education, which is an important indicator for the empowerment dimension of the GII.

Not surprisingly, issues with girls’ education vary in different countries and regions due to socio-economic and cultural differences. While girls in some Global South countries are unable to study because of gendered division of labour, safety concerns, and societal expectations/assumptions (Ferreira, Cruz, & Smith, 2017; Nkechinyere Amadi, 2016; Ofoegbu, 2009), issues with media literacy, equal access to STEM careers and the form and structure of existing DE provision surface in the Global North (see Campbell & Storo, 1996; Hobbs & Rowe, 2008).

In general, studies show that in countries with low GII values there is a tendency to view DE as a solution for “balancing inequalities between age groups and extending geographical access to education” (Nkechinyere Amadi, 2011, p. 986). A small number of studies also show deep structural issues, to the extent that inequality results in violence and abuse. For example, Nkechinyere Amadi (2016) notes “female genital mutilation, son preference, early marriage, violence against women, sexual exploitation” as examples of gender discrimination. Child labour is also noted (Ofoegbu, 2009; Nkechinyere Amadi, 2016). This involves “both economic activities (paid or unpaid work for someone who is not a member of the household, work for a family farm or business) and domestic work (household chores such as cooking, cleaning or caring for children)” (UNICEF, 2017).

As expected, main reasons for girls to enrol in DE are to *gain an opportunity to study* and *gain academic knowledge* (Table 2). We also observed that in countries with low GII values, DE is offered as a practical way for girls to enter formal education because they may not be able to study traditionally (face-to-face education). Geographical isolation, distance to school,

limited infrastructure and resources, and safety are noted as some reasons for the preference of DE as an alternative to formal education. *Domestic and/or paid labor and under-age marriage* are also reported as barriers to traditional education in Saudi Arabia and in some Asian and African countries such as Pakistan, India, Bangladesh and Nigeria (see for example, Ferreira et al., 2017; Yamin, 2015). In response to these complex societal issues, DE is commonly viewed as a path for *empowerment and eradicating poverty* in families and the larger society. DE is also used to teach refugee girls important skills such as “conflict resilience” and “basic literacy, numeracy, English language, and entrepreneurial skills” for individual empowerment and for “paving the way for new economic activity to flourish after war” (Lewis & Thacker, 2016, p. 1).

Table 2

Reasons for girls to enrol in Distance Education

Themes	Exemplar references from the sample
gain the opportunity to study	Akhter (2014); Campbell & Storo (1996); Frey et al. (2017)
gain academic knowledge	Baker & Karp (2006); Geissinger (1997); Nik Farid et. al., (2018)
a safe and secure place to study	Bosch (2001); Ruffino (2005); Lewis & Thacker, 2016
overcome geographical obstacles (distance)	Geissinger (1997); Ferreira et al. (2017); Ruffino (2005); Lewis & Thacker, 2016
eradicate poverty	Ferreira et al. (2017); Frey et al. (2017)
empowerment	Nkechinyere Amadi (2011); Ofoegbu (2009); Situma (2015); Lewis & Thacker, 2016;
poor physical conditions of schools	Nkechinyere Amadi (2011); Bosch (2001)
develop literacy skills	Hobbs & Rowe (2008); Ofoegbu (2009); Lewis & Thacker, 2016
study in addition to domestic and/or paid labour	Nkechinyere Amadi (2016); Ofoegbu (2009), Sabri, Abdulrahimzai, Witteveen, Lie, & Van Der Meulen (2017); Yamin (2015)

We would like to highlight four studies in our sample that provide important recommendations for girls' education via DE. Campbell and Storo (1996) draw attention to “who is taught, what is taught and how the teaching is done” in DE. They call for more research into racial bias in DE, stereotypes that might discourage girls from studying STEM subjects and androcentric views in content and instruction. Bosch (2001) calls for good role-models for girls, active teaching, affirmative action, and reduced cost. Situma (2015) notes “e-learning curriculum, development of digital content, establishment of infrastructure and development and sharing of e-learning resources,” hardware and teacher education with ICT as some primary areas of concern for effective DE provision. One notable study is the collaborative *The Reaching the Unreached* (RtU) project (Ferreira et al., 2017), which examined barriers to women's and girls' education in India, Pakistan and Bangladesh. In the report, “the importance of community-based initiatives to support women's and girls' empowerment and sustainable livelihoods” was highlighted (p. 19).

Conclusions and Recommendations

Some important implications can be drawn from this research:

- The literature predominantly focuses on the implications of technology mediated education and DE in girls' education and related policies and strategies; however, in general, it *falls short* on exploring and analysing the ethical aspects of DE in girls' education.
- Further examinations into “who is taught, what is taught and how the teaching is done” (Campbell & Storo, 1996) is very important, as well as an examination of the cultural, economic and political tensions that give rise to and

shape the provision of DE. The “gender bias in content, teaching and learning process” (Ofoegbu, 2009) is also an underexplored issue.

Although there are cultural differences in the way children and their rights are understood, they are a vulnerable group whose rights need to be protected universally. One such effort is the United Nations (1989) Convention on the Rights of the Child (UNCRC), which “recognis[es] that all children have the right to be treated with dignity and fairness, to be protected, to develop to their full potential and to participate” (UNICEF, n.d., p. 1). DE, or any educational program for that matter, should be evaluated ethically and legally in terms of the rights of the child. In addition to Article 28, the right to education, we would like to highlight two other articles in this convention:

Article 3 (best interests of the child): The best interests of the child must be a top priority in all.

Article 4 (implementation of the Convention): Governments must do all they can to make sure every child can enjoy their rights by creating systems and passing laws that promote and protect children's rights.

Thus, technological determinism, the perspective that technology alone is a primary change agent in society, should be questioned, in particular with reference to the two articles we stated above. Is DE the answer to girls' problems in education? What is best for their happiness and well-being? Our starting point is that each and every child is precious and deserves the best possible care and education. However, if DE means girls do not enjoy public services and spaces as much as other children of their age, if it means they do not see the benefits of DE directly, (eradicating poverty and empowerment may take a long time and the ones who benefit from education and paid labour may not necessarily be the females in the family), what actions should educators, families, and policy makers take to ensure their well-being? In relation to this, we would like to highlight the collaborative project, *The Reaching the Unreached* (Ferreira et al., 2017) — one partner in this project was the Society for the Protection of the Rights of the Child. Such carefully designed collaborative projects are key to develop local strategies for sustainable and *ethical* educational programs that benefit both girls and the society as a whole:

“initiatives for women's and girls' empowerment require a holistic approach that addresses taking responsibility for one's own health, *developing support structures to circumvent physical and emotional isolation*, and capacity and confidence building for long-term, sustainable change in women's and girls' lives” (Ferreira et al., 2017, p. 20, emphasis added).

We also would like to note that we agree with Noddings (2015) who said, “we should move beyond the traditional tendency to defend one best way of approaching the problems of education. When we reject the stubborn either/or attitude, we may create a richer, broader, picture of genuine education” (p. 232). We recognize that parents and caregivers might choose DE as an efficient system for education for many reasons, some which are poverty, conflict of war, or concerns with safety. It is also possible that DE could be delivered in such a way that girls might enjoy a very good education, perhaps even better than face-to-face educational opportunities. However, either way, there need to be protective mechanisms in place to make sure children are treated with “dignity and fairness,” and that their “happiness” (Noddings, 2017) is a central educational aim. It is equally important to critically explore how girls might be marginalized in DE in intersectional ways, based on class, ethnicity, abilities, etc. Otherwise, DE, to everyone's dismay, might reproduce and perpetuate gender inequality in the society and may not lead to a fulfilling education.

References

- Akhter, Z. (2014) Girls step towards empowerment: Ladder to hope through gender lens: Bangladesh Open University. *International Women Online Journal of Distance Education*, 3(3), 11-19.
- Akomolafe, C. O. (2006). Open and distance learning as a mechanism for women empowerment in Nigeria. *Educational Foundations and Management*. Retrieved from <http://pcf4.dec.uwi.edu/viewpaper.php?id=79>
- Baker, M. C., & Karp, T. (2006). Work in Progress: We Can introducing high school girls to electrical engineering. *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. October 28-31, 2006, San Diego, CA.
- Barbour, M., Brown, R., Waters, L. H., Hoey, R., Hunt, J. L., Kennedy, K., ... & Trimm, T. (2011). Online and blended learning: A survey of policy and practice from k-12 schools around the world. *International Association for K-12 Online Learning*. Retrieved from https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/iNACOL_a-survey-of-policy-and-practice.pdf
- Bhushan, P. (2008). Connecting or dividing? Examining female learners' information and communication technology access and use in open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 131-138.
- Bosch, A. (2001). Uncovering pathways for girls' education: Gender equity and early childhood development. *Development (Basingstoke)*, 44 (2), 41-46.
- Campbell, P. B., & Storo, J. (1996). Reducing the distance: Equity issues in distance learning in public education. *Journal of Science Education and Technology*, 5(4), 285-295.

- Distance education (2019). Retrieved from <https://www.goodschools.com.au/start-here/choosing-a-school/special-needs/distance-education>
- Doob, C. (2016). *Social inequality and social stratification in US society*. NY: Routledge.
- Ferreira, F., Cruz, C., & Smith, K. (2017). Baseline–Endline Report: Reaching the Unreached through Open and Distance Learning (ODL) in Bangladesh, India and Pakistan. Retrieved from The Commonwealth of Learning, http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2848/2017_Ferreira-Cruz-Smith_Baseline-Endline-Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Geissinger, H. (1997). Girls' access to education in a developing country. *International Review of Education*, 43(5–6), 421–438.
- Gender Inequality Index (GII), (2018). Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>
- Halverson, L. R., Spring, K. J., Huyett, S., Henrie, C. R., & Graham, C. R. (2017). Blended learning research in higher education and K-12 settings. *Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy*, 1-30.
- Hobbs, R., & Rowe, J. (2008). Creative remixing and digital learning: Developing an online media literacy learning tool for girls. In *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, (pp. 230-240). IGI Global.
- Kwapong, T. F. O. A. (2007). Widening access to tertiary education for women in Ghana through distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 65-79.
- Laslett, B., & Brenner, J. (1989). Gender and social reproduction: Historical perspectives. *Annual Review of Sociology*, 15, 381-404.
- Lewis, K., & Thacker, S. (2016). ICT and the Education of Refugees : A Stocktaking of Innovative Approaches in the MENA Region. SABER-ICT Technical Paper Series; No. 17. World Bank, Washington, DC. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26522>
- Mapolisa, T., & Chirimuuta, C. (2012). Open and distance learning: An alternative university education for women at the Zimbabwe Open University. *International Women Online Journal of Distance Education*, 1(1), 1-14.
- Nik Farid, N. D., Mohd Arshad, M. F. B., Yakub, N. A., Ahmad Zaki, R., Muhamad, H., Abdul Aziz, N., & Dahlui, M. (2018). Improving Malaysian adolescent sexual and reproductive health: An Internet-based health promotion programme as a potential intervention. *Health Education Journal*, 77(7), 837-848.
- Nkechinyere Amadi, M. N. (2011). Access and Success: The Role of Distance Education in Girl-Child Education in Nigeria, US-China. *Education Review*, 7, 986 – 993.
- Nkechinyere Amadi, M. (2016). Technological Race: Distance Education Can Enhance Gender Equity for Women Education in Nigeria. *International Women Online Journal of Distance Education*, 5 (4), 13-22.
- Noddings, N. (2015). A richer, broader view of education. *Society*, 52(3), 232-236.
- Noddings, N. (2017). Care ethics and education. In Aloni N., Weintrob L. (Eds.), *Beyond bystanders. Moral development and citizenship education* (pp. 183-190). SensePublishers, Rotterdam.
- Ofoegbu, I. (2009). Female access to basic education: a case for open distance learning (ODL). *Edo Journal of Counselling*, 2(1), 46-57.
- Ruffino, D. (2005). *Education in Ethiopia: Strengthening the foundation for sustainable progress (English)*. Africa education country status report. Washington, DC: World Bank.
- Sabri, A., Abdulrahimzai, S. P., Witteveen, L., Lie, R., & Van Der Meulen, S. (2017). Enhancing women's participation in agricultural education in Afghanistan through distance education by the national agricultural education college (NAEC) Afghanistan. *International Women Online Journal of Distance Education*, 6 (2), 67-78
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Situma, D. B. (2015). Open and distance learning and information and communication technologies–implications for formal and non-formal education: A Kenyan case. *Journal of Learning for Development*, 2(1), 1-10.
- UNICEF (2017). Child labour. Retrieved from <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-labour/>
- UNICEF (n. d). The rights of every child. Retrieved from https://www.unicef.org.uk/child-rights-partners/wp-content/uploads/sites/3/2016/08/CRC_summary_leaflet_Child_Rights_Partners_web_final.pdf

United Nations (1989). The United Nations Convention on the Rights of the Child. Retrieved from https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.54950766.477615295.1563434723-234010805.1563434723

von Prümmer, C. (2000). *Women and distance education: Challenges and opportunities*. London: Routledge.

Yamin, M. (2015). A socio-cultural overview of elearning in Saudi Arabia. *International Woman Online Journal of Distance Education*, *International Women Online Journal of Distance Education*, 4(3), 2147-0367.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE BESLENME

GÜLDEN BOZKUŞ-GENÇ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİSUNAGÜL SANİ-BOZKURT
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda beslenme üzerine yaygın endişeler olmasına rağmen ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılmış çalışma sayısının sınırlı olması, ulusal alanyazında OSB ve beslenme konusunda var olan durumun ortaya konması, durumun ayrıntılarıyla açıklanması, aile ve uzmanların bilgilendirilmesi ve gelecekteki tartışmalar için zemin oluşturulması amacıyla bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Bu çalışmada OSB ve beslenme yaklaşımları konusunda güncel yaklaşımlar hakkında eğitimci, aile ve ilgili uzmanlara bilgi vermek, bu kişiler arasında iş birliğinin önemini ortaya koymak ve çeşitli önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, sistematik bir alanyazın taramasıdır. Çalışma kapsamında 13 çalışma incelenmiştir. İncelemeler içerik analizi yoluyla yapılmıştır.

Bulgular: Bulgular beş temada açıklanmıştır. Çalışma konuları temasında beslenme özellikleri ve OSB belirti ve şiddeti; katılımcı özelliklerinde katılımcı yaşlarının 2-18 arasında değişmesi; araştırma desenleri temasında sıklıkla ilişkisel çalışmalar; araştırma sonuçları temasında OSB'ye özgü beslenmeye ilişkin sonuçlar, ölçüm sonuçları ve aileye ilişkin sonuçlar; öneriler temasında ise işbirliği, eğitim, danışmanlık, beslenme izlemi ve ileri araştırmalar yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: OSB'ye özgü kesin bir beslenme tedavisi yaklaşımından şimdilik söz etmek mümkün değildir. Ailelerin çocuklarının sağlık açısından ortaya çıkan beslenme sorunlarını gidermek amacıyla yaygın olarak farklı diyetler ve besin takviyelerine başvurdukları dikkat çekmektedir. Bu nedenle bireysel beslenme planı geliştirmek, başarılı bir uzmanlar arası iş birliği yaklaşımını gerektirmektedir. Oysa, ailelerin çocuklarının davranışsal ve sosyal açıdan ortaya çıkan davranış problemlerinin azaltılması için kanıt temelli uygulamalara başvurmaları önemlidir. Bu doğrultuda besin tedavisinde kullanılan diyetlerin geçerliliğini sınamak amacıyla deneysel ve boylamsal çalışmaların yapılması ve UDA temelli müdahale yaklaşımlarını kullanan daha ileri ve kapsamlı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, beslenme, diyet, beslenme bozuklukları, yeme bozuklukları, beslenme yaklaşımları

Giriş

Son yüzyılda ilgi duyulan yetersizlik türlerinden biri Otizm Spektrum Bozukluğudur (OSB). OSB, farklı bağlamlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği ile sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleriyle karakterize edilen nöro gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Günlük yaşam işlevlerinde aksaklıklara yol açan bu bozukluğun erken çocukluk çağında ortaya çıktığı, erkeklerde kızlara oranla beş kat daha fazla olduğu ve her 59 çocuktan birinde görüldüğü rapor edilmiştir (Center for Disease and Control [CDC], 2018). Her geçen yıl artış gösteren OSB'nin Türkiye'de genel nüfus içindeki oranları bilinmemekle birlikte yaygınlık oranının dünya geneline yakın olduğu tahmin edilmektedir.

OSB'nin nedenlerine ilişkin olası etmenler arasında; genetik, biyokimyasal, nöroanatomi, nörofizyolojik, ailesel ve çevresel bazı etmenler yer almaktadır. Tıbbi bozuklukların da sıklıkla bu bozukluk ile beraberliği, biyolojik nedenlerin varlığını iyice ortaya çıkartmaktadır. Heterojen bir yapıya sahip olduğu düşünülen OSB'nin çok sayıda birbiri ile etkileşen gen nedeniyle ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Pehlivan Türk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003). Öte yandan çevresel risk faktörleri olarak da ileri baba yaşı, annenin gebeliğinde yaşadığı sorunlar, beyin üzerine toksik etkisi bulunan etmenler, hava kirliliği, beslenme, aşılarda D vitamini eksikliği ön planda tutulmaktadır (Mukaddes, 2014). İleri baba yaşı, OSB için tek başına bir sebep olmamakla birlikte, biyolojik sürecin belirleyicisi olarak etki göstermektedir. OSB ile ilgili bugüne kadar en çok çalışılmış beyin üzerine etkili çevresel etkenler; ilaçlar, kurşun, cıva, manganez, pestisidler, tiroid bezi hasarına neden olduğu düşünülen polibrominatedifenil eterler, polisiklikaromatik hidrokarbonlardır. Endokrin ve bağışıklık sistemi (immun) sorunları da dolaylı yoldan nörolojik gelişimi olumsuz etkileyerek OSB tablosuna yol açabilmektedir (Diert, Diert ve DeWitt, 2011). Ancak günümüzde bu etmenlerden hangi etmenin ne oranda ve ne şekilde etkilediğine ilişkin net bir açıklama henüz bulunmamaktadır.

Her ne kadar OSB'nin nedenine ilişkin net bilgiler olmasa da bu bireylere bazı hastalık ve bozuklukların eşlik ettiği söylenebilir. OSB olan bireylerin çoğunluğunda zihin yetersizliği görüldüğü varsayılmakta ve bazı durumlarda OSB'ye dikkat eksikliği ve hiperaktivite, duyu-durum, kaygı, obsesif kompulsif bozuklukları, epilepsi, uyku problemleri, yeme ve beslenme bozuklukları, Gastrointestinal Sistem (GİS) problemleri ve obezite, bağırsak sorunları, gıda alerjileri ve belli yiyecek-ışıklara karşı aşırı seçicilik gibi çeşitli bozukluklar ve hastalıklar eşlik edebilmektedir (APA, 2013; Demir, 2016). Bu

hastalık ve bozukluklar OSB olan bireylerde bazen hiç bazen de nadiren görülmekte ya da görülse de farklı düzeylerde seyretmektedir.

OSB olan çocukların yeme davranışları normal gelişen akranlarına kıyasla birtakım farklılıklar göstermektedir. Yapılan çalışmalarda OSB olan çocuklarda besin reddi, besin seçiciliği, bir besini çok sık tüketme gibi beslenme problemleri vurgulanmaktadır (Bandini vd., 2010; Cermak vd., 2010; Martins, Young ve Robson, 2008). Bunun yanı sıra araştırmalar OSB olan çocukların besinlerin doku, renk, koku ve sıcaklıklarına göre belirli besin gruplarına yöneldiklerini, belirli bazı besinleri sıklıkla tercih ederken bazı besinleri reddettiklerini göstermektedir (Herbert ve Buckley, 2013; Öz, 2019; Sharp, Burrell ve Jaquess, 2014). Özellikle katı yiyecekleri reddetme, yeni karşılaştıkları yiyeceklerle karşı direnç gösterme, çiğnememe ve aşırı hassasiyet gibi yeme davranışları sergileyebilmektedirler (Öz, 2019). Buna ek olarak, OSB olan çocukların normal gelişen akranlarına oranla yaygın olarak GİS şikayetleri, metabolik anormallikler ve endişeler yaşadığı ifade edilmektedir (McElhanon, McCracken, Karpen ve Sharp, 2014). Bu problemler gastroözofajiyel reflü, ishal, kabızlık, gaz, karın krampları ve karın şişmesi olarak sıralanmaktadır (Demir, 2016; Ledford ve Gast, 2006). Bu yakınmalarla birlikte besin seçiciliği ve reddinin bireyi besin yetersizliği riski altına sokabileceği düşünülmektedir. İlgili araştırmalarda makrobesin öğelerinin yeterli alınmasına rağmen mikro besin öğelerinin alımlarında yetersizlik olduğu giderek daha fazla dikkat çekmekte ancak bu yetersizliklerle ilgili tutarsız sonuçlar rapor edilmektedir (Ranjan ve Nasser, 2015). Ancak OSB olan çocukların günlük enerji, karbonhidrat, yağ ve protein alımlarının yetersiz, bağırsaklarının aşırı geçirgen ve beslenmede çok seçici olmalarının sonucu olarak pek çok vitamin ve mineral eksikliği yaşadıkları belirtilmektedir (Al-Farsi vd., 2013; Kaluzna-Czaplinska, Socha ve Rynkowski, 2011; Peretti vd., 2018). Bu çocuklarda yetersiz beslenmenin yüksek oranda görüldüğünü bildiren çalışmalar da mevcuttur (Liu vd., 2016). Besin yetersizliği görülen çocuklarda önlem alınmadığı takdirde farklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

Beslenme bozukluğu olan çocuklarda anksiyete, depresyon, bedensel yakınmalar ve saldırgan davranışlar; annelerinde ise anksiyete, depresyon, olumsuz tepkiler ve uygunsuz beslenme tutumları görülebilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında gelişen beslenme bozukluğu çocuklarda fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve ruhsal problemlere yol açmakta ve aileleriyle de beslenme ilişkisinin sağlıklı olmamasına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak bu durum aile-çocuk arasında yedirme problemlerinin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Bu nedenle beslenme bozukluklarının neler olduğunun belirlenmesi ve bu bozuklukların tedavisi önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde beslenme desteği konusunda çeşitli tedavi yaklaşımları denendiği görülmektedir. Uygulanan bu tedavi yaklaşımları arasında genel olarak özel diyetler ve besin öğesi takviyeleri bulunmaktadır. Özel diyetler arasında; glutensiz-kazeinsiz diyet, ketojenik diyet, özel karbonhidrat diyeti, feingold diyeti ve candida vücut ekolojisi diyeti (Bat, 2012; Önal ve Uçar 2017) yer almaktadır. Besin öğesi takviyeleri arasında ise yağ asidi takviyesi (omega-3 yağ asitleri), multivitamin takviyesi, mineral takviyesi (çinko) ve probiyotikler bulunmaktadır. Bu özel diyet ve takviyelerin tercihi ise OSB olan bireylere göre farklılık gösterebilmektedir.

OSB olan çocuklarda en çok tercih edilen diyet türü, glutensiz-kazeinsiz diyettir. Glutenli besinler; buğday, arpa, yulaf gibi tahıllar ve bu tahıllardan elde edilen ürünleri kapsamaktadır. Kazein ise süt ve süt ürünlerinde bulunan proteindir. OSB olan çocukların bağırsaklarının aşırı geçirgenliği nedeniyle bu proteinleri sindiremediği için bu diyeti uygulayan çocukların süt ve süt ürünlerinin yerine soya sütü, buğday unu yerine pirinç veya mısır unu tüketmeleri gerekmektedir (Meral, 2017; Öz, 2019; Uçar ve Samur, 2017). Bu diyeti uygulayan çocuklarda sosyal ilişkilerin arttığı ve yineleyici tekrarlı davranışların azaldığı belirtilmiştir (Knivsberg vd., 2002; Lucarelli vd., 1995; Weber ve Newmark, 2007). Epileptik nöbetlerin sayısını ve şiddetini azaltmak için kullanılan ketojenik diyet, enerjinin büyük bir kısmının yağdan kullanılmasını sağlamak için minimum düzeyde protein ve çok kısıtlı karbonhidrat tüketimini içermektedir. Bu diyetin zihinsel duruma bağlı olarak davranışsal problemlere ve hiperaktiviteye olumlu etki yaptığı düşünülmektedir (Neggers, 2011; Önal ve Uçar, 2017). Hiperaktif davranışların azalmasını sağlamak için önerilen bir diyet olan Feingold diyeti, gıdaların renklendirici ve koruyucu katkı maddelerinden arındırılmasını içermektedir. Bu diyetle domates, biber, yer fıstığı, badem, elma, muz, şeftali, kayısı, portakal, kakao, kırmızı üzüm, kuru üzüm, bal ve süt gibi fenoller ve salisilatları içeren yiyeceklerin tüketilmesi kısıtlanmaktadır (Matthews, 2013). Bir diğer diyet olan özel karbonhidrat diyetinin amacı hasar görmüş bağırsak duvarlarını ve bakteri üremesini kontrol altına almak, bağırsak patojenlerinin beslendiği karbonhidrat türlerini kısıtlamak ve böylece vücudun iç ekolojisini yani barsak florasını düzeltmektir. Bu diyetle tahıllardan buğday, yulaf ve pirinç, işlenmiş etler, konserve sebze ve meyveler sınırlandırılmakta; et, tavuk, balık, taze sebze ve meyve tüketilmektedir (Berry, vd., 2015; Önal ve Uçar, 2017). Özellikle ev yapımı yoğurtların ve probiyotiklerin kullanımı da teşvik edilmektedir (Önal ve Uçar, 2017). Candidanın aşırı büyümesini temizlemek ve bağırsağın sağlığını desteklemek ve asit/baz dengesini sürdürmek için kullanılan candida vücut ekolojisi diyeti ise karbonhidrat ve şeker alımını azaltıp yoğurt ve fermente edilmiş sebzelerin yenilmesini öneren bir diyettir (Matthews, 2013). Candida albicans'ın aşırı artışı, OSB olan çocuklarda görülen dikkat ve odaklanma bozukluğu, saldırganlık ve hiperaktif davranışlar gibi sorunlar ile ilişkilendirilmiş olup, baş ağrısı, mide sorunları, gaz ağrısı, yorgunluk veya depresyon ile de ortaya çıkabilmektedir. Diyetle sadece kinoa, darı, kepekli buğday gibi birkaç besinin tüketimine izin verilmektedir (Önal ve Uçar, 2017). Uygulanan diyetlerde yer alan kısıtlamalar ve GİS şikayetleri gibi nedenlerden dolayı bağırsaklık sistemi zayıflayan OSB olan çocuklarda yağ asidi takviyesi (omega-3 yağ asitleri, balık yağı kapsülü), multivitamin ve mineral takviyesi (çinko) ve probiyotikler kullanılmaktadır.

Özel diyetlere bazen gıda takviyeleri eşlik etmekle birlikte bazen de gıda takviyelerinin tek başına kullanımı tercih edilebilmektedir. B₁₂ vitaminin takviyesi ile OSB olan çocuklarda bozulmuş metabolizmanın düzenlenmesinde iyileşmelerin

olduğu rapor edilmektedir (Sevim ve Ayaz, 2017). Söz edilen bu diyet ve besin takviyeleri, OSB belirtilerinin tedavisinde umut verici olarak görülse de OSB'de kesin bir tedavi şekli olduğuna dair kanıta dayalı bir çıkarımın henüz yapılamadığı bilinmelidir. Dolayısıyla diyetlerin OSB belirtileri üzerine etkilerini inceleyen daha kapsamlı ve titiz çalışmalara gereksinim duyulduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuklardaki yeme bozuklukları, sağlık ve sosyal açılardan sorunlara neden olabileceği için çocukların yeme bozukluklarını önlemeye yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. OSB derecesinin her çocukta farklı şiddetlerde görülmesi ve hala nedeninin tam olarak bilinmemesi kesin bir beslenme tedavisi ve müdahale yaklaşımından söz edilmesini mümkün kılmamaktadır (Uçar ve Samur, 2017). Bununla birlikte OSB'de beslenme tedavisinde kullanılan bir takım özel beslenme yaklaşımları bulunmaktadır (Önal ve Uçar, 2017). Ancak, OSB olan çocuklarda besin seçiciliği üzerinde yaygın endişeler olmasına rağmen bu konuda yapılmış deneysel çalışma sayısının sınırlı olması dikkat çekicidir (Cermak, vd., 2010). Türkiye'de OSB ve beslenme ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının uluslararası alanyazına benzer şekilde sınırlı olduğu ve yapılan çalışmaların ise daha çok nicel çalışma desenleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Yürütülen çalışmaların yıllarına bakıldığında ise çalışma sayılarının son birkaç yılda artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu konuda nicel çalışmaların yanı sıra iki (Meral, 2017; Uçar ve Samur, 2017) bilgi verici/derleme çalışmasına ulaşılmıştır. Bu derleme çalışmalarında OSB ve beslenme konusunda uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek okuyuculara beslenmeyi etkileyen etmenler, buna bağlı beslenme yaklaşımlarını belirlemek ve bilgi vermek amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak Türkiye'deki alanyazın sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele alınmış; (a) OSB'ye özgü beslenme ve davranış özellikleri, OSB ve beslenme konusunda kesin bir beslenme tedavi yaklaşımının söz konusu olmaması, yeme sorunlarının çeşitlilik göstermesi, uzman ve ailelerin bu sorunlar için çözüm arayışı içerisinde olması nedenleriyle beslenme yaklaşımları konusunda güncel yaklaşımlar hakkında eğitimci, aile ve ilgili uzmanlara bilgi vermek, (b) bu kişiler arasında işbirliğinin önemini vurgulamak, (c) Türkiye'de var olan durumu yukarıda söz edilen açılardan betimleyerek analiz etmek ve (d) çeşitli önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Öte yandan, genellikle sağlık alanında ele alınan bu konunun eğitimci bakış açısıyla yorumlanmasına dikkat çekmek istenmiştir. Bu nedenle çalışmanın OSB ve beslenme konusundaki ulusal alanyazının genişletilmesine katkı sağlaması ve konuyla ilgili gelecekteki tartışmalar için zemin oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma sistematik bir alanyazın taramasıdır. Bu amaçla alanyazın taraması kapsamında Web of Science, Eric, EBSCO elektronik veritabanları ve Google Akademik arama motoru kullanılarak otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorders), beslenme (nutrition), beslenme yetersizliği (malnutrition), beslenme bozuklukları (nutritional disorders), yeme bozuklukları (eating disorders), metabolizma bozuklukları (metabolism disorders), bağırsak sorunları (bowel disorders), diyet (diet), besin takviyesi (nutritional supplement), vitamin (vitamin), beslenme tedavi yaklaşımları (nutrition treatment approaches) anahtar sözcükleri ikili ve üçlü kombinasyonlar şeklinde İngilizce karşılıkları ile birlikte taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen çalışmaları araştırma kapsamında incelemek için birtakım dahil edilme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler; araştırmaların Türkiye'de 2000-2019 yılları arasında yapılmış olması, araştırmaların hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler veya tez çalışmaları olması ve OSB ve beslenme/yeme konusunu ele almasıdır. Ek olarak bu çalışmada araştırma deseni bağlamında nitel ve derleme (bilgi verici) çalışmaları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Tarama sonucunda toplam 23 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Dahil edilme ölçütleri dikkate alındığında iki kitap bölümü ve sekiz derleme çalışması kapsam dışında bırakılmıştır. Dahil edilme ölçütlerini karşılayan 5 makale ve 8 tez çalışması bu kapsamda incelenmiştir. Bu çalışmalar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Dahil edilen 13 çalışma; amaç, yöntem, katılımcı özellikleri, sonuçlar ve öneriler olmak üzere beş başlık altında analiz edilmiştir. Bu süreçte yapılan incelemeler içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Bu başlıklara göre elde edilen araştırmalar araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak tablolaştırılmıştır. Son hali verilen tablo dikkate alınarak araştırmacılar tarafından tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacıların, birbirlerinden bağımsız olarak oluşturduğu her bir tema ve alt tema, bir diğeri ile karşılaştırılmıştır. Birbiri ile aynı olmayan veriler ortaya çıktığında, ilgili makale ya da tez çalışması yeniden incelenmiştir. Süreç içerisinde tabloda yer alan veriler tekrar kontrol edilmiş ve görüş birliğine varılarak tema ve alt temaların son hali verilmiştir. Elde edilen bu temalar kavram haritası şeklinde görselleştirilmiştir.

Tablo 1

OSB ve Beslenmeyle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Sonuçlar	Öneriler
1. Öz, 2019	Normal gelişen ve OSB olan çocukların yeme davranışlarının üzerinde ailelerinin yemek zamanında çocuklarına olan tutumlarının etkisinin incelenmesi	3-5 yaş aralığında 90 OSB olan ve 90 normal gelişen çocuk ve aileleri	İlişkisel tarama modeli	<ul style="list-style-type: none">Normal gelişen ve OSB olan çocukların bazı yemek davranışlarında farklılık olduğu ve çocukların yemek davranışları üzerinde ailelerinin yemek zamanı çocuklarına tutumlarının etkili olduğu belirlenmiştir.Normal gelişen ve OSB olan çocukların yemek zamanlarında tablet, TV, telefon gibi teknolojik araçlardan bir şeyler izleyerek ve oyuncak oynayarak yemek yemesi durumlarına bakıldığında; OSB olan çocuklarda ÇOYED ölçeğinde yeme reddi ve yıkıcı davranışlar daha fazla görülürken EYZD ölçeğinde ailelerinin daha fazla olumlu ikna tutumları sergiledikleri belirlenmiştir.Normal gelişen çocuklarda yemek zamanlarında bu araçları kullananların ÇOYED ölçeğinden sınırlı çeşitlilik ÇYDA ölçeğinde ise içme tutkusu, tokluk heveslisi, duygusal az yeme, yavaş yeme davranışları daha fazla iken bu araçları yemek zamanlarında kullanmayanlarda gıdadan keyif alma ve farklı besinleri denemeye açık olma davranışları daha fazla olduğu belirlenmiştir.	<ul style="list-style-type: none">Ailelerin sağlıklı beslenme, yeme davranışlarının gelişimi, öz bakım becerilerinin gelişimi ve yemek zamanlarında çocuklarına karşı olan tutumları hakkında bilinçlendirilmesi ve bu bilinçlendirme çalışmalarına MEB ve Sağlık Bakanlığı iş birliği içerisinde toplumun sağlıklı beslenme konusunda bilinç düzeyini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmasıOkul öncesi kurumlarında başlamak üzere tüm eğitim basamaklarında çocukların yeme davranışlarına ve sağlıklı beslenmelerine yönelik MEB tarafından eğitimler düzenlenmesi ve kantin yönetmelikleri, yemek yenen alanların standartlaştırılması, en az bir öğünün okulda tüketildiği kurumlarda alan uzmanları ile hazırlanmış menülerin olması önerilmektedir.
2. Şahin, Balkan ve Kırılı, 2019	OSB olan çocuklarda anne sütü alım sürelerinin OSB şiddeti ile ilişkisinin değerlendirilmesi	2-18 yaş aralığında 88 OSB olan ve 61 normal gelişen çocuk	-	<ul style="list-style-type: none">Gruplar arasında ortaya çıkan fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.OSB grubunda ÇODE puanları ile anne sütü alım süreleri arasında negatif korelasyon saptanmıştır.OSB olan çocuklarda anne sütü alım süreleri kontrol grubuyla benzer bulunmuştur.OSB olan çocuklarda anne sütü alım süreleri kısaltıkça OSB şiddetinin arttığı bulunmuştur.	-
3. Aslan ve Özcebe, 2018	OSB ve OSB olmayan çocukların ve ailelerinin beslenme davranışlarının belirlenmesi	7-12 yaş aralığında 73 OSB ve 83 OSB olmayan çocuk ve aileleri	Karşılaştırmalı-betimsel	<ul style="list-style-type: none">OSB olan çocukların ailelerin %49,3'ü normal gelişen çocukların ailelerin ise %54'ü çocuklarında beslenmeyle ilgili sorunları olduğunu ifade etmişlerdir.Ailelerin davranışlarında teşvik edici beslenme davranışı dışında bir fark bulunamamıştır.	<ul style="list-style-type: none">Okullarda sağlık hizmetleri ile ilgili beslenme davranışlarına ilişkin ihtiyacı olanlara danışmanlık hizmeti sunulmalıdır.
4. Batu, 2018	OSB olan çocukların besin ögesi alım durumunun belirlenmesi, sıkça tüketilen veya hiç tüketilmeyen besinlerin ortaya konması	7-15 yaş arası OSB tanısı almış 50 çocuk	-	<ul style="list-style-type: none">Çocukların %86'sının günlük enerji, %10'unun protein, %66'sının B1 vitamini, %66'sının folat, %100'ünün kalsiyum, %54'ünün çinko ve %38'inin demir alımları sınırdan veya yetersiz bulunmuştur.	<ul style="list-style-type: none">Diyet değerlendirmesinin bireysel olarak düşünülmesi, antropometrik ve laboratuvar verileriyle desteklenmesi ve gerektiğinde diyetisyenden beslenme danışmanlığı alınması ve zaman içerisinde beslenme bilgilerinin takibini sağlayabilmek için

					<ul style="list-style-type: none">Çocukların %8'inin süt ve süt ürünlerini, %6'sının taze meyveleri, %4'ünün etleri (et+tavuk+balık), %2'sinin ekme grubunu (pirinç hariç), %30'unun balığı, %26'sının sütü, %12'sinin yoğurdu, %12'sinin peyniri ve %14'ünün yumurtayı hiç tüketmediği belirlenmiştir.Ailelerin %66'sı çocuklarında besin seçiciliği, %72'si içecek seçiciliği, %56'sı besin ve içecek seçiciliği olduğunu bildirmiştir.	arşivlenmesi önerilmektedir.
5.	Başar Şenyılmaz, 2017	OSB ve DS olan bireylerin yemek yeme sırasında izlenmesi ve ailelerinden alınan bilgiler doğrultusunda beslenme ile ilgili oral motor becerilerin ve beslenme problemlerinin belirlenmesi	OSB tanılı 88 ve DS tanılı 30 birey	-	<ul style="list-style-type: none">FFAm'ye göre DS olan bireylerin kaşıkla beslenme, ısırma ve yutma alanlarında OSB olan bireylere göre daha fazla yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.STEP'e göre OSB olan bireylerin %84,1'i, DS olan bireylerin %80'i beslenme problemi göstermişlerdir.İki grup arasında beslenme problemi sıklığı açısından fark bulunmamıştır. Beslenme problemleri, OSB olan bireylerin en fazla beslenme becerileri alt boyutunda görülmüştür.DS olan bireylerin dil ve dudaklarını temizlemede, sıvı/katı gıda kontrolünde, uygun ısırma pozisyonunun kullanımında ve dilin uygun pozisyonunun korunmasında OSB olan bireylere göre yetersizlikler gösterdikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra OSB olan bireylerin kendine özgü sofrada davranışları olduğu gözlenmiştir.	-
6.	Kaleli, Kılıç, Balçın, Bingöllü ve Aşıcı, 2017	Özel Eğitim Kurumunda eğitim gören çocukların beslenme tarzları ve ailelerin çocuk beslenmesine yönelik tutumlarının incelenmesi ve okul çağında sıkça kullanılan 22 adet gıda maddesi tablosundaki yiyeceklerin sıklığının sorgulanması	30 gönüllü OSB olan çocuk sahibi aile	-	<ul style="list-style-type: none">Öğünler arasında çocuğunuzun ne zaman isterse yemesine izin verir misiniz? (%45,2 evet ve %54,8 hayır), Çocuğunuz acıkınca mı yemek hazırlarsınız? (%41,9 evet ve %54,8 hayır), Çocuğunuz her gün düzenli olarak akşam yemeği yiyor mu? sorularına (%32,3 evet ve %67,7 hayır) ve Sağlıklı beslenme ile ilgili bilgileri öğrenmeye ihtiyacınız var mı? sorusuna ise (%3,2 evet ve %96,8 hayır) hayır cevaplarının oranı evet cevabına göre yüksek bulunurken diğer soruların cevaplarında evet oranı yüksek bulunmuştur.	-
7.	Taşyürek, 2017	OSB tanısı konulan çocuklarda uyku ve beslenme sorunları ve bu sorunların GİS belirtileri, OSB şiddeti, vücut kitle indeksi, annenin anksiyete ve depresyon düzeyi, annenin yaşam kalitesi ile olan ilişkisinin belirlenmesi	2-6 yaş arası OSB tanısı olan 54 çocuk	-	<ul style="list-style-type: none">OSB olan çocuklarda uyku sorunları annenin depresyon ve anksiyete düzeyi ile pozitif yönde, annenin yaşam kalitesi ile negatif yönde ilişkili olduğu, GİS belirtileri ile ilişkisinin olmadığı bulunmuştur.Beslenme sorunlarının ise OSB şiddeti, annenin depresyon düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu, vücut kitle indeksi ile ilişkisinin olmadığı bulunmuştur.	<ul style="list-style-type: none">OSB'de görülen uyku ve beslenme sorunlarının daha iyi anlaşılması için bu konuda yapılacak ve etiolojisine ışık tutacak daha fazla sayıda araştırma yapılması ve daha geniş örneklem gruplarıyla uyku ve beslenme sorunlarına eşlik edebilecek psikiyatrik veya fiziksel durumlara yönelik daha ayrıntılı incelemeler yapılması önerilmektedir.
8.	Demir, 2016	OSB olan çocukları gelişimsel beslenme özelliklerinin, GİS şikâyetlerinin, yeme davranışlarının, ailelerinin besleme tarzının ve bazı antropometrik ölçümlerinin sağlıklı grupta	3-12 yaş arasında OSB tanısı almış 104 çocuk ile 100 normal gelişen çocuk	Kesitsel ve karşılaştırmalı	<ul style="list-style-type: none">Araştırma grubundaki çocukların kontrol grubuna oranla daha kısıtlı çeşitte diyetle beslendiği bulunmuştur. Ayrıca bu çocukların beslenmelerinde gıda heveslisi, emosyonel açığı yeme, gıdadan keyif alma, içme tutkusu, emosyonel az yeme ve yemek seçiciliği davranışlarını daha fazla gösterdiği belirtilmiştir.	<ul style="list-style-type: none">OSB'de erken yaşta gelişen beslenme problemlerinin aileleriyle sağlıklı beslenme ilişkisinin geliştirememesi ve buna bağlı yedirme problemlerinin ortaya çıkmasında rol oynadığından kontrol grubunda beslenme bozukluklarının erkenden tanınması ve

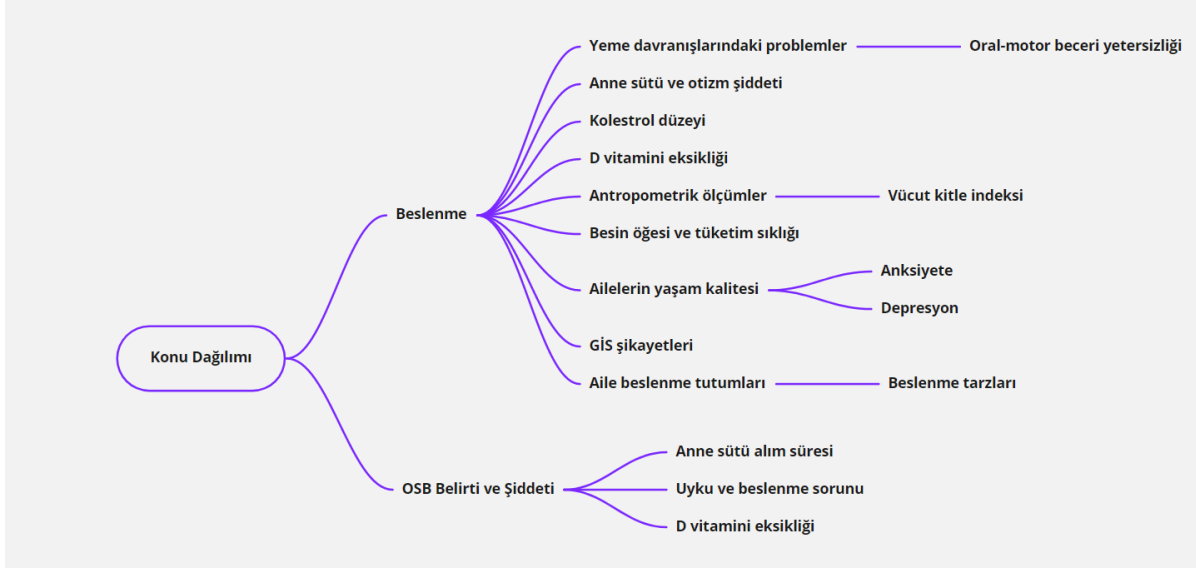
		karşılaştırılması				
9.	Girli, Özgönel, Sarı ve Ardahan, 2016	Özel eğitim kurumlarında eğitim gören OSB olan çocukların beslenme durumlarının tanımlanması ve ailelerin çocuklarının beslenmesine yönelik tutumlarının incelenmesi	2-12 yaş arası OSB olan 86 çocuğun ailesi	-	<ul style="list-style-type: none">Araştırma grubundaki çocukların ailelerinin emosyonel besleme, yardımcı besleme ve toleranslı kontrollü besleme tarzını daha fazla gösterdikleri ifade edilmiştir.Çocukların; %6,1'i süt ve süt ürünlerini, %8,4'ü et ürünlerini, %13,6'sı yumurtayı, %12,2'si kuru baklagilleri, %12,2'si sebzeleri, %4,9'u meyveyi, %3,7'si ekme tahıl grubu besinleri, %6'i yağı tüketmemektedir.Ailelerin %40'ı çocuğun dikkati başka yöne çekmek için, %65,8'i ise çocuğu ödüllendirmek amacıyla besin kullandığını belirtmiştir. Çocukların %51,4'ü çok küçük lokma ve yudum, %35,1'i çok büyük lokma ve yudum, %13,5'i çok ciddi sınırlı yeme özelliği göstermektedir.Araştırmada eğitilmiş ailelerin çocuğun beslenmesini sıkı kontrol ettiği, 1-6 yaş arasındaki çocukların ailelerinin çocuklarının beslenmesinde cesaretlendirici yaklaşım ve duygusal besleme yaklaşımları sergiledikleri saptanmıştır.	tedavi edilmesi OSB olan çocuk ve ailesinin yaşam kalitelerini önemli ölçüde artırabilir.
10.	Şengeng, 2015	OSB'nin D vitamini ile ilişkisini incelemek için OSB olan çocuklarda D vitamini düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyebilecek bazı etmenlerinin araştırılması	2-18 yaş arası 1529 OSB olan birey	Retrospektif	<ul style="list-style-type: none">Katılımcıların D vitamini düzeyleri ortalaması 17,87±7,46 ng/ml saptanmıştır. Katılımcıların yaklaşık %95'inde D vitamini eksikliği veya yetersizliği bulunmuştur.D vitamini düzeyleri katılımcıların cinsiyetleri ve doğum mevsimlerine göre karşılaştırıldığında farklı bulunmazken, 11 yaş üstündeki çocuklarda, 11 yaş altındaki çocuklara göre daha düşük olduğu belirtilmiştir.D vitamini düzeyi OSB olan bireylerde istatistiksel olarak düşük bulunurken; ALP ve fosfor düzeyinin yüksek bulunduğu ifade edilmiştir.	<ul style="list-style-type: none">Ailelere çocukların beslenmesinde besin içerikleri hakkında eğitim yapılabilir.Ailelere çocuklarının beslenme davranışlarının düzenlenmesi ve besleme konusunda olumlu tutum geliştirmelerine yönelik eğitim düzenlenebilir.Ailelerin OSB olan çocuklarda davranış yönetimi konusundaki becerilerinin geliştirilmesi beslenmeye yönelik yaklaşımlarının geliştirilmesine de katkı sağlayabilir.D vitamini eksikliğini OSB'ye yol açmasına neden veya sonuç olduğunu açıklayabilmek için daha ayrıntılı, hamilelik dönemini de içeren tüm risk etmenlerinin göz önüne alındığı, uzun süreli, çok merkezli büyük gruplardan oluşan ileri çalışmalar yapılması önerilmektedir.
11.	Ucuz, 2014	D vitamini eksikliğini davranış sorunları, mental gerilik ve OSB bulgularıyla ilişkisi olup olmadığı ve bu ilişkiyi açıklayabilecek muhtemel oluş mekanizmalarından NGF, GDNF düzeylerinin D vitamini ve psikiyatrik bulgularla korelasyonunun sınanması	2-5 yaş arasında gelişimsel geriliği olan çocuklar 31 D vitamini düşük ve 33 D vitamini normal çocuk	-	<ul style="list-style-type: none">D vitamin seviyesi düşük ve normal düzeyde olan çocuklar arasında ölçek puanı, NGF ve GDNF düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı; BBG ve BGG-OSB tanısına sahip çocuklar arasında NGF ve GDNF düzeyleri için fark olmadığı belirtilmiştir.D vitamin seviyesi ile NGF arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca sadece BGG tanısına sahip çocuklarda AGTE skorları ile GDNF düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişki belirlenmiştir.	-
12.	Uğur, 2013	Okul öncesi dönemde ve okula başlama çağındaki OSB olan çocuklarda plazma D vitamini, Ca,	3-8 yaş arasında OSB tanısı olan 54 çocuk ve 54	-	<ul style="list-style-type: none">OSB olan çocuklar ve kontrol grubundaki çocuklar arasında çocukların doğum mevsimi, aile yapısı, psikiyatrik hastalık dışı tıbbi bir hastalığa sahip olma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark	<ul style="list-style-type: none">İleri araştırmalarda doğumda ya da kordon kanında D vitamini düzeylerinin incelenmesi ve çocukların prospektif olarak izlenmesi ve sonuçlarının

	P, ALP ve folat düzeylerini kontrol grubuyla karşılaştırılması ile D vitamini düzeyleri ile problem davranış şiddeti, OSB belirti şiddeti, bilişsel gelişim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişkisinin incelenmesi	normal gelişen çocuk		saptanmamıştır.	takip edilmesi önerilmektedir.	
13.	Hergüner ve Hergüner, 2011	OSB olan çocuk ve ergenlerde kolesterol düzeylerinin incelenmesi	3-17 yaş arasında OSB olan 88 çocuk ve ergen	İlişkisel	<ul style="list-style-type: none">İki grup annelerinin arasında gebelikte çoklu vitamin, folat, D vitamini ve Ca takviyeleri desteği alma, güneş ışığından yararlanma, açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.Her iki grupta serum D vitamini, Ca, P, ALP ve folat değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.	-
				<ul style="list-style-type: none">Ortalama kolesterol düzeyi 150.5 ± 28.7 (81.0 – 230.0) mg/dl olarak bulunmuştur.Cinsiyet açısından erkek ve kızlar arasında kolesterol düzeyleri açısından fark bulunmamıştır.Pearson korelasyon analizine göre yaş ile kolesterol düzeyleri arasında ilişki olmadığı görülmüştür (p: .99). On altı olgunun kolesterol düzeyi iki yaşından büyük çocuklar için 5. persantil değeri olarak kabul edilen 100 mg/dl'den düşük bulunmuştur.Düşük kolesterol düzeyi sıklığı kızlarda (%35,7) erkelere (%14,9) göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.		

***BBG**: Bilişsel Gelişim Geriliği ***CODE**: Çocukluk Otizm Derecelendirme Ölçeği ***COYED**: Çocuklarda Yeme Davranışlarını Tarama Ölçeği ***ÇYDA**: Çocuklarda Yeme Davranışı Anketi * **DS**: Down Sendromu ***EYZD**: Ebeveyn Yemek Zamanı Davranışları Ölçeği ***FFAm**: Fonksiyonel Beslenme Değerlendirme Ölçeği ***GDNF**: Glial Cell Derived Nörotrofik Faktör ***NGF**: Nerve Growth Faktör ***OSB**: Otizm Spektrum Bozukluğu * **STEP**: Beslenme Problemleri Tarama Testi

Bulgular ve Tartışma

Araştırma bulguları; konu dağılımı, katılımcılar, yöntem, sonuçlar ve öneriler olmak üzere beş ana temada açıklanmıştır. Bu ana ve alt temalar Şekil 1, 2, 3, 4, 5'te sırasıyla görülmektedir. Her bir temaya ilişkin bulgular özetlenmiş ve yorumlanarak ilgili önerilerde bulunulmuştur.

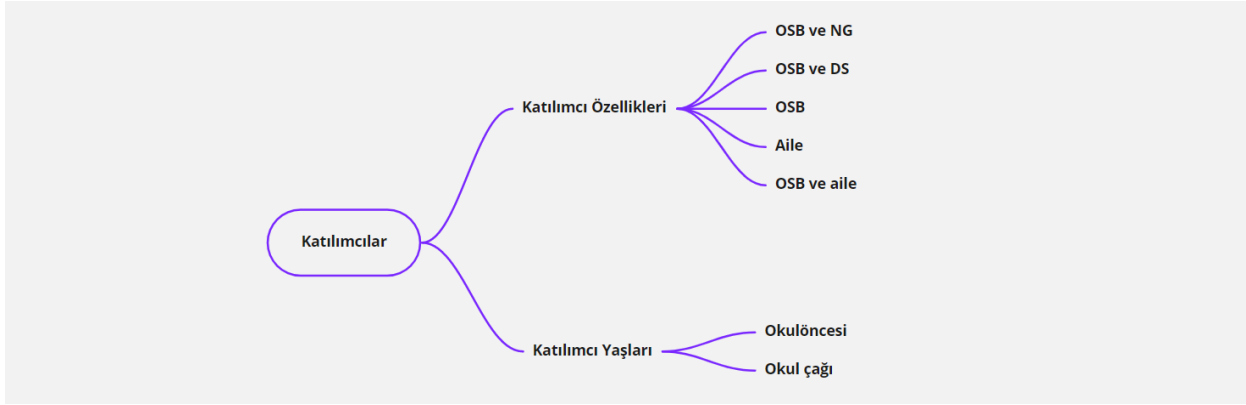


Şekil 1. Türkiye'de OSB ve beslenme alanına ilişkin yapılan çalışmaların konu dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde çalışmaların beslenme özellikleri ve OSB belirti ve şiddeti olmak üzere iki ana temada toplandığı görülmektedir. Beslenme özellikleri, OSB olan çocuklar ve aileleri açısından ele alınmıştır. Beslenme özellikleri teması; ailelerin ve çocukların yemek yeme davranışı, anne sütü ve OSB şiddeti, kolesterol düzeyi, D vitamini eksikliği, antropometrik ölçümler, besin ögesi ve tüketim sıklığı, ailelerin yaşam kalitesi, ailelerin beslenme tutumları ve GİS şikayetleri olmak üzere dokuz alt temadan oluşmaktadır. Bir diğer tema olan OSB belirti ve şiddeti ise anne sütü alım süresi, uyku ve beslenme sorunu ve D vitamini eksikliği alt temalarından oluşmaktadır. Ortaya çıkan temalar incelendiğinde ise en çok dikkat çeken çalışma konuları arasında ailelerin ve çocukların yemek yeme davranışı, ailelerin beslenme tutumları ve D vitamini eksikliği yer almaktadır.

Ailelerin beslenme/yeme davranışları ve beslenme tutumları ile ilgili olarak oral-motor beceri yetersizliği, beslenme problemleri ve beslenme tarzları ele alınmıştır. Özellikle burada önemle üzerinde durulması gereken bir nokta, OSB olan ve normal gelişen çocuklara sahip ailelerin beslenme davranışları ile çocuklarına karşı olan tutumlarının birbirine benzer olmasıdır. OSB olan çocuğa sahip ailelerin teşvik edici beslenme davranışlarının diğer ailelere göre daha sık kullandıkları görülmektedir. Belki de ailelerin beslenme konusunda çocuklarına karşı teşvik edici davranışlar sergilemeleri onların bu konuda başvurdukları bir strateji olarak düşünülebilir. Oysa ki, ailelerin OSB ve beslenme konusunda başvurabilecekleri en uygun stratejilerden biri de kanıt temelli uygulamalardan biri olan Uygulamalı Davranış Analizidir (UDA). UDA ailelere çocuklarında görülen beslenme problemleri ile baş etmede çeşitli ipuçları sunabilen ve pek çok sayıda davranışsal tekniğin bir arada kullanılmasından meydana gelen bir yaklaşımdır (Alberto ve Troutman, 2013; Fisher, Piazza ve Roane, 2011). Bu stratejiler arasında sözel yönergeler, seçim fırsatları, şekil verme tekniği, olumlu pekiştirme, ipuçları (örn., sözel, görsel, model, fiziksel gibi), çevresel düzenlemeler (örn., kural koyma, fiziksel düzenleme ve olumlu öğrenme iklimi oluşturma gibi) tercih edilebilir. Öte yandan yemek zamanları çocukların yalnızca fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması dışında oral-motor becerilerin gelişimi, dil ve iletişim becerilerinin kullanımı için de doğal öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda OSB olan çocuklarda yaygın olarak D vitamini eksikliği görüldüğü ifade edilmektedir (Saad vd., 2016; Saad vd., 2018). Düzenli miktarda ve belli sürelerle D vitamini takviyesi verildiği takdirde OSB olan çocuklarda serotonin seviyesi artarken GİS sorunları, hiperaktivite ve konuşma bozukluğu gibi semptomlarda azalma olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur (Patrick ve Ames, 2014; Saad vd., 2016; Saad vd., 2018). D vitamini öğrenme için gerekli olan dikkat, bellekte tutma, hazır bulunuşluk, kendini kontrol etme gibi bazı davranışlarda olumlu gelişmeler sağlayabilir. Ancak bu konuda D vitamini takviyesinin OSB belirtilerini azaltmaya doğrudan bir etkisi olduğunu gösteren herhangi bir araştırma bulgusunun olmadığı dikkate alınmalıdır.



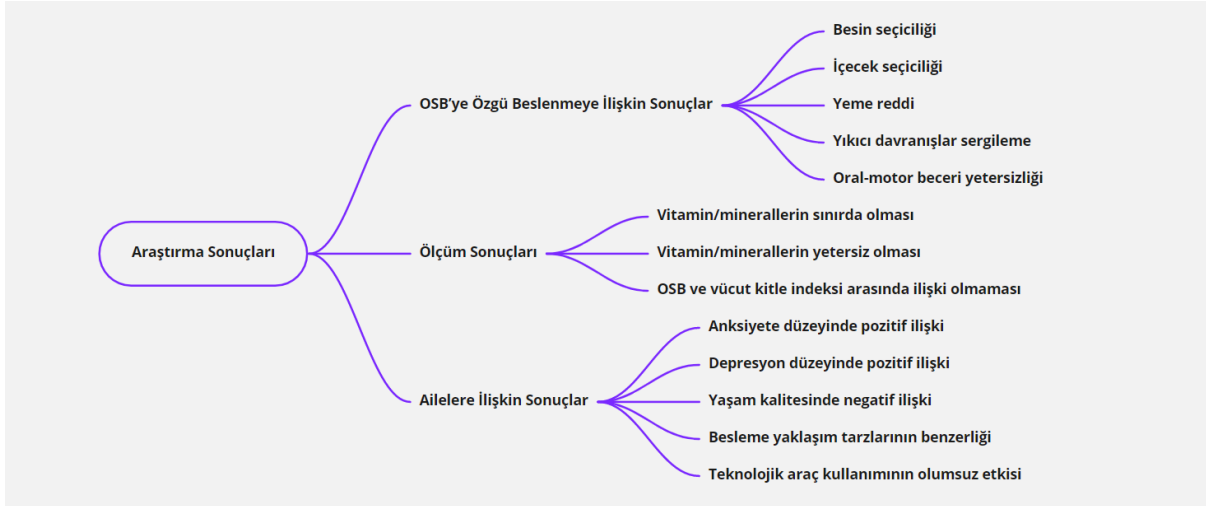
Şekil 2. Türkiye'de OSB ve beslenme alanına ilişkin yapılan çalışmalardaki katılımcı özellikleri

Şekil 2 incelendiğinde Türkiye'de OSB olan çocukların beslenmesine ilişkin yapılan çalışmalar katılımcı özellikleri ve katılımcı yaşları olarak iki ana temada incelenmiştir. Katılımcı özellikleri; OSB ve NG, OSB ve DS, yalnızca OSB, yalnızca OSB olan çocukların aileleri ile OSB olan çocuklar ve aileleri olmak üzere beş grupta ele alınmıştır. Katılımcı yaşları ise okul öncesi ve okul çağı çocukları bakımından değerlendirilmiştir. Katılımcı yaşları ranjı 2-18 arasındadır. Katılımcı yaşları değerlendirildiğinde yaşların geniş bir yelpazede ele alındığı söylenebilir. Özellikle çalışmalara katılan çocukların yaşlarının en düşük iki olması şu şekilde açıklanabilir: Birincisi; OSB olan çocukların tanılmasının her ne kadar 2 yaştan daha erken aylarda yapılabildiği ifade edilse de bu çocuklarda erken tanının genellikle 18-24 ay civarında konulması ile ilgili olabilir. İkincisi; bu çocukların beslenme gelişim özellikleri düşünüldüğünde çocukların 2 yaş civarında yetişkine benzer şekilde beslenme özellikleri gösterdiği söylenebilir. Katılımcı yaşlarının maksimum 18 olması ise bu yaştaki bireylerin yeme alışkanlıklarının değişime direnç göstermesi ve bu sürecin takip edilmesinin zor olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra, aileler erken tanıyı aldıktan sonra çocuklarının OSB durumu ile ilgili neler yapabilecekleri konusunda endişe duymakta ve çözüm arayışı içerisine girmektedirler. Bu süreçte ailelerin, OSB'nin temel tanı bileşeni olan sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışların özellikle beslenme problemleri içerisinde "yiyecek seçiciliğini" ön plana çıkarması ile sıklıkla görülen problemlerden birinin de beslenme problemleri olduğunu fark etmeleri sonucunda, beslenme şikayetleriyle ilgili çözüm arayışlarına daha çok erken yaşlarda başlamalarıyla ilgili olabilir. Çünkü yemek yeme davranışı büyüme çağındaki OSB olan çocuklarda gelişim geriliğine sebep olarak kronik sorunlara yol açabilir (Emond, Emmett, Steer ve Golding, 2010; Matson, Fodstad ve Dempsey, 2009; Ünal ve Özenoğlu 2016).



Şekil 3. Türkiye'de OSB ve beslenme alanına ilişkin yapılan çalışmaların araştırma desenleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere yapılan çalışmalarda ilişkisel, ilişkisel tarama, karşılaştırmalı-betimsel, kesitsel ve karşılaştırmalı, retrospektif (geriye dönük) araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada araştırma desenleri açısından dikkate değer bir bulgu göze çarpmaktadır. Çalışmaların beşinde araştırma deseni açık bir şekilde ifade edilirken sekizinde araştırma deseni ifade edilmemiştir. Araştırmacılar, yapılan çalışmaların birçoğunun birden fazla araştırma deseni içermesi nedeniyle özellikle çıkarımda bulunmaktan kaçınmıştır. Çalışmalarda araştırma deseninin açıkça ifade edilmesi, araştırmaların yöntemsel özellikleri açısından düşünüldüğünde araştırmanın yinelenirliği ile ilgilidir. Yinelenirlik ise araştırmacı dışındaki okuyucuların araştırmayı açık ve net şekilde yorumlamasına ve çalışmanın tekrarlanabilirliğine hizmet etmektedir. Bu durum nitelikli bir araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Creswell ve Porth, 2018). Bu açıdan sekiz çalışmada araştırma deseninin ifade edilmemesi, bu çalışmaların yöntemsel özelliklerinin zayıf olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda yöntemsel özelliklerin açık ve net şekilde ifade edilmesi önerilebilir. Araştırma desenleri değerlendirildiğinde dikkate değer bir diğer bulgu ise araştırmalarda daha çok geriye dönük çalışmalar yapılırken deneysel ve boylamsal çalışmalara yer verilmemesidir.



Şekil 4. Türkiye'de OSB ve beslenme alanına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları

Şekil 4'te görüldüğü gibi çalışma sonuçları; OSB'ye özgü beslenmeye ilişkin sonuçlar, ölçüm sonuçları ve aileye ilişkin sonuçlar olmak üzere üç ana temada incelenmiştir. Bu bağlamda sonuçlar besin ve içecek seçiciliği, vitamin ve minerallerin sınırdaki ya da yetersiz olması, OSB'ye özgü yemek yeme davranışları, ailelerde anksiyete ve depresyon düzeyinde pozitif yönde ilişki, ailelerde yaşam kalitesi açısından negatif yönde ilişki, OSB ve vücut kitle indeksi arasında ilişki olmaması, teknolojik araç kullanımının olumsuz etkisi, yeme reddi ve yıkıcı davranışların daha fazla görülmesi ve OSB olan çocuğa ve normal gelişen çocuğa sahip ailelerin besleme yaklaşım tarzlarının benzerliği şeklinde değerlendirilebilir.

Türkiye'de 86 OSB olan çocuk üzerinde yapılan çalışmada çocukların bazı besinleri tüketmediği ve çeşitli nedenlerden dolayı beslenme sorunlarının olduğu ifade edilmiştir (Girli, Özgönenel, Sarı ve Ardahan, 2016). Sıra dışı beslenme alışkanlıkları besin dokularına hassaslık ve besin tüketiminde seçicilik OSB olan bireylerde sık görülen sorunlar olup besin seçiciliği nedenleri yiyeceğin çeşidine, dokusunda, kokusuna, tadına, rengine göre değişmektedir (Herbert ve Buckley, 2013). OSB olan çocuklar genel olarak aynı besinleri tüketmeyi tercih etmektedir. Aynı besinleri tüketme eğilimi, yetersiz beslenme durumuna yol açmakta, bu durum ise OSB olan çocuklarda vitamin ve mineral eksikliği ya da yetersizliği ile sonuçlanmaktadır (Al-Farsi vd., 2013; Peretti vd., 2018). OSB olan çocukların aynı besinleri tüketme eğiliminin yanı sıra yeni besinlerle karşılaşma durumlarında akrabalarına kıyasla daha çok saldırgan tutumlar sergilediği ifade edilmektedir (Barnhil vd., 2017). Bu saldırgan tutumlar süreklilik gösterdiğinde ise aileler bu davranışlarla nasıl baş edecekleri konusunda çözüm üretmedikleri için kaygı düzeyleri artmakta ve bu durum onların yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etkenlerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, her bir etkeninin doğrudan ya da dolaylı olarak birbirini etkileyen bir döngü içerisinde olduğu söylenebilir. Bu döngü içerisinde yaşanan beslenme problemleri ile karşılaşan aileler farklı beslenme tedavi yaklaşımlarını denemektedirler. Oysa beslenme problemleriyle baş etme konusunda öncelikle yapılması gereken kanıt temelli yaklaşımların neler olduğunu araştırmak ve bunları günlük yaşamlarında kullanmayı tercih etmek olmalıdır. Bu bağlamda sağlık ve eğitim çalışanları arasında etkili bir iş birliğinin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Dikkate değer bir bulgu da teknolojinin (tablet, TV, akıllı telefon vb.) beslenme konusundaki olumsuz etkisinin yalnızca bir araştırmada (Öz, 2019) vurgulanmış olmasıdır. Aslında ülkemizde ailelerin çocuklarının yemeyi red etme durumunda yaygın olarak sergiledikleri tutum, teknolojinin beslenmeye eşlik etmesidir. Bu durum beslenme konusunda ailelerin yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu konuda ailelerin sağlıklı beslenme, öz bakım becerilerinin gelişimi ve çocuklarının yeme davranışları konusunda MEB ve Sağlık Bakanlığı iş birliği ile toplumun genelini bilinçlendirmeye yönelik geniş kapsamlı ileri araştırmalar planlanabilir.



Şekil 5. Türkiye’de OSB ve beslenme alanına ilişkin yapılan çalışmalara ilişkin öneriler

Şekil 5 incelendiğinde yapılan çalışmalarda öneriler iş birliği, eğitim, danışmanlık, beslenme izlemi ve ileri araştırmalar olarak beş ana temada toplanmıştır. Bu ana temalardan ise özellikle eğitim ve iş birliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Eğitim temasında sağlıklı beslenme ve bilinçlendirme, beslenme davranış müdahaleleri, okuldaki yeme alanlarının standartlaştırılması, okullarda sağlıklı beslenme menüsü hazırlanması ve olumlu tutum geliştirme ele alınmaktadır. İş birliği temasında iş birliği yapılacak kurum ve kuruluşlar; MEB ve Sağlık Bakanlığı iken iş birliğinde bulunulacak kişiler ise eğitimci ve diyetisyen, psikiyatrist, doktorlar olarak ifade edilmiştir. Aslında OSB olan çocuklarda beslenme ile ilgili yapılan çalışmaların yıllarına bakıldığında bu çalışmaların çoğunluğunun son birkaç yılda yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yıllardır göz ardı edilmiş olan bu konunun son yıllarda ilgi odağı olmasını sevindirici bulmakla birlikte özellikle sağlık ve eğitim alanında çalışan uzmanlar arası iş birliğinin ileriki çalışmalarda artarak sürdürülmesi temenni edilmektedir. Bu iş birliğinin OSB’de beslenme bozukluklarının iyileştirilmesine ve çocuğun fiziksel, bilişsel ve ruhsal açıdan daha sağlıklı bireyler olmasına ve çocukların eğitimden daha fazla yarar sağlayabilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

OSB olan çocuklarda belirtilerin farklı şiddette görülmesi, eşlik eden hastalık veya hastalıkların her çocukta farklı olabilmesi ve OSB’nin nedeninin tam olarak bilinmemesinden dolayı kesin bir beslenme tedavi yaklaşımından şimdilik söz etmek mümkün değildir. Ancak OSB olan çocuklarda belirtilerin azaltılması, OSB’ye eşlik eden hastalık belirtilerinin iyileştirilmesi, çocuğun beslenme konusunda ailesinden bağımsızlaşarak kendine yeterli hale gelebilmesi ve böylece hem çocuğun hem de ailenin yaşam kalitesinin artırılmasında sağlıklı beslenmenin önemi büyüktür. Dolayısıyla OSB olan çocuğun besin ögesi yetersizlikleri ve bunların nedenleri, yeme davranışları ile çocuğun besinlere olan yaklaşımı incelenerek bireysel değerlendirilmesi yapılmalıdır. Tüm bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak bireysel beslenme planı ve stratejisi geliştirilmelidir.

Kişiyeye özgü bireysel beslenme planı ve stratejisi geliştirmek, başarılı bir uzmanlar arası iş birliği yaklaşımını gerektirmektedir. Bu kapsamda kalori alımını takip etmek ve kalori hedeflerini belirlemek için doktor, psikolog ve diyetisyen; yemeye ilişkin oral-motor ve duyuşsal hassasiyet sorunlarına yönelik konuşma terapisti; ailelerin bu konudaki stres düzeylerini azaltmak ve gerekli destekleri ve kaynakları sağlamak için psikolog, psikiyatrist ve sosyal hizmet uzmanı hep birlikte uyum içerisinde çalışmalıdırlar. Besin seçiciliği, özel diyetler, tek yönlü beslenme gibi beslenme davranışlarının düzenlenmesi, beslenme

konusunda olumlu tutum geliştirilmesi ve bilinçlendirilmesi, problem davranışlar için davranış yönetimi konusunda becerilerin geliştirilmesi amacıyla ailelerin özel eğitimciler ile birlikte çalışması, iş birliğinin bir diğer önemli boyutudur. Bu iş birliği sürecinde çocuğun sağlık açısından ortaya çıkan beslenme sorunlarını gidermek için yaygın olarak glutensiz-kazeinsiz ile ketojenik diyet gibi farklı diyetler kullanılırken davranışsal ve sosyal açıdan ortaya çıkan davranış problemlerinin azaltılması için kanıt temelli uygulamalardan biri olan UDA strateji ve tekniklerinin kullanımı çocuk için büyük yarar sağlayacaktır. Bu noktada OSB ve beslenme konusunda geçerliliği doğrulanmış çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu amaçla besin tedavisinde kullanılan diyetlerin geçerliliğini sınamak amacıyla deneysel ve boylamsal çalışmaların yapılması ve yanı sıra UDA temelli müdahale yaklaşımlarını kullanan daha ileri ve kapsamlı araştırmaların yapılması önerilebilir. Buna ek olarak, OSB olan çocuklara uygun bir beslenme planı hazırlanmadan önce geniş örneklem büyüklüğüne sahip daha ileri ve kontrollü çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. (9th Edition). Englewood, Cliffs, NJ: Boston Pearson.
- Al-Farsi, Y. M., Waly, M. I., Al-Sharbati, M. M., Al-Shafae, M. A., Al-Farsi, O. A., Al-Khaduri, M. M., ... Deth, R. C. (2013). Levels of heavy metals and essential minerals in hair samples of children with autism in Oman: A case-control study. *Biological Trace Element Research*, 151(2), 181-186.
- Ammaniti, M., Ambrozzi, A. M., Lucarelli, L., Cimino, S. ve D'Olimpio, F. (2004). Malnutrition and dysfunctional mother-child feeding interactions: clinical assessment and research implications. *Journal of the American College of Nutrition*, 23(3), 259-271.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aslan, F. ve Ozcebe, H. (2018). Determination of nutritional behaviors of children with and without Autism Spectrum Disorder and Supplementary Practices of Parents. *International Journal of Caring Sciences*, 11(2), 759-767.
- Bandini, L. G., Anderson, S. E., Curtin, C., Cermak, S., Evans, E. W., Scampini, R., ... Must, A. (2010). Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. *The Journal of Pediatrics*, 157(2), 259-264.
- Barnhill, K., Ramirez, L., Gutierrez, A., Richardson, W., Marti, C. N., Potts, A., ... Hewitson, L. (2017). Bone mineral density in boys diagnosed with autism spectrum disorder: A case-control study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(11), 3608-3619.
- Başar Şenyılmaz, P. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu ve down sendromu olan bireylerde oral motor beceriler ve beslenme problemlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bat, Z. (2012). *6-15 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Batu, Z. (2018). Nutrition in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 4(3), 87-92.
- Berry, R. C., Novak, P., Withrow, N., Schmidt, B., Rarback, S., Feucht, S., ... Sharp, W. G. (2015). Nutrition management of gastrointestinal symptoms in children with autism spectrum disorder: guideline from an expert panel. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(12), 1919-1927.
- Center for Disease and Control (CDC) (2018). Data & statistics on autism spectrum disorder. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adresinden erişilmiştir.
- Cermak, S. A., Curtin, C. ve Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(2), 238-246.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc. London: Thousand Oaks.
- Demir, Ç. A. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümler*. (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi, Malatya.
- Dietert, R. R., Dietert, J. M. ve DeWitt, J. C. (2011). Environmental risk factors for autism. *Emerging Health Threats Journal*, 4(1), 1-11.
- Emond, A., Emmett, P., Steer, C. ve Golding, J. (2010). Feeding symptoms, dietary patterns, and growth in young children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 126(2), 337-342.

- Fisher, W. W., Piazza, C. C. ve Roane, H. S. (Eds.). (2011). *Handbook of applied behavior analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Girli, A., Özgönel, S. Ö., Sarı, H. Y. ve Ardahan, E. (2016). Otizmli olan çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1), 87-99.
- Herbert, M. R. ve Buckley, J. A. (2013). Autism and dietary therapy: case report and review of the literature. *Journal of Child Neurology*, 28(8), 975-982.
- Hergüner, S. ve Hergüner, A. (2011). Otistik bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde kolesterol düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Tıp Dergisi*, 27(4), 226-228.
- Kaluzna-Czaplinska, J., Socha, E. ve Rynkowski, J. (2011). B vitamin supplementation reduces excretion of urinary dicarboxylic acids in autistic children. *Nutrition Research*, 31(7), 497-502.
- Kaleli, S., Kılıç, N., Balçın, D., Bingöllü, E. ve Açıcı, N. (2017). Sakarya özel eğitim kurumunda eğitim gören çocukların beslenme tarzında ebeveynlerin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-26.
- Knivsberg, A. M., Reichelt, K. L., Høien, T. ve Nodland, M. (2002). A randomised, controlled study of dietary intervention in autistic syndromes. *Nutritional neuroscience*, 5(4), 251-261.
- Ledford, J. R. ve Gast, D. L. (2006). Feeding problems in children with Autism Spectrum Disorders: A Review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 153-66.
- Liu, X., Liu, J., Xiong, X., Yang, T., Hou, N., Liang, X., ... Li, T. (2016). Correlation between nutrition and symptoms: Nutritional survey of children with autism spectrum disorder in Chongqing, China. *Nutrients*, 8(5), 294-309.
- Lucarelli, S., Frediani, T., Zingoni, A. M., Ferruzzi, F., Giardini, O., Quintieri, F., ... Cardi, E. (1995). Food allergy and infantile autism. *Panminerva Medica*, 37(3), 137-141.
- Martins, Y., Young, R. L. ve Robson, D. C. (2008). Feeding and eating behaviors in children with autism and typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1878-1887.
- Matson, J. L., Rivet, T. T., Fodstad, J. C., Dempsey, T. ve Boisjoli, J. A. (2009). Examination of adaptive behavior differences in adults with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1317-1325.
- Matthews, J. (2013). *Autism diets: The first step to biomedical intervention and autism recovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McElhanon, B. O., McCracken, C., Karpen, S. ve Sharp, W. G. (2014). Gastrointestinal symptoms in autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Pediatrics*, 133(5), 872-883.
- Meral, B. F. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda beslenme problemleri ve bilimsel dayanaklı davranışsal müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 493-508.
- Mukaddes, N. M. (2014). *Otizm spektrum bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Neggers, Y. (2011). Dietary interventions in autism. *Autism Spectrum Disorders-From Genes to Environment*. IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.84030.
- Önal, S. ve Uçar, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu tedavisinde beslenme yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 179-194.
- Öz, N. S. (2019). *Tıpkı gelişen ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yeme davranışları ve ebeveynlerin yemek zamanı tutumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patrick, R. P. ve Ames, B. N. (2014). Vitamin D hormone regulates serotonin synthesis. Part 1: relevance for autism. *The FASEB Journal*, 28(6), 2398-2413.
- Pehlivan Türk, B., Bakkaloğlu, B. ve Uhal, F. (2003). Otistik bozukluk etyolojisi: Genetik etkenler. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 10, 88-96.
- Peretti, S., Mariano, M., Mazzocchetti, C., Mazza, M., Pino, M. C., Verrotti Di Pianella, A., ... Valenti, M. (2018). Diet: the keystone of autism spectrum disorder? *Nutritional Neuroscience*, 1-15. DOI: 10.1080/1028415X.2018.146481.
- Ranjan, S. ve Nasser, J. A. (2015). Nutritional status of individuals with autism spectrum disorders: do we know enough?. *Advances in Nutrition*, 6(4), 397-407.

- Saad, K., Abdel-rahman, A. A., Elserogy, Y. M., Al-Atram, A. A., Cannell, J. J., Bjorklund, G., ... Abd El-Baseer, K. A. (2016). Vitamin D status in autism spectrum disorders and the efficacy of vitamin D supplementation in autistic children. *Nutritional Neuroscience*, 19(8), 346-351.
- Saad, K., Abdel-Rahman, A. A., Elserogy, Y. M., Al-Atram, A. A., El-Houfey, A. A., Othman, H. A. K., ... Ahmad, F. A. (2018). Retracted: Randomized controlled trial of vitamin D supplementation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(1), 20-29.
- Sharp, W. G., Burrell, T. L. ve Jaquess, D. L. (2014). The Autism MEAL Plan: A parent-training curriculum to manage eating aversions and low intake among children with autism. *Autism*, 18(6), 712-722.
- Sevim, S. ve Ayaz, A. (2017). B12 vitamini desteği otizmli çocukların tedavisinde etkili midir? *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 15-27.
- Şahin, N., Balkan, D. ve Kırılı, U. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan olgularda anne sütü alım süreleri ve otizm şiddetiyle ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 6(1), 5-9.
- Şengenç, E. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı konularak altta yatan doğumsal metabolik hastalık araştırılmak üzere kliniğimize (metabolizma polikliniğine) gönderilen hastalarda d vitamini düzeyleri.* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Taşyürek, E. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı konulan çocuklarda uyku ve beslenme sorunları.* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Ünal, G. ve Özenoğlu, A. (2016). Nutrition in neurodevelopmental disorders. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 6(2), 80-85.
- Ucuz, İ. (2014). *D vitamini eksikliğinin mental gelişim, davranış sorunları ve otizm ilişkisi.* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Atatürk Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Erzurum.
- Uçar, K. ve Samur, G. (2017). Otizmin tedavisinde güncel beslenme tedavisi yaklaşımları. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 45(1), 53-60.
- Uğur, Ç. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda vitamin d düzeyleri.* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Weber, W. ve Newmark, S. (2007). Complementary and alternative medical therapies for attention-deficit/hyperactivity disorder and autism. *Pediatric Clinics of North America*, 54(6), 983-1006.

2023 EĞİTİMDE VİZYON BELGESİNİN ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRMESİ

ARSLAN BAYRAM

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Genç Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Atatürk ilk olarak eğitim sorununa el atmış ve John Dewey'i Türkiye'ye davet ederek Türk eğitim sistemini ve felsefesini oluşturmaya çalışmıştır. John Dewey eğitim sistemimiz ve sorunları hakkında bir rapor hazırlayarak ilgili makamlara sunmuştur. "Raporda ele alınan ve öncelikleri belirtilen konulardan bazılarının halen çözüm bekleyen sorunlar olarak devam etmesi ise düşündürücüdür. Bu sorunlardan bazıları şöyle sıralayabiliriz. Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleriyle, mevcut uygulanan program arasında istenen birlikteliğin – ilişkinin yeterlilik düzeyinde kurulamaması vb. 2023 eğitim vizyon belgesinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge çözümleme tekniği kullanılacaktır. Araştırmanın problemi doğrultusunda bu belgeler incelenerek, eğitim felsefesindeki değişim, eğitim yatırımlarına ayrılan kaynaklar doğrultusunda okullaşmaya yönelik öngörüler, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla, vizyon belgesinde yer alan nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz? Sorusuna verilen yanıtlar eleştirel bağlamda ele alınarak çözümlenmiştir. Türk eğitim sisteminin genel amaçlarının belirlendiği yasa eğitim felsefesi olarak pragmatizm hala yer almaktadır. Ancak vizyon belgesi neoliberal politikaların yaşama geçirilmesi için postmodernist felsefi anlayış üzerine oturtulmaktadır. Bu durum Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla çelişmektedir. Eğitime yapılan yatırımlar göz önünde bulundurulduğunda ulaşılamayacak hedeflerin ortaya konulduğu bulunmuştur. Eğitim planlaması bağlamında gerçekleştirilmesi olası gözükmeyen hedefler bulunmaktadır. Mesleki eğitimde ortaya konulan anlayış, mesleki eğitimin niteliğinin artırılmasından çok sanayiye ucuz işgücü sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca tüm dünya gibi ülkemizde de yasak olan çocuk işçiliğini teşvik etmektedir. Bu bağlamda eğitimde niteliği artıracağı iddia eden ve eğitim sisteminin sorunlarını çözeceğini ifade eden vizyon belgesi eğitim sisteminin sorunlarını çözmeye ve niteliği artırmayı sağlama konusunda eksik görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Postmodernizm, Pragmatizm, Eğitim planlaması, Eleştirel yaklaşım

Abstract

Young was first with the establishment of the Republic Atatürk education issues at hand and John Dewey, Turkey has tried to create by inviting the Turkish education system and philosophy. John Dewey prepared a report on our education system and its problems and submitted it to the relevant authorities. Dür It is thought-provoking that some of the issues addressed in the report and whose priorities are identified as issues that remain to be resolved. Some of these problems can be listed as follows. Lack of budget for education. The pre-service and in-service trainings of the teachers and the desired co-operation between the current program and the inability to establish the relationship at the level of competence, etc. In this study, which aims to make a critical evaluation of 2023 educational vision document, document analysis technique which is one of the qualitative research methods will be used. By examining these documents in line with the problem of the research, the changes in the philosophy of education, the predictions for schooling in line with the resources allocated to education investments, with the general purposes of the Turkish education system, what kind of person do we want to grow in the vision document? The answers to the question were analyzed in a critical context. Pragmatism still exists as a philosophy of education in the law in which the general aims of the Turkish education system are determined. However, the vision document is based on postmodernist philosophical understanding for the realization of neoliberal policies. This situation contradicts the general aims of the Turkish education system. Considering the investments made in education, it was found that the targets that could not be achieved were set. In the context of training planning, there are targets that are not likely to be achieved. The understanding put forward in vocational education aims to provide cheap labor force to industry rather than increasing the quality of vocational education. It also promotes child labor, which is prohibited in our country as well as in the world. In this context, the vision document that claims to increase the quality of education and that it will solve the problems of the education system seems to be incomplete in terms of solving the problems of the education system and increasing the quality.

Keywords: Postmodernism, Pragmatism, Educational planning, Critical approach

Problem Durumu

Eğitim, bir ülkedeki bireylerin gelişimiyle birlikte ülkenin topyekün gelişmesini sağlayan bir etkinliktir. Eğitimle kalkınma arasındaki ilişki 18. Yüz yılda klasik iktisatçılar tarafından ortaya konulmuştur. Eğitim yoluyla bireyin, toplum içinde var olduğunu öğrenmesi ve toplumun birlikte yaşaması sağlanmaya çalışılır (Bayram, 2017). Küçükahmet (2008) eğitimi

“bireyin topluma yararlı hale getirilmesi” olarak tanımlarken Sönmez (2017) ise, felsefi bir yaklaşımla benimsediğiniz felsefi yaklaşıma göre eğitimin tanımı değişir demektir. Genç Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Atatürk ilk olarak eğitim sorununa el atmış ve John Dewey’i Türkiye’ye davet ederek Türk eğitim sistemini ve felsefesini oluşturmaya çalışmıştır. John Dewey eğitim sistemimiz ve sorunları hakkında bir rapor hazırlayarak ilgili makamlara sunmuştur. “Raporda ele alınan ve öncelikleri belirtilen konulardan bazılarının halen çözüm bekleyen sorunlar olarak devam etmesi ise düşündürücüdür. Bu sorunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz. Eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleriyle, mevcut uygulanan program arasında istenen birlikteliğin – ilişkinin yeterlilik düzeyinde kurulamaması. 1924 Yılından günümüze beş defa (1924, 1936, 1948, 1968, 2005) İlköğretim Programının ve Program yaklaşımının değişmesi, uygulama düzeyinde sorunlar oluşturmaktadır” (Efendioğlu vd.,2010). Günümüzde yeniden eğitim felsefesi ve eğitim programları oluşturmak istenmektedir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyon belgesi adında bir yol haritası belirlemiş ve kamuoyuna sunmuştur. Bu araştırmanın amacı 2023 eğitim vizyon belgesinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmaktır

Araştırma Yöntemi

2023 eğitim vizyon belgesinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme kullanılacaktır. Nitel araştırmaların amacı araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır (Punch, 2005, 183-228). Araştırmada, belge çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge çözümlemesi, araştırma sorununun seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2005). Belge çözümlemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlemesini kapsar. Belge çözümlemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir (Madge, 1965, 75).

Araştırmada asıl olan birincil veri kaynaklarına ulaşmaktır (Balci, 2001). Araştırmada kullanılacak veriler, birincil (orijinal) veri kaynaklarından elde edilmiştir. Bu tür verilerde kaynakla araştırmacı arasında aracı yoktur. Bu çalışmada kullanılan birincil veriler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, MEB 2023 Vizyon belgesidir. Bu belgelerden çalışma grubu oluşturulmuştur.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte benimsenen pragmatizme dayalı bir eğitim felsefesi üzerine eğitim sistemi oluşturulmuş, ancak 1950’li yıllarla birlikte eğitim felsefesi özellikle program bazında değişikliğe uğrayarak farklılaşmıştır. 2005 yılında ise neoliberal ekonomi politikalara uygun olarak postmodernist felsefeyi benimseyen öğretim programları eğitim sistemine girmiştir. Günümüzde ise vizyon belgesi adında bir yol haritası sunulmaktadır. Tüm bu belgelerle bütünsel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla, araştırma verilerinin toplanmasında, belge çözümlemesi yöntemi benimsenmiştir.

Belgelerin hazır olarak bulunması, araştırmacının soru sorması veya sınama yapması gerekliliğini ortadan kaldırdığı gibi hata kaynaklarından daha az etkilenmesine yol açmaktadır (Mayring, 2000, 121).

Araştırmaya başlamadan önce hangi belgelere gereksinim duyulacağı saptanmış ve bu belgelere hangi kurumlardan ulaşılabileceği araştırılmıştır. Araştırmanın problemi doğrultusunda bu belgeler incelenerek, eğitim felsefesindeki değişim, eğitim yatırımlarına ayrılan kaynaklar doğrultusunda okullaşmaya yönelik öngörüler, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarıyla, vizyon belgesinde yer alan nasıl bir insan yetişmek istiyoruz? Sorusuna verilen yanıtlar eleştirel bağlamda ele alınarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Belgenin Felsefesi

Eğitimde 2023 vizyon belgesinin felsefi temeli, bir yanında beceri diğer yanında maneviyat kavramlarını taşıyan (çift kanatlılık) postmodernizme dayanmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, takım çalışması gibi becerileri ele almaktadır. Bu becerileri ele alırken eleştirel düşünme kavramını sıradanlaştırarak insanın maddi dünyada başarabildiği şeyler içine dahil etmektedir. Bilim ve akılcılığın tek başına yeterli olmadığı, bunun yanında maneviyatın da güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. “2023 Eğitim Vizyonu’nun, 21. yüzyıla dair eğitim önerisi, 21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli şeklindeki çift kanatlı bir okumadır. Sadece beceri kazandırmak hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekliliği insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir.”(MEB,2018).

Beceri Atölyeleri

Vizyon belgesine göre öğrencilerin gelişimini sağlayacak beceri atölyeleri kurulması ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanması planlanmaktadır. Belgede “İlkokuldan başlanarak tüm öğretim kademelerinde, çocukların sahip oldukları yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş becerilerin uygulama düzeyinde kazandırılabilmesi için okullarda “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulacaktır. Bu atölyelerdeki etkinlikler bilim, sanat, spor ve kültür odaklı yapılandırılacaktır. Tasarım-Beceri Atölyeleri ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde ortak bir amaç doğrultusunda tasarlanmış, çocuğun özellikle elini kullanmasını önemseyen, mesleklerle ilişkilendirilmiş işlikler olacaktır.” (MEB,2018). İfadesi yer almaktadır.

Kademeler Arası Geçiş Sınavları

Vizyon belgesinde bu başlık altında “Okullar arası başarı farklarının azaltılmasına yönelik eğitsel tedbirler alınacaktır, Şartları elverişsiz okulların fiziksel ve sosyal imkânları genişletilecektir. Bakanlık tarafından sağlanan kaynakların adalet temelli dağıtılması sağlanacaktır. Sınavla öğrenci alan okul sayıları kademeli bir şekilde azaltılacaktır.” (MEB,2018). gibi maddeler yer almaktadır.

Eğitimin Finansmanı

Vizyon belgesine göre MEB tüm kademelerdeki okullara merkezi bütçeden kaynak ayıracağını, hatta koşulları yetersiz olan okullara da pozitif ayrımcılık uygulanacağını belirtmektedir. Eğitim yatırımları konusunda yine uluslararası kuruluşlar, hayırseverlerin sağlayacağı finansman kaynak olarak gösterilmektedir. Ayrıca bir diğer finansman kaynağı olarak özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile mesleki teknik eğitim okullarının döner sermayeleri kaynak olarak gösterilmektedir.

5 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi

Vizyon belgesine göre okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilecek, ekonomik durumu yetersiz ailelerin çocuklarına beslenme yardımı sağlanacak, oyun temelli gelişim etkinliklerinin uygulandığı yaz okulları kurulacaktır. Ayrıca, erken çocukluk eğitiminde, yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyaller sağlanacak, hizmetin yaygınlaştırılması amacıyla merkezler kurulacak, mobil okul öncesi eğitim hizmetleri sunulacaktır. Resmî ve özel, kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulması ve uygulamaların izlenmesi planlanmaktadır.

Okullaşma

Temel eğitimde akademik bilgiden çok çocuğun gelişimine ve doğasına uygun bir yapılanma planlanmaktadır. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimleri önemsenerek şekilde yapılandırılacaktır. Eğitim ve öğretim süreci sadece ders saatleriyle sınırlandırılmayacaktır. Okulun, gerçek hayatın bir parçası olması, eğitsel süreçlerin ders saatlerinde olduğu kadar ders saatleri dışında da gerçekleştirilmesi sağlanacaktır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacaktır. Ortaöğretimde ise çocukların ilgi, yetenek ve karakterlerine uygun esnek seçmeli ders setleri oluşturulacaktır. Okullar arasındaki başarı farkı azaltılacaktır. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranlarının artırılması planlanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bilim ve akılcılığın yok sayıldığı, ön plana çıkarılmadığı bir felsefi yaklaşımın önemli ölçüde başarılı olması beklenemez. Günümüzde gelişmiş ülkelerin bilimi ön plana çıkaran yaklaşımları hem eğitimde hem de ülke gelişiminde başarılı olduğunu göstermektedir. Postmodernist felsefi yaklaşımla 2005 yılında oluşturulan öğretim programlarının başarısı günümüzde en çok tartışılan konulardan biridir. Bu gerçeklik ortadayken yeniden postmodernist felsefeyle eğitim sisteminin yapılandırılması gelecek için çok da ümit vadetmemektedir.

Beceri atölyeleri konusundaki hedefler bakanlığın yayınladığı istatistiklerle ulaşılır görünmemektedir. Beceri atölyelerinin açılması demek yeni yatırımların yapılmasını ya da varolan fazla dersliklerin kullanımını gerektirmektedir. Oysa ki, MEB bütçesi GSYH içindeki oranı 2014 yılında % 0,30 iken bu oran 2019 yılında % 0,12'ye gerilemiştir. MEB bütçesinden yatırımlara ayrılan pay ise 2014 yılında % 9,32 iken bu oran 2019 yılında % 4,88'e gerileyerek yarı yarıya azaldığı görülmektedir. Bu durum yatırım yapılmadığını ve beceri atölyeleri için yeni derslikler yapılamayacağı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca 2019 yılında derslik başına düşen öğrenci sayısı da OECD ortalamalarının üzerindedir. 2019 MEB istatistiklerine göre ilkokulda derslik başına düşen öğrenci sayısı 21,98, ortaokulda 31,75, genel ortaöğretimde ise 27,35'tir (MEB,2019). Bu durumda beceri atölyeleri için varolan dersliklerin de kullanılamayacağını göstermektedir.

Kademeler arası geçiş sınavı ve okullar arasındaki başarı farkının azaltılması hedefi de gerçekleşmesi zor görünenlerden biri olarak ifade edilebilir. MEB'in 2018 yılında yayınladığı LGS raporuna göre, anne ve babaların eğitim düzeyleri öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin sınav puanı ortalaması 329,38, lisansüstü olan öğrencilerin sınav puanı ortalaması 390,13'tür. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin sınav puanı ortalaması 321,92, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin sınav puanı ortalaması 383,34'tür. Yerleşen öğrencilerin %14,59'u İmam hatip ortaokulu mezunu, %68,24'ü ortaokul mezunu, %16,03'ü özel okul ve %1,13'ü yatılı bölge okulu mezundur. Öğrencilerin merkezi sınav puanı ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde özel okul mezunu öğrencilerin sınav puanı ortalamasının diğer okul türlerinden mezun olan öğrencilerin sınav puanı ortalamasından görece yüksek olduğu görülmektedir (MEB,2018). MEB'in 2015 yılında yayınladığı ortak sınav değerlendirme raporuna göre “Tüm derslerde aile gelir düzeyi arttıkça ortak sınav ortalama puanlarının da artmakta olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyi “çok iyi” olan gruptaki öğrencilerin ortak sınav ortalama puanları diğer gruplarda yer alan öğrencilerden yüksektir ve anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Benzer biçimde her bir gelir düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanlarının kendinden aşağıda bulunan gelir düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanlarından yüksektir ve aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır.” (MEB,2015).

Okulların finansmanına yönelik hedefler incelendiğinde yine ulaşılması güç olan hedefler olduğu söylenebilir. MEB, 2019 istatistiklerine göre 2014 yılında GSYH'dan MEB'na ayrılan bütçenin oranı %0,30 iken bu rakam 2019 yılında %0,12'ye gerilemiştir. Merkezi Yönetim bütçesinden MEB'na ayrılan bütçenin oranı ise 2014 yılında %1,19 iken bu oran 2019 yılında %0,58'e gerilemiştir. Böylesi bir durumda okullara MEB'nın finansman ayırması mümkün görülmemektedir.

Okullaşma oranlarının artırılması ve tüm çağ nüfusunun okula gidebilmesi ve eğitim hakkından yararlanması hedeflenmektedir. Ancak MEB, 2012/13 istatistiklerine göre 5. Yaş grubundaki çağ nüfusunun %39,72'si, ilkokulda %98,86'sı, ortaokulda %93,09'u ve ortaöğretimde ise %70,06'sı eğitim hakkından yararlanırken 2019 istatistiklerinde 5 yaş grubu %68,30'a yükselmiş, ilkokullarda okullaşma oranı %91,92'ye gerilemiştir. Ortaokullarda ise %93,28 ile neredeyse herhangi bir değişim yaşanmamıştır. Ortaöğretimde ise %84,20'ye yükselmiştir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma - yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Bayram, A. (2017). *Eğitimde temel kavramlar*. Editör: Veysel Sönmez. Eğitim Bilimine Giriş Ankara. Anı yayıncılık.
- Efendioğlu, A.& Berkant, H.& Arslantaş, Ö. (2010). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 13-15 Mayıs 2010. Balıkesir.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Dokuzuncu Basım .Ankara. Nobel Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara. Nobel yayınevi.
- Madge, J. (1965.)*The tools of science an analytical description of social science techniques*. Anchor Books Doubleday and Comp.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. Sezai Durgun). Adana. Baki Kitabevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:3. Ankara. MEB yayınları.
- Punch, K. (2005) *Sosyal araştırmaya giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. 2. Baskı, Londra. Sage,
- Web:<http://mevzuat.meb.gov.tr>
- Web: <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/Ortak-Sinavlar-Arastirma-Raporu.pdf>(2015)
- Web:http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. On yedinci baskı. Ankara. Anı yayıncılık.

TEACHING UNDER THE VIRTUAL SURVEILLANCE: EXPLORING ONLINE INSTRUCTORS' EXPERIENCES

KADİR BERK

BILECIK SEYH EDEBALI UNIVERSITY

HASAN UÇAR

BILECIK SEYH EDEBALI UNIVERSITY

Abstract

Purpose: The state of being viewed by the authority mostly without consent creates a virtual panopticon power. The presence of this panoptic surveillance and the possibility of misusing this power may force the instructors to act as they are being watched and monitored. So, the authors were interested in exploring online instructors' perspectives on panoptic surveillance through the lens of panopticon concept.

Method: In order to gain insight into this situation, this paper used a qualitative case study method to investigate the online instructors' views on panoptic surveillance in online learning environments. The participants of the study were eight instructors from three different state universities in Turkey. The instructors have been teaching online courses at least for a year. The data of the study were collected through an online survey.

Findings: According to interviews data, the instructors reported that they felt like being monitored while teaching online and they felt anxious with the idea that they were being recorded/monitored, namely surveilled during online teaching. They also expressed that they limited themselves while teaching online compared to in-class teaching experience. So, they stated that they controlled their behaviors while teaching online thinking that an authority was watching or would watch them.

Implications for Research and Practice: Monitoring gives power to the authorities in online learning platform. Even though it is difficult to determine the agreeable level of virtual surveillance, this can be designated according to aims and results of the surveillance.

Keywords: Distance education, online learning, panopticon, control, surveillance

Introduction

Information and communication technologies have become prevalent tools in all sides of lives. These technologies have also brought the notion of panoptic surveillance in education settings. Surveillance has been one of the most important instruments of power for ages. It has taken many different forms and served various purposes from ancient times to feudal ages, from industrial societies to post-industrial and modern times: to protect the land from enemies; to monitor the criminals; to defend the nation, to discipline the army, to boost the production, to promote the consumption, to prevent crime, to bring and keep the peace and tranquility, to sort people, to monitor the health, and to ensure obedience (Foucault, 1995). Whatever is the purpose and form, the ultimate goal of surveillance is to maintain control on masses and exert self-control over the behavior of the individual (Elmer, 2012; Foucault, 1995; Lyon, 2001). This kind of control has been established through bureaucracy and technology from the industrial times onwards. Some of the basic characteristics of surveillance are that it is associated with governance and management; constitutive of the subject; disabling as well as enabling and is "productive" in Foucault's sense; understood in terms of distanciation; becoming increasingly implicated in a system of assemblage which brings together diverse control technologies (Zureik, 2005; Philips & Curry, 2005). As stated by Lyon (2005), surveillance happens to us all, every day, as we walk beneath street cameras, swipe cards, surf the Net.

Panopticon is the key concept in surveillance systems. Michel Foucault who narrates the-300-year-history of the transition from the society of punishment to the society of discipline and finally to the society of control (surveillance) in his masterpiece (1995), conceptualizes the architectural design of prison by philosopher Jeremy Bentham as Panopticon. Mcgrath (2004) explains this system as a key shift from a view of morality that involved punishments for wrongdoing, to a sense of a self that knows that s/he is subject to the gaze of the authority and thus controls his/her behaviors by measuring, grading and censoring. Panoptic surveillance aims to normalize and/or construct an ideal, obedient, desired self by the perpetual gaze. The panoptic mechanism arranges spatial unities that make it possible to see constantly and to recognize immediately. Well-arranged light helps the surveillant capture better than darkness. According to Foucault (1995) visibility is a trap.

Initially encouraging and stimulating convicted criminals to monitor and exert self-control over their behavior, the gaze of surveillance quickly diffused from prisons into other state institutions such as army barracks, hospitals and schools, and then into everyday life – in the street, at the shopping mall, in the open-plan office. Similarly, courses in online learning environments are always viewed or can be viewed by the authority without consent and this kind of virtual surveillance creates a virtual panoptic power (Epling, Timmons, & Wharrad, 2003; Waycott, Thompson, Sheard, & Clerehan, 2017). As a result of this, the authority can use this unbalanced power to evaluate the online instructors. The virtual classroom has the potential to become far more panoptic than any physical space could. This is because in theory all your actions within this

space could be viewed without there being any indication of the presence of a voyeur (Luck, 2012). The presence of this panoptic surveillance and the possibility of misusing this power may force the instructors to act as they are being watched and monitored. So, this paper aims to investigate the online instructors' views on virtual panoptic surveillance in online learning environments.

Method

Research Design

This paper used a qualitative case study method to investigate the online instructors' views on panoptic surveillance in online learning environments. A case study is conducted in order to gain insight in a particular situation (Fraenkel & Wallen, 2009). In addition, case study researches are used to investigate a phenomenon in its real-life context (Yin, 2003). So, within this case study research, the authors were interested in investigating online instructors' perspectives on panoptic surveillance through the lens of panopticon concept.

Sample

The participants of the study were eight volunteer instructors from three different state universities in Turkey. The instructors have been teaching online courses at least for a year. The participants were selected purposefully as they were considered to give the best results on the subject matter issue. The features of the participants are given in Table 1.

Table 1. *The Features of the Participants*

Participant	Degree	Age-Sex	Teaching Face to Face (year)	Teaching Online (Year)
P1	B.A.	28 - F	5	1
P2	M.A.	27 - F	5	1
P3	M.A.	28 - F	6	1
P4	M.A.	35 - M	11	5
P5	Ph.D.	37-M	15	1
P6	M.A.	32-F	10	1
P7	Ph.D.	37-F	14	7
P8	M.A.	35-M	11	2

The participants have been working in higher education and have experience in online and face to face teaching.

Instrument and Procedure

The data of the study were collected through an online survey. The following questions were asked to the instructors in the survey.

- Could you please talk about your online teaching experience in terms of being recorded and being monitored?
- How can you compare teaching in class and teaching online in terms of being recorded?
- Do you feel like being monitored while teaching online? If yes, how does it feel?
- Do you sometimes limit yourself while teaching online compared to your in-class teaching experience?
- Do you control your behaviors while teaching online thinking that authority is watching or will watch you?
- Do you alter the way you teach while teaching online thinking that authority is watching or will watch you?
- Do you sometimes feel anxious about the idea that you are being recorded/monitored/surveilled during online teaching?

- Do you think teaching online creates obedience in terms of being monitored?
- How does it feel not being able to see the authorities who can watch your lessons in an online learning platform?
- Do you think monitoring gives power to the authorities in the online learning platform? How and why?

Data were collected over a three-week period in the spring semester in the 2018-2019 academic year.

Data Analysis

This study aims to answer the following two main research questions:

- What are the perspectives of the online instructors on panoptic surveillance through the lens of panopticon metaphor?
- Does virtual surveillance enhance or obstruct the efficiency of online courses?

The aim of the case study was to get rich data. The data of this study were gathered through the online questionnaire and analyzed through content analysis. The qualitative content analysis is a technique that allows researchers to explore human behavior in an indirect way, through an analysis of their communications (Fraenkel & Wallen, 2009).

Results

The results of the study are presented as answers to the two research questions. The first research question was “*What are the perspectives of the online instructors on panoptic surveillance through the lens of panopticon metaphor?*” The participants answered this question in relation to online teaching experience in terms of being recorded and being monitored. Each participant had negative attitudes to the online panoptic surveillance. P1, P3 and P4 stated that being monitored during the teaching sessions created a sense of discomfort and this affected their teaching performance. P2 and P6, furthermore, expressed the feeling of surveillance was totally uncomfortable. Similarly, P4 also stated that the experience was totally uncomfortable especially when thinking the people who monitored know nothing about online education. The critique of this participant may be understood better when compared with the “in-class” teaching. When “the authority” visits a class for inspection purposes – which is very usual, planned and structured – the instructor knows that the observer is a professional and knows that any spoken word in the class will be properly received by the authority. At the end of the inspection, the signifier (the instructor) will receive message (feedback) from the signified (the inspector). However, when the classes are monitored by “any authority” (not from the field) in online learning environments, the outcome is merely the judgement of the observer and is beyond being “scientific”. P5 and P7 reported that feeling that they would be watched made them quite nervous at first. Similarly, they still had fears about being monitored as they did not know about the results of being monitored and recorded. However, then they got used to teaching online and got more comfortable.

The second research question was “*Does virtual surveillance enhance or obstruct the efficiency of online courses?*” According to data presented in Table 2, the participants stated that the virtual surveillance obstructed their efficiency in online courses. P1 stated that teaching in class without being recorded gave her freedom. Moreover, P5 reported that he felt uncomfortable while teaching online as he thought he was being watched. As a last, P8 expressed that teaching in class is safer than teaching online, so teaching online partially prevented him to use his capabilities fully.

Table 2. *The Views of the Participants about Virtual Surveillance*

Participants	Sample views
P1	Teaching in class without being recorded gives me freedom. Freedom makes my lesson more efficient.
P2	It is hard to correct my mistakes and there is less interaction in online teaching.
P3	Teaching in class is much easier than teaching online. You cannot take too much risk in the recorded courses. It is very difficult to assemble the course, so any mistakes made by the instructor are recorded and remain for a long time.
P4	Teaching in class is very easy and comfortable. But teaching online includes risk.
P5	I feel uncomfortable while teaching online as I thought I am being watched.
P6	I limit myself while teaching online compared to in-class teaching experience.

P7	I try to control my behaviors while teaching online thinking that an authority is watching or will watch me.
P8	Teaching in class is safer than teaching online, so teaching online partially prevents me to use my capabilities fully.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion

The results of this case study explored notable issues related to increasing virtual panoptic surveillance in online learning environments. The results provided a debate on administrative, quality and ethical issues related to virtual surveillance in online learning environments and necessary actions related to this issue need to be considered. Among many other reasons that schools have emerged as sites of technological surveillance (keeping the records, tracking attendance, cost efficiency, efficiency in services, and etc.) security is one of the most important of all. Schools have been counted to be the sites of violence and risk (Taylor, 2012). In the case of this study, in online learning environments, though security risk is quite out of the question, the degree and way of surveillance has been observed to come to a discomfortable and bothersome degree as reported by the participants. Even the concerns reach up to the violation of right of privacy. This results in two problematic issues in terms of the quality and sustainability of online learning. In the first place, instructors, who are the most important constituent of online learning restrict themselves – intentionally or unintentionally – during the online classes which is in direct proportion to success. This is an intrinsic feature of surveillance as Epling, Timmons, and Wharrad (2003, p. 413) states: “organization practicing surveillance values quantity of work over quality of work.” On the other hand, instructors who feel uncomfortable about being subordinated through surveillance may tend to revert to teaching face to face, in classes, in their own “safe zones”. Thus, they would become the controller, not the controlled.

Conclusion

This paper intends to show that there is a transition from the instructor as the authority who has the power in the class to the instructor subject to the control due to the technological advances in online distance learning milieus. We can conclude from the findings that most of the participants think that they limit and control themselves as they are being monitored by authorities. In this sense, monitoring gives power to the authorities in online learning platform. Some of the participants reported that they feel anxious as a result of being recorded and monitored. So, we can assert that surveillance discussed here in sociological terms gives power to the authorities and creates a restrictive effect for the development of online learning environments.

One crucial point in the working mechanism of panopticon in the distance education case should be noted. As stated earlier, visibility has an important part of surveillance. However, not every individual who sees the subject has the power (for instance, in open and online learning environments, the learner is the beneficiary, so not the authority). As Foucault puts forward [the authority] “will be able to judge them [subjects of surveillance] continuously, alter their behavior, impose upon them the methods he thinks best” (Foucault, 1995, p. 204). We can conclude from the findings of the present study that the participants feel the oppression of the authority which imposes the instructors to control their teaching methods, alter the way they teach, and these are all carried out through virtual gaze of surveillance systems. As Taylor states (2012) surveillance takes the place of trust, privacy, anonymity and freedom of expression which are social attributes. Consequently, surveillance, as in other studies on education creates a sense of “bad reputation” on behalf of distance education among the instructors and naturally prompts the instructors to turn their steps towards face to face education. To cope with such problems, necessary actions related to virtual surveillance in online learning environments need to be considered within the ethical issue. However, it is difficult to determine the agreeable level of virtual surveillance, but this can be designated according to aims and results and of the surveillance. As this issue has not been studied adequately, we could not discuss the issue in relation to other researches.

Recommendations

The number of the participants who contributed this qualitative study might be one of the biggest limitations of this study. With a larger sample size – be it qualitative, be it quantitative – it would have been possible to discover rich and various findings on the issue. Though there are few studies on surveillance and education locating the learners in the center and discussing ethical issues and school, teachers’ room, and/or classroom environments (Anderson & Simpson, 2007; Luck, 2012; Taylor, 2012; Landahl, 2013; Perry-Hazan & Birnhack, 2019), there is a very limited number of studies in the literature dealing with surveillance, panopticon, distance education and the perception of the instructors all in one. As a significant, worthwhile, and stirring matter of debate, more studies should be conducted on this specific issue to create awareness among the agents from the instructors, to the administrative boards of the educational institutions and more importantly the administrative units of distance learning centers.

References

- Anderson, B., & Simpson, M. (2007). Ethical issues in online education. *Open Learning*, 22(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/02680510701306673>
- Elmer, G. (2012). Panopticon discipline control. In K. Ball, K. Haggerty & D. Lyon (Eds.), *Handbook of Surveillance Studies* (pp. 21 - 29). New York: Routledge.
- Epling, M., Timmons, S., & Wharrad, H. (2003). An educational panopticon? New technology, nurse education and surveillance. *Nurse Education Today*, 23(6), 412-418.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education* (Seventh edition). Boston: McGraw-Hill
- Landahl, J. (2013). The eye of power (-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom. *History of Education*, 42(6), 803–821. doi: 10.1080/0046760x.2013.832408
- Luck, M. (2012). Surveillance in the Virtual Classroom. In I. Management Association (Ed.), *Virtual learning environments: concepts, methodologies, tools and applications* (pp. 1676-1685). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-0011-9.ch808
- Lyon, D. (2001). *Surveillance Society: Monitoring Everyday Life*, Open University Press: Philadelphia.
- Lyon, D. (2005). Introduction. In D. Lyon (Ed.), *Surveillance as social sorting; privacy risk and digital discrimination* (pp. 1-9). New York: Routledge
- Mcgrath, J. E. (2004). *Loving big brother, performance, privacy and surveillance space*, Routledge: New York.
- Perry-Hazan, L., & Birnhack, M. (2019). Caught on camera: Teachers' surveillance in schools. *Teaching and Teacher Education*, 78, 193–204. doi: 10.1016/j.tate.2018.11.021
- Philips, D. & Curry, M. (2005). Privacy and the phonetic urge: Geodemographics and the changing spatiality of local practice. In D. Lyon (Ed.), *Surveillance as social sorting; privacy risk and digital discrimination* (pp. 137 - 152). New York: Routledge
- Taylor, E. (2012). The rise of the surveillance school. In K. Ball, K. D. Haggerty and D. Lyon (Eds.), *Handbook of Surveillance Studies*. London and New York: Routledge.
- Yin, R. K. (2003). *Case study methods: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zureik, E. (2005). Theorizing surveillance: the case of the workplace. In D. Lyon (Ed.), *Surveillance as social sorting; privacy risk and digital discrimination* (pp. 31-56). New York: Routledge
- Waycott, J., Thompson, C., Sheard, J., & Clerehan, R. (2017). A virtual panopticon in the community of practice: Students' experiences of being visible on social media. *The Internet and Higher Education*, 35, 12-20.

PISA 2015' DE FEN OKURYAZARLIĞI'NA YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK MADDELERİNİN ÖLÇME DEĞİŞMEZLİĞİNİN İNCELEMESİ**YUSUF KASAP****NURİ DOĞAN****SİNAN M. BEKMEZCİ****HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ****MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Birbirleri ile aynı yetenek düzeyinde ve farklı alt gruplarda olan bireyler arasında anlamlı karşılaştırmalar yapmak için kullanılan ölçme araçlarının birden fazla grupta aynı yapıyı temsil ettiğinin kanıtlarının dolayısıyla ölçme değişmezliğinin ortaya konulması gerekmektedir. Ölçme değişmezliği sağlanamadığında yapılan karşılaştırmalar anlamlı olmayabiliyor. Bu bağlamda çalışmanın amacı da PISA öğrenci anketinde yer alan fen okur-yazarlığına yönelik öz- yeterlik maddelerinin faktörlerini ortaya çıkarmak ve bu faktörlerin cinsiyet bağlamında ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığını incelemektir. Bu açıdan çalışma, PISA 2015 değerlendirmesinin geçerlik düzeyini saptamaya yönelik olduğundan betimsel bir araştırmadır. Yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik, tutum vb. duyuşsal özelliklerin öğrencilerin fen akademik başarısını arttırdığı yönünde çalışmalar görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini Türkiye'den ve Brezilya'dan PISA 2015'e katılan 31,036 öğrencinin Fen öz-yeterliği anketine vermiş oldukları yanıtlar oluşturmaktadır. Fen okur-yazarlığına yönelik öz-yeterlik maddelerine öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yapısı ortaya konulmuş sonrasında yapısal eşitlik modelleri (YEM) içerisinde yer alan çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan ölçme modeli çok gruplu doğrulayıcı faktör analizinin aşamalarına göre sınırlandırmalar yapılarak şekilsel değişmezlik, metrik değişmezlik, ölçek değişmezliği ve katı değişmezlik test edilmiştir. Değişmezlik testinde uyum indekslerinin arasındaki farklar kullanılmıştır. Bu aşamalardan elde edilen bulgular neticesinde PISA anketinin; çalışılan ülkelere göre yansız olduğunu, Türk ve Brezilyalı öğrencilerinin öz yeterlik yapısına ilişkin özelliklerine yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ve ölçme değişmezliği bakımından sorun teşkil etmediği tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda PISA' ya katılan farklı ülkelerde uygulanan anketlerin analizlerinin yapılması geçerlik ve güvenilirliğe yönelik daha geniş kapsamlı bilgiler edinmemizi sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme Değişmezliği, Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), Öz-yeterlik

Abstract

The evidences are needed to make significant comparisons by using the measument tools in seperate representative groups that have same level of skills and different subgruops and it requires measurement invariance to be proved. When measurement invariance is not achieved, comparisons may not be meaningful. Within this context, the purpose of the study is to determine the factors of self-efficacy items relating to science literacy in PISA student surveys and to test whether those factors have the measurement invariance according to gender variable. In this aspect, the study is a descriptive study since it is aimed to determine the validity of the PISA 2015 assessment. When the previous research is reviewed, it is seen that some affective factors such as self-efficacy and attitude increase the students' academic success in science subjects. Within this scope, the sample of the study consists of 31,036 students' responses to Science Self-Efficacy Survey as a part of PISA 2015 from Turkey and Brasil. An explanatory factor analysis was initially run for the self-efficacy items about the science literacy and the factorial structure was tested. Afterwards, the multi-group confirmatory factor analysis (MGCFA) placed under structual equation models (SEM) was performed. The measurement model that was built through aforementioned procedure was tested through its configural invariance, metrical invariance, scale invariance and strict invariance by performing the limitations regarding the stages of multi-group confirmatory factor analysis. The differences between good fit indices were used for the invariance test. As a result of the findings obtained from these stages, it has been found out that the PISA survey is unbiased by the studied countries, it gave reliable and valid results about the self-efficacy structures of Turkish and Brazilian students and it is not problematic in terms of measurement variance. Different studies analyzing the surveys applied in different countries within the PISA can provide us with extended knowledge of the reliability and validity.

Keywords: Measurement Invariance, Multi Group Confirmatory Factor Analysis (MGCFA), Structural Equating Model, Self Confidence

Giriş

Eğitim alanında bireylerin öğrenme düzeylerini belirlemek adına yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri önemli yer tutmaktadır. Yapılan ölçme değerlendirmeler içerisinde birçok türde sınav ve değerlendirme tipi bulunmaktadır. Bu sınavlar ulusal çapta olduğu gibi uluslararası alanda da olabilmektedir. Bu bağlamda yapılan sınavlardan birisi de Ekonomik İşbirliği

ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programıdır (PISA - Programme for International Student Assessment). Türkiye'nin 2003 yılından beri katıldığı ve üç yılda bir belirli konu alanlarına ağırlık verilerek gerçekleştirilen PISA'nın amacı, 15 yaşındaki bireylerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri olmak üzere üç alandaki düzeylerini tespit ederek bu alanlarda edindikleri becerileri günlük yaşama aktarıp aktarmadıklarını belirleyebilmektir (MEB, 2016). PISA'dan elde edilen sonuçlar katılımcı ülkeler ve farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına da olanak sağlar. Farklı gruplar arasında gerçekleştirilen ölçme işlemlerinde kişilik, zekâ ya da diğer yapılarla ilgili psikometrik ölçme işlemleri yapılırken birbirlerinden cinsiyet, bölge, kültürel farklılıklar vb. özellikler ile ayrılan gruplar arasında karşılaştırılabilir sonuçlar elde edebilmek için, kullanılan ölçme aracının farklı gruplar için anlamlı ve eşit hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durumda farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ön koşul, yapılan ölçmelerin değişmezliğinin incelenmesidir denilebilir (Horn ve McArdle, 1992).

Ölçme değişmezliği farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için ortaya çıkar (Cheung ve Rensvold; 2000) ve temelinde karşılaştırma yapılan gruplar için yapılan ölçümlerin geçerliliğinin sağlanması yatar (Tyson, 2004). Ölçme değişmezliği ile ilgili literatürde; gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin gruplar arasında aynı olması (Widaman ve Rice, 1997), belli bir değişken bakımından farklı alt gruplarda bulunan aynı yetenek/beceri/ilgi vb. düzeyindeki bireylerin ölçme aracındaki maddeleri aynı şekilde algılama ve yorumlaması (Bryne ve Watkins, 2003) gibi tanımları bulunmaktadır. Ölçme değişmezliğinin sağlanamaması sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine etki edebileceğinden bulunan sonuçlar anlamlılığını yitirebilir (Başusta, 2010). Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken "ölçme aracından kaynaklanan farklılık yoktur" varsayımı ile araştırma planlanırken bu varsayımın sağlanamaması çalışmayı zayıflatabilir. Bu nedenle ölçme aracının değişmezliği yapılan analizlerle ortaya konulmalıdır. Meredith (1993), ölçme değişmezliğinin gösterilmesi için dört aşamalı mantıksal bir süreç ve hipotez test etme yöntemlerinin izlenmesini önermektedir. Bunlar;

Şekilsel değişmezlik (configural invariance): Ölçme değişmezliğinin sağlanmasının ilk aşamasıdır. Bu aşamada ölçme aracının faktör yapısının gruplar arası değişmez olduğuna yönelik hipotez testi yapılmaktadır. Şekil değişmezliği temelde ölçme modelinin gruplar arasında aynı olup olmadığını test eder (Kline, 2011).

Metrik değişmezlik (metric invariance): Metrik değişmezlik referans grup olarak seçilen grubun faktör varyansları sabitlenip diğer grupların faktör varyansları serbest bırakılarak test edilir. Metrik değişmezlik sağlandığında yapının gruplar arasında benzer şekilde açığa çıktığı sonucuna varılabilir (Kline, 2011).

Ölçek değişmezliği (scalar invariance): Metrik değişmezliğe ek olarak madde sabitlerinin de gruplar arasında eşitliğini gerektirir (Millsap ve Olivera-Aguilar, 2012). Bu aşamada, ölçek değişmezliği test edilirken referans grubun faktör ortalamaları 0'a eşitlenir ve diğer grupların ortalamaları serbest bırakılır (Millsap ve Olivera-Aguilar, 2012). Ölçek değişmezliğinin sağlanmadığında maddelerin faktörleri açıklama düzeylerinde gruplar arasında farklılıklar vardır. Bu nedenle ölçek değişmezliğinin sağlanmadığı durumlarda yapılan karşılaştırmalarda elde edilen sonuçlar hatalı olabilir.

Katı değişmezlik (strict invariance): Katı değişmezlik faktör yapısı, faktör yükleri ve madde sabitlerinin yanı sıra madde artık varyanslarının da eşitliğini gerektirir (Widaman ve Rice, 1997). Katı değişmezliğin sağlanması faktör ve gözlenen değişken ortalamalarının yanı sıra gözlenen varyans ve kovaryansların da karşılaştırılmasına olanak sağlar (Gregorich, 2006). Ancak katı değişmezliğin pratikte sağlanması zordur. Bunun en temel sebeplerinden biri gizil değişkenden kaynaklanan varyans arttıkça madde artık varyanslarının da artmasıdır (Widaman ve Rice, 1997).

Türkiye'de ölçme değişmezliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde PISA 2015 uygulamasında kullanılan duyuşsal alan ölçeklerinin değişmezliği ile ilgili yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçekler ile ilgili ölçme değişmezliği çalışmalarının yanında, PISA, TIMMS, PIRLS gibi sınavlardaki psikolojik yapıların da ölçme değişmezliği ile ilgili incelemelerinin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Ercikan ve Koh (2005), Öğretmen (2006), Akyıldız (2009), Uzun ve Öğretmen (2010), Bahadır (2012), Uyar ve Doğan (2014), Kıbrıslıoğlu (2015), Başusta ve Gelbal (2015), Karakoç Alatl (2016), Ölçüoğlu ve Çetin (2016), Yandı, Köse ve Uysal (2017), Gülleroğlu'nun (2017), Kıbrıslıoğlu Uysal ve Akın Arıkan (2018)' in çalışmaları verilebilir. Bu çalışmalarda PISA 2009'a dayalı olarak yapılan analizlerde Uyar ve Doğan (2014) Türkiye uygulamasındaki öğrenme stratejileri modelinin cinsiyet grupları ve okul türüne göre yapısal ve metrik ölçme değişmezliğini, Bahadır (2012) okuma becerisi modelinin coğrafi bölgelere göre ölçme değişmezliğini sağladığını, Başusta ve Gelbal (2015) ise fen bilgisi ve teknolojileri ile ilgili kurdukları modelde yer alan psikometrik özelliklerin cinsiyet grupları arasında karşılaştırılabilir olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında PISA 2012'ye göre yapılan analizlerde Kıbrıslıoğlu (2015) cinsiyete göre kız ve erkek grupları arasında ölçme değişmezliğinin sağlandığını, Karakoç Alatl (2016) matematik ve fen okuryazarlığının yapısal değişmezlik gösterirken metrik değişmezlik göstermediğini, Ölçüoğlu ve Çetin (2016) matematik başarısına etkisi bulunan bir takım değişkenlerin coğrafi koşullar arasında tam ölçme değişmezliğini sağlamadığını, Yandı, Köse ve Uysal (2017) Problem Çözmeye Açıklık Ölçeği Türkiye ve Finlandiya örneğinde YEM çatısı altındaki ortalama kovaryans yapılarının değişmezliği analizi ve örtük sınıf analizi çatısı altındaki çoklu grup örtük sınıf analizi ile analiz etmiş ve varsayımlar açısından farklılaşmakta olan analiz yöntemleri kullanıldığında tutarsız sonuçlar elde edildiğini, Gülleroğlu (2017) matematiğe yönelik ilgi, matematik kaygısı, matematiğe yönelik benlik algısı ve matematik öz yeterliği değişkenlerinde matematik öz yeterliği dışındaki tüm değişkenlerin şekil değişmezliğini sağladığını, Kıbrıslıoğlu Uysal ve Akın Arıkan (2018) ise PISA 2006 ve 2015 uygulamalarının cinsiyet

gruplarına göre ölçme değişmezliğinin tüm aşamalarını sağladığını, yıllara göre cinsiyet gruplarının ve yıllara göre tüm grubun ise şekil değişmezliğini ve zayıf değişmezliği sağladığını tespit etmiştir. Yurt dışında ise PISA ve TIMSS gibi sınavlar da ölçme değişmezliği incelemesi yapılan çalışmalara Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006), Wu, Li ve Zumbo (2007), Alivernini (2011), Oliden ve Lizaso (2013), Marsh ve ark. (2013)'nin yaptığı çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006) PISA 2000 uygulamasında kullanılan öğrenme yaklaşımları ölçeğinin ülkeler arasında kültürel eşdeğerliğine baktığı çalışmada modelin 25 ülke arasında tam ölçme değişmezliğini ve kültürler arası geçerliliğin sağladığını tespit etmiştir. Yine başka bir çalışmada Marsh ve ark. (2013) TIMSS 2007 uygulamasında kullanılan matematik ve fen bilimleri motivasyon ölçeklerinin Arap ülkeleri ve İngiliz kökenli ülkeler arasındaki geçerliliğinin sağlanmadığını ancak ölçeklerin alanlar ve cinsiyetler arasında geçerliliğinin sağlandığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın problem durumuna uygun olarak öz yeterlik ile ilgili çalışmalarda öz yeterliğin öğrencilerin çeşitli derslerdeki akademik başarısını arttırdığı görülmüştür (Doğan, N., & Barış, F. (2010), Pektaş, M. (2010), Acar, T., & Öğretmen, T., Atar, H. Y., & Atar, B. (2012)). Özelde ise fen akademik başarısını arttıran çalışmalara Uzun, Gelbal, ve Öğretmen (2010)'in öğrencilerin SBS fen başarısına etki eden duyuşsal faktörleri yapısal eşitlik modeli (YEM) ile analizi sonucu önem ve öz yeterlik değişkenlerinin cinsiyet için fen başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığı çalışması örnek verilebilir.

Kullanılan ölçme araçlarının kültürlerarası geçerliliğinin sağlanması, söz konusu ölçeklerin genellenebilir olmasını ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini sağlar (Marsh, Hau, Artlet ve ark., 2006). Bu nedenle ulusal ve uluslararası sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının ölçme değişmezliğinin sağlanması gerekir. Yapılan çalışmalara göre ölçme değişmezliğinin önemi göz önünde alınarak, bu araştırmanın amacı PISA 2015'de üzerinde henüz değişmezlik çalışması yapılmamış olan fen okur-yazarlığına yönelik öz yeterlik maddelerinin ülkelere göre ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların; ülkeler bazında yapılacak karşılaştırmalı araştırmaları anlamlı kılacağı, benzer nitelikteki diğer çalışmalara referans olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Örneklem ve Veri Toplama Araçları

Farklı gruplarda fen eğitimine yönelik öz-yeterlik maddelerinin ölçme değişmezliğini inceleyebilmek için PISA (2015)'e Türkiye'den katılan öğrencilerin yanında başarı sıralamalarına bakılarak alt grupta bulunan bir ülkenin öğrencilerini seçmek amaçlanmıştır. Ülke seçiminde öncelikle Türkiye'den farklı kültüre fakat benzer başarı düzeyine sahip bir ülke seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu kritere dayanarak çalışma grubu örnekleme olarak PISA 2015 uygulamasına Brezilya ve Türkiye' den katılan öğrencilerden oluşturulmuştur. Sonuç olarak bu araştırmada Brezilya (23141) ve Türkiye (5895) öğrenci verisi kullanılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmada verileri analiz etmek için Mplus7 for Windows programı kullanılmıştır. Önce analizi yapılacak verilerin betimsel istatistikleri çıkarılmış, daha sonra çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çok gruplu doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce açılımlı faktör analizi ve bu analizin sonuçlarını kullanarak bir ölçme modeli kurulmuştur. Çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA), yapısal eşitlik modellemesinin (YEM) içerisinde yer almakta ve yapısal eşitlik modellemesinin tüm özelliklerini göstermektedir. Çoklu grup uygulamaları ile ölçülmeye çalışılan örtük özelliklerin gruplar arasında farklı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamalardan elde edilen CFI değerleri (comparative fit index) arasındaki farklar ölçüt olarak kullanılmaktadır. Uyumu belirlenmesinde örneklem hacminin büyük olmasının neden olduğu istatistiksel yetersizlikler olduğunda ki kareye alternatif olarak CFI, GFI değerlerinin daha uygun olduğunu tavsiye eden çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırmada kullanılan modelde değişmezlik testi olarak; şekilsel değişmezlik uygulamasından elde edilen CFI ile metrik değişmezlik uygulamasından elde edilen CFI, ölçek değişmezlik uygulamasından elde edilen CFI ve katı değişmezlik uygulamasından elde edilen CFI farkları karşılaştırılmıştır. CFI farklarının incelenmesinin temel sebebi ise uyum katsayılarının örtük puanlarla gözlenen puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bilgi vermesidir. Uyum katsayılarının aynı olduğu durumda maddelere ait puanlar gruplar arasında anlamlı biçimde karşılaştırılabilir. Bu araştırmada istatistiklerdeki farkın $0.01 \geq \Delta CFI \geq -0.01$ olan değişmezlik şartlarını sağlayıp sağlamadığının incelenmesi yapılmıştır. Bunlara ek olarak her bir değişmezlik testinde model veri uyumunun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için CFI, χ^2/sd oranı ve kestirimin hata kareleri ortalaması (RMSEA) indeksleri incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi analizlerinde çoğu zaman ki kare değerlerinin büyük örneklemelerden kaynaklı olarak anlamlı çıktığı görülmektedir (Brown, 2006). İyi bir model veri uyumu için örneklem büyüklüğünden kaynaklanan istatistiksel yetersizliklere karşı daha güçlü olan ve büyük örneklemelerde diğer uyum istatistiklerine göre daha uygun olan RMSEA değerleri ve CFI değerleri (Cheung ve Rensvold, 2002) ölçüt alınmıştır. CFI değerinin 0,90'dan yüksek, RMSEA değerlerinin ise 0,05'ten küçük olmasının iyi bir model-veri uyumunu gösterdiği kabul edilmektedir.

Bulgular

PISA fen okur-yazarlığına yönelik öz yeterlik ile ilgili yer alan 8 maddeye açılımlı faktör analizi yapılarak madde kümeleşmelerinin oluşturulan teoriye ve modele uygun olup olmadığına bakılmıştır. Aşağıdaki tablolarda Türkiye ve Brezilya örneklemelerinin açılımlı faktör analizi yapılmaya uygun olduğuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 1: Brezilya ve Türkiye Örneklemi KMO ve Bartlett Değerleri

Ülke	İstatistik	Değeri
Brezilya	KMO	0,931
	Bartlett testi	44937,716
	Df	28
	p	0,000
Türkiye	KMO	0,919
	Bartlett testi	19779,747
	Df	28
	p	0,000

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Brezilya ve Türkiye örneklemleri ile yapılan analizlerde KMO değerlerinin 0.70 değerinden yüksek olması örneklem hacminin yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki ülke için de sig.(p) değerleri $p < 0.05$ olduğundan veriler üzerinde açılımlı faktör analizi yapılabilir.

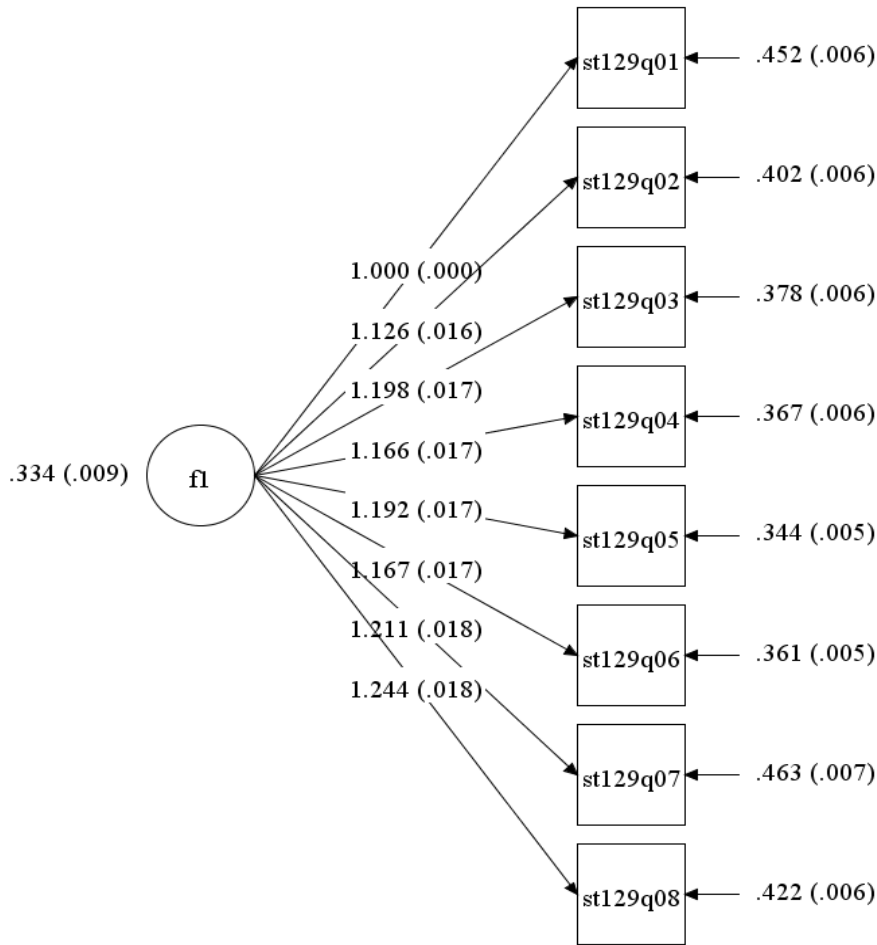
Tablo 2: Brezilya ve Türkiye Örneklemi Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Bileşen	Brezilya			Türkiye		
	Öz Değerler			Öz Değerler		
	Total	Açıklanan Varyans	Yığılmalı Yüzde	Total	Açıklanan Varyans	Yığılmalı Yüzde
1	4,804	60,049	60,049	4,606	57,569	57,569
2	,643	8,032	68,081	,749	9,364	66,933
3	,560	7,000	75,081	,606	7,574	74,507
4	,463	5,789	80,870	,478	5,975	80,482
5	,420	5,250	86,120	,446	5,580	86,062
6	,402	5,026	91,146	,393	4,919	90,980
7	,378	4,730	95,875	,379	4,740	95,720
8	,330	4,125	100,000	,342	4,280	100,000

Brezilya verileri üzerinde yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den fazla olan bir tane faktör bulunmuştur. Bunun yanı sıra 1. Faktörün öz değeri oldukça yüksektir. Ayrıca 1. Faktör toplam varyansın %60.049'unu açıkladığından açıklama yüzdesi iyi düzeydedir. Bu durumda ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir.

Türkiye verileri üzerinde yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den fazla olan bir tane faktör bulunmuştur. Bunun yanı sıra 1. Faktörün öz değeri oldukça yüksektir. Ayrıca 1. Faktör toplam varyansın %57.569'unu açıkladığından açıklama yüzdesi iyi düzeydedir. Bu durumda ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir.

Açılımlı faktör analizi uygulanan 8 madde fen bilimlerine yönelik öz yeterliği ölçtüğü için maddelerin tamamı 1 faktör altında toplanmıştır. Diğer yandan modele ilişkin uyum istatistikleri kabul edilebilir uyum düzeyinde bulunmuştur. Örneklem hacmi çok geniş olduğu için CFI ve RMSEA değerleri dikkate alınmıştır. CFI=0,994, RMSEA= 0,065 bulunduğu için kullanılan veri tek faktörlü model ile uyumlu çıkmıştır.



Şekil 1: Tüm verilerden elde edilen şekilsel değişmezlik için path diagramı

Şekil 1'deki model, faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları serbest olan modeli göstermektedir. Sınırlama getirilmeden oluşturulan modele çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi kapsamında sınırlamalar getirildiğinde hesaplanan uyum istatistikleri ve değişmezlik testi sonuçlarına yönelik (ΔCFI) uyum katsayılarına ait fark değerleri Tablo 3'deki gibidir. Tabloda yer alan A Modeli, faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları serbest olan modeli; B Modeli, faktör yükleri sabit, faktör korelasyonları ve hata varyansları serbest modeli; C Modeli, faktör yükleri ve faktör korelasyonları sabit, hata varyansları serbest modeli ve D Modeli; faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları sabit modeli temsil etmektedir.

Tablo 3: Ölçme değişmezlik düzeylerine yönelik uyum istatistikleri

Aşamalar	χ^2	d	CFI	GFI	RMSEA	ΔCFI
Model A (Biçimsel Değişmezlik)	2662.858	40	0.961	0.945	0.085	-
Model B (Metrik değişmezlik)	2699.561	47	0.960	0.952	0.079	-0.001
Model C (Ölçek değişmezliği)	2978.604	54	0.956	0.954	0.077	-0.005
Model D (Katı Değişmezlik)	3084.935	63	0.955	0.960	0.073	-0.006

Tablo 3'te bulunan düzeylerde gruptan gruba ölçme değişmezliğini tespit etmek için (ΔCF) uyum katsayılarına ilişkin fark değerleri incelenmiştir. Değişmezliğin her bir düzeyi için yorum yapılacak olursa; şekilsel değişmezliği test etmek için yapılan çok gruplu DFA' dan elde edilen uyum indeksleri bu aşamanın onaylandığını belirtmektedir. Şekilsel değişmezliğin onaylanması, ölçülen yapının gruptan gruba benzer ve Türkiyeli ile Brezilyalı öğrencilerin ölçek maddelerine cevap vermede benzer kavramsal bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Metrik değişmezliği tespit etmek için yapılan çok gruplu DFA' dan elde edilen uyum indeksleri ve CFI fark testinden elde edilen ΔCF değeri incelenip yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular bize, öz yeterlik ölçeğinin maddelerinin ölçtüğü özellik ile öz yeterlik boyutu arasındaki ilişkinin, Türk ve Brezilyalı öğrenciler için benzer olduklarını göstermektedir. Ölçek değişmezliğini tespit etmek için çok gruplu DFA uygulamasından elde edilen uyum indeksleri ile hesaplanan ΔCF değeri incelendiğinde elde edilen değer değişmezlik koşulunu sağladığı için Türkiyeli ile Brezilyalı öğrencilere yönelik maddeler bazında herhangi bir yanlılığın olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak maddeler için kurulan regresyon denklemlerindeki sabit katsayıların Türkiyeli ile Brezilyalı öğrenciler için değişmez olduğuna yönelik hipotez onaylanmıştır. En son düzeyde ise ölçme aracındaki maddelere yönelik hataların karşılaştırılan gruplar arasında değişmez olduğuna yönelik hipotez, yapılan çok gruplu DFA' dan elde edilen uyum indeksleri ile hesaplanan ΔCF değeri dikkate alındığında onaylanmıştır. Tüm analizlerden elde edilen bulgular sonucunda AFA sonuçları dikkate alınarak oluşturulan modele ilişkin ülkeler bakımından yapılan tüm karşılaştırmalar anlamlı olacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Ülkeler arası ölçme değişmezliğinin belirlenmesine yönelik bu araştırmada; fen okuryazarlığı öz yeterliğine yönelik oluşturulan ölçme modeli kapsamında; şekilsel değişmezliğin, metrik değişmezliğin, ölçek değişmezliğinin ve katı değişmezliğinin sağlandığı görülmüştür. Araştırma çerçevesinde yapılan ölçme değişmezliği uygulamalarının sonuçları, PISA öğrenci anketinde bulunan ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik öz yeterliklerini ortaya koymak için hazırlanan maddelerden oluşan ölçme modelinden elde edilen psikometrik yapının, araştırmada ele alınan iki ülke için genellebileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları PISA anketinin; çalışılan ülkelere göre yansız olduğunu Türk ve Brezilyalı öğrencilerinin öz yeterlik yapısına ilişkin özelliklerine yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğine kanıt oluşturmaktadır. Bu sonuçlar daha önceki yapılan çalışmalarda, PISA' nın çeşitli anketlerinin kültürler arası ölçme değişmezliğini çalışan Kıbrısloğlu (2015), Marsh, Hau, Artlet ve ark. (2006)' in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ölçme değişmezliğinin araştırıldığı ölçme modelinin Türk ve Brezilyalı öğrenciler için benzer biçimde ölçme yaptığını ve böylece ölçme aracından elde edilen sonuçlara dayalı olarak Türk ve Brezilyalı öğrencilerin çalışılan ölçme modeli kapsamında karşılaştırılmasının uygun olacağını belirtebiliriz.

YEM çalışmaları daha çok teori geliştirmeye yöneliktir. Teori geliştirilirken üzerinde çalışılan değişkenler arasındaki var olan ilişkilerin belirlenmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Ölçme değişmezliğini belirlemek için yapılan YEM uygulamaları, ortaya konmaya çalışılan teori hakkında genellenebilir bilgiler vermektedir. Bu sayede tanımlanmaya çalışılan yapıların tespit edilmesinde ölçme değişmezliği çalışmalarının çok önemli rolü olduğu söylenebilir. Değişmezlik ölçme araçlarının yapı geçerliği ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle geniş ölçekli yapılan sınavlara yönelik uygulanan değişmezlik çalışmaları grupları karşılaştırmak için geçerli sonuçlar vermektedir. Ayrıca Öğretmen (2006), Marsh, ark. (2013), Uzun ve Öğretmen (2010)' in yaptıkları araştırmalar da dikkate alındığında her zaman ülkeler, diller ve cinsiyetler arasında ölçme değişmezliği tam olarak sağlanamayabilir. Bu nedenle çeşitli ölçme araçları için çeşitli değişkenler ele alınarak değişmezlik çalışmalarının yoğunlaştırılmasının alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acar, T., & Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi[Analysis of 2006 PISA science performance with multilevel statistical methods]. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 178-189.
- Atar, H. Y., & Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi[Examining the Effects of Turkish Education Reform on Students' TIMSS 2007 Science Achievements]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2621-2636.
- Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 Testinin Yapı Geçerliğinin Ülkelerarası Karşılaştırılması[The Comparison Of Construct Validities Of The Pirls 2001 Test Between Countries]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 18-47.
- Alivernini, F. (2011). Measurement invariance of a reading literacy scale in the Italian context: a psychometric analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 436-441.
- Ayvallı, M. (2016). *Pisa 2012 Matematik okur-yazarlığı testinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi [An Investigation Into The Measurement Invariance Of Pisa 2012 Mathematical Literacy Test]*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programına (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research*. (Second Edition). New York: The Free Press.
- Başusta, N. B. (2010). Ölçme Eşdeğerliği [Measurement Invariance]. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2).
- Başusta, N. B., & Gelbal, S. (2015). Gruplararası karşılaştırmalarda ölçme değişmezliğinin test edilmesi: pisa öğrenci anketi örneği [Examination of Measurement Invariance at Groups' Comparisons: A Study on PISA Student Questionnaire]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(4), 80-90.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guilford Publications.
- Byrne, B. M. and Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 155-175.
- Cheung, G. W. And Rensvold, R. B. (2000). Assessing extreme and acquiescence responsesets in cross-cultural research using structural equations modeling. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 31(2) 187-212.
- Cheung, G. W. and Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.
- Doğan, N., & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve öz yeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri [The Attitudes, Values and Self-Efficacy Variables 'Predictive Levels of Students' Mathematics Achievements in TIMSS-1999 and TIMSS-2007 Exams]. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Ercikan, K. and Koh, K. (2005). Examining the construct comparability of the English and French version of TIMSS. *International Journal of Testing*, 5, 23-35.
- Glanville, J. L. & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assesing dimensionality and measurement incariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Gülleroğlu, D., H. (2017). PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi [Investigation of the invariance of measurement of affective characteristics of Turkish students participating in PISA 2012 mathematics practice according to gender]. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 151-175.
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups?: Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care*, 44, 78-94.
- Horn, J. L. and McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, 18(3), 117-144.
- Kıbrıslıoğlu, N. (2015). *PISA 2012 Matematik Öğrenme Modelinin Kültürlere ve Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Türkiye-Çin (Şangay)-Endonezya Örneği [The Investigation Of Measurement Invariance PISA 2012 Mathematics Learning Model According To Culture And Gender: Turkey-China(Shangai)-Indonesia]* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıbrıslıoğlu Uysal, N. & Akın Arkan, Ç. (2018). Measurement invariance of science self-efficacy scale in PISA. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 325-338.
- Karakoç Alatlı, B. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA - 2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi [Examination of the measurement invariance of the International Student Assessment Program (PISA - 2012) literacy tests]* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kline, R. B., (2011). *Principles and Practices of Structural Equation Modelling*. New York: The Guilford Press.
- MEB, (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, ANKARA.
- Ölçüoğlu, R. ve Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi [Examination of variables affecting the mathematics achievement of TIMSS 2011 eighth grade students by region]. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 202-220.
- Pektaş, M. (2010). *Uluslararası matematik ve fen bilimleri eğilimleri çalışması (TIMSS) verilerine göre Türkiye örneğinde fen bilimleri başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi [Trends in international mathematics and science study (TIMSS) examined some of the variables affecting the success of science in Turkey, according to data of the sample]*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Ebu-Hilal, M. M. ve ark., (2013). Factorial, convergent, and discriminant validity of TIMSS math and science motivation measures: a comparison of arab and Anglo-saxon countries. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 108-128
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Oliden, E., P. & Lizaso, M., J. (2013). Invariance levels across language versions of the PISA 2009 reading comprehension tests in Spain. *Psicothema*, 25(3), 390-395.
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* [Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in 2001 to examine the psychometric properties of the test: example of Turkey-United States]. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Steinmetz, H., Schmidt, P., Tina-Booh, A., Wieczorek, S., & Schwartz, S. H. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: Differences between educational groups in human values measurement. *Qual Quant*, 43, 599-616.
- Tyson, H.E. (2004). Ethnic differences using behavior rating scales to assess the mental health of children: A conceptual and psychometric critique. *Child Psychiatry and Human Development*, 34 (3), 167-201. 11.
- Uyar, Ş. ve Doğan, N. (2014). PISA 2009 Türkiye örneğinde öğrenme stratejileri modelinin farklı gruplarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi [PISA 2009 study of learning strategies measurement invariance of samples in different groups of models in Turkey]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 30-43.
- Uzun, B. ve Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örneğinde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi [Evaluation of the measurement invariance of some variables related science achievement by gender in Turkey sample TIMSS-R]. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.
- Uzun, N. B., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması [Modeling the relationship between TIMSS-R science achievement and affective characteristics and comparing the model in terms of gender]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Widaman, K. F. and Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research*, 281-324.
- Wu, D. A., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(3), 1-26.
- Yandı, A., Köse, A., İ. ve Uysal, Ö. (2017). Farklı yöntemlerle ölçme değişmezliğinin incelenmesi: PISA 2012 örneği [Examining Measurement Invariance with Different Methods: Example of PISA 2012]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 243-253.

ANAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE İŞ PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİ**SEVİL YAVUZKILIÇ**
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**KAZIM ÇELİK**
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Bu çalışmada anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin medeni durumları, yaşları, çocuk sayıları, sendika üyeliği, mesleki kıdemleri, okuldaki mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılıkları ve iş performanslarına etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 249 anaokulu öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve algılanan iş performanslarını ortaya koymak amacıyla "İş Performansı Ölçeği" kullanılmıştır. Anaokulu öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılıkları orta, ahlaki bağlılıkları yüksek, zoraki bağlılıkları ise çok düşük olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin iş performansı algıları çok yüksektir. Anaokulu öğretmenlerinin çıkarıcı ve ahlaki bağlılıkları ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ancak zoraki bağlılık ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Araştırma sonucunda, anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşleri medeni durumlarına, yaşa, sendika üyeliğine, çocuk sayısına, mesleki kıdem yılına ve okuldaki mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak anaokulu öğretmenlerinin iş performansına ilişkin görüşleri okuldaki mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anaokulu öğretmenlerinin ahlaki bağlılıklarının artırılması ve okul ortamında güven, sevgi ve saygı ortamının oluşturulması için çeşitli çalışmalar ve kültürel etkinliklerin yapılmasının iş performansının artmasına olumlu katkılar sağlayacağı önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Örgütsel Bağlılık, İş Performansı, Anaokulu, Öğretmen.

Problem Durumu ve Amaç

Performans, kişilerin görevlerini yerine getirmek için gösterdikleri tüm çabalar karşısında elde ettikleri başarı seviyesidir (Büte,2011). İşgören performansı, çalışanın ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalıştığı iş yerinde görev ve sorumlulukları üzerine alarak ve sonuçta istediklerini elde edebilmek için zaman ve çaba göstermesidir (Barutçugil,2002). Çalışmada kastedilen performans işgörenler tarafından algılanan performanstır.

Bir anlayış ve kavram biçimi olarak ele alındığında bağlılık, toplum duygusunun birlikteliğinin olduğu her yerde varlığını sürdüren toplumsal içgüdü'nün en yüksek dereceye sahip duygusal bir anlatım biçimidir (Balay,2014). Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütüyle belirlenmiş olan örgütsel amaçlarla özdeşim kurması ve örgütteki üyeliğini sürdürmede güçlü bir istek duymasıdır (Robbins,1998; akt. Güney, 2017). Örgütsel bağlılık duygusunun örgütsel performansı olumlu yönde etkilediğine inanılmakta, bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık yapma, işten ayrılma ve buna benzer istenmeyen sonuçları azalttığı, ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu öne sürülmektedir (Bayram,2005). Çalışan çalıştığı örgütüne yüksek derecede bağlılık gösterdiğinde bu kişinin örgütün amaçları yönünde kendini adadığına dair davranışlar sergilemesi olasıdır. Bu davranışlar tahmin edileceği üzere kişinin örgütsel bağlılık ile performans ilişkisini olumlu yönde etkileyecektir (Siders, George, Dharwadkar, 2001; akt. Kafdağlı,2007).

Ekonomik şartlar, sosyal imkanlar, ödüllendirme, prim gibi maddi beklentiler örgütsel bağlılık ile performans arasındaki ilişkinin zayıf olmasının en önemli nedenleri olarak görülmekte ve aralarındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütsel bağlılık ile performans arasındaki zayıf ilişkinin bir diğer nedeni örgüt lideri ile çalışan arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir. Örgüt lideri performansa gereken önemi vermeli ve adil olarak çalışanların performansını değerlendirmelidir (Ince ve Gül, 2005).

Okullarda yöneticilerin öğretmenlerin performansına gereken değeri vermemesi ve adil olarak değerlendirmede bulunmaması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve iş performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır. 1) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve algılanan iş performansı düzeyi nedir? 2) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile iş performansı düzeylerine ilişkin görüşleri kişisel değişkenlerine (medeni durum, mesleki kıdem yılı, okuldaki mesleki kıdem yılı, yaş, çocuk sayısı, sendika üyeliği) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 4) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

2.1.) Araştırmanın Modeli: Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2.) Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Denizli iline bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan 584 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 249 öğretmenden veri toplanmıştır.

2.3.) Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması: Bu çalışmada veri toplama amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Wong ve Law (2000) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan İşgörenlerin İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin toplanması, Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmasının ardından veriler, öğretmenlerin görev yaptığı okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek toplanmıştır.

2.4.) Verilerin Analizi: Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde; frekans(f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) bağımsız örneklem grupları için t- testi, ikiden çok grup ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi gibi parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Bulgular

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansına ilişkin görüşlerinin ortalaması, standart sapması ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1. Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performanslarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar Ölçek	N	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Zoraki Bağlılık	249	1.259	0.348	1.453	1.499
Çıkarıcı Bağlılık	249	3.387	0.751	-0.278	-0.098
Ahlaki Bağlılık	249	4.148	0.603	-0.625	0.203
İş Performansı	249	4.297	0.499	-0.690	0.766

Tablo-1'e göre, örgütsel bağlılığın boyutları olan zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık normal dağılım göstermektedir. Normallik -2 ile +2 arasındadır (George ve Mollery, 2010). Çıkarıcı bağlılığın ortalaması orta, ahlaki bağlılık ortalaması yüksek ve zoraki bağlılığın ortalaması çok düşük düzeydedir.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansına ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre t testi sonuçları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo-2. Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarına ve İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar Ölçek	Medeni Durum	N	X	Ss	t	p
Zoraki Bağlılık	Evli	203	1.24	0.336	1.063	0.289
	Bekar	46	1.30	0.394		
Çıkarıcı Bağlılık	Evli	203	3.11	0.754	1.260	0.209
	Bekar	46	3.35	0.731		
Ahlaki Bağlılık	Evli	203	4.12	0.602	1.510	0.132
	Bekar	46	4.26	0.599		

İş Performansı	Evli	203	4.26	0.480	1.879	0.061
	Bekar	46	4.42	0.561		

Tablo-2'e göre anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının zoraki, çıkarıcı, ahlaki alt boyutları ile medeni durum arasında manidar bir fark bulunamamıştır. İş performansı ile medeni durum arasında manidar bir fark bulunamamıştır.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansına ilişkin görüşlerinin sendika üyeliğine göre t testi sonuçları Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo-3. Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliğine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar Ölçek	Sendika Üyeliği	N	\bar{X}	Ss	t	p
Zoraki Bağlılık	Evli	140	1.24	0.318	-0.777	0.438
	Bekar	109	1.27	0.383		
Çıkarıcı Bağlılık	Evli	140	3.36	0.772	-0.646	0.519
	Bekar	109	3.42	0.725		
Ahlaki Bağlılık	Evli	140	4.14	0.585	-0.001	0.999
	Bekar	109	4.14	0.628		
İş Performansı	Evli	140	4.33	0.474	1.264	0.208
	Bekar	109	4.25	0.528		

Tablo-3'e göre, katılımcıların zoraki, çıkarıcı, ahlaki bağlılıklarının ve iş performanslarının sendika üyeliği arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının çocuk sayısına göre Anova sonuçları Tablo-4'de verilmiştir.

Tablo-4. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Çocuk Sayısına Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar Ölçek	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Zoraki Bağlılık	a) 0	48	1.23	0.36	0.864	0.28	Yok
	b) 1	73	1.30	0.37			
	c) 2 ve fazla	128	1.24	0.32			
Çıkarıcı Bağlılık	a) 0	48	3.61	0.35	2.978	0.11	Yok
	b) 1	73	3.29	0.68			
	c) 2 ve fazla	128	3.35	0.80			
Ahlaki Bağlılık	a) 0	48	4.32	0.57	2.745	0.67	Yok
	b) 1	73	4.07	0.65			
	c) 2 ve fazla	128	4.12	0.57			
İş Performansı	a) 0	48	4.42	0.42	2.330	0.15	Yok
	b) 1	73	4.24	0.46			
	c) 2 ve fazla	128	4.30	0.53			

Tablo-4'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında zoraki, çıkarıcı, ahlaki bağlılık boyutları ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine aynı şekilde iş performansı ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının mesleki kıdeme göre Anova sonuçları Tablo-5'de verilmiştir.

Tablo-5. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Ölçek	Kıdem						
Zoraki	1-10 yıl	103	1.24	0.34	0.435	0.72	Yok
Bağlılık	11-20 yıl	109	1.26	0.33			
	21 ve üzeri	37	1.30	0.39			
Çıkarıcı	1-10 yıl	103	3.43	0.71	1.072	0.32	Yok
Bağlılık	11-20 yıl	109	3.39	0.76			
	21 ve üzeri	37	3.22	0.81			
Ahlaki	1-10 yıl	103	4.15	0.62	0.567	0.46	Yok
Bağlılık	11-20 yıl	109	4.11	0.57			
	21 ve üzeri	37	4.23	0.63			
İş Performansı	1-10 yıl	103	4.28	0.48	0.673	0.10	Yok
	11-20 yıl	109	4.33	0.45			
	21 ve üzeri	37	4.22	0.63			

Tablo-5'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında (ANOVA), zoraki, çıkarıcı, ahlaki boyutlar ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine aynı şekilde iş performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının okuldaki mesleki kıdeme göre Anova sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Ölçek	Mesleki Kıdem						
Zoraki	1-4 yıl	127	1.24	0.33	0.430	0.56	Yok
Bağlılık	5-8 yıl	67	1.26	0.34			
	9 ve üzeri	55	1.29	0.38			
Çıkarıcı	1-4 yıl	127	3.42	0.73	0.419	0.24	Yok
Bağlılık	5-8 yıl	67	3.34	0.84			
	9 ve üzeri	55	3.34	0.66			
Ahlaki	1-4 yıl	127	4.13	0.59	0.098	0.96	Yok
Bağlılık	5-8 yıl	67	4.17	0.60			
	9 ve üzeri	55	4.16	0.62			
İş Performansı	1-4 yıl	127	4.32	0.45	1.515	0.04	9 ve üzeri-5-8 yıl
	5-8 yıl	67	4.33	0.48			
	9 ve üzeri	55	4.19	0.59			

Tablo-6'ya göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılıkları ile okuldaki mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak iş performansı ile okuldaki mesleki kıdem arasında fark bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Bonferroni testi sonucunda 9 ve üzeri yıl kıdemi olanlar ile 5-8 yıl kıdemi olanlar arasında fark bulunmuştur.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının yaşa bağlı analizini gösteren Anova sonuçları Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-7. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Yaşa Bağlı Analizini Gösteren Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Ölçek							
Zoraki	23-33	60	1.27	0.38	0.101	0.23	Yok
Bağlılık	34-44	159	1.25	0.34			
	45 ve üzeri	30	1.26	0.33			
Çıkarıcı	23-33	60	3.44	0.71	0.492	0.47	Yok
Bağlılık	34-44	159	3.38	0.75			
	45 ve üzeri	30	3.28	0.82			
Ahlaki	23-33	60	4.18	0.64	1.222	0.20	Yok
Bağlılık	34-44	159	4.10	0.59			
	45 ve üzeri	30	4.28	0.58			
İş Performansı	23-33	60	4.32	0.39	0.504	0.00	45 ve üzeri-
	34-44	159	4.30	0.49			34-44 yaş
	45 ve üzeri	30	4.21	0.66			

Tablo-7'ye göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okula yönelik örgütsel alt boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak iş performansı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Bonferroni testi sonucunda 45 ve üzeri yaş ile 34-44 yaş arasında manidar bir fark bulunmuştur.

Anaokulu öğretmenlerinin zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık boyutları ile iş performansı arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon Testi analizi Tablo-8'de verilmiştir.

Tablo-8. Zoraki, Çıkarıcı ve Ahlaki Bağlılık Boyutları ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Analizi

	Çıkarıcı	Ahlaki	Zoraki
	Bağlılık	Bağlılık	Bağlılık
İş Performansı	$r = 0.297$	$r = 0.407$	$r = -0.119$
	$p = 0.000^{**}$	$p = 0.000^{**}$	$p = 0.060$

** $p < 0.01$

Tablo-8'e göre iş performansı ile çıkarıcı bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, ahlaki bağlılık ile iş performansı arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişki vardır. İş performansı ile zoraki bağlılık arasında manidar bir ilişki yoktur. (0.00-0.19: Çok düşük, 0.20-0.39: Düşük, 0.40-0.59: Orta, 0.60-0.79: Yüksek, 0.80-1.00: Çok yüksek bir ilişkiyi gösterir. Aybek, 2019).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının alt boyutlarına (zoraki, çıkarıcı, ahlaki) ilişkin görüşleri medeni durumlarına, yaşa, sendika üyeliğine, çocuk sayısına, mesleki kıdem yılına ve okuldaki mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak anaokulu öğretmenlerin iş performansına ilişkin görüşleri okuldaki mesleki kıdem ile yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokulu öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılıkları orta, ahlaki bağlılıkları yüksek, zoraki bağlılıkları ise çok düşük olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin iş performansı algıları çok yüksektir. Anaokulu öğretmenlerinin çıkarıcı ve ahlaki bağlılık ile iş performansları arasında manidar bir ilişki vardır. Ancak zoraki bağlılık ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anaokulu öğretmenlerinin okullardaki örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ileride yapılacak olan çalışmalara kaynak niteliğinde değerlendirilebilir. Okul yöneticileri, adil bir şekilde öğretmenlerine güven, sevgi ve saygı ortamı yaratabilmeli, yapılan görev ve sorumluluklarda takdir yetkisini gösterebilmeli, karar sürecine katılm

sağlayarak ve öğretmenlerin kararlara katılım sonucunda kararları değiştirebilme ve itiraz hakkı tanıma ortamı yaratarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırabilir. Bu durumun öğretmenlerin iş performansına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttırılması, stresin ortadan kaldırılması ve uyum ortamının oluşturulması için çeşitli çalışmalar, kültürel etkinlikler yapılabilir.

Kaynaklar

- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. Ankara: Kariyer Yayınları.
- Büte, M. (2011). *Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki*, Atatürk Üniversitesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt:25, Sayı:1, s.177.
- Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 195-213.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). *Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 34, s.113-121.
- George, D. & Mollery, S. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10qed)*. Boston: Pearson.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). *Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi*. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9(2), s.174-190.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Kafdağlı, T. (2007). *Çalışanların Örgüte Bağlılıkları ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. İnsan Kaynakları Yönetimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Penley, L. ve Gould, S. (1988). *Etzioni's Model Of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations*, *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behaviour (Eight Edition)*, Prentice Hall International Inc., New Jersey.
- Wong, C. L. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

“İNSAN VE ÇEVRE İLİŞKİLERİ” KONUSUNDA UYGULANAN 4MAT ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE ETKİSİ

ŞİRİN İLKÖRÜCÜ **MENEKŞE SEDEN. TAPAN BROUTİN** **ÇİĞDEM ARSLAN** **MESTAN BOYACI**
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ **BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ** **İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ** **MEB**

ÖZET

Problemin durumu ve amaç: Eğitimde akıl yürüten, araştıran ve sorgulayan bireyleri yetiştirilmesine, toplumsal refaha katkı sağlayan düşünce sistemlerinin geliştirilmesine imkân sağlaması bakımından eleştirel düşünme, geliştirilmesi gereken bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ile 4MAT öğretim stratejisinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ve konuya ilişkin düşüncelerine olan etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. **Yöntem:** Çalışmada ön test-son test desenli yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bursa merkezindeki bir ortaokulun yedinci sınıfında okuyan toplam 60 (30 deney ve 30 kontrol) öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda eleştirel düşünme temelli 4MAT öğretim stratejisini içeren, kontrol grubunda ise bu stratejiyi içermeyen MEB öğretim programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği’ ve ‘Biyoçeşitliliğin Azalması İle İlgili Tutum Ve Düşünceler Aracı’ kullanılmıştır. **Bulgular:** Bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya başlamadan önce gruplar arasında, eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik boyutu ve toplam puanları bakımından kontrol grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulamadan sonra ise bu gruplar arasında yenilikçilik alt boyutunda deney grubu lehine fark bulunması araştırmacının dikkat çekici bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Grupların Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ön ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının, araştırmadan önce kontrol grubundan düşük, araştırmadan sonra ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları 4MAT öğretim stratejisiyle bütünleşmiş eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünmelerinde olumlu etki yaptığını ortaya koymaktadır. **İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler:** Eğitimin temel hedeflerinden birisinin demokratik ortama uyum sağlayabilen mantıklı fikirler üretebilen bireyler yetiştirilmesi olduğu göz önüne alındığında, güncellenen öğretim programlarında ders kazanımları eleştirel düşünme stratejilerini temel alacak şekilde yapılandırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel düşünme eğilimi, 4MAT öğretim stratejisi, Biyoloji eğitimi, Fen Eğitimi, İlköğretim

Giriş

Eğitmcilerin bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşmak için akıl yürüten, araştıran ve sorgulayan bireyleri yetiştirmesi, toplumsal refaha katkı sağlayan, düşünce sistemlerinin gelişmesine imkân sağlayacaktır. Bu noktada öğretmenlerin buna imkân tanıyan rehber çalışmaları tasarlaması, uygulaması ve sonuçlarını değerlendirmesi önem kazanmaktadır. Düşünmenin birçok bileşeni bulunmakta olup eleştirel düşünme hem sorgulamayı hem de akıl yürütmeyi temel alması bakımından eğitimde okul öncesinden itibaren öğretilmesi veya geliştirilmesi gereken bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi inanmak ve uygulamak üzerine odaklanan yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme olarak ele almaktadır. Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünmeyi ‘kişinin herhangi bir konu, içerik veya problem hakkındaki düşüncesinin kalitesini analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimi’, Cüceloğlu (1994) eleştirel düşünmeyi “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç eleştirel düşünme” olarak tanımlamaktadır. Ennis (1985,1996) eleştirel düşünme için eleştirel düşünme yeteneği kadar eleştirel düşünmeye olan eğilimin önemini vurgulamaktadır. Nitko ve Brookhart, (2016, s.236) eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri, uygun olan eleştirel düşünme davranışını kullanmayı sağlayan zihin alışkanlığı olduğunu belirtmektedir. Çağımızın gerektirdiği şekilde donanımlı insanları yetiştirmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanılmaktadır, McCarthy (1982), Kolb’un bilgiyi işleme ve bilgiyi algılama olarak iki boyutta ele aldığı kuramı temel alarak 4 MAT (Four Mode Applications Techniques) dört çeyrek stratejisini oluşturmuştur. 4MAT öğretim stratejisi hem öğrenme stillerini hem de beyin yarıkürelerini dikkate almakta olup günümüzde önem kazanan beyin ve eğitim ilişkisine uygun tasarlanmış bir stratejisidir. Bu bakımından eleştirel düşünme becerisinin öğrenciye sınıf ortamında etkin kazandırılmasında öğretmenler için bir rehber olacağı düşünülebilir. Caine ve Caine (1991, s.154) eleştirel düşünmeye sahip olan öğrencilerin pek çok konuda doğal bilgiyi edinme kadar hissetmede de daha donanımlı olacağını, bu becerilerin yararının çaba gerektiren bir alanda kullanıldığında fark edileceğini ve aslında eleştirel düşünme eğitiminin öğretim programlarındaki her konuyla bütünleştirilebileceğini belirtmektedir. Fen Bilgisi öğretim programı (MEB, 2017), 7. sınıf konuları arasında yer alan “İnsan ve Çevre İlişkileri” ünitesi, eleştirel düşünme eğilimiyle ilişkili olan sorgulama, çıkarımda bulunma, tartışma, öneri sunma kazanımları hedeflemektedir. Bu ünite öğrencilerden son yıllarda sıkça karşılaşılan güncel çevre sorunlarının neden ve sonuçlarıyla sorgulayabilmelerini amaçlaması bu konunun 4MAT öğretim stratejisi ile ele alınmasının uygun olacağını düşündürmüştür. Bu çalışma ile eleştirel

düşünme becerilerinin 4MAT öğretim strateji ile bütünleştirilmesi ile öğretim uygulamalarına farklı bir bakış açısı getirmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı "İnsan ve Çevre İlişkileri" konusunda uygulanan eleştirel düşünme temelli 4MAT öğretim stratejisinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ve konuya olan düşüncelerine etkisinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Çalışmada, deneme stratejilerinden yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu deneme stratejisi kullanılmıştır. Bu çalışma Bursa merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören yedinci sınıf (13-14 yaş) öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları yedinci sınıflardan 30 (11 kız ve 19 erkek) kişiden oluşan bir şube deney grubu, 30 (11 kız ve 19 erkek) kişiden oluşan diğer bir şube kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği: Çalışmada Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Ölçek ortaöğretim kademesine uygun olup, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin üç alt uyarlayan araştırmacılar tarafından 'Katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik' olarak çevrilmiştir. Bu alt boyutlardan; 11 maddeyi kapsayan katılım (Engagement) boyutu, akıl yürütme becerisini temel almakta olup, bir bireyin problem çözme, yargıya varma sürecinde kullandığı akıl yürütmeyi açıklayabilme yeteneği ile ilişkilendirilmektedir. Ölçeğin sekiz maddeyi kapsayan bilişsel olgunluk (maturity) boyutu, yüksek bilişsel olgunluğa sahip olan bir bireyin sahip olduğu düşüncenin farkında olması, objektif olması ile ilişkilendirilmektedir. Son olarak yedi maddeden oluşan yenilikçilik (innovativeness) boyutu ise bilgi arayışında olan, bu kişilerdeki yenilikçi olma, doğruyu bulma çabasının ön planda olması ile ilişkilendirilmektedir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Ölçek gruplara eğitim öncesi ve sonrası olarak iki defa bir ders saatinde uygulanmıştır.

Biyçeşitliliğin azalması ile ilgili tutum ve düşünceler anketi (BATD): Çalışmada ikinci olarak uygulanan ortaöğretim ve lise öğrencilerine yönelik olarak Soysal (2012) tarafından geliştirilen Biyçeşitliliğin Azalması ile ilgili Tutum ve Düşünceler Anketi (BATD) dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde biyçeşitliliğin azalmasına yönelik 15 maddeden oluşan tutum ölçeği yer almaktadır. Anketin ikinci bölümde biyçeşitliliğin azalmasının nedenleri, üçüncü bölümde biyçeşitliliğin azalmasının sonuçları, dördüncü bölümde ise biyçeşitliliğin azalmasını önleme yöntemleriyle ilgili 12 tane olmak üzere toplamda 36 ifade yer almaktadır. Anket çalışma sonunda bir ders saatinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmeden önce parametrik testlerin uygulanması için gerekli olan verilerin bağımsızlığı, dağılımın normal olduğu ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiş ve bu varsayımlar belirlendikten sonra parametrik ve parametrik olmayan testler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak eleştirel düşünmeyi temel alan 4MAT öğretim stratejisinin uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile MEB öğretim programına uygun öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutları (katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik) puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı sınanmış Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları (Katılım, Yenilikçilik) Ön testinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar

Puan	\bar{x}	SD	df	t	p
Katılım	39.53	6.32	58	1.961	0.055
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	42.63	5.92			
Yenilikçilik	25.17	5.05	58	2.476	0.016*
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	27.77	2.75			
Toplam	90.27	14.80	58	2.222	0.030*
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	97.60	10.38			

Tablo 2'de eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt boyutları (katılım, yenilikçilik) ön testinden elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında eleştirel düşünme eğilimleri katılım alt boyutuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(58)}=1.961$ $p>0.05$). Eleştirel düşünme eğilimi toplam ölçek puanı ($t_{(58)}=2.222$ $p<0.05$) ve yenilikçilik alt

boyutuna ($t_{(58)}=02.476$ $p<0.05$) arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Bu farkın kontrol grubu öğrencileri yönünde olduğu bulunmuştur. Gruplar arasında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi bilişsel olgunluk alt ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Bilişsel Olgunluk Alt Boyutları Ön testinden Elde Edilen Verilerin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Puan	\bar{x}	S.O.	S.T.	U	p
Bilişsel Olgunluk	25.57	27.88	836.50	371.500	0.244
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	27.200	33.12	993.50		

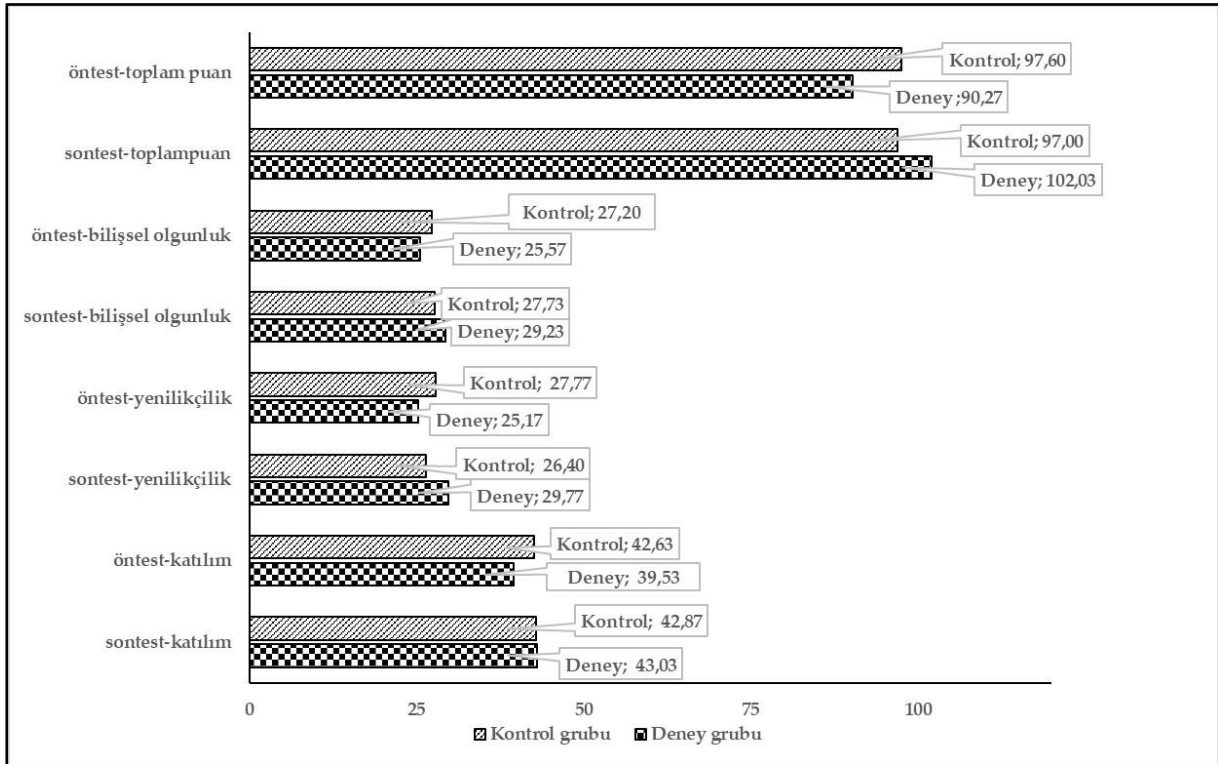
Tablo 2'e göre gruplar arasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi bilişsel olgunluk alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=371.500$, $p>0.05$).

Gruplar arasında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt ölçek boyutları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile sınanmış, sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Son testinden Elde Edilen Verilerin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Puan	\bar{x}	S.O.	S.T.	U	p
Katılım	43.03	30.72	921.50	443.50	0.923
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	42.87	30.28	908.50		
Bilişsel Olgunluk	29.23	34.80	1044.00	321.00	0.550
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	27.73	26.20	786.00		
Yenilikçilik	29.77	37.57	1127.00	238.00	0.002*
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	26.40	23.43	703.00		
Toplam	102.03	34.20	1026.00	339.00	0.101
(N _{deney} =30, N _{kontrol} =30)	97.00	26.80	804.00		

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanı ve katılım ve bilişsel olgunluk alt ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ($p>0.005$), yenilikçilik alt ölçeği puanı bakımından ise fark bulunmuştur ($p<0.005$). Yenilikçilik alt ölçeği puanı bakımından farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları karşılaştırılmış ve grafik oluşturularak Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Kontrol ve Deney grubu öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları

Grupların eleştirel düşünme eğilimi ve alt ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, eleştirel düşünme temelli 4MAT eğitiminden önce deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubundan daha düşük olduğu, eğitim sonrası kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin konuya ilişkin görüşlerine etkisini incelemek amacıyla öğrencilerin Biyoçeşitliliğin Azalması ile ilgili Tutum ve Düşünceler Anketi (BATD) anketinin alt boyutları olan biyoçeşitliliğin azalmasının nedenleri, biyoçeşitliliğin azalmasının sonuçları ve biyoçeşitliliğin azalmasını önleme yöntemlerine ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları alınmış ve karşılaştırılarak sunulmuştur.

Biyoçeşitliliğin azalmasının nedenleriyle ilgili olarak deney grubu öğrencileri, orman yangınlarını ($\bar{x}=7.90$), küresel ısınmayı ($\bar{x}=7.70$) ve denizlere bırakılan çöpleri ($\bar{x}=7.70$), kontrol grubu öğrencileri orman yangınları ($\bar{x}=8.30$) ve küresel ısınmayı ($\bar{x}=8.30$) ve fosil yakıtların kullanımını ($\bar{x}=8.03$) en yüksek etkiye sahip olan nedenler olarak cevaplamıştır. En az etkili nedenleri deney grubu öğrencileri siyasetçilerin yanlış politikaları ($\bar{x}=6.27$) ve nükleer sızıntılar ($\bar{x}=6.57$), kontrol grubu öğrencileri siyasetçilerin yanlış politikaları ($\bar{x}=5.20$) ve ozon tabakasının delinmesi ($\bar{x}=6.73$) olarak cevaplamıştır.

Biyoçeşitliliğin azalmasının sonuçları ile ilgili olarak deney grubu öğrencileri yüksek oranda doğadaki oksijenin azalmasını ($\bar{x}=7.63$), doğal seçilimi (seleksiyon) ($\bar{x}=7.63$) ve yeni hastalıkların ortaya çıkmasını ($\bar{x}=7.57$), kontrol grubu öğrencileri besin zincirinin bozulmasını ($\bar{x}=8.40$), doğal dengenin bozulmasını ($\bar{x}=8.20$) ve insanların besin kaynaklarının azalmasını ($\bar{x}=8.10$) cevap olarak seçmiştir. Biyoçeşitliliğin azalmasının etkisinin en az olduğu durumları deney grubu öğrencilerinin kuraklık ($\bar{x}=6.77$), ülkeler arası savaşlar ($\bar{x}=6.93$) ve büyük hayvan göçleri ($\bar{x}=6.97$) olarak, kontrol grubu öğrencilerinin ise insanların yaşama şansını yitirmesi ($\bar{x}=6.67$), ülkeler arası savaşlar ($\bar{x}=6.80$) ve doğadaki oksijenin azalması ($\bar{x}=7.43$) olarak düşündükleri bulunmuştur.

Biyoçeşitliliğin azalmasını önleme yöntemleri ile ilgili olarak deney grubu öğrencileri okullarda verilen eğitim ile insanların bilinçlendirilmesini ($\bar{x}=8.93$), doğaya zarar veren kişilere para cezası verilmesini ($\bar{x}=8.83$) ve fosil kaynaklar yerine yenilenebilir enerjinin kullanılmasını ($x=8.70$), kontrol grubu öğrencileri ise ağaçlandırma yapılmasını ($\bar{x}=9.10$), fosil kaynaklar yerine yenilenebilir enerjinin kullanılmasını ($\bar{x}=9.17$) ve geri dönüşüm yapılmasını ($x=8.83$) yüksek oranda etkili yöntemler olarak cevaplamışlardır. Diğer taraftan deney grubu öğrencileri nesli tükenmekte olan canlıların klonlama ile çoğaltılmasını ($\bar{x}=7.37$), sprey ve deodorant kullanımının azaltılmasını ($\bar{x}=7.40$) ve fabrika bacalarına filtre takılmasını ($\bar{x}=7.93$), kontrol grubu öğrencileri toplu taşıma araçlarının kullanılmasını ($x=7.67$), sprey ve deodorant kullanılması ($\bar{x}=7.70$) ve nesli tükenmekte olan canlıların klonla çoğaltılmasını ($\bar{x}=7.77$) daha az etkili olarak düşünmüşlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada 4MAT öğretim stratejisi ile anlatılan “İnsan ve Çevre” konusunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve konuya yönelik görüşlerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu araştırma ile eleştirel düşünme temelli 4MAT öğretim stratejilerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın başında gruplar arasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı bakımından kontrol grubu lehine fark varken, çalışma sonrasında eleştirel düşünme toplam puanları bakımından gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında, eleştirel düşünme temelli 4MAT öğretim stratejisi uygulanan grupta öğrencilerin bireyin sahip olduğu düşüncenin farkında olmasını ölçen katılım, objektif olması, farklı bakış açılarına açık olması ile ilişkilendirilen bilişsel olgunluk boyutu puan ortalamalarının kontrol grubunu geçtiği araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur. Bilgi arayışında olmayı temel alan, doğruyu bulma çabasını ön planda tutan yenilikçilik boyutunda ise gruplardaki öğrencilerin puan ortalamalı değerlendirildiğinde, kontrol grubunda öğrencilerin puan ortalamasında bir azalma, deney grubu öğrencilerinde ise bir artış olduğu yine araştırmanın diğer bir dikkat çekici sonucu olarak bulunmuştur. Benzer bir sonuç Ertaş Kılıç ve Şen’in (2014b) dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada rastlanmaktadır. Fizik konularında bir dönem süresince eleştirel düşünmeye dayalı eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğitimlerinde fark olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında öğrencilere Ertaş Kılıç ve Şen (2014a) tarafından uyarlanan eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini ön test ve son test olarak uygulamışlar ve sonuçta eleştirel düşünme temelli eğitim alan iki deney grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamaları artarken, MEB öğretim programı uygulanan öğrencilerin son test puan ortalamalarında düşüş olduğu görülmüştür. MEB öğretim programı uygulanan gruplarda yer alan öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri eğiliminin düşük bulunmasının nedeni, öğretmenlerin derslerine eleştirel düşünmeyi nasıl entegre edeceklerini bilememelerinden kaynaklanabilir. Türkiye’de 2017-2018 yılı itibarıyla uygulanan yeni ilköğretim öğretim programı incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi ve yenilikçi (inovatif) düşünmenin programda sık sık vurgulandığı ve önem verildiği dikkat çekmektedir. Programda inovatif düşünme becerisi ‘ yeni kavrayışlara, özgün yaklaşımlara, yeni bakış açılarına, bir şeylerin anlaşılması ve kavranmasında yepyeni yollara öncülük eden bir düşünme biçimi’ olarak tanımlanmış ve bu düşünmenin geliştirilmesinde önemli olanın, bireylerin fikir üretimini sağlayacak tekniklerin kullanılması, farklı fikirlerin ortaya atılması, fikir üretimine, hayal gücüne, düşünme becerilerinin geliştirilmesine dayalı eğitimin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, s.3; MEB 2017 Matematik Dersi Öğretim Programı, s.4). Bu çalışmada 4MAT öğretim stratejisinin uygulandığı gruplarda yenilikçilik eğilimi puanları arttığı göz önüne alındığında bu sonucun bu düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlere programların temel felsefesini gerçekleştirmelerinde rehber olması beklenmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin en fazla verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda biyoçeşitliliğin azalma nedenlerini, orman yangınları, küresel ısınma ve denizlere bırakılan çöpler, bunun sonuçlarını oksijenin azalması, doğal seçim (seleksiyon) ve yeni hastalıkların ortaya çıkması, bunu önleme yöntemleri olarak okullarda verilen eğitim ile insanların bilinçlendirilmesini doğaya zarar veren kişilere para cezası verilmesi ve fosil kaynaklar yerine yenilenebilir enerjinin kullanılması olarak neden ve sonuç bağlantısı ile eleştirel düşünmeye uygun olarak ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise biyoçeşitliliğin azalma nedenlerini orman yangınları ve küresel ısınma, bunun sonuçlarını besin zincirinin bozulması, doğal dengenin bozulması ve insanların besin kaynaklarının azalması, bunu önleme yöntemleri olarak ağaçlandırma yapılmasını, fosil kaynaklar yerine yenilenebilir enerjinin kullanılmasını ve geri dönüşüm yapılması olarak daha az ilişkili sundukları, daha çok kitap bilgilerine yönelik olarak seçim yaptıkları fark edilmektedir. Turan (2009), ekoloji “Dünya ortamı ve canlılar” ünitesini kapsayacak şekilde planladığı eleştirel düşünme temelli etkinlikleri 5E stratejisini temel alarak 10. Sınıf öğrencilerine sekiz hafta süresince uygulamıştır. Çalışma sonunda uygulamaya katılan öğrencilerin çevre etiği yaklaşımları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin doğru orantılı arttığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinde ise küresel ısınma, ozon tabakası ve asit yağmurları gibi çevre problemleri konusunda geçmişten getirdikleri bilgileri yapılandıramadıkları görülmüştür.

Sonuç

Sonuç olarak çalışma McCarty stratejisi ile bütünleştirmiş eğitimin öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde olumlu etki yaptığını ve eleştirel düşünme becerilerinin pragmatik uygulamalarının bu stratejisi ile planlanabileceğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu çalışma biyoçeşitlilik konusu ve 13-14 yaş öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma fen programında yer alan diğer konulara uygulanarak ve farklı yaş gruplarında değerlendirilebilir. Eğitimin temel hedeflerinden birisinin demokratik ortama uyum sağlayabilen mantıklı fikirler üretebilen bireyler yetiştirilmesi olduğu göz önüne alındığında, eleştirel düşünme eğiliminin programa entegre edilmesi gerektiği önem kazanmaktadır. Bu bakımdan güncellenen öğretim programlarında ders kazanımları eleştirel düşünme stratejilerini temel alacak şekilde yapılandırılabilir.

Kaynaklar

- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver* (5.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1996). Teaching for Higher Order Thinking. *Theory or Practice*, 32(3), 179-186.
- Ertas Kılıç, H. & Sen, A. I. (2014a). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Ertas Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014b). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı Fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 13-30.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4Mat. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.
- Nitko, A.J ve Brookhart, S.M. (2016). *Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirilmesi* (6. Baskıdan Çeviri. Editörler: B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Paul, R.& Elder L. (2013). *Kritik Düşünce*. (Çeviri Editörleri: Aslan, A. E, Sert G.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- MEB (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı web sitesinden 4 Ekim 2017 tarihinde erişildi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- MEB (2017). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı web sitesinden 4 Ekim 2017 tarihinde erişildi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Soysal, D. (2012). *İlköğretim ve lise öğrencilerinin biyoçeşitliliğin azalması ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye.
- Turan, S. (2009). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan biyoloji dersinin ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik etik yaklaşımlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ROBOT KAVRAMI HAKKINDAKİ BİLİŞSEL YAPILARININ BELİRLENMESİ

İSMAİL DÖNMEZ
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ŞAHİN İDİN
TÜBİTAK

AZİZ BAZ
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin robot kavramı hakkındaki bilişsel yapılarını belirlemektir.

Yöntem: Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırma 2017–2018 eğitim- öğretim yılının güz döneminde, Ankara’da bulunan bir devlet okulunda 5. 6. 7. ve 8. Sınıf devam etmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunu 22 5.sınıf öğrencisi, 44 6.sınıf öğrencisi, 26 7. Sınıf öğrencisi, 18 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 55’i (%55) kız, 56’ü (%45) erkektir. Çalışmada amaçlı örnek seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak; bağımsız kelime ilişkilendirme testi katılımcıların “robot” kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarında detaylı veri toplaması amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerine bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “robot” kavramları uyarıcı kelime olarak sorulmuştur. İlk 40 saniyede “robot” kavramı hakkında 7 kelime yazmaları istenmiş, son 20 saniyede belirtilen kavramlarla cümle kurmaları istenmiştir. Kelimelerin uygunluğunu belirlemek için kullandıkları kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin geçerliğini belirlemek için iki fen bilgisi eğitimi alan uzmanı incelemiştir. Araştırmanın veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik %95 olarak bulunmuştur.

Bulgular: Ortaokul öğrencilerinin robot kavramına ilişkin bilişsel yapılarının araştırıldığı bu çalışmada yapılan analizde öğrencilere ait 817 kod belirlenmiştir. Bunlardan frekansı 1 olan ve anlamsız olanlar çıkarılmıştır. Bu nedenle 748 kod incelenmiştir. Elde edilen kodlar, kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda nitelikleri, işlevsel özelliği, donanımsal özellikleri, çalışma gerekliliği, günlük hayatta kullanımı ve insansı özellikleri olarak altı kategoriye ayrılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarının “donanımsal özellikleri ve günlük hayatta kullanım alanları” kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin bilişsel yapılarını güçlendirecek etkinlikler düzenlenebilir, öğrencilerin kazanımları incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Robot, Bağımsız kelime ilişkilendirme testi, Bilişsel yapı

DETERMINATION OF COGNITIVE STRUCTURES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS ABOUT ROBOT CONCEPT

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the cognitive structure of middle school students about the concept of robot.

Method: For this purpose, case study, which is one of the qualitative research methods, was preferred. The study consisted of students attending 5th, 6th, 7th and 8th grades in a public school in Ankara in the fall semester of the 2017-2018 academic year. The study group consists of 22 5th grade students, 44 6th grade students, 26 7th grade students and 18 8th grade students. Of the participants, 55 (55%) were female and 56 (45%) were male. Purposeful sample was chosen in the study. As data collection tool; The aim of the study was to collect detailed data on the cognitive structures of the participants about the concepts of “robot”. Middle school students were asked to use “robot” as a stimulating word to complete the independent word association test. In the first 40 seconds, they were asked to write 7 words about the concept of “robot”, and they were asked to form sentences with the concepts mentioned in the last 20 seconds. They were asked to form a meaningful sentence with the words they used to determine the appropriateness of the words. In order to determine the validity of the obtained data, two science education experts examined the reliability of the data analysis; [Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100] calculated using the formula (Miles & Huberman, 1994). The mean reliability between coders was found to be 95%.

Findings: In this study, which investigated the cognitive structures of middle school students about the concept of robot, 817 codes were identified. Of these, those with a frequency of 1 and meaningless were removed. Therefore, the 748 code has been examined. The codes obtained are divided into categories. In this context, it is divided into six categories as qualifications, functional characteristics, hardware characteristics, working necessity, use in daily life and humanoid characteristics. It was determined that the cognitive structures of secondary school students were concentrated in the categories of “hardware properties and usage areas in daily life”.

Implications for Research and Practice: Activities that will strengthen the cognitive structure of the students can be organized and the gains of the students can be examined in the following studies.

Keywords: Robot, Independent word association test, Cognitive structure

Giriş

21. Yüzyılda öğrencilerden beklenen becerilere bakıldığında problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliklilik, araştırma yapabilme, sorgulayabilme, bilgiye erişme yollarını kullanabilme, bilgisayarca düşünme ve iletişim becerileri karşımıza çıkmaktadır (Kaya ve Yılayaz, 2013). Teknolojinin ilerlemesi ise robotlara karşı olan ilginin de 21. Yy'da katlanarak arttığı görülmektedir. "Robot kelimesi ilk kez Çek yazar ve gazeteci Karel Čapek'in yazdığı ve 25 Ocak 1921'de Prag'da sergilenen R.U.R. Rossum'un Evrensel Robotları (Rossum's Universal Robots) adlı oyununda kullanılır (Schaal, 1999, s.233). Tarihsel Gelişimi ve kaynağı itibarıyla " robot kelimesi eski Çek dilinde ve günümüz Slovak dilinde kölelerin zorunlu çalışması anlamına gelen robota kelimesinden türetilmiştir. (Horáková & Kelemen, 2003, s. 123). Türk dil kurumunda göre ise robot, belirli bir işi yerine getirmek için manyetizma ile kendisine çeşitli işler yaptırılabilen otomatik araçlar olarak tanımlanmaktadır. Robot teknolojilerinin gelişmesiyle robotlar günlük hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Robotik bilimi üniversite laboratuvarlarında, otomotiv, havacılık, savunma ve milyon dolarlık endüstri sektörlerinde uygulama alanı bulmaktadır (Johnson, 2003). Eğitimde robotların kullanımı ise genel olarak öğretici akran, öğretmen, yardımcı öğretmen ve öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Şişman, 2016). Televizyondan bilgisayarlara kadar birçok ürün aslında bir donanım ve yazılım sayesinde çalışmaktadır. Bunun yanında robotlar günümüz eğitim ortamlarına getirilmiş, robotik ve kodlama dersleri son yıllarda popülerleşmiştir. Robotların, fen ve mühendislik eğitimde katkısı olduğu ve teknoloji transferleriyle de farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir hale geldiği görüldüğü çeşitli projelerle açığa çıkmıştır. Robotik eğitimi alanında yapılan projelerde amaç; eğitimcilere bilim ve teknoloji ile bütünleştirilmiş bir robotik öğretim programı sunmak ve robotik ile gelişmiş teknoloji uygulamalarını eğitimde gerçekleştirerek öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır (Wood, 2003). Gelişen teknolojinin bir parçası olan robotlar, öğrencilerin gelişiminde büyük öneme sahip olabilir. Robot yapım çalışmaları, öğrencilerin yetenekleri ve kendine güveni artmış ve ayrıca deneyimleri ile bilimsel konuları öğrenmek için onlara yardımcı olmaktadır (Karahoca, Karahoca ve Uzunboylu, 2010). Eğitimciler, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) programları da dahil olmak üzere robotiğin çeşitli konuların öğretimine dahil edilmesi için fikir üretmeye ve faaliyetler geliştirmeye başlamış, ancak, öğrencilerin akademik üzerindeki doğrudan etkilerini destekleyen araştırma delilleri olmadan performans, robotik faaliyetleri sadece bir "moda" olabilir (Johnson, 2003). Eğitim robotlarının öğrenmeyi geliştirmek için önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Lin ve Kuo (2010), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde programlama dilleri dersinin eğitiminde robot eğitim kitlerinden faydalanmışlardır. Robot eğitim kitlerinin kullanılması ile öğrenciler basit programlama yapılarını ve arkasındaki mimariyi öğrenebilmişlerdir. Ayrıca, problem tabanlı öğrenme ile öğrencilerin aktif katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Hashimoto vd. (2013), SAYA ve RoboTh espian isimli iki insanı robotu Fen Bilgisi dersinde öğretmen olarak konumlandırmışlardır. Her iki robot farklı oturumlarda ders anlatarak, öğrencilerle örnekler çözmüştür. Öğrenciler her iki robotu da sevdiğini, dersten memnun kaldıklarını ve robotlar ile yapılan dersi ilginç bulduklarını belirtmişlerdir. Robotlar, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekerek onların derslere daha etkin ve daha istekli bir şekilde katılmalarına yardımcı olabilmekte ve motivasyonlarını arttırdığı bilinmektedir (Şişman, 2016). Ancak, bu iddianın deneyimlerin uygulanması ve hepsinden önemlisi deneysel kanıtlarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın cevaplamaya çalışılan asıl soru, öğrencilerin robotlar hakkında bilişsel yapılarını tespit etmeye çalışmaktır. Robotlar, her ne kadar son yıllarda popülerleşse de bilinmeyen yönlerinin olması, bireylerin günlük hayatındaki etkisi gibi pek çok nedenden dolayı bireylerin farklı açılardan yararlandığı bir teknolojik icattır. Bu noktada teknolojinin son harikalarından biri olan robot kavramı hakkında öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesinin oldukça önemlidir. 2018 yılı verilerine göre yaş ortalaması 30,5 olan ülkemiz, genç nüfus miktarı itibarıyla Avrupa ilkelerinin bir hayli önündedir. Var olan bu genç nüfus potansiyelini bilişim sektörüne ve robot kavramının inceliklerine ve merak duygusunun en yüksek olduğu dönem olan ortaokul çağındaki öğrencilere aşılması ve robot hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olmaları açısından ele alındığında konunun önemi bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır.

Bilişsel yapıyı, herhangi bir öğrenme durumunda bilgiyi oluşturan unsurları düzenleyen ve tutan zihinsel şema, çatı olarak da tanımlamak mümkündür Ausubel (1963:217). Kelime ilişkilendirme, insanların kavramlar arasında kurduğu ilişkileri açığa çıkarmak için geliştirilen bir tekniktir. Kavramlar, konular içinde yer alan birimler olabileceğinden, kelime ilişkilendirme tekniği sadece kavramların değil, bir disiplinin, durumların ve hatta kişilerin dahi nasıl anlaşıldığını ölçmek amacı ile kullanılabilir (Atasoy, 2004). Bununla beraber robot kavramıyla ilgili öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlendiği, bağımsız kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırma sonuçlarının ilgili literatürle anlamlı verilerle farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Çalışmanın problem durumu "Ortaokul öğrencilerinin robot kavramı hakkındaki bilişsel yapıları nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım &

Şimşek, 2003). Araştırma 2017–2018 eğitim- öğretim yılının güz döneminde, Ankara’da bulunan bir devlet okulunda 5. 6. 7. ve 8. Sınıfa devam etmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunu 22 5.sınıf öğrencisi, 44 6.sınıf öğrencisi, 26 7. Sınıf öğrencisi, 18 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 55’1 (%55) kız, 56’ü (%45) erkektir. Çalışmada amaçlı örnek seçilmiştir. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Veri toplama aracı olarak; bağımsız kelime ilişkilendirme testi katılımcıların “robot” kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testi kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlenmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Ekici, Gökmen & Kurt, 2013). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “robot” kavramları uyarıcı kelime olarak sorulmuştur. İlk 40 saniyede “robot” kavramı hakkında 7 kelime yazmaları istenmiş, son 20 saniyede belirtilen kavramlarla cümle kurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından robot hakkında en fazla 7 kelime kurmaları istenmiştir. Kelimelerin uygunluğunu belirlemek için kullandıkları kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin geçerliğini belirlemek için iki fen bilgisi eğitimi alan uzmanı incelemiştir. Araştırmanın veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 95 olarak bulunmuştur.

Eğitim robotlarının öğrenmeyi geliştirmek için önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bu iddianın deneyimlerin uygulanması ve hepsinden önemlisi deneysel kanıtlarla desteklenmesi gerekmektedir. Robotlar, her ne kadar son yıllarda popülerleşse de bilinmeyen yönlerinin olması, bireylerin günlük hayatındaki etkisi gibi pek çok nedenden dolayı bireylerin farklı açılardan yararlandığı bir teknolojik icattır. Bu noktada teknolojinin son harikalarından biri olan robot kavramı hakkında öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesinin oldukça önemlidir. Bu çalışmanın cevaplamaya çalışılan asıl soru, öğrencilerin robotlar hakkında bilişsel yapılarını tespit etmeye çalışmaktır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin robot kavramına ilişkin bilişsel yapılarının araştırıldığı bu çalışmada yapılan analizde öğrencilere ait 817 kod belirlenmiştir. Bunlardan frekansı 1 olan ve anlamsız olanlar çıkarılmıştır. Bu nedenle 724 kod incelenmiştir. Elde edilen kodlar, kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 1. Robot kavramına ilişkin üretilen kavram ve frekanslar

Kategori	Kavramlar ve Frekanslar	Toplam
Nitelikleri	Teknoloji=33, Hareket=24, İcat=17, Mekanik=13, Kolaylık=11, Gelişim=9, Işık=7, Ses=7, Yapay zeka=7, Hızlı=6, Akıllı=5, Çalışma=5, Akıllı=5, Malzeme=5, Parça=5, Sistem=5 Mekanizma=4, Araştırma=3, Cansız=3, Tasarım=3, Tembellik=3, Temizlik=3, Yapay=3, Bacak=2, Bilgi=2, Eğlenceli=2, Düşünceli=2, Keyifli=2, Yetenekli=2	198
İşlevsel özelliği	Makine=28, Alet=10	38
Donanımsal özelliği	Alüminyum=3, Anahtar=3, Kablo=46, Demir=38, Pili=28, Motor=18, Metal=11, Düğme=10, Vida=10, Elektronik=6, Bağlantı kablosu=5, Çelik=5, Çivi=5, Plastik=5, Anahtar=3, Çamaşır makinesi=3, İşlemci=3, Piriz=3, Kol=3, Pervane=2, Pili yatağı=2,	212
Çalışma gerekliliği	Elektrik=32, Enerji=6, Güç=6, Sistem=5	49
Günlük hayatta kullanımı	Mutfak robotu=20, Oyuncak=19, Yardım=14, Kumanda=11, Bilim=8, Telefon=6, Bilgisayar=5, Fen bilimleri=5, Araba=4, Deney=4, Buluş=3, Blender=3, Uçak=4, Araba=4, Alüminyum=3, Helikopter=3, Yay=2, Araç=2, Bahçe robotu=2, Çim biçme makinesi=2, Ev robotu=2, Araç=2,	128
Hayali yönü	İronman=6, Uzaylı=7, Örümcek adam=5, transformers =4, Batman=2	24
İnsansı özellikleri	İnsan=22, Bilim adamı=10, Hizmetçi=8 Mucit=7, Bilim insanı=3, Çocuk=2	52
Metaforlar	Dünya=4, Kaynak=4, Ödev=4, Ev=3, TÜBİTAK=3, Gelecek=3, Yarışma=2	23
Toplam		724

Tablo 1. Öğrencilerin robot kavramına ilişkin ürettikleri kavramlar ve frekansları görülmektedir. Kavramlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda nitelikleri, işlevsel özelliği, donanımsal özellikleri, çalışma gerekliliği, günlük hayatta kullanımı,

hayali yönü, insansı özellikleri ve metaforlar olarak sekiz kategoriye ayrılmıştır. Öğrenciler nitelikleri kategorisinde teknoloji (f=33), hareket (f=24), icat (f=17), mekanik (f=13) özelliklerini ön plana çıkardığı görülmektedir. İşlevsel özellikler boyutunda makine (f=28), alet (f=10) kelimeleri görülmektedir. Günlük hayatta kullanımı kategorisinde mutfak robotu (f=20), oyuncak (f=19), yardım (f=14), kumanda (f=11) kelimelerini sıklıkla ürettikleri görülmektedir. Hayali yönü kategorisinde ironman (f=6), uzaylı (f=7), örümcek adam (f=5), transformers (f=4), gibi çizgi Roman karakterlerine ait kavramlar oluşturdukları görülmektedir. İnsansı özellikleri kategorisinde insan (f=22), bilim adamı (f=10), hizmetçi (f=8) kavramlarını üretmişlerdir. Metafor olarak ise Dünya (f=4), kaynak (f=4), ödev (f=4) kavramlarını ürettikleri görülmektedir.

Sonuçlar, Tartışmalar Ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapılarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öğrencilerin bilişsel yapılarının “donanımsal özellikleri ve günlük hayatta kullanım alanları” kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular donanımsal özellikleri kategorisinin baskın kategori olarak belirlenmesi sonucu ortaokul öğrencilerinin robotun gözle görülebilen dış teknik kısımlarına ve robotların günlük hayatta katkısı olduğu yönünde yaşayarak tespit edebildikleri durumlara yönelik kavramlara odaklandıklarını ifade etmektedir. Çünkü ortaokul öğrencilerinin aslında robotun yaptığı işlerin somut boyutlarını ön plana çıkartarak bilişsel yapılarını ifade etmeye çalışmışlardır. Robotların donanımsal özelliklerine rağmen çok azı robotların yazılımsal boyutuna vurgu yapmıştır. Şişman ve Küçük (2018) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada robotik programlama sürecinde bilişsel yük seviyelerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Programlama; matematik, analitik düşünme, problem çözme ve teknoloji kullanım becerilerinin birlikte kullanımını gerektirmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin bilişsel yük seviyelerinin düşük olduğu çünkü bu konuda eğitim alma fırsatı olmadığını söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin robotların yazılımsal boyutuna dair bilişsel yapılarının dolayısıyla zihinsel şemalarının oluşmadığını da göstermektedir. Ortaokul seviyesi kapsamında ders içi ders dışı etkinliklere katılmaları bilişsel yapılarında olumlu katkı sunacağı. 21. Yy da teknoloji kullanımına katkı sunacağı ifade edilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin bilişsel yapılarını güçlendirecek etkinlikler düzenlenebilir, öğrencilerin kazanımları incelenebilir.

Kaynakça

- Atasoy, B. (2004). Fen Öğrenimi ve Öğretimi, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ausubel, D.P. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Teacher Education*, 14,217-221.
- Ekici, G., Gökmen, A., Kurt, H., (2013). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi / GUJGEF* 34(3): 357-401
- Lin, H. T., & Kuo, T. H. (2010). Teaching programming technique with edutainment robot construction. In *Education Technology and Computer (ICETC), 2010 2nd International Conference on (Vol. 3, pp. V3-226)*. IEEE.
- Johnson, J. (2003). Children, robotics and education. In *Proceedings of 7th international symposium on artificial life and robotics (Vol. 7, pp. 16–21)*, Oita, Japan
- Hashimoto, T., Kobayashi, H., Polishuk, A., & Verner, I. (2013). Elementary science lesson delivered by robot. In *Proceedings of the 8th ACM/IEEE international conference on Humanrobot interaction (pp. 133-134)*. IEEE Press.
- Horakowa J. & Kelemen J. (2003). Čapek, Turing, von Neumann, and the 20th Century Evolution of the Concept of Machine. *International Conference in Memoriam John von Neumann, John von Neumann Computer Society, Budapeşte*.
- Karahoca D., Karahoca A., & Uzunboylu, H. (2010). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425- 1431.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded source book*. California: Sage Publications.
- Schaal, S (1999). Is imitation learning the route to humanoid robots? *Trends in Cognitive Sciences* 3:233-242.
- Şişman, B. (2016). Eğitimde robot kullanımı. A. İşman, H.F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Eds), *Eğitim teknolojileri okumaları*. (ss.299-314) içinde. Ankara: Tojet
- Şişman, B. & Küçük, S. (2018). Öğretmen adaylarının robotik programlamada akış, kaygı ve bilişsel yük seviyeleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 8(2), 108-124
- Wood, S. (2003). Robotics in the classroom: A teaching tool for K- 12 educators. *Symposium of Growing up with Science and Technology in the 21st Century*, Virginia, ABD.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

**SANAT EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN TEMEL TASARIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM VE MOTİVASYONLARI İLE
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA****SELMA TAŞKESEN****ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Temel Tasarım dersi sanat eğitimine başlayan öğrencilerin zorunlu olması gereken dersler arasındadır. Bu ders kapsamında öğrenciler, sanata dair temel kavramların yanında sanatsal kompozisyon ilke ve elemanları ile uygulamalı çalışmalar yaparak öğrenmeye çalışırlar. Bu süreçte motivasyonun önemi yadsınmaz. Özellikle sanat derslerindeki motivasyon öğrencinin, çalışmaya özendirilmesi, istek duyması ve uygulama için harekete geçmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Güzel Sanatlar Fakültesi resim bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersi tutumları ile temel tasarım dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve ders motivasyon durumlarını araştırmaktır. Araştırma Güzel sanatlar fakültesi resim bölümünde eğitim alan 37 birinci sınıf öğrencisi ve Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında eğitim alan 33 birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 70 (46 kız, 24 erkek) öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği" ve ders motivasyonlarını belirlemek için "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak karma desen tercih edilmiştir. Verileri analiz etmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Buna göre fakültele arasında akademik tutum farkını test etmek için ve cinsiyet değişkenine göre akademik tutum düzeyini karşılaştırmak için Bağımsız örneklem T testi kullanılmıştır. Araştırmada Temel tasarım dersi tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki ise, pearson Korelasyon testi ile test edilmiştir. Araştırmada Temel tasarım dersi tutum düzeyi ve akademik başarı arasında anlamlılık sınırında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve fakülte değişkenine göre gruplar arasında temel tasarım dersi tutum ortalama puanlarının anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna varılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Güzel Sanatlar Fakültesi resim bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum puanlarının ve motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma önerileri olarak, Temel tasarım dersi atölyelerine yönelik geliştirmeler ve ders saatlerine ilişkin düzenlemeler yapılabilir. Dersinin teknoloji ile desteklenmesi sağlanabilir.

Anahtar kelimeler: Sanat eğitimi, Güzel sanatlar, Temel tasarım, motivasyon

**A RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES AND MOTIVATIONS FOR BASIC DESIGN
COURSE AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF THE STUDENTS IN ART TRAINING DEPARTMENT****Abstract**

The basic design course is among the compulsory courses for students who start art training. Within the scope of this course, in addition to the basic concepts of art, the students try to learn the principles and elements of artistic composition through practical studies. In this process, the importance of motivation is undeniable. In particular, motivation in art classes is very important for the student to be encouraged to work, to desire and to take action for practice. This study aims to investigate the relationship between the basic design course attitudes of the students of the Faculty of Fine Arts and the students of the Department of Fine Arts Education of the Faculty of Education and the academic achievement of the basic design course and their course motivation situations. The research was carried out with totally 70 (46 female, 24 male) students, 37 of them were the students in the first class of the department of painting in the Faculty of Fine Arts and 33 of whom were the students in the first grade in the Arts and Crafts Education Department in the Faculty of Education. As the data collection tool in the research, the "Basic Design Course Attitude Scale" and the "Semi-structured Interview Form" were applied to determine the course motivations. The mixed design was used for the research method. To analyze the data, relational survey method, one of the quantitative research methods, was used. Accordingly, the Independent samples T-test was used to test the academic attitude difference between faculties and to compare academic attitude level according to the gender variable. In the research, the relationship between attitude and academic achievement of the basic design course was tested with the Pearson Correlation test. In the study, it was found that there is a low positive relationship between basic design course attitude level and academic achievement. It was found that there was no significant difference between the groups according to gender and faculty variable. According to the findings of the research, it was found that the attitude scores and motivation of the students of the Faculty of Fine Arts Department of Painting and the Faculty of Fine Arts Education Department of Art Education were good. As the recommendations of the study, it can be claimed that improvements for basic design course workshops and arrangements for course hours can be made. The course can be supported by technology.

Keywords: Art training, Fine arts, Basic design, motivation

Giriş

Sanat ve Tasarım eğitiminin başlıca amaçları görsel ilke ve elemanların kompozisyon oluşturmada kullanılması amacıyla eğitiminin verilmesidir. Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde ve yine sanat ve tasarım eğitimi içeren fakülte, yüksekokul yada ortaöğretim kurumlarının ilgili bölümlerinde temel tasarım eğitimi ve ya diğer bir ifadeyle temel sanat eğitimi verilmektedir. Temel Tasarım eğitimi, öğrencinin algılama, izlenim, gözlem, araştırma, çağırışım, buluş, bilgi, değerlendirme ve daha birçok düşünsel süreçlerini devreye sokarak alanı ile iletişim içerisine girmesini sağlarken bir yandan da yeni düzenlemelerle özgün formlara ulaştıran bir süreç niteliği taşımaktadır (San, 2010: 24- 25). Bir bakıma öğrenci gerçek hayatta karşılaştığı tüm nesnelere kendi yorumunu katarak nokta, çizgi, leke, renk ve doku gibi elemanlarla ve ritim, denge, espas gibi ilkelerle yorumlayarak kendi tasarımını ortaya koyabilir. Genel olarak söylenebilir ki; "Temel Tasarım eğitim-öğretim süreci, görsel algının, görsel ifadenin geliştirilmesine yönelik uygulamalarla öğrencilerin bir imgeyi görselleştirebilmeleri için gerekli göz, zihin, el koordinasyon kurma becerisini elde etmesine, anlama ve sezme yetilerine katkı sağlar. Bununla birlikte beyin ve ruhsal yaşam düzenine ve kişiliğin örgütlenmesine kadar ulaşan yaratıcılık eğitimini kapsar" (Atalayer, 2004: 33)

Tutum ve Motivasyonun

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu 2004). Motivasyon ise hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz bizi iten güçtür diye nitelendirebiliriz. Tanımın içeriğine bakacak olursak; Güdü (motiv) bir insanı belli bir amaç için harekete geçmesini, bu hareketin olumlu yönde sürmesini sağlayan bir güçtür. Motivasyon (güdüleme) ise, bu güç yardımıyla bir veya birden çok insanı belli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. (Eren, 1998). Tutum ve motivasyon kavramlarını birlikte düşünebiliriz. Çünkü Tutum bir durum karşısındaki davranışı motivasyon ise o duruma karşı oluşan hareketi belirler. Motivasyonu sağlanmış bir kişinin kendi potansiyeli dahilinde yapmaması mümkün olan bir iş yoktur. Motivasyon, diğer bir deyişle çalışanların isteklendirilmesi ve bu yolla kişisel ihtiyaçlarını en iyi biçimde tatmin edeceklerine inandırılmaları sürecidir. (Ataman, 2001). Bu süreç kişiden kişiye ve alandan alana farklılık gösterir. Eğitimle bir bütün olan motivasyonun sanat eğitimindeki yeri de yadsınamaz. Çünkü sanat içten gelen duygu ve düşüncelerin herhangi bir malzeme yardımıyla dışarıya aktarımıdır. Bu bağlamda motivasyonu sağlanmış bir öğrenci sanatsal üretimlerini daha verimli bir şekilde yansıtabilir.

Amaç:

Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesidir.

Alt Amaçlar:

- Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik tutum ve motivasyonu ne düzeydedir?
- Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik tutum ve motivasyonu cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik tutum ve motivasyonu eğitim aldığı fakülte türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik tutum ve motivasyonları temel tasarım dersi başarı puanlarını etkilemek temidir?
- Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma Güzel sanatlar fakültesi resim bölümünde eğitim alan 37 birinci sınıf öğrencisi ve Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında eğitim alan 33 birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 46' sı kız öğrenci 24' ü erkek öğrencidir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma verileri gönüllülük esasına uygun olarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytekin(2008) tarafından geliştirilen 'Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği' ve 'Kişisel bilgi formu' ile öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörler tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada verileri analiz etmek için Tarama modelinden faydalanılarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005). Verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre fakültele göre akademik tutum-motivasyon farkını test etmek için bağımsız örneklem T testi kullanılmıştır. Yine aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre akademik tutum ve motivasyon düzeyini karşılaştırmak için Bağımsız örneklem T testi kullanılmıştır. Araştırmada Tasarım dersi tutum-motivasyon ve akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişki ise, pearson Korelasyon testi ile test edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini değerlendirmek için ise betimsel analizden faydalanılmıştır.

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda yer alan iki ayrı fakültede eğitim alan (46 Bayan, 24 Erkek= 70) ve (37 gsf, 33 gse) sanat eğitimi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri Toplama Araçları olarak Aytekin(2008) tarafından sanat eğitimi alan öğrencilerin tutumlarını ölçmek için geliştirilen "Temel tasarım tutum testi" kullanılmıştır. Test 32 maddelik 5'li Likert tarzı sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin dersle ilgili motivasyonlarını tespit etmek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin temel tasarım dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için betimsel analiz, fakültereye göre akademik tutum farkını test etmek için bağımsız örneklem T testi kullanılmıştır. Yine aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre akademik tutum düzeyini karşılaştırmak için Bağımsız örneklem T testi kullanılmıştır. Araştırmada Temel Tasarım dersi tutum ve akademik başarı motivasyonları arasındaki ilişki ise, pearson Korelasyon testi ile test edilmiştir. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerini değerlendirmek için ise betimsel analizden faydalanılmıştır.

Bulgular

1.Gsf ve resim-iş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersi tutum puan ortalamaları ne düzeydedir?

	N	Ortalama
Gsf	37	128,2703
Resim-iş eğt.	33	131,8788

Tablo 1' de 37 Gsf 33 Resim –İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ortalamaları verilmiştir. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 160 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin temel tasarım dersine ilişkin ortalamalarının iyi sayılabilecek düzeyde (GSF için %80, RESİM EĞT. için %82) olduğu söylenebilir.

2.Öğrencilerin cinsiyetlerine göre temel tasarım dersi tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

	n	S	sd	t	p	
Kız	46	127,52	20.87	68	-.729	.170
Erkek	24	134,66	19.68			

Tablo 2' ye göre Kız ile Erkek öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ortalama puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan t-testine göre anlamlı farka ulaşılamamıştır. Erkeklerin tutum ortalamaları kız öğrencilerden yüksek olsa da aradaki fark anlamlı bir fark değildir. Temel tasarım dersi uygulamalarından aldığımız izlenime göre kız öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olması beklenirdi.

3.Gsf ve resim-iş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersi tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

	n	S	sd	t	p	
Gsf	37	128.27	20.82	68	-.729	.469
Resim	33	131.87	10.52			

Tablo 3' e Göre Gsf İle Resim Eğt. Öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ortalama puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan t-testine göre anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Ulaşılan bu bulgu Gsf İle Resim-iş Eğitimi Anabil Dalı öğrencilerinin temel tasarım dersine karşı tutumlarının farksız olduğunu göstermektedir ki, beklentiler de bu yöndedir.

4.Gsf ve resim-iş eğitimi öğrencilerinin temel tasarım dersi tutum puanları ile temel tasarım dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

	Başarı	Tutum	
Başarı	Pearson Korelasyon	1	.397**
p			.001
n	70	70	

Tablo 4' e göre öğrencilerin temel tasarım dersi başarıları ile temel tasarım dersi tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki mevcuttur.

5.Sanat eğitimi alan öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?

Tema	Alt Temalar	f	%
Temel tasarım dersine ilişkin görüşler	Zor,	4	16.6
	Yararlı,	6	25.2
	Keyifli	4	16.6
	Eğitici ve öğretici	4	16.6
	Hayal gücümüz gelişti	4	16.6
	Titizlik ve sabır gerekiyor	2	8.3
	Toplam		24

Tablo 5.1 'de görüldüğü gibi, görüşülen öğrencilerin temel tasarım dersinin gerekliliği ile ilgili olarak 4(%16.6) görüş zor olduğunu, 6(%25.2) görüş yararlı bir ders olduğunu, katılımcılardan 4(%16,6) görüş keyifli bir ders olduğunu cevabını verirken, 4(%16,6) görüş eğitici ve öğretici cevabını vermiştir. Öğrencilerden4(%16,6) görüş ise hayal gücümüz gelişti cevabını vermiştir. 2(%8.3) görüş ise titizlik ve sabır gereken bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin cevapları şu şekildedir: Bir şeyi yapmak istemek içsel motivasyonla ilgili olan bir durum olduğu için çalışmanın öğrencilerin iç motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir. Ö2:»temel tasarım dersi hem eğitici, hem öğretici hem de zevkli bir ders hayal gücümün ve yeteneklerimin geliştiğini düşünüyorum.» Ö22: «Ne kadar yorucu olsada derse gelirken hiç sıkılmıyorum.» Ö:5 Temel tasarım dersi benim için çok yararlı oldu üniversiteye gelmeden renkler hakkında hiçbir bilgim yoktu, tasarımın ne olduğunu bile bilmiyordum.»

Tema	Alt Temalar	f	%	
Temel tasarım Dersi olanaklarına İlişkin görüşler,	Eğitimcilerimiz iyi,	10	41.6	
	İmkanlar iyi,	4	16.6	
	Saatler yeterli	6	25.2	
	Saatler yetersiz,	2	8.3	
	Atölye yetersiz,	2	8.3	
	Toplam		24	100

Tablo 5.2' de görüldüğü gibi, görüşülen öğrencilerin temel tasarım dersinin imkanları ile ilgili olarak, 10(41.6) görüş Eğitimcilerinin iyi olduğunu, 4(%16.6) görüş imkanlarının iyi olduğunu, 6(%25.2) görüş ders saatlerinin yeterli olduğu cevabını verirken, katılımcılardan 2(%8,3) kişi olduğunu cevabını vermiştir. 2(%8.3) görüş ise atölyelerin yetersiz olduğu cevabını vermiştir. Öğrencilerin cevapları şu şekildedir; Ö3: «Birinci dönem çok zorlandım ama ikinci dönem hocamızın desteği ile bu zorluğu aştım.» Ö,1: Temel tasarım atölyesi büyük ve kullanışlı, tüm imkanlar var ancak atölyede lavaboolmaması büyük eksiklik.» Ö,1: Ders saatleri yeterli ama üst üste tek gün olsa daha iyi olur.»

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 37 gsf ve 33 resim –iş eğitimi anabilim dalı öğrencisinin temel tasarım dersine ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 160 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin temel tasarım dersine ilişkin ortalamalarının iyi sayılabilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Gsf ile resim eğt. Öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ortalama puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan t-testine göre anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Ulaşılan bu bulgu gsf ile resim-ış eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin temel tasarım dersine karşı tutumlarının farksız olduğunu göstermektedir ki, beklentiler de bu yöndedir

Kız ile Erkek öğrencilerinin temel tasarım dersine ilişkin tutum ortalama puanları arasındaki farkın saptanması amacıyla hesaplanan t-testine göre anlamlı farka ulaşılamamıştır. Erkeklerin puan ortalamaları kız öğrencilerden yüksek olsa da aradaki fark anlamlı bir fark değildir. Temel tasarım dersi uygulamalarından aldığımız izlenime göre kız öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olması beklenirdi.

öğrencilerin temel tasarım dersi başarıları ile temel tasarım dersi tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki mevcuttur.

Araştırmada öğrencilerden görüşme yoluyla toplanan veriler incelendiğinde öğrencilerin dersi faydalı, eğlenceli, eğitici ve öğretici olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik iç motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin temel tasarım dersi ile ilgili diğer cevaplarından ise Atölyelerin ve eğitimcilerin iyi olduğu saatlerin yeterli olduğu yönündeki cevaplar ağırlıklı olarak verilmiştir. Bu durum da öğrencilerin temel tasarım dersine yönelik dış motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusunu ortaya çıkarmaktadır.

Öneriler

- Temel tasarım dersi atölyelerine yönelik geliştirmeler yapılabilir
- Ders saatleri ile ilgili yeni düzenlemeler yapılabilir.
- Temel tasarım dersinin teknoloji ile desteklenmesi için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Atalayer, F.(2004) *Çağdaş temel sanat (tasarım) eğitimi ve postmodernite-geleneksel*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. Anadolu Sanat Dergisi. 15. Sayı.

Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi ve temel kavramlar, yeni yaklaşımlar*, Türkmen Kitabevi, İstanbul

Aytekin, C., A.(2008) “Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin anasanat atölye tercihleri ile temel tasarım dersine yönelik tutum, algı ve beklentileri arasındaki ilişki”. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Eren, E. (1998). *Yönetim organizasyon*, Beta Yayıncılık, İstanbul

İnceoğlu M. (2004) *Tutum, algı, iletişim*. Kesit Tanıtım Ltd. Şti,Ankara Karasar, N. (2005).*Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı).Nobel Yayın, Ankara Dağıtım.

San, İ.,(2010) *Sanat eğitimi kuramları*. 3. Baskı. Eylül. Ütopya Yayınevi, Ankara

SPOR BESİN TAKVİYELERİ İNANÇ ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

AHMET YAVUZ KARAFİL MEHMET ULAŞ EMRAH ATAY
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ. BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ. BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı; spor takviye besin maddelerine yönelik geliştirilen spor besin takviyeleri inanç ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Yöntem: Bu çalışmada araştırma desenlerinden ölçek uyarlama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bireysel ve takım sporlarında faaliyet gösteren 100 sporcu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sport Supplement Belief Scale" ve Türkçeye "Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği" olarak çevrilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik için Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör analizi, güvenilirlik için ise cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular: Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59,034 olduğu ve ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçek uyarlama sürecinde doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerlerinin alanyazında belirtilen iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenilirlik analizi sürecinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Güvenilirlik testi sonucunda, Cronbach Alpha katsayısı 0,859 olarak tespit edilmiştir. Bu değer alanyazında var olan değerler ile karşılaştırıldığı zaman ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Madde analizi testi sonuçlarına göre, spor besin takviyeleri inanç ölçeği madde toplam korelasyonu ,770 ile ,534 arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca alt %27 ve üst %27 grupların maddeler açısından değerlendirilmesi sonucunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Çalışma sonucunda spor besin takviyeleri inanç ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ve Uygulamaya için Öneriler: Türk kültürüne uyarlanan bu ölçeğin başka değişkenlerle beraber kullanılarak besin takviyesi ile ilişkili çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sporcu Beslenmesi, Besin Takviyesi, İnanç, Ölçek Uyarlama

Abstract

Purpose: The purpose of this research; The aim of the study is to adapt the scale of beliefs of sports supplements developed for sports supplements to Turkish culture, and to make validity and reliability studies.

Method: In this research, scale adaptation method was used. The study group consists of 100 athletes active in individual and team sports. Accessibility principle and voluntary participation among the purposive sampling methods were used in the determination of the study group. In the study, Besin Sport Nutritional Supplements Belief Scale "was used as data collection tool. Exploratory and Confirmatory Factor analyzes were used for validity and cronbach alpha internal consistency coefficient methods were used for reliability.

Findings: As a result of exploratory factor analysis, it was found that the total variance was 59,034% and the scale had a single factor structure. It was concluded that the adaptation values obtained from the confirmatory factor analysis in the scale adaptation process had good and acceptable values stated in the literature. Cronbach Alpha internal consistency coefficient method was used in the reliability analysis process. As a result of reliability test, Cronbach Alpha coefficient was found to be 0,859. When this value is compared with the existing values in the literature, it is concluded that the scale is reliable. According to the results of item analysis test, the total correlation of item of belief in sports nutritional supplements ranged from 770 to 534. In addition, significant differences were found in the lower 27% and upper 27% groups in terms of items ($p < 0.05$). As a result of this study, it has been concluded that sports nutrition supplements belief scale is a valid and reliable measurement tool.

Implications for Research and Practice: This scale, which is adapted to Turkish culture, can be used with other variables and studies related to nutritional supplementation can be performed.

Keywords: Sports Nutrition, Nutritional Supplement, Faith, Scale Adaptation

Giriş

Spor beslenmesinin sporcu antrenmanları ve müsabakalar için paha biçilemez bir unsur olduğu kanıtlanmıştır. Fiziksel olarak elit düzeydeki sporcular için ön önemli tamamlayıcı unsurlardan biri beslenmedir (Potgieter, 2013). Birçok kişi için sporcu beslenmesinin anlamı, yarışma anındaki kardiyak yüklemelerde tüketilen sporcu besinleri ve ek gıdalarla ilgilidir. Ancak sportif performansınızı etkileyen en önemli unsur egzersiz süresince harcanan, daha önceden alınmış olduğunuz besinlerdir.

Zamana dayalı olarak gerçekleştirilen egzersiz ve beslenme vücut üzerinde bir etkiye sahiptir. Hem de uzun süreli performans başarısı için önemli bir unsur konumundadır (Burke ve Cox, 2010). Belirli bir süre içerisinde gerçekleştirilen besin değişiklikleri (örneğin, uzun süreli egzersizler için ekstra karbonhidrat alımı buna ilaveten kas onarımının sağlanması için protein alımı) sportif performansın önemli bir tamamlayıcısıdır. Besinler gerekli büyük ve küçük desteği sağlasa bile birçok sporcu az veya çok ilgilerini protein ya da karbonhidrat gibi maddelere yönelmektedirler (Massad ve diğerleri, 2017). Bu besin bileşenleri yolu ile sporcular mevcut performanslarını artırma konusunda avantaj elde edebilmektedirler.

Günümüzde ister amatör ister profesyonel düzeyde olsun sporcular kaybettikleri enerjiyi geri kazanmak amacıyla sportif destekleyici besinsel ürünlere yönelmektedir. Bu ürünlere yönelik algı, düşünce ve tutumlar ürünün kullanımı üzerinde büyük öneme sahiptir (Argan ve Köse, 2009). Gıda takviyeleri, ya da besin destek ürünleri bir insanın diyetini desteklemek üzere kullanılan vitaminler, mineraller, amino asitler, bitkiler ya da bitkisel diyet bileşenleri gibi besin öğelerini içeren ürünler olarak tanımlanmaktadır (Atalay ve Erge, 2018). Besin destek ürünleri; (gıda takviyeleri, supleman ya da beslenme desteği olarak da sıklıkla kullanılmaktadır) vitamin ve minerallerin yüksek dozlara karşılık gelen miktarlarının hap, kapsül, şurup şeklinde kullanılabilir formları olarak tanımlanmakta ve beslenmede yer alan besinlere ek anlamına gelmektedir (Ergen, Bozkurt Bekaroğlu, 2016). Fizyolojik koşullarda, gerekli miktarda besin tedariki genellikle normal bir öğünle karşılanmaktadır (Sirico ve diğerleri, 2018). Fakat normal öğünlerin dışında kullanılan takviye besin maddelerine talep çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Bunlar, yaş, antrenman türü, spor türü, vücut kompozisyonu, enerji tüketim miktarı gibi unsurlar protein ek gıdasına yönelik talebi doğuran başlıca unsurlar olarak belirtilmiştir (Pasiakos, McLellan ve Lieberman, 2015). Her besin takviyesi için birkaç farklı motivasyon faktörü olabilir; temel besinleri içeren gıda ve takviyeler (örneğin, Vitaminler) temel olarak sağlık nedenlerinden dolayı kullanılmaktadır. Bir diğer motivasyon faktörü ise ergojenik yardımcı maddelerin performansı en üst düzeye çıkarmak amacıyla kullanılmasıdır (Garthe ve Maughan, 2018). Yetişkin ve sporcular açısından besin takviyeleri kullanımı enerjiyi arttırmak, yüksek performans elde etmek, sağlığı iyileştirmek, besin eksikliklerinin önüne geçmek, hastalıkların iyileşmesi ve kas kütlelerinin artması gibi sebeplerle gerçekleştirilmektedirler (Slater, Tan ve Teh, 2003). Bu sebepler sporcuların takviye besin bileşenlerine yönelik talep gerçekleştirmelerini sağlayabilmektedir.

Alanyazın araştırması yapıldığında besin takviyelerine yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda ölçekler mevcut olmasına rağmen ölçek uyarlanması şu sebeplere bağlanabilir; ölçek sporcuların spor besin takviyelerine inançlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Yani ölçekten elde edilecek yüksek puan ortalamasının spor besin takviyesi kullanımının daha yüksek olduğunu bağımlılık seviyesinde kişilerin yasaklı performans geliştirici ürünlerin tüketimine meyilli olacakları görüşünü vermesidir. Bir diğer sebep ise ölçüğün oldukça kısa olmasıdır. Besin takviyeleri inanç ölçüğü (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017). tek faktörden oluşan katılımcıların spora yönelik takviye gıdaların kullanım amaçlarını belirtmektedir.

Bu araştırmanın amacı; spor takviye besin maddelerine yönelik geliştirilen spor besin takviyeleri inanç ölçüğünün Türk kültürüne uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırma desenlerinden ölçek uyarlama yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem (Çalışma Grubu)

İlişki katsayıları, küçük örneklerden kestirildiyse daha az güvenilir olma eğilimindedir. Bu yüzden, örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir. Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kurularak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş kati olması gerektiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada bu kurullar değerlendirilmiş ve çalışmaya bireysel ve takım sporcusu olmak üzere toplam 100 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek 2013).

Veri Toplama Aracı

Sport Supplement Belief Scale (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017). tarafından geliştirilen ve Türkçeye "Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği" olarak çevrilmiştir. Ölçek altı sorudan oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri (1) kesinlikle

katılmıyorum, (6) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçeğin içeriği antrenman ve müsabakaya dayalı olarak sporunun besin takviyelerine yönelik inancını test etmeye yöneliktir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan altı soruya da kesinlikle katılmıyorum (1) cevabı verilmesi ile 6 puan ve alınabilecek en yüksek puan ise tüm sorulara kesinlikle katılıyorum(6) cevabının verilmesi ile 36 puan şeklinde hesaplanabilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ile birlikte kişilerin doping ve benzeri yasaklı besin takviyeleri kullanımına daha yatkın olabilecekleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Sporcular üzerinde gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ölçeğe ait madde faktör yükleri 0.966 ile 0.463 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı ise 0.891 bulunmuştur (Hurst, Foad, Coleman ve Beedie, 2017).

İşlem

Spor besin takviyeleri inanç ölçeğinin uyarlamasını yapabilmek için ilk izlenen aşama ölçeği geliştiren araştırmacılar, Philip Hurst'den izin alınmıştır. Ölçeğin İngilizce formu alanda tecrübesi olan 4 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türkçeye çevrilen ölçek 4 uzman araştırmacı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri sonrası ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik değerlerini test edebilmek amacıyla 50 kişiye pilot bir çalışma yapılmış, uygun güvenilirlik değerlerine sahip olduğu tespit edildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Bireysel ve takım sporcularına uygulanan ölçeğin uygulanış süresi 30 saniye ile 1 dakika arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerliliğini değerlendirebilmek amacıyla yapı geçerliğine açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler Spss.20 ve Amos.21 programları vasıtasıyla değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Bulgular

Geçerlik Çalışması

Açılımlayıcı faktör analizi (afa).

Faktör analizi, açılımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açılımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörler ortaya çıkartılmaktadır. Açılımlayıcı faktör analizinde gözlenen değişkenler, herhangi bir faktör analizinde ya da birden fazla faktör üzerinde yüklenebilir. Hâlbuki doğrulayıcı faktör analizinde teorik olarak önceden belirlenmiş olan faktör yapısı elde edilen veriler ile doğrulanmaktadır (Civelek, 2018). Araştırmanın verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett (Sphericity) küresellik testi ile değerlendirilmiştir. KMO değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu ölçen örneklem uygunluk testidir (Albayrak 2006). Genelde KMO değerinin 0.60'dan büyük olması beklenir (Büyüköztürk 2015, Albayrak 2006). KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'in altında ise kabul edilmez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl 2014; Can 2014, Çokluk ve ark. 2014). Hutcheson ve Sofroniou 1999). Açılımlayıcı faktör analizi işlemine geçmek için son basamak olan Barlett's test of Sphericity değerine bakılmaktadır. Bu test değerlerin anlamlı olup olmadığına bakılmak için yapılmakta (Seçer 2015) ve bu değerler 0.05'ten küçük olması beklenmektedir (Çokluk ve ark. 2014). Yani $p < 0.05$ düzeyi, ölçeğin fenomenin alt boyutlarını ölçmede etkin olduğu anlamına gelmektedir (Özdamar 2016).

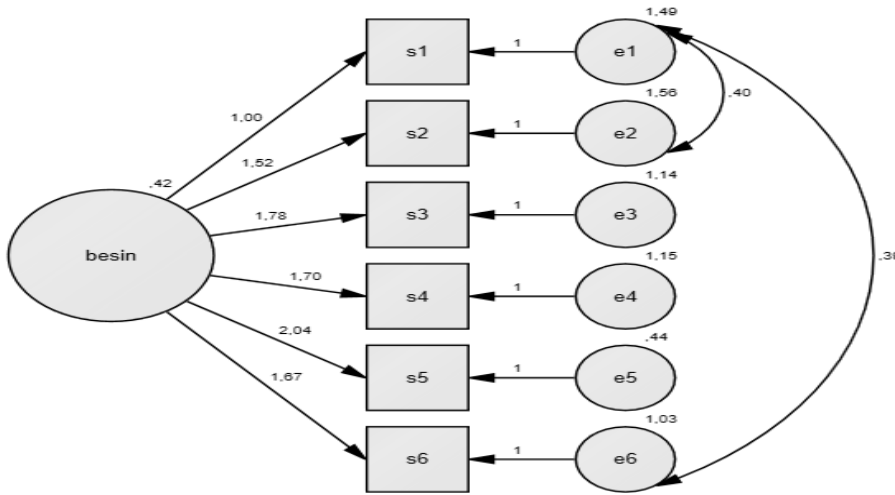
Tablo 1. Açılımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Madde ortak varyansı	Faktör Yük Değeri
S1	,434	,659
S2	,534	,731
S3	,598	,773
S4	,587	,766
S5	,743	,862
S6	,646	,804

Açıklanan toplam varyans= %59,034

Doğrulayıcı faktör analizi (dfa).

Doğrulayıcı faktör analizi, var olan ve kabul edilmiş hipotezleri veya ortaya çıkan faktörleri değişkenlerle birlikte dikkatli bir şekilde kullanmadır. Yani ortaya çıkan ilişkisel faktörlerin ilişkilerini sınanan bir yöntemdir. Bu yöntemde faktörlerde yer alan maddeler veya özellikler bu faktöre uygun mu değil mi sınanır (Hutcheson ve Sofroniou 1999). Doğrulayıcı faktör analizi, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Bayram 2010) Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ölçüm modelleriyle, yani gözlenen ölçümler veya " göstergeler " (ör., Test öğeleri, test puanları, davranışsal gözlem derecelendirmeleri) ile gizli değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan bir tür yapısal denklem modellemesidir (Hoyle, 2012).



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Tek Faktörlü Model

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda göre ; χ^2 / df 'nin 1,336 RMSEA 0,058, GFI 0,97, AGFI 0,91, CFI 0,99, RMR 0,066, IFI 0,99, NNFI 0,96 değerleri bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2015), Seçer (2015), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014), Bayram (2010), Çelik ve Yılmaz (2013), Meydan ve Şeşen (2015) çalışmalarından elde edilen bilgiler neticesinde, önerilen değerler arasında olduğu için ölçek yapısının doğrulandığı sonucuna varılabilir.

Güvenilirlik

Spor besin takviyeleri inanç ölçeğine ait güvenilirlik değeri cronbach alpha yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait cronbach alpha katsayısı ,859 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak için yapılan bu yöntem ile elde edilen değer, literatüre göre de ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermektedir (Alpar 2010; Büyüköztürk 2015)

Tablo. 2 Madde Analizi

Madde	Madde korelasyonu	toplam t	Alt%27-Üst %27
S1	,534		-16,690***
S2	,610		-29,212***
S3	,653		-28,408***
S4	,646		-22,251***
S5	,770		-27,930***
S6	,692		-21,100***

Spor besin takviyeleri inanç ölçeği madde analizleri, madde toplam korelasyonuna ve %27 alt ve %27 üst grup maddeler arasındaki farka bakılarak incelenmiştir. Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk 2015). Madde analizi tablosu incelendiğinde, spor besin takviyeleri inanç ölçeği madde toplam korelasyonu ,770 ile ,534 arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca alt %27 ve üst %27 grupların maddeler açısından değerlendirilmesi sonucunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında farkların

anlamli çıkması ($p<0.05$) testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Bir başka değişle analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk 2015).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı (Hurst ve ark, 2017) tarafından geliştirilen sports supplement belief scale (spor besin takviyeleri inanç ölçeği) ni Türk kültürüne uyarlamaktır. Ölçek uyarlama sürecinde alan uzmanları tarafından ölçek Türk diline çevrilmiş ve orijinal diline farklı uzmanlar yardımı ile geri çeviri yapılmıştır. Türkçeye çevirim sonrası gerçekleştirilen orijinal dile çevirim sonrası asıl ölçek ile oldukça benzer olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %59,034 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ölçeğin aslı gibi tek faktöre sahip olduğu göstermektedir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin ,862 ile ,659 arasında değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Orijinal çalışmada ise faktör yük değerleri ,463 ile ,966 arasında değerlere sahip olduğunu belirtmişlerdir (Hurst ve ark, 2017).

Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda elde edilen değerler, χ^2/df 'nin 1,336 RMSEA 0,058, GFI 0,97, AGFI 0,91, CFI 0,99, RMR 0,066, IFI 0,99, NNFI 0,96 değerleri bulunmuştur. Bu sonuç ile ölçeğin kabul edilebilir ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen değer, ,859 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak için yapılan bu yöntem ile elde edilen değer, literatüre göre de ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermiştir (Alpar 2010; Büyüköztürk 2015). Spor besin takviyeleri inanç ölçeği madde toplam korelasyonun ,534 ile ,770 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca t değerlerinde anlamlı farklılığı yansıtan sonuçlar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilen bulguların (Hurst ve ark, 2017) çalışmasında elde ettiği bulguları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Spor besin takviyeleri inancına yönelik yapılan benzer çalışmalarda Hurst vd. (2019). Spor besin takviyelerine yönelik inancın artması sonucunda doping ve benzeri yasaklı maddelerin kullanımına motive oldukları çalışmadan çıkarılmaktadır. Mevcut ölçek uyarlama çalışmasında orijinal çalışmadan elde edilen bilgi besin takviyelerine yönelik inancın artması doping ve benzeri yasaklı madde kullanma potansiyelini arttırdığı yönündedir. Bu açıdan çalışmalar arasında paralellik görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; farklı elit düzeyde rekabet içeren branşlarda kazanma olgusunun daha yüksek olduğundan dolayı daha büyük bir çalışma grubuna ölçeğin uygulanması önerilebilir. Deneysel çalışmalar ile desteklenesi çalışmanın daha gerçekçi sonuçlar vermesini sağlayabilir.

Kaynaklar

Albayrak A.S. (2006) *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Alpar R (2010) *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle* (3. Baskı), Detay Yayıncılık, Ankara.

Argan M., Köse H. (2009). "Sporcu besin desteklerine (Sports Supplements) yönelik tutum faktörleri: fitness merkezi katılımcıları üzerine bir araştırma". *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe* 20 (4), 152– 164

Atalay, D. Erge, H.S. (2018). Gıda takviyeleri ve sağlık üzerine etkileri. *Food and Health*, 4(2), 98-111. DOI: 10.3153/FH18010

Bayram, N. (2010) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: amos uygulamaları*, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Burke L, Cox G. (2010). *The complete guide to food for sports performance*. 3rd ed. Sydney: Allen and Unwin.

Büyüköztürk , Ş. (2015) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 21. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.

Civelek, M.E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. Beta Basım Yayın Aş, İstanbul.

Çelik H.E, Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*, (2.Baskı) Anı Yayınları, İstanbul.

Çokluk, Ö. S., Şekerocioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergen, A., Bozkurt Bekaroğlu, F. (2016). Türkiye'de besin destek ürünlerine yönelik görüşler ve tüketici profilini tanımlamaya yönelik bir araştırma. *Journal of Business Research-Türk* 8/1, 323-341.

Garthe, I., & Maughan, R.J. (2018). Athletes and supplements: prevalence and perspectives. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 28(2). doi:10.1123/ijnsnem.2017-0429.

Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Hurst P, Foad A, Coleman D, Beedie C (2016) Development and validation of the Sports Supplements Beliefs Scale. *Performance Enhancement & Health*.

Hutcheson G.D, Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. SAGE Publications, ProQuest Ebook Central.

Massad, J.M., Motasem, H., Hazem, A., Amira, A. (2017). Sports Nutrition Supplement Use: Comparison between a USA and a Palestinian community. *International Journal of Science Commerce and Humanities*, Volume No 5 No 2, 25-41.

Meydan, H.C, Şeşen, H. (2015) *Yapısal eşitlik modellemesi: amos uygulamaları*, (2. Baskı), Detay Yayıncılık, Ankara.

Özdamar, K. (2016) *Ölçek ve test geliştirme - yapısal eşitlik modellemesi*, Nisan Kitabevi, Eskişehir.

Pasiakos SM, McLellan TM, Lieberman HR. The effects of protein supplements on muscle mass, strength, and aerobic and anaerobic power in healthy adults: a systematic review. *Sports Med*. 2015;45(1):111–31.

Potgieter S (2013). Sport nutrition: a review of the latest guidelines for exercise and sport nutrition from the American College of Sport Nutrition, the International Olympic Committee and the International Society for Sports Nutrition. *S Afr J Clin Nutr*: 26: 6–16.

Sirico F, Miressi S, Castaldo C, Spera R, Montagnani S, Di Meglio F, et al. (2018). Habits and beliefs related to food supplements: results of a survey among Italian students of different education fields and levels. *PLoS One*. 13: e0191424.

Slater, G., Tan, B. and Teh, K.C. (2003) Dietary supplementation practices of Singaporean Athletes. *International journal of sport nutrition and exercise metabolism* 13, 320-332.

Tabachnick G.B, Fidell S.L. (2015) *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*, (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tavşancıl, E. (2014) *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı), Nobel Yayınevi, Ankara.

Yıldırım A, Şimşek H (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı), Seçkin Yayınları, Ankara.

Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği

Spor Besin Takviyeleri İnanç Ölçeği	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılmıyorum	(4) Kısmen Katılıyorum	(5) Katılıyorum	(6) Kesinlikle Katılıyorum
1. Besin takviyeleri performansımı geliştirir.	1	2	3	4	5	6
2. Besin takviyeleri rekabetçi olabilmem için gereklidir.	1	2	3	4	5	6
3. Besin takviyeleri güvenimi artırır.	1	2	3	4	5	6
4. Besin takviyeleri kullandığım zaman kazanma şansım artar.	1	2	3	4	5	6
5. Besin takviyeleri potansiyelimi fark etmeme yardım eder.	1	2	3	4	5	6
6. Besin takviyeleri antrenmanımın kalitesini artırır.	1	2	3	4	5	6

ERGOTERAPİ ÖĞRENCİLERİNDE ERGOTERAPİ TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE VERSİYON GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ**GÖKÇEN AKYÜREK**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**SİNEM KARS**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**GONCA BUMİN**
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu ve Amaç: Sınıftan kliniğe geçişte profesyonel davranış oldukça önemlidir. Ergoterapi öğrencilerinin profesyonel davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiş ergoterapi tutum ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir.

Yöntem: Metodolojik araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 4. Sınıf öğrencilerinin (n=38) staj süpervizörlüğünü yapan ve pediatri ünitelerinde çalışan ve gönüllü olan iki öğretim elemanı (n=2) çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek, uluslararası kabul edilen yöntemlere göre Türkçe'ye uyarlanmıştır. Süpervizörlerinden, ölçeğin son hali ile tüm 4. Sınıf öğrencilerin o yılki staj performanslarını puanlanması istenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı incelemek için Cronbach's Alpha katsayısı; güvenilirliği gözlemciler arası korelasyon katsayısı; geçerliği ise rutinde kullanılan Ergoterapi Üniteleri Staj Değerlendirme Formu (EÜSDF) ile ilişki katsayısı ile incelenmiştir.

Bulgular: Ergoterapi tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0,94 (0,93-0,97). İki puanlayıcı arasında hem toplam puan (r=0,64; p=0,032) hem de alt puanlar (r=0,54; p= 0,042; r=0,63; p=0,012; r=0,51; p=0,011; r=0,72; p=0,012) açısından gözlemciler arası güvenilirlik vardı. Ölçeğin birinci alt madde (r=0,35, p=0,033) ve toplam skoru (r=0,37, p=0,023) ile stajyer notları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İleri Dönük Araştırma ve Uygulama için Önerileri: Sonuç olarak, süpervizörün zamanında ve yapıcı geribildirim vermesini, açık iletişim ile rehberlik etmesini teşvik eden bu ölçeğin Türkçe uyarlaması 4. sınıf stajyerleri için geçerli ve güvenilirdir. Bu nedenle, ölçeğin, Türkiye'deki tüm ergoterapi bölümlerindeki 4. sınıf stajyerlere uygulanması, mesleğin niteliklerin standardizasyonun sağlanması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, ergoterapi, saha çalışması, tutum

ABSTRACT

Purpose: Professional behavior is important in transition from class to clinic. The aim of this study was to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Occupational Therapy Attitude Scale developed to evaluate professional behavior of occupational therapy students.

Method: For this study, planned according to the methodological research design, two internship supervisors of 4th-grade students (n=38) in pediatric units were included. The scale was adapted to Turkish according to internationally accepted methods. Supervisors were asked to score the internship performance of all 4th-grade students with the last version of the scale. To examine the internal consistency of the scale, Cronbach's Alpha coefficient; reliability inter-rater correlation coefficient; and the validity was examined with the correlation coefficient and the fieldwork evaluation form used routinely.

Findings: Cronbach's Alpha coefficient of the scale was .94 (.93-.97). Between the two raters, both the total score (r=.64, p=.032) and the sub-scores (r=.54, p=.042; r=.63, p=.012; r=.51, p=.011; r=.72, p=.012). The first sub-item of the scale (r=.35, p=.033) and total score (r=.37, p=.023) were found to have a low level of significant correlation between trainee grades.

Implications for Research and Practice: As a result, the Turkish version of this scale, which encourages the supervisor to give timely and constructive feedback and guide through open communication, is valid and reliable for 4th-grade interns. Therefore, the scale be applied to 4th-grade in all occupational therapy department in Turkey, it is important in terms of ensuring the standardization of the quality of the profession.

Keywords: Assessment, attitude, fieldwork, occupational therapy

Problem durumu

Sınıftan kliniğe geçiş, ergoterapi öğrencileri için oldukça önemli bir deneyimdir. Bu deneyimin zorluklarından biri, öğrencilerin genellikle uygun profesyonel davranışların belirlenmesi ve benimsenmesinin zaman almasıdır. Amerika Ergoterapi Derneği (AOTA) 1927'de yayınladığı bir yazıda okuldan klinik ortama geçişin önemli olduğu, iki ortamın rutini ve atmosferinin birbirine benzemediği için öğrencinin yaşadığı zorluğun öğrendiği becerileri uygulamadan ziyade profesyonel davranış alanında

olduğunu açıklamıştır (Tompson & Ryan, 1996). Ergoterapi öğrencileri sınıftan kliniğe geçiş sırasında 2. ve 3. yaz stajları yaparak bu sürece yumuşak bir geçiş sağlarlar. Sınıftan kliniğe geçiş, öğrencilere hem öğrendiği bilgileri uygulama hem de profesyonel sosyalleşme fırsatı sunar. Bilgilerini uygulama becerisinin yanı sıra kişisel ve mesleki gelişim imkânı sağlar (Cohn, 1989). Bir araştırmada saha çalışması sırasında benlik, kimlik, öz-farkındalık, öz-anlayış, öğrenmeye duyarlılık, esneklik, nesnellik, karar verme, kişiler arası ilişkiler, iletişim becerileri, problem çözme, gözlem ve değerlendirme becerileri, tedavi planlama ve uygulama becerileri geliştiği bildirilmiştir (Christie, Joyce & Moeller, 1985). Kasar ve Muscari (2000), saha çalışması sırasında kazanılması istenen profesyonelliği, güvenilirlik, profesyonel sunum, inisiyatif, empati, iş birliği, organizasyon, klinik akıl yürütme ve denetleme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, fizyoterapi klinik eğitimcileri tarafından da öğrenmeye bağlılık, kişilerarası beceriler, iletişim becerileri, zaman ve kaynakların etkin kullanımı, yapıcı geri bildirim kullanımı, problem çözme, profesyonellik, sorumluluk, eleştirel düşünme ve stres yönetimi önemli yetenekler olarak belirlenmiştir. Kanada'daki fizyoterapistler tarafından önemli olarak tanımlanan profesyonel davranışlar arasında iletişim, etik uygulama kurallarına uyma, saygı, hassas uygulama, yaşam boyu öğrenme, kanıta dayalı uygulama, birey merkezli uygulama, eleştirel düşünme, hesap verebilirlik ve profesyonel imaj yer alır. Kramer ve Stern (1995) bir vaka çalışması ile, saha çalışması sırasında sorumluluk kabul etmeyen ve geri bildirim iyi cevap vermeyen öğrencilerin, mesleğe atıldıklarında sorun yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir.

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde rutinde kullanılan saha değerlendirme formları öğrencilerin sadece gözlem, değerlendirme ve uygulama becerilerini ölçebiliyordu. Bu becerilerin yanı sıra benlik, kimlik, öz-farkındalık, öz-anlayış, öğrenmeye duyarlılık, esneklik, nesnellik, karar verme, kişiler arası ilişkiler, iletişim becerileri, problem çözme becerilerinin de değerlendirilmesi, öğrencinin stajdan tam anlamı ile ne kazandığını gösterebilir. Ayrıca, Ergoterapi Tutum Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir olması diğer üniversitelerde ergoterapi bölümlerinde de kullanıma potansiyeli ölçeğin kullanımı yaygınlaştırılabilir ve eğitimin etkinliğinde standardizasyona neden olabilir. Bu nedenle, II. Sınıfı bitiren ve staj çalışması yapan ergoterapi öğrenci profesyonel davranışlarını değerlendiren, Güney Teksas'taki klinik eğitimciler tarafından geliştirilmiş sistematik, geçerli ve güvenilir bir araç olan Ergoterapi Tutum Ölçeği (ETÖ-The Occupational Therapy Attribute Scale-OTAS)'nin Türkçe uyarlamasının yapılması önemlidir (Hubbard, Beck, Stutz-Tanenbaum ve ark, 2007). Bu çalışmanın amacı, ETÖ'nin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir.

Metot

Yöntem bölümünde, araştırmanın deseni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Deseni

Metadolojik araştırma desenine göre planlanan bu çalışma için 2017-2018 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencilerin (n=38) staj süpervizörlüğünü yapan ve pediatri ünitelerinde çalışan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretim elemanlarına (n=2) çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim elemanlarına ve öğrencilere aydınlatılmış onam formu okunarak, gönüllü olduklarına dair imzaları alınmıştır. Katılımcılara sunulan ölçeğin son hali ile tüm 4. sınıf öğrenciler o yıl staj performansları puanlanması istenmiştir. Ayrıca rutinde kullanılan değerlendirme formu (Ergoterapi Üniteleri Staj Derecelendirme Formu-EÜSDF) puanlamaları, ölçeğin geçerliliğini incelemek için kullanılmıştır.

Evren ve Örneklemi

2017-2018 güz ve bahar dönemlerinde Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ergoterapi Bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencilerin (n=38) staj süpervizörlüğünü yapan ve pediatri ünitelerinde çalışıp gönüllü olan iki öğretim elemanı çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretim görevlilerinin ikisi de kadın olup, yaş ortalamaları 31,5 yıldır. Öğrencilerin yaş ortalamaları $23,82 \pm 1,79$ (24-36 yıl) olup, %68,55 kız öğrenciydi.

Veri Toplama Araçları

Ergoterapi tutum ölçeği. Bu ölçek, Hubbard ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 41 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları, klinik muhakeme, profesyonel iletişim, zaman yönetimi ve organizasyon ile diğerleri olarak isimlendirilir. Bu boyutlardan klinik muhakeme alt boyutu 15 madde, profesyonel iletişim alt boyutu 17 madde; zaman yönetimi ve organizasyon alt boyutu 7 madde ve diğer alt boyutu ise 3 alt maddeden oluşmaktadır. Ölçekte puanı ters kodlanan madde bulunmamakta olup, ölçek, 5'li Likert tipi ölçekleme ile süpervizör tarafından puanlanır. Buna göre maddeler 1=hiçbir zaman- 5=her zaman arasında puanlanır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mesleki tutumu yansıtmaktadır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,91-96 arasında değişmektedir (Hubbard ve ark, 2007).

Ergoterapi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. Anketin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının öncesinde ölçeğini geliştiren araştırmacılardan e-mail aracılığı ile izin alınmıştır. İlk olarak, ölçeğin çeviri ve geri çeviri adımları gerçekleştirilmiştir. Bunun için ölçek araştırmacılardan ikisi tarafından önce Türkçe'ye, daha sonra orijinal ölçek ile tutarlılığın doğrulanması adına iki uzman tarafından Türkçe'den tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi sonunda elde edilen İngilizce formu ile ölçeğin özgün formu, üç uzmandan oluşan bir hakem grubu tarafından incelenmiş, sonra araştırmacılar tarafından Türkçe formu üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu sırada, öğretim üyesi olan hakemlerce Türkçe ölçek maddeleri kültür ve anlam farklılıkları bakımından gözden geçirilmiş ve ölçeğin son Türkçe formu oluşturulmuştur (Beaton, Bombardier, Guillemin ve ark, 2000).

Veri analizi. Ölçeğin uygulayıcılar arası güvenilirliğini belirlemek için aynı stajyerleri görmüş ve aynı alanda uzmanlığı olan iki süpervizör tarafından puanlamalar iki kez gerçekleştirilmiştir. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir. Öncelikle ölçeğin iç tutarlılığı incelemek için Cronbach's Alpha katsayısına; güvenilirliği için ise puanlayıcılar arası korelasyon katsayısına göre bakılmıştır. Ölçeğin geçerliği ise rutinde kullanılan değerlendirme formu ile ilişki katsayısına bakılarak incelenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve ark, 2017).

Bulgular ve Sonuç

Bulgular bölümünde araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir. Ergoterapi tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0,94 (0,93 -0,97). İki puanlayıcı arasında hem toplam puan ($r = 0,64$; $p = 0,032$) hem de alt puanlar ($r = 0,54$; $p = 0,042$; $r = 0,63$; $p = 0,012$; $r = 0,51$; $p = 0,011$; $r = 0,72$; $p=0,012$) açısından gözlemciler arası güvenilirlik vardı. Ölçeğin birinci alt madde ($r=0,35$, $p=0,033$) ve toplam skoru ($r=0,37$, $p=0,023$) ile stajyer notları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Ergoterapi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları

	Madde sayısı (n)	Cronbach's alfa	Puanlayıcılar arası korelasyon	EÜSDF ile korelasyonu
Klinik muhakeme,	15	0,97	$r = 0,54$; $p = 0,042^*$	$r=0,35$, $p=0,033^*$
Profesyonel iletişim,	17	0,94	$r = 0,63$; $p = 0,012^*$	$r=0,23$, $p=0,107$
Zaman yönetimi	7	0,94	$r = 0,51$; $p = 0,011^*$	$r=0,25$, $p=0,201$
Organizasyon ile diğ.	3	0,93	$r = 0,72$; $p=0,012^*$	$r=0,05$, $p=0,103$
Toplam	43	0,94	$r = 0,64$; $p = 0,032^*$	$r=0,37$, $p=0,023^*$

* $p<0,05$

Tartışma

ETÖ, Koenig, Johnson ve Morano (2003) tarafından geliştirilen Philadelphia Bölgesi Alan Çalışması Konsorsiyum ve Kaser ve ark. (Kasar ve ark, 2000; Kasar, 2000) tarafından geliştirilen Mesleki Gelişim Değerlendirmesi gibi değerlendirmelerden ilham alarak hazırlanmış sistematik, geçerli ve güvenilir bir araçtı. Bu çalışmanın amacı, ergoterapi bölümünde okuyan ve 4. sınıfı bitiren öğrencilerinin profesyonel davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bu ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Seviye I saha çalışması (2. ve 3. sınıflar) için geliştirilmiş olsa da ETÖ'nin çok uzun olması ve klinik eğiticinin Seviye I saha çalışması sırasında öğrenciyi daha kısa gözleme şansına sahip olması nedeni ile değerlendirilen öğrenci hakkında daha fazla ayrıntıyı gözlemlemesine ihtiyaç duyması muhtemeldir.

ETÖ'ni puanlayan süpervizörler, ölçeği ön test uygulamasında ölçek ile ilgili derecelendirmede zorluk yaşadıklarını, özellikle giriş seviyesinin altı; giriş seviyesinde, giriş seviyesinin üstü derecelendirmelerinde giriş seviyesinin ne olduğu ile ilgili bir tanımlamaya ihtiyaç olduğunu ifade ettiler. Bu durum ETÖ'nin alt satırına açıklama eklenerek puanlama kolaylaştırıldı. Bu açıklama ise ölçeği geliştirenlerin belirlediği açıklama idi: "Bu öğrenci çalışmaya hazır" = giriş seviyesine denkti (Hubbard ve ark, 2007). Böylece ölçeğin daha anlaşılır hale geldiği görüldü.

Ölçeğin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin ölçülmesi, puanlayıcıların ergoterapist süpervizörü olması açısından uygundu ancak puanlayıcıların aynı davranışı puanlamasının zorluğu saha çalışması sırasında çalışmanın videoya alınıp video bandından çalışmanın derecelendirilmesi gerekmektedir (Pedhazur & Schmelkin, 1991). Ancak uygulama yapılan alan için video çekimi tüm staj için mümkün değildi. Süpervizörler tüm stajyerleri kendi gözlemlerine göre puanladılar. Staj konusu aynı olması bir avantajken stajyerlerin tecrübe derecelerinin farklı olması (bir stajyer 2. stajını birinci süpervizörde yaparken diğer süpervizörle olan stajını 6. staj olarak yapması) ve staj odalarının farklı materyaller içermesi (çevresel değişkenler) dezavantajdı (Pedhazur & Schmelkin, 1991). Ancak yine de puanlayıcılar arası güvenilirlik oldukça tatmin ediciydi. Tutarlılığı ölçmek için rutinde kullanılan değerlendirme (Ergoterapi Üniteleri Staj Derecelendirme Formu- EÜSDF) ile analiz yapılmış olup, EÜSDF ile ETÖ'nin güvenilirlik korelasyon katsayıları orta düzey olarak kabul edilebilir. Bunun en önemli nedeni staj yeterliliğini ölçen bu iki ölçekten ETÖ'nin daha kapsamlı bir ölçüm gerçekleştirmesi olabilir. Test tekrar test uygulanmadı. Bunun en önemli nedeni, aynı kişi ETÖ'ni puanlarken bile birinci ve ikinci test arasında puanın farklı olacağı görüşü idi. Çünkü 4 haftalık staj süresince öğrencinin birinci haftası ile ikinci haftası arasında bile profesyonel davranışlarda bir gelişme (iyileşme) gözlemlenebiliyordu.

Süpervizörler için tutumların değerlendirilmesi oldukça zordur ancak ölçeğin anlaşılır olması ve süpervizörlere stajyerlerin profesyonel karakterlerini geliştirmelerinde rehber özellik taşıması nedeni ile bu ölçeğin Türkçe versiyonunun yapılması önemlidir. Ancak yine de süpervizörlerin yorumlarını ya da önerilerini ekleyecekleri bir alan olmaması bu ölçeğin zayıf yanı olarak gösterilebilir. Bu nedenle, klinikteki uygulamasında eklenecek iki kutucuk ile bu eksikliğin giderilebilir olduğunu düşünmekteyiz.

İleride yapılacak çalışmalarda, bu ölçeğin staj başında ve sonunda kullanılarak saha çalışması sırasında öğrencinin profesyonel davranışlarının ne ölçüde arttığı belirlenebilir. Böylece, stajların verimleri ölçülerek gerekli düzenlemeler veya iyileştirmeleri gerçekleştirmek mümkün olabilir. Aynı zamanda, ETÖ ile öğrencinin özgüveni derecesinin ilişkisi incelenerek mesleki davranışın özgüvene etkisi incelenebilir.

Sonuç olarak, süpervizörün zamanında yapıcı geribildirim vermesini, açık iletişim ve rehberlik etmesini teşvik eden bu ölçeğin Türkçe uyarlaması ergoterapi mesleğine adımlarını henüz atmamış 4. Sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilirdir. Bu nedenle Türkiye'deki tüm ergoterapi bölümlerinde okuyan 4. Sınıf stajyerlerine uygulamasının yaygınlaştırılması ve mesleki yeterliliklerin standardize edilmesinde önem taşımakta olduğunu düşünmekteyiz.

Kaynakça

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christie, B. A., Joyce, P. C., & Moeller, P. L. (1985). Fieldwork experience, Part II: The supervisor's dilemma. *American Journal of Occupational Therapy*, 39(10), 675-681. doi:10.5014/ajot.39.10.675
- Cohn, E. S. (1989). Fieldwork education: Shaping a foundation for clinical reasoning. *American Journal of Occupational Therapy*, 43(4), 240-244. doi:10.5014/ajot.43.4.240
- Hubbard, S., Beck, A., Stutz-Tanenbaum, P., & Battaglia, C. (2007). Reliability and validity of the occupational therapy attribute scale. *Journal of Allied Health*, 36(4), 193-200.
- Kasar, J., & Muscari, M. E. (2000). A conceptual model for the development of professional behaviours in occupational therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 42-50. doi: 10.1177/000841740006700107
- Kasar, J. (2000). *Developing professional behaviors*. Thorofare, New Jersey, USA: Slack Incorporated.
- Koenig, K., Johnson, C., Morano, C. K., & Ducette, J. P. (2003). Development and validation of a professional behavior assessment. *Journal of Allied Health*, 32(2), 86-91.
- Kramer, P., & Stern, K. (1995). Approaches to improving student performance on fieldwork. *American Journal of Occupational Therapy*, 49(2), 156-159. doi:10.5014/ajot.49.2.156
- Pedhazur, E., Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tompson, M. M., & Ryan, A. G. (1996). The influence of fieldwork on the professional socialisation of occupational therapy students. *British Journal of Occupational Therapy*, 59(2), 65-70. doi: 10.1177/030802269605900208

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL MODELLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

AYŞE İLHAN

MERVE ATASAY

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Gerçek yaşamda karşılaşılan durumlara benzer durumların öğrencilere sunulması ve bu problem durumunu açıklayan ve ona çözüm üreten bir modelin üretilmesini amaçlayan etkinliklere matematiksel modelleme etkinlikleri denmektedir. Blum ve Ferri (2009) matematiksel modelleme sürecini temsil eden dört basamaklı, problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama aşamalarından oluşan bir çözüm planı döngüsü sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, bir matematiksel modelleme problemi üzerinde çalışan 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme süreçlerinin, süreçte yaşanan güçlüklerin ve sonuçta oluşan modellerin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmaya Manisa il merkezinde bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören toplam 20 öğrenci katılmıştır. Araştırma durum çalışması deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırmada Patates Problemi isimli, boyutları verilen bir adet patatesten en fazla kaç adet patates kızartması dilimi çıkacağını tahmin etmeleri ve buna uygun bir matematiksel model geliştirmeleri istenen bir matematiksel modelleme etkinliği uygulanmıştır. Uygulama iki ders saati sürmüştür. Araştırmanın verileri, öğrencilerin Patates problemine ilişkin çözümlerinin ve modellerinin yer aldığı yazılı raporlarından, öğrencilerin çözüm sürecinde alınan ses kayıtlarından ve araştırmacının uygulama sürecinde tuttuğu gözlem notlarından oluşmaktadır. Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri üzerindeki düşünme süreçleri Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme süreci kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin verilen problemi anlamada, değişkenleri belirlemede zorluk yaşadığı ancak grup içi tartışmalarla ve günlük yaşam ile ilişkilendirerek bu zorlukları aştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, eş boyutta dilimler için patatesin orta kısmının kullanılması gerektiği, dış kısmının kullanılmayacağı; yatay dilimlerin kesilmesi gerektiği gibi sonuçlara vardıkları görülmüştür. Mevcut matematiksel bilgilerini kullanarak bir sayısal değer elde edebildikleri, 2 boyutlu ve 3 boyutlu çizimler yaparak sahip oldukları birtakım matematiksel bilgileri gerçek yaşam probleminin çözümü sürecine transfer edebildikleri belirlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinliğini, modelleme döngüsünü tamamlayarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucunda Patates Problemi etkinliğinde ortaya çıkabilecek olası çözüm süreçleri ve modeller ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak, matematiksel modelleme etkinliklerinin 5. sınıf öğrencileri için uygun olduğu söylenebilir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Etkinlik sırasında ve sonrasında yapılan gözlemlerde, daha önce modelleme deneyimine sahip olmayan bu öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri, merak ve çaba ile sürece aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında, matematiksel modelleme etkinliklerinin her düzeyde öğrenci ile yapılabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi geliştirdiği her bir matematiksel modelin incelenmesi yoluyla sonuçların tartışılması, çözümlerin birbirinden farklı olabileceğini ve öğrencilere günlük yaşamın karmaşık durumlarının matematik ile oldukça kolay üstesinden gelinebileceğini gösterecektir.

Anahtar sözcükler: matematiksel modelleme etkinliği, modelleme süreci, modelleme döngüsü, patates problemi, 5. sınıf

Abstract

Purpose: Presenting similar situations in real life situations to students and explaining this problem situation and producing a model that produces solutions to it is called mathematical modeling activities. Blum and Ferri (2009) present a four-step solution plan cycle representing the mathematical modeling process consisting of understanding the problem, building a model, using mathematics and explaining the result. The aim of this study is to examine the mathematical modeling processes, difficulties and resulting models of 5th grade students working on a mathematical modeling problem.

Method: A total of 20 students in 5th grade of a public school in Manisa city center participated in the study. The research was structured using a case study design. In the study, a mathematical modeling activity called Potato Problem, which was asked to estimate the maximum number of french fries from a given potato and to develop a suitable mathematical model was applied. The application lasted two hours. The data of the research consists of the written reports of the students' solutions and models related to the Potato problem, the audio recordings of the students during the solution process and the observation notes that the researcher keeps in the application process. The data were analyzed by descriptive analysis. Thinking processes of students on model building activities were analyzed using the modeling process of Blum and Ferri (2009).

Findings: As a result of the study, it was determined that 5th grade students had difficulty in understanding the problem and determining the variables, but they overcame these difficulties with intra-group discussions and by associating them daily life. The students stated that the middle part of the potato should be used for the same size slices and the outer part could not be used; horizontal slices should be cut as they came to conclusions. It has been determined that they can obtain a numerical value by using their existing mathematical knowledge and transfer some mathematical knowledge they have by making 2D and 3D drawings to the solution of real life problem. It was seen that 5th grade students performed mathematical modeling activity by completing the modeling cycle. As a result of this study, possible solution processes and models that may arise in the effectiveness of Potato Problem have been put forward. As a result, it can be said that mathematical modeling activities are suitable for 5th grade students.

Implications for Research and Practice: During and after the activity, it was seen that these students who had no previous modeling experience showed positive attitudes and actively participated in the process with curiosity and effort. In the context of the results obtained from this study, it is thought that mathematical modeling activities can be done with students at all levels. Discussion of the results by examining each mathematical model developed by the students will show that the solutions can be different from each other and that the complex situations of daily life can be easily overcome with mathematics.

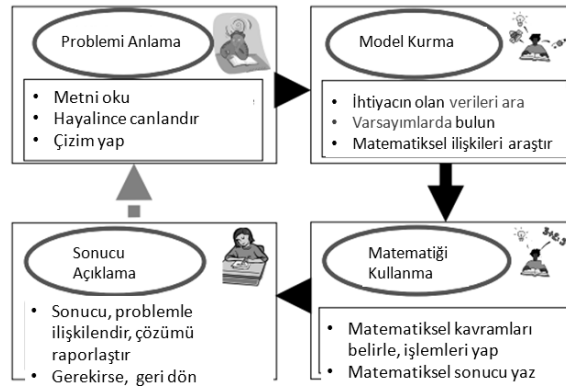
Keywords: mathematical modeling activity, modeling process, modeling cycle, potato problem, 5th grade

Giriş

Matematiksel modelleme problem çözme yaklaşımının son geldiği nokta olarak adlandırılabilir. Gerçek yaşamda karşılaşılan durumlara benzer durumların öğrencilere sunulması ve bu problem durumunu açıklayan ve ona çözüm üreten bir modelin üretilmesini amaçlayan etkinliklere matematiksel modelleme etkinlikleri denmektedir. Model oluşturma etkinlikleri, sonunda bir rakam ya da bir kelime ile yanıtı bulunan geleneksel problemler olmayıp rutin olmayan, karmaşık gerçek dünya durumlarını ifade eden, kişilerden bu durumu matematiksel olarak yorumlamasını ve bu durumdan yararlanacak bireylerin

karar vermesine yardım etmek amacıyla süreci veya yöntemi matematiksel olarak betimlemesi ve formüle etmesini gerektiren, olası farklı çözümler içeren problem durumlarıdır (Mousoulides, 2007). Bu etkinlikler içerisinde üretilen modeller, ele alınan durumu açıklayan ve sorunu giderecek nitelikte olan matematiksel denklemler, grafikler, tablolar veya somut modeller olabilir (Lesh ve Doerr, 2003).

Matematiksel modellemelerin klasik problem çözme yaklaşımından farkı, gerçek yaşamda karşılaşılan ve oldukça karışık gibi görünen bir duruma çeşitli incelemeler sonucunda açıklık getiren bir modelin oluşturulmasıdır. Bu inceleme ve model geliştirme süreci ise problem çözme adımları ile ilişkilendirilse de ondan oldukça karışık ve döngüsel ilerleyen bir yapıdadır. Öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri sırasındaki düşünme süreçlerini anlamak amacıyla geçmişten günümüze birçok modelleme döngüsü belirlenmiştir. Blum ve Leiß (2006) modelleme etkinliklerinin çözümünde kavramsal bir analize yardımcı olacak ve süreci yedi aşamalı olarak açıklayan bir "modelleme döngüsü" geliştirmiştir. Blum ve Ferri (2009) de bu modelleme döngüsünün yedi aşamalı yapısını biraz daha sadeleştirerek dört basamaklı bir çözüm planı sunmaktadır (Şekil 1): Problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama. Problemi anlama basamağı, problem metnini bütünüyle okuma, durumu hayal edip zihninde canlandırma ve bununla ilgili taslak çizimler yapma gibi eylemleri içermektedir. Model kurma basamağında, gerekli olan verileri araştırma ve toplama, varsayımda bulunma ve matematiksel ilişkilerin araştırılması gibi eylemler gerçekleşmektedir. Matematik kullanımı basamağında ise elde edilen verilerin uygun işlemler kullanılarak matematiksel sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Sonucu açıklama basamağında elde edilen sonuçların toparlanması ve problem durumuyla ilişkilendirilerek sunulması söz konusudur. Bu basamakta elde edilen sonuçlar yeterince tatmin edici ve kabul edilebilir olmazsa ilk basamağa geri dönlür. Öğrencilerin sonuçlarını raporlaştırarak sunmalarının ve diğerleri tarafından sonucun kabul edilmesinin ardından modelleme döngüsü tamamlanır.



Şekil 1. Modelleme etkinlikleri için çözüm planı (Blum ve Ferri, 2009'dan uyarlanmıştır)

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerin belirlenen bir matematiksel modelleme etkinliği sürecinde çözümlerini nasıl geliştirdiklerini incelemektir. Öğrencilerin çözüm geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ve süreç sonunda ortaya koydukları modellerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- 1) 5. sınıf öğrencileri matematiksel modelleme etkinliği çözüm sürecinde gerçekleştirdikleri eylemler nelerdir?
- 2) 5.sınıf öğrencilerinin matematiksel model oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Matematiksel modelleme etkinliklerinin uygulandığı çalışmalarda 5. sınıf düzeyinde yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu anlamda çalışmanın alana katkısı yapacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin model oluşturma süreçlerinin incelenmesi amacıyla yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın desenini, bütüncül tek durum deseni oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ele alınan durum, 5. sınıf 20 öğrencinin Patates Problemine matematiksel model oluşturma süreçleridir.

Araştırma Grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Manisa il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında okuyan, matematiksel modelleme deneyimine sahip olmayan toplam 20 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrenciler 4'er kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Gruplar ve öğrenciler Tablo 1'de sunulan şekilde kodlanmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Grupların ve Öğrencilerin Kodlanması

Grup Kodu	Öğrenci Kodu
G ₁	Ö ₁ ,Ö ₂ ,Ö ₃ ,Ö ₄
G ₂	Ö ₅ ,Ö ₆ ,Ö ₇ ,Ö ₈
G ₃	Ö ₉ ,Ö ₁₀ ,Ö ₁₁ ,Ö ₁₂
G ₄	Ö ₁₃ ,Ö ₁₄ ,Ö ₁₅ ,Ö ₁₆
G ₅	Ö ₁₇ ,Ö ₁₈ ,Ö ₁₉ ,Ö ₂₀

Materyal ve Uygulama

Öğrencilere, model oluşturma etkinliği olan Patates Problemi verilerek üzerinde çalışmalarını istenmiştir. Problem, Reit'in (2018) çalışmasından Türkçeye çevrilmiştir (Şekil 2). Bu problemde öğrencilerden yaklaşık uzunluğu bilinen bir adet patatesten kaç adet patates kızartması dilimi çıkabileceğini tahmin etmeleri, tahminlerini gerekçelendirmeleri ve matematiksel bir dille ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrencilere uzunluğunu referans alabilecekleri örnek bir patates resmi verilmiş, dilimlerinin standart uzunlukta olması gerektiği belirtilmiştir.



Şekil 2. Patates problemi (Reit, 2018)

Uygulama sürecinde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar daha sonra çözümlenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte kullandıkları çalışma kâğıtları ve araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları çözümlenen ses kayıtları ile beraber betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, etkinliklerdeki performansları ile ilgili olarak herhangi bir şekilde not ile değerlendirilmeyecekleri bildirilmiştir.

Uygulama iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 3 aşamadan oluşmuştur: Hazırlık (15 dk), model oluşturma (35 dk), sonuçların sunulması (30 dk). Hazırlık aşamasında öğrencileri probleme ısındırmak amacıyla beslenme ile ilgili sohbet edilmiş, ardından her öğrenciye bir etkinlik kâğıdı verilmiş ve bireysel olarak okuyup anlamaları istenmiştir. Model oluşturma aşamasında 4 kişilik gruplar oluşturulmuş ve model oluşturmaları beklenmiştir. Sonuçların sunulması aşamasında öğrenciler elde ettikleri sonuçları sınıfta diğer gruplara sunmuşlardır.

Verilerin Analizi

Çalışmada yer alan öğrencilerin, problemin çözüm sürecinde geliştirdikleri matematiksel düşünceleri, gerçekleştirdikleri eylemleri ve ortaya koydukları yazılı cevapları, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme süreci kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

Yapılan çalışmada, araştırmacı matematik dersi öğretmeni olması sebebiyle öğrencilerle sürekli iletişimde olmanın sağladığı güven ortamı ile araştırmacının iç güvenilirliğinin (inandırıcılığının) arttığı düşünülmektedir. İnadırıcılığı sağlamak amacıyla, uygulama sürecinde tutulan gözlem notları, öğrenci çalışma kâğıtları ve ses kaydı çözümlenmeleri birlikte değerlendirilerek veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Diğer taraftan elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla yöntem ve uygulama sürecine yönelik ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

Bulgular

5. sınıf öğrencilerine uygulanan Patates probleminin uygulama süreci, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme döngüsüne göre problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama başlıkları altında analiz edilmiştir.

Problemi Anlama

Öğrencilerin öncelikle problemi anlamaya çalıştıkları gözlenmiştir;

Ö₉: *Burada patates örneği vermişler, mesela patatesi eşit parçalara bölmek istiyoruz ama her patates eşit parçaya bölünemez, her patates kullanılamaz.*

Ö₅: *Bu patatesi bölecekmışiz, eşit dilimler kesilecekmiş ama biraz kalıyormuş, kaç tane patates çıkar?*

Patatesin tamamının neden kullanılamayacağını anlamaya çalışmışlardır;

Ö₁₀: *Eşit parçalara bölünmediği için artıyor çünkü 10 cm'i, bölünmediği bir sayıya bölemeyiz.*

Ö₇: *Patatesin şeklinden ötürü biraz patates artıyor.*

Ö₃: *Kenarları eşit değil.*

Model kurma sürecine geçmeden grup içi tartışmalarla, verileri yorumlamaya çalışmışlardır. Örneğin "standart" ifadesi öğrenciler tarafından anlaşılmaya çalışılmış bunun üzerine araştırmacı açıklık getirmiştir:

G₁'in geçirdiği tartışma süreci:

Ö₁: Standart patates nasıl oluyor, daha kalın oluyor değil mi?

Ö₃: Standart evde yapılan patates değil mi?

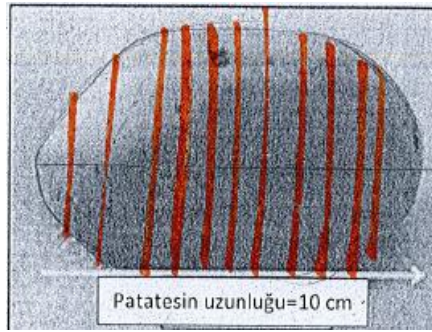
Ö₂: Hem evde hem dışarda yapılan patatesler mi eşit?

Ö₄: Evet ikisi eşit olacak

Araştırmacı: Standart, birbirine eş ölçülerde demektir.

Ö₃: Hıı anladım.

Öğrencilerinin başlangıçta neredeyse tamamının dikey çizgiler attıkları, tahmin ve ölçülerini bu yönde şekillendirdikleri görülmüştür (Şekil 3). Ö₈ araştırmacıya patatesin nasıl kesileceğini anlamak için yatay ve dikey doğrultuyu göstererek "...burada uzunluğu bu mu oluyor, yoksa bu mu?" diye sormuştur. Bunun sebebinin öğrencilerin problemde geçen "uzunlamasına" kelimesi ile anlatılmak istenenin yatay uzunluk olduğunu bilmemeleri olarak düşünülebilir. Öğrenciler üzerinde ölçüm yapmak veya varsayımda bulunmak için çoğunlukla etkinlikte verilen patates resmini kullanmışlardır.

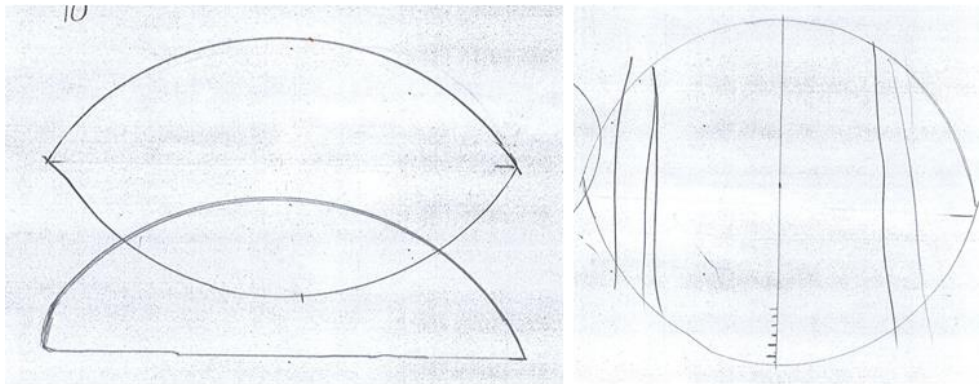


Şekil 3. G₃'e ait çizim

Bazı öğrenciler bunun temsili bir resim olduğunu düşünerek kendi çizimlerini yapmaya çalışmışlardır. Cetvel ile 10 cm çapında dairesel şekiller çizmişlerdir (Şekil 4).

Ö₇: Ama bu şekil 10 cm değil ki...

Ö₂: ...bu 10 cm, bunu kabataslak çizmişler...



Şekil 4. Soldaki G₄'e ait çizim, sağdaki G₅'e ait çizim

Model Kurma

Şekiller üzerinde patatesi yatay ya da dikey olmak üzere nasıl kesileceği üzerinde tartışmışlar ve yatay kesileceği sonucuna varmışlardır.

G₂'ye ait diyalog aşağıda verilmiştir:

Ö₈: İki şekilde de keselim.

Ö₆: Ama böyle çok küçük çıkarlar, bu kadar küçük patates olmaz.

Ö₇: Uzunlamasına yapacağımıza göre böyle düşüneceğiz.

Ö₈: Benim bildiğim kızartmalar upuzun olur.

Öğrenciler patatesi nasıl keseceklerine karar verdikten sonra, eş büyüklükte dilimler için patatesin ne kadarını ve nasıl kullanabilecekleri ile ilgili varsayımlarda bulunmuş ve dikdörtgenel bölge çizmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır: "Buralar 1 cm, buraları kullanamayacağız çünkü buralar tam değil, dikdörtgen şeklinde olsaydı buraları da kullanabilirdik.", "Patatesi kare şekline getirdik şimdi onu 1'er cm'lere bölüyoruz.", "Yanlardan kesmemiz gerekiyor biliyorsunuz değil mi? Ortadakinin dikdörtgen gibi bir şey olması gerekiyor."

Bir patates diliminin kalınlığıyla ilgili tahminlerde bulunmuşlardır. Bunu yaparken öğrencilerin çoğu cetvel kullanma ihtiyacı duymuş ve cetvel ile ölçüm yapmıştır. Ondalık sayı kavramını henüz öğrenmedikleri için 1cm'den ince dilimler için bazı gruplar mm birimini kullanmışlardır. Öğrencilerden bazılarının patates diliminin kalınlığına ait ölçüsel tahminleri aşağıdaki şekildedir:

Ö₅: ...peki eni 4 mm ise boyu...

Ö₆: ...Bence 5mm olsun

Tahminlerde bulunurken gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme yaptıkları anlaşılmaktadır: "Benim annemin yaptığı daha kalın oluyor, o 5mm, bu 4mm olsun".



Şekil 5. G₂'ye ait çizim

Neden bu uzunlukları seçtikleri sorulduğunda öğrencilerinden alınan yanıtlardan biri şu şekildedir:

Ö₁: Yarım santim yaptık ilk önce, çok küçük oldu, kızartmanın o kadar ince olduğunu düşünmedik, biraz daha kalınlaştırmaya karar verdik, sonra 1,5 cm'yi denedik o da çok kalın olduğu için 1 cm'e karar verdik.

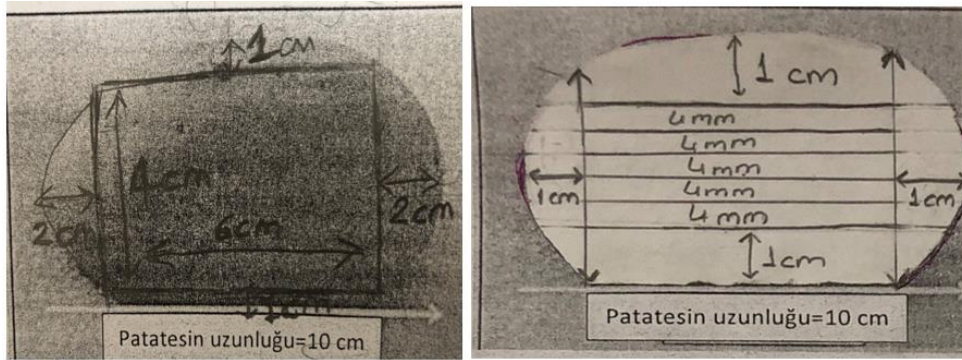
Ö₁'in yanıtından öğrencinin deneme yanılma yoluyla tahminini gerekçelendirdiği görülmektedir. Sonuçta, G₂ patates dilimlerinin 8 cm uzunluğunda ve 4 mm kalınlığında olduğunu, G₁ ise 6 cm uzunluğunda ve 1 cm kalınlığında olduğunu kabul etmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin süreçte takıldıkları anlarda soruyu tekrar tekrar okudukları gözlemlenmiştir. Böylelikle sürekli hipotezlerini test etme şansı bulmuş ve daha gerçekçi varsayımlarda bulunabilmişlerdir.

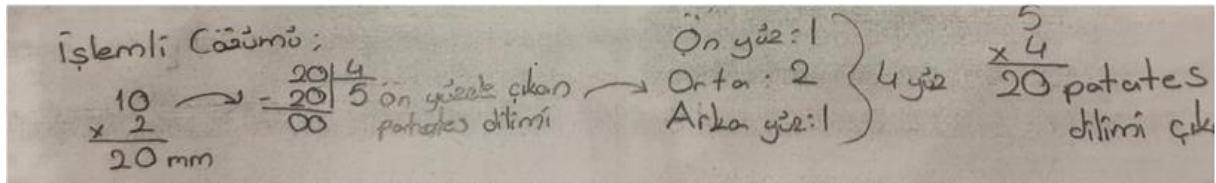
Matematik Kullanımı

Öğrenciler bir görsel temsil oluşturduktan sonra matematiksel hesaplamalara başlamışlardır. Öğrenciler önceki aşamada çözüme yönelik varsayımda bulunurken patatesin dış kısmından belirli uzunluktaki bölümlerini kesip kalan kısmı değerlendirmeleri gerektiği sonucuna varmışlardı. Bu aşamada ise matematiksel olarak ne kadarlık kısmı keseceklerini ve kaç patates elde edeceklerini çizimleri üzerinden ölçme sonuçları ve hesaplamalar yoluyla tartışmışlardır.

Şekil 6'da görüldüğü gibi öğrenciler 2 boyutlu düşündüklerinden çizmiş oldukları dörtgensel bölgenin uzunlukları üzerinden varsayım ve hesaplamalarda bulunmuşlardır. Bu süreçte cm-mm dönüştürmeleri, çarpma ve bölme işlemlerini kullanmışlardır (Şekil 7). Örneğin 1 cm'den kısa uzunluklar için mm kullanmışlar, dikdörtgenin uzun kenarını patatesin kısa kenarına bölerek dilim sayısını bulmuşlardır. Bu dikdörtgenden arka arkaya birkaç sıra olduğunu varsayarak çarpma işlemi yapmışlardır. Bazıları ise arka sıradaki dilimleri düşünmeden sadece çizdikleri dikdörtgendeki dilim sayısını cevap olarak belirtmiştir.



Şekil 6. Soldaki G₁'e ait etkinlik kâğıdı, sağdaki G₂'ye ait etkinlik kâğıdı

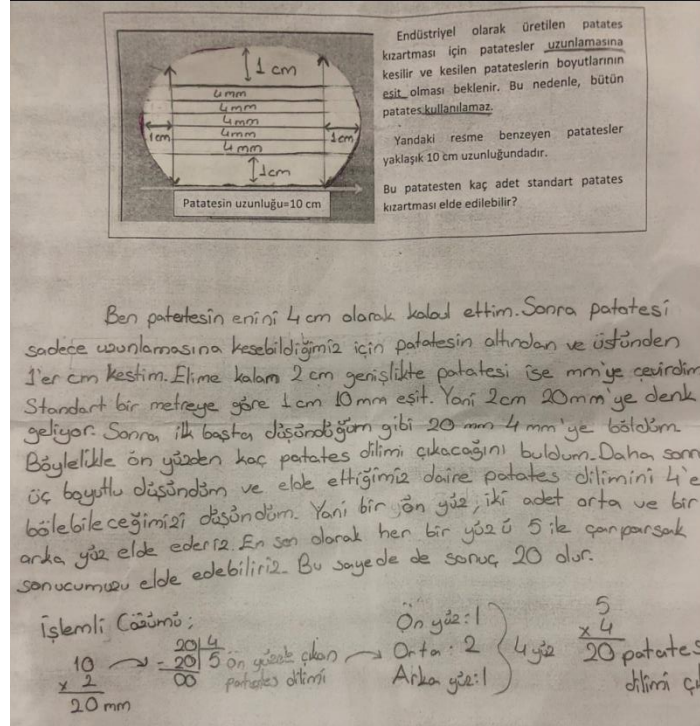


Şekil 7. G₂'ye ait etkinlik kâğıdı

Sonucu Açıklama

Öğrencilerin yaptıklarının doğruluğunun sorgulandığı, sonucun gerçek yaşamla ilişkilendirilerek modelin geçerliliğinin onaylandığı ve çözümün raporlaştırıldığı bölümde, grupların bir kısmı vardıkları sonucu yaptıkları tahminler, matematiksel ölçümler ve hesaplamalar ile ifade edebilmiştir.

G₂'ye ait modelleme etkinliği kâğıdı Şekil 8'de verilmiştir. Öğrenciler 10 cm uzunluğunda bir patatesten yaklaşık 20 patates dilimi çıkacağı sonucuna ulaşmış ve sürece yönelik işlemleri beraberinde sonuçlarını sınıfa sunmuşlardır.



Şekil 8. G2'ye ait sonucu açıklama kâğıdı

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Blum ve Ferri'nin (2009) ortaya koyduğu modelleme döngüsüne uygun olarak gerçekleşmiştir. Araştırmacıların problemi anlama aşamasında öngördüğü birtakım zorluklar, 5. sınıf öğrencileri için de gerçekleşmiştir. Matematiksel modelleme etkinliklerinin daha üst düzey problem durumları içermesi ve öğrencilerin önceki bilgilerine dayalı olarak bu problemlere çözüm getirecek modeller üretmelerini içerdiğinden (Lesh ve Doerr, 2003), ortaokul düzeyinde daha çok 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalar yaygın olarak görülmektedir. Ancak 5. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen bir matematiksel modelleme etkinliği ile onların da etkili bir şekilde bu tür etkinliklere katılabileceği gösterilmiştir. Bu anlamda etkinlik, zorlu matematiksel hesaplamalar gerektirmediğinden öğrenciler tarafından başarıyla tamamlanabilmektedir. Hazır bulunuşlukları ve önbilgileri çözüm yöntemlerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu durum çözüm üretmelerinin önünde bir engel değildir, öğrenciler seviyelerine uygun şekilde çözümler üretebilmişlerdir. Öğrencilerin modelleme konusunda deneyimsiz olması sebebiyle etkinlik uzun vakit almıştır ve bu sebeple kapsamlı bir sınıf tartışması gerçekleştirilememişlerdir. Ele alınan bu etkinliğin, matematiksel modelleme etkinlikleri konusunda daha deneyimli bir öğrenci grubu ile daha kısa sürede uygulanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç

5. sınıf öğrencilerine uygulanan Patates probleminin uygulama süreci, Blum ve Ferri (2009)'ye ait modelleme döngüsüne göre problemi anlama, model kurma, matematik kullanımı ve sonucu açıklama başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu çalışma ile Patates Problemi etkinliğinde ortaya çıkabilecek olası çözüm süreçleri ve matematiksel modeller ortaya koyulmuştur.

Öğrencilerin matematiksel model oluşturma sürecinde birtakım güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Model oluşturma sürecinin başlangıcında öğrenciler, problemde yer alan değişkenleri anlamlandırmakta zorlanmış ve verileri yanlış yorumlamışlardır, grup tartışmaları ve gerçek yaşamla ilişkilendirerek bu zorlukların üstesinden gelmişlerdir. Öğrenciler model kurma aşamasında verilerden yola çıkarak hangi bilgileri ve nasıl kullanacakları ile ilgili varsayımlar üretmek gerekli matematiksel hesaplamaları başarıyla tamamlamışlardır. Örneğin, eş boyutta dilimler için patatesin orta kısmının kullanılabilmesi, dış kısmının kullanılamayacağı; yatay dilimlerin kesilmesi gerektiği gibi sonuçlara varmışlardır. Etkinlik zorlu matematiksel hesaplamaları gerektirmediğinden öğrenciler bu hesaplamaları yaparken zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çözümlerini kontrol ettikleri, takıldıkları noktada soruyu tekrar tekrar okudukları ve işlemlerini gözden geçirdikleri görülmüştür. Bu süreçte 2 boyutlu ve 3 boyutlu çizimler yaparak, çeşitli sayısal değerlere ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinliğini, modelleme döngüsünü tamamlayarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu anlamda, matematiksel modelleme etkinliklerinin uygun olan her sınıf seviyesinde uygulanma potansiyeline sahip olduğu ve öğrencileri aynı düzeyde zorladığı söylenebilir.

Öneriler

Modelleme etkinliklerinin amacına uygun olarak yürütülmesi için öğretmenin rolü iyi anlaşılmalıdır, öğretmen yönlendirici değil rehber olmalıdır. Modelleme etkinliklerinin özünde öğrencilerin kendi modellerini ortaya koymaları vardır. Bu nedenle öğretmenin müdahaleleri oldukça az ve yerinde olmalıdır.

Sosyo ekonomik durumu ve il geneli seviye belirleme sınavlarına göre akademik başarısı düşük olan bir okulda yapılmış olan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında, bu etkinliklerin her düzeyde öğrenci ile yapılabileceği düşünülmektedir. Matematiksel modelleme etkinlikleri sadece ileri düzey öğrencilerin yapabileceği türden problemler içermemektedir. Öğrencilerin düzeylerine uygun modelleme etkinlikleri belirlenerek her düzeyde çalışma yapılabilir. Bu çalışmada kullanılan Patates Probleminin 5. sınıf düzeyinden itibaren her düzeyde uygulanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Blum, W. and Ferri, B. R. (2009). Mathematical modeling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modeling and Applications*, 1(1), 45-58.
- Blum, W. and Leiß, D. (2006). "Filling up" – The problem of independence-preserving teacher interventions in lessons with demanding modelling tasks. In: Bosch, M. (Ed.), CERME-4 –Proceedings of the Fourth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education. Guixol
- Mousoulides, N. vd. (2007). *Tracing students' modelling processes in elementary and secondary school*. Proc. of the 50th Cong. of the European Society for Research in Mathematics Education s. 2130. Cyprus
- Lesh, R. and Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modelingperspective on mathematics teaching, learning, and problem solving.(Ed. R. Lesh and H. M. Doerr) *Beyond Constructivism Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching*, p.3-34. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reit, X.-R. (2018). Assessing mathematical modelling. In S. Ladage & S. Narvekar (Eds.), Proceedings of epiSTEME 7 — International Conference to Review Research on Science, Technology and Mathematics Education, p. 177–185. India: Cinnamon Teal
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ ÇALIŞABİLME VE SORUMLULUK ALABİLME YETKİNLİĞİ İLE GELECEK KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**MERYEM ALTUN**
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.**AHMET KESKİN**
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.**MUSTAFA BARIŞ FİDAN**
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İki değişken arasında değişim derecesini belirlemek için Korelasyonel (ilişkisel tarama modeli) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim güz yarılı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim gören 50'si erkek 28'i kadın olmak üzere toplam 78 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Sivacı ve Kuzu (2017) tarafından geliştirilen Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeği ile Beck (1974) Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki var mıdır? Bu ilişki ne düzeydedir? Sorularına cevap aranmıştır. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış; öğrencilerin yaş, aylık gelir ve akademik başarılarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r = -0.415$; $p < 0.05$). Sonuç olarak; bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yükseldikçe umutsuzluk azalmaktadır. Bu durum bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin gelecek kaygısını etkilediği anlamına gelmektedir. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilen bir öğrenci gelecekle ilgili daha az kaygı taşımakta ve geleceğe daha umutlu bakmaktadır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin düşük olması ise umutsuzluk duygusunu artırmaktadır. Düşük sorumluluk alan bir kişi yüksek sorumluluk alan kişiye göre geleceğe daha umutsuz bakmakta ve daha çok kaygı duymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı, Bağımsız çalışabilme, Sorumluluk alabilme, Umutsuzluk, Gelecek kaygısı

The Relationship Between Physical Education and Sports Teacher Candidates' Ability to Work and Take Responsibility and Future Anxiety**Abstract**

The aim of this study is to investigate the relationship between physical education and sports teacher candidates' ability to work independently and take responsibility and future anxiety. Correlational research method (relational screening model) was used to determine the degree of variation between the two variables. 2018-2019 Education Fall Semester Niğde Ömer Halisdemir University School of Physical Education and Sports a total of 78 prospective teachers, 50 of who are men and 28 are women participated in the study voluntarily. As data collection tools Independent Working and Responsibility Competence Scale developed by Sivacı and Kuzu (2017) and Beck (1974) Hopelessness Scale were used. Is there a relationship between the prospective teachers' ability to work independently and take responsibility and future anxiety? What is the level of this relationship? The answers to the questions were sought. The frequency and percentage distribution of the data related to the first part of the scale was taken and the arithmetic mean was used to determine the students' age, monthly income and academic boards. Pearson correlation analysis was performed in order to determine the relationship between working independently and taking responsibility and future anxiety. A significant difference between opinions was tested at $\alpha < 0.05$ significance level. According to the findings; independent working, taking responsibility and hopelessness as a result of the relationship between the scores were found to be statistically significant negative ($r = -0.415$; $p < 0.05$). As a result; hopelessness decreases as the ability to work independently and take responsibility increase. This means that the ability to work independently and take responsibility affects future anxiety. A student who can work independently and take responsibility is less concerned about the future and looks more hopeful. The low level of independent work and taking responsibility increases the feeling of hopelessness. A person with low responsibility looks more desperate and worried more than the person with high responsibility.

Keywords: Physical education and sports teacher candidates, Independent study, Taking responsibility, Hopelessness, Future anxiety

GİRİŞ

90'lı yıllardan sonra gençlere amaçsızlık hâkim oldu. Gençler anlık yaşamaya, geleceği düşünmemeye başladı. Modern çağın oyuncaklarının esiri oldu. Bilgisayar oyunlarından fastfooda, televizyondan hâkim eğlence kültürüne kadar günümüzün ne kadar zararlı tuzağı varsa hepsi keyif vermeye başladı. Gençlerin hedefe yönelme ve zamanı iyi kullanmasında en büyük engelleri meydana getirdi. Günümüz insanı anlık zevkler için ilerideki kazanımlarını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kaldı. Bu tehlikeyi aşamayanlar pek çok kalıcı zevki, anlık zevklerle değiştirmek zorunda kaldı. Oysa gelecek endişesi taşıyan insan planlama yapmalı, anlık zevki erteleyerek bir süre sonra kazanacağı daha büyük ve kalıcı olan zevki hedeflemelidir (Tarhan, 2012). Yaşam amaçları belirlemek geleceğe umutla bakmayı sağlayacaktır. Bireyin hayata bakış açısının pozitif olması sağlıklı bir toplumu beraberinde getirecektir (Aygün, 2014).

Bir insanın içinde bulunduğu düşünsel süreçler, o kişinin duygusal durumunu da değiştirmektedir. Olumlu düşünme süreci içerisinde olduğu zamanlarda bir birey pozitif duyguları ifade etme, olumsuz düşündüğü zamanlarda ise negatif duygularını ifade etme eğilimindedir (Aslan, 2006). Kaygılarını fobik tepkiler biçiminde yaşayan çoğu insan, genellikle diğer zamanlarda da gergin ve tedirgindir. Çoğu insan kaygılarının farkında değildir. Bu tür duygularının varlığını ancak kaygı içerikli bir düşünme durumunda ya da günlük yaşamı dışında kalan örneğin önemli bir kişiyle görüşmeden önce yaşadığı kaygı gibi durumlarda fark edebilir. Kiminde ise kaygı benliğin öylesine sürekli bir parçası durumuna gelmiştir ki bir başka türlü var olunabileceğini bilmediği için yaşadığı tedirginliğin olağandışı bir durum olduğunu fark edemez. Her şeyin irade gücüyle çözülebileceğine inanmış aşırı mantıklı kişilerin de bu davranışlarının altında var olan kaygılarını görebilmeleri ve kabul edebilmeleri oldukça güçtür (Geçtan, 1996). Abacı (2005)'ya göre insanlar arası etkileşimden kaynaklanan, ket vurucu özelliğinin yanında güdüleyici özelliği de olan kaygı, değişik duygularla birlikte yaşanır. Kaygı, kararsızlık duygusu, korku ve geleceğe yönelik kötümser beklentiler içeren bir duygu olarak yaşanır ve kişiyi rahatsız eder.

Hayatın karşımıza çıkardığı problemlerin dokusu ve bu problemlerin yapmaya zorladıkları işi bilmeden, birey hakkında doğru bir yargıya ulaşmak mümkün değildir. Ancak, bireyin bu problemlerle karşılaşma tarzına, bu karşılaşmada iç dünyasında olup biten şeylere göre gerçek tabiatı kendini gösterir. Bireyin sosyal rolünü oynayıp oynamadığını, yarı yolda kalıp kalmadığını, işinin içinden çıkıp çıkmadığını, sıvışmak amacıyla bahaneler arayıp aramadığını, uydurup uydurmadığını, karşılaştığı problemlere samimi bir çözüm yolunu arayıp aramadığını, sonuca ulaşıp ulaşmadığını, kişisel bir üstünlük ile övünmek için topluluğa zararlı bir yolu izleyip izlemediğini araştırmak gerekir (Adler, 2002). Okullarımızın, eğitim ve öğretim kurumları olmanın ötesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, kendini tanıyan, iç dengesini kurmayı başarmış bireyler olarak yetiştirilmelerini de hedeflemeleri gerekmektedir. Günümüzde, eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda eğitimcilerimizin rolü de giderek farklılaşmaktadır. Eğitimciler, araştırmacı yönleriyle, yenilikleri yakından izleyerek, yeni koşullara ve değişimlere ayak uydurabilecek biçimde yetiştirilmelidirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tüm yönleriyle tanıyabilmesi, okulu ve eğitim çevresini, öğrenci kadar kendisi için de bir gelişim ortamı olarak görebilmesi büyük önem taşımaktadır (Sezer, 2003).

Öğretmen yeterliliklerini; alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi üçlemesiyle ele alan bu çalışmalar haricinde ülkemizin Bologna Süreci'ne dahil olmasıyla yükseköğretim programlarının öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçladığı yeterliliklerin belirli bir standarda ulaştırılması hedeflenmiştir. Ülkemiz 2001 yılında resmen Bologna Süreci'ne dahil olmuş ve yükseköğretim sistemlerinde "şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma" amaçlarıyla 2010 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi oluşturulmuştur. Yükseköğretim alanında yeterlilik; herhangi bir yükseköğretim derecesinden başarı ile mezun olan bir kişinin neleri bilebileceğini, neleri yapabileceğini ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir (TYYÇ, 2017).

Yetkinlik kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır (Spencer ve Spencer 1993; Shippmann vd., 2000). Genel olarak bilgi ve becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlanan yetkinlik; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında, bağımsız çalışabilme sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü mesleki yetkinlik boyutlarından oluşmaktadır (Güneş, 2012). TDK (2017)'ye göre bağımsızlık; 'davranışlarını, tutumunu, girişimlerini herhangi bir gücün etkisinde kalmadan düzenleyebilen, özgür, hür.', anlamlarını taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme yetkinlikleri, alanları ile ilgili problemlere yaklaşımı ve çalışma yürütebilme becerilerini doğrudan ilgilendirmektedir. Öğretmen adaylarının, bağımsız çalışabilme yetkinliklerine sahip olmaları ve bunların kazandırılması doğrultusunda eğitim almaları önem arz etmektedir. Öğretmenler modern çağın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişen şartlara ilişkin rollerinin farkında, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı beraber yürütebilecek nitelikte yetişmelidirler. Geleceğin öğretmenleri bu yetkinliklere sahip olarak kendilerini yetiştirmelidirler öğrenciler için rol model olmalıdırlar. İnsanın hayatta mutlu ve başarılı olmasının yolu hiç şüphesiz bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmesine bağlıdır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme gelecek kaygısının oluşmasına da engel olabilir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Korelasyonel (ilişkisel tarama modeli) araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim güz yarılı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim gören 50'si erkek 28'i kadın olmak üzere toplam 78 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Değerleri

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	64.1
	Kadın	35.9
	Toplam	100.0

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçları olarak Sivacı ve Kuzu (2017) tarafından geliştirilen Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Ölçeği ile Beck (1974) Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. BÇSAY ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .937 olarak bulunmuştur.

Beck Umutsuzluk Ölçeği; bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini ölçmek amacıyla Beck, Weissman, Lester ve Trexler Tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. BUÖ, 20 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Maddeler Evet-Hayır şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçek okuma yazma bilenlere, çocuklara ve gençlere uygulanabilmektedir (Öner, 1997). Ölçeğin puan aralığı 0-20 arasında olup, yanıt anahtarları ile uyum sağlayan her yanıt 1, uyum sağlamayan her yanıt ise 0 puan almaktadır. 1., 3., 5., 6., 8., 10., 13., 15., 19. maddelere “yanlış” yanıtı için, 2., 4., 7., 9., 11., 12., 14., 16., 17., 18., 20. maddelere ise “doğru” yanıtı için 1 puan verilmektedir. Alınan puanlar yükseldikçe bireyin umutsuzluk düzeyinin de yüksek olduğu kabul edilmektedir. Beck vd. (1974), ölçeğin “gelecekle ilgili duygular” “motivasyon kaybı” ve “gelecek ile ilgili beklentiler” olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirtmektedirler. Türkiye’de major depresyon ve distimik bozukluk tanısı alan ya da intihar girişiminde bulunmuş 37 hasta ve ruhsal-fiziksel bozukluğu olmayan 70 kişi üzerinde yapılan yapı geçerliği çalışmasında her iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın önemliliği t testi ile sınıanmış ve her iki grubun puan ortalamalarının önemli düzeyde farklı olduğu bulunmuştur (Seber vd., 1993). Türkiye’de ise ölçeğin faktör yapısını Durak (1994), ölçeğin “gelecekle ilgili duygular ve beklentiler” (1., 3., 7., 11., 18. maddeler), “motivasyon kaybı” (2., 4., 9., 12., 14., 16., 17., 20. maddeler) ve “umut” (5., 6., 8., 10., 13., 15., 19. maddeler) olmak üzere üç faktörden oluştuğunu belirtmektedir. Bu çalışmada faktörlerin varyansı açıklama oranı, “gelecekle ilgili duygular ve beklentiler” için %27.9, “motivasyon kaybı” için %8.1 ve “umut” faktörü için %6.6’dır. Faktör alt ölçekleri arasındaki korelasyonun ise, $r = .48$ ($p < .001$) ile $r = .59$ ($p < .001$) arasında bulunduğu belirtilmektedir. Bilişsel terapi ile ilgilenen araştırmacılar Beck Umutsuzluk Ölçeği’nden elde edilen puanların şöyle yorumlanabileceğini belirtmektedirler: 0-3 arası puan normal, 4-8 puan hafif, 9-14 puan orta ve 15 ve yukarı puan yoğun düzeyde umutsuzluğu ifade etmektedir. Durak (1994) içtutarlılığı .85, madde-toplam korelasyonları .31 ile .67 arasında, yarıya bölme güvenirliliğini ise .85 olarak hesaplamıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin yaş, aylık gelir ve akademik başarılarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Anne ve Babanın Eğitim Tutumuna Göre Yüzde ve Frekans Değerleri

Eğitim Tutumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Otoriter	19	24.4
Koruyucu	6	7.7

Demokratik	43	55.1
Tutarsız	8	10.3
İlgisiz	2	2.6
Toplam	78	100.0

Tablo 2'deki katılımcıların anne baba eğitim tutumu puanlarına göre %55.1'i demokratik tutum sergilerken %24.4'ü otoriter tutum sergilemektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Barındıkları Yere Göre Yüzdeve Frekans Değerleri

Barınma	Frekans (n)	Yüzde (%)
Özel Yurt	1	1.3
Devlet Yurdu	19	24.4
Apart	1	1.3
Ev	57	73.1
Toplam	78	100.0

Tablo 3'teki katılımcıların barındıkları yere göre %73.1'i evde yaşarken %24.4'ü devlet yurdunda yaşamaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Aylık Gelir Düzeyi ve Akademik Gano Ortalamaları

	Cinsiyet			
	Erkek		Kadın	
	X	Ss	X	Ss
Yaş	23,44	2,04	21,93	1,39
Aylık Gelir	3187,80	2029,78	2631,79	1651,12
Akademik Gano	2,87	,30	2,97	,46

Tablo 4'e göre erkeklerin yaş ortalaması ($x=23,44$), kadınların yaş ortalaması ($x=21,39$), aylık gelir düzeyi erkekler için ($x=3187,80$ tl), kadınlar için ($x=2631,79$ tl), akademik gano ortalamaları erkekler için ($x=2,87$), kadınlar için ($x=2,97$) bulunmuştur.

Tablo 5. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme ile Umutsuzluk Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

	N	r	p
Bağımsız Çalışma ve Sorumluluk Alabilme - Umutsuzluk Ölçeği	78	-.415**	.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5'te görüldüğü üzere bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-.415$; $p<.05$). Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yükseldikçe umutsuzluk azalmaktadır. Bu durum bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin gelecek kaygısını etkilediği anlamına gelmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile gelecek kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; katılımcıların anne baba eğitim tutumu puanlarına göre %55.1'i demokratik tutum sergilerken %24.4'ü otoriter tutum sergilemektedir. Katılımcıların barındıkları yere göre %73.1'i evde yaşarken %24.4'ü devlet yurdunda yaşamaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, aylık gelir düzeyi ve akademik gano ortalamalarına göre

erkeklerin yaş ortalaması ($x=23,44$), kadınların yaş ortalaması ($x=21,39$), aylık gelir düzeyi erkekler için ($x=3187,80$ tl), kadınlar için $x=(2631,79$ tl), akademik gano ortalamaları erkekler için($x=2,87$), kadınlar için ($x=2,97$) bulunmuştur. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearsonkorelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur ($r=-415$; $p<.05$).

Alanyazın incelendiğinde; Oğuz ve Karakuş 'un (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile ders çalışma yaklaşımları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dinçer'in (2013) çalışmasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki; öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çelik vd. (2017)yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasındapozitif; umutsuzluk ile ise negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.İçinde bulunulan olumsuz şartlar bireylerin kaygılanmasına ve umutsuz olmasına nedenolabilmektedir (Pochvd., 2004). Adayöğretmenlerin istihdamı ve eğitim politikaları gibi sistem kaynaklı problem veya stres faktörleriyle karşı karşıya kalmaları daha kaygılı olmalarına yol açabilmektedir.Yaşanılan bu kaygı okulmotivasyonlarını, benlik algılarını ve yaşam doyumlarını etkileyerek umutsuzluğa kapılmalarınıeden olmaktadır (Zeidner, 1998; Pekrun vd., 2002).

Sonuç olarak;bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yükseldikçe umutsuzluk azalmaktadır. Bu durum bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin gelecek kaygısını etkilediği anlamına gelmektedir. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilen bir öğrenci gelecekle ilgili daha az kaygı taşımakta ve geleceğe daha umutlu bakmaktadır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin düşük olması ise umutsuzluk duygusunu artırmaktadır. Düşük sorumluluk alan bir kişi yüksek sorumluluk alan kişiye göre geleceğe daha umutsuz bakmakta ve daha çok kaygı duymaktadır. Kaygının azalmasında bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmenin yüksek olması belirleyici olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2005) *Yaşamın kalitelendirilmesi*. İstanbul: Tuzla Belediyesi Yayınları.
- Adler, A. (2002). *Bireysel psikoloji*.(Çev. Halis Özgü). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*.yayınlanmamışYüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aygün, M. (2014). *Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beck, A. T.,Weissman, A., Lester, D. &Trexler, L. (1974). Themeasurement of pessimism: Thehopelessnessscale.*Journal of ConsultingandClinicalPsychology*, 42(6), 861- 865.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırmayöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M., Sanberk, İ. & Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısıolarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654-662. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Dinçer, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durak, A. (1994). Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31):1-11.
- Geçtan, E. (1996) *İnsan olmak* .(17. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Journal ofHigherEducationandScience*, 2(1), 1-9.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(26. Basım). Ankara: Nobel.
- Oğuz, A., Karakuş, G.(2017). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1831-1847.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Pekrun, R.,Götz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academicemotions in students self- regulatedlearningandachievement: A program of qualitativeresearch. *Educational sychologist*, 37: 91-106.
- doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Poch, F. V.,Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M. &Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish universitypopulation. *Socialpsychiatryandpsychiatric epidemiology*, 39(4), 326-334.doi:10.1007/s00127-004-0756-2

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. & Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.

Sezer, S. (2002). 12. Özel eğitim kongresi yöntemler yaklaşımlar stratejiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.- 193

Shippmann, J. S., Ash, R. A., Batjtsta, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B. & Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703-740.

Sıvacı, S. Y. & Kuzu, Y. (2017). Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 3(2), 155-167.

SpencerLyle, M. & SpencerSigne M., (1993). *Competence at Work*. John Wiley&SonsInc., NewYork.

Tarhan, N. (2012) *Genç arkadaşım*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi (2017, Mart). *Türkiye yükseköğretim yeterlikleri çerçevesi hakkında*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> adresinden 01.03.17 tarihinde edinilmiştir.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York (NY): Plenum Publishing Corporation.

BİLİŞSEL YAPILANDIRMACILIK SOSYO-KÜLTÜREL YAPILANDIRMACILIĞA KARŞI: HANGİSİ KÜTLE VE HACİM KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE DAHA ETKİLİDİR?

FİLİZ KABAPINAR
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

FATMA ŞAHİN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SELDA AYARTEPE
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Öğrencilerin anlamalarına yönelik çalışmalar öğrencilerin kütle ve hacim kavramlarını bilimsel olarak doğru tanımlayabilseler bile söz konusu kavramları birbirleri yerine kullanabildiklerini, hacmi büyük olan maddelerin kütlelerinin de fazla olacağını ve hacim arttığında maddenin kütlelerinin de artacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Mevcut literatüre göre kütle ve hacim kavramlarının öğretimine ilişkin bilişsel yapılandırıcılık temelinde öğretim tasarlanmışsa da öğrencilerde dengesizlik yaratma sürecinde bazı sorunlar yaşanmıştır. Öte yandan ilgili kavramların öğretimine ilişkin sosyo-kültürel yapılandırıcılık temelinde bir çalışma yapılmamıştır. Buradan hareket ile bu çalışmada kütle ve hacim kavramlarının öğretilmesinde sosyo-kültürel yapılandırıcı yaklaşıma dayanan öğretim tasarlamak ve etkililiğini bilişsel yapılandırıcılık temelindeki öğretimin etkililiği ile kıyaslamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden çift grulu ön test, son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney gruplarından birisinde bilişsel, diğerinde sosyo-kültürel yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Kütle ve hacim kavramlarına ilişkin yanılgıların yoğun olarak gözlemlendiği ortaokul 5. Sınıf öğrencileri çalışma gruplarını oluşturmuştur. Hem grupların eşdeğerliği hem de öğretimin etkililiğini karşılaştırmak üzere kütle ve hacim kavramlarıyla ilgili açık uçlu kavramsal sorudan oluşan bir anket (n=10) hazırlanmıştır. Deney gruplarının eşdeğer olup olmadığı hem mantıksal düşünme yeteneği testi hem de ön ve son test işlevi gören kavramsal anket ile test edilmiştir. Öğrencilerin ön ve son test puanları karşılaştırılırken ilişkili grup t-testi, deney gruplarının son testleri karşılaştırılırken ilişkisiz grup t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında iki deney grubunun da öğretim sonrası test puanları öğretim öncesi puanlarından anlamlı biçimde son test lehine farklı çıkmıştır. Her ne kadar sosyo-kültürel yapılandırıcılık temelinde öğretim gören grubun son test puanları daha yüksek çıkmışsa da farklı öğretim yaklaşımı ile öğrenim gören öğrencilerin son test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal anlama, Ortaokul öğrencileri, Fen dersi, Yapılandırıcılık

ABSTRACT

Research on students' understanding reveals that even if students can correctly define the concepts of mass and volume, they can use these concepts interchangeably, the mass of large things/matter is greater and the mass will increase as the volume of matter increases. Research has shown that cognitive constructivist teaching about the concepts of mass and volume is not as effective as expected in leading conceptual change in students. On the other hand, it seems that teaching intervention based on socio-cultural constructivism to teach related concepts is limited. In this study, it was aimed to design teaching intervention based on socio-cultural constructivist approach in teaching the concepts of mass and volume and to compare it with the effectiveness of teaching based on cognitive constructivism. For this purpose, pre-test and post-test quasi-experimental design was used. Cognitive constructivist teaching was adopted in one experimental group and socio-cultural constructivist approach was benefitted in the other teaching group. The study group consisted of 5th grade students in the middle school where the misconceptions about mass and volume were observed intensively. In order to compare both the equivalence of the groups and the effectiveness of teaching, a questionnaire (n = 10) consisting of open-ended conceptual questions about mass and volume was prepared. The equivalence of the experimental groups was tested by both the logical thinking ability test and the conceptual questionnaire, which served as a pre- and post-test. When comparing the pre-test and post-test scores of the students, the related group t-test was used and the unrelated group t-test was used when comparing the post-test of the experimental groups. Findings of the study indicated that the post-teaching test scores of both experimental groups were significantly different from the pre-teaching scores in favor of the post-test. Even though the post-test scores of socio-cultural constructivist teaching group were higher, there was no statistically significant difference between the post-test scores of the students studying with different teaching approaches.

Key words: Conceptual understanding, Secondary school students, Science, Constructivism

Problem Durumu

Farklı öğrenim kademesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalar öğrencilerin kütle ve hacim kavramlarını birbirleri yerine kullanabildiklerini ve hacmi büyük olan maddelerin kütlelerinin de fazla olacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır (Smith

ve ark., 1993; Karplus, 1977). Yine araştırmalar öğrencilerin tanımlarını bilimsel açıdan doğru kabul edilebilir biçimde yapabilseler dahi hacimsel artış geçiren bir maddenin kütesinin de artacağına inandıklarını göstermektedir. Söz konusu kavramsal karmaşayı çözmek üzere bilişsel yapılandırmacılık (Piaget, 1929; Karplus, 1977) temelinde öğretim yöntemleri tasarlanmış ve etkinliği belirlenmiştir. Bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin bazı kavramların öğretiminde gerekli dengesizliği yaratmadığı ve etkili kavramsal yapılanmayı sağlamadığı belirtilmektedir (Posner ve ark., 1982; Hewson & Hewon, 1883; Wang & Andre, 1991; Geban ve ark., 2006). Nitekim kütle ve hacim ilişkisi de öğrencilerde dengesizliğin yaratılması zor olan, yaratılsa bile öğrencilerin eski kütle hacim kavramsal ilişkisine geri döndükleri örneklerden birisidir. Bu durumun nedeni aynı madde için hacim kütle arasındaki ilişkinin doğrusal olmasıdır.

Öte yandan sosyo-kültürel yapılandırmacılık (Vygotsky, 1987) temelindeki öğretim stratejisinin kullanıldığı çalışmalar yöntemin etkili olduğu vurgusunu yapmaktadır (Bliss, Askew & Macrae, 1996; Wertsch, 1991). Kavram yanlışından yola çıkılsa dahi karmaşa yaratmaksızın sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki bir öğretim kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde kullanılabilir. Yapılan kaynak taraması sırasında ilgili kavramların öğretiminde sosyo-kültürel yapılandırmacılığın kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada kütle ve hacim kavramlarının öğretilmesinde bilişsel ve sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim yöntemlerinin etkinliğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde;

- bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretim etkili midir?
- sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim etkili midir?
- bilişsel mi yoksa sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim mi daha başarılıdır?

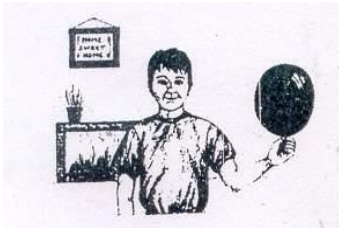
Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden çift gruplu ön test, son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel gruplarından birisinde bilişsel, diğesinde ise sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Deneysel gruplarının eşdeğer olup olmadığını belirlemek üzere orijinali Kenneth G. Tobin ve William Caple tarafından geliştirilip Prof. Dr. İlker Özkan, Doç. Dr. Peter Aşkar ve Arş. Gör. Ömer Geban tarafından Türkçe 'ye çevrilen mantıksal düşünme yeteneği testi kullanılmıştır. Mantıksal düşünme yeteneği testi 10 sorudan oluşmaktadır. Her doğru cevaba 1 (bir), yanlış cevaba 0 (sıfır) verilerek puanlama yapılmıştır. Hem eşdeğerlik hem de öğretimlerin etkinliğini karşılaştırmak üzere kütle ve hacim kavramlarıyla ilgili on tane açık uçlu kavramsal soru hazırlanmıştır. Kavramsal sorular öğretim öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Teste yer alan kavramsal sorular eşit ağırlıkta puanlanmıştır. Kütle ve hacim kavram testinden bazı sorular aşağıda verilmiştir.

1) Kütle ne demektir? Açıklayınız

2) Boran teyzesinin ona aldığı balonu ile oynamaktadır. Lütfen, Boran'ın yaptıklarını dikkatlice inceleyip, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

Boran balonunu üfleme suretiyle şişirir.



Boran balonu ile dışarıda oynamak ister. Ancak sokağa çıktıktan bir süre sonra balonun bir miktar söndüğünü fark eder.



Balondaki havanın dışarıya kaçmadığı bilindiğine göre, balonun hacmi sizce soğukta neden küçülmüştür?

Balon her iki ortamda da tartılacak olsa, sizce, aşağıdakilerden hangisi gözlemlenirdi?

- Balon, içeride tartıldığında daha ağır gelir.
- Balon, dışarıda tartıldığında daha ağır gelir.
- Balonun kütlesi her iki ortamda da aynıdır.

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız.

3) Su ve civanın kütleleri 50 gramdır. Kütleleri aynı olan bu sıvıların hacimleri de aynı mıdır?

Evet Hayır

Neden böyle düşünüyorsunuz?

4) Erol, Aysin ve Mete masanın üzerinde duran sürahinin içindeki suya bakarak düşünmeye başlamışlardır.



Sizce kimin düşüncesi doğrudur?

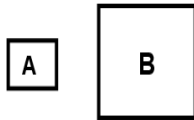
Erol Aysin Mete

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

Her bir testin uygulama süresi yaklaşık 1 ders saatidir. Testlerin uygulanma zamanı öğrencilerin sınav yoğunluğunun olmadığı zaman dilimine denk geldiğinden, ayrılan zamanın sonuçlara iç tehdit oluşturmadığı kabul edilmiştir. Çalışma grubunu kütle ve hacim kavramlarına ilişkin yanlışların yoğun olarak gözlemlendiği ortaokul 5. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Grupların eşdeğer oldukları mantıksal düşünme yeteneği testi ve ön test ile belirlendikten sonra iki sınıf rastgele olarak deney 1 ve deney 2 olarak atanmıştır. Deney 1 grubunda 27, deney 2 grubunda ise 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney 1 sınıfında bilişsel, deney 2 sınıfında ise sosyo-kültürel yapılandırıcılık temelindeki öğretim uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Uygulama

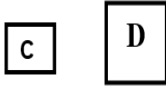
Kavramsal karmaşa temelindeki öğretim çeşitli kütlelerdeki ve hacimlerdeki tahta blokların sınıfa tanıtımı ile başlamıştır. Tahta bloklar ikili olarak öğrencilere gösterilmiş ve hangisinin hacminin daha fazla olduğu sorulmuştur. Bu soruyu tahta bloklardan hangisinin kütesinin daha fazla olduğuyla ilgili tahmin sorusu izlemiştir. Daha sonra tahta blokların kütlelerini ölçmek için iki öğrenci seçilmiş ve öğrencilerin blokları elektronik tartıda tartmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden ölçüm sonuçlarını tahtaya yazmaları istenmiştir. Böylece sınıftaki tüm öğrencilerin sonuçları görmeleri sağlanmıştır. Etkinlikte kullanılan tahta bloklar ve özellikleri yanda görülmektedir. Yanda yazılı olan kısımlar öğrenciler tarafından bilinmemektedir. Bunlar makale okuyucusu için özel olarak yazılmıştır. Etkinlikte kullanılan tahta bloklar yanda görüldüğü sırayla kullanılmıştır. Öğrencilerde kavramsal karmaşayı yaratabilmek amacıyla ilk olarak hacmi büyük olanın kütesinin de fazla olduğu iki blok seçilmiştir. Böylelikle öğrenciler hacim kütle doğrusal ilişkisini kullanarak burada doğru yanıt verecektir. Bunu eşit hacimli ve eşit kütleli iki blok ile yapılan etkinlik izlemiştir. Burada da yine doğru tahminde bulunan öğrenciler artık karmaşa yaşamaya



Büyük olan tahta bloğun kütesi fazladır.



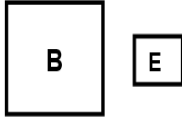
İki bloğun kütleleri eşittir.



Küçük olan tahta bloğun kütesi fazladır.



E bloğunun kütesi daha fazladır.



İki bloğun kütleleri eşittir.

hazır hale gelmiştir. Üçüncü etkinlikte hacimce küçük olan tahta bloğun kütesi fazla çıkmıştır. Bu aşamada öğrencilere kavramsal karmaşa yaşatılmış zihinlerindeki 'hacmi büyük olanın kütesi fazladır' genellemesi sarsılmıştır. Yaratılan dengesizlik eşit hacimli olan ancak kütleleri farklı olan ve hacimleri farklı olan ancak kütleleri eşit olan bloklarla yinelenmiştir. Son iki örnekte öğrenciler hacme bakıp kütle hakkında eskisi kadar kolay yanıt verememiştir. Son örnekte ise kütleyle ilişkin artık tahmin yürütememişlerdir. Tüm tartımlar bittikten sonra fon kâğıtlarına sarılmış olan tahta blokların kâğıtları açılmış ve aynı tür maddeden yapılmış olan bloklar incelenmiştir. Bu etkinlik sonunda öğrenciler hacim ile kütle arasında doğrusal bir ilişki olmadığını ve hacmi büyük olanın kütesinin de fazla olacağı düşüncesinin her zaman geçerli olmayacağını fark etmiştir. Diğer bir farkındalık ise aynı hacimdeki aynı maddeden yapılmış cisimlerin kütlelerinin de aynı olduğu sonucuna ulaşılmasıdır.

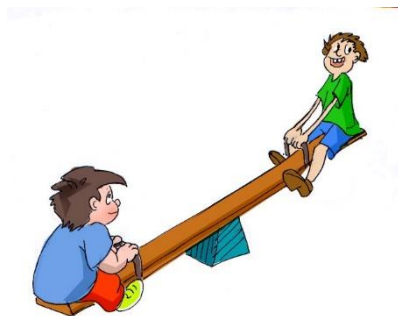
Sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde hazırlanan öğretimde çalışma yaprakları kullanılmıştır. Öğrenciler etkinlikte verilen ipuçları ile sorular üzerinde ikili gruplarda tartışarak bilgiye

ulaşmaya çalışmışlardır. Çalışma yaprağında yer alan etkinliklere aşağıda örnekler verilmiştir.

KÜTLE – HACİM

Yiğit

Zeynep



Kimin kütlesi daha fazla?

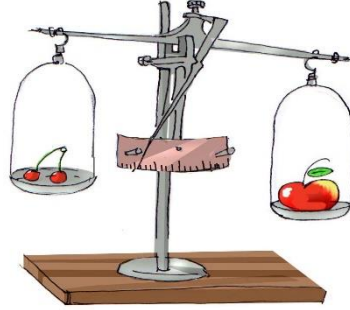
Yiğit Zeynep

Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

Neyin kütlesi daha fazladır?

Kiraz Elma

Neden böyle



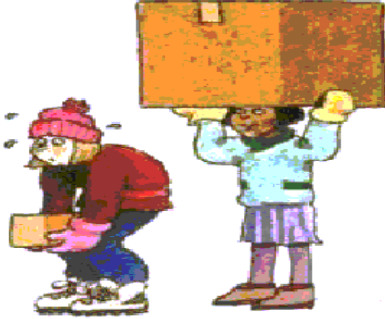
düşündüğünüzü açıklayınız.

Terazide kütlesi fazla olanı nasıl anlarız?

Miktarı daha fazla olanın kütlesi daha fazladır

Resimdeki kutulardan hangisini taşımayı tercih edersiniz.

diyebilir miyiz? Neden?



Hangi kutunun hacmi fazladır?

Küçük kutunun Büyük kutunun

Nereden anladınız?

Hangisinin kütlesi fazladır?

Küçük kutunun Büyük kutunun

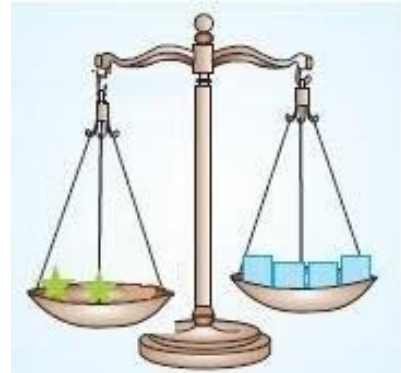
Nereden anladınız?

Yandaki terazide yıldızlar mı yoksa mavi kutular mı daha çok yer kaplıyor?

Hangisinin hacmi daha fazladır?

Hangisi kütlece daha fazladır?

Bir maddenin hacmine bakarak daha fazla kütlede olduğunu söylemek doğru mudur?



Bulgular

Deney gruplarının eşdeğer kabul edilip edilemeyeceğini belirlemek üzere uygulanan mantıksal düşünme yeteneği testi ve ön teste ilişkin istatistikler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Deney gruplarının eşdeğerliğine ilişkin analizler

	Gruplar	N	Ortalama Sıra	t	p
MDYT	Deney 1	27	33,82	-1,21	0,228
	Deney 2	30	28,68		
ÖN TEST	Deney 1	34	32,82	-0,69	0,490
	Deney 2	28	29,89		

Analizler deney gruplarını oluşturan öğrencilerin “mantıksal düşünme yeteneği testi ve ön test” puanları arasında fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede deney gruplarının mantıksal ve bilimsel olarak düşünebilme yetenekleri ile kütle-hacim kavramları ile ilgili var olan ön bilgileri açısından eşdeğer olduğu söylenebilir.

Bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla deney 1 grubunun ön ve son test puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Analizler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Deney 1 grubunun ön ve son test puanlarına ilişkin ilişkili grup t-testi bulguları

Bilişsel Yapılandırmacılık	N	X _{ort}	SS	SH _{ort}	sd	t	p
Deney grubu 1 (ön test)	27	22.11	10.91	2.10	26	-8.52	.000
Deney grubu 1 (son test)	27	56.77	22.82	4.39			

Öğrencilerin ön test sorularına verdikleri cevapların puan ortalaması 22.11 iken, son teste verdikleri cevapların puan ortalaması 56.77 olarak çıkmıştır. İlişkili grup t testi sonuçları öğrencilerin ön test ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < 0.01$). Buradan bilişsel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

Sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla deney 2 grubunun ön ve son test puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Analizler Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3: Deney 2 grubunun ön ve son test puanlarına ilişkin ilişkili grup t-testi bulguları

Sosyo-kültürel Yapılandırmacılık	N	X _{ort}	SS	SH _{ort}	sd	t	p
Deney grubu 2 (ön test)	30	21.49	16.87	2.77	36	-8.81	.000
Deney grubu 2 (son test)	30	52.16	31.20	5.13			

Öğrencilerin ön test sorularına verdikleri cevapların puan ortalaması 21.49 iken, son teste verdikleri cevapların puan ortalaması 52.16 olarak çıkmıştır. İlişkili grup *t* testi sonuçları öğrencilerin ön test ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < 0.01$). Buradan sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

İki öğretim yönteminin etkililiğini karşılaştırmak amacıyla ilişkisiz grup *t*-testinden yararlanılmıştır. Deney 1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin kavramsal anlama anketi son testinden almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.232$, $p>0,05$). Her iki öğretim yöntemi de öğrencileri kavramsal açıdan benzer bir yere taşımış görünmektedir. Öte yandan bilişsel yapılandırmacılık temelinde öğretim gören grubun son test puanlarının sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde öğretim gören grubunkine kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Sonuçlar

Analiz sonucunda elde edilen bulgular gerek bilişsel yapılandırmacılık gerekse sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde tasarlanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kütle ve hacim kavramları arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasında etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Nitekim iki deney grubunun da öğretim sonrası test puanları öğretim öncesi puanlarından anlamlı biçimde son test lehine farklı çıkmıştır. Her ne kadar bilişsel yapılandırmacılık temelinde öğretim gören grubun son test puanları daha yüksek çıkmışsa da iki deney grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu çerçevede yapılandırmacılık temelindeki iki öğretim yönteminin benzer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Her ne kadar tasarım biçimleri ve dayandıkları öğrenme mekanizmaları farklı olsa da, iki öğretim yöntemi de öğrencilerin öğretim öncesi yanlışlarını temel almıştır. Sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelindeki öğretim yönteminde grupça tartışma kullanılırken, bilişsel yapılandırmacılık temelinde öğretim sırasında sınıf içi tartışma yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilere de fikirlerini tartışacakları ve fikir alışverişinde bulunacakları öğrenme ortamı sağlanmıştır. Yine her iki öğretim sırasında öğrencilere mevcut kavramsal yapılarından hareket ederek bilimsel kavramlara geçişi sağlamak amacıyla aşamalı sorularla destek verilmiştir. Tüm bu benzerliklerin stratejileri farklı olan iki öğretim yönteminin benzer kazanımlar ürettiği söylenebilir. Bu çalışmada bilişsel yapılandırmacılık için kavramsal karmaşa, sosyo-kültürel yapılandırmacılık için iskele yönteminin etkililiği karşılaştırılmış oldu. Bu yöntemler yerine bilişsel yapılandırmacılık temelinde kavram karikatürleri ve sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde süreç aşamalı resim öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir ve etkililikleri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Bliss, J., Askew, M. and Macrae, S. (1996). Effective Teaching and Learning: Scaffolding Revisited. *Oxford Review of Education*, 22(1), 37-61.
- Geban, Ö., Taşdelen, U. & Kırbulut, D.Z. (2006). Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı Ortak Grup Çalışmalarının Asit-Baz Kavramlarını Anlamaya Etkisi, Gazi Eğitim Fakültesi, 7-9 Eylül, Ankara.
- Hewson, G. M. & Hewson, W. P. (1983). Effect of Instruction Using Students' Prior Knowledge and Conceptual Change Strategies on Science Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(8), 731-743.
- Karplus, R. (1977). Science teaching and the development of reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14, 169-175.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Smith, E.L., Blakeslee, T.D. and Anderson, C.W., (1993). Teaching Strategies Associated With Conceptual Change Learning in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (2), 111-126.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Volume 1, In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), N. Minick (Trans.), New York: Plenum.
- Wang, T. and Andre, T., (1991). Conceptual Change Text Versus Traditional Text Application Questions Versus No Questions in Learning About Electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 103-116.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge: Harvard University Press.

EJERCongress2019'da sunduğumuz "Bilişsel yapılandırmacılık sosyo-kültürel yapılandırmacılığa karşı: Hangisi kütle ve hacim kavramlarının öğretiminde daha etkilidir?" adlı bildiri yukarıda belirtilen kurallara ve formata uygun olarak hazırladım. Yukarıda belirtilen tüm hususları eksiksiz kabul ediyorum.

İletişim Kurulacak Yazar Adı ve Soyadı: Prof. Dr. Filiz Kabapınar

e-posta: filizk@marmara.edu.tr

Tel: 0533 250 62 91

İmza:



EĞİTİM DÜZEYLERİ, DENEYİMLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİ FARKLI OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ KONJOİNT ANALİZİYLE İNCELENMESİ**GÜNEY DENGİZ**
MEB**BİNNAZ KIRAN**
MERSİN ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Bu araştırmada konjoint analizi yardımıyla farklı eğitim düzeylerine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait olan engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerinin ne kadar önemli olduğunu ve bu faktörlerin alt düzeylerine ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Mersin ve Gaziantep illerinde görev yapan toplam 386 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırmada veri toplama ve veri analizleri konjoint analizi yardımıyla yapılmış olup ele alınan faktör ve düzeylerine ait kartlar oluşturularak okul psikolojik danışmanlarına bir senaryo aracılığı ile sunulmuş ve bu kartları sıraya dizmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deneyimleri, eğitim düzeyleri ve öz yeterlikleri farklı olsa da bütün okul psikolojik danışmanları için engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait engel bazlı faktörler demografik faktörlerden daha önemlidir. Demografik faktörlerin alt boyutları incelendiğinde farklı eğitim düzeyine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin yaşına, cinsiyetine ve etnik kökenine göre tercih sıralamaları değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte bütün katılımcı gruplarında engel türünün alt boyutlarına ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup ortopedik engellilere görme, işitme ve zihinsel engellilerden, görme engellilere işitme ve zihinsel engellilerden ve işitme engellilere zihinsel engellilerden daha olumlu bakılmaktadır. Ayrıca bütün katılımcı gruplarında engel düzeyi faktörüne ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup hafif düzey engellilere orta ve ağır düzey engellilerden, orta düzeylere ise ağır düzey engellilerden daha olumlu bakılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, engellilik, okul psikolojik danışmanı, konjoint analizi

EXAMINATION OF THE ATTITUDES OF SCHOOL COUNSELORS WITH DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS, EXPERIENCES AND SELF EFFICACY TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES WITH CONJOİNT ANALYSIS

This study aims to examine how important the disability type, disability level, age, gender and ethnic origin factors belonging to disabled individuals are in the forming of attitudes of school counselor's working with disabled individuals and how the attitudes of these factors belonging to the sublevels are. 386 school counselors in Mersin and Gaziantep provinces have taken part in the study. Data collection and analysis has been gathered with the help of conjoint analysis, and cards created about the factor and levels at hand are presented to school counselors through a scenario and they are asked to put these cards in order. According to the findings obtained from the study, although their experiences, educational levels and self-efficacy are different, the disability-based factors are more important than demographical factors for all school counselors in their attitudes towards serving the disabled individuals. When the subdimensions of demographical factors are studied, the preference sorts of school counselors with different educational levels, experiences and self-efficacy show difference according to the age, gender and ethnic origin of the disabled individuals. Besides, the attitudes of all participant groups towards the subdimensions of disability type are the same in terms of sorting, and the orthopedically disabled are regarded as more positive than the visually, hearing and mentally disabled, the visually disabled as more positive than the hearing and mentally disabled, and the hearing disabled as more positive than the mentally disabled. Furthermore, the attitudes of all participant groups towards the disability level factor are the same in terms of sorting, and the mild level disabled are regarded as more positive than the moderate and severe level disabled, and the moderate level disabled as more positive than the severe level disabled.

Keywords: Attitude, disability, school counselor, conjoint analysis

Giriş

Geçmişten günümüze basmakalıp ve değersizleştirici tepkilerin kurbanı olan engelli bireyler (Livneh, 1988), kimi zaman ahlaksızlığın bedeli (Sachs, 2003) kimi zamansa doğanın bir kusuru (Yardımcı, 2015) olarak algılanmıştır. Günümüzde ise engelli olmak, toplumun yarattığı sosyal ve kültürel normların, beklentilerin ve standartların oluşturduğu bariyerleri ve bu bariyerden dolayı hayatını sınırlı düzeyde yaşamak zorunda olan bireyleri ifade etmektedir (Disabled People's International, 1993). Dolayısıyla, Burcu'nun (2015) da belirtmiş olduğu gibi, artık engelli bireylerin toplum içerisinde var olmalarını belirleyen şey, toplumun engelli bireylere karşı sahip oldukları tutumlarıdır.

Kağıtçıbaşı tarafından (2014) “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” olarak tanımlanan tutumların bilgi, inanç ve düşünceleri kapsayan bilişsel, duyguları kapsayan duygusal ve gözlenen tepkileri kapsayan davranışsal öğeleri mevcuttur (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Engelli bireylere yönelik tutumları inceleyen çalışmalara bakıldığında onlara yönelik eksik, kusurlu, yardıma muhtaç ve “günahın bedeli” (Kaner ve diğerleri, 2009; Ünal, 2010; Aslan ve Şeker, 2011) şeklinde algılar tutumun bilişsel öğesine, acıma ve merhamet (Burcu, 2011; Çayır ve Ergün, 2013; Buz ve Karabulut, 2015) duyguları duygusal öğesine ve dışlanma ve ayrımcılıklar ise (Yaralılar, 2010; Özgökçeler ve Alper, 2010; TÜİK, 2010; Yavuz, 2016) davranışsal öğesine örnek olarak verilebilir. Mevcut durum hiç de iç acısı görünmemekle birlikte bu durumun önüne geçilmesine katkı sağlayacak değişiklikleri de zorunlu hale getirmektedir.

Engelli bireylerin mevcut sınırlamalardan bağımsız, toplumun tam ve eşit bir bireyi haline gelmesini sağlayacak değişikliklerin başında eğitimin geldiği söylenebilir (Besiri, 2009; Şişman, 2014; Burcu, 2015). Ayrıca engelli bireylerin eğitimi içerisinde bulunan paydaşların engelli bireylere yönelik tutumlarının önemi birçok yazar tarafından dile getirilmektedir (Temel, 2000; Aker, 2014; Yaralı, 2015). Bu paydaşlar içerisinde birçok rol ve sorumluluğu bulunan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitimindeki önemi birçok yazar tarafından (Milsom, 2002; Myers, 2005; Güven ve Balat, 2006; Yüksel, Aksoy ve Diken, 2012; Kola, 2012) dile getirilmiştir. Başta Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2017) olmak üzere yasal düzenlemelerle okul psikolojik danışmanlarının engellilere yönelik rol ve sorumlulukları koruma altına alınmıştır. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının da engelli bireylere yönelik tutumlarının önemli olduğu ve sahip oldukları tutumların ortaya konması gerektiği söylenebilir.

İnsanların bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerinde önemli bir etkisi bulunan öz yeterlik kavramı Bandura (1995) tarafından “bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları yerine getirebilme potansiyeline ilişkin inanç” olarak tanımlanmaktadır. Tutumların yapısı ve öğeleri göz önünde bulundurulduğunda öz yeterliğin tutumlar üzerinde rolü olduğu düşünülebilmektedir. Dahası yapılan çalışmalar incelendiğinde (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve diğerleri, 1998; Weisel ve Dror, 2006, Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009) engelli bireylere ve engelli bireylerin eğitimine yönelik tutumlar ile öz yeterliğin ilişkisi olduğunu ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanmaktadır.

Engellilere yönelik tutumların çok boyutlu olması (Bowman, 1987, s. 44), ele alınan sosyal bağlama göre değişmesi (Grand, Bernier ve Strohmeyer, 1982) ve sosyal arzu edilebilirlik hatasından etkilenebilmesi (Kim, Lu ve Hernandez, 2015) tutumların ölçülmesi konusunda farklı yöntemleri gerekli kılmaktadır. Konjoint analizi birçok faktörü bir arada bulundurarak çok boyutlu ölçüm yapabilmekte, katılımcıları tercih yapmak zorunda bırakarak sosyal arzu edilebilirliğin önüne geçmekte ve gerçek yaşam durumlarını ele alan bir senaryo aracılığıyla sunarak farklı sosyal bağlamları içerebilen bir tutum ölçümü yapabilmektedir (Wong ve diğerleri, 2004).

Özette, bu çalışmada engelli bireyler açısından oldukça önemli olan eğitim içerisinde birçok rol ve sorumluluğu bulunan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve ilgili değişkenler açısından engellilere yönelik tutumları, sosyal bağlamı çok boyutluluk ve sosyal arzu edilebilirlik göz önünde bulundurularak incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı eğitim düzeylerine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait olan engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerinin ne kadar önemli olduğunu ve bu faktörlerin alt düzeylerine ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik var olan tutumlarını, yine onların var olan öz yeterlik, deneyim ve eğitim düzeyleri açısından incelemekte olup bu anlamda araştırmanın Erkuş'un (2013) belirtmiş olduğu betimsel araştırma türüne dahil olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Kolayda bulunabileni örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmaya (Erkuş, 2013) Mersin ve Gaziantep illerinden 229'u kadın, 157'si erkek toplam 386 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Katılımcılardan 51'i lisansüstü eğitim düzeyinde olup 335'i lisans düzeyindedir ve 113'ünün daha önce engelli bireylerle çalışma deneyimi bulunmamakta olup 273'ü deneyim sahibidir.

Veri Toplama Araçları

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim hizmetlerinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlayan 5'li likert tipi 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan bu ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .98 ve test tekrar test çalışmasından elde edilen

pearson korelasyonu .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 ve en yüksek puan 200'dür ve puanların yükselmesi özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının da yükseldiğini ifade etmektedir.

Konjoint Kart Tasarımı: Konjoint kartlarının tasarımında okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerle çalışmalarına yönelik tutumunda önemli olduğu öngörülen 5 faktör belirlenmiştir. Bu faktör ve alt düzeyleri engel türü için görme, işitme, ortopedik ve zihinsel; engel düzeyi için hafif, orta ve ağır; yaş için 0-6, 7-12, 13-17 ve 18 ve üstü; cinsiyet için kadın ve erkek ve etnik köken için danışmanla aynı etnik köken ve fark etmez seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu faktör ve alt düzeylere ilişkin S.P.S.S. paket program aracılığı ile ana etkileri ölçmeye yeterli minimum 16 kart ve modelin iç tutarlılığını hesaplamak amacıyla 4 adet holdout kart oluşturulmuştur (Orme, 2010). Toplam 20 kart katılımcılara sunularak her bir profili engelli bir bireye ait olan özellikler olarak değerlendirmeleri ve bu bireyleri de en çok çalışmak istediklerinden en az çalışmak istediklerine göre sıraya dizmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların öz yeterlik puanları, standart puanlara dönüştürülerek yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere 3 düzeyli bir bağıl ölçüt belirlenmiştir. Elde edilen veriler aracılığı ile engellilere yönelik tutumlarda faktörlerin önem düzeyini ifade eden önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt düzeylerine karşı tutumlarının nasıl olduğunu belirten fayda skorları hesaplanmıştır. Hangi faktörün daha önemli olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan önemlilik skorları arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Ayrıca hem model uyumu için Kendall'in Tau'sundan yararlanılmıştır. Ek olarak iç tutarlılığına ilişkin kanıt ortaya koymada holdout kartlar aracılığı ile hesaplanan Kendall'in Tau'sundan faydalanılmıştır.

Katılımcıların öz yeterlik puanları, standart puanlara dönüştürülerek +1/-1 aralığı baz alınarak yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere 3 düzeyli bir bağıl değerlendirme belirlenmiştir (Erkuş, 2014). Ayrıca konjoint sıralamasından elde edilen veriler aracılığı ile katılımcıların deneyimlerine, öz yeterlik ve eğitim düzeylerine göre engellilere yönelik tutumlarda faktörlerin önem düzeyini ifade eden önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt düzeylerine karşı tutumlarının nasıl olduğunu belirten fayda skorları hesaplanmıştır. Engellilere yönelik tutumların ölçümünde konjoint analizinden elde edilen önemlilik skorları engellilere yönelik tutumlarda ele alınan faktörlerin ne kadar rol oynadığını göstermektedir. Fayda katsayıları ise bu faktörlere ait düzeylerin tutumlar açısından birbirleri arasında ne kadar olumlu ya da olumsuz sıralandığı göstermektedir. Hangi faktörün daha önemli olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan önemlilik skorları arasında Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testinde birden çok faktörün karşılaştırılmasından dolayı birinci tip hatanın önüne geçmek için önerilen (Armstrong, 2014) Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve elde edilen bulguların manidarlık düzeyleri 0.05'ten 0.005'e indirgenmiştir. Ek olarak model uyumu için Kendall'in Tau'sundan yararlanılmış olup iç tutarlılığına ilişkin kanıt ortaya koymada holdout kartlar aracılığı ile hesaplanan Kendall'in Tau'sundan faydalanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.'de farklı öz yeterlik düzeylerine sahip olan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik yapmış oldukları seçimlere ilişkin seçim sürecinde ele alınan faktörlerin bağıl önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt özelliklerine ilişkin fayda skorları sunulmuştur.

Tablo 1. Öz Yeterlik Düzeyleri Farklı Okul Psikolojik Danışmanlarının Engelli Bireylere Hizmet Açısından Seçim Yaptıkları Faktörlere İlişkin Bağıl Önemlilik ve Fayda Skorları

Faktör ve Düzeyleri	Düşük			Orta			Yüksek		
	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra
Engel Türü	47,08			44,014			38,389		
Zihinsel		-2,822	4		-2,369	4		-2,485	4
İşitme		,381	3		-,234	3		,044	3
Görme		1,026	2		,699	2		1,169	2
Ortopedik		1,414	1		1,904	1		1,272	1

Engel Düzeyi	33,397		37,031		39,019			
Ağır	-2,995	3		-3,187	3		-3,446	3
Orta	,027	2		,370	2		,536	2
Hafif	2,724	1		2,816	1		2,911	1
Yaş	9,817		10,226		14,790			
0-6	-,039	3		-,124	4		-,272	4
7-12	-,026	2		,050	2		,331	3
13-17	,125	1		,018	3		-,213	1
18 ve Üstü	-,059	4		,055	1		-,390	2
Cinsiyet	3,377		3,379		3,552			
Kadın	,111	1		,063	2		-,004	2
Erkek	-,111	2		-,063	1		,004	1
Etnik Köken	6,327		5,348		4,250			
Aynı	-,243	2		-,231	2		-,232	2
Fark Etmez	,243	1		,231	1		,232	1

Pearson's R	:	,998, p<0,001		,997, p<0,001		,997,
p<0,001						
Kendall's tau	:	,979, p<0,001		,983, p<0,001		,979,
p<0,001						
Kendall's tau for holdouts	:	,913, p<0,05		1,000, p<0,05		,913, p<0,05

Tablo 1.'e göre düşük, orta ve yüksek öz yeterliğe sahip olma açısından kendall'ın tau değerleri modelin tutarlı ve geçerli bir model olduğunu göstermektedir (p<.05). Bu doğrultuda hem düşük, hem orta hem de yüksek öz yeterliğe sahip katılımcılar açısından en yüksek önem skoruna sahip faktörler engel türü ve engel düzeyi olmakla birlikte katılımcıların bu faktörlerin tercih sıralamasının birbiriyle benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Bu anlamda düşük, orta ve yüksek öz yeterliğe sahip olan okul psikolojik danışmanları arasında ortopedik engelliler en olumlu tutuma sahip olmakta, ardından görme ve işitme engelliler gelmekte ve bu alt düzeyler içerisinde sıralama açısından en olumsuz tutum zihin engellilere ait olmaktadır. Benzer şekilde hafif düzey engelliler en olumlu sıralamaya, ağır düzey engelliler ise en olumsuz sıralamaya sahiptir. Farklı öz yeterlik düzeylerindeki katılımcıların yaş tercihleri birbirlerinden farklı olmakla birlikte tüm katılımcılar etnik köken açısından fark etmemesi daha önde gelmektedir. Cinsiyet açısından sadece düşük düzey öz yeterliğe sahip olanların tercihi farklı iken orta ve yüksek düzey öz yeterliğe sahip olanlar erkeklerle, düşük düzey öz yeterliğe sahip olanlar ise kadınlarla çalışmaya daha olumlu bakmaktadır.

Tablo 2.'de farklı öz yeterlik düzeyine sahip okul psikolojik danışmanlarının engellilere hizmet etme açısından yapmış oldukları seçimlerde ele alınan bu faktörlerin önem düzeyleri açısından manidar farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öz Yeterlik Düzeyleri Farklı Okul Psikolojik Danışmanlarının Engelli Bireylere Hizmet Açısından Ele Alınan Faktörlerin Bağlı Önem Skorları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Yaş	Engel Düzeyi - Engel Türü	Yaş - Engel Türü	Cinsiyet - Engel Türü	Etnik köken - Engel Türü	Yaş - Engel Düzeyi	Cinsiyet - Engel Düzeyi	Etnik Köken - Engel Düzeyi	Cinsiyet - Yaş	Etnik Köken - Yaş	Etnik Köken - Cinsiyet	
Düşük	Z	-1,879	-5,215	-5,374	-4,997	-5,289	-5,374	-4,640	-4,918	-3,076	-,154
	P	,060	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,877
Orta	Z	-3,048	-11,623	-12,494	-11,735	-11,410	-12,478	-11,592	-10,547	-8,436	-1,002
	P	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,316
Yüksek	Z	-,066	-3,571	-5,045	-4,727	-3,882	-5,069	-4,947	-4,350	-4,376	-686
	P	,948	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,493

Tablo 2. İncelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri fark etmeksizin engel türü ve engel düzeyi faktörlerine ilişkin önemlilik skorlarının cinsiyet, yaş ve etnik köken faktörlerinden manidar bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .005$). Tüm öz yeterlik düzeylerinde engelli bireylere hizmet etme açısından engelli bireyin yaşı, engelli bireyin cinsiyeti ve etnik kökeninden manidar düzeyde daha yüksek önem skoruna sahiptir ($p < .005$). Ek olarak sadece orta düzey yeterliliğe sahip okul psikolojik danışmanlarında engelli bireyin engel türü ve engel düzeyi arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ($p < .005$).

Tablo 3.'te engelli bireylerle çalışma deneyimi olan ve olmayan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik yapmış oldukları seçimlere ilişkin seçim sürecinde ele alınan faktörlerin bağlı önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt özelliklerine ilişkin fayda skorları sunulmuştur.

Tablo 3. Engellilerle Çalışma Deneyimi Olan ve Olmayan Okul Psikolojik Danışmanlarının Engelli Bireylere Hizmet Açısından Seçim Yaptıkları Faktörlere İlişkin Bağlı Önemlilik ve Fayda Skorları

Faktör ve Düzeyleri	Deneyimi Olan			Deneyimi Olmayan		
	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra
Engel Türü	43,571			44,801		
Zihinsel		-2,339	4		-2,756	4
İşitme		-,230	3		,072	3
Görme		,748	2		,943	2
Ortopedik		1,821	1		1,741	1

Engel Düzeyi	36,764			37,068		
Ağır		-3,165	3		-3,273	3
Orta		,406	2		,314	2
Hafif		2,759	1		2,959	1
Yaş	10,975			9,699		
0-6		-,089	4		-,015	2
7-12		,063	1		,093	1
13-17		,031	2		-,042	4
18 ve Üstü		-,005	3		-,036	3
Cinsiyet	3,263			3,573		
Kadın		,040	1		,107	1
Erkek		-,040	2		-,107	2
Etnik Köken	5,427			4,860		
Aynı		-,238	2		-,206	2
Fark Etmez		,238	1		,206	1

Pearson's R	:	,998, p<0,001	,999, p<0,001
Kendall's tau	:	1,000, p<0,001	1,000, p<0,001
Kendall's tau for holdouts :		1,000, p<0,05	1,000, p<0,05

Tablo 3. incelendiğinde hem deneyimi olanlar hem de olmayanlar açısından Kendall'ın tau değerleri modelin tutarlı ve geçerli bir model olduğunu göstermektedir (p<,05). Bu doğrultuda hem deneyimi olan hem de olmayan katılımcılar açısından en yüksek önem skoruna sahip faktörler engel türü ve engel düzeyi olmakla birlikte katılımcıların bu faktörlerin tercih sıralamasının birbiriyle benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Bu anlamda hem deneyimi olanlar hem de olmayanlar arasında ortopedik engelliler en olumlu tutuma sahip olmakta, ardından görme ve işitme engelliler gelmekte ve bu alt düzeyler içerisinde sıralama açısından en olumsuz tutum zihin engellilere ait olmaktadır. Benzer şekilde hafif düzey engelliler en olumlu sıralamaya, ağır düzey engelliler ise en olumsuz sıralamaya sahiptir. Deneyimi olan ve olmayan katılımcılar arasında yaş faktörüne ilişkin tercihler birbirinden farklı görünmekle birlikte hem deneyimi olan hem de olmayan okul psikolojik danışmanları, cinsiyet faktörü açısından kadınlara, etnik köken açısından ise fark etmez seçeneğine daha olumlu bakmaktadır.

Tablo 4.'te engellilerle çalışma deneyimi olan ve olmayan okul psikolojik danışmanlarının engellilere hizmet etme açısından yapmış oldukları seçimlerde ele alınan bu faktörlerin önem düzeyleri açısından manidar farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi'nin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4. Engelli Bireylerle Çalışma Deneyimi Olan ve Olmayan Okul Psikolojik Danışmanlarının Engelli Bireylere Hizmet Açısından Ele Alınan Faktörlerin Bağlı Önem Skorları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Deneyim	Engel Düzeyi - Engel Türü	Yaş - Engel Türü	Cinsiyet - Engel Türü	Etnik köken - Engel Türü	Yaş - Engel Düzeyi	Cinsiyet - Engel Düzeyi	Etnik Köken - Engel Düzeyi	Cinsiyet - Yaş	Etnik Köken - Yaş	Etnik Köken - Cinsiyet	
"Evet"	Z	-2,773	-10,998	-12,336	-11,480	-10,822	-12,323	-11,448	-10,648	-8,508	-1,166
	P	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,244
"Hayır"	Z	-1,871	-7,508	-7,872	-7,542	-7,679	-7,867	-7,285	-6,555	-5,378	-,611
	P	,061	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,541

Tablo 4. incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerle çalışma deneyimlerinin olup olmaması fark etmeksizin engel türü ve engel düzeyi faktörlerine ilişkin önemlilik skorlarının cinsiyet, yaş ve etnik köken faktörlerinden manidar bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<,005$). Hem deneyimi olan hem de olmayan okul psikolojik danışmanlarında engelli bireylere hizmet etme açısından engelli bireyin yaşı, engelli bireyin cinsiyeti ve etnik kökeninden manidar düzeyde daha yüksek önem skoruna sahiptir ($p<,005$). Ek olarak sadece deneyim sahibi olan okul psikolojik danışmanlarında engelli bireyin engel türü ve engel düzeyi arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ($p<,005$).

Tablo 5.'te farklı eğitim düzeylerine sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik yapmış oldukları seçimlere ilişkin seçim sürecinde ele alınan faktörlerin bağlı önemlilik skorları ve bu faktörlerin alt özelliklerine ilişkin fayda skorları sunulmuştur.

Tablo 5. incelendiğinde hem lisans olanlar hem de lisans üstü düzeyde olanlar açısından Kendall'ın tau değerleri modelin tutarlı ve geçerli bir model olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Bu doğrultuda hem lisans olan hem de lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcılar açısından en yüksek önem skoruna sahip faktörler engel türü ve engel düzeyi olmakla birlikte katılımcıların bu faktörlerin tercih sıralamasının birbiriyle benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Bu anlamda hem lisans olanlar hem de lisansüstü eğitime düzeyine sahip katılımcılar arasında ortopedik engelliler en olumlu tutuma sahip olmakta, ardından görme ve işitme engelliler gelmekte ve bu alt düzeyler içerisinde sıralama açısından en olumsuz tutum zihin engellilere ait olmaktadır. Benzer şekilde hafif düzey engelliler en olumlu sıralamaya, ağır düzey engelliler ise en olumsuz sıralamaya sahiptir. Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcılar arasında yaş faktörüne ilişkin tercihler birbirinden farklı görünmekte olup lisans düzeyindeki katılımcılar kadınlarla, lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcılar ise erkeklerle çalışmaya karşı daha olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 5. Eğitim Düzeyleri Farklı Okul Psikolojik Danışmanlarının Engelli Bireylere Hizmet Açısından Seçim Yaptıkları Faktörlere İlişkin Bağlı Önemlilik ve Fayda Skorları

Faktör ve Düzeyleri	Lisans			Lisans Üstü		
	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra	Önem Skoru	Fayda Skoru	Sıra
Engel Türü	43,260			48,924		
Zihinsel		-2,318	4		-3,515	4
İşitme		-,170	3		,059	3
Görme		,864	2		,346	2
Ortopedik		1,625	1		3,110	1

Engel Düzeyi	37,576			31,370	
Ağır		-3,228	3		-2,500
Orta		,389	2		,309
Hafif		2,899	1		2,191
Yaş	10,719			9,790	
0-6		-,036	3		-,309
7-12		,105	1		-,184
13-17		,099	2		,059
18 ve Üstü		-,073	4		,434
Cinsiyet	3,506			2,187	
Kadın		,071	1		-,037
Erkek		-,071	2		,037
Etnik Köken	4,939			7,728	
Aynı		-,202	2		-,430
Fark Etmez		,202	1		,430

Pearson's R	:	,998, p<0,001		,998, p<0,001
Kendall's tau	:	,967, p<0,001		,983, p<0,001
Kendall's tau for holdouts :		1,000, p<0,05		1,000, p<0,05

Tablo 6'da lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerine sahip okul psikolojik danışmanlarının engellilere hizmet etme açısından yapmış oldukları seçimlerde ele alınan bu faktörlerin önem düzeyleri açısından manidar farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6. incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyleri fark etmeksizin engel türü ve engel düzeyi faktörlerine ilişkin önemlilik skorlarının cinsiyet, yaş ve etnik köken faktörlerinden manidar bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir (p<,005). Hem lisans hem de lisansüstü eğitim düzeyindeki okul psikolojik danışmanlarında engelli bireylere hizmet etme açısından engelli bireyin yaşı, engelli bireyin cinsiyeti ve etnik kökeninden manidar düzeyde daha yüksek önem skoruna sahiptir (p<,005). Ek olarak sadece her iki eğitim düzeyindeki okul psikolojik danışmanlarının tercihlerinde engelli bireyin engel türü ve engel düzeyi arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır (p>,005).

Tablo 6. Farklı Eğitim Düzeylerindeki Okul Psikolojik Danışmanlarının Engelli Bireylere Hizmet Açısından Ele Alınan Faktörlerin Bağlı Önem Skorları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Eğitim Düzeyi	Engel Düzeyi - Engel Türü	Yaş - Engel Türü	Cinsiyet - Engel Türü	Etnik köken - Engel Türü	Yaş - Engel Düzeyi	Cinsiyet - Engel Düzeyi	Etnik Köken - Engel Düzeyi	Cinsiyet - Yaş	Etnik Köken - Yaş	Etnik Köken - Cinsiyet
"Lisans" Z	-2,596	-12,415	-13,718	-12,958	-12,470	-13,739	-12,904	-11,584	-9,751	-,333
P	,009	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,739

Z	-2,531	-4,767	-5,088	-4,591	-4,441	-5,013	-4,155	-4,783	-2,693	-2,746
Lisansüstü										
P	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,006

Tartışma

Bu araştırmada konjoint analizi yardımıyla farklı eğitim düzeylerine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait olan engel türü, engel düzeyi, yaş, cinsiyet ve etnik köken faktörlerinin ne kadar önemli olduğunu ve bu faktörlerin alt düzeylerine ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Bu alt düzeyler engel türü için ortopedik, görme, zihin ve işitme engelli; engel düzeyi için ağır, orta ve hafif; yaş için 0-6, 7-12, 13-17 ve 18 ve üstü; cinsiyet için kadın ve erkek ve etnik köken için danışmanla aynı etnik kökenden olma ya da etnik kökenin fark etmemesi şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deneyimleri, eğitim düzeyleri ve öz yeterlikleri farklı olsa da bütün okul psikolojik danışmanları için engelli bireylere hizmet vermeye yönelik tutumlarında engelli bireylere ait engel bazlı faktörler demografik faktörlerden daha önemlidir. Demografik faktörlerin alt boyutları incelendiğinde farklı eğitim düzeyine, deneyime ve öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin yaşına, cinsiyetine ve etnik kökenine göre tercih sıralamaları değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte bütün katılımcı gruplarında engel türünün alt boyutlarına ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup ortopedik engellilere görme, işitme ve zihinsel engellilerden, görme engellilere işitme ve zihinsel engellilerden ve işitme engellilere zihinsel engellilerden daha olumlu bakılmaktadır. Ayrıca bütün katılımcı gruplarında engel düzeyi faktörüne ilişkin tutumları sıralama açısından aynı olup hafif düzey engellilere orta ve ağır düzey engellilerden, orta düzeylere ise ağır düzey engellilerden daha olumlu bakılmaktadır.

Her ne kadar farklı katılımcı grupları ve farklı değişkenlerle çalışmış olsalar da araştırmadan elde edilen bulguların konjoint analizi ile engelli bireylere yönelik tutumların incelendiği diğer çalışmaların bulgularını desteklediği söylenilebilir. Bu anlamda engel türünün seçimlerde sahip olduğu önem Tsang, Chan ve Chan (2004), Rosenthal, Chan ve Livneh (2006) ve Parashar, Chan ve Leirerer'in (2008) çalışmalarda da benzer şekildedir. Dahası Tsang, Chan ve Chan (2004), Wang, Thomas, Chan ve Cheing (2004) ve Wong ve diğerlerinin (2004) yaptığı çalışmalarda da ortopedik engelliler en olumlu tercihlere, zihin engelliler ise en olumsuz tercihlere sahiptirler. Engel düzeyi açısından bakıldığında yine engel düzeyinin cinsiyet, yaş gibi değişkenlerden daha yüksek önem düzeyine sahip olduğu bulgusunu elde eden başka bir çalışmayla (Wang, Thomas, Chan ve Cheing, 2004) tutarlı bir bulgu elde edilmiştir. Benzer şekilde Wang, Thomas, Chan ve Cheing'in (2004) çalışmasında da olumludan olumsuz doğru sırasıyla hafif-orta-ağır şeklinde devam etmektedir. Bu anlamda hem engel türü hem de engel düzeyine ilişkin bulgular önemlilik ve fayda skorlar açısından alan yazını destekler niteliktedir.

Yaş faktörüne ilişkin elde edilen bulgular alan yazında yaş faktörünün cinsiyete göre daha önemli bir faktör olduğu bulgusunu elde eden diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Rosenthal, Chan ve Livneh, 2006; Parashar, Chan ve Leirerer, 2008). Bununla birlikte diğer çalışmaların farklı yaş düzeylerini ele almış olması, yaş faktörüne ilişkin tercihlerin karşılaştırılmasının önüne geçmektedir. Benzer şekilde yine bu çalışmada etnik köken faktörünün kültürel anlamda diğer çalışmalarla daha farklı yapıdadır. Ayrıca etnik köken faktörü araştırmadaki faktör sayı ve kombinasyonunun fazla olmasına sebep olacağından ve katılımcıların sıralama işlemini yapmasının önüne geçeceğinden dolayı sadece iki seçeneğe bırakılmıştır. Bununla birlikte yapılan diğer çalışmalarda (Rosenthal ve Berven, 1999; Wong ve diğerleri, 2004) etnik köken faktörüne göre tutumların ve seçimlerin farklılaştığı söylenebilmekte iken bu çalışmada etnik köken fark etmez seçeneği tüm katılımcı grupları açısından en çok tercih edilen seçenek olmuştur. Bu anlamda bu çalışmalar farklı kültürel altyapıya, farklı faktör ve düzeylerine ve farklı yöntemlere sahip olsalar da bu araştırmadan elde edilen bulguların söz konusu çalışmaları desteklemediği söylenebilmektedir.

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik hizmet verirken engelli bireylerin sahip oldukları özelliklere göre yapmış oldukları seçimlerden hareketle, engelli bireylere ait faktörlerin okul psikolojik danışmanları açısından söz konusu bağlam içerisinde nasıl bir algıya sahip olduğu incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen bulgular bu konuda veri toplanan çalışma grubu sınırlılığında bu durumu açıklamış olsa da yanıtlanması gereken birtakım soruları da beraberinde getirmektedir;

1. Engel türü ve engel düzeyini diğer faktörlerden önemli kılan nedir?
2. Ortopedik yetersizliğe sahip olan en çok arzu ettiren, zihinsel yetersizliği ise en az olumlu kılan şey nedir?
3. Deneyim, eğitim ve öz yeterliği yüksek olsa dahi, hafiften ağıra doğru ilerleyen tercihin sebebi ne olabilir? Çalışma yükü? Sorumluluk? Beklentilerin olmaması?

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan bu problemlerin incelenmesine yönelik yapılacak araştırmaların alan yazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca olarak ileride engellilere yönelik tutumların incelenmesinde konjoint analizinin; farklı çalışma gruplarında, farklı senaryo/sosyal bağlamlarda, farklı özellik ve alt düzeylerle ve farklı değişkenlerle

birlikte çalışılması önerilmektedir. Dahası konjoint analizinin tutum, karar verme, seçim, tercih, görüş vb. temalı konularda bir yöntem olarak kullanılması sahip olduğu farklı doğası ve bulguları açısından zenginlik sunacaktır. Ek olarak okul psikolojik danışmanlarının farklı tür ve düzeylerdeki engelli bireylerle ilgili tutumlarını değiştirmeye ve farklı tür ve düzeydeki engelli bireylere sağlayabilecekleri yardımlar konusunda mesleki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Armstrong, R.A. (2014). When to use the bonferroni correction. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 34(5), 502-508.
- Aronson, E., Wilson, T.D. ve Akert, R.M. (2012). Sosyal Psikoloji. İstanbul: Kaknüs.
- Aslan, M. ve Şeker, S. (2011). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt ili örneği). Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü (Ed.), III. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (s. 449-463).
- Bandura, A. (1995). Self efficacy in changing societies. Cambridge University Press.
- Besiri, A. (2009). Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi. *TBB Dergisi* 83, 353-374.
- Bowman, J. T. (1987). Attitudes toward disabled persons: Social distance and work competence, *Journal of Rehabilitation*, , 41-44.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-54.
- Burcu, E. (2015). Engellilik Sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buz, S. ve Karabulut, A. (2015). Ortopedik engelli kadınlar: toplumsal cinsiyet çerçevesinde bir çalışma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 25-45.
- Çayır, K. Ve Ergün, M. (2013). Ders kitaplarında engellilik raporu. İstanbul: SEÇBİR.
- DPI (1993). Constitution of disabled people's international. 27 Mart 2017 tarihinde <http://www.dpi.org/document/documents-of-reference/dpi-constitutionen.pdf>. adresinden erişildi.
- Erkuş, A. (2012). Değerlendirme, değerlendirme, norm, norm geliştirme, normleştirme nedir ne değildir? *İlköğretim Online*, 11(2), 1-6.
- Erkuş, A. (2013). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci. Ankara: Seçkin.
- Grand, S.A., Bernier, J.E. ve Strohmer, D.C. (1982). Attitudes toward disabled persons as a function of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 27(3), 165-174.
- Güven, Y. ve Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik ve araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim.
- Kaner S., Öğülmüş S., Büyüköztürk Ş. & Dökmen Z. (2009). Toplum özürüllüğü nasıl anılıyor? Ankara: Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı Yayını.
- Kim, H., Lu, J. ve Hernandez, N. (2015). Attitudes toward people with disabilities: The tripartite model, social desirability and other controversial variables. *Journal of Asia Pasific Counseling*, 5(1), 23-37.
- Kola, E. (2012). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Livneh, H. (1988). A dimensional perspective on the origin of negative attitudes toward persons with disabilities. Harold E. Yuker (Ed.). Attitudes toward people with disabilities içinde (s. 35-46). New York: Springer.
- M.E.B. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2017). T.C. Resmi Gazete, 30236, 10 Kasım 2017.
- Meijer, C. J. W., ve Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Milsom, Amy S. (2002). Students With Disabilities : School Counselor Involvement and Preparation. *Professional School Counselling*, 5 (5), 331-338.

- Myers, H.N. (2005). How Elementary School Counselors Can Meet the Needs of Students with Disabilities. *Professional School Counseling*, 8 (5), 442-450.
- Orme, B. (2010). *Getting started with conjoint analyses: strategies for product design and pricing research* second edition. Madison: Research Publishers LLC.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler kanununun sosyal model açısından incelenmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-54.
- Parashar, D., Chan, F. ve Leirerer, S. (2008). Factors influencing asian indian graduate students' attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 51(4), 229-239.
- Rosenthal, D. A. ve Berven, N. L. (1999). Effects of client race on clinical judgment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 42, 243-265.
- Rosenthal, D.A., Chan, F. ve Livneh, H. (2006). Rehabilitation students' attitudes toward persons with disabilities in high- and low- stakes social contexts: A conjoint analysis. *Disability and Rehabilitation*, 28(24), 1517-1527.
- Sachs, R. (2003). Integrating disability studies into existing curriculum. <https://cms.montgomerycollege.edu/EDU/Plain.aspx?id=27413> adresinden erişildi.
- Sarı, H., Çeliköz, N. Ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal Of Special Education* 24(3), 29-44.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., ve Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler Açısından Eşitlik, Ayrımcılık Ve Eğitim Hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(32), 57-85.
- Temel, F.Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 138-155.
- Tsang, H. W. H., Chan, F. ve Chan, C. C. H. (2004). Factors influencing attitudes of occupational therapy students toward people with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(4), 426-434.
- TÜİK (2010). *Özürlülerin Sorun Ve Beklentileri Araştırması*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Ünal, A. (2010). *Türk çocuk edebiyatında engellilerin temsili (1969-2009)*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, M. H., Thomas, K., Chan, F. ve Cheing, G. (2003). A conjoint analysis of factors influencing American and Taiwanese college students' preferences for people with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 48, 195-201.
- Weisel, A. ve Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Wong, D. W., Chan, F., Cardoso, E. S., Lam, C. S. ve Miller, S.S. (2004). Rehabilitation Counseling Students' Attitudes Toward People with Disabilities in Three Social Contexts: A Conjoint Analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 194-204.
- Yaralı, D., (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.
- Yaralılar, T. (2010). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin psiko-sosyal sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yardımcı, S. (2015). *Sakatlığın tarihsel inşası*. Kenan Çayır, Melisa Soran, Melike Ergün (Ed.). *Engellilik ve ayrımcılık: eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler içinde* (s. 7-17). İstanbul: Karekök.
- Yavuz, F. (2016). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sosyal dışlanma sorunsalı üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.

ÖZEL EĞİTİM MESLEKİ EĞİTİM MERKEZLERİNDE GÖREVLİ BRANŞ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİ

ÜMİT ŞAHBAZ

FUNDA SEL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan 18 özel eğitim öğretmeni ve 8 branş öğretmeni olmak üzere toplam 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin etkililiği belirlemek amacıyla ön test - son test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen (pre-experimental design) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim ve branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Uygulamalı Davranış Analizi,

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effectiveness of in-service training given to special education and branch teachers working in Hasan Tahsin Special Education Vocational Training Center in İzmir. The study group of the research consists of a total of 26 teachers, 18 special education teachers and 8 branch teachers working in Hasan Tahsin Special Education Vocational Education Center in İzmir Province in 2016-2017 academic year. In order to determine the effectiveness of in-service training given to teachers pre-experimental design was used. As a result of the research, it was found that in-service training given to special education and branch teachers about applied behavior analysis was effective.

Keywords

Special Education, In-Service Training, Special Education, Vocational Training Center, Applied Behavior Analysis.

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarından birisi de özel gereksinimli bireylere gerekli bilgi, beceri ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmaktır. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin eğitim gördüğü okullardan biriside Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu)'dir. Ortaöğretim kademesinde yer alan Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde özel gereksinimli bireylere akademik becerilerin yanı sıra mesleki becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-mesleki-egitim-programlari-yayimlandi/icerik/711>).

Özel gereksinimli bireylere yönelik olarak kazandırılması hedeflenen mesleki beceriler, El Sanatları, Giyim Üretim ve Teknolojileri, Mobilya ve İç Mekan Tasarımı, Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı, Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri, Seramik ve Cam, Metal Teknolojileri olarak sıralanabilir. Özel gereksinimli bireylere sıralanan bu mesleki becerileri kazandırmak amacıyla Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenleri de istihdam edilmektedir. Branş öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programları incelendiğinde, iki ya da üç kredilik bir özel eğitime giriş dersi olduğu, bazı lisans programlarında ise özel eğitim ile ilgili hiç bir dersin bulunmadığı, bu durumda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken sorun yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Öte yandan, alan da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin de mezuniyet sonrasında bilgilerini yenilenmelerine ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarına yönelik yeni bilgi ve beceriler kazanacakları hizmetiçi eğitim uygulamalarına gereksinim duydukları da bilinmektedir. Dolayısıyla, özel eğitim alanında görev yapan gerek özel eğitim gerekse branş öğretmenlerinin etkili mesleki gelişim uygulamalarına gereksinimleri bulunmaktadır (Greenwood ve Abbott, 2001; Kretlow, Cooke ve Wood, 2012).

Mesleki gelişim uygulamalarının okul içinde ya da dışında kurs, çalıştay ya da seminerler, bir etkinlik grubuna ya da topluluğa üye olma, iş birliği, gelişim ve deneyimlerin paylaşıldığı projeler gibi çok çeşitli örnekleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaştığı ve dışarıdan uzman desteğinin sağlandığı modeller de yaygın olarak kullanılmaktadır (Zhang, Liu ve Wang, 2017). Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan hizmetiçi eğitimlerde mesleki gelişim uygulamaları genellikle tek oturumluk ya da birkaç gün süren bir dizi eğitim/çalıştay biçiminde yürütülmektedir (Brock ve Carter, 2013; Bümen, Ates, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Glazer ve Hannafin, 2006; Şahbaz 2011). Bu uygulamalar bilgi paylaşımı sağlamada etkili olsa da, bu bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından güvenilir biçimde uygulanmasını sağlamada yetersiz kalmaktadır (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007). Eğitim sonrasındaki uygulama sürecinde öğretmenlere destek sunmayı içeren öğretmen koçluğu, alternatif bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Joyce ve Showers, 2002; Kretlow ve Bart-holomew, 2010).

Avrupa Birliği'nin 2000 yılında Lizbon'da, 2002 yılında Barcelona'da aldığı kararlar ve 2007 yılında yayımladığı raporunda, öğretmenlerin bilgi aktarmanın yanında, öğrencilerin kendi başlarına bilgiye ulaşip o bilgiyi öğrenmelerine yardımcı olan profesyoneller olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, değişen ve gelişen yeni dünya düzeni içinde öğretmenlerden, yeni yaklaşımlara ve tarzlara da sahip olmaları özel gereksinimi olan ve olmayan tüm öğrencilerin eğitsel, sosyal ve mesleki gelişimleri ile ilgili gereksinimlerini karşılamaları, teknolojiyi iyi kullanan, okul yönetiminin karar alma süreçlerine katılan, meslektaşları ve velileri ile gerekli olan iletişimi kurma becerilerine sahip olmaları da beklenmektedir. (Şişman 2009). Öğretmen rolleri ile ilgili olarak alanda yaşanan tüm bu değişiklikler, öğretmenlerin belirlenen yeni roller ışığında kendilerini geliştirmelerini ve hizmet içi eğitimler almalarını zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla, İzmir İli Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerinin gereksinim duydukları eğitimleri belirlemek amacıyla, ilgili okul yönetimi ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, yapılan bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini özellikle sınıf kontrolü ve sorun davranışlarla baş etme konularında yetersiz gördükleri, bu konuda bilgi ve becerilerini artırmaya ve hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Alan yazında sınıf kontrolünün sağlanması ve sorun davranışlarla baş etmede en etkili kanıt temelli uygulamalardan birisinin Uygulamalı Davranış Analizi olduğu belirtilmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte, özel eğitimde sınıf yönetimi ve sorun davranışlarla baş etme konusunda Türkiye'de Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) tarafından yapılan Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmet İçi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri isimli çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışma da rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personele yönelik bir çalışma olup, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine

1. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası puanları özel eğitim ve branşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin;

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış kontrolü konusunda bilgi gereksinimlerinin bir kısmının karşılanmasına,

Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde etkili olacak yeni yol ve yöntemlerin bulunmasına,

Öğretmenlerin okullarda sınıf yönetimi ve davranış kontrolü (örn., Durun, susun, dinleyin! gibi) için geçirdikleri zamanı eğitim öğretim etkinliklerinde kullanacaklarından eğitim öğretim etkinliklerinin etkililiğini ve verimliliğini artmasına,

Etkili ve verimli eğitim öğretim etkinlikleri sonucunda öğrenci başarısında bir artış olacağı, öğrencilerin okullarda başarılı yaşantılar geçirmelerinin onların mutlu olmalarına, okulu sevmelerine ve okula sevecek gelmelerine yardımcı olacağına,

Verimli eğitim öğretim etkinlikleri düzenleyen öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin azalmasına,

katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında İzmir İli Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde (ÖEMEM) görev yapan 18 özel eğitim öğretmeni ve 8 branş öğretmeni ve bu öğretmenlere yönelik düzenlenen 8 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi konulu hizmet içi eğitim ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin etkililiği belirlemek amacıyla ön test - son test kontrol grupsuz yarı-deneysel desen (pre-experimental design) uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 12 kadın ile 14 erkek olmak üzere toplam 26 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 18'i özel eğitim öğretmeni, 8'i ise branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1' de, branşlara göre dağılımları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	12	46,1
Erkek	14	53,9
Toplam	26	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 12 Kadın, 14 Erkek öğretmen olmak üzere toplam 26 öğretmenin katıldığı, araştırmaya katılan deneklerin % 46,1'nin kadın öğretmenlerden, % 53,9'nun ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları

Branş	f	%
Özel Eğitim Öğretmeni	18	69
Branş Öğretmeni	8	31
Toplam	26	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına ilişkin Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya 18 Özel Eğitim Öğretmeni, 8 Branş Öğretmeni olmak üzere toplam 26 öğretmenin katıldığı, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 69'nun Özel Eğitim Öğretmeni, %31'ni ise Branş Öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın ön test ve son test verileri uygulama öncesinde 40 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi eğitimine katılan 20 öğretmen tarafından hazırlanan 10 Soruluk bir sınavla toplanmıştır. Sınav soruları, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuş, hizmet içi eğitimde anlatılan her konunun önemine ve tüm konuları kapsayacak şekilde toplam 10 soruluk bir sınav hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sınav İzmir İlindeki iki Üniversitenin Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde ve Ölçme Değerlendirme Bölümünde görev yapan alanında uzman bir doktor öğretim üyesi ve iki doçent doktor olmak üzere üç uzmandan, uzman görüşü alınmış gelen eleştiriler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Araştırmanın ön test verileri hizmet içi eğitim başlamadan önce uygulamanın başında toplanmış, her katılımcının puanları ayrı ayrı hesaplanarak veri toplama aracına kayıt edilmiştir. Araştırmanın son test verileri ise uygulamanın bitiminden hemen sonra aynı ölçme aracı ile toplanmış, her katılımcının puanları ayrı ayrı hesaplanarak veri toplama aracına kayıt edilmiştir. Daha sonra her bir katılımcının ön test ve son test verileri SPSS 25,0 paket programına girilerek analiz edilmiştir.

Uygulamacı

Araştırma özel eğitim alanında birisi lisans diğeri yüksek lisans mezunu iki uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamacılar, uygulamaya başlamadan önce 40 saatlik Uygulamalı Davranış Analizi eğitimine katılmışlardır. Her iki uygulamacıda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ortalama 20 yıldır görev yapan alanında deneyimli kişilerdir.

Uygulama Programı

Araştırmada Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezinde (MTAL) görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve branş öğretmenlerine uygulamalı davranış analizi konusunda bir gün (8 saat) eğitim verilmiştir. Uygulama programının içeriği; uygulamalı davranış analizi tanımı, tarihsel gelişimi ve özellikleri, hedef davranış belirleme ve tanımlama, kayıt tutma, değerlendirme, öğretim ve

davranış değişikliğinde kalıcılık ve genelleme sağlanması, değerlendirme, uygun olmayan davranışları azaltma, uygun davranışları artırma ve yeni davranış kazandırma içeriklerinden oluşmaktadır.

Dersler; 45 dakika ders 15 dakika teneffüs ve bir günde toplam 8 ders saati olacak şekilde düzenlenmiştir. Derslerde bilgisayar projeksiyon makinası, yazı tahtası gibi materyaller kullanılmış, katılımcılara teorik anlatımların yanında uygulamacı tarafından internet ortamında da bulunan konu ile ilgili örnek olaylar videolar, filmler (konu ile ilgili bölümleri alınıp kısaltılarak) bilgisayar ve projeksiyon yardımıyla izletilmiştir. Ders anlatımı sırasında anlatılan ya da izletilen örnek olaylarla ilgili katılımcılara zaman zaman sorular sorulmuş, onların konu ile ilgili görüş ve önerileri alınmış, zaman zaman katılımcılar kendi aralarında örnek uygulamalar yapmış, uygulama esnasında yaptıkları hatalar uygulamacılar tarafından düzeltilmiştir.

Uygulama Ortamı

Uygulama, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi'nde öğretmen eğitimi için düzenlenmiş seminer salonunda yürütülmüştür. Seminer salonunda kalorifer ve klima gibi ısıtma-soğutma sistemleri, bir adet bilgisayar, bir adet projeksiyon, bir adet yazı tahtası, tahta kalemi ve tahta silgisi, etkinlik kağıdı, slayt sunum CD'si, kalem ve silgi bulunmaktadır.

BULGULAR

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi öğretmenlerine yönelik olarak Uygulamalı Davranış Analizi konusunda verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla öğretmenlerin ön test ve son test puanları SPSS 25,0 paket programına girilmiştir. Öğretmenlerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla yapılan işlemler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk analizi yapılarak elde edilen veriler Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin cinsiyete göre ön test ve son test puanlarının normal dağılımlarına ilişkin Shapiro-Wilk analiz sonuçları

Tests of Normality				
	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Ön Test	Kadın	,836	12	,024
	Erkek	,851	14	,023
Son Test	Kadın	,950	12	,641
	Erkek	,892	14	,086

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için, araştırmada veri sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezinde görev yapan Kadın ve Erkek öğretmenlerin Shapiro-Wilk testi ön test (0,24; 0,23) ve son test puanları (0,641; 0,086) her iki sonuçta da $p > .05$ den büyük olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında cinsiyetlerine göre ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) yapılarak sonuçları Tablo 4 ve 5'de verilmiştir.

Tablo 4. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Ön Test Toplam Puan Ortalamaları ve t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	df	t	p
Kadın	12	3,0833	1,62135	24	-0,606	0,55
Erkek	14	3,4286	1,28388			

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesinde cinsiyete göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tablo 4 incelendiğinde; Kadın öğretmenlerinin ön test puan ortalamalarının ($X = 3,0833$), Erkek öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının ise ($X = 3,4286$) olduğu, Kadın ve Erkek öğretmenlerin ön test puanları arasında bir farklılık olduğu, Erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının, Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; Kadın ve Erkek öğretmenlerin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$t(24) = -0,606$, $p > 0,05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, Kadın ve Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesi puan ortalamalarının düşük olduğu, her iki öğretmen grubunun da uygulamalı davranış analizi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim sonrasında cinsiyetlerine göre son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) yapılarak sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Son Test Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	df	t	p
Kadın	12	5,25	1,60255	24	-1,542	0,136
Erkek	14	6,2143	1,57766			

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında cinsiyete göre son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tablo 5 incelendiğinde; Kadın öğretmenlerinin son test puan ortalamalarının ($X = 5,25$), Erkek öğretmenlerin son test puan ortalamalarının ise ($X = 6,2143$) olduğu, Kadın ve Erkek öğretmenlerin son test puanları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Kadın ve Erkek öğretmenlerin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; Kadın ve Erkek öğretmenlerin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$t(24) = -1,542$, $p > 0,05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, Kadın ve Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak bu farklılığın cinsiyete göre değişmediği ve her iki öğretmen grubunun da bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin öğretmenlerinin branşlarına göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk analizi yapılarak elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin branşlarına göre ön test ve son test puanlarının normal dağılımlarına ilişkin Shapiro-Wilk analiz sonuçları

Tests of Normality

Branş	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Öntest Özel Eğitim	,921	18	,132
Branş	,780	8	,017
Sontest Özel Eğitim	,948	18	,397
Branş	,917	8	,408

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Araştırma verilerinin branşlara göre normal normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için, araştırmada veri sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre,Tablo 6 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin Shapiro-Wilk testi öntest ve sontest sonuçları $p>.05$ den büyük olduğundan araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiş ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında branşlarına göre ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) yapılarak sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin Branşlara Göre Ön Test Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Branş	N	X	Ss	df	t	p
Özel Eğitim Öğretmeni	18	3,1111	1,45072	24	-,841	,409
Branş Öğretmeni	8	3,6250	1,40789			

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesinde branşlarına göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tablo 7 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin ön test puan ortalamalarının ($X = 3,1111$), branş öğretmenlerinin ön test puan ortalamalarının ise ($X = 3,6250$) olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ön test puanları arasında bir farklılık olduğu, branş öğretmenlerinin ortalama puanlarının, özel eğitim öğretmenlerinin ortalama puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$t(24) = -,841, p>.05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesi puan ortalamalarının düşük olduğu, her iki öğretmen grubunun da uygulamalı davranış analizi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim sonrasında branşlarına göre son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Sample t-Test) yapılarak sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Son Test Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Branş	N	X	Ss	df	t	p
Özel Eğitim Öğretmeni	18	6	1,81497	24	1,085	0,289
Branş Öğretmeni	8	5,25	1,0351			

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sonrasında branşlarına göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tablo 8 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin ön test puan ortalamalarının ($X=6$), branş öğretmenlerinin son test puan ortalamalarının ise ($X=5,25$) olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin son test puanları arasında bir farklılık olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ortalama puanlarının, branş öğretmenlerinin ortalama puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; öğretmenlerin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$t(24)=1,085, p>05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak bu farklılığın branşlara göre değişmediği ve her iki öğretmen grubunun da bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk analizi yapılarak elde edilen veriler Tablo 9' de gösterilmiştir.

Tablo 9. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Ön Test ve Son Test Verilerinin Shapiro-Wilk Analiz Sonuçları

Tests of Normality			
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Öntest	,898	26	,014
Sontest	,946	26	,186

a. Lilliefors Significance Correction

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için, araştırmada veri sayısı 50 den az olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre, Tablo 9 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi ön test sonucu 0,014 ve son test sonucu 0,186 dir. Her iki sonuçta $p>.05$ den büyük olduğundan araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklem t-Testi (Paired Samples Statistics) yapılarak sonuçları Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 10. Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerine Yönelik Verilen Hizmet İçi Eğitimin Ön test- Son test Toplam Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

	N	X	Ss	df	t	p
Ön Test	26	3,2692	1,142990	25	-8,634	,000
Son Test	26	5,7692	1,63236			

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi özel eğitim ve branş öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimin ön test-son test toplam puan ortalamaları ve t testi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin ön test puan ortalamaları ($X = 3,2692$) ile son test puan ortalamaları ($X = 5,7692$) arasında bir fark olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ön test puanları ile son test puanları arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$t(25) = -8,634, p < .05$]. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, Hasan Tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görevli branş ve özel eğitim öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın alt probleminden elde edilen bulgulara göre;

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesinde cinsiyete göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir farklılık olduğu, Erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının, Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; öğretmenlerin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, Kadın ve Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesi puan ortalamalarının düşük olduğu, her iki öğretmen grubunun da uygulamalı davranış analizi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sonrasında cinsiyete göre son test toplam puan ortalamaları arasında bir fark olduğu, Erkek öğretmenlerin son test puan ortalamalarının Kadın öğretmenlerinin son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın ve Erkek öğretmenlerin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; Kadın ve Erkek öğretmenlerin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, Kadın ve Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak bu farklılığın cinsiyete göre değişmediği ve her iki öğretmen grubunun da bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesinde branşlarına göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir farklılık olduğu, branş öğretmenlerinin ortalama puanlarının, özel eğitim öğretmenlerinin ortalama puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ön test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesi puan ortalamalarının düşük olduğu, her iki öğretmen grubunun da uygulamalı davranış analizi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sonrasında branşlarına göre ön test toplam puan ortalamaları arasında bir farklılık olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ortalama puanlarının, branş öğretmenlerinin ortalama puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; öğretmenlerin son test puanları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sonrasında bilgi düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak bu farklılığın branşlara göre değişmediği ve her iki öğretmen grubunun da bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir.

Hasan Tahsin Özel Eğitim Merkezi'nde görev yapan özel eğitim ve branş öğretmenlerine yönelik verilen hizmet içi eğitimin ön test-son test toplam puan ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında bir fark olduğu, uygulama sonucunda öğretmenlerin ön test puanları ile son test puanları arasında oluşan bu farklılığın da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu verilere göre branş öğretmenlerine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Vuran, Çolak ve Gürgür (2003), Özyürek (2008), Karasu, Aykut, Yılmaz (2014) araştırma bulgularıyla ve öğretmenlere yönelik farklı konularda düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin etkili olduğu diğer araştırma bulgularıyla Harasimiy ve Horne, 1976, Larrivee, 1981, Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller, 1993, Akçamete ve Kargin, 1994; Mc Coy, Perhm ve Lambert, 1980, Sanche, Haines ve Vantesteren, 1982, Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1997 tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlere yönelik olarak verilen hizmetiçi eğitimin etkili çıkmasında, hizmet içi eğitimi veren kişilerin alanında uzman ve özel eğitim sınıflarında uzun yıllar çalışmış kişiler olmasının, hizmet içi eğitim konusunun ihtiyaç analizi yapılarak belirlenmesinin, hizmet içi eğitim süresince düz anlatım yapmak yerine, konu ile ilgili örnek videolar izletilmesinin,

öğretmenlere örnek uygulamalar yaptırılmasının ve öğretmenlerin gönüllü katılımın sağlanmasının etkililiği olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, araştırma sonucunda öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin önemli bir kısmının uygulamalı davranış analizi dersini hiç almadıkları, bu dersi alan öğretmenlerin ise üzerinden uzun yıllar geçtiği için bilgilerine güncelleme ihtiyacı duyduklarını sınıfta yaşanan problem davranışlara çözüm bulamadıklarını, aldıkları bu eğitim ile problem davranışlara çözüm bulabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonucuna dayalı ve gelecek araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Farklı liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik daha uzun süreli (örn., 30 saat) benzer hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.
2. Özel eğitimin farklı alanlarında da benzer hizmet içi eğitimler düzenlenerek eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.
3. Farklı branşlardaki ve daha fazla sayıdaki öğretmenlerle (Matematik, Türkçe, Resim, Müzik vb) benzer çalışmalar yapılarak verilen hizmetçi eğitimlerin etkililiği ve bu etkililiğin branşlara göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

- Akçamete, G., & Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlere yönelik tutumlarına etkisi *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4),13-19
- Bümen, N., T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41, 31-49.
- Glazer, E. ve Hannafin, M. (2006). The cooperative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 2,179–193.
- Greenwood, C. R. ve Abbott, M. (2001). The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24, 4, 276-289.
- Harasymiw, S. J., Home, M.D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The journal of Special Education*, 10,(4), 393 – 40
- Joyce, B. ve Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3. Baskı). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karasu, N. Aykut, Ç. Yılmaz, B. (2014) Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2014, 15(1) 41-53
- Larrivee, B. (1981). Effects of inservice training intensity on teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48,34-39,
- M.c Coy , K.M, Prehm, H. J, ve Lambert,R.C.(1980)
- Kretlow, A. G. ve Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33, 4, 279–299. doi:10.1177/0888406410371643
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L. ve Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33, 348-361.
- Miller, J., Strain, S., Mckinley, J., Heckathorn, K., ve Miller, S. (1993). *Preschool placement decisions: Are they of future placement? policy and practice in early childhood special education series*. Educational Resources Information Center. 3-9
- Milli Eğitim Bakanlığı : (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-mesleki-egitim-programlari-yayimlandi/icerik/711>).
- M. E. ve Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 4, 211-221.
- Özyürek, M. (2008) Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar* 2008, 6(2), 189-226 İletişim 2003/18
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Şahbaz. (2011). The effectiveness of in-service training for school counselors on the inclusion of students with disabilities. Educational Research and Reviews, 6(8) , 580-585.

Şişman (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve teorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,10(3), 63 -82.

Vuran, Çolak ve Gürgür (2003). Davranış Kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitim programına katılanların programa ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi, 4(1), 1-17.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. ve Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).

Zhang, S., Liu, Q. T. ve Wang, Q. Y. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. Universal Access in the Information Society, 16, 2, 337-347.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING
ACADEMIC MOTIVATION LEVEL OF PRESERVICE COUNSELORSSÜLEYMAN BALCI
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Güdülenme düzeyi yüksek bireylerin, sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma gibi akademik sorumlulukları yerine getirmede daha başarılı olmaktadır. Akademik güdü eksikliği durumunda, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar yaşanmaktadır. Bundan dolayı akademik güdülenmenin bir psikolojik danışman adayının mesleğine yönelik tutumu ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin gibi öğretmeye ve öğrenme düzeyine ilişkin motivasyon konusunu çeşitli değişkenler açısından araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, literatür taramalarında psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeylerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyini inceleyerek motivasyon konusundaki literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelemektir. Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere seçkisiz örnekleme tekniği ve verileri toplamak için Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında lisans düzeyinde eğitimine devam eden 146 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Cinsiyete ve bölüme göre farklı ya da olumsuz tutum ve düşük düzeyde motivasyon sergileyen öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi süresince öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarını ve akademik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler uygulanabilir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışman, Güdülenme, Psikolojik danışmanlık, Akademik güdülenme

Abstract

Individuals with high level of motivation are considered to be more succesful for performing academical duties regularly such as preparing for tests, implementing projects, doing homeworks and reading text books. In a stuation of low level academic motivation, unsuitable academic actions have been observed like getting down against difficulties, not taking pleasure from achievement. Because of this fact, it is thought that academic motivation level of a prospective teacher is related with his/her attitudes towards teaching profession positively. Several studies have investigated academic motivation level of prospective school counselors in terms of certain factors. But, it is found that there is no studies investigating the academic motivation level of prospective school counselors. Thus, it is considered that this study will contribute the literature related with motivation by investigating the academic motivation level of preservice school counselors in terms of gender and graduated high school. The purpose of this study is to investigate academic motivation level of prospective school counselors in terms of gender and graduated high school. Descriptive research technique of survey model is implemented for this study. "Academic Motivation Scale" were used for collecting data. Participants of the study were 146 prospective school counselors who have been studying undergraduate education in the spring term of 2017- 2018 school year. It is found that there is significant difference for academic motivation level of prospective school counselors in terms of gender and graduated high school. Activities which can increase the academic motivation can be implemented for preservice school counselors, who have significantly low level of academic motivation during counseling practice and training period.

Keywords: Counselor, Motivation, Counseling, Academic Motivation

Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Bireyin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "güdülenme düzeyine" katkı sunmaktadır (Şahin ve Çakar, 2011; Cıla, 2015).

Akademik olarak güdülenmiş bireyler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Güdülenme düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Colangelo, 1997). Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015). Bundan dolayı bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrenim türü gibi çeşitli değişkenler açısından araştıran (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yıldız ve Sezen, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, yapılan literatür taramasında psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeylerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeyini inceleyerek psikolojik danışman adaylarının güdülenme özellikleri konusunda psikolojik danışma alanına literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. psikolojik danışman adaylarının cinsiyet açısından akademik motivasyon düzeyinde farklılık var mıdır?
2. psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyi mezun olunan lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994). Bu araştırmada lisans düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik güdülenme düzeyinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında bir üniversitede psikolojik danışma ve rehberlik eğitimine devam eden 146 psikolojik danışman adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği: Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, Karataş ve Erden (2012) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekte yedili likert tipi derecelendirilmiş 27 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin bütünü için güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değeri $\alpha=0.97$ olarak hesaplanmış ve faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin .54 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen problemlere cevap aramaya yönelik verilerin istatistiksel çözümleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Akademik motivasyona ilişkin verilerin normal dağılım özelliğini taşıyıp taşımadığı saptamak için Kolmogorov-Smirnov testi; normal dağılım özelliği taşımadığı belirlenen verilerde karşılaştırmalarda

nonparametrik testlerden cinsiyete göre Mann Whitney U testi ve mezun olunan lise türüne göre Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin analiz bulguları verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre akademik motivasyonun alt boyutlarında normal dağılım özelliği olmadığı bulunduğu için psikolojik danışman adaylarının cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre akademik motivasyonun alt boyutları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

Motivasyonun boyutları	cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Dışa Bağlı Düzenleme	kadın	41	68,70	2816,5	1955,50	,389
	erkek	105	75,38	7914,50		
İçer Yansıtma Düzenlemesi	kadın	41	70,72	2899,50	2038,50	,619
	erkek	105	74,59	7831,50		
Tanımlanmış Düzenleme	kadın	41	59,04	2420,50	1559,50	,012
	erkek	105	78,50	8164,50		
İçsel Motivasyon Bilmek	kadın	41	56,29	2308,00	1447,00	,002
	erkek	105	80,22	8423,00		
İçsel Motivasyon Başarı	kadın	41	59,20	2427,00	1566,00	,011
	erkek	105	79,09	8304,00		
İçsel Motivasyon Dürtü	kadın	41	56,55	2318,50	1457,50	,002
	erkek	105	80,12	8412,50		

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme [$U=1955,50$; $p>0,05$] ve içer yansıtma düzenlemesi [$U=1955,50$; $p>0,05$] alt boyutlarında kadın ve erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonu arasında önemli fark olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme [$U=1559,50$; $p<0,05$] ile içsel motivasyonun bilmek [$U=1447,00$; $p<0,05$], başarı [$U=1566,00$; $p<0,05$] ve dürtü [$U=1457,50$; $p<0,05$] alt boyutlarında kadın ve erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonu arasında önemli fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme ile içsel motivasyon bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarında erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun kadın psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyleri alt boyutlarında mezun olunan lise türüne göre fark olup olmadığı ile ilgili karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2: Mezun olunan lise türüne göre akademik motivasyon alt boyutları ile ilgili Kruskal Wallis Testi sonuçları

Alt boyutlar	n	Sıra ort.	Sd	X ²	P
Dışsal Fen lisesi	24	63,81			
Motivasyon Anadolu lisesi	104	75,26			
Dışa Bağlı Düzenleme Düz lise	13	94,92	3	10,70	,01
End. Meslek L.	5	27,70			
Dışsal Fen lisesi	24	79,29			
Motivasyon Anadolu lisesi	104	74,17			
İçe Yansıtma Düzenlemesi Düz lise	13	73,15	3	5,14	,16
End. Meslek L.	5	32,70			
Dışsal Fen lisesi	24	55,83			
Motivasyon Anadolu lisesi	104	78,70			
Tanımlanmış Düzenleme Düz lise	13	75,83	3	11,25	,01
End Meslek	5	30,10			
İçsel Fen lisesi	24	70,31			
Motivasyon Anadolu lisesi	104	74,69			
Bilmek Düz lise	13	78,27	3	1,71	,63
End. Meslek L.	5	51,70			
İçsel Fen lisesi	24	68,23			
Motivasyon Anadolu lisesi	104	75,50			
Başarı Düz lise	13	77,38	3	2,67	,44
End. Meslek L.	5	47,10			
İçsel Fen lisesi	24	71,96			
Motivasyon Anadolu lisesi	104	76,36			
Dürtü Düz lise	13	67,46	3	4,49	,21
End. Meslek L.	5	37,10			

Tablo 4 incelendiğinde mezun olunan lise türüne göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre akademik motivasyonun dışsal motivasyon içe yansıtma düzenlemesi [$X^2=5,14$; $p>0,05$] ile içsel motivasyon bilmek [$X^2=1,71$; $p>0,05$], başarı [$X^2=2,670$; $p>0,05$] ve dürtü [$X^2=4,49$; $p>0,05$] alt boyutlarında psikolojik danışman adaylarının mezun olunan lise türüne göre önemli farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan, akademik motivasyonun dışsal motivasyon dışa bağlı düzenleme [$X^2=10,71$; $p<0,05$] ve tanımlanmış düzenleme [$X^2=11,25$; $p<0,05$] alt boyutlarında psikolojik danışman adaylarının mezun olunan lise türüne göre önemli farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme alt boyutunda düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi, anadolu lisesi ya da endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu; dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunda anadolu lisesi ve düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi ve endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonları incelenmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme ile içsel motivasyon bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarında erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun kadın psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme alt boyutunda düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi, anadolu lisesi ya da endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu; dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunda anadolu lisesi ve düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi ve endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Literatür taramasında psikolojik danışmanların veya psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin araştırmaya ulaşılamaması bu sonuçların tartışılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ulaşılan sonuçların tartışılmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin araştırmaların bulguları incelenmiştir.

Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu saptanmıştır. İlk ve orta okul öğretmenleri ile çalışma yapan Argon ve Ertürk (2013), bu kademelerdeki öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı çalışmada Yalçın ve Korkmaz (2013), okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik genellikle yüksek motivasyona sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinin maddi kaygılardan uzak, maneviyatı yüksek bir meslek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Kaya, Yıldız ve Yıldız 2013). Ayrıca, yüksek içsel motivasyona sahip bireylerin, işini ya da mesleğini severek faaliyette bulunduğu vurgulanmıştır ve yüksek içsel motivasyona sahip öğretmen adaylarının mesleklerini severek ve isteyerek yapacaklarının göstergesi olduğu belirtilmiştir.

Psikolojik danışmanların rehber öğretmen kadrosu ile çoğunlukla okullarda öğretmenler ile benzer ortamlarda görev yaptıkları dikkate alındığında; dolaylı olarak Kaya, Yıldız ve Yıldız'ın (2013) ulaştığı sonuç ve görüş, psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışman adayları ile ilişkilendirilebilir. Bundan dolayı, akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme ile içsel motivasyon bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarında daha yüksek akademik motivasyonu olan erkek psikolojik danışman adaylarının kadın psikolojik danışman adaylarına göre mesleği daha severek yapacakları ve başarılı olacakları şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında öneri olarak, psikolojik danışman adaylarının motivasyonlarını arttıracak çalışmalar yapılabilir, olumlu tutum ve yüksek düzeyde motivasyona sahip olmalarını destekleyecek uygun etkinlikler planlanabilir.

Kaynakça

- Açışlı, S. & Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 266-271.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akpınar, E., Yıldız, E. & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Argon, T. & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 159- 179.
- Balcı, S. (2017). Okul psikolojik danışmanı öz yetkinlik ölçeği'nin Türk kültüründeki psikometrik özellikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 633-649.
- Balcı, S. (2017). Analysis of metaphoric perceptions stated by candidate school counselors regarding contribution of the career guidance for students. *PESA International Journal of Social Studies*, 3(4), 193-202.
- Balcı, S. (2018). Analysis of metaphoric perceptions stated by candidate school counselors regarding importance of career ethics for counseling, *Eurasian Conference on Language and Social Studies*, 27-29 Haziran, Antalya.
- Balcı, S. (2018). Investigating metaphoric perceptions stated by candidate science teachers regarding contribution of the guidance services at school for students. *Social Sciences Studies Journal*, 4(18), 1859-1864.
- Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Cıla, M. S. (2015). Anadolu Lisesi 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Güdülenmeden Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Csizer, K., Kormos, J. & Sarkadi, A. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94, 470-487.

- Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the Education Faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1507-1513.
- Dijgunovic, J. M. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *C.E.P.S. Journal*, 2 (3), 55-74.
- Erdem, A. R. & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 13-24.
- Karasar, N. (1994) *Araştırmada Rapor Hazırlama* (7.Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, e-Journal of New World Sciences Academy, 7, 4, 983-1004.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B. & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). *Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Fen ve Sosyal Bilimlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 449-460.
- Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, M., Ünal, M., & Gürbüz, M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu. 23-25 Eylül.
- Yalçın, H. & Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 602-609.

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİ BAŞARILARINI DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NA (PISA) GÖRE ÖĞRENCİLERİN
MATEMATİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ****ÖZLEM OKATAN****MEB****EKBER TOMUL****MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bu çalışmada, Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2012 uygulamasına katılan yaklaşık beş bin öğrencinin, matematik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Ayrıca matematik tutumunun matematik başarısıyla ve matematik kaygısıyla ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada PISA 2012 verileri kullanılmıştır. Veriler OECD'nin PISA ile ilgili resmi web sayfası olan <http://www.oecd.org/pisa/data/> adresinden alınmıştır. İlişkisel türdeki bu araştırmada, matematik tutumu ile ilişkisi incelenen değişkenler; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, ESCS (ekonomik, sosyal ve kültürel statü) indeksidir. Matematik tutumunun cinsiyet ve evde konuşulan dile göre farklılaşma durumu T-Testi ile, anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği ile analiz edilmiştir. ESCS indeksi ile matematik tutumu arasındaki ilişkiye Pearson Moment Korelasyon analiziyle bakılmıştır. Öğrencilerin matematik tutumları ile matematik başarı durumu ve matematik kaygısı arasındaki ilişki düzeyini belirlemek üzere Pearson Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, matematik tutumunun matematik başarısını doğrudan etkileyen değişkenlerden biri olmadığı; anne eğitim durumuna ve ESCS indeksine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmazken, baba eğitim durumu, cinsiyet ve evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı, ayrıca matematik tutumu ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı zıt yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu sonuca dayanarak eğitim sistemini programlama ve uygulama sürecinde; öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin de dikkate alınmasının, sosyo-ekonomik eşitsizliği ortadan kaldıracak tedbirler alınmasının matematik başarısını arttıracığı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların; eğitimde politika belirleyicilere, karar vericilere, uygulayıcılara, bilimsel çalışma yapanlara ışık tutması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Okuryazarlığı, Matematik Kaygısı, Matematik Tutumu, Sosyo-Ekonomik Düzey, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012.

Abstract

In this study, mathematics behavior of approximately 5 thousand students participated The Program for International Student Assessment (PISA) 2012 has been examined by several variables. In addition, the relationship between mathematics behavior and mathematics achievement and math anxiety were examined. PISA 2012 data were used in the study. The data was taken from the OECD's official website for PISA, <http://www.oecd.org/pisa/data/>. In this relational type of study, the variables examined in relation to mathematics attitude are gender, parental education level, home language and ESCS (economic, social and cultural status) index. Differentiation status of mathematics behavior according to gender and home language was analyzed by T-Test and differentiation status according to parents education level was analyzed by One Way Analysis of Variance (ANOVA) technique. The relationship between ESCS index and mathematics attitude was analyzed by Pearson Moment Correlation analysis. Pearson Moment Correlation Coefficient was calculated to determine the relationship between mathematics attitudes of students and mathematics achievement level and mathematics anxiety. According to the findings obtained from these analyzes, mathematics attitude is not one of the variables that directly affect mathematics achievement; while there is no statistically significant difference according to mother education level and ESCS index, it can be said that father education status differed statistically according to sex and language spoken at home and there is a statistically significant opposite relationship between math behavior and mathematics anxiety. Based on this result, in the process of programming and implementation of the education system; taking into consideration the affective characteristics of students, taking measures to eliminate socio-economic inequality is thought to increase mathematics achievement. By the findings; It is aimed to shed light on policy makers, decision-makers, practitioners, and scientific researchers in education.

Key Words: Mathematical Literacy, Math Anxiety, Math Attitude, Socio-Economic Level, Program of International Student Assessment (PISA) 2012.

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde kendini tanıyan, düşünen, bilgi sahibi olan, edindiği bilgileri günlük yaşama uyarlayabilen, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini özümseyerek hayatının bir parçası haline getirebilen, çağa ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. MEB'e (2013) göre "Bilginin hızla değiştiği ve bilgiye duyulan ihtiyacın giderek arttığı 21. Yüzyılda bireyin dünya vatandaşı olma kavramı ortaya çıkmış ve öğrencilerin dünya vatandaşı olma yolunda, çağın gerektirdiği nitelikte yetiştirilmesi eğitimin en temel hedeflerinden biri haline gelmiştir". Türkiye, eğitim sisteminin dünya platformundaki yerini görebilmek ve tespit ettiği eksikliklerle ilgili gerekli reformları yapabilmek için uluslararası düzeydeki uygulamalara katılmaktadır. Ülkemizde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) projeleri YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) bünyesinde sürdürülen uluslararası durum belirleme çalışmalarıdır. Bu çalışmanın veri kaynağı olan PISA uygulaması; matematik, fen ve okuma alanlarında değerlendirme yapmaktadır. Üç yılda bir döngüsel olarak tekrarlanmakta ve her bir periyodunda bir alana yönelik detaylı veri elde etmektedir.

Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496; PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD matematik puan ortalaması 494).

Alan yazına bakıldığında, öğrencilerin duyuşsal özellikleri matematiğe karşı ilgi göstermede önemli bir etkidir. Matematik özgüveni yüksek olan öğrenciler, karşılaştıkları problemlerde matematik bilgisini kullanmaya daha isteklidir. Bu nedenle matematik öğretiminin hedeflerinden biri de, öğrencilerin sahip olduğu matematik bilgisini kullanmaya teşvik edecek matematik ilgisi ve tutumunu geliştirmek olmalıdır. PISA projesi, öğrencilerin sadece matematiksel becerilerini değil, tutum, kaygı ve öz güven gibi duyuşsal özellikleri de değerlendirmektedir. PISA 2012 uygulamasında matematik başarısı değerlendirilirken, öğrencilerin pozitif duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin önemine vurgulanmış, bu değişkenlerin matematik başarısında ortaya çıkan farklılıkları açıklamada kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle PISA uygulamasında duyuşsal özelliklerle ilgili anket maddelerine sıkça yer verilmiştir (MEB, 2011). İnsanı inşa eden biyolojik yapısı yanı sıra psikolojik ve duygusal yapısı da benliğini oluşturmaktadır. Literatüre bakıldığı zaman duygular düşünceleri, düşünceler de davranışları etkilemektedir. Duyuşsal özelliklerden biri olan tutum da akademik başarıda önem arz etmektedir. Matematik bilgisinin bu denli önemli olması ve gelişen dünyada bireysel özelliklerin öneminin artması nedeniyle bu araştırmada, matematik tutumu çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada PISA 2012 verileri kullanılmıştır. PISA 2012 verileri OECD'nin PISA ile ilgili resmi web sayfası olan <http://pisa2012.acer.edu.au/downloads.php> den 16 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır. PISA 2012 uygulaması Matematik ağırlıklı olup ülkemiz dahil 64 ülke katılmıştır. Ülkemizde 15 yaş grubu, yaklaşık beş bin öğrenci PISA 2012 uygulamasında yer almıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS paket programında yapılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenen verilerin karşılaştırılmasında; T-Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, 05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada iki değişkenin ne kadarlık bir varyansı paylaştıklarını belirlemek için, korelasyon katsayısı (r) değerinin karesi alınarak, belirleme katsayısı hesaplanmıştır (Pallant, 2016, s.151).

Bağımsız gruplar için t-testini uygulamadan önce bu analizin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre veriler normal dağılım göstermiyor ancak çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri ± 1 aralığında olduğundan dağılım normal kabul edilmiştir (Can, 2014, s.85). Bağımlı değişkenin verileri normal dağılım gösterdiği varsayılarak, parametrik testler kullanılmıştır. Bu araştırmada T-testi etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Can'a (2014) göre T-testinin etki büyüklüğü, ortalamalar arası farkın (Mean Difference), Standart Sapmaya (Std. Deviation) bölünmesiyle bulunabilir. Genel olarak etki büyüklüğünün (d) değeri 1'in üzeri çok büyük olarak yorumlanırken ,8 büyük; ,5 orta; ,2 de küçük (az) etki olarak yorumlanır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare olarak adlandırılan bir

ilişki kat sayısıdır. Bu katsayı ANOVA tablosundaki, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0 ile 1 arası bir değer alır.

Bulgular

1. Öğrencilerinin matematik tutumları; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, evde konuşulan dil ve ESCS indeksine göre değişmekte midir?

a) Öğrencilerinin matematik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Matematik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	p	Ortalama Fark	t
Matematik Tutumu	Kız	1.571	,388	,923	,000	-,323	10,184
	Erkek	1.615	,711	1,040			

Analizler ,05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerin matematik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(3184)}=10,184$; $p<,05$). Kız öğrencilerin matematik tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=,388$; $S=,923$), erkek öğrencilerin matematik tutum puan ortalamalarından ($\bar{X}=,711$; $S=1,040$) daha düşüktür. Yani Türkiye’den PISA 2012 sınavına katılan erkek öğrencilerin matematiğe karşı tutumları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu (Ortalamalar arası fark=-,323) söylenebilir. Matematik tutumunda cinsiyetin etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ($d=,35$).

Matematik dersine yönelik tutumun erkek öğrenciler lehine olmasının nedeni, toplumsal kültürde kadınlara yönelik olumsuz algı ile açıklanabilir. Toplumumuzda aileler kız öğrencilerin üst öğrenimine devam etme konusunda erkek öğrencilere oranla daha kısıtlayıcı davranmaktadır. Bu durumun farkındalığıyla okula giden kız öğrencilerin, üst öğrenime devam etme beklentilerinin düşük olması matematik tutumunun düşük olmasını açıklayabilir. Alan yazında çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalar olduğu gibi (Boran, A., Aslaner, R. ve Çakan, C., 2013; Saraçoğlu, 2016; Azapağası İbâğı ve Akgün, 2012), matematik tutumunun kızlar lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Şentürk, 2010) ve kız ve erkek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmayan çalışmalar da yer almaktadır (Avcı vd., 2011; Tuncer ve Yılmaz, 2016; Gülten vd.,2011; Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012). Matematik dışında fen alanına yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır (Ersoy ve Ergün, 2014; Yıldız Duban ve Gökçakar, 2012).Yine Cansız Aktaş ve Aktaş (2012), öğrencilerin geometri alanında akademik başarıları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

b) Öğrencilerin matematik tutumları anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerinin matematik tutumları anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 235. Matematik Tutumunun Anne Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	Fark	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	9,728	6	1,621	1,661	,127
Gruplar İçi	2999,538	3073	,976		
Toplam	3009,265	3079			

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerin matematik tutum puanları annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(6;3073)}=1,661$; $p>,05$). Annenin eğitim düzeyine göre Öğrencilerin matematik tutum puanları ile ilgili betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Anne Eğitim Düzeylerine Göre Matematik Tutum Ortalamaları

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS
Mezun değil	455	,6074	,930
İlkokul	1485	,5081	1,012
Ortaokul	510	,5981	,980
Lise	33	,4325	1,241
Ön Lisans	280	,4773	,965
Lisans	178	,6580	,914
Lisans Üstü	139	,6072	1,000
Toplam	3080	,5472	,988

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerden, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin matematik tutum düzeyi ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}=,658$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin matematik tutum düzeyi ortalaması en düşüktür ($\bar{X}=,432$).

Öğrencilerin matematik tutum puanları ile baba eğitim düzeyi ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Matematik Tutumunun Baba Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	Fark	Karelerin Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar Arası	16,406	6	2,734	2,790	,010	0-4, 1-2, 2-4, 4-5, 4-6
Gruplar İçi	3043,131	3105	,980			
Toplam	3059,537	3111				

0=Mezun Değil, 1=İlkokul, 2=Ortaokul, 3=Lise, 4=Ön Lisans, 5=Lisans, 6=Lisans Üstü

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerin matematik tutum puanları, babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F(6:3105)=2,790$; $p<,05$). Ortalamalar arası farkın hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre ($n^2=,005$) ortalamalar arası fark küçük düzeydedir (Cohen, 1988). Baba eğitim düzeyi ön lisans olan öğrencilerin matematik tutumu, baba eğitim düzeyi her hangi bir okuldan mezun olmayan (Ortalamlar Arası Fark=,18495; $p<,05$), ortaokul mezunu olan (Ortalamlar Arası Fark=,19839; $p<,05$), lisans (Ortalamlar Arası Fark=,17599; $p<,05$) ve lisans üstü (Ortalamlar Arası Fark=,19048; $p<,05$) mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin matematik tutumu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Ortalamlar Arası Fark=,12494; $p<,05$).

Öğrencilerin matematik tutum puanları ile baba eğitim düzeyi ortalamaları arasındaki ilişkinin betimsel sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Baba Eğitim Düzeylerine Göre Matematik Tutum Ortalamaları

Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.
Mezun değil	186	,6075	1,04292	-2,14	4,42
İlkokul	1056	,4960	,99730	-2,14	4,42

Ortaokul	737	,6209	1,02264	-2,14	4,42
Lise	60	,6537	1,10167	-2,14	4,42
Ön Lisans	380	,4225	,90398	-2,14	2,53
Lisans	351	,5985	,98163	-2,14	4,42
Lisans Üstü	342	,6130	,94467	-2,14	4,42
Toplam	3112	,5507	,99169	-2,14	4,42

Tablo 5 incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre tutum ortalamaları gruplar arasında farklılık göstermektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,05$). Babası lise mezunu olan öğrencilerin matematik tutum düzeyi ortalaması en yüksek olup ($\bar{X}=,653$), babası ön lisans mezunu olan öğrencilerin matematik tutum düzeyi ortalaması en düşüktür ($\bar{X}=,422$).

Eğitim düzeyi yüksek ailelerin, eğitim açısından destekleyici bir tutum sergilediği düşünülürse, bu ailelerin çocuklarının okula dolayısıyla derslere yönelik olumlu tutum geliştirmesi beklenmektedir. Cananoğlu (2011), yaptığı çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ile öğrenilmiş çaresizlik arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Anne-baba eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları, özellikle matematik dersine yönelik öz güven eksikliği yaşamaktadır ve aileden yeterli desteği alamadığı için matematiğe yönelik olumsuz tutum geliştirmektedir denebilir. Alıcı (2012) çalışmasında, öğrencilerin matematiğe yönelik tutum puanları arasında anne-babalarının eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre anne-babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin matematiğe yönelik tutum puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bazı çalışmalarda, matematik dersine yönelik öğrenci tutumları arasında anne-baba eğitim durumu açısından anlamlı fark bulunamamıştır (Tuncer ve Yılmaz, 2016; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Taşdemir, 2014).

c) Öğrencilerinin matematik tutumları evde konuşulan dile göre farklılık göstermekte midir?

PISA 2012 uygulamasında öğrencilere testte konuşulan dil ile evde konuşulan dilin aynı olup olmadığı sorulmuş “evet aynıdır” ya da “hayır farklıdır” şeklinde iki seçenek verilmiştir. Evde konuşulan dile dair betimsel istatistik verileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Evde Konuşulan Dil Betimsel İstatistik

	Frekans	Yüzde
Evde Konuşulan Dil Test Diliyle Aynı	4488	92,6
Evde Konuşulan Dil Test Dilinden Farklı	305	6,3
Toplam	4793	98,9

Tablo 6 incelendiğinde, Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan 4488 öğrenci evde konuştuğu dilin test dili ile aynı dili konuştuğunu, 305 öğrenci ise evde test dilinden farklı bir dil konuştuğunu belirtmiştir.

Matematik tutumunun evde konuşulan dile göre farklılaşp farklılaşmadığına t-testi analizi ile bakılmış, analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Matematik Tutumunun Evde Konuşulan Dile Göre Farklılaşma Durumu

	N	\bar{X}	SS	t	p	Ortalama Fark
Evde Konuşulan Dil Test Diliyle Aynı	2962	,5345	,99005	-3,679	,000	-,27329
Evde Konuşulan Dil Test Dilinden Farklı	192	,8078	1,10570			

Tablo 7 incelendiğinde, Türkiye’de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerinin evde konuşulan dile göre matematik tutum ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır [$p<,05$ ve $t(3152)=-3,679$]. Buna göre, evinde testteki dilden daha farklı bir dil konuşan öğrencilerin matematik tutumu ($\bar{X}=,534$; $S=,990$) evinde test diliyle aynı dil konuşan öğrencilerin

matematik tutumundan ($\bar{X}= ,807$; $(S=1,105)$ daha yüksektir. Evde konuşulan dilin, matematik tutumunda etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir ($d=,27$).

Evde konuşulan dil ile okulda konuşulan dilin aynı olmadığı öğrencilerin, okula karşı yabancılaştığı, dolayısıyla olumsuz tutum geliştirdiği söylenebilir. Şimşek'in (2014), Şanlıurfa'da 621 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, ailesinde Arapça konuşulan öğrencilerin, Türkçe konuşulan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşarken; ailesinde Kürtçe konuşulan öğrencilerin, Türkçe konuşulan öğrencilere kıyasla daha fazla sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

d) Öğrencilerinin matematik tutumları ESCS indeksine göre farklılık göstermekte midir?

PISA 2012'de Türkiye'ye ait ESCS (ekonomik, sosyal ve kültürel statü) indeksi betimsel istatistik verileri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. ESCS İndeksi Betimsel İstatistik Tablosu

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	SS	Genişlik
ESCS İndeksi	4806	-4,61	1,94	-1,4563	1,10556	6,55

Tablo 8

incelendiğinde, Türkiye'de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerin Ekonomik Kültürel Sosyal (ESCS) İndeksi aritmetik ortalaması $\bar{X}=-1,456$ ($S=1,105$) bulunmuştur.

ESCS indeksinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre ESCS İndeksi Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	p	t	Ortalamalar Arası Fark
ESCS İndeksi	Kız	2354	-1,4725	1,111	,319	-,997	-,03180
	Erkek	2452	-1,4408	1,099			

Tablo 9 incelendiğinde, Türkiye'de PISA 2012 sınavına katılan kız öğrencilerin Ekonomik Kültür Sosyal (ESCS) İndeksi aritmetik ortalaması $\bar{X}=-1,472$, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=-1,440$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(4804)=-,997$ ve $p>,05$].

ESCS indeksi ile matematik tutumu arasındaki ilişkiyi korelasyon analiziyle bakılmış, analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. ESCS İndeksi İle Matematik Tutumu Arasındaki İlişki Durumu

	\bar{X}	SS	N	r	p
Matematik Tutumu	,5519	,99731	3186	,016	,361
ESCS İndeksi	-1,4563	1,10556	4806		

Tablo 10 incelendiğinde, Türkiye'de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerinin matematik tutum ortalamaları ile ESCS indeksi arasında korelasyon analizi yapılmış, analiz sonucunda ESCS indeksi ile matematik tutumu arasında ,016'lık korelasyon değeri olmakla birlikte bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>,05$).

2. Öğrencilerin matematik başarı durumları ile matematik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin matematik başarı durumu ile matematik tutumları arasındaki ilişki düzeyi, belirlemek üzere Pearson Moment Korelasyon katsayısı ile hesaplanmış, sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Matematiğe İlişkin Tutum ve Matematik Başarısı İlişkisi

	\bar{X}	SS	N	r	p
Matematik Tutumu	,5519	,99731	3186	,017	,335
Matematik Başarısı	448,8336	93,22251	4848		

Tablo 11 incelendiğinde, Türkiye'de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerin matematik tutum ortalamaları ile matematik notları arasında ilişki düzeyini belirlemek için korelasyon analizi yapılmış, matematik notu ile matematik tutumu arasında 0,017'lik korelasyon bulunmuştur. Matematik tutumu ve matematik başarısı %1'lik varyansı paylaşmaktadır. Yani matematik tutumları, matematik başarısının %1'ini açıklamaktadır. Bulunan bu ilişki düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Alan yazın çalışmalarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin tutumları, inançları ve duyguları (emotions) matematiğe karşı olan ilgi ve tepkilerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bir konuyu öğrenmede, derse ve öğretmenlere yönelik tutumun etkili olduğu, o konuya ilgi duyma ve sevmeye ile yakından ilgisi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar vardır. (Schreiber, 2002, akt. Kara ve Gelbal, 2013; Gün ve Erdem, 2014; Gömleksiz ve Kan, 2012; Köse ve Küçüköğlü, 2009; İbbağı ve Akgün, 2012; Avcı vd., 2011; Pala, 2008; Savaş vd., 2010; Gök, 2015). Sapancı'nın (2005) çalışmasına göre, matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile ilgili duyuşsal özelliklerden en yüksek ilişkili değişken tutumdur.

Matematik tutumunun, akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Öztürk ve Şahin, 2015). Akyüz ve Pala'nın (2010) araştırmasında, Finlandiya ve Yunanistan'da öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülürken, Türkiye'deki öğrencilerde etki etmediği sonucuna varılmıştır. Doğan ve Barış (2010), TIMSS-2007 verilerine göre matematik başarısı üzerinde matematik tutumunun manidar bir etkisi olduğu fakat TIMSS-1999 sınavı matematik başarı puanları için tutum puanlarının önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin tutumları, inançları ve duygularının (emotions) akademik başarıda önemli bir rol oynadığını, matematik dışındaki dersler açısından araştıran ve pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Uzun vd., 2010; Yetkiner Özel vd., 2013; Acar ve Öğretmen, 2012; Anıl, 2009; Sarı ve Ekici, 2018). Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarılarının arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucu elde eden çalışmalar da vardır (Saraçoğlu, 2016).

3. Öğrencilerin, matematik tutumları ile matematik kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

Türkiye'de PISA 2012 sınavına katılan öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutumları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere, tutum ve kaygı puanları arasındaki korelasyona bakılmış, bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Matematik Tutumu ile Matematik Kaygısı Arasındaki İlişki

	\bar{X}	SS	N	Max.	Min.	r	p
Matematik Kaygısı	,2656	1,03653	3184	2,55	-2,37		
Matematik Tutumu	,5519	,99731	3186	4,42	-2,14	-,082	,001

Tablo 12 incelendiğinde, matematik tutumu ve matematik kaygısı arasındaki ilişkiye Pearson Moment Korelasyon Katsayısı ile bakılmış, korelasyon katsayısı $r = -,082$ bulunmuştur ($p < ,05$). Matematik tutumu ve matematik kaygısı %1'lik varyansı paylaşmaktadır. Yani matematik kaygısı, matematik tutum puanlarının sadece %1'ini açıklamaktadır. Bulunan bu ilişki katsayısı eksi yönlü ve $-,082$ 'lük korelasyon katsayısı matematik tutumları ile kaygısı arasında zıt yönlü çok zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişkidir. Bu verilere göre kaygı azaldıkça tutum artıyor denebilir.

Alan yazın incelendiğinde, matematik dersine yönelik tutumların arttıkça kaygıların azaldığı dolayısıyla akademik başarının arttığını gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Şentürk, 2010; Karadeniz ve Karadağ, 2014; Doğan ve Çoban, 2009; Tuncer ve Yılmaz, 2016). Aşırı kaygı insanı telaşlandıran, heyecanlandıran, strese sokan bir durumdur. Öğrencilerin matematik dersine yönelik sınavlarda kaygılarının artması, sakin ve sağlıklı düşünebilmeyi engeller ve akademik başarıyı olumsuz etkiler. Sınavlarda süre sınırlaması olması da ayrıca kaygıyı tetikleyen bir unsurdur. Öğrencilerin kaygılandığı bir ders için olumlu tutum geliştirmesi zordur. Bu nedenle öğrencinin matematik kaygı düzeyi düştükçe, öz güvenini kazanması ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesi beklenir.

Sonuç

Araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre matematik dersine yönelik tutum, kızlar ile erkekler arasında, erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Araştırma bulgularına göre baba eğitim durumu, matematiğe tutum düzeyini etkileyen değişkenlerdendir. Anne eğitim durumu ve ESCS indeksi, matematiğe tutum düzeyini etkileyen değişkenlerden değildir. PISA 2012 sınavında evde konuşulan dilin test diliyle aynı olup olmadığına dair bir değişken bulunmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre matematik tutumu evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Araştırma bulgularına göre, matematik başarısı ile matematik tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$). Araştırmada matematik tutumları ile kaygısı arasında zıt yönlü zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -,082$; $p < ,05$).

Öneriler

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi için etkin ve sürdürülebilir çok kültürlü, eşit eğitim imkânı sunabilen, teknoloji destekli, öğrenci merkezli eğitim politikalarının yanında güçlü sosyal politikalar geliştirilmelidir. Matematik bilgisinin temelleri ilkökulda atılmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında çok sevilen derslerden biri olan matematik dersinin ileriki yıllarda öğrencilerin zorlandığı ve kaygılandığı bir derse dönüştüğü görülmektedir. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede ve matematik kaygısını en aza indirmede öğretmenin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ilkökulda sınıf öğretmenleri, ileriki yıllarda matematik öğretmenleri matematik konularını yaşamla ilişkilendirerek öğretme, ders anlatımında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini göz önüne bulundurma, problemleri belirleme ve sorunların birden fazla çözüm yolu olduğunu öğrenciye hissettirme, öğrencilerin matematik korkusunu yenmede destek olma, öğrenciler arasındaki bireysel ve sosyo-ekonomik farklılıkları dikkate alma gibi matematik özel alan yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde matematik öğretimi konusunda matematik özel alan yeterliliklerine ve çocukların gelişim dönemi özelliklerine ağırlık verilmesi önerilir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programında matematik öğretimi, alan bilgisinden ziyade uygulama eğitimi ağırlıklı olabilir. Böylece öğretmen adayları eğitim vereceği öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerini daha çok gözlemlene fırsatı bulabilirler. Matematik öğretmenlerine, matematik öğretme sürecinde öğrencilerin derse ilgi duymalarını ve motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlayacak bir tutum içinde olmaları önerilebilir. Bunun yanında, öğrencilere onları destekleyici davranabilirler ve okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile işbirliği yapabilirler.

Öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilerin, gelişim dönemi özelliklerini bilerek öğretim yapmaları, hem öğrencilerle sağlıklı pozitif iletişim kurma hem de seviyeye uygun eğitim verme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu alanlarda seminer ve kurslarla öğretmenlere destek olunabilir. Öğrencileri tarafından sevilen, matematiği sevdiren ve matematiği kolaylaştıran mesleki becerilere sahip matematik öğretmenleri tespit edilerek, meslektaşlarıyla paylaşımında bulunabileceği seminer, konferans, söyleşi yoluyla etkileşimler sağlanabilir. Matematik öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri kullanarak, özgüveni düşük öğrencilerin başarıyı tatması için fırsat oluşturabilirler. Başarıyı tadan öğrenci matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirecek ve matematik kaygısı azalacaktır. Matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirmeye neden olan durumlardan biri de öğrencinin sınıfta hata yapma korkusu olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin yanlış yapma korkularını giderme ve korkmadan cevap verebilmelerini sağlamaları için, demokratik ve destekleyici sınıf ortamı oluşturmaları önemlidir. Bu noktada öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklar

- Acar, T. ve Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 163.
- Akyüz, G. ve Pala, N. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (2), 668-678.
- Alici, H.İ. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi fizik konularındaki akademik başarılarının matematik tutumu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152).
- Avcı, E., Coşkun Tuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 50-58.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cansız Aktaş, M. ve Aktaş, D. (2012). Lise öğrencilerinin geometriye karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Ordu ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 156(18), 156-167.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve öz yeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (1), 44-50.
- Doğan, T. ve Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (153).
- Ersoy, Ö. ve Ergün, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine karşı tutumları: Türkiye, Hollanda ve Romanya örneği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11 (2).
- Gök, M. (2015). Bişkek Şehrindeki 9. 10. ve 11.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Bazı Faktörlerin Analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1).
- Gömlüksiz, M. Ve Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *International Periodical For The Languages*, 7 (1), 1159-1177.
- Gülten, D., Poyraz, C. ve Karaduman, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları ile matematik dersine çalışmalar arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından araştırılması*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gün, Z. ve Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, DOI: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.43951> adresinden 26 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- İlbağı E. ve Akgün, L. (2012). PISA 2003 öğrenci anketine göre 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 3 (6), 67-90.
- Kara, Y. ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4 (1), 33-51.
- Karadeniz, İ. ve Karadağ, E. (2014). Kırsal bölgelerdeki ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı ve tutumları: Korelasyonel bir araştırma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5 (3), 259-273.
- Köse, E. ve Küçüköğlü, A. (2009). Eğitim fakültelerindeki sınıf öğrenme çevresinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 61-73.
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB-YEĞİTEK), (2011). *PISA Türkiye*. e-posta: pisa@meb.gov.tr <http://egitek.meb.gov.tr> 26 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_raporu.pdf 26 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı-özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science* Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2621>, 3, 343-366.
- Pala, N. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sapancı A. (2005). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile ilişkisi: Kayseri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Saraçoğlu, F. (2016). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Sarı, M. ve Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (8).

- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 113-132.
- Şentürk, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, H. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15(1), 81-99.
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi; 2 (3).
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (2).
- Uzun, B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (2), 531-544.
- Yaşar, Ş. ve Papatça, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5 (2), 113-124.
- Yenilmez, K. ve Özabacı N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (14), 132-145.
- Yetkiner Özel, Z., Özel, S. ve Thompson, B. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik seviyeye bağlı matematik başarı farklılıklarının Avrupa Birliği Ülkeleri ile karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim, 38, 170.
- Yıldız Duban, N. ve Gökçakan, N.(2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (1), 267-280.

**PISA-2015 VERİLERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISININ
SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN İNCELENMESİ****ÖZLEM OKATAN****EKBER TOMUL****MEB****MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ****ÖZET**

Bu çalışmada, Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) 2015 verileri kullanılmıştır. Çalışmada Türkiye’de yaklaşık 6 bin öğrencinin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki bölge, cinsiyet, evde konuşulan dil ve okul türü ayırımına göre incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri PISA 2015’e aittir. PISA 2015 verileri <http://pisa2015.acer.edu.au/downloads.php> adresinden elde edilmiştir. Veriler Basit Doğrusal Regresyon ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin matematik puan ortalamaları buldukları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Buna göre en yüksek matematik puan ortalamasına Ege Bölgesinden sınava katılan öğrenciler sahiptir ($X=436,69$). Bu ortalamayı İstanbul’dan katılan öğrenciler ($X=427,24$), Marmara Bölgesi’nden (İstanbul hariç) katılan öğrenciler ($X=425,69$) ve Akdeniz Bölgesi’nden katılan öğrenciler ($X=425,18$) takip etmektedir. En düşük matematik puan ortalamaları ise Doğu Anadolu Bölgesi ($X=380,29$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden ($X=382,88$) katılan öğrenciler sahiptir. Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki cinsiyete göre istatistiksel olarak erkekler lehine ($X_{meal}=422$, $X_{femeal}=410$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak evde test diliyle aynı dili konuşanlar lehine ($X_{aynı dil}=420$, $X_{farklı dil}=371$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki okul türü açısından incelenmiş, Matematik puan ortalamaları genel lise ($X=444$) ve mesleki ve teknik lise ($X=384$) öğrencileri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($p < ,05$), temel eğitim düzeyindeki öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > ,05$). Bu bulgulardan yola çıkarak sosyo-ekonomik özelliklerin matematik puan ortalamasını etkileyen değişkenlerden olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminde sosyo-ekonomik eşitsizliği en aza indirecek tedbirler alınması önerilmektedir. Elde edilen bulguların; eğitimde politika belirleyicilere ışık tutması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Okuryazarlığı, Sosyo-Ekonomik Düzey, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015.

Abstract

In this study, The Program for International Student Assessment (PISA) 2015 data used. The relationship between socio-economic characteristics and mathematics achievement of 6 thousand students in Turkey was examined. This relationship was examined by region, gender, language spoken at home and type of school. PISA 2015 data is obtained from <http://pisa2015.acer.edu.au/downloads.php>. Data were analyzed by Simple Linear Regression. According to the results obtained from these analyzes, the mathematics mean scores of the students differ statistically according to their geographical region ($p < .05$). Accordingly, the highest mathematics score average was obtained from the students who took the exam from the Aegean Region ($X = 436.69$). This average is followed by the students from Istanbul ($X = 427.24$), the students from the Marmara Region (excluding Istanbul) ($X = 425.69$) and the students from the Mediterranean Region ($X = 425.18$). The lowest mathematics scores were obtained from the students from Eastern Anatolia Region ($X = 380.29$) and Southeast Anatolia Region ($X = 382.88$). The relationship between mathematics mean scores and ESCS Index was statistically significant in favor of males ($X_{meal} = 422$, $X_{femeal} = 410$) according to gender ($p < .05$). The relationship between the mean scores of mathematics and the ESCS Index showed a statistically significant difference in favor of those who spoke the same language as the test language at home (X same language = 420, X different language = 371) ($p < .05$). The relationship between the mathematics mean scores and the ESCS Index was examined in terms of school type and while mathematics mean scores of general high school students ($X = 444$) and vocational and technical high school students ($X = 384$) showed statistically significant difference ($p < .05$), it did not show statistically significant difference for students at basic education level ($p > ,05$). Based on these findings, it can be said that socio-economic characteristics are the variables that affect the mathematics mean score. It is recommended to take measures to minimize socio-economic inequality in the education system. The findings; It is aimed to shed light on policy makers in education.

Keywords: Mathematical Literacy, Socio-Economic Level, The Program for International Student Assessment (PISA) 2015.

Giriş

Problem Durumu

2000'li yıllara kadar eğitime erişim ülkelerin önemli gündem maddesi iken son yıllarda eğitim kalitesi önemli tartışma konusu olmaya başlamıştır. Değişen dünyada kendini tanıyan, düşünen, bilgi sahibi olan, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve edindiği bilgileri günlük yaşama uyarlayabilen, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini özümseyerek hayatının bir parçası haline getirebilen, çağa ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin nitelikli yetişmesi, nitelikli bir toplumu oluşturur. Çağa ayak uydurabilen nitelikteki toplumlar, dünya sahnesinde hem ekonomik hem bilimsel hem de sosyo-kültürel açıdan öne çıkmaktadır. Bu özellikler bir ülkeyi dışa bağımlılıktan kurtarır ve gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarır. Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını geliştirirken çağın gerekliliklerinden bağımsız hareket edemez. Gelişen teknolojiyle dünya bir ülke, ülkeler birer şehir konumundadır. Ülkeler arası ulaşım ve iletişim çok hızlıdır. Bu kapsamda ülkeler yürüttüğü her türlü politikada çağın gerekliliklerini yok sayamaz. Bu açıdan uluslararası projeler önemli veriler sunmaktadır. Eğitimin niteliğiyle ilgili yapılan tartışmaların merkezinde ise özellikle matematik ve fen öğrenme alanlarına yoğunlaşıldığı görülmektedir. TIMSS ve PISA gibi uluslararası bir takım projeler başka alanlar yanı sıra matematik becerisini de ölçmektedir.

Yaşadığımız çağda bireylerin matematiği kullanabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Türkiye'de ortaöğretimden üniversiteye kadar geçen eğitim sürecinde uygulanan her türlü genel sınavda, matematik alanında alınan puan, genel başarı puanında oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Ve yine bireyler lisansüstü eğitime devam etmek isterse, en az orta derecede matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında ülkemiz ortalamalarının matematik alanında OECD ortalamasının çok altında kaldığı bilinmektedir (PISA 2003 Türkiye matematik puan ortalaması 423, OECD matematik puan ortalaması 500; PISA 2006 Türkiye matematik puan ortalaması 424, OECD matematik puan ortalaması 498; PISA 2009 Türkiye matematik puan ortalaması 445, OECD matematik puan ortalaması 496; PISA 2012 Türkiye matematik puan ortalaması 448, OECD matematik puan ortalaması 494; PISA 2015 Türkiye matematik puan ortalaması 420, OECD matematik puan ortalaması 490).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre eğitime erişim ve eğitim çıktılarının bireysel, sosyo-ekonomik ve kurumsal özelliklerden etkilendiği belirtilmektedir. Bu üç değişkeni birbirinden bağımsız değerlendirmek neredeyse imkânsızdır. Bireyin okul başarısında ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin rolü oldukça fazladır. Literatür çalışmalarına bakıldığında ailenin eğitim ve iş durumu, sosyo-ekonomik durumunu büyük ölçüde belirlemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların, eğitim düzeyi düşük olan anne-babalara nazaran eğitime daha çok önem vermesi, çocuğunu eğitim yönünden desteklemesi, evde eğitim imkânlarını sunabilmesi ve okul etkinliklerine katılması yüksek olasılık görülmektedir. Bu faktörlerin iyileştirilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan kapsamlı öncü çalışmalardan biri "Coleman Raporu" olarak bilinen "Equality of Educational Opportunity"dir. Coleman ve arkadaşlarının ABD'de yaptıkları "Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması"na göre okulun niceliksel ve niteliksel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını, okulun özellikleri de dahil olmak üzere öğrenci başarısının okul dışındaki ailesel ve toplumsal çevresel faktörler tarafından belirlenmektedir.

Bireyler birçok açıdan ailenin olumlu ya da olumsuz etkisi altındadır. Anne-babanın eğitim düzeyi, öğrenime ve öğretime bakış açısı, öğrenciye derslerinde yardımcı olma düzeyi gibi değişkenleri de etkilediğinden öğrencinin matematik başarısını etkilemesi de kaçınılmazdır (Gün ve Erdem, 2014). Alwin (1984), sosyo-ekonomik düzey değişkeninin önemli bir faktör olduğu ve başarılı olmada bilişsel gelişimdeki rolünün incelenmesi gerektiği vurgulamıştır (akt. Özabacı ve Acat, 2005). Şahin ve Aksu'ya (1980) göre, üst sosyoekonomik düzey çevre çocukları ailede öğrendiklerini kolayca okula uydurabilmekte, alt sosyoekonomik düzey çevre çocukları ise uzun bir yeniden öğrenme dönemi geçirmek zorunda kalmaktadırlar (akt. Taner ve Başal, 2005). Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek geliri ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ayrıca anne-babaların mesleki konumlarıyla çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığı yadsınamaz. Anne-babaların mesleki düzeyleri ne kadar düşükse, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derece azdır (Tezcan, 1997). Aynı şekilde eğitime bakış açıları da aldıkları eğitim düzeyine göre değişebilmektedir.

Araştırmaların çoğu, sosyo-ekonomik düzeyin, ebeveynin iş durumunun, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin ve kültürel beklentilerin başarı veya başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymuştur (Kılıç ve Haşiloğlu, 2017; Güvendir, 2014; Köse, 2007; Çiftçi ve Çağlar, 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ailenin başarı üzerindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin çocuğa sunduğu uyarıcılar ve okulla ilgili faaliyetleri yürütmek için gereken imkânlar çocuğun başarısında anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuğun başarısızlığı ile ilgili ailesinin özelliklerine dair değerlendirilmeleri son derece önemlidir. Literatüre bakıldığında başarısızlık düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalarla sınırlıdır (Özabacı ve Acat, 2005). Matematik bilgisinin bu denli önemli olması, sosyo-ekonomik düzeyin başarı üzerindeki yadsınamaz etkisi ve ülkemizin uluslararası sınavlarda matematik başarısının düşük olması nedeniyle bu

araştırmada; matematik başarısı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından ele alınmıştır. Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından matematiğe dair genel durumunun değerlendirilmesi, Türk Eğitim Sistemi'ne bir vizyon oluşturmada önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının, eğitimcilere ve özellikle de karar vericilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada PISA 2015 verilerine göre Türkiye'de öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki bölge, cinsiyet, evde konuşulan dil ve okul türü ayırımına göre incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri PISA 2015'te uygulaması ile toplanan veri setinden alınmıştır. PISA 2015 verileri <http://pisa2015.acer.edu.au/downloads.php> adresinden elde edilmiştir. PISA ; Okuma, fen ve matematik alanlarına ilişkin verilerin yanı sıra ulusal ve toplumsal bağlam ile ilgili değişkenler, ev ortamı ve evdeki öğrenme kaynakları, okul ortamı, sınıf ortamı ve sınıfta öğretim süreci, öğrenci özellikleri ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları konularına ilişkin veriler sağlamaktadır. PISA'da her bir öğrenci için sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksi (ESCS) hesaplanmaktadır. Bu indeks; anne-babanın mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki bir takım araç gereçler değişkenleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Veri setinde Bağımlı değişken; PV1MATH-Plausible Value 1 in Mathematics, Bağımsız değişken; ESCS-Index of economic, social and cultural status (WLE). Veriler Basit Doğrusal Regresyon ile analiz edilmiştir. Toplamda 5895 öğrenciye ait veri kullanılmıştır. ($N > 50 + 8m$ (m bağımsız değişkenlerin sayısı). Mahalanobis maximum kritik değerine göre ($df=1$, Mahalanobis distance 6,63 $p < 0.001$) 23 veri analiz dışı bırakılmıştır. Standardised residual plot incelendiğinde, elde edilen grafik noktalarının sol alt kısımdan üst sağa doğru oldukça düz diyagonal bir çizgi biçiminde uzandığı görülmüştür. Bu durumda artık ve tahmin edilen bağımlı değişken puanları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir. Tahmin edilen standartlaştırılmış değerler (Z-Predicted) ile standartlaştırılmış uç (artık) değerlerin (Z-Residuals) saçılma diyagramı incelendiğinde ise, grafik noktaların (0 değerini etrafında rastgele) saçılmış olduğu gözlenmiş olduğu için yordama işleminde tahmin edilen değerler ile gözlenen değerler arasındaki farkların (tahmin hatalarının) normal dağılım sergilediği söylenebilir. Durbin-Watson (DW) değerleri bir ile üç aralığında yer aldığı için regresyon hatalarının bağımsız olduğu ifade edilebilir.

GENELBÖLGE						Matematik Puanları		ECS İndeksi	
	R	R ²	St Err	F	Sig.	X	SD	X	SD
İSTANBUL	,198	,039	76,68	43,24	,000	427,24	78,19	-1,31	1,10
MARMARA (İSTANBUL HARIÇ)	,215	,046	76,46	36,07	,000	425,90	78,24	-1,26	1,05
EGE	,324	,105	86,47	82,34	,000	436,69	91,35	-1,14	1,23
İÇANADOLU	,265	,070	72,86	66,64	,000	421,39	75,52	-1,35	1,12
AKDENİZ	,315	,099	77,04	89,55	,000	425,18	81,12	-1,37	1,21
KARADENİZ	,148	,022	67,43	11,14	,001	404,16	68,12	-1,51	1,10
DOĞUANADOLU	,271	,073	81,04	36,82	,000	380,29	84,09	-1,96	1,18
GÜNEYDOĞUANADOLU	,268	,072	74,02	52,58	,000	382,88	76,76	-2,00	1,08

3.Bulgular

Çalışmada, Türkiye'de PISA 2015 sınavına katılan öğrencilerin matematik puan ortalamaları buldukları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 1. Türkiye'de Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Özellikleri İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki Durumu

Tablo 1'e göre, Türkiye'de PISA 2015 sınavına katılan öğrencilerin matematik puan ortalamaları buldukları coğrafi bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Buna göre en yüksek matematik puan ortalamasına Ege Bölgesinden sınava katılan öğrenciler sahiptir ($X=436,69$). Bu ortalamayı İstanbul'dan katılan öğrenciler ($X=427,24$), Marmara Bölgesi'nden (İstanbul hariç) katılan öğrenciler ($X=425,69$) ve Akdeniz Bölgesi'nden katılan öğrenciler ($X=425,18$) takip etmektedir. En düşük matematik puan ortalamaları ise Doğu Anadolu Bölgesi ($X=380,29$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden ($X=382,88$) katılan öğrenciler sahiptir.

Türkiye'de öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki durumu cinsiyet, evde konuşulan dil ve okul türü değişkenleri açısından ele alınmış, analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'de Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Özellikleri İle Matematik Başarıları Arasındaki İlişki Durumu

		Matematik Puanları					ECS İndeksi			
		R	R ²	St.Err	F	Sig.	X	SD	X	SD
CİNSİYET	FEMALE	,308	,095	78,22	306,64	,000	410,18	82,21	-1,45	1,17
	MALE	,284	,081	77,16	258,01	,000	422,05	80,47	-1,44	1,16
DİL	LANGUAGE OF TEST	,285	,081	77,76	480,45	,000	420,12	81,13	-1,38	1,14
	OTHER LANGUAGE	,109	,012	72,82	5,15	,024	371,01	73,17	-2,27	1,12
OKUL TÜRÜ	TEMEL EĞİTİM	,063	,004	66,79	,475	,492	336,83	66,64	-2,31	1,04
	GENEL LİSE	,342	,117	74,69	423,78	,000	444,02	79,48	-1,25	1,23
	MESLEKİ VE TEKNİK LİSE	,089	,008	69,81	20,21	,000	384,70	70,07	-1,64	1,02

Tablo 2'ye göre, Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki cinsiyete göre istatistiksel olarak erkekler lehine ($X_{\text{meal}}=422$, $X_{\text{female}}=410$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak evde test diliyle aynı dili konuşanlar lehine ($X_{\text{aynı dil}}=420$, $X_{\text{farklı dil}}=371$) anlamlı farklılık göstermiştir ($p < ,05$). Matematik puan ortalamaları ve ESCS İndeksi arasındaki ilişki okul türü açısından incelenmiş, Matematik puan ortalamaları genel lise ($X=444$) ve mesleki ve teknik lise ($X=384$) öğrencileri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($p < ,05$), temel eğitim düzeyindeki öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > ,05$). Bu bulgulardan yola çıkarak sosyo-ekonomik özelliklerin matematik puan ortalamasını etkileyen değişkenlerden olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

OECD ülkeleri genelinde, öğrencilerde görülen değişkenliğin beşte biri öğrencinin içinde geldiği sosyo ekonomik değişkenlere bağlı olarak açıklanabilir olmakla birlikte bu miktar ülkeden ülkeye büyük değişiklikler gösterebilmektedir. Almanya'da, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri akademik performanslarının %23'ünü açıklayabilmektedir. Öte yandan Japonya'da, sosyo-ekonomik statü öğrencilerin akademik performansının sadece %12'sini açıklayabilmektedir (OECD, 2007). PISA 2015 verilerine göre Türkiye'de öğrencilerin sosyo ekonomik göstergeleri ile matematik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Ailenin gelir düzeyinin yani sosyo-ekonomik durumunun dolayısıyla ev olanaklarının akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar yer almaktadır (İş Güzel, 2006; Dam, 2008; Şimşek, 2014; Kolay, 2004; Özabacı, 2005; Memiş, 2007; Taner ve Başal, 2005; Tomul, 2007; Tomul, 2008; Önür, 2013; Balkar, 2008; Cananoğlu, 2011; Yalçın vd., tarihsiz ; Yıldırım, K. 2012; Terzi, tarihsiz; Gök, 2015; Özabacı ve Acat, 2005). Ailenin sosyo-ekonomik durumun Matematik başarısını pozitif etkilediği sonucuna varan çalışmalar olduğu gibi (Aydın vd., 2012; Yetkiner Özel vd., 2013; Coşkun, 2014; Dursun ve Dede, 2004; Uysal ve Yenilmez, 2011; Yılmaz ve Aztekin, tarihsiz ; İbbağı ve Akgün, 2012; Bars, 2012; Kinay, 2011; Savaş vd., 2010; Özkan ve Güvendir, 2014; Akyüz ve Pala, 2010; Pala, 2008; Kaya vd., 2013), sosyo-ekonomik durumun diğer derslerin başarısını pozitif etkilediği sonucuna varan çalışmalar da yer almaktadır (Özdemir, 2003; Deniz, 2003; Fındık ve Kavak, 2013; Gelbal, 2008; Aydın vd., 2011). Metin (2013), çalışmasında seviye belirleme sınavına etki eden değişkenleri araştırmış, öğrencilerin başarılarına ailenin, öğretmenin ve eğitim olanakların etkisini yüksek düzeyde olduğu; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve aylık gelir ile öğrencinin başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Yine ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin artması, matematik başarısını arttırmada öğrenciye ek kaynak veya özel ders gibi olanaklar sunma imkânı sağlayabilme açısından önemlidir.

Ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen unsurlar arasında ailelerin eğitim, kültür, ekonomik düzeylerinin düşük olması gibi sebepler yer alır(Argon ve Kıyıcı, 2012). Matematik başarısıyla ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durumu yanı sıra, okulun sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varan çalışmalar da yer almaktadır(Göktaş ve Gürbüz, tarihsiz). Öğrencilerinin başarılarını etkileyen özellikleri arasında en önemsiz değişkenin “okulun fiziksel olanakları” olduğu(Kara ve Gelbal, 2013) ve “evdeki olanaklar” sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır(İnal ve Turabik, 2017). Bu çalışmalara göre öğrencilerin sahip oldukları olanakların artması matematik başarılarını yükseltmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik durumunun evdeki olanakları etkilediği düşünülürse, ailenin gelir durumu ile matematik başarısı arasında pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de bütçeden eğitime ve araştırmaya ayrılan payın, öğrenci başına yapılan harcama düzeyinin arttıkça eğitimde başarının artacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesi için etkin ve sürdürülebilir çok kültürlü, eşit eğitim imkânı sunabilen, teknoloji destekli, öğrenci merkezli eğitim politikalarının yanında güçlü sosyal politikalar geliştirilmelidir. Eğitim sisteminde sosyo-ekonomik eşitsizliği en aza indirecek tedbirler alınması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akyüz, G. ve Pala, N. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 668-678.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 11(2), 651-673.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(64), 20-30.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29-46.
- Bars, M. (2012). *İlköğretim II. kademedeki matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1303-5134.
- Coşkun, İ. (2014). Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Deniz, K. (2003). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. TÜBAR-XIII.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230.
- Fındık, L.Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye’deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 9(2), 249 –275.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Gün, Z. ve Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, DOI: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.43951> adresinden 26 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Gök, M. (2015). Bişkek Şehrindeki 9. 10. ve 11.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Bazı Faktörlerin Analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1).

Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (Tarihsiz). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Bu makale I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Güvendir, M.(2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172).

İlbağı E. ve Akgün, L. (2012). PISA 2003 öğrenci anketine göre 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 3(6), 67-90.

İnal, H. Ve Turabik, T. (2017). Matematik başarısını etkileyen bazı faktörlerin yordama gücünün yapay sinir ağları ile belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-50.

İş Güzel, Ç. (2006). *A Cross- Cultural comparison of the impact of human and physical resource allocations on students' mathematical literacy skills in the programme for international student assessment (PISA) 2003* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Y., Özdemir, S. ve Utkun, E. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörler: öğrenci görüşleri bakımından. *Electronic Journal of Vocational Colleges - December*.

Özdemir, E. (2003). *Modeling of the factors affecting science achievement of eighth grade Turkish students based on the third international mathematics and science study –repeat (TIMSS-R) data* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kara, Y. ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 33-51

Kılıç, Y. Ve Haşioğlu, M. (2017). Sosyoekonomik Durumun Öğrenci Başarısına Etkisi (7. Sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri Dersleri Örneği). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*. 14(1), 1025-1049.

Kinay, İ. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkuları: Diyarbakır ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Kolay, Y. (2004) Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 164.

Köse, R. (2007). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(5), 46-77.

Memiş, A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.

Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 67-83.

Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18).

Özabacı, N. Ve Acat, M. (2005). Sosyo-ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).

Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.

Özkan, Y. ve Güvendir, M. (2014). Öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki: PISA ve ÖBBS karşılaştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 776-789.

Pala, N. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Şimşek, H. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 81-99.

Taner, M. ve Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.

Terzi, Ş.İ. (Tarihsiz). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).

Tomul, E. (2008). Türkiye'de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerinde görelî etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 153-168.

Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 1-15.

Yalçın, M., Aslan, S. ve Usta, E. (Tarihsiz). 2009 PISA sınavının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, <http://www.egitimbulteni.com/upload/yazi/S42> 2 Aralık 2015 tarihinde alınmıştır.

Yaşar, Ş. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 113-124.

Yetkiner Özel, Z., Özel, S. ve Thompson, B. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik seviyeye bağlı matematik başarı farklılıklarının Avrupa Birliği Ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.

Yılmaz, B. ve Aztekin, S. (Tarihsiz). *Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarını etkileyen bazı faktörlerin okul ve öğrenci düzeyine göre incelenmesi*. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2359 2 Aralık 2015 tarihinde alındı.

PISA UYGULAMALARINDA OKUMA-MATEMATİK-FEN OKURYAZARLIĞI PUANLARINDAKİ DEĞİŞİMİN ÇOK DEĞİŞKENLİ-ÇOK DÜZEYLİ MODEL İLE İNCELENMESİ**DUYGU ANIL****HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ****ŞULE ÖTKEN****MEB****ÖZET****Problem Durumu**

Hızla gelişen ve değişen dünyada toplumların ihtiyaç ve beklentilerine uygun bireyler yetiştirmenin, uluslararası düzeyde tüm eğitim sistemlerinin amaçları arasında yer aldığı söylenebilir. Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarından biri de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtildiği gibi, Türk Milletinin bütün fertlerinin; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğu artacak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma desteklenerek hızlanacaktır. Eğitim sistemleri, sosyal ve teknolojik geçişlerin tarihi dönemlerinde kökten bir değişim geçirmiştir. Örgün eğitimin ana hedefi, öğrencilerini, yaşamları boyunca kendilerini eğitmek için entellektüel araçlar, etkinlik inançları ve içsel ilgi alanları ile donatmak olmalıdır. Bu kişisel kaynaklar, bireylerin yeni bilgi edinmelerini ve kendi iyilikleri için ya da yaşamlarını daha iyi hale getirmeleri için gerekli olan becerileri geliştirmelerini sağlar (Bandura, 1995). Son yıllarda, dünyadaki eğitim sistemlerinde geniş ölçekli değerlendirmeler yapılarak, farklı akademik alanlarda ve okullarda öğrenci sonuçlarını değerlendirme ve karşılaştırmaya yönelik bir eğilim görülmektedir. Uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler, eğitim kurumları veya sistemleri ile ilgili kararlar almak amacıyla politika yapıcılar ve yöneticiler için bilgi sağlamaktadır. Eksiklikleri (güçlü yanlarının yanı sıra) ortaya koyarak çoğu zaman ulusal sistemlerdeki reformların ve eğitim programlarının başlatıcıları olarak hareket etmektedir (Aydın, 2017; Deeber vd., 2014; Goldstein, 2004; Lenkeit, 2012). Eğitim sistemlerinin etkisini ve yeterliliğini artırmak, eğitimin kalitesini gözlemlemek ve geliştirmek için birçok ülke geniş ölçekli sınavlara güvenmeye başlamıştır. Ayrıca kaliteyi ölçmek ve geliştirmek amacıyla harcanan çabalar, Avrupa'da eğitim sistemlerinde tartışmalara sebebiyet veren Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA), Uluslararası Okuryazarlık Çalışması (PIRLS) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası araştırmaların sonuçlarıyla daha da artmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009). PISA, öğrenci performansını değerlendirmek ve performans farklılıklarını açıklamaya yardımcı olabilecek öğrenci, aile ve kurumsal faktörler hakkında veri toplamak için kapsamlı uluslararası bir programdır. PISA'nın özelliklerinden biri, çok düzeyli modellemeyi kullanarak okul farklılıklarını hesaba katma girişimidir. Bu nedenle, örneğin öğrencinin, toplumsal cinsiyet, sosyal geçmiş ve önceki kazanım gibi faktörleri içeren çeşitli öğrenci özelliklerine ve ayrıca katılan okul veya okullarla ilgili özelliklere bağlı olduğu varsayılmaktadır. Bu tür faktörleri içeren istatistiksel bir model kullanırken, okullar arasında öğrenci ya da okul düzeyindeki özellikler tarafından hesaplanamayan varyasyonlar kalmaktadır (Goldstein, 2004). Öğrencilerin okullarda yuvalanması nedeniyle elde edilen veri yapısı, hiyerarşik bir yapıyı iki düzeyli olarak oluşturmaktadır. Sosyal bilimlerde, iç içe geçmiş veri yapıları çok yaygındır. İç içe geçmiş veriler (ilişkili gözlemler), sosyal bilim araştırmalarında sıkça görüldüğü gibi, bireyler gruplar halinde bir araya getirildiğinde ortaya çıkar. Örneğin, aynı okuldaki öğrenciler farklı okullardan gelen öğrencilere göre daha benzer olacaktır (Stevens, 2009). Eğitimde birçok politika yapıcı için, eğitim araştırmalarının önemli bir rolü, öğrencinin performansını en etkili biçimde artıran okul düzeyi faktörlerini belirlemektir. Bu nedenle, politika yapıcılar ve politikalar düşük sosyoekonomik statüde (SES) ve dezavantajlı okullarda öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine odaklanır (Marks, 2010). Sosyoekonomik durumun ve aile özelliklerinin özellikle başarı üzerindeki etkisi uzun zamandan beri eğitim araştırmalarında büyük ilgi görmüştür. Aile arka planı, büyük ölçekli değerlendirmelerdeki ilgi alanlarından sadece biridir (Brese ve Mirazchiyski, 2010). Dolayısıyla PISA çalışmasında; okul ve öğrenci düzeyinde akademik başarıyı etkileyen faktörlerin ayrıntılı olarak incelenmesi, farklı yıllarda performans farklılıklarının kaynağı olan değişkenlerin belirlenmesinin gerekliliği söz konusudur. Bu nedenle PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamasında öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı başarı puanlarını manidar olarak etkileyen değişkenleri belirlemek adına her üç PISA uygulamasında ortak kullanılan öğrenci ve okul özelliklerinden yararlanılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler çok değişkenli-çok düzeyli modeller kullanılarak incelenmiş ve öğrencilerin başarı farklılıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelendiğinden araştırmanın türü yordayıcı korelasyonel araştırmadır. Korelasyonel araştırmalarda bağımsız değişkenin düzeyleri araştırmacı tarafından manipüle edilemez. Araştırmacı bağımsız değişkeni tanımlayabilir, ancak bu değişkenlerin düzeylerine (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmanın evreni, uygulamaların yapıldığı yıllarda Türkiye'de ve belirlenen diğer ülkelerde eğitim alan 15 yaş grubu öğrencileridir. Veri

toplama aracı olarak PISA 2009-2012-2015 uygulamalarında yer alan matematik-okuma-fen bilişsel puanları ile öğrenci ve okul anketlerinden alanyazın taraması sonucunda belirlenen bazı değişkenler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere belirlenen düzey 1 değişkenleri, bilişsel puanlar ve öğrenci özelliklerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan düzey 2 değişkenleri ise okul anketlerinden elde edilmiştir. PISA 2009-2012-2015 verileri, PISA Türkiye veri tabanından internet aracılığıyla indirilerek araştırma kapsamında yapılacak analizlerde kullanılmak üzere, veri dosyaları hazırlanmıştır. Veri dosyaları oluşturulurken, öncelikle PISA 2009-2012-2015 öğrenci anketi ile okul anketinde her üç yıla ait PISA uygulamasında ortak maddeler ve boyutlar incelenmiştir. Bununla birlikte ilgili alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin akademik performansı ile ilişkili olduğu görülen değişkenler tespit edilmiştir. Maddeler ve boyutlar belirlendikten sonra bu madde ve boyutlara ait belirli istatistiksel yöntemlerle türetilen indeks değerleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere belirlenen değişkenler; cinsiyet, program türü, anne-baba eğitim durumu, ebeveyn eğitime ilişkin indeksler, evdeki kültürel olanaklar-eğitimsel kaynaklar, ev olanakları, ekonomik-sosyal-kültürel durum, okul büyüklüğü, bilgisayarların kullanılabilirlik indeksi, öğretmen-öğrenci oranı olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak analizler için gerekli tüm varsayımlar test edilmiştir. Daha sonra Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Doğrusal Modeller (Çok Düzeyli Regresyon Analizi) kullanılarak araştırmanın alt problemleri analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen PISA 2009-2012-2015 yıllarına ait öğrencilerin matematik-okuma-fen başarılarının okul ve öğrenci özellikleri ile ilişkisi Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Doğrusal Modeller ile analiz edilerek belirlenmiştir. Verilerin düzenlenmesinde sosyal bilimler için istatistik paket programı ve Çok Değişkenli-Çok Düzeyli Doğrusal Modeller için Mplus 6.12 programı kullanılmıştır.

Özet

Bu araştırmanın amacı, PISA 2009-2012-2015 uygulamalarına katılan Türk öğrencilerin matematik-okuma-fen performanslarını birlikte manidar olarak etkileyen okul ve öğrenci düzeyi değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında öğrenci düzeyi değişkenlerden cinsiyet, program türü, anne ve baba eğitim durumu, evdeki kültürel olanaklar, evdeki eğitimsel kaynaklar, ev olanakları, ekonomik-sosyal-kültürel durum indeksi kullanılmıştır. Okul düzeyi ile ilgili olarak ise okul büyüklüğü, bilgisayarların kullanılabilirlik indeksi, öğretmen-öğrenci oranı modele dahil edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda PISA 2009-2012-2015 Türk öğrencilerine ait veriler, Çok Düzeyli-Çok Değişkenli Regresyon Modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Söz konusu veri setinde analizlere başlamadan önce karşılanması gereken varsayımlar; kayıp verilerin ve uç değerlerin olmaması, veri setinin normal dağılıma sahip ve doğrusal olması, çoklu bağlantılık probleminin olmamasıdır. Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden oluşturulan Düzey 1 ve Düzey 2 veri dosyalarından, kayıp veriye yönelik olarak herhangi bir gözlem çıkarılmamıştır. Tek yönlü uç değerlerin varlığını incelemek için, öğrenci ve okul düzeyindeki bütün değişkenler öncelikle standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. Araştırma kapsamında incelenecek olan PISA 2009-2012-2015 okul ve öğrenci anketlerinde, +3 ve -3 standart sapma aralığının dışında kalan veriye rastlanmamıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenen ki-kare ölçüt değeri ile karşılaştırılarak çok yönlü uç değer olarak belirlenen veriye rastlanmamıştır. Söz konusu veri setlerinin tek değişkenli normallik varsayımını sağlayarak çok değişkenli normallik koşulunu yerine getirdiği görülmüştür. Çoklu bağlantı sorunu, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır. VIF değerinin 10'dan yüksek olması ve CI değerinin 30'dan yüksek çıkması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının varlığını gösterir (Büyüköztürk, 2009). Analiz sonuçlarına göre, değişkenlerin VIF değerlerinin 1.14 ve 4.12 aralığında değiştiği ve CI değerlerinin ise 0.32 ve 0.95 aralığında değiştiği görülmüştür. Bu durumda veri setlerinde çoklu bağlantılık sorunu olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra çok düzeyli modellerin varsayımları hiyerarşik doğrusal modeller için oluşturulmuş istatistik paket programı HLM 7.03 kullanılarak kontrol edilirken, birinci düzeyde varyansların homojenliği, her iki düzeyde hataların normallik varsayımı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Q-Q plot grafiği incelendiğinde dağılımın 45 derecelik eğime sahip olan doğrunun etrafında yığıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Q-Q grafiği sonucunda dağılımın 45 derecelik eğime sahip olan doğrunun etrafında yığılması nedeniyle, varyansların homojen olduğu söylenebilir. Düzey 2 hatalarının normalliği varsayımını test etmek için PISA 2009-2012-2015 veri setlerine ait düzey 2 artık dosyalarında yer alan MDIST ve CHIPCT ile saçılım grafikleri oluşturulmuştur. Söz konusu grafikler incelendiğinde, düzey 2 hatalarının normalliği varsayımını karşıladığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yapılan çok değişkenli-çok düzeyli model analizi sonuçlarına göre okullar arasında öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarında farkların olduğu gözlenmiştir. PISA 2009-2012 Türkiye uygulamasına ait öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarını birlikte manidar olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenleri sırasıyla baba eğitim durumu, evdeki eğitimsel kaynaklar, PISA 2015 uygulamasında ise anne eğitim durumu, ekonomik-sosyal-kültürel durum olduğu belirlenmiştir. Her üç uygulamada matematik ve okuma performansını manidar olarak yordayan öğrenci düzeyi değişkenin cinsiyet olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. PISA 2009 Türkiye uygulamasına ait öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarını birlikte manidar olarak yordayan okul düzeyi değişken ise öğretmen-öğrenci oranı olarak bulunmuştur. PISA 2012 ve PISA 2015 için akademik başarıyı manidar olarak yordayan okul düzeyi değişkenin bilgisayarların kullanılabilirlik indeksi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, okullar arası söz konusu öğrenci başarısındaki farklılığın azaltılması önerilebilir. Öğrencilerin evdeki eğitim ortamlarını düzenleyici çalışmalar yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında 'PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında 15 yaşındaki öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı performansı okul içinde ve okullar arasında nasıl değişmektedir?' problemine dayalı olarak Tesadüfi Etkili Tek Yönlü Anova modeli oluşturulmuştur. Bu modele göre PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında okullar arasında öğrencilerin matematik-okuma-fen puanlarında farkların olduğu gözlenmiştir. Her üç uygulamada da ortaya çıkan varyansın yarıdan fazlası okullar arasında var olan farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İkinci alt problem 'PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında öğrenci düzeyinde hangi faktörler öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı performansını etkilemesine önemli ölçüde katkıda bulunur?' için Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli oluşturulmuştur. Modele cinsiyet, program türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evdeki olanaklar, evdeki eğitimsel kaynaklar, ev olanakları, ekonomik-sosyal-kültürel durum değişkenleri eklenmiştir. Her üç uygulamada matematik ve okuma performansını manidar olarak yordayan öğrenci düzeyi değişken "cinsiyet olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Her üç uygulamada fen performansını manidar olarak yordayan bir değişken bulunmamıştır. Üçüncü alt problem 'PISA 2009-2012-2015 Türkiye uygulamalarında okul düzeyinde hangi faktörler öğrencilerin matematik-okuma-fen okuryazarlığı performansına önemli ölçüde katkıda bulunur?' için Ortalamaların Bağımlı Değişken Olduğu Regresyon Modeli oluşturulmuştur. PISA 2009-2012-2015 uygulamasında matematik performansını manidar bir şekilde yordayan okul düzeyi değişken bulunmamaktadır. PISA 2009-2012-2015 uygulamasında okuma ve fen performansını manidar bir şekilde yordayan okul düzeyi değişken "öğretmen-öğrenci oranı" değişkenidir.

Kaynakça

Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, A. M. ve Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report, TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education: Boston College.

Muthen, L. K. ve Muthen, B. O.(2010). MPlus, statistical analysis with latent variables user's guide, (6th Ed.) Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination, *Biometrika*,

Nagy, G., Nagengast, B., Frey, A., Becker, M. ve Rose, N. (2018). A multilevel study of position effects in PISA achievement tests: student- and school-level predictors in the German tracked school system, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1449100.

Nickell, B. K. (2003). Improving oral fluency, written accuracy and reading comprehension in the 3rd grade using visual art content. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago.

Nonoyama-Tarumi, Y. (2008). Cross-National Estimates of the Effects of Family Background on Student Achievement: A Sensitivity Analysis, *International Review of Education*, 54(1), 57-82.

Notten, N. ve Becker, B. (2017). Early home literacy and adolescents' online reading behavior in comparative perspective, *International Journal of Comparative Sociology*, 58(6) 475-493.

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2003). PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science, problem solving, knowledge and skills, Paris: OECD Publishing.

OECD (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy a framework for PISA 2006, Paris: OECD Publishing.

113

OECD (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world volume 1: analysis, Paris: OECD Publishing.

OECD (2009a). PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science, Paris: OECD Publishing.

OECD (2009b). Top of the class high performers in science in PISA 2006, Paris: OECD Publishing.

OECD (2009c). PISA 2006 technical report, Paris: OECD Publishing.

OECD (2010a). PISA 2009 at a glance, Paris: OECD Publishing.

OECD (2010b). Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States, Paris: OECD Publishing.

OECD (2010c). PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (volume II), Paris: OECD Publishing.

OECD (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy, Paris: OECD Publishing.

OECD (2014). PISA 2012 technical report. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence, PISA, Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy PISA, Paris: OECD Publishing.

OECD (2016b). PISA 2015 results (volume I): excellence and equity in education, PISA, Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). PISA 2015 results (volume IV): students' financial literacy, PISA, Paris: OECD Publishing.

OECD (2017b). PISA 2015 results (volume III): students' well-being, PISA, Paris: OECD Publishing.

Ötken, Ş. ve Anıl, D. (2016). İlköğretim 7. sınıf başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 4(1), 1-15.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th Ed.) Pearson.

Taht, K. ve Must, O. (2013). Comparability of educational achievement and learning attitudes across nations. Educational Research and Evaluation, 19(1), 19-38.

Anahtar Kelimeler

PISA, çok değişkenli-çok düzeyli model, akademik başarı.

OKUL ETKİLİLİĞİNİ ETKİLEYEN BİR FAKTÖR: ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ**Mustafa ÖZGENEL****İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ****Meral TOPAL****MEB****ÖZET**

Okul etkililiği veya etkili okul kavramları, 1970'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmakla birlikte, daha çok "Örgüt Geliştirme" üzerine yapılan araştırmaların ve çalışmaların içinde okul etkililiği ile karşılaşılacaktır. Etkili okul felsefesinde, öğrenci başarısına, beklenen etkinin dercesine, çıktılara bakılmaktadır. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır. Bir okulun etkililiği öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, finans, planlama, okulun fiziki koşulları gibi birçok unsurdan etkilenmektedir. Okulun stratejik parçalarından biri olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de okulun etkililiğinde önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu araştırma, okulun etkililiği üzerinde etkisi olduğu düşünülen unsurlardan biri olan öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin çalıştıkları okulun etkililiğini yordayıp-yordamadığını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma İstanbul İli Maltepe İlçesinde resmi okullarda çalışan 441 öğretmenden oluşmakta olup öğretmenlere "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği" uygulanmıştır. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,1'si (n=318) kadın öğretmen, %27,9'u (n=123) erkek öğretmendir. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisinin varlığının olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen verilerin örgüt geliştirmede etkenler, etkili okul unsurları, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okul arasındaki ilişki konularında bilgi verici olması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İş Doyumu, Okul Etkililiği, Okul Kültürü, Okul Gelişimi

A Factor Predicting School Effectiveness: Job Satisfaction of Teachers**Absract**

School effectiveness or effective school concepts have been introduced since the 1970s, but rather the effectiveness of schooling in research and studies on, "Organizational Development" has been encountered. In the effective school philosophy, the success of the student, the effect of the expected effect, the outcomes are looked at. It is based on the principle that all students can learn. The effectiveness of a school is influenced by many elements such as students, teachers, administrators, parents, finance, planning, and physical conditions of the school. It is thought that job satisfaction levels of teachers, which are one of the strategic parts of the school, are also important in the effectiveness of the school. The aim of this study was to determine whether there is a significant relationship between job satisfaction levels of teachers, which are thought to have an effect on school effectiveness, and whether the job satisfaction levels of their teachers predict the effectiveness of the school they work. The study consisted of 441 teachers working in official schools in Maltepe district of İstanbul and "Minnesota Job Satisfaction Scale" and "Effective School Scale" were applied to teachers. In this study, SPSS 22 package program was used to analyze the data. Of the teachers who participated in the study, 72.1% (n = 318) were female teachers and 27.9% (n = 123) were male teachers. As a result of the data analysis, it was found that there is a significant effect of teachers' job satisfaction levels on school effectiveness. It is thought that the data obtained as a result of the study will be informative about the factors in organizational development, effective school elements, teachers' job satisfaction levels and the relationship between the school where they work.

Keywords: Job Satisfaction, Effective School, School Culture, School Development

Giriş

Türk Eğitim Sisteminde eğitimin nitelik ve kalitesini etkileyen birçok farklı unsur bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, finans, okulların fiziki yapısı, kültürel yapı, sosyal, siyasal yapı gibi farklı unsurlar sayılabilir. Bu unsurları eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda kullanan ve istenen amaçlara ulaşan okulların etkili okul olduğu söylenebilir. Bir okulun etkililiğini oluşturan birçok unsur olduğu düşünülürken, temel olarak planlı değişim modelleri oluşturularak örgüt geliştiriminin önemi vurgulanmaktadır (Dinçer, 2018). Bu planlı değişimler ve örgütsel gelişimler ile birlikte öğrencilerin başarılarında olumlu ve dikkate değer değişimlerin varlığı üzerine etkili okul araştırmaları yapılmıştır (Demirtaş, 2010). Okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi okulun etkililiği ile yakından ilişkilidir (Başaran, 2000). Çok sayıda araştırma ve çalışma, okul yöneticilerinin eğitim kurumlarının nasıl geliştirileceği ve etkililiğinin artırılacağı konusunda yol göstermektedir (Calugarescu ve Preda, 2018). Farklı okullar benzer öğrenci, öğretmen, veli ve çalışanlara sahip olmalarına

rağmen farklı düzeylerde başarı elde edebilmektedirler. Hoy ve Miskel'e (2015) göre öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin performansları okul çıktılarını etkilemekte, oluşturmakta ve hem nicel hem de nitel açıdan ölçülebilmektedir. Bu noktada okul çıktılarını etkilemekte olan öğretmenlerin çalışma verimliliğini etkileyen unsurlar düşünülmektedir. 1970'li yıllara dayanan etkili okul kavramının kullanımında ve çalışmalarında daha çok planlamalar üzerinde durulmuştur (Balci, 2002; Özdemir, 2000). Ancak Okulun etkililiğini belirleyen en önemli ve en fazla etkiye sahip unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Bir öğretmenin mesleğine ilişkin beklentilerinin karşılanması veya karşılanamaması durumunda iş doyumunu veya doyumsuzluğu yaşayabilir. Bu durumda "Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri, algıladıkları okul etkililiğini yordamakta mıdır?" sorusu aklarda gelmektedir.

Bir insanın hayata dair beklentilerini karşılayabilmesi veya karşılayamaması o insana doyum veya doyumsuzluk yaşatmaktadır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin bu beklentilerinin karşılanması, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkileyerek verimli, çalışkan, üretken, daha aktif ve iş konusunda daha heyecanlı olmalarını sağlayabilir (Bota, 2013). İnsan hayatının önemli bir kısmı işte ve işe adanmış olarak geçmektedir. İş tatmini istihdamın önemli bir göstergesidir (Bota, 2013). Ayrıca şu kesin ki işten alınan doyum, işin performansının etkililiği için en önemli faktörlerden biridir (Bota, 2015). İş doyumunu genel olarak, çalışanların yaptıkları işi sevme derecesi olarak tanımlanabilmektedir. İş doyumunu, hangi sektörde çalışıldığı önemli olmaksızın iş görenlerin performansını olumlu etkileyen bir değişkendir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Bir insanın yaptığı iş ile ilgili kendini iyi hissetmesi, mutlu olması veya haz alması iş doyumunu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin iş ve yaşam doyumlarının okullardaki performanslarını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2013). İş doyumunu, sosyolojik ve psikolojik boyutlar arasında yer alan ve bireysel gereksinimler ile kurumsal beklentilerin karşılıklı uygunluğu veya örtüşmesi olarak ta tanımlanabilmektedir (Göktaş, 2007). Bir çalışanın iş doyumunun, iş ile ilgili beklentilerinin karşılanması, karşılanması, iş ortamı ve çalışma arkadaşları, maddi kazanımlar, kariyer basamakları, iletişim süreçleri gibi unsurlardan etkilendiği düşünülebilir. Ayrıca yapılan iş, çalışanın ihtiyaçlarını karşılayabildiği düzeyde önem arz etmektedir (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013). Alan yazına bakıldığında iş doyumunu üzerine; sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve etkili okul algıları arasındaki ilişki incelenerek, sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ile okul etkililiği arasında pozitif yönde ilişkilerinin varlığı (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2014), öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, yaş, çalıştıkları okul, fiziksel şartlar, çalışma arkadaşları ile iletişimleri, hizmet içi eğitimlere katılımlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013), yine öğretmenlerin çalıştıkları okulda yalnızlıkları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki (Aslan ve Yılmaz, 2013), okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları ile ilişkisi incelenerek, liderlik davranışlarının dönüşümcülüğe doğru ilerledikçe öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve örgütsel bağlılıklarının arttığı sonucu (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013) elde edilmiştir. Benzer şekilde etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Banoğlu, Madenoğlu, Sarier ve Uysal, 2014), ilköğretim okul yöneticilerinin performanslarının iş doyum düzeyleri ile ilişkisini duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi (Büyükgöze ve Özdemir, 2017) üzerine yapılmış olan çalışmalara rastlanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkisi üzerinde çalışılarak, öğretmenlerin yöneticilere karşı yaklaşımlarını değiştirdiklerinde iş doyum düzeylerinin artacağı sonucuna varılmış (Ceylan ve Yılmaz, 2011), mesleki tükenmişlik ile işle bütünleşme ve iş doyum arasındaki ilişki ele alınmış (Çapri, Göçkan ve Gürbüz, 2013), beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu, bazı değişkenler açısından değerlendirilmiş (Göktaş, 2007), özel okullarda çalışan ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonları karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma sonucunda özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma esnasında kendilerini daha fazla stres altında hissettikleri tespit edilmiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Öğretmenlerin iş doyumunu üzerine yapılan alan yazın taramaları sonucu rastlanan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesidir (Özkan, 2017). Araştırmaların incelenmesi doğrultusunda öğretmenlerin iş doyumunun çalışma performansları dolayısıyla okul çıktıları üzerindeki etkisi üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Alan yazına iş doyumunu doğrultusunda okul etkililiği ile ilgili çalışmalara bakılmıştır. Bu tarama sonucu, etkili okul veya okul etkililiği üzerine, okul kültürü ve etkililiği arasındaki ilişkiye bakılarak, yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunun (Ada ve Ayık, 2009), özel ve devlet ilköğretim okullarının etkililiğini karşılaştırılmasında, özel ilköğretim okullarının, çalışmada belirtilen boyutlar doğrultusunda, devlet ilköğretim okullarına göre daha etkili olduğu sonucunun (Arslan, Kuru ve Satici, 2006) elde edildiği çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca etkili okullarda karar verme süreçleri (Çelikten, 2005), ilköğretim okullarındaki örgütsel etkililik ve kimlik araştırması (Çobanoğlu, 2008), öğrenci başarısı ile okul kültürü üzerine araştırma yapılarak, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Demirtaş, 2010). Bu çalışmaların yanı sıra, ilköğretim okullarında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkisi (Gökmen, 2011), okul etkililiği ile yönetici öz yeterliliği (Gümüş ve Işık, 2017), Türkiye'ye de yapılmış olan okul etkililiği araştırmalarının genel olarak ele alınması (Gündüzalp, Şener ve Turhan, 2017), öğretmenlerin görüşüne göre okul etkililiğinin, öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı (Kanmaz ve Uyar, 2016), yine öğretmenlere göre ilköğretim okullarının etkililiği (Kuşaksız, 2010) konularını ele alan çalışmalar yapılmıştır. Eğitim kurumları dışında farklı ürün ve mal üreten örgütlerde çalışanların iş doyumlarının, örgütsel verimlilik üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Altınışık, 1997; Çekmeceliolu, 2006; Urhan, 2014). Ancak eğitim alanında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamaması üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Tüm bu kuramsal bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin önem arz ettiği söylenebilmektedir. Okulun stratejik parçalarından biri olan öğretmen unsurunun okulun etkililiği üzerinde payı olduğu mutlak olarak düşünülmektedir

(Şişman ve Turan, 2005). Geleceğin insan gücünü yetiştiren öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin istenilen seviyede olması, toplum açısından birçok hizmeti ve faaliyeti kapsayan okulların verimli ve etkili olmasından etkilenebilir. Alan yazın taramaları sonucunda iş doyum ve etkili okul değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine göre iş doyum ve etkili okul algıları arasındaki ilişki üzerine (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2014) çalışılmış ve bu iki değişken arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

İş doyumunu iş görenlerin hayatının tamamını etkilediğinden yüksek olması beklenir. Bunun yanında eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu kadar önemli olan bu kurumların, kaliteli, verimli ve donanımlı eğitim-öğretim hizmeti verebilmesi için etkililiklerinin sağlanması gerekir. Bu nedenle bu araştırma, okulların gelişiminde stratejik bir yere sahip olan öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili iş doyum düzeylerinin, çalıştıkları okulların etkililiği ile bağlantılarının ne ölçüde olduğunun tespiti açısından önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler ile örgütsel gelişmede etkenler, etkili okul unsurları, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri gibi alanlarda bilgi verici olması, bu alanda yapılan çalışmalara yenisinin eklenmesi ve bundan sonra yapılacaklara ışık tutması düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının öğretmen ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanışı gibi alanlarda yardımcı olabilir. Gelecekte bu alanda yapılacak iyileştirme çalışmalarına hangi boyutlarda ağırlık verileceği konusunda ilgililere yol gösterebilir. Yapılan araştırmada elde edilen veriler ile örgüt geliştirme ve okul etkililiği çalışmalarına katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacaklara ışık tutması düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve algıladıkları okul etkililiği cinsiyetlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul kademesine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile algıladıkları okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, algıladıkları okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan, resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile okulun etkililiği algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Ele alınan değişkenlerin birlikte değişip değişmeme durumlarının ve değişim var ise hangi yönde olduğunun anlaşılmasına çalışıldığı model, korelasyon türü ilişkisel modeldir. Özellikle çok değişkenli araştırmalarda başvurulan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018).

Araştırmada İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan resmi okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve etkili okul algıları tespit edilmiştir. İş doyum düzeyi ve okul etkililiği arasındaki ilişki belirlenerek, iş doyum düzeyinin okul etkililiği üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Evren ve örneklem

Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan tüm okullarda çalışan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise; resmi ilkököl, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan gönüllü öğretmenlerden seçkisiz olarak yapılmıştır. Bu 441 öğretmen “İş Doyumu Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” uygulaması için örneklemde yer almışlardır. Örneklem %72,1’ini (n=318) kadın, %27,9’unu (n=123) erkek öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin %85,3’ü (n= 376) lisans, %14,7’si (n=65) lisansüstü öğretimi tamamlamıştır. %37’si (n=163) ilkökölde, %44,4’ü (n=196) ortaokulda ve %18,6’sı (n=82) ortaöğretimde görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırma için iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği: İş Doyum Ölçeğinde iki bölüm yer almaktadır. İlk bölümde veri kaynaklarının yaş, kıdem, mezuniyet gibi demografik özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümde “İş Doyum Ölçeği”nin maddeleri yer almaktadır. Ölçek ilk olarak, Weiss, England, Lofquist tarafından geliştirilerek, çalışanların genel iş doyumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Locke, 1976; Akt. Özkan, 2017). İrigüler (2015) yaptığı çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değerini 0,91 olarak bulmuştur (İrigüler, 2015’ten akt. Özkan, 2017: 41). Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur.

Ölçek toplam yirmi maddeden oluşmaktadır. İçsel doyum boyutunda 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 nolu maddeler olmak üzere on iki madde bulunmaktadır. Dışsal doyum boyutunda 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 nolu maddeler olmak üzere sekiz madde bulunmaktadır (Özkan, 2017). Ölçek, “Hiç memnun değilim”, “Memnun değilim”, “Kararsızım”, “Memnunum”, “Çok memnunum” artan biçimde sıralanan beşli likert tipindedir.

Etkili Okul Ölçeği: Şişman (1996) tarafından geliştirilerek, ilk defa Eskişehir ilindeki araştırmada kullanılan “Etkili Okul Ölçeği” toplam altı boyut ve 56 maddeden oluşmaktadır (Kuşaksız, 2010). Ölçeğin boyutları, etkili okulda okul müdürü, etkili okulda öğretmenler, etkili okulda öğrenciler, etkili okulun programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okul kültürü ve ortamı, etkili okul çevresi ve velilerdir. Kuşaksız (2010) ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değerini ,93 olarak bulmuştur. Ölçek, “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Çoğunlukla katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” artan biçiminde sıralanan beşli likert tipindedir.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiş olan bu araştırmada ölçeğin, etkili okulun programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okulun kültürü ve ortamı, etkili okulun çevresi ve veliler boyutları kullanılmıştır. Bu üç boyut toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Üç boyutun bu çalışmada güvenilirlik katsayısı ,94 olarak bulunmuştur. Gerekli izinler alınarak, üç boyutun kullanılmış olduğu ifade edilmiştir.

Verilerin toplanması

Veri toplama sürecinde İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan gönüllü öğretmenlere “İş Doyumu ve Etkili Okul Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçeklerin maddelerini değerlendirirken görüşlerine göre artan biçimde sıralanan maddeler arasından seçim yapmışlardır. Toplanan veriler analiz edilmek üzere SPSS 22 paket programına yüklenmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak kayıp veri olup olmadığının tespiti için frekansa bakılmıştır. Güvenirlik değeri olarak Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. İş doyum ve etkili okul değişkenlerinin toplam puanları hesaplanmıştır. İkili gruplar arasındaki karşılaştırma için t-testi, ikiden fazla grupları karşılaştırma için anova, varyans analizi, pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı bağımsız değişkenler için regresyon testi yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda iş doyum ve okul etkililiği değişkenlerinin aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve okul etkililiği algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ilişkileri için t-testi ve anova analiz işlemleri yapılmıştır. Belirli bir değişkene dayalı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin iki gruba sahip olan demografik özelliklerinden cinsiyet ve mezuniyet durumları için t-testi, üç ve üçten fazla gruba sahip olan demografik özelliklerinden, çalıştıkları okul türü, yaş, kıdem ve mezun oldukları bölüm için anova analizleri uygulanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyum ve okul etkililiği puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	S	t	df	p
İş Doyumu	Kadın	315	3,430	,626	1,025	435	,306
	Erkek	122	3,360	,653			
Okul Etkinliği	Kadın	315	3,533	,617	2,630	435	,009
	Erkek	122	3,353	,670			

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için boyutların puanlarına t-testi uygulanmıştır. Tablo 1’de yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri için cinsiyetlerin aritmetik ortaları arasındaki farka bakıldığında ($t=1,025$; $p=,306>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Varyanslar homojendir, dolayısıyla öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Tablo 1’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Grupların aritmetik ortaları arasındaki fark ($t= 2,630$; $p=,009<,05$) kadın öğretmenler lehine ($X=3,533$) gerçekleşmiştir. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla etkili olarak algılamaktadırlar.

Tablo 2. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre iş doyumu ve okul etkililiği puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

	Mezuniyet	N	X̄	Ss	t	sd	p
İş Doyumu	Lisans	372	3,412	,638	,119	435	,905
	Lisansüstü	65	3,402	,616			
Okul Etkinliği	Lisans	372	3,489	,614	,471	435	,638
	Lisansüstü	65	3,448	,808			

Tablo 2'de yer alan, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve okul etkililiği algılarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin iş doyumunda grupların aritmetik ortalamalarının arasındaki fark ($t=,119$; $p=,905>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin okul etkililiği algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark ($t=,471$; $p=,638>,05$) anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Bu nedenle gruplar denk görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiğinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	f, X̄ ve S değerleri				ANOVA sonuçları					
	Okul Türü	N	X̄	Ss	Kaynak	KT	sd	KO	F	P
İş Doyumu	İlkokul	163	3,541	,557	G.Arası	4,468	2	2,234	5,683	,004
	Ortaokul	194	3,324	,650	G.İçi	170,600	434	,393		
	Ortaöğretim	80	3,354	,700	Toplam	175,067	436			
	Toplam	437	3,410	,634						
Okul Etkililiği	İlkokul	163	3,662	,543	G.Arası	8,955	2	4,478	11,262	,000
	Ortaokul	194	3,407	,671	G.İçi	172,546	434	,398		
	Ortaöğretim	80	3,302	,692	Toplam	181,502	436			
	Toplam	437	3,482	,645						

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre çalıştıkları okul türlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İş doyumu ($F=5,683$; $p=,004<,05$) ve okul etkililiği ($F=11,262$; $p=,000<,05$) istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi okul türlerinden kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiğinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçları

	Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	i-j	Std	p
İş Doyumu	İlkokul	Ortaokul	,21678*	,06662	,001
		Ortaöğretim	,18612*	,85559	,30
	Ortaokul	İlkokul	-,21678*	,06662	,001
		Ortaöğretim	-,03066*	,08331	,713
	Ortaöğretim	İlkokul	-,18612*	,85559	,30
		Ortaokul	,03066	,08331	,713
Okul Etkililiği	İlkokul	Ortaokul	,25522*	,06700	,000
		Ortaöğretim	,35947*	,08607	,000
	Ortaokul	İlkokul	-,25522*	,06700	,000
		Ortaöğretim	,10425	,08378	,214
	Ortaöğretim	İlkokul	-,35947*	,08607	,000
		Ortaokul	-,10425	,08378	,214

İş doyumu ve okul etkililiği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, ilkökulde çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında ilkökulde çalışan öğretmenlerin lehine $p=,001<,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilkökulde çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında ilkökulde çalışan öğretmenlerin lehine $p=,03<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ilkökulde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının ($X=3,541$), hem ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarından ($X=3,324$), hem de ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarından ($X=3,354$) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiği algılarına bakıldığında ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık ilkökulde çalışan öğretmenlerin lehine $p=,000<,01$ düzeyindedir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulu ($X=3,662$), ortaokulda çalışan öğretmenlere ($X=3,407$) ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlere ($X=3,302$) göre daha etkili olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında gerek iş doyumu düzeyinde gerekse okul etkililiği algısında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiğinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	f, X ve S değerleri				ANOVA sonuçları					
	Yaş	N	X	Ss	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
İş Doyumu	20 – 30 yaş	53	3,340	,790	G.Arası	1,304	3	,435		
	31 – 40 yaş	147	3,380	,663	G.İçi	179,055	437	,410	1,061	,365
	41 – 50 yaş	169	3,469	,569	Toplam	180,359	440			

	51 ve üstü	69	3,339	,628					
	Toplam	437	3,340	,640					
	20 – 30 yaş	53	3,475	,807	G.Arası	1,593	3	,531	
	31 – 40 yaş	147	3,381	,708	G.İçi	197,550	437	,452	
Okul Etkililiği	41 – 50 yaş	169	3,507	,603	Toplam	199,143	440	1,175	,319
	51 ve üstü	69	3,525	,642					
	Toplam	437	3,464	,673					

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İş doyumunu için $F=1,061$ ile $p=,365>,05$ ve okul etkililiği için $F=1,175$ ile $p=,319>,05$ istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyum düzeylerinde ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiğinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		f, X̄ ve S değerleri			ANOVA sonuçları					
	Mesleki Kıdem	N	X̄	Ss	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
İş Doyumu	1 – 10 yıl	87	3,381	,738	G.Arası	1,027	2	,513		
	11 – 20 yıl	183	3,368	,623	G.İçi	174,040	434	,401		
	21 ve üstü	167	3,472	,584	Toplam	175,067	436		1,280	,279
	Toplam	437	3,410	,634						
Okul Etkililiği	1 – 10 yıl	87	3,463	,747	G.Arası	1,807	2	,902		
	11 – 20 yıl	183	3,420	,650	G.İçi	179,697	434	,414		
	21 ve üstü	167	3,562	,574	Toplam	181,502	436		2,179	,114
	Toplam	437	3,483	,645						

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İş doyumunu için $F=1,280$ ile $p=,279>,05$ ve okul etkililiği için $F=2,179$ ile $p=,114>,05$ istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinde ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiğinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, X ve S değerleri				ANOVA sonuçları						
Bölüm	N	X̄	Ss	Kaynak	KT	sd	KO	F	p	
İş Doyumu	Sınıf Öğrt.	134	3,523	,575	G.Arası	3,331	2	1,666	4,121	,017
	Branş Öğrt.	283	3,339	,646	G.İçi	177,028	438	,404		
	Meslek Öğrt.	20	3,510	,852	Toplam	180,359	440			
	Toplam	437	3,403	,640						
Okul Etkililiği	Sınıf Öğrt.	134	3,660	,527	G.Arası	7,881	2	3,940	9,023	,000
	Branş Öğrt.	283	3,368	,711	G.İçi	191,262	438	,437		
	Meslek Öğrt.	20	3,523	,721	Toplam	199,143	440			
	Toplam	437	3,464	,673						

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre çalıştıkları mezun oldukları bölümlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İş doyumu için $F=4,121$ ile $p=,017<,05$ ve okul etkililiği için $F=9,023$ ile $p=,000<,05$ istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiğinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	i-j	Std	p	
İş Doyumu	Sınıf Öğrt.	Branş Öğrt.	,18394*	,06652	,006
		Meslek Öğrt.	,01313	,15240	,931
	Branş Öğrt.	Sınıf Öğrt.	-,18394*	,06652	,006
		Meslek Öğrt.	-,17080	,14703	,246
	Meslek Öğrt.	Sınıf Öğrt.	-,01313	,15240	,931
	Branş Öğrt.	,17080	,14703	,246	
Okul Etkililiği	İlkokul	Ortaokul	,29232	,06914	,000
		Ortaöğretim	,13670	,15841	,389
	Ortaokul	İlkokul	-,29232*	,06914	,000
		Ortaöğretim	-,15562	,15282	,309
	Ortaöğretim	İlkokul	-,13670	,15841	,389

Ortaokul ,15562 ,15282 ,309

İş doyumu ve okul etkililiği puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile branş öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine $p=,006<,01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının ($X=3,523$), branş öğretmenlerinin iş doyumlarından ($X=3,339$) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiği algılarına bakıldığında ise mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine $p=,000<,01$ düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerin çalıştıkları okulu ($X=3,660$), branş öğretmenlerine ($X=3,368$) göre daha etkili olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında gerek iş doyumu düzeyinde gerekse okul etkililiği algısında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9. İş doyumu ve okul etkililiği arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	İş doyumu toplam
Etkili Okul Programı	,421**	,410**	?
Etkili Okul Kültürü	,471**	,556**	?
Etkili Okul Çevre-Veli	,455**	,534**	?
Okul etkililiği toplam	?	?	?

** $p<0,01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre pozitif yönde orta düzeyde ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Karşılaştırılan boyutlar arasında $r=,556$ değeri ile etkili okul kültürünün öğretmen dışsal iş doyumuna en yüksek değerde etki eden boyut olduğu analiz sonucunda elde edilmiştir. En düşük düzeyde ise etkili okul programı boyutunun öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerine etkisi ($r=,410$) olarak bulunmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	R	R ²	F	p
İş Doyumu	Okul Etkililiği	,610	,041	,581	14,956	,581	,338	223,691	,000

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında modelin %33,8'nin ($R^2=,338$) açıklanabilir olduğu tespit edilmiştir. Modelin anlamlı ($p=,000<,05$) olduğu ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir ilişkisinin varlığı bulunmuştur. Buradan sonuçla öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, okul etkililiği algılarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumundaki bir birimlik artış okul etkililiği algılarında 0,610'luk artışa neden olmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir etkileşim olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin işleri ile ilgili doyumları arttıkça verimlilikleri artmakta ve daha istekli çalışmakta oldukları, dolayısıyla okulun etkililiğini arttırdıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyi okul etkililiği algılarını yordamaktadır. Benzer bir araştırma yürüten Yıldırım, Akan ve Yalçın, (2014) ise sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişkenin karşılıklı etkileşim halinde olduğu belirtmişlerdir.

İstatistiksel olarak alt boyutlar arasında en fazla etkileme düzeyinin “etkili okul kültürü” alt boyutunun iş doyumunun “dışsal doyum” alt boyutuna olan etkisi ($r=,556$) olduğu tespit edilmiştir. Okul içerisinde, yerleşmiş ve tüm paydaşlar tarafından benimsenen kültürün olması, bu kültürün etkili ve istenen düzeyde olarak algılanması öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerini etkileyebilir. Dışsal doyum boyutunun içerisinde, yöneticinin emrindeki kişileri idare tarzı ve karar verme yeteneği, kanun, yönetmelik ve talimatların uygulanması, yapılan iş karşısında alınan ücret ve takdir edilme, çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları gibi faktörler bulunmaktadır.

Ma ve MacMillan (2010) iş yeri ve okul koşullarının iyi olması veya artması öğretmenlerin işten aldıkları memnuniyeti de arttırdığı sonucunu belirtmektedir. Okul kültürünün ve ortamının istenilen düzeyde olduğunda, öğretmenin okula bağlılığı artmakta, işe devamsızlığı azalmakta, işten aldığı keyif ve işle ilgili hoşnutluğu artmaktadır (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2014).

Demirtaş (2010), iş doyumu artan öğretmenin örgütsel bağlılığı artar, dolayısıyla, öğretmen işe ve öğrencilere bağlanarak öğrencilerin akademik olarak başarısını yükseltir olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler işleri ve çalıştıkları okul ile ilgili olumlu duygu ve tutumlara sahiptirler, öğrencileri öğrenmeye yönelik motive edebilirler. Bu durumla etkileşimli olarak işe; etkili olduğu düşünülen okullarda görev yapan öğretmenler, kendilerini ve okullarını ayrıcalıklı ve çekim merkezi olarak görebilmektedirler. Okulun etkililiği arttıkça öğretmenler çevresindeki insanların, okulları hakkındaki düşüncelerinden daha memnun ve tatmin olmaktadır, bu durum da iş doyumlarında artışa neden olmaktadır (Çobanoğlu, 2008).

Araştırmaya göre, öğretmenlerin kadın veya erkek öğretmen olmalarına göre yani cinsiyet değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo 1, $p=,306>,05$). Araştırmanın bu bulgusu, Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013), Bilir (2007), Ceylan ve Yılmaz (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), Karaköse ve Kocabaş (2006), Telef (2011) tarafından yapılan çalışma ve araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yurtdışı çalışmalarda, Bota (2013), öğretmenlerin iş doyum düzeylerini uzmanlık, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiş ve Romanya eğitim sistemi içerisinde yer alan ortaokulda çalışan öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları sonucunu ifade etmektedir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin iş doyum düzeyinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Ancak Banoğlu, Madenoğlu, Sarier ve Uysal (2014), Büyükgöze ve Özdemir (2017) ve Özkan (2017) erkek öğretmenlerin iş doyum düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucunu ifade etmektedir. Büyükgöze ve Özdemir'e göre (2017), bu durum kadınların erkeklere oranla daha az beklentiye sahip oldukları, özellikle görev değişikliklerinde ve görevde yükselme durumlarında erkek öğretmenlerin daha yüksek tatminlerinin olduğu şeklinde açıklanmıştır. Clay, Heller ve Perkins (1993) ve Ma ve MacMillan (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin iş doyum düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuş olup, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğunu belirtmektedirler.

Yine cinsiyet değişkenine göre okul etkililiği algısına bakıldığında analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 1, $p=,009<,05$). Bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla etkili buldukları sonucuna varılmıştır. Genel olarak, kadınların yaptıkları iş dışında ev ve çocuklar konusunda erkeklere göre çok daha fazla meşguliyetlerinin olduğu dolayısıyla iş ve çalıştıkları okuldan çok fazla beklentilerinin olmadığı düşünülebilir. Okul etkililiği üzerine çok sayıda çalışma ve araştırma olmasına rağmen, öğretmenlerin genel demografik özellikleri ve iş doyumlarının okul etkililiğiyle etkileşimi üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Çobanoğlu (2008), okul etkililiği algısında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını, Kanmaz ve Uyar (2016) ve Kuşaksız (2010) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla etkili olarak algıladıkları sonucunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre gerek iş doyumları gerek se okul etkililiği algı düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 2). Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer şekilde Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013), Gençtürk ve Memiş (2010) ve Telef (2011) öğretmenlerin mezuniyet durumunun iş doyum düzeylerini bir etkisinin olmadığı sonucunu belirtmektedirler. Yine Kanmaz ve Uyar (2016) öğretmenlerin mezuniyet durumlarının okul etkililiği algı düzeylerine bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Çobanoğlu (2008) ve Kuşaksız (2010) enstitü (önlisans) mezunlarının lisans mezunlarına göre okullarını daha etkili bulduklarını ifade etmektedirler. Kuşaksız (2010), bu duruma gerekçe olarak, enstitü (önlisans) mezunu öğretmenlerin birikimlerinin fazla olması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, öğrenci, veli ve çevreden beklentilerinin yüksek olması düşüncesini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerinin her ikisinin de çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir (Tablo 3). Bu durum ilkokulda çalışan öğretmenlerin lehine olmuştur. Ortaokulda çalışan öğretmenler ergenlik çağındaki öğrenciler ile çalışmaktadırlar. Bir bireyin gelişim psikolojisinin en sıkıntılı olduğu dönemin ortaokul zamanına denk gelen dönem olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise öğretmenler de daha çok strese neden olabilir ve iş doyum düzeylerini düşürebilir. Benzer şekilde ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ise genel olarak kontrolü zor yaş grubu ile çalıştıkları düşünülebilir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Bu çalışmada varılan sonuca benzer şekilde, Ertürk ve Keçecioğlu (2012) ve Özkan (2017) ilkokulda çalışan öğretmenlerinin iş doyum düzeyinin ve Kanmaz ve Uyar (2016) ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ifade etmektedir. Farklı bir şekilde olarak ise Clay, Heller ve Perkins (1993), öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013) ise ortaöğretimde çalışan öğretmen grubu ile çalışma yaparak, sınavla öğrenci alan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu sonucunu belirtmektedir.

Tablo 5'te yer alan istatistiksel sonuçlara göre öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Özkan'a göre (2017) ortaokulda çalışan öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ilkokulda çalışan 51 yaş ve üstü öğretmenlerin iş doyumlarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu bulunmuştur. Burada deneyim arttıkça işten alınan keyif ve doyumun arttığı düşüncesi hâkimdir. Özkan'a (2017) benzer şekilde Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013) ve Bilir (2007) öğretmenlerin yaşının arttıkça iş doyumunun da arttığı sonucunu belirtmektedir. Burada yaş ile birlikte genel beklentilerin azaldığı ve daha fazla akışına yaşama düşüncesinin arttığından söz edilebilir.

Çalışmada yer alan Tablo 6 sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013), Bilir (2007), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Karaköse ve Kocabaş (2006) öğretmenlerin iş doyumun düzeylerinin kıdemleri ile arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedirler. Gençtürk ve Memiş (2010) ve Özkan (2017) yaptıkları çalışmalarda kıdem arttıkça iş doyumunun artmakta olduğu sonucuna ulaşırken aksine olarak Ma ve MacMillan (2010) kıdem arttıkça iş doyumunun azalmakta olduğunu sonucunu ifade etmektedirler. Bu aynı işi yapmaktan usanmak ve tükenmek olarak yorumlanabilir. Çobanoğlu (2008), Kanmaz ve Uyar (2016) ve Kuşaksız (2010) ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okullarını daha fazla etkili olarak algıladıkları sonucunu ortaya koymaktadırlar. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bilgi birikimi ve edindikleri tecrübeler doğrultusunda okulun durumuna daha olumlu baktıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre iş doyum ($p=,017<,05$) ve okul etkililiği algı ($p=,000<,05$) düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durum için Tablo 8'e bakıldığında her iki düzey için de farklılığın Sınıf Öğretmenliği alanından mezun olanların lehine olduğu görülmüştür. Benzer sonuçları elde eden Ertürk ve Keçecioğlu (2012), Gençtürk ve Memiş (2010) ve Telef (2011) sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar. Burada küçük yaşta eğitime başladıkları öğrencilerinin gelişimini izlemek öğretmene keyif verebilir ve iş doyumunu artırabilir (Gençtürk ve Memiş, 2010). Sınıf öğretmenleri tüm eğitim öğretim yılı boyunca hatta öğrencinin ilkökul hayatı boyunca, farklı ders, konu ve etkinliklerle aynı öğrenciler ile bir arada olmakta. Bu durum karşılıklı olarak daha iyi tanıma, sahiplenme ve özümsemeye neden olabilmektedir. Ayrıca farklı dersler anlatılması öğretmeni monotonluktan kurtarabilir. Yorucu olabilir ancak işten alınan keyif ve memnuniyet daha fazladır. Branş öğretmenlerinin gün boyunca aynı konuları anlatması tekdüzeliliğe götürüp mutsuz olmalarına neden olabilir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Ancak Bilir'in (2007) çalışmasına göre iş doyum düzeyinin branşlar arasında farklılık göstermediği sonucu gibi sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında da farklılık göstermediği sonucu var olmaktadır. Branş öğretmenleri ile çalışan Ceylan ve Yılmaz (2011), her branş öğretmenin beklentisinin farklı olması nedeniyle iş doyum düzeyleri arasında da farklılık olduğunu savunmaktadırlar. Bu çalışma ile benzer sonucu elde eden Çobanoğlu (2008), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okullarını daha etkili algıladıklarını ortaya koymaktadırlar.

Alan yazın taramalarına göre genel olarak öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği ile okul yöneticisinin liderlik davranışları arasındaki ilişki ele alındığı görülmektedir. Dinger (2018), etkili bir okul liderinin okul ortamına ve öğretmenlerin iş doyumuna etkisini ele almışlardır. Çelikten (2005) ve Şahin (2003) benzer araştırmalar yaparak, yöneticinin liderlik davranışının okulun etkililiği üzerine etkisinin olduğu sonucunu belirtmektedirler. Şahin (2003), etkili bir okul geliştirmek için öncelikle birliktelik kültürünün oluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymuş ve bu durumun öğretmenlerin adanmışlık ve iş doyumlarını olumlu etkileyeceği düşüncesini savunmaktadır. Benzer şekilde Ma ve McMillan (2010) araştırmalarında, iş yeri koşullarının ve okul kültürünün olumlu yönde geliştirilmesi ile öğretmenlerin iş doyumunun artacağını düşünmektedirler. Hall, Rahimi ve Wang (2015) öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de yüksek olacağı sonucunu belirtmektedir. Calugarescu ve Preda (2018) okul etkililiği ve verimliliğinin yönetimi üzerine çalışmışlardır. Ada ve Ayık (2009) okul kültürü ile okul etkililiği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucunu ifade etmektedirler. Alan yazın taramaları sonuçlarına bakıldığında iş doyum ve okul etkililiği değişkenlerini bir arada araştıran sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Bu araştırma, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Maltepe ilçesindeki okullarda çalışan gönüllü bazı öğretmenler ve bu öğretmenlere uygulanan "İş Doyumu Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği"ndeki maddeler ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar, rasgele belirlenen ilkökul, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu durumda elde edilen sonuçların genel olarak alan yazın taramasında elde edilen önceki araştırma sonuçları ile benzer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği algılarının genel olarak okul kültürü ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim etkili bir okul müdürü veya lideri etkili bir okul kültürü oluşturma çabasına girdiğinde öğretmenlerin iş yerleriyle ilgili algılarını, adanmışlıklarını, memnuniyetlerini, okulun akademik başarısını olumlu yönde arttırmak için çalışmalar yapabilir.

Okul müdürleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordadığı bilgisinden yola çıkarak öğretmenlerin huzurlu, paylaşımcı, adil bir ortamda çalışmalarını sağlayarak okul etkililiğine katkıda bulunabilir.

Bundan sonraki araştırmalarda ölçülmesi zor olan okul etkililiği kavramı sadece liderlik davranışları ile ilişkilendirilmeyip, öğretmenlerin iş doyumları ile de ilişkilendirilerek verilerin çeşitlendirilmesi sağlanabilir. Bu durum farklı açılardan bakmayı geliştirebilir. Etkililiğin artması her açıdan ve daha hızlı olarak gerçekleşebilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş. & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Arslan, H., Kuru, M. & Satıcı, A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 15-25.
- Aladağ, E., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. & Koruklu, N. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Altınışık, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 135-153.
- Aslan, H. & Yılmaz, E. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Avey, J. B., Mhatre, K. H., Reichard, R. J. & Luthans, F. (2011). Olumlu psikolojik sermayenin çalışan tutumları, davranışları ve performansı üzerindeki etkisinin meta-analizi. Alınan yer <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası Yayınları.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumları ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83(2013), 634-638.
- Bota, O. A. (2018). Aspects regarding the relationship between teachers teaching style, job satisfaction and motivation. *Journal Plus Education*, 21(2018), 52-58.
- Büyüköze, H. & Özdemir, M. (2017). İş doyumları ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calugarescu, A. G. & Preda, M. (2018). Management of educational efficiency and efficiency. *Holistica*, 9(3), 89-96. Alınan yer DOI: 10.2478/hjbpa-2018-0025
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ç. B. & Yılmaz, A. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Clay, R., Heller, H. W. & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1).
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Çapri, B., Gökçakan, Z. & Gündüz, B. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Çekmecelioğlu, H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 1303-2860.
- Çelikten, M. (2005). *Etkili okullarda karar verme süreci*. Erciyes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kayseri.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli örneği)* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Devakaranyam, P. N. & Sujatha, S. (2017). Job satisfaction of teacher educators in relation to the leadership style of principal. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(10), 39-43.

- Dinçer, Ö. (2013). *Örgüt geliştirmede teori, uygulama ve teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Dinger, T. K. (2018). *The relationship between teacher communication satisfaction, teacher job satisfaction, and teacher perception of leadership efficacy* (Doktora tezi). Western Illinois University, Macomb.
- Ertürk, E. & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054. Alındığı yer <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gökmen, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bu davranışların okul etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumları ve bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Gümüş, E. & Işık, A. N. (2017). Yönetici öz-yeterliliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Güzdüzalp, S., Şener, G. & Turhan, M. (2017). Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
- Hall, N. C., Rahimi, S. & Wang, H. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47(2015), 120-130.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumları ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (2010). *Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction*. Alınan yer <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Yüksek Lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Recepöğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 311-326.
- Savaş, A. C. & Toprak, M. (2013). Türkiye'de okul geliştirmede uygun model arayışı: Bir okul geliştirme reformu olarak Memphis Yeniden Yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 121-137.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (99-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. Alınan yer <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-443.
- Urhan, S. (2014). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi bir alan araştırması* (Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, İ., Akan, D. & Yalçın, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81.

Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 476-484. Alınan yer <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN KABUL-RED DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ŞÜKRAN ŞİMŞEK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİYEŞİM YURDAKUL
MEBAYNUR BÜTÜN AYHAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu ve amaç: Çocukluk döneminin en belirleyici deneyimleri, anne babalarla kurulan ilişkilere dayanmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuğun annesi ile karşılıklı etkileşimi büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuğunu kabul etmesi veya reddetmesi ve bunun çocuk üzerindeki etkileri ebeveyn kabul-red kuramı ile açıklanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların yakın çevresinde sürekli etkileşime girdiği anne babalarının tutum ve davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi, var olan durumun ve gereksinimlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada annelerin kabul-red düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma, tarama modelinde betimsel olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 165 okul öncesi dönem çocuğu ve anneleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin Kısa Formu (EKRÖ/K)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, çocukların cinsiyetinin, annelerin yaşının, öğrenim düzeyinin ve çalışma durumunun annelerin kabul-red düzeyi puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına zaman ayırma ve oyun oynama sürelerinin artmasının ve kitap okuma sıklığının artmasının annelerin kabul düzeyini arttırdığı, ancak çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin artması ile birlikte ise annelerin kabul düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bulgular doğrultusunda çocukları ile oyun oynamaları, nitelikli zaman geçirmeleri, çocuklarına kitap okuma zamanları yaratmaları ve çocukların ekran kullanımlarını kontrol altında tutmaları konularında anneler bilinçlendirilebilir. Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin kabul-red düzeylerini etkileyebilecek farklı değişkenler farklı çalışma gruplarında değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, okul öncesi dönem, anne kabul-red

AN ANALYSIS ON THE REFUSAL/ACCEPTANCE LEVELS OF THE MOTHERS WITH CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD

Abstract

Purpose: The most determinant experience of childhood is based on the established relationships with mother and father. The mutual interaction between the preschool child and the mother is particularly essential. Rejection or acceptance of a child by parents and its effects on the child can be explained with acceptance and rejection concept. Investigating the variables that affect the attitudes and behaviors of the parents in which the children interact in the immediate environment of the preschool period and the studies carried out to determine the current situation and needs are of importance in terms of supporting the healthy development of the children. In this context, examination of variables to acceptance and rejection levels of mothers is aimed in this research.

Method: The research is planned as descriptive in scanning model. The study group of this research consists of 165 preschool period children in preschool education institutions and their mothers, affiliated to Antalya Provincial Directorate of National Education. As for the Data Collection Tool, Personal Information Form and Short Form of Parental Acceptance-Rejection Scale is used. As a non-parametric method, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test were used for data analysis.

Findings: After the study was completed, it was found out that gender of the children, the age of the mother, the education level and employment status of the mother did not make a significant difference in mother' acceptance-rejection scores. The increasing time of the devotion, play time and the frequency of book reading enhances the level of acceptance for mothers. However, it is also found out that with the increased screen time, the acceptance of the mother is decreased.

Implications for Research and Practice: According to the findings, mothers can be brought forth to awareness about playing games with their children, spending qualified time, creating reading time for their children and keeping the time spent on TV, computer, etc. under control. Additionally, different variables that may affect acceptance-rejection levels of mothers with children in preschool period can be evaluated in different study groups.

Key Words: Children, preschool period, mother, acceptance and rejection

Giriş

Çocukların çok yönlü ve hızlı bir gelişim süreci içinde oldukları okul öncesi dönemdeki yaşantıları sağlıklı gelişimleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Çocukluk döneminin en belirleyici deneyimleri anne babalarla kurulan ilişkilere dayanmaktadır. Bu dönemdeki çocukların özellikle annesi ile karşılıklı etkileşimi büyük önem taşımaktadır. Anne ile kurulan bu ilişki çocuğun kişilik gelişimi ve kendine saygısı açısından önemlidir (Erkan ve Toran, 2004, Kaytez ve Durualp, 2016; Rohner, 2004; Ural, vd. 2015). Bu nedenle annelerin bu dönemdeki çocuklarını kabul-red düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

Anne babaların davranışlarını inceleyen çalışmalar iki boyuta yoğunlaşmaktadır. Birinci boyut olan denetim-özerklik, anne babaların davranış kurallarını yürütmeye ne kadar kısıtlayıcı ya da izin verici oldukları üzerinde odaklanmaktadır. İkinci boyut olan kabul-red boyutu ise anne babaların kabul edici veya onaylayıcı davranışlarını ifade eden "sıcak" ya da reddedici veya onaylamayan davranışlarını içeren "düşmanca" anne-baba davranışlarına odaklanmaktadır (Can ve Aksel, 2017; Erkan ve Toran, 2004; Rohner, 2004; Ural, vd. 2015; Kaytez ve Durualp, 2016). Ebeveynlerin çocuklarını kabul-red düzeylerinin sebeplerini, sonuçlarını ve ilişkili değişkenleri yordayabilmek ve açıklayabilmek amacıyla Kabul-Red Kuramı geliştirilmiştir (Rohner, 2004). Rohner tarafından 1966 yılında geliştirilen ve 1975 yılında yayınlanan Ebeveyn Kabul/Red Kuramı'nın (EKAR Kuramı) (The Parental Acceptance Rejection Theory-PART) temeli Kardiner'in 1939'daki görüşleri ile Whiting ve Child'in (1953) modelinin birleşimine dayanmaktadır. EKAR Kuramı'nda ebeveynliğin kalitesinin yanı sıra budurumun çocuk ve yetişkinlerdeki olası sonuçları ele alınmaktadır. Kurama göre çocuklar, kendilerine yakın gördükleri kişilerin (anne-baba veya bakıcı) olumlu tepkilerine gereksinim duymaktadır (Can ve Aksel, 2017; Gülay Ogelman ve Uçar Çabuk, 2013; Öngider ve Karadeniz, 2008; Ural, vd. 2015; Kaytez ve Durualp, 2016). Anne babaların çocuklarını kabul etmesi ya da reddetmesi sadece çocukluk döneminde değil, yetişkinlik dönemine dek uzanan psikolojik etkilere sahip olduğundan yaşam boyu gelişim süreci içerisinde ele alınmaktadır.

Ebeveyn tarafından kabul ve reddedilmenin temeli kişilerarası ilişkilerdeki sıcaklık boyutuna dayanmaktadır. Sıcaklık boyutu, ebeveynlerle çocuk arasındaki duygusal bağın kalitesini içerdiği gibi anne-babanın duygularını ifade etmekte kullandıkları davranışları da içermektedir. Sıcaklık boyutunun olumlu ucunda yer alan "ebeveyn kabulü", ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri şefkat, ilgi, sıcaklık ve yakınlığı ifade etmektedir. Olumsuz ucunda yer alan "ebeveyn reddi" ise çocuğa karşı sıcaklık, ilgi ve sevginin olmadığı ya da esirgendiği veya çocuğu inciten davranış ve duyguların sergilendiği durumları ifade etmektedir (Can ve Aksel, 2017; Rohner, 1975, 2004; Rohner, vd. 2012). Ebeveynlerin kabul etmeye yönelik davranış veya tepkileri öpme, kucaklama, koruma, okşama, şakalaşma gibi sözel ve bedensel biçimlerde olabilmektedir.

Ailelerin kabul edici davranışları sonucunda çocuklar kendilerini istenilen ve sevilen bireyler olarak algılamaktadır. Ayrıca çocukta olumlu özgüven, sıcakkanlılık, dışadönüklük gibi olumlu kişilik örüntüleri, duyguları anlama becerilerinde artış da olmaktadır (Aksin Yavuz, vd. 2016; Can ve Aksel, 2017; Kaytez ve Durualp, 2016; Önder ve Gülay, 2007). Çocuğu sevmeme, ihmal etme, dışlama, eleştirme, sert cezalar verme, saldırgan tavırlar sergileme benzeri davranışlar ise ebeveynlerin çocuğunu reddetmeye yönelik davranışlardır. Çocuklarını reddeden ebeveynlerin genellikle çocuklarını beğenmediğini ve onaylamadığını da belirtilmektedir. Ebeveynleri tarafından reddedilen çocuklarda saldırganlık, düşmanlık, düşük özgüven, olumsuz öz-saygı, kişilere bağımlılık benzeri davranışlar gözlenebilmektedir. Ayrıca ilerleyen yıllarda düşük akademik başarının yanı sıra suç işleme eğiliminde artış da ortaya çıkabilmektedir (Can ve Aksel, 2017; Kaytez ve Durualp, 2016; Önder ve Gülay, 2007; Putnick, vd. 2015; Rohner, 1975; Rohner, vd. 2012; Ural, vd. 2015). Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda ebeveynler tarafından belirtilen kabul-red düzeyinin çocukların farklı gelişim ve beceri alanlarını etkilediği görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların yakın çevresinde sürekli etkileşime girdiği anne babalarının tutum ve davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi, var olan durumun ve gereksinimlerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada annelerin kabul-red düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin kabul-red düzeylerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 165 okul öncesi dönem çocuğu ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan annelerin %79,7'si 35 yaş ve altı, % 24,2'si 36 yaş ve üzerindedir. Annelerin,%20,6'sı üniversite, %38,2'si lise, % 24,8'i ortaokul ve %16,4 ilkököl mezunudur. %22,4'ü tek

çocuk, %50,3'ü iki çocuk, %18,2'si üç çocuk ve % 9,1'i dört ve daha fazla çocuk sahibi olan annelerin yalnızca % 25,5'i herhangi bir işte çalışmaktadır. %53,9'ü kız ve % 46,1'i erkek olan çalışma grubundaki çocukların % 74, 5'i 6 yaş, % 25,5'i ise 5 yaşındadır. %56,4'ü ilk çocuk, % 27,9'ü ikinci çocuk, %11,5'i üçüncü çocuk olan çocukların, % 60,6'sı 0-12 ay, %23,6'sı 13-24 ay, % 15,8'i ise 25 ay ve daha fazla süre boyunca okul öncesi eğitim almıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına yönelik kabul-red düzeylerini belirlemek için Rohner (1975) tarafından geliştirilen Türkçe'ye çevirisi Anjel ve Erkman (1993) tarafından yapılan "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin Kısa Formu (EKRO/K)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı annelerin yaş, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, çocuklarına ayırdıkları günlük zaman, günlük oyun oynama süreleri, kitap okuma süreleri ile çocukların yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, okulöncesi eğitime devam etme süresi ve günlük ekran sürelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu. Rohner (1975) tarafından geliştirilen ve aslı 60 madde olan ölçek, yapısı korunarak Rohner (2005) tarafından kısa forma dönüştürülmüştür. Ölçek yapısı korunarak geliştirilmiş olan Düşmanlık/saldırganlık, Umursamazlık/İhmal, Farklılaşmamış Red ve Sıcaklık/Duygulanım olmak üzere dört alt boyutu içeren kısa form, 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutundan alınan puanların toplamı ölçeğin toplam red puanını vermektedir. Ölçekten en düşük 24 puan, en yüksek ise 96 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan düşük puan algılanan maksimum sevgi ve kabulü ifade ederken yüksek puan ise daha çok reddedilme anlamına gelmektedir. Hemenhemen her zaman doğru, bazen doğru, nadiren doğru ve hiçbir zaman doğru değil şeklinde dördümlü Likert tipi ölçek, anne ve baba için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi Anjel ve Erkman (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında cronbachalphakatsayıları .72 ile .90 arasında tespit edilmiştir. Orijinal ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları 0.81'in üzerinde bulunmuş, doğrulayıcı faktör analizi 4-faktörlü yapıyı kanıtlamıştır (Dedeler, vd. 2017; Rohner vd. 2012; Rohner ve Ali 2016). Dedeler ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan Yetişkin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği- Kısa Form'unun uyarılama çalışması sonucunda ise ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılık, test-tekrar test ve iki yarım test güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamak için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izinler doğrultusunda Genel Bilgi Formu ve Ölçek annelere gönderilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren annelerden gelen formlar değerlendirilmiştir. SPSS 21 Paket Programı ile analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Simironov Testi ile değerlendirilmiştir. Puanlar normal dağılım göstermediğinden verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul-red düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen veriler analiz edilerek tablolar halinde sunulmuş ve ilgili literatür ile desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin, kabul-red düzeyi puanlarının çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney U- testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($U=3131.000$, $p > .05$). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin, kabul-red düzeyi puanlarının yaşlarına ve çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney U- testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır (Yaş: $U=11207.5$, $p > .05$, Çalışma durumu: $U=2352.500$, $p > .05$). Ayrıca çalışma grubunu oluşturan annelerin, kabul-red düzeyi puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları da anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($U=11207.5$, $p > .05$) yönündedir.

Annelerin çocuklarına ayırdıkları günlük zamana göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Annelerin çocuklarına ayırdıkları günlük zamana göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Annelerin çocuklarına ayırdıkları günlük zaman	n	Sıra Ort.	Sd	x2	p	Fark
Sıcaklık / Duygulanım	Bir saatten az	50	94.57	4	5.164	.076
	Bir-iki saat	56	78.81			
	İki saatten fazla	59	77.17			
Düşmanlık/ Saldırganlık	Bir saatten az	50	92.24	4	5.836	.055
	Bir-iki saat	56	86.87			
	İki saatten fazla	59	71.5			
Umursamazlık / İhmal	Bir saatten az	50	103.83	4	15.709	.000**
	Bir-iki saat	56	78.46			1-2
	İki saatten fazla	59	69.66			1-3
Farklılaşmamış Red	Bir saatten az	50	83.95	4	.544	.762
	Bir-iki saat	56	80.28			
	İki saatten fazla	59	84.78			
Toplam	Bir saatten az	50	100.77	4	11.745	.003*
	Bir-iki saat	56	81.30			1-3
	İki saatten fazla	59	69.55			

*p<0.05 **p<0.01

Sonuçlar incelendiğinde, umursamazlık/ihmal alt boyutu ($\chi^2=15.709$, $p<0.01$) ile toplam puanın ($\chi^2=11.745$, $p<0.05$) annelerin çocuklarına ayırdıkları günlük zamana göre farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın nedeni Mann-Whitney U testi ile değerlendirildiğinde, umursamazlık/ihmal alt boyutunda çocuğuna bir saatten az zaman ayıran annelerin puanı ile bir-iki saat zaman ayıran anneler ve iki saatten fazla zaman ayıran annelerin puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Toplam puanlardaki farklılığın nedeni ise çocuğuna bir saatten az zaman ayıran annelerin puanı ile iki saatten fazla zaman ayıran annelerin puan ortalamalarından kaynaklanmaktadır (Tablo 1).

Annelerin çocukları ile günlük oyun oynama sürelerine göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Annelerin çocukları ile günlük oyun oynama sürelerine göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Annelerin oyun oynama süreleri	n	Sıra Ort.	Sd	x2	p	Fark
Sıcaklık / Duygulanım	Bir saatten az	70	92.57	3	6.160	.046
	Bir-iki saat	66	77.33			

	İki saatten fazla	29	72.81				
Düşmanlık/ Saldırganlık	Bir saatten az	70	95.63	3	11.124	.004*	1-2
	Bir-iki saat	66	78.61				1-3
	İki saatten fazla	29	62.52				
Umursamazlık / İhmal	Bir saatten az	70	92.30	3	8.326	.016*	1-3
	Bir-iki saat	66	81.90				
	İki saatten fazla	29	63.05				
Farklılaşmamış Red	Bir saatten az	70	87.86	3	3.577	.167	
	Bir-iki saat	66	81.95				
	İki saatten fazla	29	73.66				
Toplam				3			1-2
	Bir saatten az	70	98.00		15.904	.000**	1-3
	Bir-iki saat	66	78.29				
	İki saatten fazla	29	57.52				

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 2'de annelerin çocukları ile günlük oyun oynama sürelerine göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde; düşmanlık/saldırganlık alt boyutu ($\chi^2=11.124$, $p<0.05$), umursamazlık/ihmal alt boyutu ($\chi^2=8.326$, $p<0.05$) ve toplam kabul-red düzeyi puanlarının ($\chi^2=15.904$, $p<0.01$) annelerin çocukları ile günlük oyun oynama sürelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Annelerin kabul-red düzeyi puanlarındaki gruplar arası farklılığın nedeni Mann-Whitney U testi ile değerlendirildiğinde, çocuğu ile günde bir saatten az oyun oynayan annelerin puanı ile bir-iki saat oyun oynayan anneler ve iki saatten fazla oyun oynayan annelerin puan ortalamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde çocukları ile günde iki saatten fazla oyun oynayan annelerin kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığına göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığına göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Kitap okuma sıklığı	n	Sıra Ort.	Sd	x2	p	Fark	
Sıcaklık / Duygulanım	Hiç kitap okumam	29	104.81	4	10.720	.013*	1-4
	Ayda birkaç kez	50	84.74				
	Haftada 1-2 kez	68	75.27				
	Her gün kitap okurum	18	72.22				
Düşmanlık/ Saldırganlık	Hiç kitap okumam	29	93.36	4	2.550	.466	
	Ayda birkaç kez	50	83.83				

	Haftada 1-2 kez	68	80.89			
	Her gün kitap okurum	18	71.97			
Umursamazlık / İhmal	Hiç kitap okumam	29	93.76	4	6.775	.079
	Ayda birkaç kez	50	80.72			
	Haftada 1-2 kez	68	86.33			
	Her gün kitap okurum	18	59.42			
Farklılaşmamış Red	Hiç kitap okumam	29	86.79	4	.809	.847
	Ayda birkaç kez	50	84.14			
	Haftada 1-2 kez	68	81.75			
	Her gün kitap okurum	18	78.44			
Toplam	Hiç kitap okumam	29	99.29	4	6.861	.076
	Ayda birkaç kez	50	84.25			
	Haftada 1-2 kez	68	80.48			
	Her gün kitap okurum	18	62.81			

*p<0.05

Tablo 3'te annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde; sıcaklık/duygulanım alt boyutu puanlarının ($\chi^2=10.720$, $p<0.05$) annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına göre farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan değerlendirme sonucunda annelerin kabul-red düzeyi puanlarındaki gruplar arası farklılığın nedeninin çocuğuna hiç kitap okumadığını belirten anneler ile her gün kitap okuduğunu belirten annelerin puan ortalamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde çocuklarına her gün kitap okuyan annelerin kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Çocukların günlük ekran sürelerine göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.Çocukların günlük ekran sürelerine göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Çocukların günlük ekran süresi	n	Sıra Ort.	Sd	x ²	p	Fark	
Sıcaklık / Duygulanım	Hiç	41	80.57	3	1.148	.563	
	Bir-iki saat	100	81.92				
	Üç ve daha fazla saat	24	91.65				
Düşmanlık/ Saldırganlık	Hiç	41	76.1	3	7.461	.024*	1-3
	Bir-iki saat	100	80.1				2-3
	Üç ve daha fazla saat	24	106.90				

Umursamazlık/ ihmal	Hiç	41	68.39	3	8.528	.014*	1-3
	Bir-iki saat	100	84.3				
	Üç ve daha fazla saat	24	102.56				
Farklılaşmamış Red	Hiç	41	89.23	3	2.699	.259	
	Bir-iki saat	100	79.49				
	Üç ve daha fazla saat	24	87.00				
Toplam	Hiç	41	69.96	3	8.842	.012*	1-3
	Bir-iki saat	100	82.75				2-3
	Üç ve daha fazla saat	24	106.33				

*p<0.05

Çocukların günlük ekran sürelerine (televizyon, tablet, telefon) göre Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir. Tabloda; düşmanlık/saldırganlık alt boyutu ($\chi^2=7.461$, $p<0.05$), umursamazlık/ihmal alt boyutu ($\chi^2= 8.528$, $p<0.05$) ve toplam kabul-red düzeyi puanlarının ($\chi^2=8.842$, $p<0.05$) çocukların günlük ekran sürelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Annelerin kabul-red düzeyi puanlarındaki gruplar arası farklılığın nedeni Mann-Whitney U testi ile incelendiğinde; çocuğunun hiç televizyon, tablet veya telefon kullanmadığını söyleyen anneler ile çocuğunun günde üç veya daha fazla saat ekran süresi olduğunu belirten annelerin puanı ile çocuğunun günde bir-iki saat ekran süresi bulunan anneler ve çocuğunun günde üç ve daha fazla saat ekran süresi bulunan annelerin puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde farklılaşmamış red alt boyutunda çocuğunun günde bir-iki saat ekran süresi bulunan annelerin kabul düzeyinin daha yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda ve toplam puanda ise çocuğunun ekran kullanımı olmadığını belirten annelerin kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tartışma

Araştırma sonucunda kız çocuğu bulunan annelerin kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, ancak çocukların cinsiyetinin annelerin kabul-red düzeyi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ($U=3131.000$, $p>.05$) saptanmıştır. Erkan ve Toran (2004), Ural ve diğerleri (2015), Aksin Yavuz ve diğerleri (2016) ile Kaytez ve Durualp (2016) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul-red düzeylerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Günümüzde annelerin eğitim ve bilinç düzeyinin artmasının yanı sıra aile yapının değişmesi ile doğru orantılı olarak farklı cinsiyetlerdeki çocukları arasında ayırım yapmayı eşit davrandıkları düşünülmektedir.

Sonuçlar, annelerin yaşının ($U=11207.5$, $p>.05$) kabul-red düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yönündedir. Kaytez ve Durualp (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin kabul-red düzeylerinde yaşlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Annelerin yaşının çocuklarına duydukları sevgiyi ve kabulü değiştirmediği, annelik duygusu ile hareket ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre annelerin çalışma durumu ($U=2352.500$, $p>.05$) ile kabul-red düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formunun düşmanlık/saldırganlık alt boyutu ($\chi^2=11.124$, $p<0.05$), umursamazlık/ihmal alt boyutu ($\chi^2=8.326$, $p<0.05$) ve toplam kabul-red düzeyi puanlarının ($\chi^2=15.904$, $p<0.01$) annelerin çocukları ile günlük oyun oynama sürelerine göre farklılaştığı da bir diğer sonuçtur. Kaytez ve Durualp (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin kabul-red düzeylerinde çalışma durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Günümüzde annelerin iş yaşamında daha fazla yer almasıyla birlikte çocuklarına ayırdıkları zamanda azalmaktadır. Ancak çocuklara ayrılan zamanın miktarından daha çok kalitesinin önemli olduğu ve annelerin bu konudaki farkındalık düzeylerinin arttığı düşünülmektedir.

Annelerin kabul-red düzeyi puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği ($U=11207.5$, $p>.05$) araştırmanın bir başka bulgusudur. Ancak alanyazında yapılan çeşitli çalışmalarda annelerin kabul red düzeylerinde öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı ve öğrenim düzeyi yükseldikçe annelerin kabul düzeyinin de arttığı vurgulanmaktadır (Can ve Aksel, 2017; Erkan ve Toran, 2004; Kaytez ve Ender, 2016). Araştırma sonucunda Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Kısa Formu'nun sıcaklık/duygulanım alt boyutu puanlarının ($\chi^2=10.720$, $p<0.05$) annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına

göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeninin çocuklarına hiç kitap okumayan anneler ile her gün kitap okuyan annelerden kaynaklandığı da elde edilen bulgular arasındadır. Dolayısıyla eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin daha fazla bilinçlendiği, çocuklarına erken yaşlardan itibaren kitap okumanın önemini bildikleri söylenebilir. Ayrıca çocuklara ayrılan zamanın süresinden ziyade nitelikli olmasının önemini farkında oldukları da söylenebilir. Kitap okuma esnasında anne-çocuk iletişimi güçlenecek, anne ve çocuk arasındaki bağ güçlenecektir. Bu durum da annelerin çocuklarını kabul etmeleri açısından önemlidir. Erken çocukluk döneminden itibaren okumanın desteklenmesinin okuma alışkanlığının kazanılması açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Johnson-Smaragdi ve Jonsson, 2006; Yurdakul, vd., 2018)

Sonuç

Araştırma sonucunda, çocukların cinsiyetinin, annelerin yaşının, öğrenim düzeyinin ve çalışma durumunun annelerin kabul-red düzeyi puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına günlük olarak zaman ayırma ve oyun oynama sürelerinin artmasının ve kitap okuma sıklığının artmasının ise annelerin kabul düzeyini artırdığı tespit edilmiştir. Ancak çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin artması ile birlikte annelerin kabul düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.

Öneriler

Elde edilen bulguların annelerin çocuklarını kabul düzeylerinde çeşitli değişkenlerin önemini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular gözönüne alındığında annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri ve birlikte oyun oynama sürelerini artırılmasının önemi dikkati çekmektedir. Ancak annelerin çocukları ile geçirdikleri sürenin nitelikli olması gerekir. Ayrıca annelerin çocuklarını iyi tanımaları gerektiği gibi, ilgi ve seviyelerini tespit ederek çocuklarının gelişimlerini doğru oyunlar ile desteklemeleri de önemlidir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde çocuğu bulunan anneler, çocukları ile oyun oynama ve nitelikli zaman geçirme konusunda bilinçlendirilebilir. Erken yaşlardan itibaren çocuklara kitap okumak bilişsel, duygusal, dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine doğrudan etki eden önemli bir etkinliktir. Çocukların okul öncesi dönemde kitapla tanışması ilerleyen yıllarda kitap okuma alışkanlığı kazanmasını etkilediğinden anneler, öncelikle iyi birer model olmalıdır ve çocuklarına kitap okuma zamanları yaratmalıdır. Anneler, teknolojik araçların kullanımı konusunda da çocuklarına örnek olmalıdır. Çocukların ekran kullanımlarının tamamen yasaklanması yerine bilinçli bir şekilde kullanılması ve kullanım süresinin sınırlandırılması önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanımı ailenin kontrolünde olmalıdır. Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin kabul-red düzeylerini etkileyebilecek farklı değişkenler farklı çalışma gruplarında değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Aksin Yavuz, E., Güven, G., Bayindir, D., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2016). Annelerin Çocuğunu Kabul Düzeyi ile Çocukların Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065-1081.
- Anjel, M. & Erkman, F. (1993). The Transliterate Equivalence, Reliability and Validity studies of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A tool for Assessing Child Abuse. International Society for Prevention of Child Abuse & Neglect- Regional Conference, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Ankara: PegemA Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, S., & Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 3. Baskı.
- Can, H. Ö., & Aksel, E. S. (2017). Ebeveyn Kabulü/Reddi ile Ebeveyn Uygulamaları İlişkisi ve Etkileyen Faktörler. *Humanities Sciences*, 12(1), 35-50.
- Dedeler, M., Akün, E., & Batigün, A. D. (2017). Yetişkin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği-Kısa Form'un Uyarılma Çalışması. *Düşünen Adam*, 30(3), 181-193.
- Erkan, S., & Toran, M. (2004). Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Çocuklarını Kabul ve Reddetme Davranışlarının İncelenmesi (Diyarbakır Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 91-97.
- Gülây Ogelman, H., & Ucar Cabuk, F. (2013). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarının Anne Babalarının Kabul Red Düzeyleri ile İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 23-45.
- Johnson-Smaragdi, U., & Jonsson, A. (2006). Book Reading in Leisure Time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2016). Annelerin Kabul-Red Düzeylerinin Çocuğun Mizacı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 418-431.

- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Annelerin Kabul Red Düzeyi ile Çocuklarının Empati Becerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 23-30.
- Öngider, N., & Karadeniz, G. (2008). Ebeveyn Kabul-Red Kuramı (EKAR) üzerine Türkiye'de Yapılan Araştırmalar. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakülte Dergisi*, 12, 73-102.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., ... & Alampay, L. P. (2015). Perceived Mother And Father Acceptance-Rejection Predict Four Unique Aspects of Child Adjustment Across Nine Countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 923-932.
- Rohner, R. P. (1975). *They Love Me, They Love Me Not: A World wide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection*. New Haven, Conn.: HRAF Press.
- Rohner, R. P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840. doi:10.1037/0003-066X.59.8.830
- Rohner, R. (2005). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual. in Rohner RP, Khaleque A (editors). *Hand book for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 73-87.
- Rohner, R. P., & Ali, S. (2016). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ). *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1-4.
- Ural, O., Güven, G., Efe-Azkeskin, K., Sezer, T., Yılmaz, E., Aksin, E., & Bayindir, D. (2015). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Kabul-Red Düzeyleri ile Sosyal Davranış Denetimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 456-471.
- Yurdakul Y., Beyazıt U., Şimşek Ş. & Bütün Ayhan A. (2018). An Investigation of Parents' Habits of Reading Books to their Children and their Criteria for Selecting Children's Books. Arslan H., Dorczak R., Alina-Andreea D. U., (Ed), in: *Educational Policy and Research* (pp.551-560). Poland: Jagiellonian University Institute of Public Affairs

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

SÜLEYMAN BALCI
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Güdülenme düzeyi yüksek bireylerin, sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma gibi akademik sorumlulukları yerine getirmede daha başarılı olmaktadır. Akademik güdü eksikliği durumunda, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar yaşanmaktadır. Bundan dolayı akademik güdülenmenin bir psikolojik danışman adayının mesleğine yönelik tutumu ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin gibi öğretmeye ve öğrenme düzeyine ilişkin motivasyon konusunu çeşitli değişkenler açısından araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, literatür taramalarında psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeylerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyini inceleyerek motivasyon konusundaki literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelemektir. Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere seçkisiz örnekleme tekniği ve verileri toplamak için Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında lisans düzeyinde eğitimine devam eden 146 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Cinsiyete ve bölüme göre farklı ya da olumsuz tutum ve düşük düzeyde motivasyon sergileyen öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi süresince öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarını ve akademik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler uygulanabilir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışman, Güdülenme, Psikolojik danışmanlık, Akademik güdülenme

Abstract

Individuals with high level of motivation are considered to be more succesful for performing academical duties regularly such as preparing for tests, implementing projects, doing homeworks and reading text books. In a stuation of low level academic motivation, unsuitable academic actions have been observed like getting down against difficulties, not taking pleasure from achievement. Because of this fact, it is thought that academic motivation level of a prospective teacher is related with his/her attitudes towards teaching profession positively. Several studies have investigated academic motivation level of prospective school counselors in terms of certain factors. But, it is found that there is no studies investigating the academic motivation level of prospective school counselors. Thus, it is considered that this study will contribute the literature related with motivation by investigating the academic motivation level of preservice school counselors in terms of gender and graduated high school. The purpose of this study is to investigate academic motivation level of prospective school counselors in terms of gender and graduated high school. Descriptive research technique of survey model is implemented for this study. "Academic Motivation Scale" were used for collecting data. Participants of the study were 146 prospective school counselors who have been studying undergraduate education in the spring term of 2017- 2018 school year. It is found that there is significant difference for academic motivation level of prospective school counselors in terms of gender and graduated high school. Activities which can increase the academic motivation can be implemented for preservice school counselors, who have significantly low level of academic motivation during counseling practice and training period.

Keywords: Counselor, Motivation, Counseling, Academic Motivation

Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Bireyin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "güdülenme düzeyine" katkı sunmaktadır (Şahin ve Çakar, 2011; Cıla, 2015).

Akademik olarak güdülenmiş bireyler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Güdülenme düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken sorumlulukları (sınava hazırlanma, proje

gerçekleştirme, ödev hazırlama ve okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda ise, zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık, yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Colengelo, 1997). Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015). Bundan dolayı bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrenim türü gibi çeşitli değişkenler açısından araştıran (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Yıldız ve Sezen, 2007; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, yapılan literatür taramasında psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeylerini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeyini inceleyerek psikolojik danışman adaylarının güdülenme özellikleri konusunda psikolojik danışma alanına literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. psikolojik danışman adaylarının cinsiyet açısından akademik motivasyon düzeyinde farklılık var mıdır?
2. psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyi mezun olunan lise türü açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994). Bu araştırmada lisans düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik güdülenme düzeyinin anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik bölümüne devam eden psikolojik danışman adaylarının, akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygulama yapılan bireyleri belirlemek üzere seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında bir üniversitede psikolojik danışma ve rehberlik eğitimine devam eden 146 psikolojik danışman adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği: Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, Karataş ve Erden (2012) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekte yedili likert tipi derecelendirilmiş 27 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin bütünü için güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değeri $\alpha=0.97$ olarak hesaplanmış ve faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin .54 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen problemlere cevap aramaya yönelik verilerin istatistiksel çözümleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Akademik motivasyona ilişkin verilerin normal dağılım özelliğini taşıyıp taşımadığı saptamak için Kolmogorov-Smirnov testi; normal dağılım özelliği taşımadığı belirlenen verilerde karşılaştırmalarda nonparametrik testlerden cinsiyete göre Mann Whitney U testi ve mezun olunan lise türüne göre Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin analiz bulguları verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre akademik motivasyonun alt boyutlarında normal dağılım özelliği olmadığı bulunduğu için psikolojik danışman adaylarının cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre akademik motivasyonun alt boyutları ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

Motivasyonun boyutları	cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Dışa Bağlı Düzenleme	kadın	41	68,70	2816,5	1955,50	,389
	erkek	105	75,38	7914,50		
İçe Yansıtma Düzenlemesi	kadın	41	70,72	2899,50	2038,50	,619
	erkek	105	74,59	7831,50		
Tanımlanmış Düzenleme	kadın	41	59,04	2420,50	1559,50	,012
	erkek	105	78,50	8164,50		
İçsel Motivasyon Bilmek	kadın	41	56,29	2308,00	1447,00	,002
	erkek	105	80,22	8423,00		
İçsel Motivasyon Başarı	kadın	41	59,20	2427,00	1566,00	,011
	erkek	105	79,09	8304,00		
İçsel Motivasyon Dürtü	kadın	41	56,55	2318,50	1457,50	,002
	erkek	105	80,12	8412,50		

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme [$U=1955,50$; $p>0,05$] ve içe yansıtma düzenlemesi [$U=1955,50$; $p>0,05$] alt boyutlarında kadın ve erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonu arasında önemli fark olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, Mann Whitney U testi sonuçlarına göre dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme [$U=1559,50$; $p<0,05$] ile içsel motivasyonun bilmek [$U=1447,00$; $p<0,05$], başarı [$U=1566,00$; $p<0,05$] ve dürtü [$U=1457,50$; $p<0,05$] alt boyutlarında kadın ve erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonu arasında önemli fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme ile içsel motivasyon bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarında erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun kadın psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon düzeyleri alt boyutlarında mezun olunan lise türüne göre fark olup olmadığı ile ilgili karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2: Mezun olunan lise türüne göre akademik motivasyon alt boyutları ile ilgili Kruskal Wallis Testi sonuçları

Alt boyutlar	n	Sıra ort.	Sd	X ²	P	
Dışsal Motivasyon	Fen lisesi	24	63,81			
Dışsal Motivasyon	Anadolu lisesi	104	75,26	3	10,70	,01
Dışsal Motivasyon	Düz lise	13	94,92			
Dışsal Motivasyon	End. Meslek L.	5	27,70			
Dışsal Motivasyon	Fen lisesi	24	79,29			
Dışsal Motivasyon	Anadolu lisesi	104	74,17	3	5,14	,16
Dışsal Motivasyon	Düz lise	13	73,15			
Dışsal Motivasyon	End. Meslek L.	5	32,70			
Dışsal Motivasyon	Fen lisesi	24	55,83			
Dışsal Motivasyon	Anadolu lisesi	104	78,70	3	11,25	,01
Dışsal Motivasyon	Düz lise	13	75,83			
Dışsal Motivasyon	End Meslek	5	30,10			
İçsel Motivasyon	Fen lisesi	24	70,31			
İçsel Motivasyon	Anadolu lisesi	104	74,69	3	1,71	,63
İçsel Motivasyon	Düz lise	13	78,27			
İçsel Motivasyon	End. Meslek L.	5	51,70			
İçsel Motivasyon	Fen lisesi	24	68,23			
İçsel Motivasyon	Anadolu lisesi	104	75,50	3	2,67	,44
İçsel Motivasyon	Düz lise	13	77,38			
İçsel Motivasyon	End. Meslek L.	5	47,10			
İçsel Motivasyon	Fen lisesi	24	71,96			
İçsel Motivasyon	Anadolu lisesi	104	76,36	3	4,49	,21
İçsel Motivasyon	Düz lise	13	67,46			
İçsel Motivasyon	End. Meslek L.	5	37,10			

Tablo 4 incelendiğinde mezun olunan lise türüne göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre akademik motivasyonun dışsal motivasyon içe yansıtma düzenlemesi [$X^2=5,14$; $p>0,05$] ile içsel motivasyon bilmek [$X^2=1,71$; $p>0,05$], başarı [$X^2=2,670$; $p>0,05$] ve dürtü [$X^2=4,49$; $p>0,05$] alt boyutlarında psikolojik danışman adaylarının mezun olunan lise türüne göre önemli farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan, akademik motivasyonun dışsal motivasyon dışı bağılı düzenleme [$X^2=10,71$; $p<0,05$] ve tanımlanmış düzenleme [$X^2=11,25$; $p<0,05$] alt boyutlarında psikolojik danışman adaylarının mezun olunan lise türüne göre önemli farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre dışsal motivasyonun dışı bağılı düzenleme alt boyutunda düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi, anadolu lisesi ya da endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu; dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunda anadolu lisesi ve düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi ve endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonları incelenmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme ile içsel motivasyon bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarında erkek psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun kadın psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun dışı bağılı düzenleme alt boyutunda düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi, anadolu lisesi ya da endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu; dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunda anadolu lisesi ve düz lise mezunu psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonunun fen lisesi ve endüstri meslek lisesi mezunu psikolojik danışman adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Literatür taramasında psikolojik danışmanların veya psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin araştırmaya ulaşamaması bu sonuçların tartışılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ulaşılan sonuçların tartışılmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin araştırmaların bulguları incelenmiştir.

Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu saptanmıştır. İlk ve orta okul öğretmenleri ile çalışma yapan Argon ve Ertürk (2013), bu kademelerdeki öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı çalışmada Yalçın ve Korkmaz (2013), okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik genellikle yüksek motivasyona sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinin maddi kaygılardan uzak, maneviyatı yüksek bir meslek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Kaya, Yıldız ve Yıldız 2013). Ayrıca, yüksek içsel motivasyona sahip bireylerin, işini ya da mesleğini severek faaliyette bulunduğu vurgulanmıştır ve yüksek içsel motivasyona sahip öğretmen adaylarının mesleklerini severek ve isteyerek yapacaklarının göstergesi olduğu belirtilmiştir.

Psikolojik danışmanların rehber öğretmen kadrosu ile çoğunlukla okullarda öğretmenler ile benzer ortamlarda görev yaptıkları dikkate alındığında; dolaylı olarak Kaya, Yıldız ve Yıldız'ın (2013) ulaştığı sonuç ve görüş, psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışman adayları ile ilişkilendirilebilir. Bundan dolayı, akademik motivasyonun dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme ile içsel motivasyon bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarında daha yüksek akademik motivasyonu olan erkek psikolojik danışman adaylarının kadın psikolojik danışman adaylarına göre mesleği daha severek yapacakları ve başarılı olacakları şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında öneri olarak, psikolojik danışman adaylarının motivasyonlarını arttıracak çalışmalar yapılabilir, olumlu tutum ve yüksek düzeyde motivasyona sahip olmalarını destekleyecek uygun etkinlikler planlanabilir.

Kaynakça

- Açıslı, S. & Kolmuş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 266-271.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akpınar, E., Yıldız, E. & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Argon, T. & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 159- 179.

- Balcı, S. (2017). Okul psikolojik danışmanı öz yetkinlik ölçeği'nin Türk kültüründeki psikometrik özellikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 633-649.
- Balcı, S. (2017). Analysis of metaphoric perceptions stated by candidate school counselors regarding contribution of the career guidance for students. *PESA International Journal of Social Studies*, 3(4), 193-202.
- Balcı, S. (2018). Analysis of metaphoric perceptions stated by candidate school counselors regarding importance of career ethics for counseling, *Eurasian Conference on Language and Social Studies*, 27-29 Haziran, Antalya.
- Balcı, S. (2018). Investigating metaphoric perceptions stated by candidate science teachers regarding contribution of the guidance services at school for students. *Social Sciences Studies Journal*, 4(18), 1859-1864.
- Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Cıla, M. S. (2015). Anadolu Lisesi 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Güdülenmeden Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Csizer, K., Kormos, J. & Sarkadi, A. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94, 470-487.
- Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the Education Faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1507-1513.
- Djigunovic, J. M. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *C.E.P.S. Journal*, 2 (3), 55-74.
- Erdem, A. R. & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 13-24.
- Karasar, N. (1994) *Araştırmada Rapor Hazırlama (7.Baskı)*, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, e-Journal of New World Sciences Academy, 7, 4, 983-1004.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B. & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). *Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Fen ve Sosyal Bilimlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 449-460.
- Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Terzi, M., Ünal., M., & Gürbüz., M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu. 23-25 Eylül.

Yalçın, H. & Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 602-609.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SORGULAMA VE DÜŞÜNME YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

HASAN GÖKDEMİR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİM. BAHADIR AKTAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarından elde edilen sonuçlar, katılımcı ülkelerin eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme vizyonlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. PISA 2015 araştırmasında, ağırlıklı alan fen okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. Buna göre fen okuryazarlığı alanındaki temel yeterlikler; olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma, PISA sınavları kapsamında belirlenen fen okuryazarlığı yeterlikleri çerçevesinde bir üniversitedeki öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama ve düşünme profilini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden 35 öğretmen adayından, güz döneminde anket yoluyla veriler toplanmıştır. Nitel araştırma yönteminin izlendiği bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırma anketinin haricinde literatür bulguları, OECD ve MEB tarafından yayımlanan raporlar verilerin toplanmasında kullanılmıştır.

Bulgular: Genel olarak bakıldığında öğretmen adayları, 15 yaş öğrencilere uygulanan PISA sınavındaki sonuçlardan daha başarılı bir profile sahiptir. Detaylı incelendiğinde ise sonuçlar özellikle işlemel bilgi açısından katılımcıların yetersiz kaldığını göstermektedir. Verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlayabilme yeterliği kapsamında tam puan alanların oranı %80 ile %31 arasındadır. Olguları bilimsel olarak açıklayabilme yeterliği kapsamında ise katılımcılar daha başarılı bir durum sergilemiştir. Tam puan alanların oranı %88 ile %57 arasındadır. Bilimsel sorgulama ve düşünme becerileri açısından incelendiğinde katılımcıların ankette yer alan sorulara verdikleri cevaplar bilimsel araştırma basamakları hakkında yeterli olduğunu (%97-%88) işaret ederken; bilimsel sorgulama becerilerinin daha düşük düzeyde kaldığını göstermektedir (%73-%71). Öğretmen adaylarının, PISA sorularında gösterdiği başarılar, tutum ve bilimsel düşünme becerileri sorularında gösterdiği başarılarla paralellik göstermektedir.

İleriye Dönük Araştırma ve Uygulama için Öneriler: Bu çalışma, gerek öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama yeterliklerinin geliştirilmesi ve gerekse fen okuryazarlığı açısından desteklenmesi gereken noktaların belirlenmesi açısından yol göstericidir. Bu yönü ile araştırma, gelecek yıllarda uygulanacak PISA sınavlarına girecek öğrencilere öğretmenlik yapacak adayların gelişimine hangi açıdan katkı yapabileceğini görmemizi sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: PISA, fen okuryazarlığı, bilimsel sorgulama, öğretmen adayları.

Evaluation of Prospective Teachers' Scientific Inquiry and Thinking Competencies

Abstract

Purpose: The results of the International Student Assessment Program (PISA) exams help determine the educational policies and teacher training visions of the participating countries. In the PISA 2015 tests, science literacy was the main theme of the assessment. Accordingly, the basic competences of science literacy are being identified as to explain the facts scientifically, to design and evaluate a scientific inquiry method and to interpret the data and findings scientifically. This study aims to examine the prospective teachers' scientific inquiry and thinking competencies within the framework of science literacy competencies determined by the scope of PISA tests.

Method: Data were collected through a survey from 35 volunteered prospective teachers who attended Hacettepe University, Faculty of Education during the fall semester of the 2018-2019 academic year. In this study, qualitative research method was adapted and followed by descriptive survey analysis. In addition to the research questionnaire, the literature findings and the reports published by the OECD and MoNE (Ministry of National Education) were used to obtain the data.

Findings: In general, the prospective teachers have shown more successful profile than the results of the 15-year-old students' PISA tests. When analyzed in detail however, the results indicated that the participants are inadequate especially in terms of procedural knowledge. The ratio of those who get full points within the competency of interpreting evidence and data scientifically was between 80% and 31%. In terms of the ability to explain phenomena scientifically however, the

** Bu çalışma 19-22 Haziran 2019 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen 6. International Eurasian Educational Research, EJERCONGRESS 2019 adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

participants' competency appeared to be more successful. The percentage of those who get a full score was between 88% and 57%. When examined in terms of scientific inquiry and thinking skills, the answers given by the participants to the questions in the survey indicated that they were sufficient about the steps of scientific research (97%-88%); yet it shows that scientific inquiry skills remain at a much lower level (73%-71%). The prospective teachers' success in PISA questions is in line with the achievement of attitude and scientific thinking skills.

Implications for Research and Practice: This study provides guidance in terms of developing scientific inquiry skills of prospective teachers and identifying the points that should be supported in terms of science literacy. With this facet, the research also allows us to see in which aspects, the training of prospective teachers who will be teaching to the future students of the PISA tests, should be reinforced.

Keywords: PISA, science literacy, scientific inquiry, prospective teachers.

Giriş

Gelişen toplumların beklentilerine uygun nitelikte bireyler yetiştirebilmek, tüm eğitim sistemlerinin temel amaçları arasındadır. Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek; gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek (Lederman vd., 2014; MEB 2018), ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Kısacası bir ülkenin kalkınması ve ayakta kalabilmesi; ancak sorgulayan, tartışan ve çözüm arayan bireylerle mümkündür (Demir ve Akarsu, 2013; DeBoer, 2000).

Ülkelerin eğitim politikalarına yön vermeleri ve eğitim programlarının uygulanmasına yönelik bakış açısı oluşturabilmeleri için öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen uluslararası düzeyde pek çok değerlendirme çalışması yapılmaktadır (Jiang ve McComas, 2015; OECD, 2011; YEGİTEK, 2014). Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarından biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA'dır. PISA, OECD tarafından üç yıllık aralarla düzenlenen ve zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlayan bir tarama çalışmasıdır (OECD 2016; She, Stacy ve Schmidt, 2018).

Ülkelerden beklenen, sonuçlardan yola çıkılarak, ülke genelinde gerekli reformları gerçekleştirmek, bu reformların etkisini, söz konusu projelere katılımı sağlayarak takibe almaktır. PISA tarafından sağlanan karşılaştırılabilir bilgi, ülkelere, 15 yaş grubu öğrencilerinin hayata hazırlama durumlarını geniş kapsamlı değerlendirme olanağı sağlar. Türkiye, yeterli düzeyde öğrenme çıktılarında sahip olmayan ülkeler arasında (Kartal, Doğan ve Yıldırım, 2017) yer alırken; diğer taraftan performansında bazı iyileşmeler de elde etmiştir (MEB, 2017; OECD, 2010, 2016). 2003 yılından bu yana PISA sonuçlarının açıklanmasının ardından Türkiye'de bu konuyla ilgili birçok ulusal çalışmanın yapıldığı, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından kamuya bilgi notu, rapor ve değerlendirmelerin sunulduğu görülmektedir (MEB, 2017). Bunlar, mevcut eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve yeniden tasarlanması bakımından gerek politika yapıcılara gerekse uygulayıcılara önemli ölçüde rehberlik edecek niteliktedir.

PISA gibi uluslararası öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik düzenlenen sınavlara katılan ülkeler, bilgi ve teknoloji düzeyini artırmak amacıyla sürekli yarış halindedirler (She, Stacy ve Schmidt, 2018). Üniversitelere giriş sınavı ile eğitim fakültelerinin ilgili programlarına yerleşerek lisans eğitimi sonucu öğretmen olan öğrencilerin, bilimsel sorgulama ve düşünme yeterliklerinin PISA'da belirlenen fen okuryazarlığı kapsamında değerlendirilmesi, hem öğretmen adaylarının profilini ortaya koyacak hem de ileride onların yetiştireceği öğrencilerin ve dolayısıyla Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı ve pozisyonunu belirleyici olacaktır. Bu araştırmanın amacı PISA fen yeterlikleri kapsamında öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama ve düşünme yeterliklerinin değerlendirilmesidir.

Öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama, düşünme ve fen yeterliklerinin incelenmesi hem öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitime hem de öğretmen yetiştirme programlarına daha kapsayıcı çözümler geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın bir diğer katkısı ise fen okuryazarlık düzeylerinin nasıl geliştirilebileceğini ve uluslararası sınavlarda öğrenci başarısının nasıl artırılabilirliğini değerlendirmektir.

Yöntem

Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Tarama modellerinde var olan bir olay ya da olgu olduğu gibi betimlenir. Olayları ya da olguları herhangi bir şekilde değiştirme amacı güdülmez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Karasar, 2010). Bu araştırma kapsamında da katılımcıların bilimsel sorgulama ve düşünme yeterlikleri fen okuryazarlığı çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını araştırma anketi ve OECD tarafından hazırlanan PISA raporları oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi kapsamında bir kamu üniversitesinde, okul öncesi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasından belirlenmiştir. Bu pilot araştırmaya davet yoluyla, gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 35 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında anketlerden yararlanılmıştır. Geliştirilen anketin cevaplama süresi yaklaşık 20 dakika kadardır. Anket dışında literatür, OECD ve MEB raporlarından elde edilen veriler çalışmada kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Katılımcılara uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, PISA 2006 esas uygulamasında yer alan 2 adet soru (Sera ve Mary Montagu soruları) ve bölümleri yer almaktadır. Ankette ayrıca, öğretmen adaylarının demografik bilgileri yanında bilimsel sorgulama ve düşünme becerilerine yönelik tutumlarını ortaya koyan maddeler (Karışan, Bilican ve Şenler, 2017; Lederman vd., 2014) bulunmaktadır. Araştırma anketinin ilk bölümde sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, akademik ortalama gibi demografik bilgiler yanında 5 adet bilimsel sorgulama ve düşünme becerilerine yönelik tutum ifadeleri yer almakta ve katılıyorum/katılmıyorum şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ayrıca katılımcılardan verdikleri her cevap için gerekçesini açıklamaları istenmektedir. Anketin birinci kısmı katılımcıların bilimsel sorgulama ve düşünme ile ilgili görüşlerine odaklanmaktadır. İkinci bölümde ise örnek PISA soruları yer almaktadır ve toplam 7 alt sorudan oluşmaktadır. Anketin ikinci kısmı fen okuryazarlığı yeterliklerine odaklanmaktadır.

Bu araştırmada, PISA fen yeterliklerine göre üniversitedeki öğretmen adaylarının profilini incelemek ve değerlendirmek için anketlerden yararlanılmıştır. Veri toplamak amacıyla geliştirilen anketin güvenilirliğini ve geçerliğini arttırmak için alan uzmanlarından görüş alınmış, sonrasında anket soruları revize edilmiştir. Düzeltmeler sonrası tekrar kontrol edilerek hazır hale getirilen anket pilot uygulama için kullanılmıştır.

Veri Analizi

Anketin ikinci kısmından elde edilen verilerin kodlanması ve değerlendirilmesi PISA raporlarında belirtilen şekilde yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar, sorunun niteliğine, türüne ve cevapların düzeyine göre doğru/yanlış veya tam, kısmî ya da sıfır puan şeklinde kodlanmıştır. Anketin ilk kısmındaki demografik bilgiler gruplandırılmış; bilimsel sorgulama ve düşünme ile ilişkili ifadeler, verilen cevapların gerekçeleri kodlanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen tüm verilerin incelenmesi sonrasında bulgular raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Çalışma grubunda yer alan 35 katılımcının 13'ü okul öncesi öğretmenliği bölümünde (OKL), 22'si ise ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde (İMÖ) öğrenim görmektedir. Veri toplama anketinde sorulan 2 PISA sorusu, PISA uygulamasının 2006 döngüsünde sorulmuş olan sorulardır. Bu sorular, hedef aldığı yeterlik, hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi ve soru içeriği ve odak noktası gibi faktörlerle karakteristik özelliklere sahiptir. PISA 2015 değerlendirmesinde ise ağırlıklı alan fen okuryazarlığı olarak seçilmiştir. Buna göre fen okuryazarlığı alanındaki yeterlikler; olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama şeklinde belirlenmiştir (Tablo 1.).

Tablo 1. PISA 2015 Kapsamında Fen Yeterlikleri

Olguları bilimsel olarak açıklama	Bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme	Verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama
<ul style="list-style-type: none">• Uygun olan bilimsel bilgiyi hatırlama ve uygulama	<ul style="list-style-type: none">• Belirli bir bilimsel çalışmada araştırılan soruyu ayırt etme	<ul style="list-style-type: none">• Veriyi bir gösterimden diğerine dönüştürme
<ul style="list-style-type: none">• Açıklayıcı modelleri ve gösterimleri tanımlama, kullanma ve oluşturma	<ul style="list-style-type: none">• Bilimsel olarak araştırılabilecek soruları ayırt etme	<ul style="list-style-type: none">• Veriyi analiz etme ve yorumlama ve uygun sonuçları çıkarma
<ul style="list-style-type: none">• Uygun tahminler yapma ve bu tahminleri doğrulama	<ul style="list-style-type: none">• Belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmak için bir yol önerme	<ul style="list-style-type: none">• Fenle ilgili metinlerdeki varsayımları, bulguları ve mantığı tanımlama
<ul style="list-style-type: none">• Açıklayıcı hipotezler önerme	<ul style="list-style-type: none">• Belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmanın yollarını değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Bilimsel bulgulara ve teoriye dayalı argümanlarla ve diğer görüşlere dayalı argümanları birbirinden ayırt etme
<ul style="list-style-type: none">• Bilimsel bilginin toplum için olan potansiyel çıkarımlarını açıklama	<ul style="list-style-type: none">• Bilim adamlarının verinin güvenilirliği ve açıklamaların objektifliğini ve genellenebilirliğini nasıl sağladığını ifade etme ve değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Farklı kaynaklardaki bilimsel argümanları ve bulguları değerlendirme (ör. Gazete, internet, dergiler)

Diğer taraftan PISA 2015 kapsamında bilimsel bilgi çeşidi üç kategoride toplanmıştır. Bunlar; *içerik bilgisi* yani bilimsel içerik ile ilişkili veya onun hakkındaki bilgiler (örn., fiziksel sistemler, canlı sistemler ve yer ve uzay bilimleri dâhil), *işlemsel bilgi* yani bilimsel işlemlerin gerçekleşmesine yönelik kullanılan bilgiler (örn., yöntem ve uygulamalar hakkında edinilen bilgiler) ve *epistemik bilgi* yani bilimsel uygulama ve süreçleri anlamlandıran terimlerin (örn., gözlem, hipotez, teori gibi terimler yoluyla anlamlandırma), tanımların bilgisidir.

İlk ana soru (Sera sorusu) açık uçlu cevabı kapsayan 3 adet alt soru içermektedir. Sorunun hedef aldığı yeterlik *verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlayabilmektir*. Sorunun içeriğini ise 'çevre' oluşturmaktadır. 1. alt sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi içerik bilgisidir. İçerik bilgisi, bilimsel konu içeriği hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. 2. alt sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi işlemsel bilgisidir. 3. alt sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi ise epistemik bilgisidir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdiği cevapların puan dağılımı Tablo 2'de görülebilir.

Tablo 2. Verileri ve Bulguları Bilimsel Olarak Yorumlayabilme Yeterliliği Dağılımı (n)

1.1. İçerik Bilgisi	Tam Puan	Kısmî Puan	Sıfır Puan
OKL (13)	%92 (12)	%0 (0)	%8 (1)
İMÖ (22)	%72 (16)	%0 (0)	%28 (6)
Toplam (35)	%80 (28)	%0 (0)	%20 (7)
1.2. İşlemsel Bilgi			
OKL (13)	%61 (8)	%15 (2)	%24 (3)
İMÖ (22)	%54 (12)	%36 (8)	%10 (2)
Toplam (35)	%57 (20)	%28 (10)	%15 (5)
1.3. Epistemik Bilgi			
OKL (13)	%46 (6)	%0 (0)	%54 (7)
İMÖ (22)	%22 (5)	%0 (0)	%78 (17)
Toplam (35)	%31 (11)	%0 (0)	%69 (24)

İlk ana soruya ait alt soruların ölçtüğü yeterlik kapsamında, PISA testlerinde öğrencilerin verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlaması beklenir. Grafik okuma tabanlı bu sorularda, veriyi bir gösterimden diğerine dönüştürme, veriyi analiz etme ve yorumlama ve uygun sonuçlar çıkarma ile bilimsel bulgulara ve teoriye dayalı argümanlarla ve diğer görüşlere dayalı argümanları ayırt etme gibi yeterlikler söz konusudur. Katılımcıların cevapları incelendiğinde, 1. 2. ve 3. alt sorularda tam puan alanların oranı sırasıyla %80, %57 ve %31'dir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının içerik bilgisinde başarılı olduğunu gösterirken işlemsel bilgi ve epistemik bilgi çeşitlerinde istenen başarı düzeyinde olmadıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler grafik okumada başarılı iken, grafikten elde edilen bilgiyi yorumlama boyutunda zayıf kalmakta ve sonuçlara yönelik bilimsel öneri sunma yeterliğinde başarısız olmaktadır. Katılımcılar arasında belirgin bir farklılaşma gözlenmemiştir.

İkinci ana soru (Mary Montagu sorusu) ise 2 adet çoktan seçmeli, 1 adet açık uçlu ve 1 adet tutum soru olmak üzere 4 adet alt sorudan oluşmaktadır. Sorunun hedef aldığı yeterlik *olguları bilimsel olarak açıklayabilmektir*. 1. ve 2. alt sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi içerik bilgisidir. 3. alt sorunun hitap ettiği bilimsel bilgi çeşidi ise epistemik bilgisidir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdiği cevapların puan dağılımı Tablo 3'de görülebilir.

Tablo 3. Olguları Bilimsel Olarak Açıklayabilme Yeterliliği Dağılımı (n)

2.1. İçerik Bilgisi	Tam Puan	Kısmî Puan	Sıfır Puan
OKL (13)	%92 (12)	%0 (0)	%8 (1)
İMÖ (22)	%86 (19)	%0 (0)	%14 (3)
Toplam (35)	%88 (31)	%0 (0)	%12 (4)
2.2. İçerik Bilgisi			
OKL (13)	%92 (12)	%0 (0)	%8 (1)
İMÖ (22)	%100 (22)	%0 (0)	%0 (0)
Toplam (35)	%97 (34)	%0 (0)	%3 (1)

2.3. Epistemik Bilgi

OKL (13)	%53 (7)	%0 (0)	%47 (6)
İMÖ (22)	%59 (13)	%0 (0)	%41 (9)
Toplam (35)	%57 (20)	%0 (0)	%43 (15)

İkinci ana soruya ait alt soruların ölçtüğü yeterlik kapsamında, öğrencilerin olguları bilimsel olarak açıklaması beklenmektedir. Bu bağlamda sorular, uygun olan bilimsel bilgiyi hatırlama, uygun tahminler yapma ve bu tahminleri doğrulama ve bilimsel bilginin toplum için olan potansiyel çıkarımlarını açıklama yeterliklerine odaklanmaktadır. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, 1. 2. ve 3. alt sorularda tam puan alanların oranı sırasıyla %88, %97 ve %57'dir. Bu sonuçlar, öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulara kıyasla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, 3. alt soruda öğrenciden beklenen, bilimsel bilginin toplum için olan potansiyel çıkarımlarını açıklama yeterliğinde %57 tam puanla, istenen başarı seviyesinin yakalanamadığı söylenebilir. Katılımcılar arasında belirgin bir farklılaşma yoktur.

Diğer taraftan anketin ilk bölümünde, katılımcıların bilimsel sorgulama ve düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik 5 adet ifade sunulmuştur. Katılımcıların verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde 2. ve 3. ifadeye %97, 1. ifadeye ise %88 gibi yüksek oranda katıldıkları gözlenmiştir. Söz konusu ifadelerde katılmadığını belirten dört kişi birinci ifadeye gözlenmiştir. Bu tespit, bazı katılımcıların tek bir bilimsel yöntemin varlığına dair düşüncelere sahip olduğunu işaret etmektedir (Tablo 4.).

Tablo 4. Bilimsel Sorgulama ve Düşünme Becerileri ile İlgili İfadelere Katılım Oranları (n)

	<u>Katılıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>
1. Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur.		
OKL (13)	%92 (12)	%8 (1)
İMÖ (22)	%86 (19)	%14 (3)
Toplam (35)	%88 (31)	%12 (4)
2. Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir.		
OKL (12, 1 boş)	%100 (12)	%0 (0)
İMÖ (22)	%95 (21)	%5 (1)
Toplam (34)	%97 (33)	%3 (1)
3. Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler.		
OKL (13)	%92 (12)	%8 (1)
İMÖ (22)	%100 (22)	%0 (0)
Toplam (35)	%97 (34)	%3 (1)
4. Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez.		
OKL (13)	%70 (9)	%30 (4)
İMÖ (20, 2 boş)	%75 (15)	%25 (5)
Toplam (33)	%73 (24)	%27 (9)
5. Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır.		
OKL (13)	%70 (9)	%30 (4)
İMÖ (22)	%72 (16)	%28 (6)
Toplam (35)	%71 (25)	%29 (10)

Bu sonuçlar, bilimsel araştırma basamakları hakkında öğretmen adaylarının yeterli becerilere sahip olduğunu göstermektedir. 4. ve 5. ifadelerde katıldığını belirtenlerin oranı sırasıyla %73 ve %71'dir. İlk üç ifadeye verilen cevapların aksine daha düşük olan bu sonuçlar, bilimsel sorgulama becerileri kapsamında öğretmen adaylarının istenen yeterliğe sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları fen okuryazarlığı kapsamında, bilimsel araştırma verilerinin ilişkilendirilmesi ve hipotez süreci hususlarında daha çok deneyim kazanmalıdır. Zira hem OKL hem de İMÖ öğretmen adayları bilimsel sorgulama ve bilimsel düşünme açısından benzer bir profile sahiptir.

Ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel sorgulama ve bilimsel düşünme becerileri ile ilişkili ifadeler yaptıkları açıklamalar, PISA sorularına verdikleri cevaplarla benzerlikler göstermektedir. Zira ankette yer alan PISA 2.4. sorusu doğrudan katılımcıların tutumları hakkında bilgi vermektedir. Yeni aşuların geliştirilmesi ve yeni tedavi yöntemlerinin etkisinin bilimsel olarak araştırılması noktasında katılımcılar büyük oranda kesinlikle katılmakta (%62, %51) veya katılmaktadır (%38, %49). Öte yandan, "bir hastalığın nedeninin sadece bilimsel araştırmalarla belirlenebileceği" ifadesine ise katılmama oranı %43 (%27 OKL ve %50 İMÖ) olarak ortaya çıkmıştır. Tablo 5'de katılımcıların verdiği açıklama örnekleri görülebilir.

Tablo 5. Bilimsel Sorgulama ve Düşünme Becerileri, Katılımcıların Açıklama Örnekleri

1. Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur.

Tek bir bilimsel yöntem tüm araştırmayı kapsayamaz. (K5.1, OKL)

Bilimsel araştırma basamakları vardır. (K11.1, OKL)

Birden fazla yöntem olduğunu daha önceden duymuştum. (K3.1, İMÖ)

Araştırma sorusuna göre uygulanan yöntem değişebilir. (K22.1, İMÖ)

2. Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir.

Verileri araştırma yaparken kullanırız. Kanıtlar ise daha sonra ortaya çıkar. (K9.1, OKL)

Kanıt, varlığı ispatlanan şey iken bilimsel veri toplanan bilgidir. (K1.1, İMÖ)

3. Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler.

Çalışmaya nereden ve nasıl başladıkları farklılık gösterebilir. (K5.1, OKL)

Aynı işlemler aynı sonucu doğurur. (K8.1, OKL)

Örnekleme gibi şeyler farklı seçilmiş olabilir. Dış faktörler olabilir. (K17.1, İMÖ)

4. Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez.

Bir soru üzerine birçok hipotez kurulabilir. (K4.1, OKL)

Farklı fikirler ve düşüncelerle başlar. İşlem sürekli test edilir. (K1.1, OKL)

Belirli bir soru olmadan bilimsel araştırma başlayamaz. (K4.1, İMÖ)

Evet, soru ile başlar ama hipotez kurup ona göre ilerler. (K12.1, İMÖ)

5. Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır.

Bilimsel bir çalışmada tutarlılık önemlidir. (K3.1, OKL)

Veriler ve sonuçların farklı olması bilgi çeşitliliği sağlar. (K10.1, OKL)

Sonuç, toplanan verilerle tutarlı olmazsa araştırma geçerli olmaz. (K14.1, İMÖ)

Beklenenden farklı sonuçlar ile karşılaşılabilir. (K20.1, İMÖ)

Bu araştırmanın bulguları, gelecek yıllarda uygulanacak PISA sınavlarına dâhil olacak 15 yaş öğrencilerine öğretmenlik yapacak adayların yeterliklerini değerlendirmek, tutumlarını incelemek ve mevcut duruma hangi açıdan katkı yapılabileceğini görmemizi sağlamaktadır.

Tartışma ve Sonuçlar

15 yaş öğrencilerine uygulanan PISA testleri, üniversitede eğitim alan öğretmen adaylarına uygulandığında elde edilen sonuçlar; öğretmen adaylarının 15 yaş grubundan daha başarılı bir profile sahip olduğunu göstermektedir. Ne var ki, öğretmen adaylarına sorulan sorulardaki zorluk derecesi arttıkça başarı seviyesi azalmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu çalışmada sergilediği performans baz alınarak, bilimsel bilgiyi hatırlama boyutunda herhangi bir sıkıntı yaşanmazken, bilimsel bilgiyi yorumlama ve gündelik hayata entegre etme boyutunda gözle görülür bir eksiklik tespit edilmiştir. Bilimsel düşünme becerileri kapsamında, öğretmen adaylarının teorik bilgileri anımsama açısından yeterli olduğu gözlenmiştir. Ancak, bilimsel sorgulama becerileri kapsamında, öğretmen adayları teorik bilgiyi pratiğe aktarmada zorlanmaktadır. Öğretmen adaylarının, PISA sorularında gösterdiği başarılar ile bilimsel sorgulama ve düşünme yeterliklerinin oranlarının paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Katılımcıların bilimsel düşünme becerilerine yönelik anket ifadelerine verdiği cevapların dağılımı, PISA sorularında sergilenen başarı ile uyumludur.

Yöneltilen sorulardaki bilgi çeşitlerine bakıldığında; içerik (%80-97) ve işlemsel (%57) bilginin ölçüldüğü sorularda daha çok tam puan alındığı gözlenirken, epistemik (%31-57) bilgi sorularında tam puan alan öğrenci sayısının bariz şekilde azaldığı görülmüştür. Öğretmen adayları, bilgiyi hatırlama ve uygun tahminler yapma boyutunda başarılı iken; bilimsel uygulamaların işlevlerini, gözlem, hipotez ve teori gibi terimlerle anlamlandırma boyutunda yetersiz kalmaktadır. Çeşitli araştırmalar bilimsel sorgulama ve bilimsel düşünme becerilerinin gelişimi ile fen okuryazarlığı (Kartal, Doğan ve Yıldırım, 2017; She, Stacy ve Schmidt, 2018), fen başarısı arasında (Jiang ve McComas, 2015) ilişki olduğunu öngörmektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının PISA kapsamında belirlenen fen okuryazarlığı yeterliklerine sahip olması hem bireysel hem de mesleki yönden önemlidir.

Bu araştırma sınırlı sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir ve fen okuryazarlığı alanındaki yeterlikleri ölçmek için öğretmen adaylarına yöneltilen sorular PISA 2006 örnek soruları ile sınırlıdır. Ayrıca çalışmada kullanılan raporlar ve veriler son 15 yıl (2004-2019) içerisinde yayınlanmış ve araştırma bulgularının yorumunu kısıtlamıştır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DeBoer, G.E. (2000). Scientific Literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Demir, N. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Algıları. *Journal of European Education*, 3(1), 1-9.
- Jiang, F. & McComas, W.F. (2015). The Effects of Inquiry Teaching on Student Science Achievement and Attitudes: Evidence from Propensity Score Analysis of PISA Data, *International Journal of Science Education*, 37:3, 554-576.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karışan, D., Bilican, K. ve Şenler, B. (2017). The Adaptation of the Views about Scientific Inquiry Questionnaire: A Validity and Reliability Study , *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 326-343.
- Kartal, E. E., Doğan, E. & Yıldırım, S. (2017). Exploration of the factors influential on the scientific literacy achievement of Turkish students in PISA. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 320-339.
- Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., & Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry - The views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 65-83.
- MEB. (2017). PISA 2015 Ulusal Raporu. MEB. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Md., Ankara.
- MEB, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim programları. Erişim tarihi: 04/02/ 2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science (volume I). In (pp. 272 p.). Paris: OECD.
- OECD Türkiye Daimî Temsilciliği. (2011). *OECD hakkında genel bilgiler*. <http://oecd.pr.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/121251> Erişim tarihi: 05/06/2018.
- OECD. (2016). PISA 2015 Assesment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, Paris.
- She, H.C., Stacey, K. & Schmidt, W.H. (2018). Science and Mathematics Literacy: PISA for Better School Education *Int J of Sci and Math Educ*. 16(Suppl 1): 1-5.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). Örneklandırılmış bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara, ANI Yayıncılık*.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK). (2014). <http://yegitek.meb.gov.tr/pisa.html> Erişim tarihi: 04/04/2019.

ÖRTÜK BİLGİYE İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ

HİLAL ÇELİK

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

NEJAT İRA

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Küreselleşen dünyada bilgiye ulaşabilen, bilgi üretebilen toplumlar gelişme gösterirken bunu yapamayanlar ise çağın gerisinde kalacaklardır. Bilgiye erişmenin, onu uygulayabilmenin ve de yeni bilgiler üretebilmenin en sağlam yolu ise eğitimidir. Bilgi kaynakları içinde yer alan, daha çok deneyimlere dayanan, zihinlerde bulunup yazıya aktarılması zor olan örtük bilgi ise eğitim örgütleri açısından oldukça değerlidir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilgi, hem bireyler hem de örgütler için oldukça önemli bir güç olup artan rekabet koşullarında değeri her geçen gün artmaktadır. Bilgi kaynakları arasında önemli yeri olan, daha çok kişisel tecrübe ve öngörüye dayanan örtük bilgi ise eğitimde kalitenin artırılıp rekabet avantajı kazanılmasında önemli bir etkidir. Üniversitelerde örtük bilgi kullanımının farkındalığı ve yaygınlaşması o ülkenin nitelikli beşeri sermayesinin yetişmesi adına önemli olup akademisyenlerin örtük bilginin varlığı ve kullanımına ilişkin bilgilerinin artması eğitim örgütlerinde rekabet avantajı sağlayarak küresel boyutta yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesinin önünü açacaktır. Bu çalışmanın amacı akademisyenlerin örtük bilgi hakkındaki görüşlerini ortaya koymak olup, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olgu ile ilgili sahip oldukları deneyimleri betimleyen araştırma yöntemidir. Görüşme, araştırmacılar tarafından alanda yetkin kişilerin görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lapseki Meslek Yüksekokulunda farklı bölüm ve unvanlar altında görev yapan on akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizi sonucunda ortaya çıkan temel kavramlar tespit edilerek verilerin şekillenmesini sağlayan temalar oluşturulacak, bulgular ise anlamlı ve organize bir şekilde düzenlenip sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, örtük bilgi, üniversite, akademisyen

ABSTRACT

In a globalizing world, societies that can access and produce information will develop and those who cannot do so will fall behind the era. The most robust way of accessing, applying and generating new information is education. The implicit knowledge in the sources of information, which is based on more experience and which is difficult to find in the minds, is very valuable for educational organizations. In the information age we are in, knowledge is an important force for both individuals and organizations and its value is increasing day by day in increasing competition conditions. Implicit knowledge, which has an important place among sources of information and is based on personal experience and foresight, is an important factor in increasing the quality of education and gaining competitive advantage. The awareness and dissemination of the use of implicit knowledge in universities is important for the development of qualified human capital of that country, and the increase in the knowledge of the academicians regarding the existence and use of implicit knowledge will lead to the development of creative and productive individuals on a global scale by providing competitive advantage in educational organizations. The aim of this study is to reveal the views of academics about implicit knowledge and the research method was used as a qualitative research method. Phenomenology is a research method that describes the experiences of individuals about a case. The interview was conducted with a semi-structured interview form prepared by the researchers in line with the opinions of the competent persons in the field. The study group of the research consists of ten academicians who work under different departments and titles at Çanakkale 18 Mart University Lapseki Vocational School. The basic concepts that emerged as a result of the data analysis of the research will be identified and themes will be formed to form the data, and the findings will be organized and presented in a meaningful and organized manner.

Key Words: Knowledge, implicit knowledge, university, academician.

GİRİŞ

Bilgi, içinde bulunduğumuz bilgi çağında bütün toplumlar için oldukça önemli bir stratejik bir güç haline gelmiştir. Thomas A. Stewart'ın da ifade ettiği gibi içinde yaşadığımız bilgi çağında zenginliğin başlıca koşulu bilgi sahibi olmaktır ve günümüzde zenginlik yaratmak için gereksinim duyulan sermaye varlıklarının yerini bilgi almış durumdadır. Bu açıdan bakıldığında toplumların kalkınma düzeyleri ile sahip oldukları bilgi birikimleri arasında da doğrudan ilişki olduğu gözlenmektedir (Günkör,2017). Bilgi kaynakları içinde önemli bir yeri olan örtük bilgi, kişilerin uzmanlıkları doğrultusunda şekillenmiş, resmi olarak belgelenmemiş, sahip olan kişinin inanç ,tutum ve hayata bakışını içeren, hafızalarda kayıtlı tutulan bilgi türü olup aktarılması ve paylaşılması oldukça güçtür. Daha kısa şekilde ifade etmek gerekirse örtülü bilgi söylenebilecek olandan çok

daha fazlasını bilmektir (Ropo ve Parvainen, 2001). Açık bilgi gibi kolayca erişilip aktarılamayan örtük bilgi eğitim kurumları için gizli bir hazinedir ve bu bilgiyi elinde tutup ortaya çıkarmak onlara önemli bir rekabet ve üstünlük avantajı sağlayacaktır.

Üniversiteler, bilginin üretilip yayıldığı, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlayan önemli eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Tıpkı diğer örgüt çalışanları gibi akademisyenlerin de örtük bilgileri bulunmaktadır ve bu bilginin açığa çıkarılıp paylaşılması üniversiteler için kolektif bir güç oluşturacaktır. Jhon Olaisen, Oivind Reveng (2018) tarafından yapılan araştırmada, bireysel ve takım çalışmasında örtük bilginin nasıl kolektif hale getirildiği, açık ve eyleme uygun bir bilgi olarak kullanıma dönüştürüldüğünü açıklamaya çalışmışlardır. Pratik bir çıkarım olarak, iş yerinde bir gruba gelindiği zaman, o gruba üye olduğunda sosyalleşme sürecinin gelişmesi ve profesyonel sürekliliğin devamı için efor gereklidir. Takım içinde ki profesyoneller, yönlendirme vermekte ve güven, sorumluluk ve geliştirilecek sonuçlar uygulamaktadırlar. Bu dinlenme süreçleri içerisinde ki karşılıklı etkileşim daha üst düzey sonuçlar sağlamaktadır. Bunun için örtük bilginin öğrenilmesini sağlamak amaçları ile iyi organize edilmeli, planlanmalı, yönlendirilmeli ve denetlenebilmelidir. Rol faaliyetlerinin ortaya koyulması hem performansın yükseltilmesi, örtük bilginin transfer edilip bireye sunulması açısından oldukça önemlidir. Örtük bilginin bireye transfer edilip açık bilgiye dönüştürülmesi, hem etkililiği hem de yeterliliği bilgi tarafından arttıracaktır. Böylelikle örtük bilgi çarkının dönmesini sağlayacak ve örtük bilgide aktif hale gelerek örgütün avantajı durumuna gelecektir.

Çalışmada akademisyenlere örtük bilgiye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla altı adet soru yöneltilmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışmakta olduğunuz okulda günlük işlerinizi yaparken ne tür bilgilerden yararlanıyorsunuz?
2. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ne tür bilgiler kullanılmaktadır?
3. Kendinizi akademisyenlik mesleği alanında geliştirirken ne tür bilgiler kullanıyorsunuz?
4. Okulda eğitim-öğretim sürecinde okul yönetimi ile birlikte aldığınız kararlarda ne tür bilgiler kullanıyorsunuz?
5. Okulunuzda gözlemediğiniz kadarıyla yöneticiler ne tür bilgiler kullanmaktadır?
6. Okulunuzda gözlemediğiniz kadarıyla akademisyenler ne tür bilgiler kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji bize yabancı olmayan ancak derinlemesine anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır. Bu olgular olaylar, algılar deneyimler, yönelimler, kavramlar çok çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve not tutma yöntemiyle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lapseki Meslek Yüksekokulu akademisyenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Akademisyenlerin seçilmesinde farklı unvan ve kıdem yıllarına sahip olmaları gözetilmiştir. Görüşmeler beş öğretim görevlisi, dört doktor öğretim üyesi ve bir profesörle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar sırasıyla A1,A2, A3.....A10 şeklinde numaralandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde demografik özelliklerin belirlenmesine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise akademisyenlerin örtük bilgi kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiziyle birlikte toplanan verileri anlamlandırabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektedir. Bu amaçla önce kodlamalar yapılmış daha sonra temalar oluşturulmuş, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Katılımcıların Günlük İşlerde Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara günlük işlerini yaparken hangi bilgi türlerinden yararlandıkları sorulmuştur. Akademisyenlerin günlük işlerinde kullandıkları bilgi türlerine ilişkin elde edilen kod ve temalar Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Akademisyenlerin Günlük İşlerinde Kullandıkları Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yazılı Kaynaklar	Mevzuat	5	83,3%
	Prosedür	1	16,7%
Yazılı Olmayan Kaynaklar	İletişim	4	26,6%
	Deneyim	9	60%
	İlişkiler	2	13,3%

Yazılı Kaynaklar temasında günlük işlerinde kullandıkları bilgi türleri için katılımcılar mevzuat ve prosedürden bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A1 günlük işlerinde kullandığı bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Günlük işlerimi hallederken öncelikli olarak mevzuata bakarım. Prosedür neyi gerektiriyorsa onu uygulayım. Böylelikle yapacağım işin daha doğru ve güvenilir olacağına inanıyorum." (A1)

Yazılı Olmayan Kaynaklar temasında ise katılımcılar günlük işlerinde kullandıkları bilgi türleri için katılımcılar iletişim, deneyim ve ilişkilerden bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A3, A8 ve A4 sırasıyla günlük işlerinde kullandığı bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"İdari işlerde öncelikli olarak yetkili kişilere ve meslektaşlarıma danışıp hareket etmeyi tercih ediyorum. Bu şekilde işlerimi daha hızlı halledebiliyorum." (A3)

"İşlerimi hallederken kendi deneyimlerim bana yol gösterici oluyor. Kendi deneyimlerimle beraber meslektaşlarımdan deneyimlerinden de yararlandığım çok oluyor." (A8)

"Okul yönetimi ile olan işlerimde öncelikli olarak arkadaşlık ilişkilerimden yararlandığım oluyor. Prosedüre takılmadan bu şekilde daha hızlı halledebiliyorum işlerimi." (A4)

Katılımcıların Okulun Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde hangi bilgi türlerini kullandıkları sorulmuştur. Akademisyenlerin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan bilgi türlerine ilişkin elde edilen kod ve temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademisyenlerin Okulun Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yazılı Kaynaklar	Prosedür	1	16,6%
	Mevzuat	5	83,3 %
Yazılı Olmayan Kaynaklar	Siyasi ilişkiler	2	22,2%
	Diğer okullarla ilişkiler	3	33,3 %
	Eski uygulamalar	2	22,2%
	Güncel yaklaşım	2	22,2%

Yazılı Kaynaklar temasında okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan bilgi türleri için katılımcılar mevzuat ve

prosedürden bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A7 ve A9sırasıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullandığı bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul amaçlarını gerçekleştirirken tabi ki öncelikli olarak yasa, yönetmelik ve mevzuattan yararlanmak orada ne yazıyorsa ona göre hareket etmek zorundadır.”(A7)

“Okul amaçlarını belirlerken toplantılar yapar, fikirler alınır prosedürün el verdiği ölçüde kendi amaçlarını belirler.” (A9)

Yazılı Olmayan Kaynaklar temasında ise okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan bilgi türleri için katılımcılar siyasi ilişkiler, diğer okullarla ilişkiler, eski uygulamalar ve güncel yaklaşımdan bahsetmişlerdir. Örneğin A1, A5 ve A6 sırasıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullandığı bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle meslek yüksekokullarında amaçların saptanıp gerçekleştirilmesinde başka okullarla mukayese ve ilişkilerin önemli olduğunu düşünüyorum.”(A1)

“Sadece yasa yönetmelikte ne yazdığı önemli olmuyor okul amaçlarını belirlerken. Kendi elinde olan eski veri ve kaynakları da dikkate alması gerekiyor. Bunları güncel bir yaklaşımla harmanladığında amaçların gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum.” (A5)

Katılımcıların Mesleki Gelişimde Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara mesleki gelişimlerinde hangi bilgi türlerini kullandıkları sorulmuştur. Akademisyenlerin mesleki gelişimlerinde kullanılan bilgi türlerine ilişkin elde edilen kod ve temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Akademisyenlerin Mesleki Gelişimde Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yazılı Kaynaklar	Literatür okuma	9	90%
	Araştırma yapma	1	10%
Yazılı Olmayan Kaynaklar	Benzer uygulamalar	4	50%
	Deneyimler	1	12,5%
	İlişkiler	3	37,5%

Yazılı Kaynaklar temasında mesleki gelişimde kullanılan bilgi türleri için katılımcılar literatür okumak ve araştırma yapmaktan bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A3 ve A10 sırasıyla mesleki gelişimlerinde kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade

etmiştir:

“Kendimi geliştirirken birçok şeyden yararlanıyorum ancak en çok alanımla ilgili literatür okuyarak ve araştırmalar yaparak kendimi geliştirebileceğimi düşünüyorum.”(A3)

“ Derslere girmeden önce en çok konuyla ilgili yazılı ve görsel kaynakları tarayarak kendimi hazırlıyorum. Bu hazırlığı yapmanın mesleki gelişime de faydasının olacağını düşünüyorum.” (A10)

Yazılı Olmayan Kaynaklar temasında ise mesleki gelişimde kullanılan bilgi türleri için katılımcılar örnek uygulamalardan yararlanma, deneyim ve ilişkilerden bahsetmişlerdir. Örneğin A2, A4 ve A9 sırasıyla mesleki gelişimlerinde kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Alanımla alakalı örnek uygulamalardan yararlandığım örnekler çok oluyor. Örnek uygulamaları takip etmenin mesleki gelişime daha çok faydası olacağını düşünüyorum.”(A2)

“Tabi ki öncelikle bol bol okuyorum. Bunun yanında gerek kendi gerekse diğer hocaların deneyimlerin de de yararlandığım çok oluyor.” (A4)

“ Mesleki gelişimde hocalarla ilişkilerin çok önemi var. Kendi hocalarımla bana kattığı bilgiler okuyarak elde edeceğilerimden çok daha fazla.”(A9)

Katılımcıların Okul Yönetimi İle Alınan Kararlarda Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara eğitim-öğretim sürecinde okul yönetimi ile birlikte aldıkları kararlarda hangi bilgi türlerini kullandıkları sorulmuştur. Akademisyenlerin okul yönetimi ile birlikte alınan kararlarda kullandıkları bilgi türlerine ilişkin kod ve temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Akademisyenlerin Okul Yönetimi İle Alınan Kararlarda Kullanılan Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yazılı Kaynaklar	Prosedür	7	77,7 %
	Yönetmelik	1	11,1%
	Yasa	1	11,1%
Yazılı Olmayan Kaynaklar	Örnek uygulamalar	4	50%
	Deneyim	1	12,5%
	İlişkiler	3	37,5%

Yazılı Kaynaklar temasında okul yönetimi ile alınan kararlarda kullanılan bilgi türleri için katılımcılar prosedür, yönetmelik ve yasadan bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A3 ve A10 sırasıyla okul yönetimiyle alınan kararlarda kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Akademik kurullarda karar alınırken mutlaka öncelikle prosedür neyi gerektiriyorsa onu uygulamaya çalışıyoruz. Aksi takdirde yasal olmayan kararlar almak mümkün olabiliyor." (A3)

"Kararlar alınırken öncelikle yasa-yönetmeliğe uygun mu ona bakılıyor". (A10)

Yazılı Olmayan Kaynaklar temasında ise katılımcılar okul yönetimi ile alınan kararlarda kullanılan bilgi türleri için benzer uygulamalardan yararlanma, deneyim ve ilişkilerden bahsetmişlerdir. Örneğin A1 ve A5 sırasıyla okul yönetimi ile alınan kararlarda kullanılan bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Yasa ve yönetmeliğe uygunsa benzer uygulamaları da dikkate aldığımız çok uyguluyor. Daha hızlı karar almak adına başka okulların örnek uygulamalarını dikkate alıyoruz." (A1)

"Alınan kararlarda bireylerin kişisel ilişkileri ön plana çıkıyor. Yeri geldiğinde kişisel ilişkileri kullanarak karar almak kararın daha hızlı alınmasını da sağlıyor." (A5)

Katılımcıların Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda hangi bilgi türlerini kullandıkları sorulmuştur. Akademisyenlerin okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda kullandıkları bilgi türlerine ilişkin kod ve temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Akademisyenlerin Okul Yöneticilerinin Aldıkları Kararlarda Kullandıkları Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yazılı Kaynaklar	Mevzuat	3	37,5%
	Yasa	5	62,5%
Yazılı Olmayan Kaynaklar	Hoca görüşleri	2	13,3%
	Gelenek	2	13,3%
	Kişisel ilişkiler	5	33,3%
	Deneyim	3	20%
	Örnek Uygulamalar	3	20%

Yazılı Kaynaklar temasında okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda kullanılan bilgi türleri için katılımcılar mevzuat ve yasadan bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A5 ve A2 sırasıyla okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle mevzuat neyi gerektiriyorsa o şekilde hareket ediyorlar. Meslektaşlarının fikirlerinden de faydalandıkları çok oluyor.” (A5)

“Yasalara bağlı kalarak hareket ediyorlar. Özellikle önemli kararlarda inisiyatif aldıkları pek olmuyor. Mevzuat neyi gerektiriyorsa onu uyguluyorlar.” (A2)

Yazılı Olmayan Kaynaklar temasında ise katılımcılar okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda kullandıkları bilgi türleri için hoca görüşleri, gelenek, kişisel ilişkiler, deneyim ve örnek uygulamalardan bahsetmişlerdir. Örneğin A4, A7 ve A10 sırasıyla okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yasalara bağlı kalarak deneyimlerinden faydalanıyorlar. Bazı kararlarda kişisel ilişkilerini de kullanabiliyorlar. Böylelikle kararın daha hızlı alınmasını sağlıyorlar.” (A4)

“Mevzuata uygunsuzsa eğer hoca görüşlerine de danışıyorlar. Alınan kararlarda okulun devam ettirdiği bir gelenek varsa onu da göz önünde tuttukları oluyor.” (A7)

“Uygulamalar değişmediyse önceki uygulamaları takip ediyorlar ya da başka bir okul o kararlara ilgili nasıl hareket ettiyse onu da devam ettirebiliyorlar.” (A10)

Katılımcıların Akademisyenlerin Kullandıkları Bilgi Türlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara gözlemedikleri kadarıyla akademisyenlerin hangi bilgi türlerini kullandıkları sorulmuştur. Akademisyenlerin kullandıkları bilgi türlerine ilişkin kod ve temalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Akademisyenlerin Kullandıkları Bilgi Türlerine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı	Frekans
Yazılı Kaynaklar	Kitap	4	66,6%
	İnternet	2	33,3%
Yazılı Olmayan Kaynak	Gözlem	1	11,1%
	Deneyim	6	66,6%
	İlişkiler	2	22,2%

Yazılı Kaynaklar temasında akademisyenlerin kullandıkları bilgi türleri için katılımcılar kitap ve internette bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı A1 ve A7 sırasıyla akademisyenlerin kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Akademisyenlerin öğretimde daha çok kitap ve internet kaynaklı bilgiler kullanırken, idari işlerde daha çok kişisel ilişkilerini kullanıyorlar.” (A1)

“Günümüzde internet sınırsız bilgi kaynağı sunuyor insanlara. Bundan dolayı da güncel bilgileri edinmek için kişiler daha çok internete yöneliyor.” (A7)

Yazılı Olmayan Kaynaklar temasında ise katılımcılar akademisyenlerin kullandıkları bilgi türleri için gözlem, deneyim ve ilişkilerden bahsetmişlerdir. Örneğin A5 ve A8 sırasıyla akademisyenlerin kullandıkları bilgi türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gerek okul gerekse iş yaşantılarında edindikleri deneyimleri kullandıklarını düşünüyorum. Böylelikle daha hızlı ve akılcı hareket edebiliyorlar.” (A5)

“Daha çok birbirlerini gözlemleyerek edindikleri bilgileri kullanıyorlar günlük işlerinde. Birde deneyimi fazla olan hocaların verdiği bilgilere de önem veriyorlar.” (A8)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada akademisyenlerin kurum içerisinde örtük bilgi kullanımı ve günlük işlerde kullandıkları bilgi türlerine ilişkin, deneyim, gözlem, iş birliği, yönetmelikler gibi resmi işlerde kullanılan birli türleri saptanmıştır. Örtük bilgi kullanım oranının daha az olmasının sebebini kurum içerisinde uygulanması gereken yönetmeliklerin ve resmi işlerin yürütülmesinden kaynaklı olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulardan biri; Akademisyenlerin kurum içerisinde bilgi alışverişi, iletişim alışverişi gibi meslek hayatına yeni başlayan akademisyenlerin deneyimli meslektaşlarını gözlem yoluyla tecrübe edindikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda akademisyenlerin, kurumda çalışan deneyimli bireylerin tecrübelerinden faydalanarak kurum içerisinde gelişim ve ilerlemelerinde büyük katkı sağlamaktadır. Örtük bilgiyi edinme iyi insan ilişkileri kurma ve yüksek bilgiye sahip olmalarını sağlayacaktır. Örgütlerde örtük bilgiyi deneyimsiz kişilerin, deneyimli insanlardan öğrenmesi çalışmaları kurumlarda güçlü ilişkiler kurmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Creswell J. W ,(2014). Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni. Ankara: Siyasal Kitabevi

Günkür C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1),14-32

Olaisen J. , Revang O.(2018). Exploring the performance of tacit knowledge: How to make ordinary people deliver extraordinary results in teams, , *International Journal of Information Management*, 43, 295-304.

Ropo, A. ve Parvainen, J. (2001), "Leadership and bodily knowledge in expert organizations:epistemological rethinking", *Scandinavian Journal of Management*, Vol. 17, (1- 18).

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KADIN VE ERKEKLERİN DÜŞÜNCE DÜNYALARINDA CANLILARIN ALGILANMASINDAKİ FARKLARIN NEDENLERİ NELERDİR?

SİNAN ERTEN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu güne kadar üniversitedeki çevre ve biyoloji (Canlılar Âlemi) derslerim esnasında öğrencilerin canlılarla ilgili sorduğum sorular karşısında verdiği cevaplarda, söylenen canlı türlerinin sıklıkla benzerlik göstermesi bu konuda bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Dersler esnasında edinilen deneyimler sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun canlıları yeterince tanımadığını ve canlılara örnek vermelerini istediğimde genelde ilk akıllarına gelen canlıların ortak veya benzer olduğu, hatta zamanla erkeklerin ve kadınların verdiği örneklerin cinsiyetleriyle de bağlantılı olduğu gözlenmiştir. Bu durumun atalarımızdan aldığımız genetik miras ile ilişkili olup olmadığı sorusunun cevaplandırılması gerekli hale gelmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının, lise öğrencilerinin ve kongre katılımcılarının canlı denildiğinde ilk olarak akıllarına gelen örneklerin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlandığından nicel araştırma desenlerinden tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelinde mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışır. Var olan durum veya gerçeklik ortaya konulurken bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmaz (Fraenkel ve Wallen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Sonuçlar

Katılımcıların "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş benzer canlılar gruplandırılmış ve yüzdelerine göre sıralanmıştır. Bu sıralamalarda erkeklerin 1. sırasını vahşi hayvanlar kadınların 1. sırasını ise bitki, çiçek ve ağaç türleri oluşturduğu görülmektedir. Diğer ilginç sonuç ise kadınların canlı olarak insanı yazmalarıdır. Erkeklerin canlı türlerinden genelde hayvanları, kadınların ise bitki türlerini yazdıkları görülmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların sonuçları dikkatle incelenecek olursa evcil hayvanları birinci, ikinci ve üçüncü sırada göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun aklına ilk olarak evcil hayvanlar gelmektedir. Bitkiler ise daha alt sıralarda hatırlanmaktadır. Kadınların çok büyük bir kısmının cevaplarında çiçekler yer almaktadır. Buna karşın erkeklerde çiçekler çok az yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bitkiler, hayvanlar, canlılar, evrimsel süreç, kadın ve erkeklerde canlılar.

Giriş

Problem Durumu

Bu zamana kadar üniversitedeki çevre ve biyoloji (Canlılar Âlemi) derslerim esnasında öğrencilerin canlılarla ilgili sorduğum sorular karşısında verdiği cevaplarda, dile getirilen canlı türlerinin sıklıkla benzerlik göstermesi, erkek ve kadınların farklı canlıları örnek vermeleri bu konuda bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Dersler esnasında edinilen deneyimler sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun canlıları yeterince tanımadığını ve canlılara örnek vermelerini istediğimde genelde ilk akıllarına gelen canlıların ortak veya benzer olduğu, hatta zamanla erkeklerin ve kadınların verdiği örneklerin cinsiyetleriyle de bağlantılı olduğu gözlenmiştir. Bu durumun atalarımızdan aldığımız genetik miras ile ilişkili olup olmadığı sorusunun cevaplandırılmasını gerekli hale gelmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanların canlılarla olan ilişkileri yeryüzünde var olduğu günden itibaren başlamıştır. İnsanlar beslenme, korunma, ısınma, savunma, hastalıklardan korunma için bitkilerden; gücünden, etinden, sütünden, derisinden vb. özelliklerinden faydalanmak için hayvanlardan yararlanmıştır. Günümüzde ve gelecekte insan yaşamının devamlılığının diğer canlılara bağlı olacağı göz ardı edilemez bir gerçektir.

Günümüze geldiğimizde ise insanların canlılarla olan ilişkisi daha da artmış, canlıların varlığı özellikle bitki ve hayvanlar temelinde daha da önem kazanmış ve okul programlarına alınmıştır. Bu araştırmanın amaçlarından birincisi, kadın ve erkeklerin ilk akla gelen canlılar bakımından bilinçaltılarında cinsiyete dayalı bir fark olup olmadığını bakmaktır. İkinci olarak, ortaya çıkacak cinsiyete dayalı farkların nedenlerine açıklama getirmektir.

Araştırma Problemi

Kadın ve erkeklerin düşünce dünyalarında canlıları algılamada ne gibi farklılıklar vardır?

Alt Problemler:

1. İnsanların ilk aklına gelen canlılar nelerdir?
2. İlk akla gelen canlılar cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
3. İlk akla gelen canlıların insanların evrimsel süreçleriyle ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın birinci basamağı olarak öğretmen adaylarına "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" diye sorulmuş ve cevaplar yazılı olarak alınmıştır.

Söz konusu öğretmen adayları; Fen bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliğinin 1. ve 3.sınıflarda okuyan 421 öğretmen adayını kapsamaktadır. 421 öğretmen adayınının 360'ı kadın, 61'i erkektir. Çalışma gönüllük esasına göre yapılmıştır. Aynı çalışma lise öğrencilerinde de, öğretmen adaylarından farklı sonuç olup olmayacağı sorusuna cevap bulmak için yapılmıştır. Bunun için çeşitli nitelikteki (Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Fen Lisesi) 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan 314 lise öğrencisi araştırma kapsamına alınmıştır. Bunların 161'i kadın, 153'ü erkektir. Bu öğrencilerin seçimi de tamamen gönüllülük esasına göre yapılmış olup çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerin sorulara cevap vermemeleri istenmiş ve istemeyen öğrenciler cevap vermemiştir. Lise öğrencilerine de öğretmen adaylarına yöneltilen soru sorulmuştur. Bu farklı gruplarda yapılan çalışmanın sonuçlarını test etmek için farklı bir üçüncü grup çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışma grubu "Çevre Zirvesi Kongresi" 'ne gelen katılımcılardır. Bu grubun büyük çoğunluğu lisans mezunu bireylerdir. Kongredeki araştırmaya 728 kişi katılmıştır. Bunların 585'i kadın, 183'ü erkektir. Aynı soru bu katılımcılara da sorulmuştur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının, lise öğrencilerinin ve kongre katılımcılarının canlı denildiğinde ilk olarak akıllarına gelen örneklerin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlandığından nicel araştırma desenlerinden tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelinde mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışır (Fraenkel ve Wallen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Var olan durum veya gerçeklik ortaya konulurken bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmaz.

Öğrencilerden toplanan bu veriler tek tek listelenmiş, canlılar türlerine göre gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Veriler, en çok tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru sıralanmıştır. En sıktan en aza doğru bu canlıların yüzdelikleri de hesaplanmıştır. İlk on sırada yer alan canlılar bakımından kadın ve erkek öğretmen adayları ile kadın ve erkek lise öğrencilerinin farkına bakılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde yapılan araştırma gruplarından çıkan sonuçlar ele alınacaktır. Grupların sonuçları hemen hemen aynı olduğundan dolayı, fazla yer kaplamaması açısından ve tekrar olmaması için tablolar halinde verilecektir. Yorum ve öneriler kısmında ise her üç grubun sonuçları beraberce ele alınacaktır.

Aşağıda verilen tablolarda öğretmen adayları, çevre zirvesi kongresi katılımcıları ve lise öğrencilerinin sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Verdikleri Cevapları ve Oranları

Toplam Kadın			Toplam Erkek		
Canlılar	Cevap Sayısı	Yüzdesi %	Canlılar	Cevap Sayısı	Yüzdesi %
Evcil hayvanlar (kedi, köpek, balık ve kuş)	353	%98	Evcil hayvanlar (kedi, köpek, balık ve kuş)	49	%80.3
Bitki ve Çiçekler	131	%36.4	Vahşi Hayvanlar (Aslan, Kaplan, Kartal, Kurt, Şahin, Ayı vb.)	18	%29.5
At	26	%7.2	At	7	%11.5
Ağaç	57	%15.8	Ağaç	5	% 8.2

İnsan	118	%32.8	İnsan	4	%6.5
Tavşan	22	%6.1	İnek	4	%6.5

Tablo 2: Çevre Zirvesi Kongresine Katılanların Sonuçları

Sınıflandırma	% Kadın		Sınıflandırma	% Erkek
Bitki, Çiçek Ve Ağaç Türleri	22,05		Vahşi Hayvanlar (Fil, Timsah, Balina, Aslan)	30,07
İnsan	15,73		Kedi	14,69
Vahşi Hayvanlar (Fil, Timsah, Balina, Aslan)	13,68		Köpek	12,59
Kedi	12,31		İnsan	11,89
Köpek	11,11		Kuşlar	6,99
Kuşlar	8,38		Balık	4,90
Balık	4,10		Diğer Hayvanlar	2,80
Tavşan	1,71		Tavşan	2,10

Tablo 3: Çeşitli Nitelikteki Liselerden Katılımcı Öğrencilerin Sonuçları

Canlılar	%Erkek		Canlılar-Kadın	% Kadın
Vahşi Hayvanlar (Fil, Timsah, Balina Ve Aslan)	28,74		Bitki, Çiçek ve Ağaç Türleri	11,32
Diğer Hayvanlar	23,04		İnsan	9,57
Köpek	15,20		Kedi	8,64
Bitki, Çiçek ve Ağaç Türleri	9,74		Köpek	8,32
Kedi	8,55		Kuşlar	4,27
Kuşlar	5,94		Balık	2,50
İnsan	5,46		Vahşi Hayvanlar (Fil, Timsah, Balina, Aslan)	1,35
Balık	1,66		Tavşan	1,25
Tavşan	1,19			

Tablo 1, 2 ve 3 incelendiğinde katılımcıların "Tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş benzer canlılar gruplandırılmış ve yüzdeliklerine göre sıralanmıştır. Bu sıralamalarda erkeklerin 1. sırasını vahşi hayvanlar kadınların 1. sırasını ise bitki, çiçek ve ağaç türleri oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan bir diğer ilginç sonuç ise kadınların canlı olarak insanı yazmalarıdır. Erkeklerin canlı türlerinden genelde hayvanları, kadınların ise bitki türlerini yazdıkları görülmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların sonuçları dikkatle incelenecek olursa yaklaşık tüm katılımcıların ortalamaları sonuçları evcil hayvanları birinci, ikinci ve üçüncü sırada göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun aklına ilk olarak evcil hayvanlar gelmektedir. Yani canlı denince ilk aklı gelen hayvanlar gelmektedir (Doğan, F.G. 2018). Bitkiler ise daha alt sıralarda hatırlanmaktadır. Kadınların çok büyük bir kısmının cevaplarında çiçekler yer almaktadır. Buna karşın erkeklerde çiçekler çok az yer almaktadır.

Bu çalışmada “tanıdığınız, bildiğiniz ve hemen aklınıza gelen 5 canlı ismi yazar mısınız?” sorusuna hiç beklemediğim ve beni çok şaşırtan bir sonuç her üç grupta da kadınlar tarafından yüksek oranda insan veya insan isimlerinin yazılması olmuştur. Farklı zamanlarda ve farklı gruplardan yapılan bu çalışmadaki sonuçların hemen hemen hepsinde aynı olması bu sonuçların tesadüfi olmadığını ve genellenebileceğini göstermektedir.

Çalışmanın planlanmasında ileri sürülen hipotezlerden (Alt Problemler) “İnsanların ilk aklına gelen canlılar nelerdir?” ve İlk akla gelen canlılar cinsiyete göre farklılık gösterir mi?” sorularının cevapları bulgular tarafından desteklenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun hemen akıllarına hayvanların gelmesi, bitkileri bilinçaltılarında hareketsiz olduklarından dolayı cansız gibi algılamalarının sonucu olarak görüyor olabileceklerinden kaynaklanabilir (Bahar vd.2002, Türkmen vd.2003 ve Doğan, F.G. 2018). Bu konuda yapılmış birçok bilimsel çalışma bu sonucu desteklemektedir.

Kadınların sonuçlarında en önemli ortaya çıkan sonuç ise çiçek ve bitkilerin oranının yüksek çıkmasının nedeni olarak kadın ve erkekler arasındaki farklardan olan üreme davranışlarının farklılığı olduğunu söyleyebiliriz. Kişilerinin davranışlarının kalıtsal mı yoksa sonradan kazanılmış davranışlar mı olduğu yıllarca biyologlar ve davranış bilimcileri tarafından tartışıldığı bilimsel birçok araştırmalardan biliniyor (Reece vd. 2017). Sonuçta davranışlarımızın hem içinde yaşadığımız kültürlerden etkilendiği hem de kalıtsal olduğu birçok araştırma ile gösterilmiştir.

Kadınların bitkilere yönelik olan bilinçaltındaki bu özelliğin insanların üreme davranışıyla yakından ilgili olduğunu düşünüyorum. Kadınların üreme davranışlarının kalıtsal olduğunu ve evrimsel süreçte bu davranışları günümüze kadar getirdikleri, bu davranışlarını yağmacılık ve talancılık dönemlerindeki yaşantıları ile ilgili olduğu, o dönemde balta girmemiş ormanlarda kadınların çocukları için besin hazırlarken çeşitli bitkiler arasından zehirli olan ile zehirsiz olanları ayırt etme kalıtsal özelliklerini iyi kullanarak bunları sahip olanları hayat kaldıklarını, diğerlerinin ise yaşamlarını yitirdiklerini bundan dolayı bugün kadınların ince ayrıntıları anında fark etme yeteneklerinin erkeklerden daha iyi olduğu, bunun sonucu olarak çocuklarının hastalıklarını hasta olmadan önce hissederek erken çözümler almaları hayatta kalma olasılığını arttırdığı bilinmektedir (Kimura, 1996; Maier, 1999; Scheunpflug, 2000). Elde edilen bu sonuç alt problemlerden olan: “İlk akla gelen canlıların insanların evrimsel süreçleriyle ilişkisi var mıdır?” sorusuna cevap olarak gösterilebilir.

Birçok etholog araştırmalarında hayvanlar âleminde her türün kendine özgü üreme davranışı olduğunu bu sayede türlerin devamlılığının sağlandığını ortaya koymuşlardır. Üreme davranışlarında hayvanların dişilerinin türün devamlılığı için başrolde olduğunu ve bundan dolayı çiftleşme dönemlerinde kendi türünden herhangi bir erkekle hemen çiftleşmediğini kaçma iç dürtüsü davranışı gösterdiğini gözlemişlerdir (Şahin, 1986). Hayvanlar âleminde kur yapma davranışı erkeklerde görülür. Kur yapma davranışında erkeklerin birçoğu dışındaki kaçma iç dürtüsünü indirgemek için onlara beraberlerinde hediyeler getirir. Bunun yanında dişiler erkeklerde kalite ararlar, hastalıklı ve zayıf bir erkekle değil güçlü, sağlıklı bir erkekle çiftleşmek isterler çünkü yatırımlarının boşa gitmesini istemezler ve türün devamı için sağlıklı bireyleri ile olacaktır (Buss, 1994). Hayvanlardaki üreme davranışının benzerini insanlarda da görebiliriz. Hemen hemen bütün kadınlar erkek sevgililerinden veya eşlerinden önemli günlerde çiçek ve hediyeler almalarını beklerler (Scheunpflug 2000). Acaba kadınlar akıllarına ilk gelen canlıları yazarken bilinçaltlarındaki beklentileri ortaya çıkıyor olabilir mi?

Erkeklerin büyük oranda hayvanlardan örnek vermeleri özellikle yırtıcı hayvanları hatırlamaları da yine talancılık ve yağmacılık dönemlerdeki yapmış oldukları işleri ile alakalıdır. İş bölümünde erkekler vahşi doğada evlerine yiyecek getirmek zorunda olduğundan, günlerce yırtıcı hayvanların peşinden koşmak zorunda olduğundan yön bulma kabiliyetlerinin kuvvetli olması gerekiyordu yoksa sık ormanlık alanlardan dönüp kulübelerini bulmaları imkansız olurdu. Günümüzde yön bulma konusundan erkeklerin kadınlardan üstün olduğu gerçeği evrimsel süreçteki bu özelliklerin eseridir (Scheunpflug 2000). Erkeklerin çoğunun canlılar içinden hayvanları ve özellikle yırtıcı hayvanları seçip yazmalarının nedeni bilinçaltlarındaki hatırlamalar olabilir.

Evcil hayvanların ortalamalarda yüksek oranda çıkmasının nedeni olarak birincisi en az 20.000 yıldan beri insanların bu hayvanlarla iç içe yaşıyor olmaları ve günümüzde toplu iletişim araçları sonucu çok yaygın olarak bu hayvanların korunması gerekliliğinin vurgulanması olabilir (Lenz, 1999). Modern yaşamda insanlar büyük şehirlerde yaşam ile birlikte bu canlıların yaşam alanlarını işgal ederek onları doğal yaşam ortamından uzaklaştırmış, hayvansız kalmaları sonucu genlerinde mevcut olan onlarla yaşama dürtüsü ağır basmış, evlerde evcil hayvan besleme ihtiyacı hâsıl olmuştur. Bugün evlerde evcil hayvan beslemenin günden güne artması ve hayvanların insanlarla eşit konuma gelmesi de aynı şekilde önceden kazanmış olduğumuz genlerimizin hatırlatması olabilir.

Son hipotezimiz olan “İlk akla gelen canlıların insanların evrimsel süreçleriyle ilişkisi var mıdır?” sorusuna yukarıda bulunan bilimsel bulgularla desteklediği görülmüştür.

Öneriler

Bu tür bir araştırma, ilkokulu mezunlarına da yapılabilir. Acaba eğitim seviyesinin nasıl bir etkisi var, bakılabilir. Çünkü araştırmacı araştırma esnasında bazı kişilerin çok özel canlı isimlerini yazmış olduklarını tespit etmiştir. Bunun sebepleri araştırılmalıdır.

Bazı katılımcıların hemen akla gelen değil de zorlama bir canlı bulma çabasında oldukları da görülmüştür. Gelecek araştırmalarda bu konun göz önünden bulundurulması önerilir.

Bazı katılımcıların bitki ve hayvan isimleri yazarken özellikle meslek ve bölümlerinde öğrenip veya üzerinde çalıştıkları canlıları yazmaya çabalamışlardır. Bazı kalıtsal özelliklerin sonradan kazanılmış davranışlarla baskılanması mı söz konusudur, bu konu araştırılabilir.

Özellikle bazı hayvanları yazan katılımcılar futbol takımlarının sembollerinden etkilenecek yazmış olabilirler. Bu tür istisnai durumların gelecek araştırmalarda göz önünde tutulmasında yarar olacaktır.

Araştırmaya katılan kişilerin özellikle kadınların ilk akla gelen canlılar olarak "İnsan veya çeşitli tanıdıklarının isimlerini" hatırlamaları gelecekte bu konuda planlanacak araştırmalarında başında yer almalıdır.

Kaynaklar

Bahar, M., Cihangir, S. ve Gözün, Ö. (2002, Eylül). Okul Öncesi ve İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Canlı ve Cansız Nesnelere İle İlgili Alternatif Düşünce Kalıpları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.

Berck, K-H. & Klee, R. (1992). *Interesse an Tier- und Pflanzenarten und Handeln im Naturschutz*. Frankfurt am Main. Peter Lang.

Buss, D. (1994). Die Evolution des Begehrens Geheimnisse der Partnerwahl.

Chasiots, A., Voland, E. (1998). *Geschlechtliche Selektion und Individualentwicklung*. In: Keller, H. (Hg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern.

Doğan, F.G. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde Bitkilerin Canlı Olarak Algılanma Düzeylerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Gazi Üniversitesi.

Dumbar, R. (1996). *Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand*. Gütersloh.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Kimura, D. (1996). *Weibliches und männliches Gehirn*. In: Sommer, V. (Hg.): *Biologie des Menschen*. Heidelberg. s.104-113.

Lenz, M. (1999). *Geschlechtersozialisation aus biologischer Sicht*. Anlage und Erziehung. Stuttgart.

Maier, P. (1999). *Raumliches Vorstellungsvermögen*. Donauwörth.

Reece, J. B.; Urry, A.; Cain, L. M.; Wasserman, A. S.; Minorsky, V. Peter and Jackson, B.R. (2017). *Campbell Biyoloji*. Çevirenler: Gündüz, E ve Türkan, İ. Palme Yayıncılık. Ankara.

Scheunpflug, A. (2000). Faun und Männer gleich, aber dennoch anders. *Biowissenschaft und Pädagogik*.

Silverman, I., Eals, M. (1992). Sex Differences in Spatial Abilities: Evolutionary Theory and Data . In Barkow, J. Cosmides, L. Tooby, J. (Hg.): *The Adapted Mind*. Oxford/Newyork.

Şahin, R. (1986). *Hayvanlarda Sosyal Davranışlar*. Hatiboğlu Yayınları

Türkmen, L., Dikmenli, M. ve Çardak, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bitkiler Hakkındaki Alternatif Kavramları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2)

Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

GÖÇMEN ÇOCUKLARININ EĞİTİM SORUNLARI

ERDOĞAN BOZKURT
AMASYA ÜNİVERSİTESİBÜŞRA KARTAL
AMASYA ÜNİVERSİTESİALPAY AKSİN
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu: Tarih boyunca Anadolu toprakları göçmenler için daima güvenli bir konum olmuştur. Günümüzde Türkiye bir geçiş ülkesi olmasının yanında ayrıca coğrafi konumu ve bağlantıları nedeni ile hedef ülke durumuna gelmiştir. Bu göçler eğitim-öğretim ortamına da yansımaktadır. Göçmen çocuklar ülkelerindeki karışıklık ve savaş nedeniyle göç ettikleri ülkede de uyum problemi yaşamaktadırlar. Bu gerekçeler çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı ülkesindeki savaş ortamından kaçıp Türkiye'ye sığınan eğitim çağındaki göçmen çocukların eğitim olanaklarını incelemek, eğitimden ne derecede yararlanabildiklerini görmek, karşılaştıkları güçlükleri ve eğitim sistemi içinde karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemektir.

Metot: Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olup maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde Milli eğitim bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 6 öğretmen, 6 öğrenci ve göçmen öğrencilerin 2 velisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, M1, M2, M3, M4, M5, M6, V1, V2 şeklinde kodlanmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Buna göre çalışmaya katılan öğretmen, öğrenci ve veliler göçmen öğrencilerin eğitimi ve sorunlarını Türk dilini akıcı ve düzgün bir şekilde konuşma, okula ve çevresine uyum problemleri, derslere katılma isteklerini az olması, genel başarı ortalamalarının düşük olması, veliler ile iletişimde güçlük gibi alanlarda olduğunu belirtmişlerdir.

Öneriler: Bulgular doğrultusunda göçmen öğrencilere yönelik okula uyum etkinliklerinin artırılması gerektiği, okullardaki genel başarı ortalamasının düzeltilmesi için mülteci öğrencilere yönelik ek dersler konulması gerektiği, Türk dilini akıcı ve düzgün bir şekilde konuşmaları için göçmen öğrencilere yönelik Türkçe sınıfları açılması gerektiği mülteci öğrencilerin aileleri ile iletişim problemi yaşamamak için, ailelere yönelik de Türkçe kursu verilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: göç, öğrenci, öğretmen, veli, uyum problemleri.

Giriş

Göç ve sığınma olayları tarihsel süreçte coğrafyamızda sık karşılaşılan bir olgudur. Son yıllarda göç ve sığınma nedeni ile ülkemize yerleşenlerin sayısı azımsanamayacak orandadır. Göçmenler savaş, siyasi nedenler ekonomik krizler gibi nedenlerden dolayı kendi ülkelerini terk ederler. Toplumdaki diğer gruplarla karşılaştırıldığında mülteciler sosyal belirsizlik, sosyo-ekonomik sorunlar yaşanan travmatik olaylar nedeniyle geleceğe dönük planlarını gerçekleştirmek için daha az şansa sahiptirler (Hodes, 2000; Akt: Şeker ve Aslan 2015). Göçmen gruplar hem toplumda görünür olmadıkları hem de buldukları ülkede uzun sürece kalacak kişiler olarak düşünülmedikleri için daha az dikkate alınmaktadır. Buldukları toplumda uyum sağlamak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar.

Günümüzde yaşanan savaş çatışma karmaşıklık dini ve siyasi olumsuzluklar gibi ekonomik krizler çevresel felaketlerde dünyadaki yerinden edilmiş kişi sayısının artmasını sağlamıştır (Sarman, Günay ve Sarman, 2018). Türkiye sorun yaşanan bölgelere yakınlığı ve coğrafi özellikleri açısından cazip olması nedeniyle göçmenlere sıklıkla tercih ettiği ülkeler arasındadır. Türkiye'ye göçmen tarihte en fazla yaşadığı göç olaylarını da beraberinde getiren Suriye'den gelmişlerdir. 2001'de Suriye'de başlayan olaylar giderek şiddetini arttırmış ve bir savaş ortamına dönüşmüştür. 5 milyona yakın insan can güvenliğini sağlamak amaçlı komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır.

Türkiye'ye yaklaşık 2,5 milyon Suriyeli sığınmıştır. Bu oranında yaklaşık yarısının eğitim çağındaki olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gıda, giyinme güvenlik ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçları doğmuştur. Göçmen çocuk için yaşadıkları ani ve zorunlu göç geldikleri ülkenin kültürüne uyum sağlamada güçlük nedeni ile eğitim sisteminde, dili öğrenmede ve okula uyum konusunda problemler yaşamaktadır. Dezavantajlı olan bu grubun temel ihtiyacı olan eğitim ihtiyacını karşılamak için eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak ve yaşamış oldukları eğitim sorunlarına çözüm aramak amaçlanmaktadır.

Göçmen

Göçmenler kendi ülkelerinde yaşadığı eziyetten, siyasi ve dini istismardan kaçmak için yaşadıkları yerden ayrılan ve geri dönme olasılığı bulunmayan kişilerdir. Göçmen olgusu incelendiğinde ulusal ve uluslararası kuruluşların, ülkelerin kendi perspektifleriyle konuya ilişkin farklı tanımlarda buldukları görülmektedir (Aker, Ayata, Özeren, Buran ve Bay, 2002). Ancak böylesine çeşitli şekillerde tanımlanan kavramın uluslararası tanımı *Ocak 1951 den önce meydana gelen olaylar*

sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir gruba mensubiyeti, siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı sebeplerden korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanmayan yada söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yahut; tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs(lar)dır (BMMYK Türkiye ve Türkiye Cumhuriyeti İç İşleri Bakanlığı, 2005). Dünyada 2007 yılındaki verilere göre 42 milyon yerinden edilmiş kişi bulunmaktadır. Yerinden edilmişlerin, 15 milyonu göçmen, 827 bini ise şartlı göçmendir (geçici sığınmacı). Yerinden edilmişlerin %44'ünü 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır (yaklaşık 7 milyon çocuk) günümüzde yaşanan savaş, dini, siyasi olumsuzluklar gibi nedenlerden ötürü bu oran gittikçe artmaktadır. Göçmenler genellikle kısa süreli kalacak kişiler olarak tanımlanırlar. Ancak üçüncü ülke kabulünde yeterli şartları sağlayamayan mültecilerin ülkede kalış süreleri uzamakta, bu süreçte kendileri, aile üyeleri, toplum ve kurumlar ile isteseler de istemeseler de etkileşime geçmektedirler.

Göçmenler yeni geldikleri toplumda günlük yaşamdaki değişimlere bağlı birçok zorlukla karşılaşmaktadır ve uyum sağlamak için mücadele etmek zorunda kalırlar (Birman, 2002). Yetişkin göçmenler yeni geldikleri toplumda kendileri ile aynı kökene sahip bireylerle bir arada yaşayarak, kendileri için güvenli ve tanıdık çevre oluşturabilirler. Ancak bu ailelerin çocukları açısından zorluklar daha belirgin yaşanmaktadır. Göçmen çocuk için yeni geldiği toplumda okul çevresi, güvenli bir ortam sunmasına rağmen bu çocuklar yaşadıkları ani ve zorlu göç süreçleri, farklı geçmiş ve kültürel özelliklere sahip olmaları, ortak bir dili paylaşmamaları gibi nedenlerle okula uyum sağlamak için ek çaba gösterirler (Hart, 2009; Rutter, 2003). Göçmen konusu sadece yetişkinleri ilgilendiren ve kontrol edilmesi gereken bir sorun olarak algılanmasına rağmen yetişkinlerin yanında çocuk ve gençlerin göç edenlerinde sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik, eğitim ihtiyaçları üzerinde de düşünülmesi gerekmektedir.

Türkiye'de Göçmenler

Tarih boyunca Anadolu toprakları göçmenler sığınmacılar ve benzerleri için daima güvenli bir konum olmuştur. Türkiye göçlerin başladığı ilk günden itibaren açık kapı politikasını izlemiştir. Günümüzde Türkiye bir geçiş ülkesi olmasının yanında ayrıca coğrafi konumu ve bağlantıları nedeni ile hedef ülke durumuna gelmiştir. 2014 yılı itibarıyla en çok göçmenlere ev sahipliği yapan ülkedir (2. sırada Pakistan 3. sırada Lübnan). Türkiye'ye yönelik farklı nedenler ile farklı zamanlarda kitlesel göç hareketleri meydana gelmiştir. Kitlesel göç hareketlerinin başında savaşlar gelmekte, savaşların uzun sürmesi ve şiddeti ise zorunlu göçü kaçınılmaz hale getirmektedir (Dinçer, Karaca ve Yavuz, 2003). Bu kitlelerin içinde aileleri ile birlikte veya tek başlarına gelen çocuklarda göç etmektedir. Türkiye'de göçmenler güvenlik bakış açısı ile zorunlu ikamete tabi tutulduğu belirli sayıda uydu kent olmasına rağmen göçmenlerin daha fazla şehre dağılmış oldukları görülmektedir (Kara ve Korkut, 2010). Türkiye'de 2001-2002 yılları arasında bulunan göçmenler değerlendirildiğinde; grubun İran, Irak, Somali, Afganistan gibi ülkelere geldikleri saptanmıştır (Ateş, 2011). Ancak 2011'den sonra Suriye de yaşanan iç karışıklıklar nedeni ile ülkemize yaşanan kitlesel göç hareketleri başında en çok göçmen gelen ülke Suriye'nin olduğu görülmüştür. Türkiye'de 24 ilde 10 kamp arasındadır. Türkiye'de yaşanan mültecilerin üçüncü bir ülkeye kabul sürecinin uzunluğu veya gönderilememeye durumları dikkate alındığında bu grubun eğitim ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Göçmen Çocukların Yaşamında Eğitim

Göçmen çocuklar ülkelerindeki karışıklık ve savaş nedeniyle göç ettikleri ülkede de uyum problemi yaşamaktadırlar. Bu onların eğitim hayatlarını da etkilemektedir. Göçmen çocuklar yeni geldikleri yerdeki fiziksel ve sosyal sorunlar yerleşecekleri yerin kesin belli olmaması uzun süre bir yerde kalmama/kalamama gibi nedenler eğitimde aksamalara neden olmaktadır ve hatta bazıları kendi ülkelerinde nede geldikleri ülkelerde eğitim sistemine dahil olamamaktadır (Vedder & Horezcyk, 2006; Akt: Şeker ve Aslan 2015). İnsan yaşamında özellikle yaşamakta oldukları mağduriyetler yüzünden başka bir ülkeye sığınan destek bekleyen göçmen çocukların eğitimi öğretimi ve okullaşması önemli bir sorundur.

Eğitim çocukların yaşamını yapılandırır ve şekillendirir. Eğitim süreci öğretimi de kapsamaktadır. Öğretimin sistemli ve planlı yapıldığı yer olarak da okul bireyin yaşamında önemli bir yer tutar. Okullar, güvenli ve yaşama dönüşü simgeler, çocukta mevcut travmatik etkileri azaltır, topluma uyumu kolaylaştırır, geleceğe umutla bakabilmeyi sağlar (Mosselson, 2006; Sabah, 2007; Kia-Keating & Ellis, 2007). Çocuğa bir "yabancıdan", "diğerine benzeyen bir öğrenciye" dönüşme fırsatı verir. Geleceğe umutla bakabilmeyi sağlar. Okullar çocukların sosyalleştiği, fiziksel, bilişsel ve sosyal süreçlerin geliştiği, sosyal kuralların öğrenildiği, özellikle göçmen çocukların topluma dahil olma fırsatı edindiği en önemli kurumdur. Ülkedeki tüm çocukların ve ergenlerin eğitim fırsatından yararlanabilmesi için fiziksel, bilişsel, sosyal gelişimleri için uygun ortamlar düzenlenmelidir. Tüm vatandaşlar gibi mülteci çocuklarda eğitim sisteminin içine yerleştirilmeli, ihtiyaçları karşılanmalı ve geleceğe hazırlanmalıdır (Seydi, 2013).

Okullar topluma uyum sürecinde göçmen öğrencilere destek olan bir gruba ait olma duygusunu etkileyen, ön yargıları azaltan kurumlar olarak çocukların yaşamı ve gelecekteki başarılarında önemli bir yere sahiptirler. Göçmen öğrencilerin buldukları okul çevresi olumlu özelliklere sahip olduğunda, öğrencinin uyumu, aidiyet duygusu ve akademik başarısı artarken, çevrenin olumsuz özellikleri ise öğrencide yabancılaşma duygusu ortaya çıkararak onu okuldan uzaklaştırmaktadır. Öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi onun okuldaki deneyimine bağlıdır.

Türkiye'de Sığınmacı / Göçmen Çocuklar İçin Geliştirilen Eğitim Hizmetleri

Dünyadaki göçmen nüfusunun yarısından fazlasını oluşturan korunmaya muhtaç kırılgan yapıdaki çocuklar; zorunlu göçün en önemli mağduru durumdadırlar. Eğitim taraf olduğumuz Çocuk Hakları Bildirgesi, Göçmenlerin Statüsüne İlişkin Cenevre Konvansiyonu, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü'nde de belirtildiği gibi bütün çocuklara sağlanması ve yararlandırılması gereken en temel haklardan biridir (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 22. maddesine göre; topraklarında ayırım gözetmeksizin sığınmacı/mülteci çocukların eğitime erişim hakkından faydalanması için ülkemiz gerekli önlemleri almak ve çocuğun yararına en yüksek faydayı sağlamakla yükümlüdür (Yakmaz, 2014). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda da milliyetleri ne olursa olsun her çocuğun korumadan yararlanabileceği belirtilmektedir. Sınırlarımız içerisinde bulunan ister sığınmacı/göçmen isterse farklı bir gerekçeyle gelen tüm göçmen çocukların eğitimine devam etmesi ile ilgili olarak herhangi bir engel bulunmamaktadır. Bu açıdan ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocuklar dahil olmak üzere, tüm sığınmacı çocukların haklarını gözetecek şekilde eğitim hizmetlerinin sağlanması önemlidir (Uyan Semerci, Erdoğan ve Durmuş, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığının 16.08.2010 tarihinde yayımlanan "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" konulu genelgesi ile Türkiye'de bulunan sığınmacı ve göçmen çocukların eğitimleri hakkında düzenlemeler yapılmış, sığınmacı/göçmen durumundaki çocukların okula kayıtlarında; öğrenim denklik belgesi olmayanların beyanları veya yazılı sınav yoluyla sınıf seviyeleri belirlenmiş, aileleri ve vâsilerinin en az altı ay süreli ikamet izinlerinin olması kayıt için yeterli görülmüştür (İHAD, 2011). Türkiye 2011 yılında Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimine yönelik kısa dönemli eğitim hizmetleri sağlamıştır. Kamplarda yaşayan çocukların Arapça müfredat ile eğitimleri desteklenerek Suriye'ye geri döndüklerinde yaşamamaları hedeflenmiştir. Ülkemizde doğup büyüyen okul çağındaki sığınmacı/göçmen çocuk nüfusunun artması nedeniyle, eğitimine yönelik oluşturulacak politikalarda önem kazanmıştır (Emin, 2016). 13.09.2012 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığında yapılan genel kurul toplantısında Türkiye'ye sığınan Suriyeli vatandaşlara ve Suriye'de savaş nedeniyle öğrenimini yarıda bırakan Türk vatandaşı öğrencilere 2012-2013 yılına mahsus olmak şartıyla hiçbir belge göstermeden, beyana bağlı olarak belirli üniversitelere özel öğrenci statüsü ile kayıt olmaları sağlanmıştır (Dinçer, Karaca ve Yavuz, 2013).

Göçmen Çocukların Eğitiminde Temel Sorun Alanları

Temel eğitim çağındaki olan Suriyeli çocuklara yönelik Türkiye'nin sunmuş olduğu eğitim hizmetleri son derece önemlidir. Her ne kadar bu konuda adımlar geç atılmış olsa da şu anda eğitimi yarıda kalmış yaklaşık 300 bin civarında Suriyeli çocuğun eğitimlerine devam etmesi hem kendi gelecekleri açısından hem de Türkiye'ye ve Suriye'nin yeniden inşasında sunacağı katkılar bakımından oldukça ehemmiyetlidir. Ancak halen eğitim dışında kalan yaklaşık 450 bin çocuğun olduğu göz önüne alındığında bu alanda daha yapılması gereken çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili temel sorun alanlarının neler olduğunun belirlenmesi, gelecekteki çalışmalara yön vermesi açısından önemlidir.

Eğitime Erişim ve Katılım Sorunu

Suriyeli sığınmacılara ilişkin en temel sorun veri eksikliğidir. Özellikle kamp dışındaki Suriyelilere ilişkin ciddi veri eksikliği bulunmaktadır. Bu nedenle Suriyeli çocukların, hangi oranda eğitime erişebildiği ya da eğitimden mahrum kaldığı bilinmemektedir. Bu temel veri eksikliği Suriyeli çocuklara ilişkin yapılan/yapılacak eğitim hizmetlerinin koordinasyon ve planlamasını zorlaştırmaktadır. Eğitime erişimi engelleyen bir başka neden ise, kamp dışındaki geçici eğitim merkezlerinin büyük bir çoğunluğunda servis hizmetinin olmamasıdır. Nitekim kamp dışındaki geçici eğitim merkezleri belli başlı bölgelerde kurulmuş olup sayıları azdır. Bu nedenle eğitim merkezinden uzak yerlerde yaşayan Suriyeli çocuklar okula erişmekte sorun yaşamakta ve bu durum erişim olanaklarını olumsuz etkilemektedir. Eğitime erişimin önündeki bir hususta kız ve erkek öğrenciler arasındaki ayrımdır. Gerek kamp içinde gerekse kamp dışında özellikle sosyoekonomik durumu iyi olmayan, zor şartlar altında yaşayan Suriyeli aileler kız çocuklarını erken yaşta evlendirmektedir. Bu da kız çocuklarının eğitim hakkında mahrum kalmalarına neden olmaktadır (Emin, 2016).

Öğretmen Sorunu

Türkiye'deki Suriyelilerin beceri ve vasıflarının ne olduğuna ilişkin verilerin olmaması önemli bir sorundur. Daha somut ifade etmek gerekirse, Türkiye'deki Suriyeliler arasında ne kadar öğretmen, akademisyen, pedagoğ vb. olduğu bilinmemektedir. Bundan dolayı, çok farklı mesleki alanlardan kişiler öğretmenlik yapmaktadır. Örneğin Ankara'daki geçici eğitim merkezinde Suriyeli ilkökul öğrencilerinin dersleri doktor, mühendis, hukukçu girebilmektedir. Bu da hem Suriyeli öğretmenlerden faydalanamamasına hem de diğer meslek grubundaki kişilerin kendi vasıf ve becerilerini kullanamamasına neden olmaktadır. Geçici eğitim merkezlerinde çalışan Suriyeli öğretmenlerin en temel sorunlarından biri de ücretlerdir. MEB (2014) tarafından bu öğretmenlere doğrudan ödeme yapılamamaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar (İHH, Türkiye Diyanet Vakfı, Belediyeler, UNICEF gibi) tarafından öğretmenlik yapan Suriyelilere cüzi miktarda ödemeler yapılmaktadır. Çalışma izninin çıkarılması ile birlikte bu sorunun önüne kısmen de olsa geçileceği beklenmektedir (Emin, 2016).

Dil Sorunu

Hem kamp içinde hem de kamp dışında Suriyeli çocuklar ve yetişkinler için Türkçe eğitimi verecek öğretmen ve öğretim materyalleri sorunu bulunmaktadır. Genelgede Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenlerinin Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu alanlardaki öğretmenler, hem Arapçayı bilmedikleri hem de yabancılara Türkçe eğitimi konusunda uzman olmadıkları için, Suriyelilere Türkçe dersi vermeyi talep etmemektedir. Türkçe eğitimindeki eğitmen ve öğretim materyali eksikliği hem eğitime erişimi hem de niteliği olumsuz etkilemektedir. Daha önemlisi, Türkçenin öğrenilmemesi ise uzun yıllar Türkiye’de kalacakları öngörülen Suriyelilerin Türkiye toplumuna uyumunu güçleştirmektedir.

Koordinasyon Eksikliği

Yapılan görüşmelerde sıkça üzerinde durulan bir diğer sorun ilgili kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları arasındaki koordinasyon eksikliğidir. Nitekim yapılan yardımların, eğitim faaliyetlerinin düzenli olması ve tekrür etmemesi için kurumlar arasındaki koordinasyonun sağlıklı olması elzemdir. Ayrıca bürokrasinin katı kuralları ve yavaşlığı sorunların çözümlerini geciktirdiği için eleştirilmiştir (Emin, 2016).

Fiziksel Alt Yapı Sorunları

Kamp içinde ve kamp dışında kurulan geçici eğitim merkezlerine ilişkin fiziksel alt yapı sorunları mevcuttur. Kamp içinde özellikle çadır kentlerdeki eğitimler çadırlarda zor şartlar altında yapılmakta ve öğrenci sayısı çadırların kapasitesini aşmaktadır. Kamp dışında ise, MEB’e bağlı okulların bazıları öğleden sonra Suriyeli öğretmen ve öğrencilere tahsis edilmektedir. Ancak öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle sınıflar yeterli olmamaktadır. Suriyeli öğrenciler için, bilhassa çadır kentlerde oyun alanları ya çok az ya da hiç bulunmamaktadır. Bu alanların yokluğu çocukların enerjilerini başka şekilde (şiddet vb.) neden olmaktadır.

Müfredat ve Öğretim Materyalleri

Sivil toplum kuruluşları ile yapılan görüşmelerde en çok vurgulanan husus müfredatın içeriği olmuştur. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda eğitim öğretim materyallerinde ve özellikle teknolojik malzemeler konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Öğrencilerin kırtasiye ve kitap gereksinimleri çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır. Ancak bu malzemelerin adil bir şekilde dağıtımının yapılmadığı ifade edilmektedir. Dahası malzeme dağıtımında yeterli bir organizasyon olmadığından, aynı malzemeler aynı yerlere tekrar ve tekrar gönderilebilmektedir.

Çocuk İşçiliği Sorunu

Özellikle lise çağındaki erkek çocuklar ucuz işlerde günlük yevmiye karşılığında çalıştıklarından eğitime devam edememektedir. Bunun yanı sıra çocuk dilenciliği oldukça yaygındır. Hatta okul içindeki çocukların müdür ve öğretmenlerinden dilendiği görülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile, nitel araştırma teknikleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma teknikleri, ölçümden daha çok açıklamayı olanaklı kılacak olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemsemektedir. Nitel araştırma yaklaşımının araştırmacıya esneklik tanınması, doğal ortama duyarlılık göstermesi ve var olan algıların açıkça ortaya konulmasına olanak tanınması gibi birtakım avantajları söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluştuğu örneklem çeşididir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde Milli eğitim bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 6 öğretmen, bu okullarda okuyan 6 öğrenci ve göçmen öğrencilerin 3 velisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimliklerini ortaya koyacak bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, M1, M2, M3, M4, M5, M6, V1, V2, şeklinde kodlanarak mülakatta verdikleri cevaplar bulgular kısmında sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanırken mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri 12 Aralık 2017 ve 14 Aralık 2017 tarihlerinde ortaokul öğretmenlerinin, göçmen öğrencilerin ve velilerin uygun oldukları zamanda kendi okullarında yapılan görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Önceden hazırlanan sorular öğretmenlere, göçmen öğrencilere ve velilere yöneltilmiş, mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler katılımcılardan alınan izin doğrultusunda mülakat sırasında ses kaydına alınmıştır. Her mülakat yaklaşık olarak 10 ile 30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ses kaydına alınan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin cevaplarındaki ifadelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Word dosyasına aktarımı sağlanarak yazılı hale getirilmiştir. Betimsel analizin amacı verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında 2 ortaokulda toplamda 6 öğretmen ve 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. 2 veli ile de evlerinde görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler ile Yapılan Görüşme

1-Göçmen öğrencilerin eğitimi nasıl verilmektedir? Ö1: Diğer öğrenciler gibi aynı sınıflarda eğitim görüyorlar hiçbir farkları yok. Ben kendi branşım adına konuşacak olursam diğer öğrenciler nasıl etkinlik yapıyorsa şarkı söylüyorsa aynı şekilde onlara da hiçbir ayrıntı gözetmeksizin kendi istekleri doğrultusunda ısrarcı olmadan eğitim veriyorum zaten 19 tane şube varsa 2 sinin dersine giriyorum gördüğüm şu inanılmaz derecede eğer üzerlerine girmesek serbest bırakırsak katılım çok fazla oluyor kendi dersim adına ben onun fazlasıyla ayrımını gördüm hatta bizim kendi öğrencilerimizden daha da iyi oluyorlar, melodika çaldırıldığım sınıflarda gördüm ki normalde çocuk ne nota biliyor ne beni anlayabiliyor ne çalmayı bir kerecik olsun enstrümanına hakim değil, buna rağmen ders çok hoşuna gittiği için ben gördüm ki sırf dersi sevdiği ve öğretmeni kendisine yaklaşıp sevdiği için diğer öğrencilerim kadar hatta onlardan daha iyi çaldıklarını gördüm ben yapmış olduğum parçalardan bahsediyorum. Genel anlamda iyiyiz, şarkı söyleyerek katılıyorlar, ders içinde iletişimimizde sıkıntılar oluyor, en azından şarkı söylemek olarak sınavını gerçekleştiriyoruz bu sene bu konuyu aştık yani çok şükür. **Ö2:** Elimizden geleni yapıyoruz ama bu öğrencilerin sınıfta özel destek verilmeli, şimdi Türkçe bilmiyor yeterince, çok az biliyor, zorlanıyorlar derste boş işlerle uğraşmak zorunda kalıyorlar bizim dediklerimizi anlamıyorlar, önce temel bir Türkçe eğitimi sonra özel sınıflarda. Şimdi çocukların içinde olmaları sosyal olarak güzel ama verimli olmuyor. **Ö3:** Eğitimi normal ders içerisinde, en başta ben onlarla özel ilgilendim, onlara okuma kitapları verdim, alfabe verdim onlarla okuma üzerine ilgilendim, çalıştırdım. **Ö4:** Göçmen öğrencilerin eğitimi diğer öğrenciler ile aynı ortamda verilmektedir. Sınıflarda göçmen öğrencilerimiz diğer öğrencilerimiz ile beraber ders görmektedirler. **Ö5:** Bizim öğrencilerimiz nasıl eğitim görüyorlarsa göçmen öğrencilerde öyle eğitim görüyorlar.

2-Göçmenlere verilen eğitimle Türk öğrencilerine verilen eğitim arasında farklar var mıdır? Ö1: Yine dediğim gibi kendi branşım adına fark olmuyor yine diğer öğrencilerim eğleniyor şarkı söylüyor, onlarda aynı şekilde şarkı söylüyor hatta biz onlara daha duyarlı davranıyorum, kendi öğrencilerimin eksikliklerini söylüyorum, onların eksiklerinin alışmaları adına tolere ediyoruz görmezden geliyoruz ve bir dahaki sefere de o eksikliklerini kapattığını görüyoruz yani. **Ö2:** Fark şöyle biz onlara ulaşmıyoruz, muazzam bir fark var yani aynı eğitimi veriyorsun ama o dediklerimin 100'de 90' nını anlamıyor, ama görünürde çoğu zeki yani kapasiteleri var ama onları çalıştıracak ortam yok. **Ö3:** İlk başta aynı değildi ama şu anda aynı. **Ö4:** Herhangi bir farklılık yok. Diğer öğrencilerimiz hangi müfredata tabi ise bu öğrencilerimizde bu müfredata tabidir. **Ö5:** Bir farklılık yok ama dil ile ilgili problem varsa öğretmen göçmen öğrenciye ekstra bir vakit ayırabilir.

3-Göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir? Göçmen öğrencilerin okulda en fazla karşılaştığı sorunlar nelerdir? Ö1: İletişim en büyük sorun iletişim. **Ö2:** İlk anlaşma problemi haliyle ödev yapamama ders anlamama, bazen de sınıfta ufak tefek sorun çıkarmaları çünkü bir şey yapmayınca o çocuk ne yapacak, çocuk ne yapacak arkadaşlarını rahatsız edebiliyor, az olmak şartıyla yapan var, genel olarak iyi. **Ö3:** İlk dil problemi tabi ki, problemlerimiz oldu, aileleri geliyor anlamıyoruz, devam problemi oluyor özellikle ilk başta kültür farklılığı olduğundan dolayı, sınıflarımızda onları kabullenme çok kolay olmuyor biraz zaman alıyor. **Ö4:** Başka ülkelerden geldikleri için dil ile ilgili bir problemleri oluyor. Bunu da zaten gerek okula gelmeden önce gerekse okul zamanı halk eğitimden dil kursu alıyorlar. Okulda ise genelde Türkçe ve sosyal derslerini anlamadıkları için başarısızlıkları problem olarak görülebilir. **Ö5:** Genelde dil sorunları oluyor. Öğretmenler ile bazen anlaşmakta zorluk çekiyorlar. Devamsızlık sorunu oluyor bazı öğrencilerde.

4-Göçmen çocuklara verilen eğitimde hedef ve kazanımlarda farklılık var mıdır? Ö1: Dediğim gibi kesinlikle var çocuk bir kere öğretmeni severse öğretmenin yaklaşımı çok önemli, öğrenci öğretmeni sevdiğinde o dersi kaçırmıyor ben bakıyorum çoğu öğrenci kendi dersime geliyor, dersime katılıyor diğer öğrencilerimden ne istiyorsam onlarda aynıısını yapmaya çalışıyor. Mesela ben onları zorunlu tutmuyorum, melodika çalışıyor kendileri çalmak istiyorlar ve yapıyorlar da, buda kesinlikle öğretmenin yaklaşımı ile alakalı, ben ona sen çalamadın, sen ne biliyorsun ki zaten gibi bunlar çok yanlış bir tutum, onlarda için değil tüm öğrenciler için yanlış bir tutum, diyoruz hem melodika çalamıyor musun şarkı söyle diyorum; bu çocuğun çok hoşuna gidiyor kendine özgüveni geliyor. Öğretmen kendine göre hareket ederse olmaz, zorbalığın lüzuma yok eğer öğrenci dersini seviyorsa, öğrenciyi kazanmak istiyorsan çocuğa göre hareket edeceksin. **Ö2:** Var çünkü farklı kültür biz kendi kültürümüzün kazanımlarını vermeye çalışıyoruz ama o çocuk farklı kültürden geldiği için bunların çoğunu anlamıyor. **Ö3:** Var tabi ki işte onlarla alama çok zor aslında, o yüzden biz onlara kazandırılacak kazanımları veremiyoruz, kazanımlar daha çok bireye yönelik. **Ö4:** Böyle bir durum söz konusu değil. **Ö5:** Şu an için herhangi bir farklılık yok. Bakanlığın bu durum için bir yönetmeliği yok.

5-Göçmen öğrencilerin kendi dillerinde ya da kendi öğretmenleri tarafından eğitim alma şansları var mı? Ö1: Zaten çoğu yabancı dil konuşuyor ve yabancı dil öğretmenlerinin özen gösterdiklerini düşünüyorum onun haricinde ben yani branşım itibarı ile müzik öğretmeniyim yabancı dilim çok iyi değil, kendi dersimde yardımcı olabilirim ama yabancı parça konusunda yeterli değilim. **Ö2:** Var yapılabilir ama bunun alt yapısı olması lazım, şimdi bu iş çok karmaşık bu çocuklar ne olacak buranın vatandaşı mı olacak. Eğer buranın vatandaşı olacaksa ona göre eğitim verilmeli, yok geri dönecekse ona göre eğitim verilmeli ona göre ayırım yapmak lazım oda zor iş. **Ö3:** Hayır burada Türkçe eğitim veriyoruz. **Ö4:** Böyle bir şey duymadım olması imkansız yakın zaten. **Ö5:** Bizim okulumuzda bu yok ve Türkiye'nin de pek çok okulunda bu yoktur. Yalnız bazı pilot okullarda olabilir.

6- Göçmen öğrencilerin sınav ve yerleştirme sistemi bizle aynı mı? Ö1: Şartları bize göre çok daha iyi mesela puan sistemimin de biz daha yüksek puanla üniversite kazanırken onların ne puanlarla geldiklerini biliyorum yani diğer bölümdaki arkadaşlarla da aynı şeyi konuşuyorduk onlarda aynı şeyi söylüyorlardı. **Ö2:** Aynı değil, mantıklı değil TEOG'dan başarılı olmalarına imkân yok, Arapça bilen vatandaşa Türkçe sınav yapacaksınız zor, ama onlara ayrı sınav yok. **Ö3:** Aynı bir fark yok. **Ö4:** Aynı ama tabi bu onlar için zor çünkü sonuçta dil bilmiyorlar çok zeki olsalar bile sınavlarda başarısız oluyorlar genel olarak. **Ö5:** Önceki eğitim durumunu ele alarak bir denklik veriyorlar ya da yerleştirme olarak sınava tabi tutuluyorlar. Mesela bizim okulda kaç sene evvel ortaokula gitmesi gereken bir kız öğrenci ilkökul düzeyinden başlamak zorunda kaldı. Çünkü denklik ona göre oldu.

7-Göçmen öğrenciler uyum sorunu yaşıyor mu? Uyum sağlaması için neler yapılıyor? Ö1: İster istemez kesinlikle yaşıyorlar biraz adaptasyon sorunu oluyor, uyum problemi, ama çokta çabuk o süreci atlattıyorlar, gözlemlene şansımız fazlasıyla oldu ene basitinde tanıştım onlarda yeni geldi tanışalım dediğimiz zaman çocuklarda bunu anlıyorlar zaten, yani burada öğretmenlere görev düştüğüne inanıyorum ben. **Ö2:** Var, çalışmalarda yapılıyor şimdi rehberlik servisi var ama çoğu rehberliğe kendi aralarında grup oluşturuyor, onların tercümanı var arada çözüyoruz sorun var, maddi durumu iyi olmayanlar olabiliyor onlara yardım ediyoruz, okul yönetimi yardım ediyor, genelde maddi durumları iyi değil sıkıntı var, çocuklarda zaten kendini ifade edemiyor zaten çocuk, o kadar çok sıkıntı ki bu çocuk ne yapabilir. **Ö3:** Başta çok oluyordu, çekiniyorlar belli süre sora derse katılmak istiyor ama altyapısı yok yani temeli olmadığı zaman olmuyor, çocuk zekide olsa verim alamıyor. **Ö4:** İlk geldiklerinde uyum sorunu yaşıyorlar normal olarak. Çünkü farklı kültür ve coğrafyanın etkisi var üzerlerinde. Bu süreci atlattıkları en az bir dönem hatta bir yıl sürebiliyor. Biz öğretmenler ve idare olarak onların uyum sağlamları için diğer öğrencilerimiz ile ortak çalışma ve faaliyetlere katıyoruz. **Ö5:** Uyum sorunu elbette ki oluyor. Hatta bazen bizim öğrenciler ile anlaşamadıklarından dolayı birkaç kişi bir araya geliyor grup oluşturuyor. Kendi oyunlarına başkalarını almadıkları oluyor. Bunu iyi gözlemlemek önemli bizim açımızdan. Çünkü gereken tedbirleri almamız lazım. Bizde bu kapsamda öğrenciler ile mülteci ailelere ziyaret gerçekleştiriyoruz.

8-Göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarı durumları nedir? Başarı konusunda sıkıntı yaşıyorlar mı? Ö1: Kendi branşım adına bazıları benim öğrencilerimden çok daha iyi, ben kendi öğrencilerime 10 sefer anlatıyorum, yapmak istemediğinden mi artık olmuyor sadece çocuk benim diğer öğrencilere gösterdiklerimle kendisi geldi ve çaldı dört dörtlük, hiçbir hata yapmadan. **Ö2:** Türkçenin olduğu derslerde pek başarı yok ama bazıları var mesela İngilizceleri çok iyi veya matematikleri çok iyi yani beklemediğiniz başarı, şimdi beklememizin sebebi hiçbir şey bilmiyoruz sanıyoruz öyle değil öğrenci başarılı, zeki matematikte evrensel olduğu için başarılılar. Ben asla öğrencilerime asla zayıf vermiyorum orta veriyorum, çünkü zaten öğrencili başarılı değil, Türkiye de yaşayan bir öğrenci gibi değerlendirmek yanlış, vermediğimiz bir şeyi bekleyemeyiz. **Ö3:** Genelde kötü. **Ö4:** Alışma sürecinde fark var sonraları ise mülteci öğrencilerden başarılı olanlar çıkıyor. **Ö5:** Başarı durumları derslerden derslere fark gösterebilmektedir. Mesela göçmen öğrencilerin matematik olsun fen olsun çok iyi hatta İngilizceyi konuşabiliyorlar. Ama Türkçe ve sosyal derslerinde aynı başarıyı gösterebilmeleri için belli bir zaman lazım.

9-Diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerine bakış açısı ve ilişkisi nasıl?

Ö1: Kabul ediyorlar o konuda sıkıntı yok. **Ö2:** Bizim gibi değil en öğretmen olarak onların uyum sorunu yaşamaması için elimden geleni yapıyorum çünkü onların en büyük beklentisi bu yani yabancı insanlar, alışmaları zor bazen bizim çocuklardan bulaşan olabiliyor, rahatsız ediyor, şikâyet ediyor, bilmiyor durumları anlatmaya çalışıyoruz, durumlarını anlayınca daha iyi davranıyorlar ama geneli iyi onları arkadaşları gibi görüyorlar kendileri gibi biri sonuçta, farklılıklar var ama. **Ö3:** Bence sınıflarda dağıtıldığı zaman kaybediliyor ayrı sınıflarda eğitim verilebilir, en azından temel eğitim almaları lazım daha önceden. **Ö4:** Öğretmenler ve öğrencilerin bakış açısı iyi onlara zaten bu durum hakkında bilgi veriyoruz ve bilinçlendiriyoruz ama yaşanan bazı olaylar bazı öğrencilerin hatta bazı öğretmenler için bile bu geçerli, işte yaşanan bazı olumsuz olaylar göçmenlere karşı olumsuz önyargılara sebep olabiliyor. **Ö5:** Öğrenciler zamanla alışıyor zaten. Öğretmenlerinde gördüğüm kadarıyla bakış açıları iyi. Öğrenciler ile ilgili ufak tefek sorunlar olsa da genel olarak iyi. Öğretmenlerin de şöyle; yani diğer öğrenciler ile göçmen öğrenciler arasında düşünce olarak bir fark varsa zaten orada o öğretmen dersi ne kadar iyide anlatsa ilişki olumlu olmaz.

10-Öğretmenler ya da rehber öğretmen göçmen öğrenciler için özel olarak etkinlik yapıyorlar mı? Ö1: Ben gerektiğinde kendi sınıftaki öğrenci ile özel olarak konuşuyorum şunları şunları yapabilir miyiz diye bu konuda kesinlikle destek veriliyor ve etkinlikler yapılıyor zaten en güzel etkinlik onlar yapmak istediklerinde katıyorum, sene sonu etkinliklerimiz var, mesela geçen sene adaptasyon problemi olan öğrencileri 23 Nisan programına katmıştım mesela çok da güzel olmuştu.

Ö2: Hayır öyle bir etkinlik ben görmüyorum bildiğim kadarıyla yok. **Ö3:** Ailelere yönelik odu ama özel bir etkinlik olmadı sadece kurs açtık. **Ö4:** Özel olarak onlar için bir etkinlik planı yok. Ama sonraları programa dâhil edilirse bu konu o zaman olabilir. **Ö5:** Onlara özel olarak yok. Genelde diğer öğrenciler ile beraber etkinlikler yapılıyor. Ama uyum süreçleri için de yapılan etkinlikler var.

Öğrenciler ile Yapılan Görüşme

1-Türkçe konuşmakta sıkıntı yaşıyor musun? Bu senin eğitimi ne kadar etkiliyor? **M1:** Yok bu konuda sıkıntı yaşamıyorum, öğrendim. **M2:** Yaşamıyorum çünkü Türkmen'im ben çok fark yok aslında. **M3:** İlk önce buraya geldiğimizde sıkıntımız vardı ama öğretmen öğretince iyi oldu buraya geleli 3 yıl oldu artık konuşabiliyorum. **M4:** Buraya ilk geldiğimde ilk olarak Ankara'da kursa gittim daha sonra okula başladım aynı anda kurs devam ettim ilk başlarda dil konusunda sıkıntı yaşıyordum ama 1 sene sonra öğrendim. **M5:** İlk başlarda sıkıntı yaşıyordum sonra öğretmenlerimden biri bana yardım etti ve Türkçeyi daha iyi öğrendim şu anda iyi konuşabiliyorum. **M6:** Biraz sıkıntı çekiyorum. Buraya da 4 yıl önce geldik. Türkçeyi konuşuyorum fakat okumada, okuduğumu anlamada sıkıntı çekiyorum.

2-Okulda karşılaştığın sorunlar neler? **M1:** Mesela dersler, fen derslerinde. **M2:** Çok sorunla karşılaşmadım. **M3:** Dersleri anlamadım, arkadaşlarla iletişim kuramadım, konuşamıyordum. **M4:** İlk başlarda dil konusunda sıkıntı çekiyordum ama artık biraz sıkıntım var, sadece dil. **M5:** Okulda hiçbir problemim yok. **M6:**İsmimin uzun olmasından dolayı arkadaşlarım dalga geçiyor. Oyun oynarken anlaşamadığım arkadaşlar oluyor bazen kavga ediyoruz.

3-Türkiye'de aldığın eğitimden memnun musun? **M1:** Evet **M2:** Memnunum sıkıntı yok **M3:** Evet **M4:** Evet memnunum. **M5:** Evet Türkiye iyi. **M6:** Evet memnunum. Öğretmenler dersi iyi anlatıyorlar, ilgileniyorlar.

4-Okul ortamında değişmesini istediğin şeyler var mı? **M1:** Yok. **M 2:** Yok. **M3:**..... **M4:** Hayır her şey gayet iyi. **M5:** Hayır yok. **M6:** Okul çok güzel, bilgisayarları kullanabiliyoruz, spor salonumuz var, ders çalışmak için çalışma odası var.

5-Derslerinde başarılı mısın? Derslerinde ki başarıyı etkileyen şeyler var mı? **M1:** Orta durumdayım. **M2:** Matematikte daha başarılıyım aslında, öğretmen desteği etkili, bazen arkadaşlarımla konuşması dersi anlamamı engelliyor. **M3:** İyi ama matematik sorunun var diğerlerinde sorun var bilmediğim konularda arkadaşlarım anlatıyor. Mesela 4 sınıftayken hoca ders anlatırken ben anlamak istiyordum ama anlayamıyordum problem yaşıyordum. **M4:** Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinde sıkıntı yaşıyorum Türkçe bilmediğim için ve tarihini bilmediğim için kurtuluş savaşı gibi şeyler falan, matematik ve İngilizce derslerinde ise 76 ve 90 aldım en son ve bu derslerde iyiyim. **M5:** Matematik, fen derslerim iyi ama Türkçe dersinde sıkıntı yaşıyorum dilden dolayı. Genel olarak notlarım iyi. **M6:** Fen ve teknoloji, matematik, İngilizce bu derslerde iyiyim. Sosyal bilgiler ve Türkçe de ise öğretmeni tam anlamadığım için biraz zorlanıyorum. Ama öğretmenlerim anlamadığımı bana anlatıyorlar daha sonraları ve sınavlarda anlamadığım soruları da benim anlayabileceğim şekilde açıklıyorlar.

6-Okuldaki diğer öğrencilerle aran nasıl? Okul ortamından memnun musun? **M1:** Evet okul ortamından memnunum. **M2:** Sıkıntı yaşamıyorum, okul ortamından memnunum. **M3:** Evet çok iyiler mesela sınıfta seher diye birisi var benimle çok iyi diğerleri de mesela bana bilmediğim konuları anlatıyorlar çok iyiler, öğretmenlerde bilmediğim sorular kaçınca arkadaşlarına sor test çöz diyorlar. Okul ortamı iyi. **M4:** İlk başlarda hiç Türkçe konuşamıyordum sonra yavaş yavaş konuşmaya başladıkça diğer çocuklarla konuşmaya başladım, şu anda onlarla konuşabiliyorum ve aram iyi. **M5:** Evet sınıftaki herkes benim arkadaşım hepsiyle aram iyi, hiçbir sıkıntı yok. Okulmdan memnunum. **M6:** Arkadaşlarımla aram iyi ama bazen alay ediyorlar bu yüzden kavga ettiğimiz oluyor. Okul ortamında ise memnunum.

Veliler ile Yapılan Görüşme

1-Kendi ülkenizdeki eğitim ile Türkiye'deki eğitim arasındaki farklar neler? Türkiye'deki eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz? **V1:** Türkiye'deki eğitimin seviyesi daha iyi ayrıca Iraktaki öğretmenler çok katı ve sertler buraya geldiğimizde bu duruma çok şaşırdım öğrencilerle öğretmenler konuşup şakalaşabiliyor ve hatta müdürle bile konuşabiliyoruz. Bir keresinde müdürle konuşuyordum ve çocuğum hasta olduğunu söyledim daha sonra müdür gidip bana ilaç aldı ve bu olay karşısında şok geçirdim. Irak'ta olduğumuz müddette okul müdürünü göremedim bile. Ayrıca öğretmenler evimize gelip çocuklarımla ilgilendi böyle olması çok güzel bir şey. **V2:** Bizim ülkemizde karma eğitim bazı özel okullar haricinde diğer okullarda uygulanmıyor. Bunun dışında eğitim olarak pek bir fark yok. Türkiye'deki eğitimi beğeniyoruz bizim ülkemizdeki olanaklardan daha fazla ve kaliteli.

2-Çocuklarınız okulda ne tür sorunlarla karşılaşiyor? Bu sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz? **V1:** İlk başlarda çocuklarım Türkmen olmamıza rağmen Türkçe anlamıyorlardı ve okuldan geldiklerinde ağlıyorlardı bunu için okula gittim ve öğretmenleri ile konuştum, öğretmen de çocuklarımı hafta sonları da ders çalıştırdı her gün 2 harf ödev verdi ve 2 ay sonra çocuklarım rahatlıkla konuşmaya başladı. **V2:** Okulda Türkçeyi tam bilmedikleri için dil konusunda biraz zorlanıyorlar. Öğretmenlerin sordukları soruları birkaç defa tekrar ederek açıklamaları gerekiyor anlamaları için. Dil sorununu çözmek için de halk eğitimin kurslarına gönderiyoruz.

3-Çocuğunuzun Türkiye de eğitim görmesinin yararları ve zararları nelerdir? **V1:** Yarar olarak öğretmenler çocuklarımla ilgileniyorlar ve bize destek oluyorlar bunun dışında vatanımızdan ayrı bir yerde yaşamak iyi bir şey değil tabi ki. **V2:** Zararı

yok. Ama büyük yararları var. Çünkü devlet okullarının diğer öğrencilere sağladığı bütün imkânlardan bizim çocuklarda yararlanıyor ve daha kaliteli bir eğitim alabiliyorlar.

4-Türkiye'deki eğitimde sizin anlayışınıza ya da kültürünüze uygun olmayan durumlar var mı? V1: Kültürümüze aykırı bir durum yok eğitimde zaten bizde Türkmen'iz aynı kandan sayılırsınız ama bizim ıraktaki sosyal yaşantımız daha baskı altındaydı burası fazla özgür bir yer. **V2:** Türkiye ile kültürlerimiz hemen hemen aynı. Yalnız bizim ülkede kız erkek ayrı okullarda okutulur, karma eğitim yapılmaz. Gerçi bizim çocuklarda imam hatipte okudukları için bizim için bir sorun değil.

5-Çocuklarınızın daha iyi eğitim almasını için değişmesini istediğiniz veya yapılmasını uygun gördüğünüz şeyler var mı? V1: Hayır yok. Ama benim bir kız kardeşim var psikolog, mezun olduğu üniversitenin denkliği olmadığı için burada işini yapamıyor onun için yolu açılrsa çok iyi olacağını düşünüyorum. **V2:** Bu durum içinde bundan daha iyi bir eğitim olmaz. Türkiye bizi ülkesine kabul etti. Bizde hem kendimizi hem çocuklarımızı eğitim faydalı olmak için çabalıyoruz.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Ülkelerinden savaş, doğal afetler, siyasi nedenler, ekonomik krizler vb. nedenlerden dolayı bulunduğu yerden ayrılmak zorunda kalan çok sayıda göçmen öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında göçmen öğrencilerin ülkemizdeki eğitimi ve eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi göçmen öğrenciler okul içerisinde uyum problemleri ve dil problemlerini sıklıkla yaşamaktadır. Öğretmenlerin verdiği diğer cevaplara bakıldığında zaman, şu konular üzerinde durulmaktadır: Öğretmenler göçmen öğrencilerin en büyük sorunu olarak Türkçeye hâkim olmadıklarını göstermektedir. Bu sorunla beraber göçmen öğrenciler Türkçe konuşamamakta, arkadaşları ile iletişim kuramamakta, derse katılmamakta ve ders başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenden dolayı öğrenciler okula devam konusunda sıkıntı yaşamaktadır. İlk geldikleri zamanda diğer öğrenciler aktif bir şekilde ders işlerken onlar dil konusunda sıkıntı yaşadığı için bütün dersleri boş ders gibi algılamaktadırlar. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında zaman bu dezavantajlı gruba karşı gerek branş öğretmenleri tarafından gerekse okul psikolojik danışmanı tarafından herhangi bir çalışmanın yürütülmediğine ulaşılmıştır. Henüz yürütülen bir çalışma olmasa da öğretmenlerin bu konuda çalışmalar yapılması gerekliliği hakkında fikir birliğine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları olumlu seviyede olup onların geliştirilebileceklerini düşünmektedir. Ancak mevcut eğitim sistemi içerisinde Türkçeyi öğrenmeleri bile çok uzun sürmektedir. Buna bağlı olarak yeterli gelişme gösterememektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle öğretmenlere yönelik öneriler şu şekildedir:

Öneriler

Öğretmenler göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissedebilmeleri için hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenmelidir. Göçmen öğrencilerin durumuna yönelik yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır. Ortak değerlerin oluşturulması ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi için okullar arasında kültürel faaliyetlere yönelik paylaşımlar düzenlenmelidir. Öğretmenlerin ileride karşılaşacağı göçmen öğrencilere yönelik hizmet öncesi eğitim almaları sağlanmalıdır. Öğretmen adayları staj uygulamalarında göçmen öğrenci bulunan devlet okullarına yönlendirilmeli deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin buldukları çevrenin değer yargılarının mülteci çocuklar üzerindeki etkilerini fark edebilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler göçmen çocuklarla empati kurmaları özverili davranmaları için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli ve mülteci öğrencilerin sorunlarının çözümüne yönelik okul idaresi ve okul psikolojik danışmanlarıyla iş birliği içinde olmaları sağlanmalıdır. Göçmen öğrencilerle iletişim kurabilmek açısından göçmen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullara yönelik en az bir tane kendi dillerini bilen öğretmenler buldurulmalıdır. Sınıflarında göçmen öğrenci bulunmayan öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitiminde kendilerini yeterli hissetmeleri ve uyum sağlamaları yönünde desteklenmesi sağlanmalıdır. Sınıfında göçmen öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimleri, duyguları ve sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri, göçmen öğrencilere yönelik yaklaşımları, sınıflarında göçmen öğrenci bulunmayan öğretmenlerle paylaşımı sağlanmalıdır. Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde uygulayabileceği yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitimden sağladıkları faydayı takip edebilmek açısından öğretmenlerin göçmen öğrencilerle daha fazla ilgilenmeleri sağlanmalıdır.

Göçmen öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin cevaplarına bakıldığında büyük sıkıntılar yaşamadıklarını, uyum konusunda zorlanmadıklarını ifade etseler de öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda birbirleriyle zıt görüşlere rastlanmıştır. Bunun nedeni olarak göçmen öğrencilerin okul ortamından dışlanma ve görüşlerinin çoğunlukla ters düşmesinden korktukları için hep olumlu yanıtlar verdikleri düşünülmektedir. Göçmen öğrencilerle yapılan mülakatta öğrencilerin çekingen davrandıkları ve Türkçeyi acı şekilde konuşmakta zorlandıkları görüldü. Okul ortamına uyum ve başarı konusu sorulduğunda uyum konusunda ilk geldikleri zaman zorluklar yaşadıklarını belirtirken ders başarılarında genellikle düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucunda öğrencilere yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

Uzun süre eğitimin dışında kalmış öğrencilere yönelik olarak telafi kursları açılabilir. Göçmen öğrencilere yönelik olarak okullarda ayrı bir sınıf oluşturulabilir. Bu sınıflarda da Türkçe dersleri ağırlıklı olarak verilmelidir. Göçmen öğrencilerin okula uyumunun sağlanmasında okul psikolojik danışmanı başta olmak üzere oryantasyon çalışmaları yürütülebilir. Göçmen

öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşması amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Göçmen öğrenciler ortama yabancı oldukları için temel gereksinimlerini sağlayabilecek kurumlar tanıtılmalıdır. Göçmen öğrencilerin karşılaşabilecekleri olası problem durumlarına karşı önleyici rehberlik faaliyetleri düzenlenmelidir. Göçmen öğrenciler mevcut sınav sistemi ile değerlendirmeye tabii tutulmamalı göçmen öğrencilere yönelik ayrı kazanımlar belirlenmeli ve bu doğrultuda sınavlar düzenlenmelidir.

Göçmen öğrencilerin ev ortamında gerçekleştirilen mülakat sonucunda velilerin Türkiye'deki eğitimle kendi ülkelerindeki eğitime bakış açılarının farklı olduğu görülmektedir. Türkiye'deki eğitimi daha esnek, müdürü ve öğretmenleri daha ilgili bulduklarını ifade etmişlerdir. Kendi ülkelerinde nadiren karma eğitime rastlandığını söylemişlerdir. Genel olarak Türkiye'deki eğitimi faydalı bulmuşlardır. Okulla görüşmelerde ana dile hâkim olmadıkları için sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda velilere yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

Okul psikolojik danışmanının göçmen öğrencilerin velilerine yönelik seminerler düzenlenebilir. Okullarda göçmen öğrencilerin velileri ve öğretmenleri arasındaki iş birliği ve iletişimi sağlamak amacıyla okullarda velilere yönelik de dil kursları açılabilir. Göçmen ailelerin durumlarını ve yaşam koşullarını yakından takip etmek ve gerekli yardımı yapmak amacıyla öğretmenler tarafından ev ziyaretleri düzenlenebilir.

Bu araştırma sonucunda araştırmacılar göçmen öğrencilerin ülkemizdeki eğitimlerini değerlendirmek amacıyla öğretmenler, göçmen öğrenciler ve velileriyle görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşme sonucunda ulaşılan bulguları değerlendirip göçmen öğrencilerin eğitim sisteminden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için gerekli öneriler sunulmuştur.

Kaynakça

- Aker, T., Ayata, B., Özeren, M., Buran, B. ve Bay, A. (2002). Zorunlu iç göç: Ruhsal ve toplumsal sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 97-103.
- Ateş, S. (2011). Uluslararası korumanın bileşeni olarak entegrasyon. *İçinde İrtica, Uluslararası Göç ve Vatansızlık*. s. 309-347, Ankara: BMMYK Yayınları.
- Birman, D. (2002). Mental health of refugee children: a guide for the esl teacher. Spring Institute for Intercultural Learning.
- BMMYK Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı (2005). İltica ve Göç Mevzuatı. Ankara: Başkent Matbaası. s. 146.
- Diñçer, O. B., Karaca, S. ve Yavuz, H. (2013). Göçün ikinci yılında Suriyeli savaş mağdurları. *Analist Dergisi*, Mart, Sayı:25, Ankara.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- İHAD (İnsan Hakları Araştırmaları Derneği), (2011). 2010 Yılı *Türkiye İltica ve Sığınma Hakkı İzleme Raporu*.
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç, irtica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, (467), 153-162.
- Kia-Keating M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 12(1), 29-43.
- MEB, (2014). *2014/21 Sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*.
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*. 29.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö., (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Rutter, J. (2003). Supporting refugee children in 21st century Britain: A compendium of essential information. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sabah, C. (2007). Social adjustment and idealized identity of refugee adolescents. *International Journal of The Humanities*, 4(7), 117-124.
- Sarman, A., Günay, U. ve Sarman, E. (2018). Savaş ve Göçün Çocuklar Üzerindeki Travmatik Etkileri, V. Özpolat (Ed.), Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar içinde, s. 34-42, Ankara: HEGEM Yayınları.
- Seydi, A. R. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları*. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.

Uyan Semerci, P., Erdoğan, E. ve Durmuş, G. (2017). *Çalışan Çocuk*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Yakmaz, E. (2014, Şubat). *Statü Belirleme Sürecinde Türkiye’de Bulunan Refakatsiz Sığınmacı Çocukların Durumu*. Uluslararası Ortadoğu Barış Araştırmaları Merkezi (IMPR), 21.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ KULLANIMLARININ İNSANLAR ARASI İLİŞKİLERİNE YANSIMALARI**BÜŞRA KARTAL**
AMASYA ÜNİVERSİTESİ**ERDOĞAN BOZKURT**
AMASYA ÜNİVERSİTESİ**ALPAY AKSİN**
AMASYA ÜNİVERSİTESİ**ÖZET**

Problem Durumu: Günümüzde artan bilgisayar ve internet kullanımı gibi teknolojik araçlar günümüz sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile içi ve ekran gruplarıyla olan ilişkilerini etkilemektedir. Bu sebeple toplumla iç içe olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da teknoloji kullanım sürecinde insan ilişkilerine etkileri boyutunun ortaya konması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç: Bu bağlamda bu çalışmanın amacı günümüz toplumunun ayrılmaz bir parçası olan teknoloji kullanımında yeni nesilleri bilinçlendirmekle görevli olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insanlarla olan ilişkilerine yansımalarını ortaya koymaktır.

Metot: Bu amaçla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise ölçüt örnekleme ile seçilmiş Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu iki alan uzmanı ve bir dil uzmanı görüşü alınarak geçerliliği artırılmıştır. Uygulanacak görüşme formu için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerekli uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemiyle sonuçlandırılarak tartışılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Araştırmadan elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi ihtiyaçları dahilinde bilgi edinmek, KPSS'ye çalışmak ve oyun oynamak amaçlı kullanmakta olduğu, kişilerarası iletişimlerini daha çok yüz yüze tercih ettiği, aile ve arkadaş ilişkilerine önem verdikleri; ancak teknolojik araçların aile ve ekran ilişkilerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Öneriler: Bu çalışmanın bir başka boyutu olarak öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine ilişkin sürekli ikamet ettiği bölgenin bir değişken olarak ele alınabileceği nicel bir araştırma yapılması, farklı branşlardaki öğretmen adayları ve öğretmenlerle de çalışılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: iletişim, aile, ekran, saygı.

Giriş**Araştırmanın Arka Planı**

21. yüzyılda hızla gelişen teknoloji toplum içerisindeki yerini etkin kılmaktadır. Her yaşta insanın hayatında şöyle ya da böyle etkileri olan bilişim teknolojileri insanları etkisi altına almaktadır. Bilgisayar ve haberleşme teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler olumlu sonuçlar doğurmakla birlikte "teknoloji bağımlılığı" adı altında yeni bir kavramın da alan yazına girmesine neden olmuştur (Kalkan ve Kaygusuz, 2013). Teknoloji bağımlılığının belirtileri (Yeşilay, 2019):

- Yalnızca birkaç dakika diyerek saatler harcamak.
- Çevrenizdekilere ekran karşısında geçirdiğiniz zaman hakkında yalan söylemek.
- Uzun süre bilgisayar kullanmaktan dolayı fiziksel sorunlardan şikâyet etmek.
- Anonim bir kişiliğe bürünmek, insanlarla internet üzerinden konuşmayı yüz yüze konuşmaya tercih etmek.
- İnternete girmek için yemek öğünlerinden, derslerden ya da randevulardan ödün vermek.
- Bilgisayarınızın başında çok fazla zaman geçirdiğiniz için suçluluk duyuyorken bir yandan da büyük bir zevk almak ve iki duygu arasında gidip gelmek.
- Bilgisayarınızdan uzak kaldığınız zaman gergin ve boşluktaymış gibi hissetmek.
- Gece geç saatlere kadar bilgisayar başında kalmak. Olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknoloji bağımlılığının bir başka boyutu da telefon, bilgisayar, tablet vb. gibi teknolojik aletlerin yaygınlaşmasıdır. Bu teknolojik aletlerden biri olan günümüzde artık iyice yaygınlaşan ve yaygınlaşmayla bilinçsiz kullanımı tehlikeli sonuçlara varan "internet bağımlılığı" kavramı, üzerinde durulması gereken bir alan haline gelmiştir (Kır ve Sulak, 2014).

İnternet bağımlılığının temelinde günümüz insanların gün geçtikçe bilişim teknolojilerine ulaşım ve kullanımının artması yer almaktadır. Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2018 yılı Nisan ayında hanelerin %83,8'i evden internete erişim imkanına sahip olmaktadır. Bu oran 2017 yılının aynı ayında %80,7 idi. Ayrıca yine Türkiye İstatistik Kurumunun (TUIK) araştırmaları sonucunda bilgisayar ve internet kullanımı 2018 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %59,6 ve %72,9 iken bu oranlar 2017 yılında %56,6 ve %66,8 olarak artarak ilerlediği görülmüştür.

Bu veriler çerçevesinde bilgisayar ve internet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki erkeklerde %68,6 ve %80,4 iken, kadınlarda %50,6 ve %65,5 olarak kadınlara oranla erkeklerin teknolojik araçları kullanımının daha yüksek olduğu görülmektedir (TUİK, 2019).

İnsanların bilgisayar ve internet gibi teknolojik araçları kullanımları son derece önemlidir. İnternetin sağlıksız kullanımı aile içi etkileşimi olumsuz etkilemektedir. Akşamları ailelerin bir araya geldiği saatlerde herkesin evde ister cep telefonu, bilgisayar ister televizyon olsun bir teknolojik aracın karşısında olması aile içi etkileşiminde kopukluğa yol açmaktadır (Erdoğan, 2014). Bu da teknoloji kullanımının aile içi iletişime engel olduğunu ortaya koymaktadır.

Teknolojik araçların kullanımı aile içi ilişkilerin yanı sıra akran ilişkilerini arkadaşlık bağlarını da etkilemektedir. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla bireylerin arkadaşlık kurma, arkadaşlık ilişkilerini sürdürme ve davranışları sanal ortama taşınmaya başlanmıştır (Bonetti vd., 2010; akt. Karasu, Bayır ve Çam, 2017). Bu bağlamda internetin en belirgin özelliğinin şüphesiz iletişim amaçlı kullanılabilmek (Karasu, Bayır ve Çam, 2017) olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle teknolojinin bir ürünü olan internetin ve bilgisayarın aşırı kullanımı ile arkadaş ilişkilerini olumsuz etkilediği durumlarda meydana gelmektedir.

Kişilerin birbirleriyle olan iletişimini eski ve şimdiki zaman çerçevesinde düşündüğümüz zaman, şuan yüz yüze iletişimin yerini teknolojik araçların almaya başladığı çok açık bir şekilde görmekteyiz (Kaya, 2011). Bu çerçevede gelişen ve sürekli değişen dünya içerisinde teknoloji bağımlılığının toplum içerisindeki insan ilişkilerinde saygı ve hoşgörü gibi değerleri aile içi ve akran ilişkilerini etkilediği de yadsınamaz. Dolayısıyla teknolojiye dayalı bir dünyanın vatandaşları olan bireylerin yetiştirilmesi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin rolleri arasında yer almaktadır (Yaylak ve İnan, 2018). Bu sebeple toplumla iç içe olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da teknoloji kullanımının insan ilişkilerine etkileri boyutunun ortaya konması için bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiyi kullanım düzeylerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımının insanlar arası ilişkilerine yansımaları nedir?" olarak belirlenmiş ve şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanım amaçları nelerdir?
- 2.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımının aile içi iletişime etkisi nedir?
- 3.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımının akran ilişkilerine etkisi nedir?
- 4.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımının insanlar arası yüz yüze ilişkilerine etkisi nedir?
- 5.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde teknolojik araçların kişilerarası iletişimde saygı ve hoşgörüyü etkisi nedir?

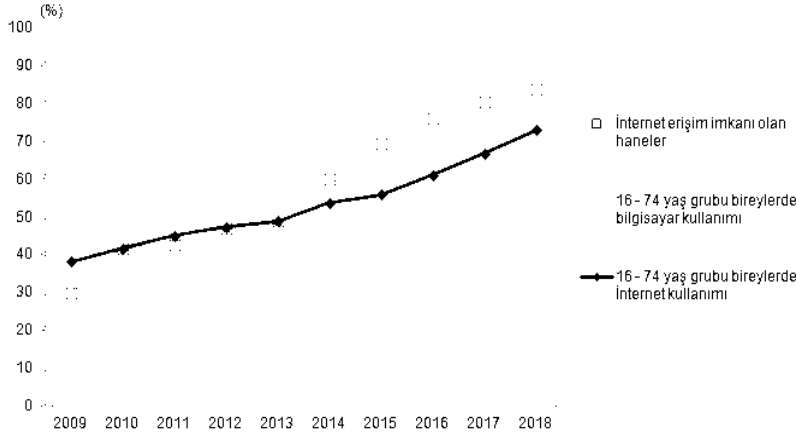
İlgili Literatür

Teknoloji, Türk Dil Kurumu tarafından bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgi, uygulayım bilimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Bağımlılık ise, alan yazında ilk bağımlılık tanımlarında "ilaç almayı" görmekteyiz. Bu tanımla bağımlılığın, madde bağımlılığı kapsamında değerlendirildiği söylenebilir. Ancak gelişen teknoloji ve farklılaşan davranışsal değişiklikler de bağımlılık olarak düşünülmeye başlanmışlar (Cengizhan, 2005).

Teknolojinin hızla gelişmesi neticesinde bağımlılık kelimesinin anlamı genişleyerek alan yazına yeni bir kavram olarak "teknoloji bağımlılığı" girişi yapmaktadır. Teknolojik bağımlılıklar işe vuruk olarak, insan-makine etkileşimini içeren ve kimyasal olmayan (davranışsal) bağımlılıklar olarak tanımlanır. Bu bağımlılıklar pasif (örneğin, televizyon) ya da aktif (örneğin, bilgisayar oyunları) olabilir (Griffiths, 1995a; akt. Cengizhan, 2005).

Teknoloji bağımlılığının temel etkenlerinden biri bireylerin teknolojinin bir ürünü olan bilgisayar ve internet kullanımının artmasıdır. 2018 yılı TUİK verilerine göre bilgisayar ve internet kullanımının geçmiş yıllara göre artmakta olduğu grafikte şöyle gösterilmiştir.



Grafik 1. 2009-2018 yılları arasında internet ve bilgisayar kullanımı

Bu araştırmayla ilgili literatürdeki çalışmalar ise şöyledir:

Bireylerin internet kullarımlarına ilişkin çalışma yapan pek çok araştırmacı, teknolojinin bir ürünü olan bilgisayar ve internetin, genel olarak bireyin aile ve arkadaş çevresi ile olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini, doyurucu kişisel ilişkilere engel olduğunu, bireyin zamanla yalnız kalma isteğinin artması nedeniyle yakın çevresinden uzaklaşmaya başladığını ve özellikle şiddet içerikli oyunlara yönelimin şiddete karşı duyarsızlaşan ve bunu davranışlarında uygulayan bir kuşak yetiştirdiğini belirtmiştir (Aksüt ve Batur, 2007; Buckingham, 2003; 2007; Gürçay ve Kümbül, 2001; Kraut, Scherlis, Mukhopadhyay, Manning ve Kiesler, 1996; Kuzu, 2008; Nie ve Erbring, 2000; Nie ve Hillygus, 2002; Nie, Hillygus ve Erbring, 2003; Orleans ve Laney, 1998; akt. Kalkan ve Kaygusuz, 2013).

Selnow'un çalışmasında ise bilgisayar ve internetin artık çocukların arkadaşları yerine koyduğu (The Elektronik Friend) "elektronik arkadaş" olarak açıklamış ve elektronik arkadaşları olan çocukların sosyal ilişkilerinin zayıf olduğunu ortaya koymuştur (Selnow, 1984).

Cornegie Mellon Üniversitesinde yapılmış bir araştırma da ise internet kullanımının artmasıyla bireylerin kendilerini yalnız ve mutsuz hissetme ihtimalinin arttığı ve bu bireylerde anti-sosyal davranışlar görüldüğünü ortaya koymuştur.

Türk Aile Yapısında Aile İçi İletişimin İnternet ve Televizyon Kullanımı Bağlamında İncelenmesi çalışması ise teknolojik ürün olarak internet, televizyon, cep telefonu gibi araçların sağlıksız kullanımının aile içi iletişimi olumsuz etkilediğini göstermektedir (Erdoğan, 2014).

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verileri toplama araçları ve veri analizleri açıklanmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi içerisinde durum çalışması tercih edilmiştir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanım düzeylerinin insanlarla olan ilişkilerini nasıl etkilediği üzerine odaklanılmaktadır. Nitel araştırmada durum çalışması sık kullanılan bir desen olup bir veya birkaç durumu inceler. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinden 12 kişinin katılımından oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklemin bir türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirtilmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmadaki ölçüt ise çalışmaya katılacak kişilerin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin katılımlarının esas alınmasıdır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Bu çalışma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde sorular hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları uzman kişiler tarafından incelenmiş ve dil özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Böylece geçerlilik kapsamı sağlanarak güvenilirliği artırılmıştır. Görüşme formunun uygulanması için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerekli uygulama izni alınmıştır.

Ayrıca görüşme yapılacak kişiler önceden haberdar edilerek görüşme için uygun zaman dilimleri alınmıştır. Belirlenen zamanlarda 12 kişinin tek tek katılımı sağlanarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmen adayıyla 20-25dk görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen cevaplardan hareketle bulgular bölümünde alt problemlerle paralel şekilde gösterilmiştir. Ayrıca görüşülen kişilerin konuşmalarından alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Görüşülen kişiler ise K1, K2, K3...olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşme sorularına verilen yanıtlardan ve alt problemlere paralel şekilde veriler sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir.

1. Katılımcıların Demografik Özellikleri: Çalışmaya 7'si kız 5'i erkek olmak üzere toplam 12 sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Yaşları 21-24 ve arası olup çoğunlukla 22 yaş grubunda yer almaktadır. Görüşülen kişilerin çoğunluğunun Kredi ve Yurtlar Kurumunda ikamet ettiği tespit edilmiş olup genellikle teknolojik araç olarak akıllı telefon ve bilgisayara sahip olduğu ve tüm katılımcıların WhatsApp hesabı kullanmakta oldukları belirtilmiştir. Günlük teknolojiyi kullanım sürelerine bakıldığında ise kızlarda çoğunlukla 4 saat, erkeklerde ise 6 saat olarak ifade edilmiştir.

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanım amaçlarına ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, "teknolojiyi hangi amaçla daha çok kullandığınızı düşünüyorsunuz?" sorusuna verdiği cevaplara ilişkin bulgular şöyledir:

Sosyal bilgiler öğretmen adayları %50 oranıyla bilgi edinmek amacıyla kullanmaktadır. Bunu %41.6 oranıyla oyun oynamak amacı izlemektedir. Katılımcılarımızın bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: "Film izliyorum, müzik dinliyorum tabi ama en çok bilgi edinmek amacıyla kullanıyorum araştırma yapar, güncel bilgilere göz atarım, KPSS videolarını izlerim; ama arada sıkıldığımda da oyun oynarım" (K1). "Oyun, bilgi edinmek, arkadaş takibi, iletişim amaçlı ama daha çok KPSS videoları, güncel bilgiler için bir de kelime oyunları, strateji oyunları oynarım" (K3). "Araştırma yapıyorum yani bilgi edinmiş oluyorum bu yüzden bilgi edinmek diyebilirim. Örneğin; Ortadoğu haberlerini takip ediyorum. Bunun dışında oyun oynamak amaçlı diye düşünüyorum" (K5). "Merak, bilgi edinmek, güncel bilgileri takip etmek, zaman geçirmek. Örneğin; siyasi konuları telefonumdan takip ederim" (K8).

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin arkadaş ilişkilerine etkisi açısından bulgular: Görüşülen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, "teknoloji kullanım düzeylerinizin arkadaş ilişkilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?" soruları sorulduğunda şöyle ifade etmişlerdir:

"Olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Çünkü telefonla çok uğraştığımdan arkadaşlarım çoğunlukla kızar, onları dinlemediğimden şikayet ederler" (K1). "Olumsuz maalesef. Çünkü telefonu elimden düşürmediğim için arkadaşlarımla aram açılır genelde" (K5). "Olumsuz, kötü etkiliyor yani. Çünkü teknolojik araçlar yüzünden arkadaşlarımızla aramızda sohbet yok, kalmadı yani" (K11).

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının boş vakitlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "boş vakitlerinizi arkadaşlarınızla mı yoksa teknolojik araçlarla mı geçirmeyi tercih edersiniz? Neden?" sorusuna cevapları şu şekildedir:

"Kesinlikle arkadaşlarımla. Çünkü onlarla daha mutlu oluyorum, kendimi daha iyi hissediyorum, dertleşiyorum, sohbet ediyorum bu da beni rahattlatıyor" (K2). "Tabi ki arkadaşlarımla. Çünkü teknoloji bana yapay bir ortam sunarken arkadaşlarımla gerçek ortamı paylaşıyorum. Daha sıcak daha samimi oluyor" (K3). "Arkadaşlarım. Çünkü onlar benim değer verdiğim insanlar" (K6). "Arkadaşlarımla. Çünkü bir cihaz asla insanın yerini hele ki arkadaşlarının yerini alamaz" (K8). "Arkadaşım derim. Çünkü onlarla sohbet daha keyifli, kahve muhabbetleri, çay sohbetleri bayılırım yani" (K11).

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin aile içi ilişkilerine etkisine yönelik bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, "teknoloji kullanım düzeylerinizin aile içi ilişkilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Örnek veriniz?" soruları yöneltildiğinde:

"Olumsuz etkiliyor. Örneğin; telefonla çok vakit geçirdiğimden ailem telefonla mı doğdu diyor, kızıyor" (K1). "Olumsuz kesinlikle. Evde telefon yasak diyebilirim. Çünkü örneğin; annem sürekli uyandır, hatta bir keresinde elimden aldı sakladı ya o

derece" (K6). "Olumsuz, kötü, berbat. Örneğin; telefon elimde olsun babam başlıyor hemen uyarıya saygısızlık yapma, az insan içine katıl vb gibi" (K11).

6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının keyifli vakit geçirmelerine ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına "ailenizle mi yoksa teknolojik araçlarla mı daha keyifli vakit geçirdiğinizi düşünüyorsunuz? Neden?" soruları sorulduğunda cevapları şöyledir:

"Ailemle yani hatta kesinlikle ailemle. Çünkü ailemin yeri ayrıdır. Eğer ailem söz konusu ise her şey bir kenardır benim için" (K1). "Aile insanın kökleridir" (K3). "Ailemle geçirdiğim vakitleri hiçbir şeye değişmem" (K6). "Tabi ki ailemle. Çünkü her ne kadar günümüz teknoloji çağı da olsa aile ayrıdır, aile her zaman ilk sırada yer alır" (K9).

7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir gün boyunca ailesine ayırdığı süreye ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "bir gün boyunca ailenizle ne kadar süre sohbet ettiğinizi düşünüyorsunuz?" diye sorulduğunda yanıtları şöyledir:

"Tüm gün diyebilirim. Annemle babama göre daha fazla sohbet etsem de genel olarak 8-9 saat aile üyelerimle muhabbet ederiz havadan, sudan, gelecekten" (K2). "11-12 saat diyebilirim. Yani günün büyük bir bölümü" (K6). "9-10 saat sohbet ederiz, televizyon izlerken, yemek yerken, çay vakitlerinde..." (K9). "Yaklaşık 7-8 saat. Çay, yemekler, komşular gelir vb. yani sohbetlerimiz olur" (K11).

8. Teknoloji kullanımının kişilerarası iletişimde saygı ve hoşgörüye etkisine ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, "teknoloji kullanımının insanlar arası iletişimde saygı ve hoşgörü açısından nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Örnek veriniz." sorulduğunda şu yanıtlar elde edilmiştir:

"Olumsuz etkiler. Örneğin; ... kişi karşılarında olmadıklarında ağzına geleni rahatlıkla yazabilir, kabalaşır, ağza alınmayacak sözler sarf edebilir bu da saygı ve hoşgörüye zedeler bence" (K2). "Olumsuz düşünüyorum. Örnek çok basit ve olan bir durum oyun oynuyorlar telefonda karşısındaki insan değil yani başka bir şey" (K3). "Kesinlikle olumsuz etkiliyor. Örneğin; öyle arkadaşlarım var ki oyun oynuyor diye şimdi çay içmeyelim şimdi gidin iki saate oyun biter sonra içeriz diyor. Bu da saygısızlıktır karşısındaki kişiye hoşgörüye zaten böyle bir ortamda olamaz" (K4). "Olumsuz. Çünkü klavyede adam karşısındakini parçalayabilir gibi yazabiliyor, küfür vb. kelimelere yer veriyor son derece saygısız, seviyesiz iletişim oluyor" (K5). "Olumsuz etkiler. Çünkü klavye başında insanlarımız cesaret buluyor, sinirli, sert olabiliyor. Yüz yüze söyleyemeyeceği özellikle saygısızlık içeren hoşgörüden uzak kelimeleri kullanıyorlar. Teknolojik araçlar da buna ortam oluşturuyor maalesef" (K8).

9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik araçları kullanımlarının insanlarla yüz yüze ilişkilerine etkisine ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına teknolojik araçları kullanımlarının insanlarla yüz yüze ilişkilerini nasıl etkilediği sorulduğunda verdikleri yanıtlar şöyledir:

"Genel olarak olumsuz. Çünkü telefonda bir şeye odaklanınca karşımdakini dinleyemiyorum bu da yüz yüze iletişimlerimi olumsuz sonuçlandırıyor ama uzaktaki insanlarla ailem, kardeşlerim gibi görüntülü konuşma sağlandığından olumlu da etkisi oluyor" (K1). "...telefona odaklanınca insanlara vakit ayıramıyorum. Bazen oluyor telefonda bir şeye bakarken arkadaşım geliyor onun yüzüne bile bakamamış oluyorum o da alınıp gidiyor sonra telafi ediyorum işte" (K3). "Genellikle olumsuz. Çünkü KYK da 3-4 arkadaş aynı odayı paylaşıyoruz; ama birimiz oyun oynuyor telefonda, birimiz bilgisayarda film izliyor, biri facade takılıyor. Yani yüz yüze iletişimi öldürüyoruz açıkçası" (K5).

10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insanlarla iletişim kurma tercihlerine ilişkin bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına insanlarla teknolojik araçlarla mı yoksa yüz yüze mi daha rahat iletişim kurdukları ve nedeni sorulduğunda verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

"Yüz yüze. Çünkü teknolojik araçlarla iletişimlerde bazen kelimeler yanlış yazılıyor, emojiiler yanlış gidiyor bu da sorunlara neden olabiliyor; ama yüz yüze iletişimde her şey dosdoğru karşı tarafa iletilir" (K2). "Ailemle yüz yüze tercihim; ama hocalar, tanımadığım kişilerse teknolojik araçları tercih ederim" (K4). "Yüz yüze tabi ki. Yüz yüze doğal, içten, samimi, canlı kanlı iletişimi tercih ederim" (K6). "Kesinlikle yüz yüze daha rahat. Çünkü iletişimdeki alıcı ve gönderici mesajın doğru anlaşılması için yüz yüze ortamı paylaşmalı" (K8). "Yüz yüze. Çünkü daha samimi ve daha güvenilir... kişiyi görerek konuştuğumuzda kim olduğunu söylediklerinin ne kadar doğru olduğunu, jest ve mimiklerinden anlayabiliriz" (K9).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada kullanılan görüşme tekniği ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yanıt veren kişilerden elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Sonuç ve Tartışma

Katılımcılarımızın demografik bilgilerinden oluşan bulgular çerçevesinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarından kızlara göre erkekler teknolojik araçları daha çok kullandıkları, teknolojik araçlara daha çok vakit ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu

ulaşılan sonuca destek olarak; Karasu, Bayır ve Çam (2017)'in üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile sosyal destek sistemleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, erkeklerin kızlara oranla daha fazla internet kullanımında bulunduğu saptanmıştır. Bu sonucu destekleyen bir başka çalışma ise Şahin (2011)'in yüksek lisans tezinde yer almaktadır.

Çalışmaya katılanların yaşları 21-24 ve arası yaş aralığından oluşmakta olup yaşları neticesinde teknoloji araçlarını daha bilinçli kullandıklarını ifade etmek mümkündür. Başka bir ifadeyle ise 21-24 yaş aralığındaki sosyal bilgiler öğretmen adayları teknolojik araçları fazla kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye İstatistik Kurumunun araştırmalara göre ise 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet ve bilgisayar kullanımlarının 2018 yılında bir önceki yıla oranla arttığı ifade edilmiştir.

Çalışmaya katılan kişilerin çoğunluğu KYK yurdunda ikamet etmekte olduğundan 24 saat Wi-Fi hizmeti mevcut olduğundan bilgisayar ve akıllı telefonlarıyla istedikleri süre içinde özgürce internete bağlanabilmektedirler. Bu gerekçe ile yurttan oldukları vakit içerisinde teknolojik araçlarla daha fazla vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna benzer çalışmalar ise Şahin (2011)'in ilköğretim okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığı çalışması evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin internet bağımlılığına daha fazla yakınlık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Katılımcılarımızın kullanmakta oldukları sosyal medya hesaplarına yönelik ise; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak WhatsApp ve Instagram hesaplarını kullandığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede de sosyal medya hesapları açısından teknolojik bir bağımlılık göstermedikleri sonucunu söylemek mümkündür. Bu sonucu destekleyen bir çalışma olarak ise, Ünal (2015)'in doktora tezi araştırmaları sonucunda üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya az bağımlı olduğu bulunmuştur.

Çalışmaya katılanların sahip oldukları teknolojik araçlar açısından sonuç ise, sosyal bilgiler öğretmen adayları ihtiyaçları dahilinde akıllı telefon ve bilgisayara sahiptir. Bu bağlamdaki bir çalışma ise Şahin (2011)'in evinde bilgisayar olan öğrencilerin internet bağımlılığına daha fazla yakınlık gösterdiği sonucunu ortaya koyduğu bir araştırmadır.

Katılımcılarımızın günlük ortalama teknolojiyi kullanım süreleri ise 4 ve 6 saat olarak çoğunluk göstermiştir. Bu süreler de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmemektedir. Buna benzer bir çalışma, Yıldırım (2014) tarafından yapılmış ve hem 10 saat ve üzeri hem de 7-9 saat arası günlük internet kullanan öğrencilerin bağımlılık puanları 4-6 saat arası kullananlardan daha fazladır sonucunu ortaya koymuştur.

Katılımcılarımıza teknolojiyi hangi amaçla daha çok kullandıkları sorulduğunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilk amaç olarak bilgi edinmek ikinci olarak ise oyun oynamak amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Buna benzer çalışmalar Yılmaz, Şahin, Haseski ve Erol (2014)'un araştırmasında lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş. İnternet kullanım düzeyleri öncelikli internet kullanım amacına göre de farklılaşma olduğunu hem sohbet hem oyun içerikli internet kullananların bağımlılık puanlarının en yüksek olurken; araştırma-ödev hazırlamanın öncelikli internet kullanan öğrencilerininki ise düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmaya göre ise, öğrencilerin interneti en sık olarak bilgi araştırmak, dersler için kullanmak, e-posta ve sohbet amaçlı kullanmaları çalışmanın dikkate değer sonuçlarından birini oluşturan araştırma olmuştur (Aslan ve Yazıcı, 2016).

Görüşmeye katılanlara teknolojiyi kullanım düzeylerinin arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkilediği sorulduğunda, genellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeyleri arkadaşlarıyla iletişimlerini, ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucu ortaya konmuştur. Bu bağlamda teknolojik araçların sosyal bilgiler öğretmen adaylarının arkadaşlarının arkadaşlarıyla ilişkilerinde engel oluşturduğu söylenebilir. Ancak boş vakitlerini arkadaşlarıyla mı yoksa teknolojik araçlarla mı geçirmeyi tercih ettikleri sorulduğunda ise katılımcıların çoğu arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu çerçevede de her ne kadar sosyal bilgiler öğretmen adayları boş vakitlerini arkadaşlarıyla geçirmeyi tercih etseler de yine de teknolojik araçların arkadaşlarıyla ilişkilerine engel oluşturduğunu dile getirdikleri sonucunu ifade etmek mümkündür. Buna benzer bir çalışma olarak ise Selnow (1984) bilgisayar ve internetin artık çocukların arkadaşlarının yerini aldığını "The Electronic Friend (elektronik arkadaş)" olarak açıkladığı ve elektronik arkadaşlıklarla çocukların sosyal ilişkilerinin zayıfladığını belirtmiştir.

Araştırmadaki görüşme sorularına verilen yanıtlar çerçevesinde de teknolojik araçlar sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile içi ilişkilerinde sıkıntılar çıkarmakta beraber yine de sosyal bilgiler öğretmen adaylarımızın aile ilişkilerini önemsemekte ve olabildiğince ailelerine vakit ayırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Buna benzer bir çalışma da, Güleç (2018) modern çağın getirmiş olduğu bu yenilikler, aile içi iletişimi, akran iletişimini ve ebeveyn-çocuk iletişimine zarar verdiğini belirtmiştir.

Katılımcılara genel olarak teknoloji kullanımının kişilerarası iletişimde saygı ve hoşgörü açısından nasıl etkilediğine dair düşünceleri sorulduğunda; katılımcıların tümü olumsuz etkilediğini düşündüklerini dile getirmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adayları teknolojik araçların iletişimde saygı ve hoşgörü gibi toplumsal değerlerin kazandırılması konusunda düşündükleri teknolojinin olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç Durak ve Kaygun (2018)'un çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Çalışmaya katılan kişilere teknoloji kullanımlarının insanlarla yüz yüze ilişkilerini nasıl etkilediği sorulduğunda, genel olarak olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra insanlarla teknolojik araçlar vasıtasıyla mı yoksa yüz yüze mi daha rahat iletişim kurdukları sorusuna ise, öncelikle yüz yüze daha rahat iletişim kurabildiklerini; ancak resmi işlemlerde, hocalarıyla ya da tanımadıkları kişilerle teknolojik araçları ama aileleri ve arkadaşları gibi samimi kişilerle yüz yüze iletişimi kurmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdi. Bu sorular bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla yüz yüze iletişim kurarken daha rahat ettiklerini söylemek mümkün. Bu şekilde yüz yüze iletişimle daha rahat oldukları ve sağlıklı bir iletişim süreci için de yüz yüze etkileşimin gerekliliğini önemsediklerini görmekteyiz. Bu anlamda günümüzde yüz yüze iletişimin yerini teknolojik araçların almaya başladığını belirten Kaya (2011)'nin çalışması mevcuttur.

Öneriler

Günümüz 21. yüzyıl değişim ve gelişim çağında hızla ilerleyen teknolojiyi, etkili kullanımları konusunda tüm öğretmen adaylarına yönelik bilgilendirme yapılmalıdır. Bu çalışmaya benzer bir çalışma olarak farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve diğer öğretmenlik alanlarındaki adaylarla da bu ve benzeri araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu çalışmanın bir başka boyutu olarak öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine ilişkin sürekli ikamet ettiği bölgenin de bir değişken olarak ele alınabileceği nicel bir araştırma yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aksüt, M. & Batur, Z. (2007). İnternet perspektifinde ergenlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreci. Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı (pp. 39-43) Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Aslan, E. ve Yazıcı, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 109-117.
- Buckingham, D. (2003). Media education: Literacy, learning, and contemporary culture. Cambridge and London: Polity.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Cengizhan, C. (2005, Eylül). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: bağımlılık. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Durak, A., & Kaygun, H. (2018). Teknoloji kullanımının yansımaları: teknoloji kullanımıyla kaybolan değerler hakkında ebeveyn görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1035-1053.
- Erdoğan, E. (2014). *Türk aile yapısında aile içi iletişimin internet ve televizyon kullanımı bağlamında incelenmesi: üniversite lojmanları örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120.
- Gürçay, C. ve Kümbül, B. "İnternetin Sosyal ve Psikolojik Etkileri: İnternet Sosyal İzolasyon Yaratan Bir Bağımlılık mı?", Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu Bildirileri, 23-24 Mart 2001. Türkiye Bilişim Derneği Yayınları, Ankara, 2001.
- Kalkan, M., & Kaygusuz, C. (2013). *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler*. Ankara: Anı.
- Karasu, F., Bayır, B., & Çam, H. H. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 375-388.
- Kaya, A. (2011). *Sosyal paylaşım ağlarının kişilerarası iletişim sürecine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kır, İ., & Sulak, Ş. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 150-167.
- Kraut, R. E., Scherlis, W. L., Mukhopadhyay, T., Manning, J. & Kiesler, S. (1996). The HomeNet Field Trial of Residential Internet Services. *Communications of the ACM*, 39(12), 55-63.
- Nie, N. H. & Erbring, L. (2000). Internet and Society. Stanford Institute for the Quantitative Study of Society, 3, 14-19.
- Nie, N. H. & Hillygus, D. S. (2002). The impact of internet use on sociability: Time-diary findings. *IT&Society*, 1(1), 1-20.
- Nie, N. H., Hillygus, S. D., & Erbring, L. (2003). Internet use, interpersonal relations and sociability: Findings from a detailed time diary study. *The Internet in Everyday Life*.
- Selnow, G. W. (1984). Playing video games: the electronic friend. *Journal Of Communication*, 34(2), 148-156.

Şahin, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TDK. (2019). Türkçe sözlük. Mart 26, 2019 tarihinde https://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 adresinden alındı

TUİK. (2018). Türkiye'nin internet kullanım alışkanlıkları. Mart 25, 2019 tarihinde <https://www.guvenliweb.org.tr/haber-detay/turkiyenin-internet-kullanim-aliskanliklari-tuik-2018> adresinden alındı

Ünal, A. T. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitiminde sosyal medyayı kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 62-87.

Yeşilay. (2019). Teknoloji bağımlılığı. Mart 23, 2019 tarihinde <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği> adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 10. b.). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ. & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 134-141.

etkililiği, temel olarak planlı değişme modelleri oluşturularak örgüt geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Dinçer, 2018). Bu planlı değişimler ve örgütsel gelişmeler ile birlikte öğrencilerin başarılarında olumlu ve dikkate değer değişimlerin varlığı üzerine etkili okul araştırmaları yapılmıştır (Demirtaş, 2010). Okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi okulun etkililiği ile yakından ilişkilidir (Başaran, 2000). Çok sayıda araştırma, okul yöneticilerinin eğitim kurumlarının nasıl geliştirileceği ve etkililiğinin nasıl artırılacağı konusunda yol göstermektedir (Calugarescu ve Preda, 2018).

Farklı okullar benzer öğrenci, öğretmen, veli ve çalışanlara sahip olmalarına rağmen farklı düzeylerde başarı elde edebilmektedirler. Hoy ve Miskel'e (2015) göre öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin performansları okul çıktılarını etkilemektedir. Bu noktada okul çıktılarına etkilemekte olan öğretmenlerin çalışma verimliliğini etkileyen unsurların neler olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir. 1970'li yıllara dayanan etkili okul kavramının kullanımında ve çalışmalarında daha çok planlı gelişme üzerinde durulmuştur (Balcı, 2002; Özdemir, 2000). Ancak okulun etkililiğini belirleyen en önemli ve en fazla etkiye sahip unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Bir öğretmenin mesleğine ilişkin beklentilerinin karşılanması veya karşılanamaması durumunda iş doyumunu veya doyumsuzluğu yaşayabilir. Bu durumda "öğretmenlerin iş doyumları ile okul etkililiği arasında ilişki var mıdır?" sorusu akla gelmektedir.

Bir insanın hayata dair beklentilerini karşılayabilmesi veya karşılayamaması o insana doyum veya doyumsuzluk yaşatmaktadır. İş doyumunu ise iş yaşamının önemli bir parçasıdır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkileyerek verimli, çalışkan, üretken, daha etkin ve iş konusunda daha heyecanlı olmalarını sağlayabilir. Ayrıca işten alınan doyum, iş performansının etkililiği için en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Bota, 2015). İş doyumunu genel olarak, çalışanların yaptıkları işi sevme derecesi olarak, hangi sektörde çalışıldığı önemli olmaksızın iş görenlerin performansını olumlu etkileyen bir değişkendir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Bir insanın yaptığı iş ile ilgili kendini iyi hissetmesi, mutlu olması veya haz alması iş doyumunu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin iş ve yaşam doyumlarının okullardaki performanslarını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2013). İş doyumunu, sosyolojik ve psikolojik boyutlar arasında yer alan ve bireysel gereksinimler ile kurumsal beklentilerin karşılıklı uygunluğu veya örtüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Göktaş, 2007).

Bir çalışanın iş doyumunun, iş ile ilgili beklentilerinin karşılanması, iş ortamı ve çalışma arkadaşları, maddi kazanımlar, kariyer basamakları, iletişim süreçleri gibi unsurlardan etkilendiği düşünülebilir. Ayrıca yapılan iş, çalışanın ihtiyaçlarını karşılayabildiği düzeyde önem arz etmektedir (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013). Alan yazına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin iş doyumları ile okul etkililiği arasında pozitif yönde ilişkilerinin varlığı (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2014), öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, yaş, çalıştıkları okul, fiziksel şartlar, çalışma arkadaşları ile iletişimleri, hizmet içi eğitimlere katılımlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013), yine öğretmenlerin yalnızlıkları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki (Aslan ve Yılmaz, 2013), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyum düzeylerini arttırdığı görülmektedir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). Benzer şekilde öğretmenlerin iş doyumları ile etik liderlik (Banoğlu, Madenoğlu, Sarier ve Uysal, 2014), dönüşümcü liderlik (Bilir, 2007), liderlik davranışları (Ceylan ve Yılmaz, 2011) ve duygusal olaylar kuramı (Büyükgöze ve Özdemir, 2017), mesleki tükenmişlik ve işle bütünleşme (Çapri, Göçakan ve Gürbüz, 2013), maaş memnuniyeti (Göktaş, 2007) ve stres (Karaköse ve Kocabaş, 2006) arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumlarının, iş performansları dolayısıyla okul çıktıları üzerindeki etkisi sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu inceleme sonucunda, okul etkililiği ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu (Ada ve Ayık, 2009), özel ve devlet ilköğretim okullarının etkililiğini karşılaştırılmasında, özel ilköğretim okullarının, devlet ilköğretim okullarına göre daha etkili olduğu görülmüştür (Arslan, Kuru ve Satici, 2006). Ayrıca etkili okullarda karar verme süreçleri (Çelikten, 2005), ilköğretim okullarındaki örgütsel etkililik ve kimlik araştırması (Çobanoğlu, 2008), öğrenci başarısı ile okul kültürü üzerine araştırma yapılarak, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Demirtaş, 2010), ilköğretim okullarında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının okul etkililiği üzerindeki etkisi (Gökmen, 2011), okul etkililiği ile yönetici öz yeterliliği (Gümüş ve Işık, 2017), Türkiye'ye de yapılmış olan okul etkililiği araştırmalarının genel olarak ele alınması (Gündüzalp, Şener ve Turhan, 2017), okul etkililiğinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Kanmaz ve Uyar, 2016), ilköğretim okullarının etkililiği (Kuşaksız, 2010) konularını ele alan çalışmalar yapılmıştır. Eğitim kurumları dışında farklı ürün ve mal üreten örgütlerde çalışanların iş doyumlarının, örgütsel verimlilik üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Altınışık, 1997; Çekmecelioğlu, 2006; Urhan, 2014). Ancak eğitim alanında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamaması üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Tüm bu teorik bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin önem arz ettiği görülmektedir. Okulun stratejik parçalarından biri olan öğretmen unsurunun okulun etkililiği üzerinde payının yüksek oranda olduğu düşünülmektedir (Şişman ve Turan, 2005). Geleceğin insan gücünü yetiştiren öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin istenilen seviyede olması,

toplum açısından birçok hizmeti ve faaliyeti kapsayan okulların verimli ve etkili olmasından etkilenebilir. Alan yazın taramaları sonucunda iş doyum ve etkili okul değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine göre iş doyum ve etkili okul algıları arasındaki ilişki üzerine (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2014) çalışılmış ve bu iki değişken arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

İş doyumunu iş görenlerin hayatının tamamını etkilediğinden yüksek olması beklenir. Bunun yanında eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu kadar önemli olan bu kurumların, kaliteli, verimli ve donanımlı eğitim-öğretim hizmeti verebilmesi için etkililiklerinin sağlanması gerekir. Bu nedenle bu araştırma, okulların gelişiminde stratejik bir yere sahip olan öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili iş doyum düzeylerinin, çalıştıkları okulların etkililiği ile bağlantılarının ne ölçüde olduğunun tespiti açısından önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler ile örgütsel gelişimde etkenler, etkili okul unsurları, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri gibi alanlarda bilgi verici olması, bu alanda yapılan çalışmalara yenisinin eklenmesi ve bundan sonra yapılacaklara ışık tutması düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının öğretmen ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanışı gibi alanlarda yardımcı olabilir. Gelecekte bu alanda yapılacak iyileştirme çalışmalarına hangi boyutlarda ağırlık verileceği konusunda ilgililere yol gösterebilir. Yapılan araştırmada elde edilen veriler ile örgüt geliştirme ve okul etkililiği çalışmalarına katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacaklara ışık tutması düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, algıladıkları okul etkililiğini yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

- i. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve algıladıkları okul etkililiği cinsiyetlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul kademesine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- ii. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile algıladıkları okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- iii. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, algıladıkları okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile okulun etkililiği algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ilişki tarama modelinden faydalanılmıştır. Ele alınan değişkenlerin birlikte değişip değişmeme durumlarının ve değişim var ise hangi yönde olduğunun anlaşılmasına çalışıldığı model, korelasyon türü ilişki modelidir. Özellikle çok değişkenli araştırmalarda başvurulan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018).

Evren ve örneklem

Nicel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan tüm okullarda çalışan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise; resmi ilköğretim, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan gönüllü öğretmenlerden seçkisiz olarak yapılmıştır. Bu 441 öğretmen "İş Doyumu Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği" uygulaması için örneklemde yer almışlardır. Örneklem %72.1'ini (n=318) kadın, %27.9'unu (n=123) erkek öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin %85.3'ü (n= 376) lisans, %14.7'si (n=65) lisansüstü öğretimi tamamlamıştır. %37'si (n=163) ilköğretimde, %44.4'ü (n=196) ortaokulda ve %18.6'sı (n=82) ortaöğretimde görev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırma için iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği"nden yararlanılmıştır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği: İş Doyum Ölçeğinde iki bölüm yer almaktadır. İlk bölümde veri kaynaklarının yaş, kıdem, mezuniyet gibi demografik özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümde İş Doyum Ölçeğinin maddeleri yer almaktadır. Ölçek ilk olarak, Weiss, England, Lofquist tarafından geliştirilerek, çalışanların genel iş doyumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır (Locke, 1976'dan akt., Özkan, 2017). İrigüler (2015) yaptığı çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değerini 0.91 olarak bulmuştur (İrigüler, 2015'ten akt. Özkan, 2017: 41). Ölçek toplam yirmi maddeden oluşmaktadır. İçsel doyum boyutunda 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20 nolu maddeler olmak üzere on iki madde bulunmaktadır. Dışsal doyum boyutunda 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19 nolu maddeler olmak üzere sekiz madde bulunmaktadır (Özkan, 2017). Ölçek, "Hiç memnun değilim", "Memnun değilim", "Kararsızım", "Memnunum", "Çok memnunum" artan biçimde sıralanan beşli likert tipindedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Etkili Okul Ölçeği: Şişman (1996) tarafından geliştirilerek, ilk defa Eskişehir ilindeki araştırmada kullanılan “Etkili Okul Ölçeği” toplam altı boyut ve 56 maddeden oluşmaktadır (Kuşaksız, 2010). Ölçeğin boyutları, etkili okulda okul müdürü, etkili okulda öğretmenler, etkili okulda öğrenciler, etkili okulun programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okul kültürü ve ortamı, etkili okul çevresi ve velilerdir. Kuşaksız (2010) ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değerini 0.93 olarak bulmuştur. Ölçek, “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Çoğunlukla katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” artan biçiminde sıralanan beşli Likert tipindedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiş olan bu araştırmada ölçeğin, etkili okulun programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okulun kültürü ve ortamı, etkili okulun çevresi ve veliler boyutları kullanılmıştır. Bu üç boyut toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Üç boyutun bu çalışmada güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanması

Veri toplama sürecinde İstanbul İli Maltepe İlçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan gönüllü öğretmenlere “İş Doyumu ve Etkili Okul Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçeklerin maddelerini değerlendirirken görüşlerine göre artan biçimde sıralanan maddeler arasından seçim yapmışlardır. Toplanan veriler analiz edilmek üzere SPSS 22 paket programına yüklenmiştir. Veri toplamak için gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak kayıp veri olup olmadığına ve normallik değerleri ile birlikte betimsel değerler incelenmiştir. İş doyumunu ve etkili okul değişkenlerinin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 1. İş doyumunu ve okul etkililiği ölçeklerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerleri

	N	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
İçsel iş doyumunu toplam	441	3,58	0,68	-0,130	-0,108
Dışsal iş doyumunu toplam	441	3,14	0,71	0,234	-0,157
İş doyumunu toplam	441	3,40	0,64	0,065	-0,175
Okul etkililiği toplam	441	3,46	0,67	-0,454	0,431

Tablo 1’deki analiz sonuçları incelendiğinde içsel iş doyumunu boyutunun aritmetik ortalamasının 3.58, dışsal iş doyumunu boyutunun aritmetik ortalamasının 3.14, iş doyumunu değişkeninin aritmetik ortalamasının 3.40 ve okul etkililiği değişkeninin aritmetik ortalamasının ise 3.46 olduğu tespit edilmiştir. Standart sapma değerlerinin sırasıyla 0.68, 0.71, 0.64 ve 0.67 olduğu görülmektedir. Ölçeklerin normal dağılıp dağılmadığı için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer aldığı ve bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İkili gruplar arasındaki karşılaştırma için t-testi, ikiden fazla grupları karşılaştırma için anova, varyans analizi, pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımlı bağımsız değişkenler için regresyon testi yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda iş doyumunu ve okul etkililiği değişkenlerinin aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığına, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve okul etkililiği algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ilişkileri için t-testi ve anova analiz işlemleri yapılmıştır. Belirli bir değişkene dayalı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin iki gruba sahip olan demografik özelliklerinden cinsiyet ve mezuniyet durumları için t-testi, üç ve üçten fazla gruba sahip olan demografik özelliklerinden, çalıştıkları okul türü, yaş, kıdem ve mezun oldukları bölüm için anova analizleri uygulanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyumu ve okul etkililiği puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	SD	t	df	p
İş Doyumu	Kadın	315	3,430	,626	1,025	435	,306
	Erkek	122	3,360	,653			
Okul Etkinliği	Kadın	315	3,533	,617	2,630	435	,009
	Erkek	122	3,353	,670			

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için boyutların puanlarına t-testi uygulanmıştır. Tablo 2'de yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri için cinsiyetlerin aritmetik ortaları arasındaki farka bakıldığında ($t=1.025$; $p=.306>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Varyanslar homojendir, dolayısıyla öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Tablo 1'de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Grupların aritmetik ortaları arasındaki fark ($t=2.630$; $p=.009<.05$) kadın öğretmenler lehine ($X=3.533$) gerçekleşmiştir. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla etkili olarak algılamaktadırlar.

Tablo 3. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre iş doyumu ve okul etkililiği puanlarına uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

	Mezuniyet	N	X̄	SD	t	df	p
İş Doyumu	Lisans	372	3,412	,638	,119	435	,905
	Lisansüstü	65	3,402	,616			
Okul Etkinliği	Lisans	372	3,489	,614	,471	435	,638
	Lisansüstü	65	3,448	,808			

Tablo 3'te yer alan, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve okul etkililiği algılarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin iş doyumunda grupların aritmetik ortalamalarının arasındaki fark ($t=.119$; $p=.905>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin okul etkililiği algılarında grupların aritmetik ortaları arasındaki fark ($t=.471$; $p=0.638>.05$) anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Bu nedenle gruplar denk görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiğinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	f, X̄ ve S değerleri				ANOVA sonuçları					
	Okul Türü	N	X̄	SD	Kaynak	KT	df	KO	F	P
İş Doyumu	İlkokul	163	3,541	,557	G.Arası	4,468	2	2,234	5,683	,004
	Ortaokul	194	3,324	,650	G.İçi	170,600	434	,393		
	Ortaöğretim	80	3,354	,700	Toplam	175,067	436			
	Toplam	437	3,410	,634						
Okul Etkinliği	İlkokul	163	3,662	,543	G.Arası	8,955	2	4,478	11,262	,000
	Ortaokul	194	3,407	,671	G.İçi	172,546	434	,398		
	Ortaöğretim	80	3,302	,692	Toplam	181,502	436			

Toplam 437 3,482 ,645

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre çalıştıkları okul türlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İş doyumunu ($F=5.683$; $p=.004<.05$) ve okul etkililiği ($F=11.262$; $p=.000<.05$) istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi okul türlerinden kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiğinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçları

	Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	i-j	Std.	p
İş Doyumu	İlkokul	Ortaokul	,21678*	,06662	,001
		Ortaöğretim	,18612*	,85559	,30
	Ortaokul	İlkokul	-,21678*	,06662	,001
		Ortaöğretim	-,03066*	,08331	,713
	Ortaöğretim	İlkokul	-,18612*	,85559	,30
		Ortaokul	,03066	,08331	,713
Okul Etkililiği	İlkokul	Ortaokul	,25522*	,06700	,000
		Ortaöğretim	,35947*	,08607	,000
	Ortaokul	İlkokul	-,25522*	,06700	,000
		Ortaöğretim	,10425	,08378	,214
	Ortaöğretim	İlkokul	-,35947*	,08607	,000
		Ortaokul	-,10425	,08378	,214

İş doyumunu ve okul etkililiği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, ilkökulda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında ilkökulda çalışan öğretmenlerin lehine $p=.001<.01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilkökulda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında ilkökulda çalışan öğretmenlerin lehine $p=.03<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ilkökulda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının ($\bar{X}=3.541$), hem ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarından ($\bar{X}=3.324$), hem de ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarından ($\bar{X}=3.354$) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiği algılarına bakıldığında ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık ilkökulda çalışan öğretmenlerin lehine $p=.000<.01$ düzeyindedir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulu ($\bar{X}=3.662$), ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=3.407$) ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=3.302$) göre daha etkili olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında gerek iş doyumunu düzeyinde gerekse okul etkililiği algısında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiğinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		f, X ve S değerleri			ANOVA sonuçları					
	Yaş	N	X̄	SD	Kaynak	KT	df	KO	F	p
İş Doyumu	20 – 30 yaş	53	3,340	,790	G.Arası	1,304	3	,435		
	31 – 40 yaş	147	3,380	,663	G.İçi	179,055	437	,410		
	41 – 50 yaş	169	3,469	,569	Toplam	180,359	440		1,061	,365
	51 ve üstü	69	3,339	,628						
	Toplam	437	3,340	,640						
Okul Etkililiği	20 – 30 yaş	53	3,475	,807	G.Arası	1,593	3	,531		
	31 – 40 yaş	147	3,381	,708	G.İçi	197,550	437	,452		
	41 – 50 yaş	169	3,507	,603	Toplam	199,143	440		1,175	,319
	51 ve üstü	69	3,525	,642						
	Toplam	437	3,464	,673						

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İş doyum için $F=1.061$ ile $p=.365>.05$ ve okul etkililiği için $F=1.175$ ile $p=.319>.05$ istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyum düzeylerinde ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiğinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		f, X ve S değerleri			ANOVA sonuçları					
	Mesleki Kıdem	N	X̄	SD	Kaynak	KT	df	KO	F	p
İş Doyumu	1 – 10 yıl	87	3,381	,738	G.Arası	1,027	2	,513		
	11 – 20 yıl	183	3,368	,623	G.İçi	174,040	434	,401		
	21 ve üstü	167	3,472	,584	Toplam	175,067	436		1,280	,279
	Toplam	437	3,410	,634						
Okul Etkililiği	1 – 10 yıl	87	3,463	,747	G.Arası	1,807	2	,902		
	11 – 20 yıl	183	3,420	,650	G.İçi	179,697	434	,414		
	21 ve üstü	167	3,562	,574	Toplam	181,502	436		2,179	,114
	Toplam	437	3,483	,645						

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İş doyum için $F=1.280$ ile

$p=.279>.05$ ve okul etkililiği için $F=2.179$ ile $p=.114>.05$ istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinde ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiğinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, X ve S değerleri				ANOVA sonuçları						
Bölüm	N	X̄	SD	Kaynak	KT	df	KO	F	p	
İş Doyumu	Sınıf Öğrt.	134	3,523	,575	G.Arası	3,331	2	1,666		
	Branş Öğrt.	283	3,339	,646	G.İçi	177,028	438	,404		
	Meslek Öğrt.	20	3,510	,852	Toplam	180,359	440		4,121	,017
	Toplam	437	3,403	,640						
Okul Etkililiği	Sınıf Öğrt.	134	3,660	,527	G.Arası	7,881	2	3,940		
	Branş Öğrt.	283	3,368	,711	G.İçi	191,262	438	,437		
	Meslek Öğrt.	20	3,523	,721	Toplam	199,143	440		9,023	,000
	Toplam	437	3,464	,673						

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve okul etkililiği algılarının mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre çalıştıkları mezun oldukları bölümlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İş doyum için $F=4.121$ ile $p=.017<.05$ ve okul etkililiği için $F=9.023$ ile $p=.000<.05$ istatistiksel sonuçları elde edilmiştir. ANOVA sonrası anlamlı farklılığın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiğinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçları

Bölüm (i)	Bölüm (j)	i-j	Std.	p	
İş Doyumu	Sınıf Öğrt.	Branş Öğrt.	,18394*	,06652	,006
		Meslek Öğrt.	,01313	,15240	,931
	Branş Öğrt.	Sınıf Öğrt.	-,18394*	,06652	,006
		Meslek Öğrt.	-,17080	,14703	,246
	Meslek Öğrt.	Sınıf Öğrt.	-,01313	,15240	,931
		Branş Öğrt.	,17080	,14703	,246
Okul Etkililiği	İlkokul	Ortaokul	,29232	,06914	,000
		Ortaöğretim	,13670	,15841	,389
	Ortaokul	İlkokul	-,29232*	,06914	,000
		Ortaöğretim	-,15562	,15282	,309

Ortaöğretim	İlkokul	-,13670	,15841	,389
	Ortaokul	,15562	,15282	,309

İş doyumu ve okul etkililiği puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile branş öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine $p=0.006<0.01$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının ($\bar{X}=3.523$), branş öğretmenlerinin iş doyumlarından ($\bar{X}=3.339$) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiği algılarına bakıldığında ise mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine $p=0.000<0.01$ düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerin çalıştıkları okulu ($\bar{X}=3.660$), branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3.368$) göre daha etkili olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında gerek iş doyumu düzeyinde gerekse okul etkililiği algısında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10. İş doyumu ve okul etkililiği arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	İş doyumu toplam
Etkili Okul Programı	,421**	,410**	,448**
Etkili Okul Kültürü	,471**	,556**	,545**
Etkili Okul Çevre-Veli	,455**	,534**	,524**
Okul etkililiği toplam	,516**	,574**	,581**

** $p<0,01$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre pozitif yönde orta düzeyde ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Karşılaştırılan boyutlar arasında $r=.556$ değeri ile etkili okul kültürünün öğretmenlerin dışsal iş doyumuna en yüksek değerle ilişkili boyutlar olduğu analiz sonucunda elde edilmiştir. Ayrıca değişkenlere ait toplam puanlara bakıldığında boyutlar arasındaki ilişkiden daha fazla ilişki ($r=.581$) olduğu tespit edilmiştir. En düşük düzeyde ise etkili okul programı boyutunun öğretmenlerin dışsal doyum düzeyleri arasındaki ilişki ($r=.410$) bulunmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin içsel iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	R	R ²	F	p
İçsel İş Doyumu	Okul Etkililiği	,514	,041	,516	12,626	,516	,266	159,412	,000

Öğretmenlerin içsel iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarına yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına Tablo 11'de bakıldığında modelin %26.6'sının ($R^2=.266$) açıklanabilir olduğu tespit edilmiştir. Modelin anlamlı ($p=0.000<0.05$) olduğu ve öğretmenlerin içsel iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir ilişkisinin varlığı bulunmuştur. Buradan sonuçla öğretmenlerin içsel iş doyum düzeylerinin, okul etkililiği algılarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin içsel iş doyumundaki bir birimlik artış okul etkililiği algılarında 0.514'lük artışa neden olmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	R	R ²	F	p
Dışsal İş Doyumu	Okul Etkililiği	,545	,037	,574	14,700	,574	,330	216,094	,000

Öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarına yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına Tablo 12'de bakıldığında modelin %33'nün ($R^2=.330$) açıklanabilir olduğu tespit edilmiştir. Modelin anlamlı ($p=.000<.05$) olduğu ve öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir ilişkisinin varlığı bulunmuştur. Buradan sonuçla öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerinin, okul etkililiği algılarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin dışsal iş doyumundaki bir birimlik artış okul etkililiği algılarında 0.545'lik artışa neden olmaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	R	R ²	F	p
İş Doyumu	Okul Etkililiği	,610	,041	,581	14,956	,581	,338	223,691	,000

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarına yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında modelin %33.8'nin ($R^2=.338$) açıklanabilir olduğu tespit edilmiştir. Modelin anlamlı ($p=.000<.05$) olduğu ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir ilişkisinin varlığı bulunmuştur. Buradan sonuçla öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, okul etkililiği algılarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumundaki bir birimlik artış okul etkililiği algılarında 0.610'luk artışa neden olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okulun etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir etkileşim olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin işleri ile ilgili doyumları arttıkça verimlilikleri artmakta ve daha istekli çalışmakta oldukları, dolayısıyla okulun etkililiğini arttırdıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyi okul etkililiği algılarını yordamaktadır. Benzer bir araştırma yürüten Yıldırım, Akan ve Yalçın, (2014) ise sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişkenin karşılıklı etkileşim halinde olduğu belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına göre alt boyutlar arasında en fazla etkileme düzeyinin "etkili okul kültürü" alt boyutunun iş doyumunun "dışsal doyum" alt boyutuna olan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul içerisinde, yerleşmiş ve tüm paydaşlar tarafından benimsenen kültürün olması, bu kültürün etkili ve istenen düzeyde olarak algılanması öğretmenlerin dışsal iş doyum düzeylerini etkileyebilir. Dışsal doyum boyutunun içerisinde, yöneticinin emrindeki kişileri idare tarzı ve karar verme yeteneği, kanun, yönetmelik ve talimatların uygulanması, yapılan iş karşısında alınan ücret ve takdir edilme, çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları gibi faktörler bulunmaktadır.

Ma ve MacMillen (2010) iş yeri ve okul koşullarının iyi olması veya artması öğretmenlerin işten aldıkları memnuniyeti de arttırdığı sonucunu belirtmektedir. Okul kültürünün ve ortamının istenilen düzeyde olduğunda, öğretmenin okula bağlılığı artmakta, işe devamsızlığı azalmakta, işten aldığı keyif ve işle ilgili hoşnutluğu artmaktadır (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2014).

Demirtaş (2010), iş doyumunu artan öğretmenin örgütsel bağlılığı artar, dolayısıyla, öğretmen işe ve öğrencilere bağlanarak öğrencilerin akademik olarak başarısını yükseltir olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler işleri ve çalıştıkları okul ile ilgili olumlu duygu ve tutumlara sahiptirler, öğrencileri öğrenmeye yönelik motive edebilirler. Bu durumla etkileşimli olarak ise; etkili olduğu düşünülen okullarda görev yapan öğretmenler, kendilerini ve okullarını ayrıcalıklı ve çekim merkezi olarak görebilmektedirler. Okulun etkililiği arttıkça öğretmenler çevresindeki insanların, okulları hakkındaki düşüncelerinden daha memnun ve tatmin olmaktadır, bu durum da iş doyumlarında artışa neden olmaktadır (Çobanoğlu, 2008).

Araştırmaya göre, öğretmenlerin kadın veya erkek öğretmen olmalarına göre yani cinsiyet değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013), Bilir (2007),

Ceylan ve Yılmaz (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), Karaköse ve Kocabaş (2006), Telef (2011) tarafından yapılan çalışma ve araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yurtdışı çalışmalarda, Bota (2013), öğretmenlerin iş doyum düzeylerini uzmanlık, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiş ve Romanya eğitim sistemi içerisinde yer alan ortaokulda çalışan öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları sonucunu ifade etmektedir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin iş doyum düzeyinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Ancak erkek öğretmenlerin iş doyum düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucunu ifade edilmiştir (Banoğlu, Madenoğlu, Sarier ve Uysal, 2014; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Özkan, 2017). Büyükgöze ve Özdemir'e göre (2017), bu durum kadınların erkeklere oranla daha az beklentiye sahip oldukları, özellikle görev değişikliklerinde ve görevde yükselme durumlarında erkek öğretmenlerin daha yüksek tatminlerinin olduğu şeklinde açıklanmıştır. Clay, Heller ve Perkins (1993) ve Ma ve MacMillan (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin iş doyum düzeyinde anlamlı farklılık bulmuş olup, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğunu belirtmektedirler.

Yine cinsiyet değişkenine göre okul etkililiği algısına bakıldığında analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla etkili buldukları sonucuna varılmıştır. Genel olarak, kadınların yaptıkları iş dışında ev ve çocuklar konusunda erkeklere göre çok daha fazla mesguliyetlerinin olduğu dolayısıyla iş ve çalıştıkları okuldan çok fazla beklentilerinin olmadığı düşünülebilir. Okul etkililiği üzerine çok sayıda çalışma ve araştırma olmasına rağmen, öğretmenlerin genel demografik özellikleri ve iş doyumlarının okul etkililiğiyle etkileşimi üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Çobanoğlu (2008), okul etkililiği algısında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını, Kanmaz ve Uyar (2016) ve Kuşaksız (2010) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla etkili olarak algıladıkları sonucunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre gerek iş doyumları gerek se okul etkililiği algı düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin mezuniyet durumunun iş doyum düzeylerini bir etkisinin olmadığı sonucunu belirtmektedirler (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013; Gençtürk ve Memiş, 2010; Telef, 2011). Yine Kanmaz ve Uyar (2016) öğretmenlerin mezuniyet durumlarının okul etkililiği algı düzeylerine bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Çobanoğlu (2008) ve Kuşaksız (2010) enstitü (önlisans) mezunlarının lisans mezunlarına göre okullarını daha etkili bulduklarını ifade etmektedirler. Kuşaksız (2010), bu duruma gerekçe olarak, enstitü (önlisans) mezunu öğretmenlerin birikimlerinin fazla olması, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, öğrenci, veli ve çevreden beklentilerinin yüksek olması düşüncesini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerinin her ikisinin de çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu durum ilkökulda çalışan öğretmenlerin lehine olmuştur. Ortaokulda çalışan öğretmenler ergenlik çağındaki öğrenciler ile çalışmaktadırlar. Bir bireyin gelişim psikolojisinin en sıkıntılı olduğu dönemin ortaokul zamanına denk gelen dönem olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise öğretmenler de daha çok strese neden olabilir ve iş doyum düzeylerini düşürebilir. Benzer şekilde ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ise genel olarak kontrolü zor yaş grubu ile çalıştıkları düşünülebilir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Bu çalışmada varılan sonuca benzer şekilde, Ertürk ve Keçecioğlu (2012) ve Özkan (2017) ilkökulda çalışan öğretmenlerinin iş doyum düzeyinin ve Kanmaz ve Uyar (2016) ilkökulda çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ifade etmektedir. Farklı bir şekilde olarak ise Clay, Heller ve Perkins (1993), öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013) ise ortaöğretimde çalışan öğretmen grubu ile çalışma yaparak, sınavla öğrenci alan okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu sonucunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Özkan'a göre (2017) ortaokulda çalışan öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ilkökulda çalışan 51 yaş ve üstü öğretmenlerin iş doyumlarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu bulunmuştur. Burada deneyim arttıkça işten alınan keyif ve doyumun arttığı düşüncesi hâkimdir. Özkan'a (2017) benzer şekilde Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu (2013) ve Bilir (2007) öğretmenlerin yaşının arttıkça iş doyumunun da arttığı sonucunu belirtmektedir. Burada yaş ile birlikte genel beklentilerin azaldığı ve daha fazla akışına yaşama düşüncesinin arttığından söz edilebilir.

Çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kıdemleri ile arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtilmiştir (Aladağ, Feyzioğlu, Kiremit ve Koruklu, 2013; Bilir, 2007; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Karaköse ve Kocabaş,

2006). Gençtürk ve Memiş (2010) ve Özkan (2017) yaptıkları çalışmalarda kıdem arttıkça iş doyumunun artmakta olduğu sonucuna ulaşırken aksine olarak Ma ve MacMillan (2010) kıdem arttıkça iş doyumunun azalmakta olduğunu sonucunu ifade etmektedirler. Bu aynı işi yapmaktan usanmak ve tükenmek olarak yorumlanabilir. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okullarını daha fazla etkili olarak algıladıkları sonucunu ortaya koyulmuştur (Çobanoğlu, 2008; Kanmaz ve Uyar, 2016; Kuşaksız, 2010). Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bilgi birikimi ve edindikleri tecrübeler doğrultusunda okulun durumuna daha olumlu baktıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre iş doyum ve okul etkililiği algı düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durum için Tablo 8'e bakıldığında her iki düzey için de farklılığın Sınıf Öğretmenliği alanından mezun olanların lehine olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bir diğer çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını ortaya koyulmuştur (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Gençtürk ve Memiş, 2010; Telef, 2011). Burada küçük yaşta eğitime başladıkları öğrencilerinin gelişimini izlemek öğretmene keyif verebilir ve iş doyumunu arttırabilir (Gençtürk ve Memiş, 2010). Sınıf öğretmenleri tüm eğitim öğretim yılı boyunca hatta öğrencinin ilkökul hayatı boyunca, farklı ders, konu ve etkinliklerle aynı öğrenciler ile bir arada olmakta. Bu durum karşılıklı olarak daha iyi tanıma, sahiplenme ve özümsemeye neden olabilmektedir. Ayrıca farklı dersler anlatılması öğretmeni monotonluktan kurtarabilir. Yorucu olabilir ancak işten alınan keyif ve memnuniyet daha fazladır. Branş öğretmenlerinin gün boyunca aynı konuları anlatması tekdüzelğe götürüp mutsuz olmalarına neden olabilir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Ancak Bilir'in (2007) çalışmasına göre iş doyum düzeyinin branşlar arasında farklılık göstermediği sonucu gibi sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında da farklılık göstermediği sonucu var olmaktadır. Branş öğretmenleri ile çalışan Ceylan ve Yılmaz (2011), her branş öğretmenin beklentisinin farklı olması nedeniyle iş doyum düzeyleri arasında da farklılık olduğunu savunmaktadırlar. Bu çalışma ile benzer sonucu elde eden Çobanoğlu (2008), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okullarını daha etkili algıladıklarını ortaya koymaktadırlar.

Alan yazın taramalarına göre genel olarak öğretmenlerin iş doyum ve okul etkililiği ile okul yöneticisinin liderlik davranışları arasındaki ilişki ele alındığı görülmektedir. Dinger (2018), etkili bir okul liderinin okul ortamına ve öğretmenlerin iş doyumuna etkisini ele almışlardır. Çelikten (2005) ve Şahin (2003) benzer araştırmalar yaparak, yöneticinin liderlik davranışının okulun etkililiği üzerine etkisinin olduğu sonucunu belirtmektedirler. Şahin (2003), etkili bir okul geliştirmek için öncelikle birliktelik kültürünün oluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymuş ve bu durumun öğretmenlerin adanmışlık ve iş doyumlarını olumlu etkileyeceği düşüncesini savunmaktadır. Benzer şekilde Ma ve McMillan (2010) araştırmalarında, iş yeri koşullarının ve okul kültürünün olumlu yönde geliştirilmesi ile öğretmenlerin iş doyumunun artacağını düşünmektedirler. Hall, Rahimi ve Wang (2015) öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de yüksek olacağı sonucunu belirtmektedir. Calugarescu ve Preda (2018) okul etkililiği ve verimliliğinin yönetimi üzerine çalışmışlardır. Ada ve Ayık (2009) okul kültürü ile okul etkililiği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucunu ifade etmektedirler. Alan yazın taramaları sonuçlarına bakıldığında iş doyum ve okul etkililiği değişkenlerini bir arada araştıran sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Maltepe ilçesindeki okullarda çalışan gönüllü bazı öğretmenler ve bu öğretmenlere uygulanan "İş Doyumu Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği"ndeki maddeler ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar, rasgele belirlenen ilkökul, ortaokul, lise ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu durumda elde edilen sonuçların genel olarak alan yazın taramasında elde edilen önceki araştırma sonuçları ile benzer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve okul etkililiği algılarının ilkökul kademesinde ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere oranla yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum seviyelerinin düşük olmasının nedeninin genel olarak uğraştıkları yaş grubu ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin farklı sorunları ile karşılaşmak öğretmenleri mutsuzluğa götürebilmektedir. Bu konuda konunun uzmanı kişilere danışma fırsatlarının olması veya doğrudan destek almaları iş doyumlarını ve dolayısıyla okul etkililiği algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin iş doyum ile okul etkililiği algılarının genel olarak okul kültürü ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim etkili bir okul müdürü veya lideri etkili bir okul kültürü oluşturma çabasına girdiğinde öğretmenlerin iş yerleriyle ilgili algılarını, adanmışlıklarını, memnuniyetlerini, okulun akademik başarısını olumlu yönde arttırmak için çalışmalar yapabilir.

Okul müdürleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği algılarını yordadığı bilgisinden yola çıkarak öğretmenlerin huzurlu, paylaşımcı, adil bir ortamda çalışmalarını sağlayarak okul etkililiğine katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş. & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 429-446.
- Aladağ, E., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. & Koruklu, N. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 119-137.
- Altınışik, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. Eğitim Yönetimi, 3(2), 135-153.
- Arslan, H., Kuru, M. & Satıcı, A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. Eğitim ve Bilim Dergisi, 31(142), 15-25.
- Aslan, H. & Yılmaz, E. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(3), 59-69.
- Avey, J. B., Mhatre, K. H., Reichard, R. J. & Luthans, F. (2011). Olumlu psikolojik sermayenin çalışan tutumları, davranışları ve performansı üzerindeki etkisinin meta-analizi. Alınan yer <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(2), 795-811.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul kuram uygulama ve araştırma. Ankara: Erek Ofset Matbaası Yayınları.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20(1), 47-69.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi nitelikli okul. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilir, M. E. (2007). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences 83(2013), 634-638.
- Bota, O. A. (2018). Aspects regarding the relationship between teachers teaching style, job satisfaction and motivation. Journal Plus Education, 21(2018), 52-58.
- Büyükgöze, H. & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 311-325.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Calugarescu, A. G. & Preda, M. (2018). Management of educational efficiency and efficiency. Holistica, 9(3), 89-96. Alınan yer DOI: 10.2478/hjppa-2018-0025
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ç. B. & Yılmaz, A. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 277-394.
- Clay, R., Heller, H. W. & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. Journal of School Leadership, 3(1).
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. H. Ekşi (Çev. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Çapri, B., Gökçakan, Z. & Gündüz, B. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(1), 29-49.
- Çekmecelioğlu, H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8 (2), 1303-2860.
- Çelikten, M. (2005). Etkili okullarda karar verme süreci. Erciyes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kayseri.
- Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli örneği) (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Devakarunyam, P. N. & Sujatha, S. (2017). Job satisfaction of teacher educators in relation to the leadership style of principal. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(10), 39-43.
- Dinçer, Ö. (2013). *Örgüt geliştirmede teori, uygulama ve teknikleri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Dinger, T. K. (2018). The relationship between teacher communication satisfaction, teacher job satisfaction, and teacher perception of leadership efficacy (Doktora tezi). Western Illinois University, Macomb.
- Ertürk, E. & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054. Alındığı yer <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gökmen, A. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bu davranışların okul etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin algıları (Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Gümüş, E. & Işık, A. N. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Güzdüzalp, S., Şener, G. & Turhan, M. (2017). Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
- Hall, N. C., Rahimi, S. & Wang, H. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47(2015), 120-130.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği) (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (2010). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. Alınan yer <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkan, A. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği) (Yüksek Lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Reçepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 311-326.
- Savaş, A. C. & Toprak, M. (2013). Türkiye'de okul geliştirmede uygun model arayışı: Bir okul geliştirme reformu olarak Memphis Yeniden Yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 121-137.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (99-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 10(1), 91-108. Alınan yer <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43, 423-443.
- Urhan, S. (2014). İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi bir alan araştırması (Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, İ., Akan, D. & Yalçın, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 69-81.
- Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. İlköğretim Online, 8(2), 476-484. Alınan yer <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yılmaz, F. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

ADİLE DEĞİRMENCİ

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

EKBER TOMUL

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim alanında 2013-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin güncel araştırma eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını özel eğitim alanına ilişkin Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olan ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilen 66 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırma süresince elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bağımsız farklı iki araştırmacı ile birlikte ortak alınarak analiz süresince elde edilen kodlar doğrultusunda temalara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda özel eğitim alanında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların daha çok 2015 yılında yapıldığı görülmüştür. Tezlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında, İstanbul ve Ankara gibi büyükşehirlerin yer aldığı Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinde araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Özel eğitim alanında yapılan tezlerin temalara göre dağılımına bakıldığında ise araştırmacıların, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini temel alan araştırmalar üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tezlerin daha çok yüksek lisans seviyesinde olduğu; araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerine ağırlık verildiği, örneklem grubu olarak öğretmenlerle daha çok çalışıldığı; örneklem gruplarının daha çok rastgele ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlendiği ve veri toplama aracı olarak ölçek, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı ulaşılan diğer sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlara ilişkin ileriki araştırmalara yol gösterici nitelikte öneriler getirilerek çalışma sonuçları raporlaştırılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Araştırma eğilimleri, özel eğitim, içerik analizi, Türkiye,

Research Methods of Graduate Thesis in the Field of Special Education Made in Turkey: A Content Analysis Research

Abstract

The purpose of this research is to determine the current research method of graduate thesis in the field of special education made in Turkey between the years 2013-2018. Document analysis method which is one of the qualitative research methods was used in the research. The data source of the study consists of 66 graduate thesis which is accessible to the National Thesis Center of Higher Education Council for special education field and obtained by using purposive sampling method. The data obtained during the research were analyzed by content analysis. The themes were obtained in line with the codes obtained during the analysis period with two independent researchers. As a result of the analysis, when the distribution of the theses made in the field of special education by years is examined, it was seen that the studies were mostly done in 2015. When the distribution of the theses by region is examined, it is seen that researches have been made in Marmara and Central Anatolia regions where metropolitan cities such as Istanbul and Ankara are located. When the distribution of the theses in the field of special education according to the themes was examined, it was concluded that the researchers focused on the researches based on the professional competences of the teachers. The theses were mostly at the graduate level; As the research method, it is emphasized that quantitative research methods are given importance and the sample group was studied more with the teachers. It was found that the sample groups were determined using more random and purposeful sampling methods and the scale, questionnaire and semi-structured interview forms were used as data collection tools. The results of the study are presented with guiding suggestions for following research.

Keywords: Research trends, special education, content analysis, Turkey,

Problem Durumu ve Amaç

Bireyi topluma kazandırmak ve kendi kendine yaşamlarını sürdürebilecek nitelikte bir hayata sahip olmalarını sağlamak eğitimin en önemli amaçlarından biri olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle eğitim, insan davranışını çok yönlü olarak ele alan, toplumun kültürel yapısı, düşünce sistemi, yaşam biçimi gibi farklı kaynaklardan destek alarak insanı biçimlendiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla bireylerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı disiplinlerin iş birliği içinde olması büyük bir önem arz etmektedir. Her birey gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de kendine özgü özelliklerle, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim ortalama öğrenci

özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye kadar çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetleri bütünüdür. Diğer bir deyişle özel eğitim, gelişimsel açıdan sorunlar yaşayan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama amacına hizmet eden bir eğitim alanıdır (Öncül, 2015). Gündüz ve Akın (2015) ise; çocukların bedensel gelişim veya öğrenme yetenekleri açısından yetersiz olmaları durumunda verilen eğitimi özel eğitim kavramı adı altında açıklamaktadırlar. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar kavramı, alan yazında bedensel özellikleri veya öğrenme yetenekleri normalden farklı olan çocuklar için kullanılmaktadır. (Eripek, 2005). Türkiye’de özel eğitim alanına ilişkin yapılan yasal düzenlemeler ile özel eğitime erken yaşlarda başlanmasını bu alanda yapılan çalışmalara ailelerinde katılım göstermesini, özel gereksinimli bireylere diğer akranlarıyla bir arada eğitilmeleri için fırsat verilmesi öngörülmektedir. (İftar, 1998). Özel eğitimin genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve genel eğitim sürecinde izlenen çoğu yaklaşım ve yöntemin temelinde bu alanda yapılmış bilimsel çalışmalar ve uygulamaların yer aldığı belirtilmektedir. (Eripek, 2005.) Özel eğitim ile ilgili alan yazın incelendiğinde dünyadaki gelişime paralel olarak Türkiye’de de özel eğitim alanının hızla gelişmekte olduğu ve bu bağlamda verilen hizmetlerin yaygınlaştığı ifade edilmektedir. (Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016). Gelişen olanaklarla birlikte özel eğitim konusunda yapılan çalışmaların sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların özel eğitim alanında ne tür bir eğilim gösterdiğini hangi alana daha çok odaklandığını yapılan araştırmaların yöntem özelliklerini, veri kaynağı seçimini, kullanılan veri toplama araçlarını ve veri analiz tekniğini sistemli bir şekilde değerlendirmeye alan bütüncül bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma, özel eğitim alanında araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen ve edilmeyen konu alanları ve yöntem süreçleri bağlamında eğilimin ne yönde olduğu ortaya çıkartılarak bu alanda çalışmalar yapacak olan araştırmacılara yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Böylece özel eğitim araştırmalarında sık çalışılmış güncel konuları veya az çalışılmış konuları ortaya çıkararak alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim alanında 2013-2018 yılları arasında Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin güncel araştırma yöntemlerini ve eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezler ele aldığı temaya göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemi ve desenine göre dağılımı nasıldır?
3. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin veri kaynağının seçimine göre dağılımı nasıldır?
4. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin veri kaynağını seçme tekniğine göre dağılımı nasıldır?
5. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
6. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri kaynağı, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularında açıklamalara yer verilmiştir.

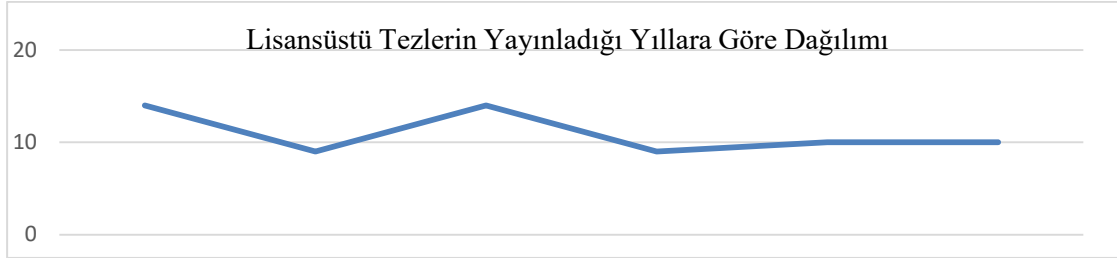
Araştırma Modeli

Özel eğitim alanında Türkiye’de 2013- 2018 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin farklı değişkenler açısından ortaya çıkarıldığı bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin (kitap, dergi, gazete, arşiv, mektup, resmi yayın ve istatistikler vb.) analiz edilmesi olarak açıklanmaktadır. Doküman analizi üzerinde çalışılan konu ile ilgili olan kişilere doğrudan ulaşamayan durumlar için önemli bir veri toplama aracı olarak alan yazında kullanılmaktadır. (Aktaş, 2014). Diğer bir şekilde Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman incelemesini; araştırması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Çepni (2012)’da doküman incelemesini; araştırma konusu ile ilgili kayıt ve belgeler toplayarak belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemi olarak tanımlamıştır. Çalışmadaki asıl amaç incelenen durumu etraflıca ve bütünsel bir bakış açısıyla tanımlamak ve açıklamak olduğu için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Kaynağı

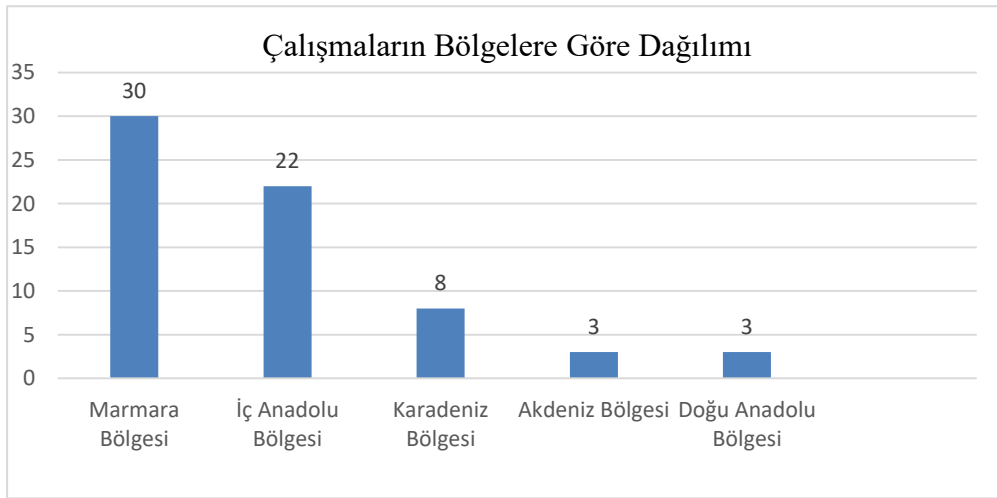
Bu araştırmanın veri kaynağını özel eğitim alanına ilişkin YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilen 66 lisansüstü tez (59 yüksek lisans, 7 doktora tezi) oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmalarda bilgi açısından bakıldığında zengin durumların seçilmesi noktasında derinlemesine bilgi edinme fırsatı sunar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Verilere ulaşma bağlamında öncelikli olarak araştırmalar yapıldıkları yıllara, bölgelere, lisansüstü eğitim düzeylerine ve birimlerine göre incelenmiştir. Bu incelemeye dayalı veriler elde edildikten sonra araştırma yöntemleri bağlamında doküman analizi yapılmıştır.

Türkiye’de 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlere yönelik alanyazın tarandığında yapılan çalışmaların daha çok 2013 ve 2015 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak 2006-2009 ve 2012 yıllarında Engelliler Kanunu’nda yapılan özel eğitime yönelik iyileştirmelerin yer alması ve bunlara yönelik çalışmaların olması şeklinde ifade edilebilir. Elde edilen verilerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 8. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin yayınladığı yıllara göre dağılımı

Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında çalışmaların en çok Marmara Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi'nde yapıldığı görülmektedir. Veri kaynağının özellikle Ankara, Konya ve İstanbul gibi gelişmiş şehirlerin üniversitelerinde yapılan tezlerden elde edilmesi bu çalışmaların daha çok bu bölgelerde yoğunlaşmasına neden olduğu şeklinde ifade edebilir. Dolayısıyla araştırma bağlamındaki veri kaynağını bu bölgelerdeki üniversiteler nezdinde yapılan özel eğitime yönelik tez çalışmaları oluşturmaktadır. Yapılan lisansüstü tezlerin bölgelere göre dağılımı Şekil 2'de detaylı bir şekilde verilmiştir.



Şekil 9. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin bölgelere göre dağılımı

Elde edilen lisansüstü tezlerin bölgelere göre dağılımı incelendikten sonra Ulusal YÖK tez merkezinden ulaşılan lisansüstü tezlerin üniversiteye göre dağılımları Tablo 1' de ayrıca verilmiştir.

Tablo 36.

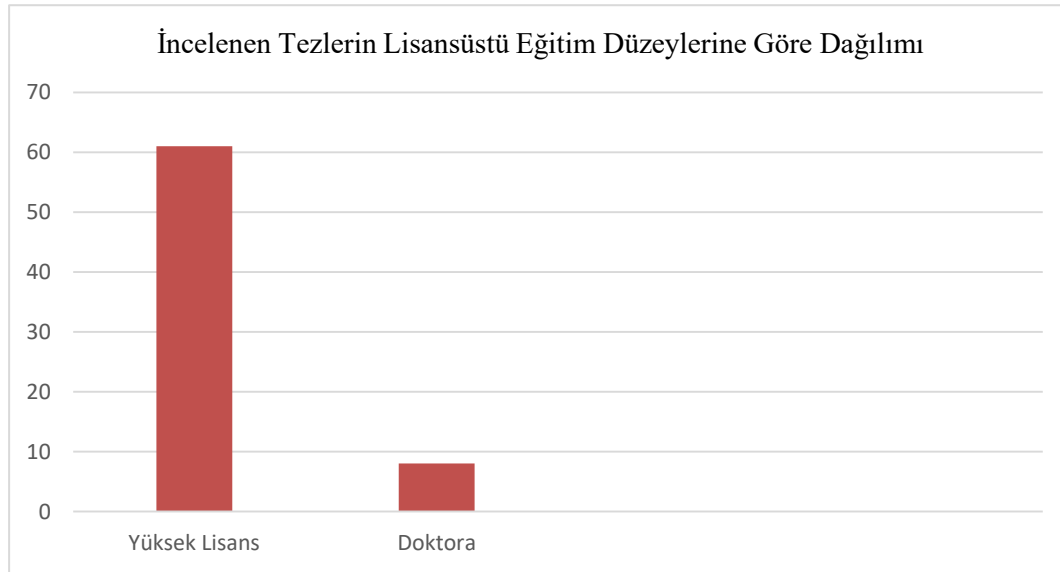
Ulusal YÖK Tez Merkezi'nden Ulaşılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteye Göre Dağılımı

Tez Türü	Yıl	Enstitü	Üniversite
Yüksek Lisans	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Marmara Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Marmara Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Mersin Üniversitesi
	2013	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
	2013	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
	2013	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi

2014	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
2014	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Türk Hava Kurumu Üniversitesi
2014	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
2014	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Atatürk Üniversitesi
2014	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Haliç Üniversitesi
2014	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Erciyes Üniversitesi
2014	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Fatih Üniversitesi
2014	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Marmara Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Ankara Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
2015	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Üsküdar Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi
2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi
2015	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Beykent Üniversitesi
2015	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Beykent Üniversitesi
2015	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Maltepe Üniversitesi
2015	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Beykent Üniversitesi
2016	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Anadolu Üniversitesi
2016	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Beykent Üniversitesi
2016	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
2016	Sosyal Bilimler Üniversitesi	Ufuk Üniversitesi
2016	Sosyal Bilimler Enstitüsü	İstanbul Aydın Üniversitesi
2016	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi
2016	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Hacettepe Üniversitesi
2016	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Kırıkkale Üniversitesi
2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Beykent Üniversitesi
2017	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Anadolu Üniversitesi
2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Üsküdar Üniversitesi
2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	İstanbul Arel Üniversitesi
2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Amasya Üniversitesi
2017	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	İstanbul Aydın Üniversitesi
2017	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Mersin Üniversitesi
2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yeditepe Üniversitesi
	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Marmara Üniversitesi
	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
	2018	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
	2018	Sosyal Bilimler Üniversitesi	İstanbul Kültür Üniversitesi
DOKTORA	2013	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Fırat Üniversitesi
	2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi
	2014	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Necmettin Erbakan Üniversitesi
	2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Marmara Üniversitesi
	2015	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi
	2016	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Gazi Üniversitesi
	2017	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yıldız Teknik Üniversitesi

Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında; yapılan tezlerin 59'u yüksek lisans düzeyinde 7'i ise doktora düzeyinde yapıldığına ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda özel eğitim alanında yapılmış olan tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarına sayısal olarak daha az yer verildiği görülmektedir.



Şekil 10. İncelenen tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı

Veri Toplama Aracı

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen her bir tez Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Konusunda Yetiştirilmesi (FESKÖK) adlı projesi bağlamında yedi aşamalı bir süreç takip edilerek geliştirilen makale analiz formu yardımı ile analiz edilmiştir. Makale analiz formunun birinci aşaması çalışmaların künye bilgilerini içermektedir. Formun ikinci aşamasında elde edilen çalışmaların odaklandığı temalar yer almaktadır. Formun üçüncü aşamasında analiz edilen çalışmaların yöntem ve desen özellikleri belirlenmektedir. Formun dördüncü aşamasında elde edilen çalışmalarda seçilen veri kaynağına seçilen grubun özellikleri ve bu veri kaynağının hangi veri kaynağını seçme tekniği kullanılarak seçildiğinin incelendiği kısımdır. Formun beşinci bölümünde analiz edilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin niteliksel özellikler belirlenmektedir. Formun altıncı aşamasında elde edilen bulguların analizine ilişkin yürütülen nicel ve nitel veri analiz sürecinin açıklandığı kısımdır. Son aşamasında ise analiz edilen çalışmalara ilişkin bulguların belirlendiği aşamadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi arama motoru yardımıyla özel eğitim, üstün yetenekli öğrenciler, engelli öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri gibi anahtar kelimeler kullanılarak özel eğitim alanına ilişkin yapılmış tezlere ulaşılmıştır. Başlangıçta Ulusal Tez Merkezi'nden 93 çalışmaya ulaşılmış olup ancak bunlardan erişime açık olmayanlar (n=27) analiz dışı bırakılmıştır. Süreç sonrasında geriye kalan toplam 66 lisansüstü tez, analiz kapsamına alınmıştır. Bu çalışma özel eğitim alanındaki güncel araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından son beş yılda yapılan tezler incelenmiştir. Veri toplama aşamasında izlenen adımlara aşağıda Şekil 4'te yer verilmiştir:



Şekil 11. Veri toplama aşamasında çalışmalara ulaşmada izlenen adımlar

Veri Analizi

İçerik analizi birbirine benzeyen verileri hem kavram hem de temalar bağlamında bir araya getirip anlaşılır bir şekilde düzenleyip yorumlamayı amaçladığından bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Elde edilen verilerin içerik analizinin sistemli bir şekilde yapılabilmesi için bu süreçte öncelikle özel eğitim bağlamında elde edilen çalışmalar bir araya getirilmiş, daha sonra bu çalışmalar teker teker makale analiz formu kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Her bir çalışma için ilgili form doldurulmuş ve elde edilen kodlar başka bir bağımsız araştırmacı tarafından teyit edilmiştir. Ortaya çıkan kodlar önce araştırmacı tarafından daha sonra ise bağımsız araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş temalar altında sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak özel eğitim alanında mevcut durumu ortaya koyan bu çalışma bağlamında ulaşılan temalar ve eğilimler araştırmanın genel amacı doğrultusunda sistemli bir şekilde yorumlanarak bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin güncel araştırma eğilimlerini belirlemek amacıyla elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ilk bölümde yer verilen araştırma soruları bağlamında aşağıda sunulmuştur.

Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

“Özel eğitim alanında yapılan çalışmalar ele aldığı temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen ilişkin bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur. Tablo 2’de de görüldüğü üzere özel eğitim alanında yapılan toplam 66 yüksek lisans ve doktora tezinde yer alan temalar; mesleki yeterlik (%32), eğitim programı (%14), ebeveyn araştırmaları (%14), mesleki sorunlar (%9), tükenmişlik düzeyi (%7), öğretmenlerin özyeterlik algıları (%12), öğrencilerin psikomotor becerileri (%4), öğrencilerin özyeterlik algıları (%3) ve kurumsallaşma (%1) şeklinde olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılan tez çalışmalarının çoğunluğu mesleki yeterlik eğitim programı ve ebeveyn araştırmaları üzerine olduğu görülmektedir.

Tablo 37.

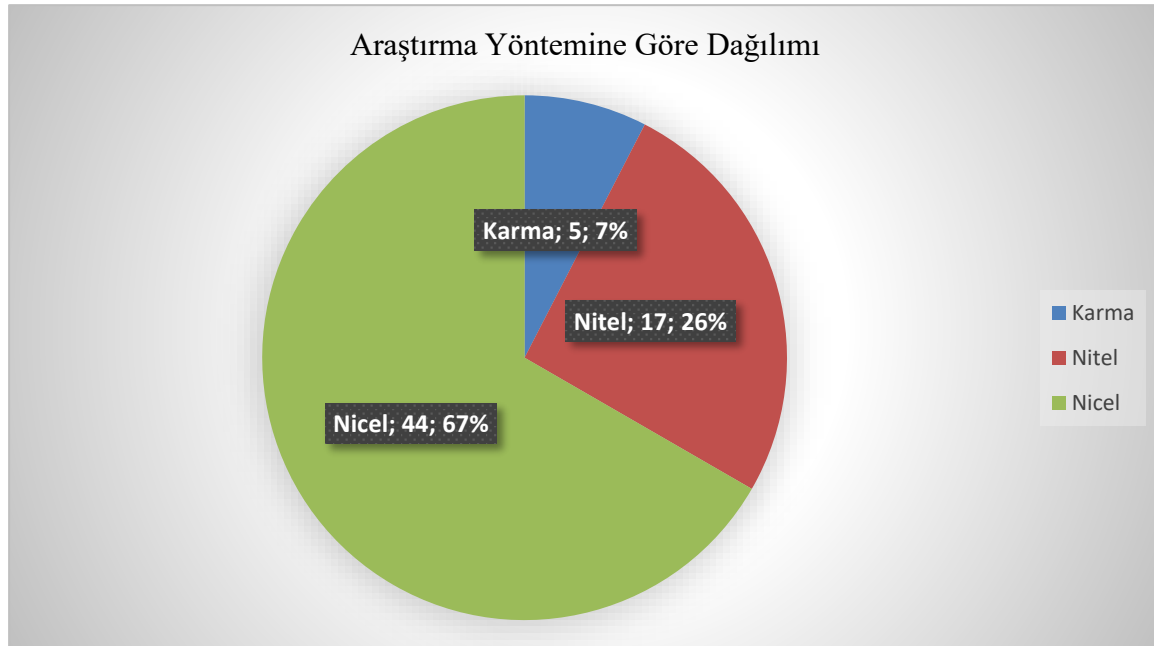
İncelenen Lisansüstü Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Tema	f	%
Mesleki Yeterlik	21	%32
Eğitim Programı	9	% 14
Ebeveyn Araştırmaları	9	%14
Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları	8	%12
Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi	7	%11
Mesleki Sorunlar	6	%9
Öğrencilerin Psikomotor Becerileri	3	%4
Öğrencilerin Özyeterlik Algıları	2	%3
Kurumsallaşma	1	%1
Toplam	66	%100

Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntem ve Desenine Göre Dağılımı

“Özel eğitim alanında yapılan çalışmaların araştırma yöntem ve desenine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 5 ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde Şekil 5’ te görüldüğü üzere özel eğitim alanında yapılan 66 lisansüstü tez, kullanılan yöntemler açısından incelendiğinde; 44 nicel (%67), 17 nitel (%26) ve 5 karma (%7) yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu alanda yapılan bu tezlerin genel dağılımında en fazla nicel yöntemin kullanıldığı en az kullanılan yöntemin ise karma yöntem olduğu görülmektedir.



Şekil 12. İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma desenine göre dağılımına bakıldığında Tablo 3’te görüldüğü üzere en fazla kullanılan araştırma deseninin tarama (n=39) deseninin olduğu görülmektedir. Buna karşın incelenen tezlerde araştırma deseni rapor edilmeyen 7 çalışma olduğu görülmüştür.

Tablo 38.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	f
Tarama	39
Betimsel	12
Olgubilim	5
Deneysel	3
Eylem Araştırması	1
Eş Zamanlı (Karma)	1
Rapor Edilmeyen	5
Toplam	66

Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Kaynağının Seçimine Göre Dağılımı

“Özel eğitim alanında yapılan çalışmaların veri kaynağının seçimine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir. İncelenen çalışmalarda Tablo 4’ te görüldüğü üzere örneklem grubu olarak daha çok öğretmenlerin (n=44), öğrencilerin (n=14), okul yöneticisi (n=10) ve velilerin (n=9) yer aldığı görülmüştür. Buna karşın psikolog (n=1) ve fizyoterapistin (n=1) daha az tercih edildiği belirlenmiştir.

Tablo 39.

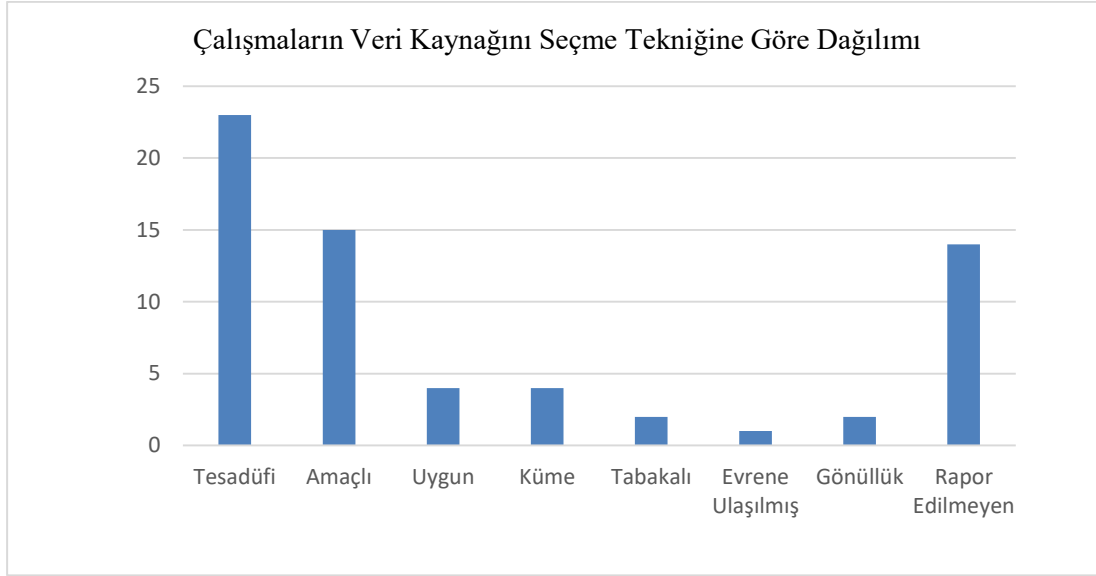
İncelenen Lisansüstü Tezlerin Veri Kaynağının Seçimine Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	f
Öğretmenler	44
Öğrenciler	14
Okul Yöneticisi	10
Veli	9
Psikolog	1
Fizyoterapist	1
Rapor Edilmeyen	1
Toplam	80

**Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubu tercih edilmiştir.

Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Kaynağını Seçme Tekniğine Göre Dağılımı

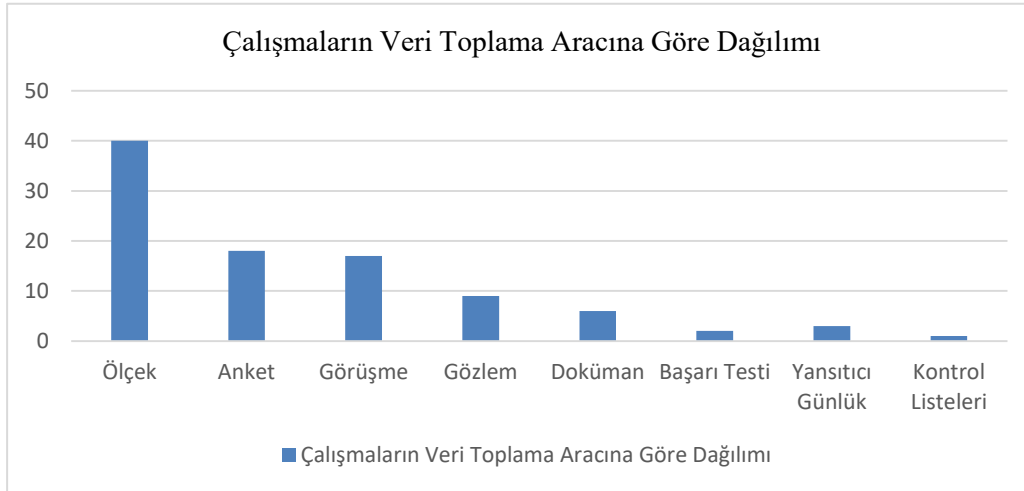
“Özel eğitim alanında yapılan çalışmaların veri kaynağını seçme tekniğine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 6’da belirtilmiştir. Şekil 6’ da görüldüğü üzere tesadüfi (n=23) ve amaçlı (n=15) veri kaynağı seçme tekniklerinin daha sık tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra hangi veri kaynağı seçme tekniğinin tercih edildiğine ilişkin hiçbir bilgi sunmayan tez sayısının (n=14) da yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 13. İncelenen lisansüstü tezlerin veri kaynağını seçme tekniğine göre dağılımı

Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

“Özel eğitim alanında incelenen tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Şekil 7’de belirtilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde, en fazla kullanılan veri toplama araçlarının ölçek (n=40), anket (n=18) ve görüşme (n=17) olduğu görülmektedir. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise başarı testi (n=2) ve kontrol listesi (n=1) olduğu görülmüştür.



Şekil 14. İncelenen lisansüstü tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı

**Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Analizi Yöntemine Göre Dağılımı

“Özel Eğitim alanında incelenen tezlerin veri analizi yöntemine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde en çok kullanılan betimsel istatistiklerden olan yüzde-frekans (n=27), t-testi(n=27) ve ANOVA (n=25) olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerde kullanılan veri analiz yöntem ve tekniklerinin dağılımı aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 40.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Veri Analizi Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f
Frekans-Yüzde	27

T Testi	27
ANOVA	25
Kruskal Wallis H Testi	16
Betimsel Analiz	14
Korelasyon Analizi	14
Mann Whitney- U Testi	13
İçerik	10
Faktör Analizi	8
Regresyon	3
Doküman	2
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	1
Toplam	160

**Bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada 66 lisansüstü tez (59 yüksek lisans tezi, 7 doktora) incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuca ve bu sonuçlar bağlamında benzer çalışmalara da atıfta bulunarak birbirleriyle ilişkisini ve hangi yönlerle ortak olduklarını ortaya koyan tartışmaya ve elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma bağlamında incelenen tezlerin ele aldıkları konular tema bağlamında değerlendirildiğinde çalışmaların genellikle öğretmenlerin mesleki yeterliklerine, uygulanan eğitim programına ve ebeveyn araştırmalarına yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen çalışmaların özel eğitim alanında yapılmasına karşın, ele aldıkları konuların öğrenci bağlamında neredeyse hiç değinilmemiş olması ilgi çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak çalışmaların odaklandığı noktalar öğretmen ve ebeveyn bağlamında ele alınmış olup, burada ilgili bireylerin görüşleri dikkate alınarak çalışmalar yapılmıştır. Oysaki farklı engel gruplarına ilişkin öğrenciyi temel alan ve uzun süreli gözlem süreçlerini gerektiren çalışmalara değinilmemesi, bireysel yeterliklerin gelişimini dikkate alan tezlerin gerek yüksek lisans gerekse doktora tezi bağlamında ele alınmaması alanda ciddi bir eksiklik olarak görülmektedir.

Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezler araştırma yöntem ve desenlerine göre incelendiğinde nicel araştırma yöntem ve desenlerinin nitel ve karmaya nazaran daha sık kullanılıp tercih edildiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Ulutaş ve Ubuz (2008) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar ile benzerlik taşımaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre, Türkiye'de özel eğitim bağlamında yapılmış olan tezlerde nicel yöntemlerin tercih edilme gerekçesi olarak bu yöntemin daha kısa ve zahmet gerektirmeden yapılması gösterilebilir.

İncelenen tezlerin çalışmış olduğu veri kaynağının seçimine göre dağılımına bakıldığında, daha çok öğretmen, lisans öğrencileri ve yöneticiler ile çalışıldığı görülmektedir. Özellikle yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nın Eğitim Yönetimi Programında yapılmasının, örneklem grubu olarak öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin seçilmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırma grubu olarak başka çalışmalarda (Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker, 2012; Kurt ve Erdoğan, 2015) benzer özellikte çalışılan grupların oran olarak birbirine yakın olması, çalışmanın bu sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Çalışmaların yapılması hususunda alınması gereken izinlerin uzun ve zahmetli bir süreci gerektirmesi, daha kolay ulaşılabilir grupların tercih edilmesinin bir gerekçesi olarak sunulabilir.

Özel eğitim alanında yapılan tezlerin kullanılan veri kaynağı seçme tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde en çok tesadüfi ve amaçlı veri kaynağı seçme tekniği kullanılmıştır. İncelenen tezlerde veri kaynağı seçme tekniği rapor edilmeyen 14 çalışma olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Selçuk ve Palancı (2014) tarafından yapılmış olan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Örneklem yöntemi olarak her ne kadar rastgele örneklem yönteminin kullanıldığı ve sonuçların evrene genellenmeye çalışıldığı görülse de, çalışılan grupların kolay ulaşılabilir örneklem grupları ile yapıldığı ve bu grupların rastgele örneklem yöntemi ile seçildiği beyan edilmiştir. Bu durum, elde edilen sonuçların evrene genellenbilmesindeki asıl husus örneklem birimlerinin eşit seçilme hakkına sahip olmasıdır (Koçak ve Arun, 2006) düşüncesiyle ters düşmektedir. İncelenen çalışmaların neredeyse dörtte birinin veri kaynağı seçme tekniğini belirtmemiş olması, yapılan çalışma ve çalışmayı yapan araştırmacı hakkında bu bağlamda şüphe doğurmaktadır. Araştırmanın amaca hizmet edebilmesi için üzerinde çalışılacak örneklem grubunun nasıl belirlendiği ciddi önem arz etmektedir. Amaca uygun seçilmeyen bir örneklem grubu üzerinde toplanan verilerin amaca ne kadar hizmet edeceği merak konusu olarak kalmaktadır.

Özel eğitim alanında yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde tercih edilen veri toplama araçlarının büyük bir oranla ölçek ve anketler aracılığı ile yapıldığı görülmektedir. Farklı disiplinlerde yapılan çalışmalara bakıldığında (Gülbahar ve Alper, 2009; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2011) benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, veri toplama aracı olarak ölçek ve anketlerin tercih edilmesinin sebebi daha kısa sürede daha çok kişiden veri toplama imkânının varlığı gösterilebilir.

Özel eğitim alanında yapılan tezlerin kullanılan veri analiz yöntemine göre dağılımı incelendiğinde en fazla kullanılan analiz yönteminin betimsel istatistik (frekans, yüzde), t testi ve ANOVA olduğu görülmektedir. Veri toplama aracında ağırlıklı olarak anket, ölçek kullanılmasından dolayı veri analiz yöntemlerinin bu şekilde olmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Ortaya çıkan bu sonuç Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Pozitivist paradigmanın sosyal bilimlere olan etkisinin nicel araştırma yöntemlerinin bu alanda kullanılması ile ortaya çıkması (Yüce, Eryaman, Şahin ve Koçer, 2014), elde edilen sonuçların da sayısallaştırılarak analiz edilmesine ve hipotezlerin test edilmesinde nicel analiz yöntemlerinin yoğunlukla kullanılmasına imkan tanıdığı söylenebilir.

Yukarıda elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler getirilebilir.

1. Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısı hem toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda bir farkındalık yaratmak amacıyla hem de bu alanda araştırma yapacakların bilinçlendirilmesi ve sayıca arttırılmaları için farklı alanlara ve birimlere yönelik paneller, seminerler, çalıştaylar yapılarak bu alanda araştırma yapılması teşvik edilebilir.
2. Yapılan çalışmalarda tema açısından farklı engel gruplarını da temel alan ve öğrenciyi merkeze alan uzun süreli gözlem süreçlerini gerektiren boylamsal veya kesitsel çalışmalara da ağırlık verilebilir.
3. Çalışmalarda daha çok nicel desen kullanımının yanı sıra daha ayrıntılı ve derinlemesine sonuç veren nitel desenlerin kullanılmasına ağırlık verilebilir.
4. Yapılan çalışmalarda özel eğitim alanında örneklem açısından kolay ulaşılabilir öğretmen, yönetici ve aileden ziyade bizzat özel eğitim bağlamında farklı kategorilerde yer alan öğrenci temelli deneysel çalışmaların sayısı arttırılabilir.
5. Araştırmacıların nitel veya nicel paradigmaya göre yapacakları araştırmaların amaçlarına en iyi şekilde hizmet edebilmeleri için örnekleme yöntemlerinin de bu paradigmanın benimsediği yöntemler arasından seçilmesine ve doğru olarak kullanılmasına özen gösterilebilir.
6. Çalışmalarda kısa sürede ulaşılan veri toplama araçlarının yanı sıra detaylı ve somut olarak gözlenebilen verilere ulaşmaya olanak tanıyan gözlem temelli çalışmalara ağırlık verilebilir.
7. Araştırma sonuçlarını ortaya koyan tek bir veri analiz yöntemlerinin kullanılmasından ziyade farklı istatistiksel analizler de yapılarak verilerin farklı kaynaklardan teyit edilebilirliğine ilişkin çeşitleme tekniği kullanılabilir ve böylece araştırma bulgularının geçerliği ve güvenilirliği konusunda okuyucu da daha güvenilir bilgilerin kalmasına olanak sağlanabilir.

Kaynakça

- Aktaş, M.C. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı) (s.363). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.) New York:Routledge.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Geliştirilmiş 6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., ve Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9, 1, 49-64.
- Eripek, S. (2005). *Özel gereksinimli Çocuklar ve özel eğitim*. (Ed. Ataman, A.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Göktaş, Y., Hasaңcebi, F., Varioğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.**
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42,2 93-111.
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye'de devlet okullarındaki özel eğitim ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4,2, 86-95.

FESKÖK (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimi konusunda yetiştirilmesi: Bir profesyonel öğrenme topluluğu çalışması. TÜBİTAK 1001 (Proje no:115K492). www.feskok.com adresinden 15 Ekim 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6 th ed.). Newyork: McGraw-Hill.

İftar, G. K. (2005). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eripek, S. (Ed.) Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4, 3, 21-28.

Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40, 178, 199-224.

Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Web destekli eğitime yönelik yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi çalışması. *Web Destekli Öğretim Uygulamaları Sempozyumu*. 27-28 Eylül 2011, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

MEB (2012). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim, national education statistics formal education 2011- 2012*. Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistik Programı Yayını.

MEB (2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için erken çocukluk özel eğitim öğretim programı. Ankara. www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar adresinden 1 Aralık 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Öncül, N. (2015). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6,2, 247-284.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. 14. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 351-357, Uşak.

Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39, 173, 430-453.

Şahin, Ç. (2010). Verilerin analizi. (Ed. Kıncal, R. Y.). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.

Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7, 614-626.

Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13,3 1767-1781.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A. ve Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15,04, 1076-1089.

Yüce, K., Eryaman, M.E., Şahin, A. ve Koçer, Ö. (2014). Sosyal bilimlerde paradigma dönüşü ve Türkiye'de uygulamalı dilbilimi alanında nitel araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39, 171, 1-12.

Ek 1. Ulaşılan ve Analizi Yapılan Lisansüstü Tezler

Adar, S. (2014). *Ortaokul ve özel eğitim uygulama merkezi (okulu) kademe II'de öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması olarak analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akbal, E. (2016). *Özel eğitim uygulama okullarındaki beden eğitimi dersi uygulamalarının incelenmesi (kırıkkale örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkaya, S. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında eğitimci görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akman, S. (2017). *Özel eğitim ve rehabilitasyon kurum çalışanlarının örgütsel sinizm ile iş doyumuna yönelik görüşleri* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Allahverdi, H. (2017). *Özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Asaman, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik metaforik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, S. (2017). *Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel- yönetsel yetersizlikler ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balaban, Y. (2014). *Resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul kültürü algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Başgül, M. (2017). *Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime yönelik metaforik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bayrakdar, M. (2014). *Çalışanların liderlik özellikleri ile örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: aksaray ilindeki özel eğitim merkezlerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Bektaş, Z. (2015). *Özel eğitim öğrencilerinin ebeveynlerinde psikoterapi desteğinin ebeveyn stres düzeyi, yaşam kalitesi ve başa çıkma becerileri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bildirici, F. (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerde aile yükü ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boyras, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cantimer, G. G. (2015). *Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim özyeterlilik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çabuk, A. (2015). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, S. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal öyküler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2014). *Özel eğitim ve öğretim kurumlarının markalaşmasının kurumsallaşma ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, Ü. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Durukan, H. H. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin benlik saygısı, umutsuzluk ve stresle başa çıkma düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duzcu, M. G. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gezer, Ş. (2014). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan bir öğretim planının anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göçüncü, A. (2014). *Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitime ilişkin politikaların analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Görgülü, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin okulu yönetme yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülbaktı, E. (2017). *Özel eğitim gereksinimli çocukların saldırganlık düzeyleri ile bu süreçte annelerin eşlerinden gördükleri desteğin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harmankaya, S, H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, M. (2014). *Özel eğitim uygulama merkezi ve iş uygulama merkezinde çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İlhan, S. G. (2013). *Özel eğitim öğretmenlerine sunulan mentorluk hizmeti (bir eylem araştırması)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karakuş, S. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karaman, E. (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne babaların psikolojik dayanıklılıklarının yordayıcısı olarak sosyal destek algısı ve benlik saygısının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karkaç, N. N. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kartopu, S. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. (2013). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaymak, A. (2013). *Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına iş başında eğitim yoluyla ayrık denemelerle öğretimi uygulama becerisi kazandırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kınık, B. (2018). *Montessori temelli bireysel eğitim programının özel eğitim gereksinimi olan çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kocaman, A. (2015). *Özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kocaman, A. (2018). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe III'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Könez, A. N. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ölmez, Y. (2015). *Rtı modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, E. (2016). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerle normal okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkubat, G. İ. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yönetici çatışma stillerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, H. (2013). *Özel eğitim bölümünde okuyan aday öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sarıyıldız, D. (2017). *Özel eğitime gereksinim duyan çocukların annelerinin evlilik uyumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selvi, H. H. (2016). *Özel eğitim kurumlarında yönetsel sorun analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. (2013). *Özel eğitim okullarında çalışan kadrolu, emekli ücretli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şakalar, Y. G. (2017). *Türkiye’de eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitim müzik derslerinde kullanılabilecek bir bilgisayar destekli müzik ders modülü tasarımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıverdi, A. C. (2017). *Özel eğitim merkezinde eğitim alan mental retarde ve otistik çocukların annelerinin, depresyon ve aleksitimi düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekgöl, E. (2015). *Özel eğitim sınıfı bulunan ortaokullardaki müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programı ve uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokmak, F. (2016). *Özel eğitim gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yağcı, F. M. (2013). *Konya’da rehabilitasyon merkezlerinin tarihsel gelişimi ve örnek bir kurumun incelenmesi (özel atak aday özel eğitim okulu- rehabilitasyon merkezi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yanık, F. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik algıladıkları etkili liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2018). *Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: mersin ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, B. (2013). *Özel eğitime muhtaç çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ANAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE İŞ PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİSİ

SEVİL YAVUZKILIÇ

KAZIM ÇELİK

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Örgütsel bağlılık, okul örgütü içinde öğretmenlere olumlu yönde etkiler yapabileceği ve bu durumun bireyin ve örgütün algılanan iş performansını etkileyebileceği düşünülebilir. Bu çalışma, anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 249 anaokulu öğretmeninden veri toplanmış ve ilişkisel tarama modeli çerçevesinde analiz yapılmıştır. Araştırma birimi olarak bağımsız anaokulları seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırma kapsamında yer alan anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarından ahlaki bağlılıkları yüksek, çıkarıcı bağlılıkları orta, zoraki bağlılıkları çok düşük olarak bulunmuştur. Anaokulu öğretmenlerinin iş performansı algıları çok yüksektir. Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının alt boyutlarına (zoraki, çıkarıcı, ahlaki) ilişkin görüşleri, medeni durumlarına, sendika üyeliğine, çocuk sayısına, yaşa, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin görüşleri ile medeni durumları, çocuk sayıları ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, anaokulu öğretmenlerinin iş performanslarına ilişkin görüşleri yaş, okuldaki kıdem ve sendika üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İş performansı ile çıkarıcı bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, iş performansı ile ahlaki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişki vardır. Ancak iş performansı ile zoraki bağlılık arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Örgütsel Bağlılık, İş Performansı, Anaokulu, Öğretmen.

1)Problem Durumu ve Amaç

Performans, kişilerin görevlerini yerine getirmek için gösterdikleri tüm çabalar karşısında elde ettikleri başarı seviyesidir (Büte,2011). İşgören performansı, çalışanın ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalıştığı iş yerinde görev ve sorumlulukları üzerine alarak ve sonuçta istediklerini elde edebilmek için zaman ve çaba göstermesidir (Barutçugil,2002). Çalışmada kastedilen performans işgörenler tarafından algılanan performanstır.

Bir anlayış ve kavram biçimi olarak ele alındığında bağlılık, toplum duygusunun birlikteliğinin olduğu her yerde varlığını sürdüren toplumsal içgüdünün en yüksek dereceye sahip duygusal bir anlatım biçimidir (Balay,2014). Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütüyle belirlenmiş olan örgütsel amaçlarla özdeşim kurması ve örgütteki üyeliğini sürdürmede güçlü bir istek duymasidir (Robbins,1998; akt. Güney, 2017). Örgütsel bağlılık duygusunun örgütsel performansı olumlu yönde etkilediğine inanılmakta, bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık yapma, işten ayrılma ve buna benzer istenmeyen sonuçları azalttığı, ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu öne sürülmektedir (Bayram,2005). Çalışan çalıştığı örgütüne yüksek derecede bağlılık gösterdiğinde bu kişinin örgütün amaçları yönünde kendini adadığına dair davranışlar sergilemesi olasıdır. Bu davranışlar tahmin edileceği üzere kişinin örgütsel bağlılık ile performans ilişkisini olumlu yönde etkileyecektir (Siders, George, Dharwadkar, 2001; akt. Kafdağlı,2007).

Ekonomik şartlar, sosyal imkanlar, ödüllendirme, prim gibi maddi beklentiler örgütsel bağlılık ile performans arasındaki ilişkinin zayıf olmasının en önemli nedenleri olarak görülmekte ve aralarındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütsel bağlılık ile performans arasındaki zayıf ilişkinin bir diğer nedeni örgüt lideri ile çalışan arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir. Örgüt lideri performansa gereken önemi vermeli ve adil olarak çalışanların performansını değerlendirmelidir (İnce ve Gül, 2005).

Okullarda yöneticilerin öğretmenlerin performansına gereken değeri vermemesi ve adil olarak değerlendirmede bulunmaması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve iş performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır. 1) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve algılanan iş performansı düzeyi nedir? 2) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile iş performansı düzeylerine ilişkin görüşleri kişisel değişkenlerine (medeni durum, mesleki kıdem yılı, okuldaki mesleki kıdem yılı, yaş, çocuk sayısı, sendika üyeliği) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3)Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 4) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2)Yöntem

2.1.) Araştırmanın Modeli: Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli

kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar,2005).

2.2.) Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Denizli iline bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan 584 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 249 öğretmenden veri toplanmıştır.

2.3.) Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması: Bu çalışmada veri toplama amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Wong ve Law (2000) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan İşgörenlerin İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği, 15 maddelik ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ergün ve Çelik (2019), birinci alt boyut olan "zoraki bağlılık" için iç tutarlılık katsayısı .92, ikinci alt boyut olan "ahlaki bağlılık" için .94, üçüncü alt boyut olan "çıkarcı bağlılık" için ise .93 olarak saptamıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden toplam puan alınamamaktadır.

İşgörenlerin İş Performansı Ölçeği, Wong ve Law (2000) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan İşgörenlerin İş Performansı, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin 13 maddelik İş Performansı alt ölçeğidir. Burada sözü edilen performans algılanan performanstır. Gürbüz ve Yüksel (2008) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alpha değeri .93 Çelik'in (2013) çalışmasında ise .85'dir.

Verilerin toplanması, Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmasının ardından veriler, öğretmenlerin görev yaptığı okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek toplanmıştır.

2.4.) Verilerin Analizi: Verilerin analizinde; frekans(f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) bağımsız örneklem grupları için t- testi, ikiden çok grup ortalamalarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

3.) Bulgular

Örnekleme alınan anaokulu öğretmenlerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1. Anaokulu Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzdellik(%)
Yaş	23-33	60	24.1
	34-44	159	63.9
	45 ve daha fazla	30	12.0
Medeni Durum	Evli	203	81.5
	Bekar	46	18.5
Kıdem	1-10 yıl	103	41.4
	11-20 yıl	109	43.8
	21 ve üzeri yıl	37	14.9
Okuldaki Mesleki Kıdem	1-4 yıl	127	51.0
	5-8 yıl	67	26.9
	9 ve üzeri yıl	55	22.1
Sendika	Evet	140	56.2
	Hayır	109	43.8
Çocuk Sayısı	0	48	19.3
	1	73	29.3
	2 ve daha fazla	128	51.4

Tablo-1'e göre, 249 katılımcının büyük çoğunluğunun yaşları 34 ile 44 yaş arasında, evli ve sendika üyesidir. Katılımcıların çoğunluğunu 11 ile 20 yıl arası kıdeme sahip olup 1-4 yıldır aynı okulda çalışmaktadır. Yarısından çoğunun 2 ve daha fazla çocukları bulunmaktadır.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansına ilişkin görüşlerinin ortalaması, standart sapması ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo-2. Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performanslarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık Değ.	Basıklık Değ.
Zoraki Bağlılık	249	1.259	0.348	1.453	1.499
Çıkarıcı Bağlılık	249	3.387	0.751	-0.278	-0.098
Ahlaki Bağlılık	249	4.148	0.603	-0.625	0.203
İş Performansı	249	4.297	0.499	-0.690	0.766
Ölçeği					

Tablo-2'ye göre, örgütsel bağlılığın boyutları olan zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık normal dağılım göstermektedir. Normallik -2 ile +2 arasındadır (George ve Mollery, 2010). Çıkarıcı bağlılığın ortalaması orta, ahlaki bağlılık ortalaması yüksek ve zoraki bağlılığın ortalaması çok düşük düzeydedir. Çalışmada, ölçek puan aralıkları ve düzeyleri "5,00-4,20- Çok Yüksek, 4,19-3,40- Yüksek, 3,39-2,60- Orta, 2,59-1,80- Düşük, 1,79-1,00- Çok Düşük" olarak değerlendirilmiştir.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansına ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre t testi sonuçları Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo-3. Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarına ve İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar Ölçek	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Zoraki Bağlılık	Evli	203	1.24	0.336	1.063	0.289
	Bekar	46	1.30	0.394		
Çıkarıcı Bağlılık	Evli	203	3.35	0.754	1.260	0.209
	Bekar	46	3.51	0.731		
Ahlaki Bağlılık	Evli	203	4.12	0.602	1.510	0.132
	Bekar	46	4.26	0.599		
İş Performansı Ölçeği	Evli	203	4.26	0.480	1.879	0.061
	Bekar	46	4.42	0.561		

Tablo-3'e göre anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının zoraki, çıkarıcı, ahlaki alt boyutları ile medeni durum arasında manidar bir fark bulunamamıştır. İş performansı ile medeni durum arasında manidar bir fark bulunamamıştır.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansına ilişkin görüşlerinin sendika üyeliğine göre t testi sonuçları Tablo-4'de verilmiştir.

Tablo-4. Anaokulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliğine Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sendika Üyeliği	N	\bar{X}	Ss	t	p
Zoraki Bağlılık	Evet	140	1.24	0.318	-0.777	0.438
	Hayır	109	1.27	0.383		
Çıkarıcı Bağlılık	Evet	140	3.36	0.772	-0.646	0.519
	Hayır	109	3.42	0.725		
Ahlaki Bağlılık	Evet	140	4.14	0.585	-0.001	0.999
	Hayır	109	4.14	0.628		
İş Performansı Ölçeği	Evet	140	4.33	0.474	1.264	0.208
	Hayır	109	4.25	0.528		

Tablo-4'e göre, katılımcıların zoraki, çıkarıcı, ahlaki bağlılıklarının ve iş performanslarının sendika üyeliği arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının çocuk sayısına göre Anova sonuçları Tablo-5'de verilmiştir.

Tablo-5. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Çocuk Sayısına Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Zoraki Bağlılık	a)0	48	1.23	0.36	0.864	0.28	-
	b)1	73	1.30	0.37			
	c)2 ve daha fazla	128	1.24	0.32			
Çıkarıcı Bağlılık	a)0	48	3.61	0.65	2.978	0.11	-
	b)1	73	3.29	0.68			
	c)2 ve daha fazla	128	3.35	0.80			
Ahlaki Bağlılık	a)0	48	4.32	0.57	2.745	0.67	-
	b)1	73	4.07	0.65			
	c)2 ve daha fazla	128	4.12	0.57			

İş Performansı	a)0	48	4.42	0.42	2.330	0.15	-
Ölçeği	b)1	73	4.30	0.46			
	c)2 ve	128	4.24	0.53			
	daha fazla						

Tablo-5'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında zoraki, çıkarıcı, ahlaki bağlılık boyutları ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine aynı şekilde iş performansı ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının mesleki kıdeme göre Anova sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki						
Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	1-10	103	1.24	0.34	0.435	0.72	-
Zoraki Bağlılık	11-20	109	1.26	0.33			
	21 ve üzeri	37	1.30	0.39			
Çıkarıcı Bağlılık	1-10	103	3.43	0.71	1.072	0.32	-
	11-20	109	3.39	0.76			
	21 ve üzeri	37	3.22	0.81			
Ahlaki Bağlılık	1-10	103	4.15	0.62	0.567	0.46	-
	11-20	109	4.11	0.57			
	21 ve üzeri	37	4.23	0.63			
İş Performansı	1-10	103	4.28	0.48	0.673	0.10	-
Ölçeği	11-20	109	4.33	0.45			
	21 ve üzeri	37	4.22	0.63			

Tablo-6'ya göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında (ANOVA), zoraki, çıkarıcı, ahlaki boyutlar ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine aynı şekilde iş performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının okuldaki mesleki kıdeme göre Anova sonuçları Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-7. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki						
Ölçek	Mesleki	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	Kıdem						
	1-4	127	1.24	0.33	0.430	0.56	-

Zoraki Bağlılık	5-8	67	1.26	0.34				
	9 ve üzeri	55	1.29	0.38				
Çıkarıcı Bağlılık	1-4	127	3.42	0.73	0.419	0.24	-	
	5-8	67	3.34	0.84				
	9 ve üzeri	55	3.34	0.66				
Ahlaki Bağlılık	1-4	127	4.13	0.59	0.098	0.96	-	
	5-8	67	4.17	0.60				
	9 ve üzeri	55	4.16	0.62				
İş Performansı Ölçeği	1-4	127	4.32	0.45	1.515	0.04	9 ve üzeri-	
	5-8	67	4.33	0.48				
	9 ve üzeri	55	4.19	0.59				5-8 yıl

Tablo-7'ye göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılıkları ile okuldaki mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak iş performansını ile okuldaki mesleki kıdem arasında fark bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Bonferroni testi sonucunda 9 ve üzeri yıl kıdemi olanlar ile 5-8 yıl kıdemi olanlar arasında fark bulunmuştur.

Anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ve iş performansının yaşa bağlı analizini gösteren Anova sonuçları Tablo-8'de verilmiştir.

Tablo-8. Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ve İş Performansının Yaşa Bağlı Analizini Gösteren Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Zoraki Bağlılık	23-33	60	1.27	0.38	0.101	0.23	-
	34-44	159	1.25	0.34			
	45 ve üzeri	30	1.26	0.33			
Çıkarıcı Bağlılık	23-33	60	3.44	0.71	0.492	0.47	-
	34-44	159	3.38	0.75			
	45 ve üzeri	30	3.28	0.82			
Ahlaki Bağlılık	23-33	60	4.18	0.64			
	34-44	159	4.10	0.59	1.222	0.20	-
	45 ve üzeri	30	4.28	0.58			

	üzeri				yaş			
İş Performansı	23-33	60	4.32	0.39				45 ve
Ölçeği	34-44	159	4.30	0.49				üzeri-
	45 ve	30	4.21	0.66	0.504	0.00		34-44

Tablo-8'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okula yönelik örgütsel alt boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak iş performansı ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Bonferroni testi sonucunda 45 ve üzeri yaş ile 34-44 yaş arasında manidar bir fark bulunmuştur.

Anaokulu öğretmenlerinin zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık boyutları ile iş performansı arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon Testi analizi Tablo-9'da verilmiştir.

Tablo-9. Zoraki, Çıkarıcı ve Ahlaki Bağlılık Boyutları ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Analizi

	Çıkarıcı Bağlılık	Ahlaki Bağlılık	Zoraki Bağlılık
İş Performansı	r = 0.297 p = 0.000**	r = 0.407 p = 0.000**	r = - 0.119 p = 0.060

** p < 0.01

Tablo-9'a göre iş performansı ile çıkarıcı bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, ahlaki bağlılık ile iş performansı arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişki vardır. İş performansı ile zoraki bağlılık arasında manidar bir ilişki yoktur. (0.00-0.19: Çok düşük, 0.20-0.39: Düşük, 0.40-0.59: Orta, 0.60-0.79: Yüksek, 0.80-1.00: Çok yüksek bir ilişkiyi gösterir. Aybek, 2019).

4.) Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda anaokulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının alt boyutlarına (zoraki, çıkarıcı, ahlaki) ilişkin görüşleri medeni durumlarına, yaşa, sendika üyeliğine, çocuk sayısına, mesleki kıdem yılına ve okuldaki mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak anaokulu öğretmenlerin iş performansına ilişkin görüşleri okuldaki mesleki kıdem ile yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokulu öğretmenlerinin çıkarıcı bağlılıkları orta, ahlaki bağlılıkları yüksek, zoraki bağlılıkları ise çok düşük olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin iş performansı algıları çok yüksektir. Anaokulu öğretmenlerinin çıkarıcı ve ahlaki bağlılık ile iş performansları arasında manidar bir ilişki vardır. Ancak zoraki bağlılık ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anaokulu öğretmenlerinin okullardaki örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ileride yapılacak olan çalışmalara kaynak niteliğinde değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda farklı boyutların (iş tatmini, örgütsel destek algısı) ele alınması, durumun daha geniş çerçeveden bakılarak değerlendirilmesi açısından faydalı olabilir. Okul yöneticileri, adil bir şekilde öğretmenlerine güven, sevgi ve saygı ortamı yaratabilmeli, yapılan görev ve sorumluluklarda takdir yetkisini gösterebilmeli, karar sürecine katılım sağlayarak ve öğretmenlerin kararlara katılım sonucunda kararları değiştirebilme ve itiraz hakkı tanıma ortamı yaratarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırabilir. Bu durumun öğretmenlerin iş performansına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttırılması, stresin ortadan kaldırılması ve uyum ortamının oluşturulması için çeşitli çalışmalar, kültürel etkinlikler yapılabilir.

5.)Kaynaklar

- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. Ankara: Kariyer Yayınları.

- Büte, M. (2011). *Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki*, Atatürk Üniversitesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt:25, Sayı:1, s.177.
- Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 195-213.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). *Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 34, s.113-121.
- George, D. & Mollery, S. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10ged)*. Boston: Pearson.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). *Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi*. Doğu Üniversitesi Dergisi, 9(2), s.174-190.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Kafdağlı, T. (2007). *Çalışanların Örgüte Bağlılıkları ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. İnsan Kaynakları Yönetimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Penley, L. ve Gould, S. (1988). *Etzioni's Model Of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations*, *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behaviour (Eight Edition)*, Prentice Hall International Inc., New Jersey.
- Wong, C. L. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN EBEVEYNLERİNİN EBEVEYNLİK ALGILARI İLE UMUT DÜZEYLERİ VE SOSYAL DESTEK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**AYDAN AYDIN**
MARMARA ÜNİVERSİTESİ**ESRA AKIN**
ESOGÜ**ÖZET**

Bu çalışmada, 6-18 yaş arası zihin yetersizliği gösteren çocukların ebeveynlerinin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algıları ile bütüncüsel umut düzeyleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca ebeveynlerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşım farklılaşmadığının incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Ebeveynlerin, bütüncüsel umut düzeyi ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- 2) Ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeğinin toplam puan ve alt boyutu puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ebeveynlerin, bütüncüsel umut düzeyi ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Ebeveynlerin, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın çalışma grubunu 6-18 yaş aralığında zihin yetersizliği gösteren çocukları olan 98'i anne, 77'si baba olmak üzere toplamda 175 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği (ERKA), Bütüncüsel Umud Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci amacına yönelik analiz sonuçlarına bakıldığında; ERKA Ölçeği rol doyumu alt boyutu ile Bütüncüsel Umud Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki; ERKA Ölçeği alt boyutlarından yatırım algısı ile Bütüncüsel Umud Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu ile negatif yönlü anlamlı, perspektif yoksunluğu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ERKA Ölçeği alt boyutlarından yeterlilik, rol doyumu ve yatırım ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun ise Bütüncüsel Umud Düzeyi alt boyutlarından sosyal ilişkiler/bireysel değer, güven/inanç, olumlu gelecek oryantasyonu ile pozitif yönlü, perspektif yoksunluğu ile negatif yönlü ilişki içinde olduğu görülmüştür. Olumlu gelecek oryantasyonu ve perspektif yoksunluğunun ise ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rol dengelemesinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak alanda çalışan araştırmacılara farklı yetersizlik türleri ve yaş aralıkları olan çocuğa sahip ebeveynlerle çalışmaları önerilebilir. Uygulayıcılara ise zihin yetersizliği olan çocukla yapılan çalışmaların etkili ve genelebilir olması için ebeveynlerini de çocuklarının eğitim hayatına dâhil etmeleri önerilmektedir. Özellikle alanda çalışan uygulayıcıların bu anlamda ebeveynlere yönelik çalışmaları artırması yararlı olabilir.

Anahtar Sözcükler: zihin yetersizliği olan birey, ebeveynlik rolü kendilik algısı, bütüncüsel umut düzeyi, sosyal destek algısı.

Abstract

This study aims to examine the relationships among self perception of parental role, levels of integrative hope and multidimensional perceived social support of the parents of 6-18 years-old children who have intellectual disabilities. In addition, this study aims to determine whether these perceptions differ in terms of various variables. The study sample consists of 175 parents (98 mothers; and 77 fathers) who have children with intellectual disabilities.

In accordance with the study goal, the answers to the following questions are sought:

- 1) Do parents' integrative hope and multidimensional perceived social support scores significantly predict the self perception of parental role scores?
- 1) Do the total scores of the Self Perception of Parental Role and its sub-dimensions differ in terms of certain demographic properties?
- 2) Do the total scores of Integrative Hope Scale and its sub-dimensions differ in terms of certain demographic properties?
- 3) Do the total scores of Multidimensional Scale of Perceived Social Support and its sub-dimension differ in terms of certain demographic properties?

The study data was collected using a personal information the *Self Perception of Parental Role (SPPR)* and the *Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)*. A relational screening model was adopted in the study. To the analysis results related to the first goal of the study, there was a positive correlation between the SPPR's sub-dimension *satisfaction gained from parenting* and IHS's sub-dimensions *reliance/belief* and *positive future orientation*. Additionally, a negatively meaningful correlation was also found between SPPR's sub-dimension *investment in child rearing* and IHS's sub-dimensions *reliance/belief* and *positive future orientation*; and a positively meaningful correlation was seen with *lack of perspective* sub-dimension. Also, no significant correlation was seen between SPPR's sub-dimensions *competency*, *role satisfaction* and *investment* and MSPSS's sub-dimensions. SPPR's sub-dimensions *the balance of parenting role* was in positive correlation with IHS's sub-dimensions *social relations/personal values*, *reliance/belief*, *positive future orientation*; and it was in a negative correlation with the *lack of perspective* sub-dimension. It was found to be the predictors of only *positive future orientation* and *lack of perspective* sub-dimensions. Also, a positive correlation was found between MSPSS's sub-dimension *family* and the *balance of parenting role* sub-dimension.

Key Words: individuals with intellectual disabilities, self perception of parental role, level of integrative hope, social support.

Giriş

Problem Durumu

Aile olmanın önemli öğelerinden biri olan çocuk sahibi olma fikri aynı zamanda aileyi oluşturan çiftlerin hayallerinden biridir. Bu hayali kuran çiftler de hem doğacak çocuklarına ilişkin hem de birer ebeveyn adayları olarak kendilerini bu role hazırlarken bir takım hayaller kurarlar. Ancak çocuğun doğumunda ya da doğumundan bir süre sonra çocuklarının özel gereksinimli olduğunun öğrenilmesi anne ve babalar için büyük hayal kırıklıklarına neden olmaktadır (Gören, 2016). Ebeveynlerin yaşadıkları hayal kırıklıkları ile birlikte özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin çocuklarının doğumundan itibaren normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelere göre aile içi rollerin bozulduğu, sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları ve daha az sosyal destek aldıkları, geleceğe yönelik umutsuzluk yaşadıkları, çocukları için daha fazla yatırım yaptıkları (Özşenol, Işıkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; Karadağ, 2009; Danış, 2009; Küçük ve Arıkan, 2009; Kurt ve diğerleri, 2008; Bandeira ve Moura, 2012) görülmektedir. Ayrıca araştırmalar zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin bilişsel olarak beklentilerinin gerçekçi olmadığını (Gupta ve Singhal, 2004), çocuklarının kendilerine artan bağımlılığı nedeniyle zamanla daha fazla zorlandıklarını ifade etmektedir. Ebeveynlerin bu durumla baş edebilmeleri için değerlerini ve beklentilerini belirlemeye çalışmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Fortier ve Wanlass, 1984). Bu süreçlerin zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin kendilerine olan bakış açılarında ve kendi ebeveynliklerini değerlendirmelerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Kendilik ya da benlik kavramı, içinde bulunduğumuz durumları ve diğer bireylerin düşünce ve davranışlarını anlamlandırmamızı sağlarken (Uzun, 2008), aynı zamanda bireylerin kendi idealleri veya düşüncelerinin tamamından oluşmakta ve kendilik algısı kavramını da kapsamaktadır (Güler ve Yetim, 2008). Kendilik algısını veya kendilik algısını oluşturan etmenleri anlamak, ebeveynlik çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Alanyazında MacPhee, Benson ve Bullock'un (1986) ebeveynlik algılarını dört alt işlev olarak tanımladığı görülmektedir. Bunlardan ebeveyn rolündekinin yeterlilik hissi, ebeveyn rolündekinin aldığı doyum, ebeveynin yatırımları ve diğer rolleriyle birlikte rol dengesini kurabilmesi en göze çarpanlarıdır (MacPhee, Benson ve Bullock, 1986; Akt: Güler, 2008). Ebeveyn rolüne ilişkin algılarından yeterlilik algısı, ebeveynin çocuğun gereksinimlerini karşılama konusundaki kendi becerilerinin farkında olması ve bu konuda kendi düşüncelerine sahip olmasını ifade etmektedir (Montigny ve Lacharite, 2004). Zorlayıcı, bakım gerektiren ya da davranış problemi gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin yeterlilik hislerinin daha az olduğu bildirilmektedir (Raver ve Leadbeater, 1999; Beck, Hastings ve Daley, 2004). Diğer bir ebeveynlik algısı olan doyum ise anne veya babalık görevlerinin getirdiği sorumluluktan, görevlerden haz alınması, tatmine ulaşılmasıdır (Aydın ve Egin, 2018). Ebeveynlik rol doyumuyla ilgili yapılan çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin annelerinin çocuğun bakımıyla ilgilendiği, babaların ise ev geçindirmeye ve çocuğun gereksinimlerini karşılamaya çalıştığı (Er, 2006) göz önüne alındığında artan sorumlulukların ebeveynlik rolünden doyum alınmasını güçleştirebileceği ifade edilmektedir (Aydın ve Egin, 2018). Bir diğer ebeveynlik algısı olan ebeveyn yatırımı ebeveynin çocuğunun beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılaması (Güler ve Yetim, 2008) anlamına gelebilmektedir. Ebeveynlerin yetersizliği olan çocuklarının tedavi, eğitim gibi ihtiyaçları için önemli ölçüde sağlık, zaman ve maddi yatırımlar yaptıkları görülmektedir (McConnell ve Savage, 2015). Çünkü birçok ebeveyn yetersizliği olan çocuklarının toplumdaki gelecek durumundan ve bağımsız olarak nasıl yaşayacakları konusundan endişe etmektedir (Heiman, 2002). Kadın ve erkek, ebeveyn olarak kendini yeterli hissederken veya ebeveynlikten doyum alırken bir yandan da sahip olduğu roller arasında denge kurmak durumundadır. Ebeveynlerin rol dengesi, ebeveynlerin sahip olduğu rolleri arasında etkili bir şekilde denge kurması anlamına gelmektedir (Perry-Jenkins, Repetti ve Crouter, 2000). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin ise normal gelişim gösteren çocuğu olan annelere göre aile üyeleri ve gerekli hizmetleri sağlayıcılar arasında aracılık yapmak gibi daha fazla çoklu rollere sahip oldukları görülmektedir (Crowe, VanLeit, Berghmans ve Mann, 1996). Bu durum ebeveynin idare edebileceği sorumlulukların düzeyini aşmasına neden olabilmekte ve dengeleme zorlaşabilmektedir (Rowbotham, Carroll ve Cuskelly, 2011).

Zihin yetersizliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin, ebeveynlik algıları üzerinde şimdi ve geleceğe dair umut düzeyleri ve sosyal destek algısı gibi diğer değişkenlerin de etkili olacağı düşünülebilir. Bütüncü umut kavramı; anlam verilen, gerçekçi

ve gerçekleşme olasılığı olan, hem kişisel karaktere dayanan hem de çevresel koşullardan da etkilenen geleceğe yönelik beklentilere ulaşma isteğidir (Schrank ve diğerleri, 2008). Umudun zihin yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin psikolojik işlevlerinde güçlü ve önemli bir belirleyici olduğu da görülmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2002). Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında umut kavramının, benlik saygısı (Aydoğan, 2010), problemlerle başa çıkma (Geffken ve diğerleri, 2006), öz yeterlilik algısı (Carifio ve Rhodes, 2002) ve algılanan sosyal destek düzeyi (Kemer ve Atik, 2005) ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Umudun kavramının pozitif ilişkili olduğu sosyal destek kavramı ise bireyin çevresinden gördüğü sosyal veya psikolojik destek olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 1997). Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin yaşadıkları sıkıntılı süreçler (Özşenol, Işıkkhan, Ünay, Aydın, Akın ve Gökçay, 2003; Köksal ve Kabasakal, 2012; Cangür ve diğerleri, 2013; Çiğnerli, Topsever, Alvr ve Görpelioğlu, 2014). göz önüne alındığında onların hayatlarında sosyal desteğin ve umut etmenin önemi daha da artmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde zihin yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin umut düzeyleri ve sosyal destek algıları hakkında yapılan araştırmaların az sayıda da olsa var olduğu görülmekle birlikte (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009; Coşkun ve Akkaş, 2009; Bayraklı ve Kaner, 2012; Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013) ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarıyla ilgili yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu (Aydın ve Egin, 2018) anlaşılmaktadır. Aydın ve Egin (2018) çalışmasında zihin engelli, serebral palsili ve otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik dayanıklılık ve ebeveynlik algılarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Fakat zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin algılarını inceleyen ve ebeveynlik rolüne ilişkin algıları ile umut düzeyi ve sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği olan çocuğa sahip olmakla birlikte değişen aile dinamiklerinin yeniden kurulmasında ve çocukların akademik, duygusal, fiziksel, sosyal anlamda ihtiyaçlarının giderilmesinde anne ve babalar önemli bir yer tuttuğundan ebeveynlerin var olan ebeveynlik rollerine ilişkin algıları ile umut düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesinin; çocuklarının eğitim hayatını ve sosyal hayatta var olmalarını kolaylaştıracağı, ebeveynlerin ihtiyacı olan destek hizmetlerin ve yaklaşımların belirlenebilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

6-18 yaş arası zihin yetersizliği gösteren bireylerin ebeveynlerinin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algıları ile umut düzeyleri ve sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca çeşitli değişkenler açısından ebeveynlerin ölçeklerden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

- 1) Ebeveynlerin, bütüncü umut düzeyi ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- 2) Ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ebeveynlerin, bütüncü umut düzeyi ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Ebeveynlerin, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığı, varsa bu ilişkinin derecesi aranır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s.51). Araştırmada, ebeveynlerin bütüncü umut düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek algılarının ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarını yordayıp yordamadığı ve ebeveynlerin ölçeklerden aldıkları puanların ebeveynlere ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, evde yaşayan kişi sayısı, zihin yetersizliği gösteren çocuklarının engel düzeyi, cinsiyeti ve yaşı gibi demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu amaçlı örneklem seçme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örneklem seçme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.92). Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 yılında Van ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim uygulama okulları ve ilköğretim-ortaöğretim okullarına devam eden 6-18 yaş aralığında zihin yetersizliği gösteren çocukları olan 98'i (%56) anne, 77'si (%44) baba olmak üzere toplamda 175 ebeveyn oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda ebeveynlerin cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim ve çalışma durumları, gelirleri, aynı evde yaşayan kişi sayısı, aldıkları destek türü ve kimlerden destek aldıkları; zihin yetersizliği gösteren çocuklarının yaşı, cinsiyeti, yetersizlik düzeyi değişkenlerine yer verilmiştir.

Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı (ERKA): Ölçek anne ve babaların, ebeveynlik rolünde kendi yeterliliğini, ebeveynlikten aldığı doyumunu, diğer sahip olduğu rollerle ebeveynlik rolü arasında kurduğu dengeyi, ebeveynlik rolüne yaptığı yatırımı ölçmek amacıyla, MacPhee, Benson ve Bullock (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Güler

ve Yetim (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek yeterlilik (6 madde), rol doyumu (6 madde), yatırım (5 madde) ve rol dengelemesi (6 madde) isimli dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal geçerlik çalışmasında; yeterlilik alt boyutu maddeleri varyansın %11,6 sını, rol doyumu maddeleri varyansın %27,1 ini, yatırım alt boyutuna ait maddeler varyansın %8,2 sini, rol dengeleme alt boyutu maddeleri varyansın %6,8 ini açıklamaktadır. Alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının ise yeterlilik için .78, rol doyumu için .80, yatırım için .72, rol dengelemesi için ise .76 olduğu belirtilmiştir. Test-tekrar test Cronbach alfa katsayıları ise yeterlilik .86, rol doyumu .88, yatırım .82, rol dengelemesi .92 olarak bulunmuştur (Güler ve Yetim, 2008).

Bütünleyici Umut Ölçeği: Schrank, Woppmann, Sibitz ve Lauber (2011) tarafından geliştirilmiş olan Bütünleyici Umut Düzeyi Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını Sarıçam ve Akın (2013) gerçekleştirmiştir. Ölçek, güven/inanç, olumlu gelecek oryantasyonu, sosyal ilişkiler/bireysel değer ile olumlu gelecek oryantasyonu olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. (Sarıçam ve Akın, 2013). Ölçeğin yapı geçerliği analizinde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükleri .25 ile .67 arasında görülmüştür. ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, güven/inanç alt boyutu için .80, olumlu gelecek oryantasyonu alt boyutu için .68, perspektif yoksunluğu alt boyutu için .71 ve sosyal ilişkiler/bireysel değer alt boyutu için .65 olarak belirlenmiştir (Sarıçam ve Akın, 2013).

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Aile, özel insan ve arkadaşan alınan sosyal desteğin kişisel olarak algılanmasını ölçmek amacıyla Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'deki ilk uyarlaması ise Eker ve Arkar (1995a) tarafından yapılmıştır. Ölçek aile, arkadaş ve özel insan olmak üzere üç alt boyutu olan ve her boyutta dört soru içeren toplamda 12 maddelik bir ölçektir. Çalışmanın iç tutarlılığını ölçmek için yapılan analizde Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır ve iç tutarlılık değerleri 0.80 ve 0.95 arasında çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonuç ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermiştir. (Eker, Arkar ve Yaldız, 2001).

Verilerin Analizi: Araştırmacı, veri toplama işleminden sonra toplamda 221 ölçeği veri analizi yapmak için incelemiştir. Bu 220 ölçeğin 46'sı eksik ya da hatalı doldurulduğu için veri analizine katılmamıştır. Verilerin analizinde istatistiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunun için önce ebeveynlere uygulanan Kişisel Bilgi Formu kodlanmış; Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği, Bütünleyici Umut Düzeyi Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamına girilerek yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 programında analiz edilmiştir.

Bu aşamada, çalışma grubunu oluşturan zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin ve zihin yetersizliği gösteren çocuklarına ilişkin demografik özelliklerinin (cinsiyet, çalışma durumu, eğitim durumu, alınan sosyal destek türü, engel düzeyi...) betimleyici analizi yapılmıştır. Analiz çalışmaları kapsamında;

- 1) Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı, Bütünleyici Umut Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden alınan puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları;
- 2) Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı alt boyutu puanları ile Bütünleyici Umut Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği toplam ve alt boyutlarının ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve ilişkili çıkan alt boyutların ERKA Ölçeği alt boyutlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek için Regresyon Analizi;
- 3) Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı, Bütünleyici Umut Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden alınan puanların cinsiyete ve çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Bağımsız Gruplar t testi;
- 4) Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı, Bütünleyici Umut Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden alınan puanların ailedeki birey sayısı ve zihin yetersizliği gösteren çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Mann Whitney U testi;
- 5) Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin Ebeveynlik Rolüne İlişkin Kendilik Algısı, Bütünleyici Umut Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinden alınan puanların eğitim durumu, zihin yetersizliği olan çocukların yaşı ve engel düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis- H testi yapılmıştır.

Bulgular

ERKA Ölçeği rol doyumu alt boyutu ile Bütünleyici Umut Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki; ERKA Ölçeği alt boyutlarından yatırım algısı ile Bütünleyici Umut Ölçeği alt boyutlarından güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu ile negatif yönlü anlamlı, perspektif yoksunluğu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ERKA Ölçeği alt boyutlarından yeterlilik, rol doyumu ve yatırım ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun ise Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutlarından sosyal ilişkiler/bireysel değer, güven/inanç, olumlu gelecek oryantasyonu ile pozitif yönlü, perspektif yoksunluğu ile negatif yönlü ilişki içinde olduğu görülmüştür. Olumlu gelecek oryantasyonu ve perspektif yoksunluğunun ise ERKA Ölçeği rol dengelemesi alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca rol dengelemesinin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile alt boyutu ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu da çıkan sonuçlar arasındadır.

Tablo1. ERKA Ölçeği Alt Boyutları ile Bütünleyici Umut Düzeyi ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçekleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

		ERKA	ERKA	ERKA	ERKA	
		Yeterlilik	Rol Doyumu	Yatırım	Rol Dengelemesi	
Güven/İnanç	R	0,12	0,21**	-0,18*	0,21**	
	P	0,13	0,005	0,02	0,006	
	N	175	175	175	175	
Perspektif Yoksunluğu	R	-0,12	-0,03	0,20**	-0,20**	
	P	0,11	0,66	0,007	0,009	
	N	175	175	175	175	
Bütünleyici Umut Düzeyi Ölçeği	Olumlu Gelecek Oryantasyonu	R	0,14	0,25**	-0,23**	0,26**
		P	0,06	0,001	0,009	0,000
		N	175	175	175	175
Sosyal ilişkiler/Bireysel değer	R	0,002	0,06	-0,13	0,18*	
	P	0,98	0,45	0,10	0,02	
	N	175	175	175	175	
Aile	R	-0,08	0,11	-0,12	0,19*	
	P	0,31	0,14	0,11	0,01	
	N	175	175	175	175	
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Özel insan	R	-0,02	0,03	-0,04	0,06
		P	0,80	0,68	0,62	0,41
		N	175	175	175	175
Arkadaş	R	-0,05	0,06	0,04	0,13	
	P	0,48	0,40	0,64	0,09	
	N	175	175	175	175	

Tablo2. ERKA Ölçeği Rol Doyumu Alt Boyutu İle Bütünleyici Umut Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta	T	R ²	F	Sig.
Sabit	10,06	1,02		9,90	0,06	5,57	0,005
Güven/inanç	0	0,05	0	-0,00			
Olumlu gelecek oryantasyonu	0,16	0,09	0,25	1,76			

Tablo3. ERKA Ölçeği Yatırım Alt Boyutu İle Bütünleyici Umut Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta	T	R ²	F	Sig.
Sabit	13,76	1,27		10,80	0,06	5,89	0,003
Güven/inanç	-0,05	0,02	-0,15	-2,07			

Perspektif yoksunluğu	0,09	0,04	0,18	2,46
Olumlugelecek oryantasyonu	-0,07	0,03	-0,17	-2,13

Tablo4. ERKA Ölçeği Rol Dengelemesi Alt Boyutu İle Bütünleyici Umut Düzeyi Alt Boyutları ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta	T	R ²	F	Sig.
Sabit	8,97	1,95		4,60	0,11	4,03	0,002
Güven/İnanç	0,04	0,07	0,09	0,61			
Perspektif Yoksunluğu	-0,10	0,05	-0,16	-2,07			
Olumlu Gelecek Oryantasyonu	0,25	0,12	0,29	2,05			
Sosyal ilişkiler/Bireysel değer	0,03	0,10	0,03	0,31			
Aile	0,04	0,05	0,07	0,88			

Diğer yandan zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin bütünleyici umut düzeylerinin eğitim durumları okur-yazar olmayanlara göre ilkökul-ortaokul olanlar ve lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda ikili gruplarda (hafif düzey-orta düzey; hafif düzey-ağır düzey; orta düzey ve ağır düzey) yetersizlik düzeyi daha hafif olan lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutları ve toplam puanının demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo5. Zihin Yetersizliği Çocuğu Olan Ebeveynlerin Bütünleyici Umut Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X ²	Sd	P
Güven/İnanç	Okur-yazar değil	43	66,71	16,00	3	,001
	İlkokul-ortaokul	79	86,53			
	Lise	42	109,94			
	Lisans ve üstü	11	98,00			
Perspektif Yoksunluğu	Okur-yazar değil	43	102,77	3,81	3	,13
	İlkokul-ortaokul	79	92,63			
	Lise	42	70,30			
	Lisans ve üstü	11	64,64			
Olumlu Gelecek Oryantasyonu	Okur-yazar değil	43	70,77	8,70	3	,03
	İlkokul-ortaokul	79	90,53			
	Lise	42	102,27			
	Lisans ve üstü	11	82,73			
Sosyal	Okur-yazar değil	43	76,83	4,96	3	,18

ilişkiler/Bireysel değer						
ilişkiler/Bireysel değer	İlkokul-ortaokul	79	86,35			
	Lise	42	99,17			
	Lisans ve üstü	11	100,91			
Toplam	Okur-yazar değil	43	73,12			
	İlkokul-ortaokul	79	90,31	5,80	3	,12
	Lise	42	98,82			
	Lisans ve üstü	11	88,27			

Tartışma ve Öneriler

Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin, ERKA Ölçeği Yeterlilik alt boyutu ile Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının yaşlarının (6-18 yaş arası) ilk tanı alma sürecinde olmaması ile ilişkili olabilir. Gray (2002) özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin on yıldan sonra çocuklarının 'normal' bir yaşam süreçlerine dair inançlarının ve gelecek beklentilerinin azaldığını belirtmektedir. Çünkü ebeveynlerin belirli bir yaşa kadar belirli becerileri kazanamayan çocukları için ümit etmeyi bıraktıklarını ifade etmektedir. Yaşı ilerlemiş çocuğu olan ebeveynlerin daha fazla izole olmasının da bu durumda etkili olduğu (Blacher, 2001) düşünülebilir. Araştırma da yer alan ebeveynlerin de artık çocuklarının durumuna alıştıkları ve bu durumla yaşamayı kabul ettiklerinden; geleceğe dair umutlarını ve kendi yeterliliklerini değerlendirmekten de vazgeçtikleri düşünülebilir.

Zihin yetersizliği gösteren çocuğu olan ebeveynlerin, ERKA Ölçeği Yeterlilik alt boyutu ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik değişkenleri üzerinden ele alındığında; ebeveynlerin %30 unun destek almak için destek alırken sadece %6 sınıfın çocuklarının yetersizlikleriyle ilgili bilgi paylaşma desteği aldığı görülmüştür. Özellikle çocukları ile ilgili bilgi paylaşımında bu kadar az destek almaları nedeniyle ebeveynlerin, kendi ebeveynliklerini değerlendiremedikleri ya da bu konu üzerinde düşünme ortamı bulamadıkları düşünülebilir. Çünkü Belsky (1984) yeterlilik algısını bireysel farklılıkları takdir etme ve çocuklarının gelişimsel süreçlerinden neye ihtiyaçları olduğu konusunda bilgi sahibi olmakla ilişkilendirmektedir.

ERKA Ölçeği Rol Doyumu alt boyutu ile Bütünleyici Umut Düzeyi güven/inanç ve olumlu gelecek oryantasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Fakat her iki değişkenin Rol Doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babaların, ebeveynliklerine uyum sağladığında ve geleceğin kendileri ve çocukları için güven verici bir yer olduğuna inandıklarında, ebeveyn rollerine ilişkin daha fazla doyum aldıkları görülmektedir (Malone, 2011). Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin zihin yetersizliği gösteren çocuklara sahip oldukları göz önüne alındığında; çocuklarının gelişim süreçleri ve hızlarının normal gelişim gösteren yaşlıtlarına göre daha yavaş ilerlemesi, çocuklarının 'ne kadar çok şey' yapabildikleriyle gurur duyan annelik ve babalık rollerinin öne çıkamamasına neden olabilir. Bu durumun geleceğe dair beklenti ve inançlarını olumsuz etkileyebileceği ve ebeveynlik rollerinden aldıkları doyumun anlamlı olarak yordamamakla birlikte olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Çünkü alanyazında ebeveynlik rol doyumunu, çocuğun gelişimiyle (Hyun, 2000); aynı zamanda ebeveynlerin, ebeveynliğe dair ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilişkilendirilmektedir (Rodger, 2008).

ERKA Ölçeği Rol Doyumu alt boyutu ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yüksek düzeyde sosyal destek alan ebeveynlerin ebeveynlik rollerinden memnun olduğu, ebeveynin çok yakınından aldığı desteğin ebeveynlik hazzına pozitif etkisi olduğu (Crnic, Ragozin, Greenberg, Robinson ve Basham, 1983); sosyal desteğin ebeveynlerin çocuklarına ulaşılabilirliğini etkilediği ve anne çocuk ilişkisinde belirli bir kalite sağladığı için ebeveynlik doyumunu geliştirebildiği (Bradley, Whiteside- Mansell, Brisby ve Caldwell, 1997); duygusal destek, araçsal destek ve diğer destek türleriyle rol doyumunu arasında pozitif ilişkinin olduğu (Coletta, 1979); ebeveynliğe yönelik olumlu desteklerin ebeveynlik doyumunun düzeyini artırdığı (Coleman ve Karraker, 1997) görülmektedir. Bu araştırmada ebeveynlerin %69,7'si eşinden, %10,9'u kendi ailesinden, %3,4'ü eşinin ailesinden destek aldığını ifade etmektedir. Bu durumda "özel insan ve arkadaş" kategorisinde destek alınmadığı, sadece "aile" bünyesinde destek alındığı görülmektedir. Alınan destek türlerine bakıldığında ise %32'si aile bütçesine destek, %30'u ise dertleşme düzeyinde destek aldığını ifade etmiştir. Burada yine zihin engelli çocuklarını da destekleyici diğer araçsal destekleri almadıkları görülmektedir. Dolayısıyla alınan destek türlerine ve destek alınan kişilere bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının engellerine yönelik veya kendi yaşadıkları sorunlara yönelik bir destek oluşturmaya yetemeyebileceği, aileden alınan desteğin büyük oranda eş düzeyinde kalması sebepleriyle de ebeveyn rollerine ilişkin doyum hissi yaşamalarına etki etmediği söylenebilir.

ERKA Ölçeği Yatırım alt boyutu ile Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutu perspektif yoksunluğu ile pozitif yönlü; olumlu gelecek oryantasyonu ve güven/inanç alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Her üç değişkenin de ERKA Ölçeği yatırım alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bireyin geleceğe dair ilgisinin kaybolması umudun bir alt boyutu olan perspektif yoksunluğuna; geleceğe dair arzularının devam etmesi ise olumlu gelecek oryantasyonuna ve geleceğe dair

inançlarının hala var olduğuna işaret etmektedir (Schrank ve diğerleri, 2011). Özellikle zihin yetersizliği çocukları olan ebeveynler daha az düzeyde gelecek beklentisine sahip olmakta (Cooke, 2010; Arıcıoğlu ve Gültekin, 2017) ya da gelecekte ise günü için yaşamaya çalışmaktadır çünkü geleceğe dair ilgilerini kaybetmektedir (Schilling, Lewayne, Gilchrist ve Schinke 1984). Görülebileceği gibi bu araştırmada da ERKA Ölçeği Yatırım alt boyutu ile Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutu perspektif yoksunluğu ile pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu durum araştırmaya katılan, sosyal ve ekonomik açıdan imkânları kısıtlı olan ebeveynlerin geleceklere ilişkin ilgilerini kaybetmelerine neden olabileceği ancak çocuklarının karşılanması gereken özel gereksinimleri nedeniyle imkânlarını zorlamaları ve eğitim, sağlık, materyal gibi yatırımlarını teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir.

ERKA Ölçeği Rol Dengeleme alt boyutu ile Bütünleyici Umut Düzeyi alt boyutlarından güven/inanç, bireysel değer/sosyal ilişkiler ve olumlu gelecek oryantasyonu ile pozitif yönlü; perspektif yoksunluğu ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Olumlu gelecek oryantasyonu ve perspektif yoksunluğu alt boyutlarının ERKA Ölçeği rol dengeleme alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Rol dengelemesi, kadın ve erkeğin iş, evlilik ve ebeveynlik gibi çoklu rollerdeki sorumluluklarıyla karşılaştıklarında gerçekleşir (Kerpelman ve Schvaneveldt, 1999). Yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak ise ailedeki sorumlulukların yeniden paylaşılmasını ve rollerin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Costiganetal, Floyd, Harter ve McClintock, 1997). Fakat içinde bulunduğumuz kültür gereği rollerin fazla ayrışmadığı görülebilir (Ciğerli, Topsever, Alvir ve Görpeloğlu, 2014). Bu araştırmaya katılan zihin yetersizliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin de %69,1' inin 5 ve üstü sayıda kalabalık ailelerde yaşadığı göz önüne alındığında; anneler hem zihin yetersizliği olan çocuklarının sorumlulukları hem de evin diğer üyelerinin sorumluluklarını aldığı, babaların ise evi geçindiren rolü altında sıkışabileceği düşünülebilir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı geleneksel kültür ortamı düşünüldüğünde; kadın ve erkeğin ebeveynlik rollerinin yanı sıra, kadının eşinin ailesinden sorumlu birey, erkeğin amca, kardeş gibi rollerinin de ağır bastığı ve anne-babalık sorumluluklarıyla birlikte ebeveynlerin bu kadar yük ve sorumluluk altında perspektif yoksunluğu gösterebileceği, olumlu bir gelecek beklentisi ve inancına sahip olabilmemesinin güçleşebileceği, kişisel değerlerini ve sosyal ilişkilerini ikinci plana atabilecekleri söylenebilir. Bu durumun da ebeveynlik rol dengelemesini olumsuz etkilediği ile açıklanabilir.

ERKA Ölçeği rol dengeleme alt boyutu ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt boyutlarından aile alt boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Fakat aile değişkeninin ERKA Ölçeği rol dengeleme alt boyutunu anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Zihin engelli çocuk ebeveynleri, ebeveyn olarak bu rolü devam ettirebilmeleri için yardıma/desteğe ihtiyaç duyarlar (Russel, 2013). Delvecchio, Riso ve Salcuni (2016) çalışmasında aile içindeki dayanışma ve desteğin, ebeveynlik rol dengesiyle pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Çünkü ilişkilerinde yüce gönüllü olan, diğerleriyle ortak amaçlar güdeabilen, sosyal uygunluğa ve kabul edebilirliğe uygun davranan ebeveynlerin rolleriyle ilgili daha dengeli idare edebildiği ve daha olumlu algıladıklarını ifade eder. Bu çalışmada ebeveynlerin ailelerinden aldığı destek ile rol dengelemesi arasında bir ilişki olduğunu, sosyal desteğin ebeveynin rol dengelemesine katkı sağladığını göstermektedir. Bruno (2015) da çalışmasında aile desteğinin ebeveynlerin rol dengesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Çünkü aile desteğinin, ailelerin öğrenme, rehberlik, iletişim kurma ve bir şeyler hakkında konuşabilmelerine olanak sağladığını belirtir. Ayrıca yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin ailelerinden ve yakın çevrelerinden aldıkları sosyal desteğin önemli olduğunu gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Karpat ve Girli, 2012; Karadağ, 2009; Ersoy ve Çürük, 2009; Ellison, 2006). Çünkü desteğin, yaşamın sunduğu değişikliklerle başa çıkmada ve yeni rollerin düzenlenmesinde etkili olduğu (Karadağ, 2009) aynı zamanda rol gerilimin azalttığı (Gray, 1999) görülmektedir. Bu araştırmada ebeveynlerin %69,7'si eşinden, %10,9'u kendi ailesinden, %3,4'ü eşinin ailesinden destek aldığını ifade etmiştir. Bu durumun ebeveynlerin, çocuk bakımındaki duruma ve diğer sorumluluklarına adapte olabilmelerine yardımcı olacağından ebeveynlik rollerine ilişkin rol dengeleme algılarını olumlu olarak etkilediği ile açıklanabilir. Diğer yandan alınan bu desteğin ebeveynlerin öğrenme, rehberlik alma ihtiyacını ve beklentilerini yeterince karşılamama olasılığının, rol dengelemesini anlamlı derecede yordamadığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma yaşları 6-18 aralığında olan, zihin yetersizliği gösteren çocuğa sahip ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak çalışmaların, farklı yetersizlik türleri ve yaş aralıkları olan çocuğa sahip ebeveynlerle gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı yetersizlik türlerinde çocuğu olan ebeveynlerin, ebeveynlik algılarının karşılaştırdığı ya da ebeveynlik algılarının daha farklı değişkenlerle incelendiği çalışmaların yapılması önerilebilir.
2. Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ebeveynlerin, ebeveynlik rolüne ilişkin kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi ve özel eğitim alanında kullanılması önerilebilir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin özel eğitim alanında ilgili araştırmacılarca farklı çalışma gruplarıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.
3. Ebeveynlik algılarının farklı değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Zihin yetersizliği olan çocukla yapılan çalışmaların etkili ve genelebilir olması için ebeveynlerin de çocuklarının eğitim hayatına dâhil edilmesi önemlidir. Özellikle alanda çalışan uygulayıcıların bu anlamda ebeveynlere yönelik çalışmaları artırması yararlı olabilir.

- 2.Uygulayıcıların öncelikle ebeveynlik ile ilgili okumalar yapmaları daha sonra anne ve babaların, ebeveynlik rollerine ilişkin kendilerini ifade edici çalışmalar yapmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- 3.Ebeveynlerin gelecek beklentileri ve umutlarının belirlenebileceği çalışmaların artırılması gerekli psikolojik destek alınma yönlendirmeleri açısından önemli olabilir.
- 4.Ebeveynlerin ihtiyacı olan sosyal destek mekanizmalarının belirlenip gerekli sosyal ağlara yönlendirmenin yapılması açısından faydalı olabilir.

Kaynakça

- Arıoğlu, A., ve Gültekin, F. (2017). Engelli çocuğa sahip annelerin sosyal destek algıları: psikolojik danışmanların rolleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-26.
- Aydın, A., ve Egin, C. T. A. Zihin engelli, serebralpalsili ve otizmlili çocuk ebeveynlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile ebeveynlik algılarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 171-188.
- Bandeira, T. T. A., ve Seidl-de-Moura, M. L. (2012). Mothers and fathers' beliefs about parental investment. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 355-363.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96.
- Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: mental retardation, families, and culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2), 173-188.
- Bradley, R. H., Whiteside-Mansell, L., Brisby, J. A. ve Caldwell, B. M. (1997). Parents' socioemotional investment in children. *Journal of Marriage and the Family*, 77-90.
- Bruno, V. (2015). *Personhood ve parenthood: an experiential account of balance and well-being*. (Doctor Dissertation). Antioch University.
- Carifio, J., ve Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work*, 19(2), 125-136.
- Çiğerci, Ö., Topsever, P., Alvur, T. M., ve Görpelioğlu, S. (2014). Engelli çocuğu olan anne-babaların tanı anından itibaren ebeveynlik deneyimleri: Farklılığı kabullenmek. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 75-81
- Cooke, J. E. (2010). *Hope, optimism, stress, and social support in parents of children with intellectual disabilities*. (Doctor Dissertation). The University of Southern Mississippi.
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental review*, 18(1), 47-85.
- Colletta, N. D. (1979). Support systems after divorce: Incidence and impact. *Journal of Marriage and the Family*, 41(4), 837-846.
- Costigan, C. L., Floyd, F. J., Harter, K. S. ve McClintock, J. C. (1997). Family process and adaptation to children with mental retardation: Disruption and resilience in family problem-solving interactions. *Journal of Family Psychology*, 11(4), 515-529.
- Crnic, K. A., Ragozin, A. S., Greenberg, M. T., Robinson, N. M. ve Basham, R. B. (1983). Social interaction and developmental competence of preterm and full-term infants during the first year of life. *Child development*, 54(5), 1199-1210.
- Crowe, T. K., VanLeit, B., Berghmans, K. K. ve Mann, P. (1997). Role perceptions of mothers with young children: The impact of a child's disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 51(8), 651-661.
- Danış, M. Z. (2006). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yaşadığı duygular, çocuklarının geleceğe ilişkin düşünceleri ve umutsuzluk düzeyleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(2), 91-107. Küçük, Y., & Arıkan, D. (2005). İşitme engelli çocukların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Delvecchio, E., Di Riso, D. ve Salcuni, S. (2016). Self-perception of parental role, family functioning, and familistic beliefs in Italian parents: Early evidence. *Frontiers in psychology*, 6, 1983.
- Ellison, T. (2006). *Perceptions of Social Support and Childhood Disability Among Families of Children with Disabilities [sic]* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(2), 155-168.
- Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.

- Fortier, L. M., ve Wanlass, R. L. (1984). Familycrisisfollowing the diagnosis of a handicapped child. *FamilyRelations*, 13-24.
- Geffken, G. R., Storch, E. A., Duke, D. C., Monaco, L., Lewin, A. B., ve Goodman, W. K. (2006). Hope and coping in familymembers of patients with obsessive-compulsivedisorder. *Journal of anxiety disorders*, 20(5), 614-629.
- Gören, A. B. (2016). Engelli çocuğa sahip annelerde yas süreci. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20(1), 225-244.
- Gupta, A. ve Singhal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15(1), 22-35.
- Güler, M., ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34-43.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 215-222.
- Gray, M. F. (1999). The relation between parental role strain, satisfaction with delegation of parental role obligations and adjustment to prison life among incarcerated mothers: A mediational model. (DoctorDissertation). Georgia State University.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and futureexpectations. *Journal of developmental and physical disabilities*, 14(2), 159-171.
- Karpat, D. ve Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne-babalarının yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 069-089.
- Karadağ, G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler ile Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri. *TAF PreventiveMedicineBulletin*, 8(4).
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R., ve Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as humanstrengths in parents of children with externalizing disorders: Stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and ClinicalPsychology*, 21(4), 441-468.
- Kerpelman, J. L. ve Schvaneveldt, P. L. (1999). Young adults' anticipated identity importance of career, marital, and parental roles: Comparisons of men and women with different role balance orientations. *Sex roles*, 41(3-4), 189-217.
- Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö., ve Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 17(3), 158-163.
- Malone, K. A. (2011). *Mother's perceptions of work-family conflict and the relationship to positive parenting, and parental satisfaction.*(Doctor Dissertation). Iowa State University.
- McConnell, D.ve Savage, A. (2015). Stress and resilience among familiescaring for children with intellectual disability: expanding the research agenda. *CurrentDevelopmental Disorders Reports*, 2(2), 100-109.
- Montigny, F., ve Lacharité, C. (2004). Fathers' perceptions of the immediatepostpartalperiod. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & NeonatalNursing*, 33(3), 328-339.
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Perry-Jenkins, M., Repetti, R. L., ve Crouter, A. C. (2000). Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 981-998.
- Raver, C. C. ve Leadbeater, B. J. (1999). Motheringunderpressure: Environmental, child, and dyadiccorrelates of maternal self-efficacy among low-incomewomen. *Journal of FamilyPsychology*, 13(4), 523-534.
- Rodger, S., Keen, D., Braithwaite, M., Cook, S. (2008) Mothers' satisfaction with a home based early intervention programme for children with ASD. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(2), 174-182.
- Rowbotham, M., Carroll, A. ve Cuskelly, M. (2011). Mothers' and fathers' roles in caring for an adult child with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 223-240
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.
- Schilling, R. F., Gilchrist, L. D. ve Schinke, S. P. (1984). Coping and social support in families of developmentally disabled children. *Family Relations*, 33(1), 47-54.
- Schrank, B., Woppmann, A., Sibitz, I. ve Lauber, C. (2011). Development and validation of an integrative scale to assess hope. *Health expectations*, 14(4), 417-428.

Schrank, B., Stanghellini, G., ve Slade, M. (2008). Hope in psychiatry: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 118(6), 421-433.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK YAŞANTILARININ İLK YILLARINA İLİŞKİN ANLATILARI

İPEK KARLIDAĞ
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİMEHMET SAĞLAM
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına (1-3 yıl) ilişkin anlatılarını kapsamaktadır. Bu anlatı çalışması öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda önemli olan ilk yıllardaki deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri stratejilere yönelik hatırladıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yöntemini sözlü tarih yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini sözlü tarih yöntemine göre gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle derlenmiş sözlü anlatılar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda amaçsal örnekleme yoluyla seçilmiş 20 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Ses kaydı alınan her bir görüşmenin çözümlenmesinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırmanın amacı bağlamında kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin lisans eğitiminin son yılında geleceğe yönelik beklentilerinin öncelikli olarak atanmak olduğu ve çocukların gelişimine uygun kaliteli bir eğitim sunabilen öğretmenler olmayı arzuladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yılın başında çoğunlukla mutluluk, heyecan ve tedirginlik duygularını yaşadıkları görülmekle birlikte hayal kırıklığı, korku, stres ve umutsuzluk duygularını da yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlar incelendiğinde ise bu sorunların çok çeşitli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadıkları bu çeşitli sorunların çoğunlukla fiziksel ortam ile ilgili sorunlar ve öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar olduğu görülürken, meslektaşları ve okul idaresi ile daha az sorun yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin ilk yıllık mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısı ise özellikle veli ile etkili iletişim kurabilme konusunda olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, sözlü tarih, mesleki deneyim

The Narratives of Preschool Teachers Belonging to Their First Year Professional Experiences

Abstract. This research covers the pre-school teachers' narratives about the first years (1-3 years) of their professional lives. This narrative study is important in terms of revealing the experiences of their first years being significant in the formation of their professional identities. In this context, the study aims at finding out the remembrances about the problems the preschool teachers had faced, the strategies related with those problems they had developed to come over in the first years of their professional lives. The method of the study is oral history method. The data of the study consists of oral narratives compiled by semi-structured interviews conducted according to the oral history method. The study group of the research consists of 20 preschool teachers being selected through purposive sampling. The data obtained from the analysis of each interview with audio recordings were categorized and analyzed by content analysis method for the purpose of the research. As a result of the research, it was seen that the expectations of the teachers for the future in the last year of undergraduate education were to be assigned as a priority and they wished to become teachers who could provide quality education suitable for the development of children. It was understood that at the beginning of the first year of their professions, they experienced happiness, excitement and uneasiness, but also experienced disappointment, fear, stress and hopelessness. When the problems experienced by the teachers when they first started the profession were examined, it was seen that the problems they experienced were very diverse. Also it was seen that while these various problems experienced by teachers were mostly related to physical environment and teaching profession skills, they had less problems with their colleagues and school administration. When the discussions about the approach of teachers to combat with these problems were examined, it was recognized that they had benefit mostly from their short-term teaching experiences when they began their professions. The contribution of teachers' professional experiences to their professional development in the first year was found to be particularly effective in communicating with parents.

Keywords: Preschool teachers, oral history, professional experiences

Giriş

Erken çocukluk dönemi insan yaşam süreci içerisinde en önemli ve kritik dönemlerinden biridir (Senemoğlu, 2012). Erken çocukluk döneminde çocuk fiziksel gelişimin yanında duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından da hızlı bir gelişim göstermektedir (Senemoğlu, 2012; Suat, 2011). Gelişimin hızlı olduğu bu dönemde çocuklar dış uyaranlara daha açık,

davranış değiştirme ve uyum açısından da daha esnekler (Barrett, Cooper & Teoh, 2014). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara verilecek olan eğitimin kalitesi çocuğun gelişimi üzerinde önemli çevresel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul ncesi eğitim kurumlarının sahip olduğu kalite düzeyinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma bulgularına bakıldığında, kalite düzeyi yüksek okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okul başarılarının, bilişsel/dil gelişimlerinin ve sosyal/duygusal yönlerden yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Barnett, 1995; Clarke-Stewart, 1992; Peisner-Feinberg vd., 2001; Schweinhard & Weikard, 1997; Sylva vd., 2007).

Okul ncesi eğitim kurumlarında kaliteyi etkileyen unsurlar ise eğitim programı, fiziksel evre, sağlık, beslenme ve güvenlik, değerlendirme, yönetim ve çalışan personeller (yönetim, üretmenler ve diğer personel) olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul ncesi eğitim kurumlarının kalitesinin ocuk üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumunun kalitesini belirleyen bu değişkenlerin mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerekmektedir (NAEYC, 1991). İlgili literatür incelendiğinde kalite göstergelerinin yapısal ve işlevsel boyutlar olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Kalitenin işlevsel boyutunda, retmen ocuk ilişkisi, uyarıcı ve zengin eğitim ortamı ve üretim faaliyetleri yer alırken; kalitenin yapısal boyutunda ise retmen başına düşen ocuk sayısı, üretmenin eğitim durumu, deneyimi, aldığı ücret gibi kalitenin işlevsel boyutunu etkileyen öğeler yer almaktadır (OECD, 2006; Pianta vd., 2005; Wishard, Shivers, Howes & Ritchie, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteli bir hizmet sunulmasında üretmenler belirleyici bir role sahiptir (Dağlıoğlu, 2012). retmenin sahip olduğu yeterlilikler renme sürecinin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe & Stickler, 2008). Bu doğrultuda retmenlik mesleğinin özellikleri göz önünde bulundurulurken retmenlerin bazı ortak niteliklere sahip olması beklenmektedir.

retmenlerin kişilik özellikleri, retmenlik mesleğine yatkınlıkları ve bu mesleği isteyerek seçip seçmedikleri meslekteki başarılarını etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda bir üretmenin oşkulu, iten, güvenilir ve yaratıcı bir kişilik yapısına sahip olması; mesleki değerler açısından içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini bilmesi, alanındaki gelişmelerden ve bilimsel araştırmalardan yararlanarak kendini sürekli geliştirmesi; sınıfında bulunan rencilerin gelişim düzeylerini, renme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini doğru bir Şekilde analiz edip rencilerini tanıyabilmesi; üretme ve renme sürecini aktif bir Şekilde planlayarak kalıcı ve anlamlı renmeler sağlaması; her renme sürecinin sonunda etkili değerlendirme yöntemlerini kullanarak rencilerin renme ve gelişimini izlemesi ve içinde bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerin farkında olarak okul-aile-toplum ilişkisini sağlaması gerektiği ifade edilmektedir (MEB retmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

retmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde üretmenin bu yeterliliklere sahip olmasında retmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen niversite eğitim fakülteleri önemli bir işleve sahiptir. Eğitim fakülteleri retmen eğitiminde özellikle bilimsel birikimin sağlanması, üretilmesi ve retmen adaylarına aktarılmasında etkilidirler. Buna karşılık retmen eğitiminde gelişmiş ülkeler incelendiğinde kuramsal bilginin aktarılmasının yanı sıra uygulamaya daha çok yer verme eğiliminde oldukları görülmektedir (Doyle, 1986; Garmon, 1993). Bu durumda üretmenin sahip olması beklenen yeterliliklere ulaşmasında retmen adayının kuramsal bilgisini pratik uygulama deneyimleri ile bütünleştirmesi elzemdir. retmen adayları ise teorik bilgilerini ancak retmen olarak göreve başladıklarında tam anlamıyla mesleki deneyimleri ile bütünleştirebilme firsatı bulabilmektedir. Bu nedenle retmenlerin mesleki yaşantılarındaki ilk yıllarına ilişkin mesleki deneyimleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

retmenlerin ilk yıl deneyimleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleğin ilk yıllarında retmenlerin çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Yürütülen çalışmalarda retmenlerin genellikle rencilerin farklı gelişimsel ihtiyaçlarını anlama, günlük sınıf ve okul hayatı işlerini yönetme, yaratıcı müfredat programları tasarlama, mesleki gelişim açısından kendilerini geliştirme firsatları yakalama, yönetici, retmen, ebeveynlerle ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler oluşturma ve toplum tarafından gerekli değeri görme, materyal ve kaynakların yetersiz olması, farklı kültürden gelen rencilerle ilgilenememe gibi konularda sıkıntılar yaşadıkları ifade edilmektedir (Fuller, 1969; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Kane, 1991; Michie, 1999; Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002; Sünbül, 2005; Veenman, 1984; Yalçınkaya, 2002). Bu sorunların yanında üretim sürecine hazırlanmada yetersiz kalma, renme sürecini etkili planlayamama ve yeterli desteğe sahip olamama sorunları da bulunmaktadır (Bolich, 2001; Brock & Grady, 2005). Veenman'nin (1984) tarama çalışmasında ise yeni retmenlerin sınıf yönetimi, renciyi motive etme, bireysel farklılıklara uygun renme süreçleri planlayabilme, rencileri değerlendirme ve ailelerle iletişim kurabilme noktalarında büyük zorluklar yaşadıklarını ifade edilmektedir. Genel olarak mesleğe yeni başlayan retmenlerin yaşadığı bu sorunlar, retmenlik mesleğine ve bir işyeri olarak okul ortamının koşullarına bağlı olarak gelişmekte olduğu görülmektedir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004).

Pek çok araştırma sonucunda bu zorluklar karşısında retmenlerin genellikle ağdaş üretim yaklaşımlarını kullanmayı terk ettikleri ve motivasyon düzeylerinde de azalma olduğu ortaya konulmuştur (Flores, 2006; Schempp vd., 1998). Bunun yanında hiçbir profesyonel desteğin olmadığı zor bir başlangıç sürecinde retmenlerin ciddi bir Şekilde yıprandıkları da ifade edilmektedir (Hong, 2010; Torres, 2012). Buna bağlı olarak çoğu araştırma retmenlerin ilk yıl deneyimlerine odaklanmaktadır (Farrell, 2003; Sabar, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde araştırmaların genellikle diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin sorunlarına yönelik olduğu görülmektedir (Afşin, 1988; Ekinci & Ayar, 2000; Erdemir, 2007; Ergenekon, 2004; Erkoç, 2010; Gömleksiz et al., 2010; Hamarat, 2002; Korkmaz, 1999; Korkmaz et al., 2004; Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2008; Öztürk, 2016; Sarı & Altun, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarının tespiti ile ilgili sadece birkaç araştırmaya rastlanırken (Aktankerem & Cömert, 2006; Bağçeli-Karaman, Şen, Alataş & Tütüncü, 2018; Başturan, 2018; Başaran, Gökmen & Akdağ, 2014; Demircan-Aydın, 2017; Erden, 2010; Kaplan, 2015; Kök, Küçükoğlu, Tuğluk & Koçyiğit, 2007; Zembat, 2012), okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllardaki mesleki deneyimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkartmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin lisans yıllarının sonlarında mesleğe ilişkin beklentileri nelerdi?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular nelerdi?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar nelerdi?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yöntemleri nelerdi?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlardaki değişim nasıldı?
6. İlk yıllardaki öğretmenlik meslek deneyiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ne olmuştur?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, araştırmanın yöntemini sözlü tarih yöntemi oluşturmaktadır. Sözlü tarih; bireylerin, toplumun farklı kesimlerinin yaşam tarzlarını, onların tarihsel çalışmalardaki toplumsallaşma unsurlarını önemseyen ve toplumsal tarihe katkı sağlayan disiplinler arası alternatif bir tarihsel yaklaşımdır (İlyasoğlu, 2006; Thompson, 2017). Bu yöntem temelde egemen tarih yazımı dışında tutulan kesimlerin yaşamlarına ilişkin detayları ortaya çıkarmada ve onları tarih yazımının bir parçası haline getirmede önemli bir işleve sahiptir (Tan, 2000).

Eğitimin bileşenleri olan öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi kesimlerin gerek eğitim deneyimlerine gerekse mesleki deneyimlerine yazılı belgelerde ulaşmak neredeyse olanaksızdır. Bu deneyimleri ortaya çıkarmada sözlü tarih önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kesimlerin eğitime özgü çalışmalarda onların belleklerinde anıya dönüşmüş eğitim pratikleri ve deneyimlerine başvurmak araştırmacılara kayda değer veri sunmaktadır (McAdoo, 1980; Sağlam, 2015). Bu bağlamda bu araştırmada da sözlü tarih yöntemi okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatılarını ortaya çıkarmada etkili bir araç olduğu için tercih edilmiştir.

Örneklem

Araştırma kapsamında örnekleme türü olarak olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıırken (Bernard, 2011), yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçildiği için araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Creswell, 2013). Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim Süresi (Yıl)
Ö1	Kadın	28	Lisans	6
Ö2	Kadın	32	Lisans	8
Ö3	Kadın	48	Lisans	17
Ö4	Erkek	42	Lisans	20
Ö5	Erkek	35	Lisans	10
Ö6	Kadın	33	Lisans	10
Ö7	Kadın	29	Lisans	4
Ö8	Kadın	31	Lisans	6
Ö9	Kadın	38	Lisans	14

Ö10	Kadın	31	Lisans	8
Ö11	Kadın	39	Lisans	15
Ö12	Kadın	27	Lisans	5
Ö13	Kadın	34	Lisans	13
Ö14	Kadın	35	Lisans	14
Ö15	Kadın	38	Lisans	17
Ö16	Kadın	40	Lisans	10
Ö17	Kadın	38	Lisans	10
Ö18	Kadın	39	Lisans	12
Ö19	Kadın	30	Lisans	7
Ö20	Kadın	35	Lisans	11

Veri Toplama Aracı

Sözlü tarih yönteminde veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme tekniği tercih edilmektedir (Arat, 2003). Bu araştırmanın verileri de okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu görüşmeler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış sorular öğretmenlere yöneltilerek gerçekleştirilmiştir. Bu sorular, öğretmenlerin meslek yaşantılarındaki ilk yıllardaki (1-3 yıl) deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için öncelikle araştırmaya dahil edilen öğretmenlerden görüşme yapabilmek için randevu alınmıştır ve öğretmenlerin çalıştığı kurumda yer alan uygun bir çalışma odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce her katılımcı doğduğu yer, yıl, eğitim durumu ve mesleğini gösteren sözlü tarih veri belgesi doldurmuştur. Görüşmenin başında katılımcılar demografik durumları ile ilgili sorulara cevap verdikten sonra görüşme yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinden yürütülmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra her bir görüşme için görüşme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlatan sözlü tarih hikayesi yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayan kavramların ve ilişkilerin ortaya konulması söz konusudur. Diğer bir deyişle içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek organize edilir ve yorumlanır (Weber, 1990). Bunun için öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Ardından bu metinlerin her biri dikkatlice incelenmiş ve 6 alt kategori altında düzenlenmiştir. Değerlendirilen metinlerde araştırmacıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilerek geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell & Miller, 2000). Bu doğrultuda araştırmacılar öncelikle bireysel olarak görüşme metinlerini incelemiş ve kendi kodlarını oluşturmuştur. Ardından her iki araştırmacı bir araya gelerek kodlarını karşılaştırmış, sorgulamış ve ilgili yazından faydalanarak kodları sadeleştirmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Araştırmada sonuçlarının inandırıcılığını sağlayabilmek için çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ve araştırma sürecine ilişkin çeşitli geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken araştırma soruları temel alınarak ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra 2 uzmanın görüşlerine başvurularak soruların kullanılacağı amaca ve örnekleme uygunluğuna ilişkin görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak oluşturulan görüşme formu önce 2 okul öncesi öğretmeni ile yapılan pilot görüşmeler yoluyla ön denemesi yapılmıştır. Pilot görüşmelerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilerek araştırmanın verileri toplanmaya başlanmıştır. Veri toplama sürecinde görüşme formunda yer alan sorular konuşma tarzında sorulmuş ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü katılımcıların duygu ve düşüncelerini ortaya çıkartmaya çalışmaktır. Bu nedenle araştırmacı veri toplama yönteminden bağımsız bir şekilde süreç içerisinde derinlemesine veri elde etmeye çalışmalıdır. Bu araştırmada araştırmacı görüşmeleri katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bunun yanında araştırmacı görüşme süresince veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeleri ses kaydı altında gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacı destekleyici veriler sağlaması amacıyla görüşmeler tamamlandıktan sonra her bir görüşme için görüşme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlatan sözlü tarih hikayesi yazılmıştır. Bu alan notları araştırmacının görüşme yoluyla elde edilemeyecek olan çevresel bağlamları, davranışları ve sözsüz ipuçlarını kaydetmesi ve yorumlamasını sağlamıştır. Araştırmacı veri analizi başlamadan önce ses kayıtlarını metne dönüştürmüştür. Verilerin analizi sürecinde araştırmacı görüşme metinleri üzerinde içerik analizi yaparken alan notlarını da dikkate almıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri temel alınarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminin son yılında geleceğe yönelik beklentileri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla öğretmen olarak atanabilmeyi (n=8) ve çocukların gelişimine uygun kaliteli bir eğitim sunabilmeyi (n=6) istedikleri görülmektedir. Bunun yanında sabırlı, çocukları seven iyi bir öğretmen olabilmenin (n=5), mesleğini severek yapmanın (n=4), yüksek lisans yaparak alanda kendini geliştirmenin (n=3) ve okul öncesi eğitiminin gerekli değeri görmesinde aktif rol oynamanın (n=2) öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce geleceğe yönelik hedefleri arasında olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminin son yılında geleceğe yönelik beklentileri

Tema	Kodlar	f
	Atanmak	8
Geleceğe Yönelik Beklentileri	Çocukların gelişimine uygun kaliteli bir eğitim sunmak	6
	Sabırlı ve sevgi dolu bir öğretmen olmak	5
	Mesleği severek yapmak	4
	Yüksek lisans yapmak	3
	Okul öncesi eğitiminin gerekli değeri görmesinde aktif rol oynamak	2

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminin son yılında geleceğe yönelik beklentilerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Üniversite son sınıfta, tabi ki son sınıf öğrencisisin, işte o zaman KPSS gibi bir derdin var. Bir an önce KPSS’de yüksek bir puan alıp atanma hayalindeydik. Zaten çok beklemedim üniversite bitti hemen yedi ay sonra atandım.” (Ö2 kodlu öğretmen)

“Çocukların hayatına dokunmak istiyordum çünkü ilk yıllarda alınan eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum. O yüzden çocukları başta ben eğiteceğim için çok heyecanlıydım. 0-6 yaş arası çocukların ileriki yaşlarındaki gelişimini %70 etkilediği için daha güzel etkinlikler, daha güzel bir eğitim vermeye çalışmayı istiyordum.” (Ö12 kodlu öğretmen)

İkinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular incelendiğinde en fazla mutluluk (n=10), heyecan (n=5) ve tedirginlik (n=5) duygularını yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında hayal kırıklığı (n=4), korku (n=4), stres (n=1) ve umutsuzluk (n=1) duygularını yaşadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarının başlarında hissettikleri duygular

Tema	Kodlar	f
Duygular	Mutluluk	10
	Heyecan	5
	Tedirginlik	5
	Hayal kırıklığı	4
	Korku	4
	Stres	1
	Umutsuzluk	1
	Belirtmeyen	2

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygulara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Ben aslında öğretmenlik mesleğini çok isteyerek tercih etmemiştim. Bu yüzden endişelerim vardı, sabırlı davranabilir miyim açısından çok endişeliydim. Sadece bu açıdan bir endişem vardı. Tabi ki çocukları sevdiğim için de bu mesleği yapacağım için sevinçliydim ve atandığım için çok mutlu olmuştum.” (Ö7 kodlu öğretmen)

“Çalışmaya ilk başladığımda çok endişeliydim. Tecrübesiz olduğum için doğal olarak. Daha doğrusu sonrasında ben idarecilik yaptım bir dönem, sekiz yıl kadar. İdarecilikten sonra tekrar öğretmenliğe dönüş yaptım. Bu süre zarfında hem deneyimim hem de tecrübem arttı. Gözlem yeteneğim gelişti. Daha olumlu düşünmeyi öğrendim. Eğitimsel olarak daha olumlu bir bakış açısı geliştirdim. Çünkü biz her yıl yenileniyoruz, öğrencilerimiz değişiyor, ortam ve şartlar her şey yenileniyor.” (Ö13 kodlu öğretmen)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar incelendiğinde yaşadıkları sorunların çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bu sorunlar; fiziksel ortam ile ilgili sorunlar, öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar, meslektaşları ile ilgili yaşadıkları sorunlar, okul idaresi/yönetimsel sorunlar ve diğer sorunlar alt temaları altında değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin fiziksel ortam ile ilgili belirttikleri sorunlar arasında mobilya ve materyal eksikliklerinin olması (n=10), okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması (n=7), sınıfın ısınmasının soba ile sağlanıyor olması (n=5), atandıkları yerde düzenlenmiş bir okul öncesi eğitim sınıfının olmaması (n=3), çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfın olması (n=2) ve temiz/hijyenik bir ortamın olmaması (n=2) durumlarının olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların sınıf yönetimi (n=6), ebeveynlerle etkili iletişim kurma (n=3), çocuklarla etkili iletişim kurma (n=2), öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim eksikliği (n=2), özel eğitim ve kaynaştırma (n=2) ve uyum süreci (n=2) konularında olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin meslektaşları ile ilgili sorun yaşadıklarına yönelik az sayıda anlatıyla karşılaşılmıştır. Bu anlatılarda yaşanan sorunlar incelendiğinde, deneyimli öğretmenlerden yeterli destek alamama (n=2) ve öğretmenler arası kişisel çekişmelere bağlı öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olan bir rekabet ortamının olması (n=1) gibi ifadeler öne çıkmıştır. Okul idaresi/yönetimsel sorunlar konusunda da benzer bir durum görülmektedir. Bu anlatılar; ilköğretim bünyesinde açılmış olan anasınıfının yönetim tarafından önemli görülmemesi (n=1) ve okul idaresi ile öğretmenler arasında işbirliğine dayalı çalışmanın yetersiz olmasını (n=1) içermektedir.

Anlatılarda ortaya çıkan tüm bu sorunların yanında çocukların Türkçelerinin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli düzeyde olmaması (n=7), ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının düşük olması (n=7), genel anlamda okul öncesi öğretmenlerine “bakıcı” gözüyle bakılıyor olması (n=4), ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması (n=3), sınıflarda yardımcı personelin olmaması (n=2), “erkek okul öncesi öğretmeni olmaz” düşüncesinin hakim olması (n=2), öğretmenlerin dinlenebilmesi için yeterli zamanının olmaması (n=1), öğretmen olarak atandıkları yerin kültürüne uyum sağlama sürecinin zor olması (n=1), MEB tarafından yeni atanan öğretmenlere verilen hazırlayıcı temel eğitiminin eğitim öğretim sürecinden önce verilmemesi (n=1), MEB tarafından yeni atanan öğretmenlere verilen hazırlayıcı temel eğitimin belli yerlerde verilmesine bağlı ulaşım problemlerinin yaşanması (n=1) öğretmenler tarafından ifade edilen

diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleğe Başladıktan Sonra Yaşanılan Sorunlar	Fiziksel Ortam ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Mobilya ve materyal yetersizliği	10
		Okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması	7
		Sınıfın sobalı olması	5
		Atandığı yerde düzenlenmiş bir okul öncesi eğitim sınıfının olmaması	3
		Çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması	2
		Temiz ve hijyenik bir ortamın olmaması	2
	Öğretmenlik Meslek Becerileri ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Sınıf yönetimde zorluklar yaşama	6
		Ebeveynlerle etkili iletişim kuramama	3
		Çocuklarla etkili iletişim kuramama	2
		Lisans eğitimi yıllarında yeterli düzeyde uygulama yapılmaması ve bu yüzden deneyimsiz olunması	2
		Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olma	2
		Eğitim yılı başında okula uyum sürecindeki yaşanan problemlerle baş etmede yaşanan güçlükler	2
	Meslektaşları ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar	Deneyimli öğretmenlerden yeterli destek alamama	2
		Öğretmenler arası kişisel çekişmelerin olması ve bu çekişmeye bağlı öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olan bir rekabet ortamının olması	1
	Okul idaresi / Yönetimsel Yaşadıkları Sorunlar	İlköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi	1
		Okul idaresi ile öğretmenler arasında işbirliğine dayalı çalışmanın yetersizliği	1
	Diğer Yaşadıkları Sorunlar	Çocukların Türkçelerinin kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli düzeyde olmaması	7
		Ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması	7
		Genel anlamda okul öncesi öğretmenlerine “bakıcı” gözüyle bakılıyor olması	4
		Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması	3
Sınıflarda yardımcı personelin olmaması		2	
‘Erkek okul öncesi öğretmeni olmaz’ düşüncesinin hakim olması		2	
Öğretmenlerin dinlenebilmesi için yeterli zamanının olmaması		1	
Öğretmen olarak atandıkları yerin kültürüne uyum sağlama sürecinin zor olması		1	
MEB tarafından yeni atanan öğretmenlere verilen hazırlayıcı temel eğitiminin eğitim öğretim sürecinde verilmesi		1	
MEB tarafından yeni atanan öğretmenlere verilen hazırlayıcı temel eğitimin belli yerlerde verilmesine bağlı ulaşım problemlerinin yaşanması		1	

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan “fiziksel ortam ile ilgili sorunlar” alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

"Atandıktan sonra atandığım yere gittim. Çevreyi tanıdım. Tabi zor şartlarım vardı. Okulum samanlıktan bozma bir okuldu. Öğrencilerin şiveleri, konuşmaları çok farklıydı. Zaman geçtikçe onların şiveleriyle konuşmaya başlar olduğumu hatırlıyorum mesela. Malzemem yoktu. Fiziksel ortam çok kötüydü. Çok dar bir ortamdı. Masalar, sandalyeler sınıfa sığmıyordu. Sınıfta soba yakmak zorundaydık. Temizlik konusunda sıkıntılar söz konusuydu. Mesela okulun temizliğini de bizim yapmamız gerekiyordu. Zor şartlar altında çalıştığımı hatırlıyorum." (Ö14 kodlu öğretmen)

"... Atandığım anaokulunun binası tarihi bir binaydı yani tarihi bir binayı okul öncesi kurumuna dönüştürmüşlerdi. Bu nedenle fiziksel özellikler açısından okul öncesi eğitim kurumuna uygun değildi. ... İlk olarak 4 yaş grubu ile çalışmaya başlamıştım. Çok hareketli bir sınıfım vardı. Yani onları sakinleştirmek zordu. Küçük bir sınıftaydık, hareket etme olanaklarımız çok fazla yoktu. Sınıfın dışında arada bir oyun salonu vardı çocukların orada enerji atmalarını sağlamaya çalışıyordum. ... Öğretmenlerle ve idare ile dediğim gibi hiç sıkıntı yaşamadım. ... Okulun fiziksel koşulları uygun değildi sadece ama imkanlar açısından mesela materyal bulma, veliyle materyal ihtiyacı hakkında iletişim kurma konularında rahattık. Sınıfın fiziksel imkanları kısıtlıydı." (Ö6 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan "öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar" alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

"... Çocukları aldığım ilk başta ne yapacağımı bilememe durumu yaşamıştım. Korkularım özellikle sınıf yönetimi konusundaydı. Bu durum ise zaman içerisinde çocukları tanıyarak oturdu. Söylediklerimi yapar hale gelmişlerdi." (Ö16 kodlu öğretmen)

"Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme sürecine dahilinde sıkıntılar yaşadım. Tecrübe eksikliği ile ilgili sorunlar daha ön plana çıkıyor. Mesela çocukların dikkati dağıldığı zaman onları nasıl toplayacağımı bilemiyordum. İlk yıl çok yıpratıcı oluyor gerçekten. Çocuğa yaklaşımlar çok acemice oluyor. Belki değiştiremeyeceğin şeyin üstüne çok gidiyorsun ya da değiştirebileceğin şeyleri görememiş olabiliyorsun." (Ö20 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan "meslektaşları ile ilgili yaşadıkları sorunlar" alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

"... Meslektaşlarıyla da uyum süreci ister istemez yaşıyorsun. Üniversiteden çıkmış bir öğrenci gelip de deneyimli, tecrübeli öğretmenlerin içine girince; yani dünyaya bakış açınız o zaman daha farklı, daha böyle idealistsiniz, istekleriniz daha fazla. Daha hayat dolu ve pek çok şey yapmak istiyorsunuz. Ama onları da meslektaşlarınız biraz nasıl desem böyle çok da gerçekçi bulmuyorlar ve çok desteklemiyorlardı." (Ö9 kodlu öğretmen)

"... Sadece şey öğretmenler arasında geldiğimde bir gruplaşma vardı. Bende iki gruba da girmeyince ortada kaldım. O dönemde de şeydi dediğim gibi internette çok az olduğu için etkinlikleri çok vermek istemiyorlardı mesela. Paylaşım noktasında çok eksikler vardı. Öğretmenler arasında bir de çok fazla rekabet vardı. Ben en iyi olmak istiyordum, bu okulun en iyi öğretmeni ben olmalıyım rekabeti çok fazlaydı. Bu süreçte ister istemez yıpratıyordu." (Ö18 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan "okul idaresi/yönetimsel sorunlar" alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

"... İlköğretim bünyesinde bir anasınıfında öğretmen olduğum için olsa gerek benim bölümüm okul idaresi tarafından önemli görülüyordu. Biz okulun içinde kenarda, kıyıda, köşede kalmış bir haldeydik. İsteklerimiz idare tarafından yapılmaya çalışılıyordu ama çok da önemli olarak değerlendirilmiyordu. Anlaşamıyorduk. Kendinizi bir İngilizce öğretmeni kadar değerli hissedemiyorsunuz çünkü onlar öğrencilerini bir sınava hazırlıyorlar ve daha önemli bir meslekmiş gibi gözüküyordu. Bu konuda da baya üzüntü yaşadım." (Ö9 kodlu öğretmen)

"... Gezici anaokulu kalktıktan sonra kurumda görev yapmaya başladım. İlk başta üç arkadaş başlamıştık ve demiştik ikisi Yozgatlıydı. Mobil anaokuluna öğretmen tercih edilirken öncesinde gönüllü olup olmadığı sorulabilirdi. Hiç sorulmadan ve benim düşüncem alınmadan dışarıdan geldiğim için direk bana verildi. Ki ben uzun yolu fizyolojik olarak çok kaldıramıyorum. Yol beni tutar mesela. Bunların dikkate alınması gerekiyordu." (Ö16 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında yaşadıkları sorunlardan "diğer sorunlar" alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

"Öğretmenliğe ilk atandığımda çok heyecanlıydım. Ama bir köy okuluna atandığım için de açıkçası biraz korkuyordum. Nasıl yapabilirim, yeterli malzeme var mıdır, çocuklar Türkçe biliyor mudur, iletişime geçebilir miyim? gibi sorular beni korkutuyordu. Ve korktuğum her şey ile de karşılaştım. Bir sınıf yoktu. Hiç bir materyal ve malzeme yoktu. Çocuklar okula sevrete gelmiyorlardı ve ayrıca Türkçe bilmiyorlardı. ..." (Ö10 kodlu öğretmen)

"... Köyde ilk defa okul öncesi açılmıştı, hiç bilmiyorlardı okul öncesini ve garip bakıyorlardı. Köylü çok ilginç karşılıyordu. Hatta köylünün biri geldi dedi ki 'hocam hanım iyi ki açtınız şu sınıfı' dedi 'biz tarlaya giderken çocukları bırakacak adam bulamıyorduk' dedi." (Ö3 kodlu öğretmen)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yöntemleri incelendiğinde, öğretmenlerin anlatılarından en fazla mesleğe başladıklarında edindikleri kısa süreli öğretmenlik tecrübelerinden faydalandıkları (n=9) anlaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşısında deneyimli meslektaşlarına (n=7), teorik bilgileri ve kısa süreli öğretmenlik deneyimlerini bir arada kullanılmasına (n=7), lisans yıllarında edindikleri teorik bilgilere (n=3), internete (n=3), lisans eğitimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerine (n=1), seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve kurslardan edindikleri bilgilere (n=1) ve rehberlik uzmanlarına (n=1) başvurdukları görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5

Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yöntemleri

Tema	Kodlar	f
Mücadele Yöntemleri	Kısa süreli öğretmenlik tecrübelerinden	9
	Teorik bilgileri ve kısa süreli öğretmenlik deneyimlerinin bir arada kullanılmasından	7
	Deneyimli meslektaşlardan	7
	Lisans yıllarındaki teorik bilgilerden	3
	İnternette	3
	Kaynak kitaplardan	1
	Lisans eğitimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerinden	1
	Seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve kurslardan	1
	Rehberlik uzmanlarından	1

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarında karşılaşmış oldukları sorunlarla başa çıkmada başvurdukları yollara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

"Tabi ki lisans yıllarında edindiğim öğretmenlik meslek bilgilerimden de faydalandım ama insanların desteği de oldu. Yine diyorum okul müdürüm çok iyiydi çok fazla destek oldu. Onun haricinde üniversiteden hocam vardı, Işık hoca, hala şuan görev yapıyor. Onunla istişare içindeydim. İşte mesela bir müfettişle tanıştım orada, onunla konuştum, onun çok faydaları oldu bana. O şekilde bir şeylerin üstesinden geldim." (Ö2 kodlu öğretmen)

"Valla ikisinden de faydalandım. Tek birisi oldu desem olmaz, ikisi birbiriyle bir bütün. Öğretmenlik meslek bilginiz yeterli olabilir ama deneyim olmadan da başarıya ulaşamazsınız. Mutlaka ikisi bir olmalı. İkisinden de faydalandım ben. Bunun yanında tabi arkadaş çevremden bilgi alış veriş yapıyorduk. Biz o sene otuz okul öncesi öğretmeni atanmıştık. Onlarla bilgi alış veriş yapıyorduk, yeri geliyor internette araştırıyorduk." (Ö9 kodlu öğretmen)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlardaki değişim durumu ise "zamanla azalıp kaybolan sorunlar" ve "devam eden sorunlar" olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardan öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların (n=11) çoğunlukla zamanla azalıp kaybolan sorunlardan olduğu görülmüştür. Bunun yanında mobilya ve materyal eksiklikleri (n=5), çocukların Türkçelerinin kendilerini ifade edebilmelerindeki yetersizlik durumu (n=5), ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz olması (n=2), ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması (n=1), ilköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi (n=1) ve 'erkek okul öncesi öğretmeni olmaz' düşüncesinin hakim olması (n=1) diğer zamanla azalıp kaybolan sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin ilk yılki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardan olan okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması (n=2), çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması (n=1), okul öncesi öğretmenlerinin 'bakıcı' olarak algılanması (n=1), ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması (n=1), çocukların Türkçelerinin kendilerinin ifade edebilmelerindeki yetersizliği (n=1) ve mobilya/materyal eksikliklerinin olması (n=1) ise devam eden sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde bazı öğretmenler için çocukların Türkçelerinin kendilerinin ifade edebilmelerindeki yetersizliği ve mobilya/materyal eksikliklerinin olması sorunları zamanla azalıp kaybolan sorunlar iken bazı öğretmenler için devam eden sorunlar arasında olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardaki değişim durumu

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Yaşanılan Sorunlardaki Değişim	Zamanla Azalıp Kaybolan Sorunlar	Öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili sorunlar	11
		Mobilya ve materyal eksiklikler	5
		Çocukların Türkçelerinin kendilerinin ifade edebilmelerindeki yetersizlik	5
		Ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması	2
		Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması	1
		İlköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi	1
		'Erkek okul öncesi öğretmeni olmaz' düşüncesinin hakim olması	1
	Devam Eden Sorunlar	Okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması	2
		Çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması	1
		Mobilya ve materyal eksikliklerinin olması	1
		Okul öncesi öğretmenlerinin "bakıcı" olarak algılanması	1
		Ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin önemi hakkındaki farkındalıklarının yetersiz düzeyde olması	1
		Çocukların Türkçelerinin kendilerinin ifade edebilmelerindeki yetersizliği	1

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında karşılaştıkları sorunlardaki değişim durumlarından "zamanla azalıp kaybolan sorunlar" alt temasına yönelik örnek ifadeler şunlardır:

"Zaman içerisinde sorunlar giderek azaldı. Mesela şive sorunları giderek düzeldi. Çocuklara öğrettiğim şiir, şarkı, tekerlemeler, hikayeler gibi ana dil etkinlikleri çocukların dil gelişiminde çok büyük yollar kat etmemizi sağladı." (Ö15 kodlu öğretmen)

"Dediğim gibi genelde tecrübe eksikliğine bağlı sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşamıştım. Dediğim gibi bu sorunun üstesinden de yaklaşık bir ay içerisinde üstesinden geldim. Çocukları tanıdıkça onlarla iletişim kurma noktasında kendimi daha geliştirdim bu durum da sınıf yönetimi becerilerime olumlu yönde yansdı." (Ö13 kodlu öğretmen)

"Malzeme, materyal velilerden aldığımız paralarla, aidatlarla, okul müdürlüğünün, milli eğitim müdürlüğünün yaptıkları yazılı talepler doğrultusunda karşılandı. Zaten çok fazla bir beklentiniz de olmuyor. Diğer konu okul öncesinde erkek anasınıfları öğretmeni olur mu problemi hiç problem olmadı. Veliler çok çabuk kabul ettiler. Ben bir de şuna bağlıyorum. Bulduğunuz ortamın sosyo-kültürel yapısıyla çatışmadığınız müddetçe veliler sizi cinsiyet konusunda hiç sıkıntıya sokmuyor. Tamamen aştık bu sorunları zamanla. Cinsiyetle ilgili problemi hızlı aştık sadece espri konusu oluyordu anasınıfları değil babasınıfları, anaokulu değil babaokulu diye." (Ö4 kodlu öğretmen)

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında karşılaştıkları sorunlardaki değişim durumlarından "devam eden sorunlar" alt temasına yönelik örnek ifadeler şunlardır:

"Fiziki koşullar ile ilgili yaşadığım sorunlar aynı kaldı çünkü okulun fiziki yapısı bu şekildeydi ve yapacak bir şey yoktu. Ama çocukların uyum problemleri giderek azaldı. Bana alıştılar, ben onlara alıştım." (Ö19 kodlu öğretmen)

"Veliyle görüşmelerimiz zaman içinde yine olmadı. Öğretmene saygı vardı ama okul öncesi eğitim onlar için maalesef o kadar önemli değildi. Ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalışsam da bu konuda başarılı olmadım. Çocukları sınıflara kaydetmemiz zor oluyordu. Çocukların devamını sağlamamız zor oluyordu." (Ö12 kodlu öğretmen)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısı incelendiğinde, bu ilk yıllardaki mesleki yaşantının öğretmenlere özellikle veli ile etkili iletişim kurabilme (n=12) konusunda katkısının olduğu görülmüştür. Bunun yanında bu ilk yıllardaki mesleki yaşantıların çocuklarla etkili iletişim kurabilme (n=5), sınıf yönetimini sağlayabilme (n=3), deneyimli bir öğretmen olma yolunda ilerleme (n=3), uyum haftasına yönelik deneyim kazanma (n=2),

eldeki imkanları değerlendirebilme (n=2), çevredeki imkan fırsatlarını kullanabilme (n=2), okul öncesi öğretmenin dosyasında bulundurması gereken evrak ve dokümanları öğrenme (n=2), çocukları tanıma ve değerlendirmede deneyim kazanma (n=1), öğrenme sürecine uygun yöntem ve teknikleri tercih edebilme (n=1) ve okul öncesi eğitimle ilgili mevzuat ve yönetmelikleri öğrenme (n=1) konularında öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısı

Tema	Kodlar	f
Öğretmene Katkısı	Veli ile etkili iletişim kurabilme	12
	Çocuklarla etkili iletişim kurabilme	5
	Sınıf yönetimini sağlayabilme	3
	Deneyimli bir öğretmen olma yolunda ilerleme	3
	Uyum haftasına yönelik deneyim kazanma	2
	Eldeki imkanları değerlendirebilme	2
	Çevredeki imkan fırsatlarını kullanabilme	2
	Okul öncesi öğretmenin dosyasında bulundurması gereken evrak ve dokümanları öğrenme	2
	Çocukları tanıma ve değerlendirmede deneyim kazanma	1
	Öğrenme sürecine uygun yöntem ve teknikleri tercih edebilme	1
Okul öncesi eğitimle ilgili mevzuat ve yönetmelikleri öğrenme	1	

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yılki mesleki yaşantılarının onların mesleki gelişimine katkısına yönelik örnek ifadeler ifadeler şu şekildedir:

"İlk yıl deneyimleri tabi ki diğer yıl için bir tecrübe oluşturdu ve daha rahat hareket etmemizi sağladı. Velilerle, çocuklarla iletişimde, çocukların daha iyi nasıl öğrenecekleri ve yapılacak etkinliklerdeki uygulanacak yöntemin nasıl daha etkili olacağı ile ilgili elde edindiğim ilk yılki tecrübelerimi ikinci yıla aktardım." (Ö5 kodlu öğretmen)

"Okul öncesi eğitimde öğretmen-veli ilişkileri oldukça önemli. İlk yıl özellikle veli ile olan ilişkilerin önemli olduğunu öğrendim. Büyük sınıflarda çocuklar okula gelir, veli ise sadece sorun olduğunda okula gelirdi ama bizim yaş grubunda her zaman veli ile muhatapsınız. Sabah bırakmaya gelir öğlen almaya gelir. Böylece veli geldiği zaman çocuğu ile ilgili sorularda sorar. İşte yemeğini yedi mi, kahvaltısını yaptı mı? gibi. Bunlara doğru cevap vermeniz gerekli. Birebir veliyle ilişki içinde olmanız gerekiyor. Dolayısıyla bu noktada sadece çocuklarla alakalı sorunların değil velilerle alakalı durumlarla ilgili de hazırlıklı olunması gerektiğini öğrenmiştik." (Ö4 kodlu öğretmen)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde öğretmenin olumlu kişilik yapısına sahip, bilimsel ve bireysel gelişime açık ve bunun yanında öğretmenlik meslek becerilerinde yetkin olması gerekmektedir. Öğretmenin bu yeterliliklere sahip olmasında ise öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen üniversite eğitim fakültelerinin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakülteleri bilimsel birikimin öğretmen adaylarına aktarılması işlevini yerine getirmektedir. Bunun yanında öğretmenin sahip olması beklenen yeterliliklere ulaşmasında öğretmen adaylarına uygulama deneyimleri sunması da gerekmektedir. Çünkü öğretmenin sahip olması beklenen yeterliliklere ulaşmasında öğretmen adayının kuramsal bilgisini pratik uygulama deneyimleri ile bütünlüştürmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları ise lisans yıllarında edindikleri teorik bilgilerini ancak öğretmen olarak göreve başladıklarında tam anlamıyla deneyimleme fırsatı bulabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin mesleki deneyimleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin deneyimlerinin neler olduğu sözlü tarih yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırmada sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentileri arasında öğretmenlerin en fazla öğretmen olarak atanabilmek arzusunda oldukları anlaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde de araştırmamızın bu bulgusunu destekleyen pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların birinde bir üniversitenin son sınıf öğrencilerinin yaklaşık %27'sinin iş bulma kaygısı taşıdığı belirtilmiştir (Gizir, 2005). Aynı durum farklı üniversitelerdeki

öğrencilerle yürütülen çalışmalarda da tespit edilmiş ve öğrencilerin çoğunluğunun mezun olduklarında iş bulma endişesi taşıdıkları ifade edilmiştir (Dereli & Kabataş, 2009; Dursun & Aytaç, 2009; Kıcı, 2010). Başka çalışmalarda da atanma kaygısı öğretmen adaylarının geleceğe ilişkin başlıca stres kaynağı olduğu görülmektedir (Akpınar, 2013; Aslan, 2010; Üstün vd., 2014; Şahin, 2011).

Öğretmen adaylarının gelecek beklentilerine yönelik gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmalarda adayların çoğunluğunun öğretmenlik yapma arzusunda oldukları (Başkonuş, Akdal, Taşdemir, 2011; Ekiz, 2006; Şahin, 2011) ve öğretmen olarak atanmamanın onların yaşamlarını çok olumsuz yönde etkileceğini düşünmekte olduklarına rastlanmaktadır (Şahin, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin lisans eğitimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentileri arasında en fazla atanma arzusunda olmaları bulgusu beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında çalışmada öğretmenlerin lisans eğitimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentilerinin sadece atanmayla sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, göreve atanmanın yanında çocukların gelişimine uygun kaliteli bir eğitim sunabilen, mesleğini severek yapan, yüksek lisans yaparak alanda kendini geliştiren, sabırlı, çocukları seven iyi bir öğretmen olabileceği gibi geleceğe yönelik beklentilerinin de olduğu görülmüştür. İlgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; kariyer yapma (Başkonuş, Akdal & Taşdemir, 2011; Ekiz, 2006), mesleğini severek yapma (Temizkan, 2008; Özçakmak & Köroğlu, 2015), öğrencileri ile olumlu ilişkiler oluşturma (Özçakmak & Köroğlu, 2015) öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentileri arasındadır. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin lisans eğitimlerinin son yılında geleceğe yönelik beklentilerinin çeşitli ve olumlu olması bulgusu ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geleceğe yönelik beklentileri arasında atanma arzusunun daha ön planda olması ise öğretmenlerin diğer tüm beklentilerini gerçekleştirebilmelerinin ancak atanma beklentisinin karşılanmasına bağlı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yılın başlarında hissettikleri duygular incelendiğinde en fazla mutluluk, heyecan ve tedirginlik duygularını yaşamayan yanında hayal kırıklığı, korku, stres ve umutsuzluk duygularını hissettikleri görülmüştür. Ruohotie-Lyhty (2013) öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatılarına yönelik yaptığı çalışmada da ilk yıl başında araştırmaya katılan öğretmenlerin tedirginlik, güvensizlik, şaşkınlık, hayal kırıklığı ve stres duygularını hissettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerine yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin ilk yıllarda çeşitli konularda endişe, kaygı, stres, hayal kırıklığı, yetersizlik gibi duygular hissettikleri görülmektedir (Ewing & Smith, 2003; Manuel & Brindley, 2002). Gençtürk ve Memiş (2010) öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde yürüttükleri çalışmalarında meslekteki kıdem yılının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında önemli bir fark oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin kendilerini öğrenci katılımında, uygun öğretimsel stratejiler geliştirme ve sınıf yönetimi alanlarında kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerine yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de yine öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin kendilerini daha deneyimsiz hissettiklerini ortaya koyan sonuçların olduğu görülmektedir (Daugherty, 2005; Meziroğlu, 2005; Say, 2005). Diğer bir deyişle tecrübeli öğretmenler zaman içerisinde etkili öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme imkanı bulmuş ve daha yetkin hale gelmişlerdir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002). Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıl hissettikleri olumsuz duygular mesleki yaşantılarının başlangıcında olmaları ile doğrudan ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin lisans yıllarında edindikleri teorik bilgileri lisans yılları içerisinde pratik uygulama deneyimleri ile bütünleştirme deneyimlerinin az olması, mesleğin ilk yıllarında kendilerini deneyimsiz olarak değerlendirmelerine ve böylece olumsuz duygulara kapılmalarına neden olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarında çeşitli sorunlar yaşadıkları olmuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları bu çeşitli sorunlar incelendiğinde; bunların fiziksel ortam, öğretmenlik meslek becerileri, meslektaş ve okul idaresi/yönetim ile ilişkili olduğu görülmektedir. İlgili literatüre bakıldığında da öğretmenlik mesleğinin ilk yılı genellikle öğretmenlik meslek kariyerinin en zor yılı olduğu kabul edilmektedir (Fullan, 1982). Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin ilk yılında öğretmenlerin ortak bazı sorunlar ve zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır (Olson & Osborne, 1991; Veeman, 1984). Yalçınkaya (2002) mesleğe yeni başlayan öğretmenler için deneyimsizlik, mesleki sorumlulukların üstesinden gelememe, okul ve çevreye uyumda zorlanma durumlarının en sık yaşanan sorunlar olduğunu ifade etmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunlukla hayal kırıklığı, şüphe, endişe ve suçluluk gibi olumsuz duygular yaşamadıkları görülmektedir (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan zorluklara ilişkin yürütülen bir diğer çalışmada ise çocukların farklı gelişimsel ihtiyaçlarını anlamada, materyal ve kaynakların yetersiz olması, bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturmada zorlanma, iki dilli öğrencilerle çalışmada yetersiz kalma, sınıf yönetimi, öğretmen maaş ve ücretlerinin düşük olması, yönetici, öğretmen, ebeveyn ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler oluşturmada zorlanma gibi konularda sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır (Fantilli & McDougall, 2009; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Bunun yanında toplum tarafından gerekli değeri görmeye ve farklı kültürden gelen öğrencilerle ilgilenmede güçlüklerle karşılaşılması öğretmenlerin diğer yaşadığı sorunlar arasında olduğu görülmektedir (Ewing & Smith, 2003; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018; Sünbül, 2005; Veenman, 1984). İlgili çalışmaların bulguları incelendiğinde öğretmenler tarafından genellikle sınıf yönetimi, hayal kırıklığı, endişe, yalnız kalma, mesleki sorumluluklar altında boğulma gibi olumsuz duyguların yaşama, kendini deneyimsiz hissetme sıkça dile getirilen sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin dile getirdiği sorunların da diğer çalışmalardan elde edilen araştırma bulguları ile benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benzer sorunlar yaşamasının kaynağı öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin deneyimsiz olmaları olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarındaki öğretmenlik meslek deneyiminde yaşadıkları sorunlara yönelik mücadele yöntemleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla mesleğe başladıklarında edindikleri kısa süreli öğretmenlik tecrübelerinden faydalandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşısında deneyimli meslektaşlarına, lisans yıllarında edindikleri teorik bilgilere, internete, lisans eğitimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerine, seminer, konferans, hizmet içi eğitim ve kurslardan edindikleri bilgilere ve rehberlik uzmanlarına başvurdukları görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yaşantılarında deneyim kazandıkça mesleki yeterlilik açısından kendilerini daha donanımlı hissettikleri görülmektedir (Gençtürk & Memiş, 2010; Kartal, 2006; Meziroğlu, 2005; Say, 2005; Tan, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla mücadele etmede öncelikli olarak kendi öğretmenlik tecrübelerinden faydalanmaları beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında alanda daha deneyimli bir kişiden destek almak ise öğretmenlik mesleğinin ilk yılında yaşanacak sorunları ortadan kaldırmada kritik bir faktör olarak ele alınmaktadır (Ewing & Smith, 2003). Bir öğretmenin deneyimli bir öğretmenden destek alması o öğretmenin zorlukların üstesinden gelmesinde işini kolaylaştırmaktadır (Conderman & Stephens, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında daha deneyimli meslektaşlarına, lisans eğitimleri sürecinde ders almış oldukları öğretim üyelerine ve rehberlik uzmanlarına başvurmaları beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunlara ek olarak araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlardaki değişim durumu da incelenmiş ve kendi ifadelerine dayalı olarak yaşadıkları sorunlardaki değişimin “zamanla azalıp, kaybolma” ve “devam etme” şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ilk yıllarındaki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili olanların çoğunlukla zamanla azalıp kayboldukları görülmekle beraber; ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarının yetersiz olması, ilköğretim yönetiminin anasınıflarını önemli görmemesi ve ‘erkek okul öncesi öğretmeni olmaz’ düşüncesinin hakim olması gibi durumlar diğer zamanla azalıp kaybolan sorunlar arasında yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin zaman ilerledikçe mesleki deneyimlerinin artmasına bağlı olarak mesleki yeterlilikleri gelişmektedir. Bu nedenle özellikle öğretmenlik meslek becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların zamanla azalıp kaybolması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunlardan olan okul binasının fiziksel koşullarının uygun olmaması, çocuk sayısına göre metrekaresi küçük bir sınıfa sahip olunması gibi sorunların devam ediyor olduğu anlatılarda anlaşılmaktadır. Özellikle fiziksel koşullarla ilgili karşımıza çıkan sorunların çözümü öğretmenlerden bağımsız çeşitli değişkenlerden kaynaklı devam etmektedir. Bu durum da beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin lisans yıllarının sonunda atanma kendileri için en önemli durum olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak mesleğe atandıklarında çocukları ve mesleğini seven, başarılı bir öğretmen olmak istedikleri anlaşılmıştır. Mesleğe atandıklarında mutluluk ve heyecan duygularını hissetmekle birlikte aynı zamanda ilk yılın başında hayal kırıklığı, korku ve tedirginlik gibi duyguları da yaşadıkları anlatılarda ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda fiziksel koşullar, öğretmenlik meslek becerileri, meslektaşları ve yönetim ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarına rastlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunlarla başa çıkmaya çalışırken en çok kısa süreli öğretmenlik tecrübelerinden faydalandıkları anlaşılmıştır. Son olarak ilk yıllardaki deneyimlerin öğretmenlere özellikle veli ve çocukla etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi ve deneyim kazanma konularında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonuçları dikkate alındığında üniversite lisans eğitimi sürecinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama süresinin artırılması yoluyla öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin daha iyi düzeye ulaşması sağlanabilir. Böylece öğretmen adayları mesleğe ilk atandıklarında mesleki anlamda kendilerine olan güvenleri daha yüksek olabilir. Öğretmenlerin çalıştığı okulların şartlarının ve sınıf mevcutlarının yönetmeliğe uygun olarak düzenlenmesi sağlanmalı ve bu doğrultuda denetleme süreçleri daha etkili olmalıdır. Böylece okulların fiziki şartları daha iyi düzeye getirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere sağlanan hizmet öncesi eğitimlerin kapsamının öğretmenlerin ilk yıllarda yaşadıkları sorunlara özgü ve mesleğe geçişlerini kolaylaştırıcı nitelikte olmasına önem verilmesi öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmelerinde yararlı olabilir. Aynı zamanda öğretmenler arasında mesleki bilgi alışverişi, deneyim paylaşımı gibi mesleki verimi arttıracak ilişkiler sağlayabilmek için öncelikle öğretmenlerde mesleki doyum sağlamaya yönelik çalışma ortamı oluşturulması olumlu okul iklimi oluşturmada etkili olacağı düşünülebilir. Eğitimin önemli paydaşlarından biri olan velilere de yeterli ve kapsayıcı düzeyde seminer, konferans vb. gibi çalışmalarla eğitimler verilmesi okul öncesi eğitiminin bileşenleri arasında pozitif bir bilgi akışı ve ilişkinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Afşin, F. N. (1988). *Stajyer öğretmenlerin meslekle ilgili sorunlar ve çözüm yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktankerem, E., & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-16.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241.

- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of labor economics*, 19(2), 343-369.
- Arat, Z. F. K. (2003, January). Where to look for the truth: memory and interpretation in assessing the impact of Turkish women's education. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 26, No. 1, pp. 57-68). Pergamon.
- Aslan, C. (2010). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sorunları üzerine çevrimiçi paylaşım alanlarındaki (forum) iletilere dayalı bir çözümleme. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 2254-2269.
- Bağçeli-Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. & Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, 25-50.
- Barrett, P.M., Cooper, M., & Teoh, A.B. (2014). When time is of the essence: a rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2).
- Başkonuş, T., Akdal, D., Taşdemir, M. (2011). Ahi Evran üniversitesi eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri. *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan, Antalya.
- Başturan, C. (2018). *Devlet ve Özel Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Rowman Altamira.
- Bolich, A. M. (2001). *Reduce Your Losses: Help New Teachers Become Veteran Teachers*. Southern Regional Education Board, Atlanta, GA.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2005). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders*. Corwin Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Clarke-Stewart, K. A. (1992). Consequences of child care for children's development. *Child care in the 1990s: Trends and consequences*, 63-82.
- Conderman, G., & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. *Haktanır (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 39-80.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Daugherty, S. G. (2005). Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom. (Unpublished doctoral dissertation, University Of Houston, Texas).
- Demircan-Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetimsel sorunlar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, O. N. (1995). *Öğretmenlik mesleğine yönelen eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel özellikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, F. & Kabataş, S. (2009). Sağlık Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi, *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.
- Dursun, S. & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 72.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Management Techniques and Student Discipline*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Ekinci, G. & Ayar, A. (2000, 10-12 Mayıs). *Stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki problemleri*. II.Ulusal öğretmen yetiştirme sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, 68- 71.

- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131-147.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihinsel özürümler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), 135-149.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkoç, A. (2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ewing, R., & Smith, D. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and critique*, 2(1), 15-32.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Farrell, T. S. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111.
- Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Fullan, M. (1982). The meaning of education change. *Hew York*, 159.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Garmon, M.Arthur. "Preservice Teachers Perception of the First Year A Teacher Preparahon Programme" (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Atlanta. April 12-16. 1993. U.S. Michigan. pp:31-S8. ED:3591S7.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). Action research: the school as the center of inquiry. *In Supervision and instructional leadership: A developmental approach (6th ed., Vol. 6th)*. Boston: Pearson.
- Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Gömlüksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S. & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3); 12 -23.
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (1. Basım). S.Ş.Erçetin. (Ed.), *İlk günden başöğretmenliğe* (ss.15-36). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretimde okul yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolleri ve yetiştirme uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- İlyasoğlu, A. (2006). Yakın Dönemde Tarihe İlginin Farklılaşması Sürecinde Sözlü Tarih Alanının Türkiye'deki Gelişimine Bir Bakış. *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar. İstanbul: Tarih Vakfı*, 15-22.
- Johnston, M. (2002). *In the deep heart's core*. New York: Grove.
- Kane, P. (Ed.). (1991). *My first year as a teacher*. New York: Penguin.
- Kaplan, E. U. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(1), 49-64.
- Kıcır, B. (2010). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Psikolojik etmenler açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.

- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Korkmaz, İ., Saban, A. & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M. N., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Kösterelioğlu İ. & Kösterelioğlu M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 257-275.
- Manuel, J., & Brindley, S. (2002). On becoming an English teacher: critical issues in the preparation, professional development, and retention of quality English teachers. In *European Educational Research Association Conference, Lisbon, Portugal, September* (pp. 11-14).
- Meziroğlu, M. (2005). Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi (Zonguldak İli örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- McAdoo, H. (2016). Oral history as a primary resource in educational research. *Qualitative Methods in Africana Studies: An Interdisciplinary Approach to Examining Africana Phenomena*, 47.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017).
- Michie, G. (1999). *Holler if you hear me: The education of a teacher and his students*. New York: Teachers College Press
- NAEYC (1991, March). Guidelines for appropriate cumculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young Children*, 46(3), 21-38.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olson, M. R., & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Özçakmak, H., & Köroğlu, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 49-58.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., vd. (2001). The relation of preschool child- care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1537-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D.A. (2002). *Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and teacher Education*, 20(2), 145-161.
- Sağlam, M. (2015). Primary school students' of 1980s' Turkey: Remembering their teachers. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), 761-768.
- Sarı, M. H. & Altun, Y. (2015). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Say, M. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Schempp, P., Sparkes, A., & Templin, T. (1998). Identity and induction: establishing the self in the first years of teaching. *In R. Lipka (Ed.), Role of the self in teacher development (pp. 142e164)*. New York: State University of New York Press.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly, 12(2)*, 117-143.
- Suat, K.O. L. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-21.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik (2. Basım). Ö.Demirel ve Z.Kaya (Eds), *Öğretmenlik mesleğine giriş (ss. 245-278)*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre- school. *International Journal of Early Years Education, 15(1)*, 49-65. doi:10.1080/09669760601106968
- Şahin, İ. (2011). Prospective teachers' ideas about teacher recruitment and their professional future. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11(3)*, 1179-1184.
- Thompson, P. (2017). *The voice of the past: Oral history*. Oxford university press.
- Tan, M. G. (2000). An oral history project with the children of the Republic. *IOHA Confrence, 1*, 346-355.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3)*, 461-486.
- Torres, A. (2012). "Hello, goodbye!": exploring the phenomena of leaving early. *Journal of Educational Change, 13(1)*, 117-154.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Üstün, G., Dedekoç, Ş., Kavalalı, T., Öztürk, F., Sapçı, Y., & Can, S. (2014). Üniversite son sınıf öğrencilerinin iş bulmaya ilişkin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2)*, 200-221.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54(2)*, 143-178.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage Puplications.
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly, 18(1)*, 65-103.
- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi, 150*, 153-154.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37(163)*, 203-215.

Summary

Introduction

Early childhood is one of the most important and critical periods of human life (Senemoğlu, 2012). In early childhood, the child shows a rapid development in terms of physical, emotional, social, cognitive and language development (Senemoğlu, 2012; Suat, 2011). During this rapid developmental period, children are more open to external stimuli and more flexible in terms of behavior change and adaptation (Barrett, Cooper & Teoh, 2014). Therefore, the quality of education to be given to children in early childhood is one of important environmental factors on child development.

It is seen that the school success, cognitive, language and social-emotional development competence of children attending pre-school institutions with high quality level are higher than the others (Barnett, 1995; Clarke-Stewart, 1992; Peisner-Feinberg et al., 2001; Schweinhard & Weikard, 1997; Sylva et al., 2007). When the effects of the quality of preschool education institutions on a child are considered, these variables that determine the quality of the preschool education institution must be appropriate for the development of the child (NAEYC, 1991). Teachers have a decisive role in providing quality service in preschool education institutions (Dağlıoğlu, 2012). Teacher competencies have a significant impact on the success of the learning process (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe & Stickler, 2008). In this respect, considering the characteristics of the teaching profession, teachers are expected to have some common characteristics.

Personality characteristics of teachers, their predisposition to the teaching profession and whether they chose this profession voluntarily appear as factors affecting their success in their professions (Demirel, 1995). Within the framework of the general competencies of the teaching profession, the university faculties of education, which assume the responsibility of teacher training, have an important function for the teacher to have these qualifications. Faculties of education are particularly

effective in achieving, producing and transferring scientific knowledge to the teacher candidates. On the other hand, when the developed countries are examined in teacher education, it is seen that they tend to give more place to the practice as well as theoretical knowledge (Doyle, 1986; Garmon, 1993). In this case, it is essential for the pre-service teacher to integrate the theoretical knowledge with the practical application experiences in achieving the expected qualifications. On the other hand, pre-service teachers have the opportunity to integrate their theoretical knowledge with their professional experiences only when they start to work as teachers. Therefore, the professional experiences of the teachers regarding their first years in their professional lives appear as an important issue. In this study, the experiences of preschool teachers in the first years of their professional lives were examined.

Method

This research is a qualitative study and the method of which is oral history. Oral history is an alternative interdisciplinary historical approach that cares about the lifestyles of individuals, different segments of society, their socialization elements in historical studies and contributes to social history (Ilyasoğlu, 2006; Thompson, 2017). This method has an important function in revealing the details of the lives of those excluded from the dominant historiography and making them a part of the historiography (Tan, 2000).

It is almost impossible to reach the educational experiences and professional experiences of students, teachers and parents who are the components of education in written documents. Oral history is an important tool in uncovering these experiences. Referring to the educational practices and experiences of these groups that have become memories as part of their educational experiences in studies provides significant data to the researchers (McAdoo, 1980; Sağlam, 2015). In this context, oral history method was preferred because of being an effective tool to reveal the narratives of pre-school teachers about their first years of their professional lives.

Sample

The study group of the study consists of 20 preschool teachers selected through purposive sampling. Two of them in the study group were male and 18 were female. The duration of professional experience of preschool teachers in the study group varies between 4 and 20 years.

Data Collection Tool

The data of the study were obtained via interviews with the preschool teachers. The interviews were conducted by semi-structured questions developed by researchers. The questions were designed to reveal the experiences of teachers in their first years (1- 3 years) in their professional lives.

Data Analysis

Content analysis method was used in the analysis of the data obtained in the study. Due to this, the audio recordings taken during the interviews with the participants were converted into text. Then, each of the texts was carefully examined and organized into six sub-categories. Validity and reliability in the evaluation of the texts have been ensured by analyzing the researchers based on consensus (Creswell & Miller, 2000). In order to materialize it, the researchers first examined the interview texts individually and formed their own codes. After that the two researchers came together and compared the codes, questioned them and simplified the codes by using the related literature.

Results

According to the research findings related to the first sub-problem of the study; at the end of the undergraduate years, it is seen that teachers mostly want to be appointed as a teacher and provide good quality education suitable for the development of children. In addition, enjoying doing his job, improving himself by doing a master degree and playing an active role in seeing the necessary value of pre-school education are other expectations of the teachers before they start their profession.

Also, the research findings related to the second sub-problem of the research reveals that they have experienced the most feelings of happiness, excitement and uneasiness at the beginning of their first year. There are also those who express feelings of frustration, fear, stress and hopelessness at the beginning of their first year. Moreover, the research findings related to the third sub-problem of the study reflects that in their first years they have faced various problems that were resulted from relations with colleagues, those of school administration, physical environment and teaching professional skills.

When considering the findings in relation with the fourth sub-problem of the study, it is found out that they mostly have overcome the problems during their short-term teaching experiences. Additionally, the findings considered with the fifth sub-problem of the study, it is observed that some of the problems they have encountered in their first years have decreased and disappeared over time and some of them still have continued. Lastly, the findings which are relevant with the sixth sub-problem of the study display that their first years' professional experiences have resulted in establishing effective communication not only with the children but also with parents.

Discussion and Suggestion

As a result of the research, at the end of the undergraduate years, it is seen that teachers mostly want to be appointed as a teacher. When the related literature is examined, many studies supporting this finding of the study have been found. In one of the studies, it was stated that approximately 27% of the last year students of a university had had anxiety about finding a job (Gizir, 2005). The same situation was found in studies conducted with students from different universities and stating that the majority of students had been concerned about finding a job when they graduated (Dereli & Kabataş, 2009; Dursun & Aytaç, 2009; Kıcıır, 2010). In some other studies, it is also found out that appointment anxiety has been the main source of stress for their future (Akpinar, 2013; Aslan, 2010; Üstün et al., 2014; Şahin, 2011).

When the emotions felt by preschool teachers at the beginning of their first year were examined, it was noticed that while they had experienced feelings of frustration, fear, stress and hopelessness, they also had felt happiness and excitement. Ruohotie-Lyhty (2013) in her study of the teachers' narratives about their first years of professional lives reveals that the teachers have felt uneasiness, distrust, confusion, frustration and stress. In some other studies conducted on teachers' professional experiences, it is observed that teachers have had feelings such as anxiety, stress, frustration and inadequacy in various subjects in the first years (Ewing & Smith, 2003; Manuel & Brindley, 2002).

Another important finding obtained in the study is that preschool teachers had a range of problems when they started their profession. When these problems are examined; they were resulted from relations with colleagues, those of school administration, physical environment and teaching professional skills. Considering the related literature, it is generally accepted that the first year of teaching profession is the most difficult year of their teaching career (Fullan, 1982). It is also understood that they have some common problems and difficulties (Olson & Osborne, 1991; Veeman, 1984). Yalçinkaya (2002) claims that being inexperienced, inability to overcome professional responsibilities and difficulties in adapting to school and social and cultural environment are the most common problems teachers have encountered. Also the teachers starting the profession often experience negative affect such as; frustration, doubt, anxiety and guilt (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002).

The studies reflecting the problems the teachers reveal that inadequate understanding of the different developmental needs of children, lack of materials and resources, difficulty in establishing an individualized education program, inadequacy in working with bilingual students, low level of classroom management, low salary, difficulties in establishing positive interactions with parents and colleagues are the problems that teachers experienced in their first years (Fantilli & McDougall, 2009, Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Additionally, not being valued adequately by the society and having difficulties in dealing with the students coming from different cultural environment seem to be some other problems the teachers have confronted with (Ewing & Smith, 2003; Güçlü, 2004; Johnston, 2002; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018; Sünbül, 2005; Veenman, 1984). In the present study, it is grasped that the problems expressed by the teachers are similar to the research findings obtained from other studies. The source of having similar problems for the teachers can be considered being inexperienced during their first years' teaching profession.

When the ways of struggling against the problems they experienced in their first years' teaching experience are examined, it is seen that the teachers have mostly benefited from their short-term teaching experiences. Furthermore, it is noticed that teachers have made use of the experiences of their colleagues, theoretical knowledge they acquired during their undergraduate years, the guidance of faculty members from whom they had already taken courses during their undergraduate education, as well as, seminars, conferences, in-service training and courses. Taking into consideration the related literature, it is understood that the teachers have felt more equipped in terms of their professional competence because of gaining experience in their professional lives (Gençtürk & Memiş, 2010; Kartal, 2006; Meziroğlu, 2005; Say, 2005; Tan, 2003). In this context, it is an expected result that teachers should benefit from their own teaching experience in order to struggle with the problems they face. Besides, receiving support from a more experienced person in the related field is thought to be a critical factor in eliminating the problems in the first years of their teaching profession (Ewing & Smith, 2003). A teacher's support from an experienced teacher makes it easier for him to overcome the difficulties (Conderman & Stephens, 2000).

In addition, in the research, the changing situation of the problems during the time is examined and it is found out that the changing statue of them have been as "decreasing, disappearing" and "continuing" in their narratives. It is seen that the problems of teachers related to their teaching skills has mostly decreased and disappeared in time. Also, some other problems such as, lack of family participation, inadequate interest of the primary education administration to the preschool

education and the idea that "preschool teacher can not be male" have disappeared in the course of time. It is known that the problems related to their teaching profession skills vanish throughout the time due to the fact that professional competence of teachers develops (Gençtürk & Memiş, 2010; Kartal, 2006). Furthermore, the problems like inappropriate physical conditions of the school building are considered to be continued ones owing to their presence being independent from teachers.

When these results of the research are taken into consideration, it can be ensured that the professional skills of the pre-service teachers have reached to a better situation with the increase in teaching practices during their undergraduate education. As a result of this, pre-service teachers have better and higher self-esteem in their professional sense when they start to work as preschool teachers. It must be ensured that the physical conditions of schools are to be regulated in accordance with the regulations. Also the supervision processes have to be more effective in accordance with the legal regulations. To reduce the specific number of problems the teachers face in general, more care is to be given to the pre-service training particularly to these specific problems. At the same time, it can be thought that creating a working environment aimed at providing professional satisfaction among teachers in order to provide relations that can increase professional efficiency will be effective in creating a positive school climate.

YÜKSEKÖĞRETİME ERİŞİM: AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMİ

ERTUĞ CAN

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu ve Amaç: Açık ve uzaktan eğitim sistemi Türkiye'de yükseköğretime erişimde önemli bir role sahiptir. Özellikle, okullaşma oranları bakımından açık ve uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, yükseköğretime erişim ve katılım bakımından açık ve uzaktan eğitim sisteminin genel bir değerlendirmesini yapmaktır.

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmada 2000-2019 döneminde açık ve uzaktan eğitim öğrenci sayılarına ilişkin sayısal veriler incelenmiştir. Araştırma bir derleme çalışması olup, konu hakkında doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada bu alanda yapılan araştırma raporları, YÖK istatistikleri, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının istatistiksel verileri incelenmiş ve bilimsel araştırma bulgularından yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, yükseköğretim öğrencilerinin çoğunluğu açık öğretim sistemine kayıtlıdır. 2018 yılına kadar açık ve uzaktan eğitim sisteminde öğrenci sayısında önemli artışlar yaşanmıştır. Ancak, 2018 ve 2019 yıllarında açık öğretim programlarına yönelik kontenjan sınırlaması getirilmesi öğrenci sayısında azalmalara neden olmuştur. Ayrıca, örgün eğitim seçeneklerinin artması, açık ve uzaktan eğitime olan talebi etkilemiş olabilir. Açık öğretim programlarına yönelik kontenjan sınırlaması getirilmesi niteliğin sağlanması bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de, açık ve uzaktan eğitim sistemi, hayat boyu öğrenme yaklaşımına uygun gelişme göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler: Açık ve uzaktan eğitim sistemine öğrenci seçme koşullarının yeniden belirlenmesi ve öğrenci talebini etkileyen faktörlerin belirlenmesi faydalı olabilir. Açık ve uzaktan eğitim sistemindeki nicel gelişmelere karşılık niteliğin geliştirilmesine yönelik politikalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, yükseköğretime erişim, açık ve uzaktan öğrenme, açıköğretim.

ACCESS TO HIGHER EDUCATION: OPEN AND DISTANCE EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

Problem status and Purpose: Open and distance education system has an important role in access to higher education in Turkey. In particular, it is important to examine the open and distance education system in terms of schooling rates. The purpose of this research is to make an overall assessment of the open and distance education system in terms of access and participation in higher education.

Method: The research was designed in the qualitative research methods in the document analysis pattern. In this research, numerical data on the number of open and distance education students in 2000-2019 period were examined. The research is a compilation study and document review has been made on the subject. In this research, research reports, HEC statistics, statistical data of open and distance education higher education institutions were examined and scientific research findings were used.

Findings: According to the research findings, the majority of students in higher education are registered in the open education system. Until 2018, there were significant increases in the number of students in the open and distance education system. However, in 2018 and 2019, the limitation of the quota for open education programs caused a decrease in the number of students. Moreover, the increase in formal education options may have influenced the demand for open and distance education. The limitation of the quota for open education programs can be considered as a positive development in terms of quality. In Turkey, open and distance education system, shows the development of appropriate lifelong learning approach.

Results and Suggestions: It may be useful to re-determine the conditions for selecting students in the open and distance education system and to determine the factors affecting student demand. It can be said that there is a need for policies to improve the quality in response to quantitative developments in the open and distance education system.

Keywords: Higher education, access to higher education, open and distance learning, open education.

Giriş

Türk yükseköğretim sisteminde 1982-1983 öğretim yılından itibaren Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyetlerine başlayan açık öğretim sistemi (Çetinsaya, 2014), günümüzde Anadolu Üniversitesi'nde Açık öğretim Fakültesi, İşletme Fakültesi ve İktisat Fakültesi ile açık öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Türkiye'de ayrıca, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesine bağlı Açık öğretim Fakülteleri ile açık öğretim faaliyetleri yürütülmektedir.

2019 yılı verilerine (Anadolu Üniversitesi, 2019) göre, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesine bağlı 39 önlisans ve 8 lisans programı, İşletme Fakültesine bağlı 5 lisans programı ile İktisat Fakültesine bağlı 6 lisans programı olmak üzere toplam 39 önlisans ve 19 lisans programı ile açık öğretim alanında öğretim yapılmaktadır. İstanbul Üniversitesi'ne bağlı Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF), açık öğretim ve uzaktan öğretim programlarının faaliyetlerini yürüten fakültedir. 2009 yılından itibaren uzaktan öğretim, 2011 yılından itibaren de açık öğretim kapsamında programlara öğrenci kabul etmeye başlamıştır. 2018 yılı itibarıyla AUZEF bünyesinde 22 Lisans, 20 Ön Lisans ve 7 Lisans Tamamlama programı bulunmaktadır. Bu programların 29'u Açık öğretim, 18'i AUZEF'e bağlı Uzaktan Öğretim, 2'si de diğer fakülterle bağlı uzaktan öğretim programıdır (İstanbul Üniversitesi, 2019). 2019 yılı verilerine (Atatürk Üniversitesi, 2019), 2010 yılında kurulan Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi bünyesinde 7 lisans, 4 Lisans Tamamlama ve 27 önlisans programı olmak üzere toplam 38 program ile açık öğretim faaliyeti yürütülmektedir.

Türkiye'de 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nde açık öğretim fakültesi kapsamında öğretim yapılmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre (YÖK, 2019), Devlet yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören önlisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerin çoğunluğu, açık öğretim öğrencisidir. Açık öğretim kapsamında Anadolu Üniversitesi toplamda 3.170.622, Atatürk Üniversitesi 264.941 ve İstanbul Üniversitesi 150.603 öğrenciye sahiptir. Bu verilere göre, açık öğretim fakültelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 3.586.216'dır. Anadolu Üniversitesi'nin sahip olduğu toplam açıköğretim öğrenci sayısı en çok örgün eğitim öğrencisine sahip olan İstanbul Üniversitesi'nin yaklaşık 30 katı büyüklüğüne sahiptir. Literatür incelemelerine göre (Çetinsaya, 2014; Gür ve diğ., 2017; 2018), açık öğretim öğrenci sayısının aşırı artışı, Türkiye yükseköğretim sisteminin genel imaj ve kalitesini tehdit eden bir boyuta dönüşmüştür.

Türkiye'deki uzaktan öğretim uygulamaları ise genellikle uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla üniversitelerin tamamına yakınında önlisans, lisans ve lisansüstü düzeydeki değişik programlarla gerçekleştirilmektedir. 2017 yılı verilerine göre, uzaktan öğretim programlarında önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde toplam 91.880 öğrenci öğrenim görmekte iken, 2018 yılında bu sayı 86.473 olarak gerçekleşmiştir (YÖK, 2019). 2008-2017 yılları arasında açık öğretim önlisans programlarına yeni kayıt yaptıran öncesi sayısı 125.356'dan 323.756'ya, açık öğretim lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 168.667'den 186.962'ye; yüz yüze lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 269.868'den 482.405'e, yüzyüze önlisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 232.188'den 241.465'e yükselmiştir (Gür ve diğ., 2018). Görüldüğü gibi, açık öğretimde önlisans ve lisans düzeyinde öğrenci sayısında önemli bir artış olmasına rağmen, uzaktan eğitimde bir önceki yıla göre toplam öğrenci sayısında yaklaşık %5'lik bir azalma meydana gelmiştir.

2008 yılında önlisans öğrencileri içinde açık öğretim önlisans öğrenci oranı %35,9 iken, 2017 yılında bu oran %59,1 olmuştur. Aynı şekilde, lisans öğrencileri içinde açık öğretim lisans öğrenci oranı 2007 yılında %44,5 iken, 2017 yılına gelindiğinde %46 olmuştur. 2017-2018 öğretim yılında yükseköğretim önlisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerin yarısından fazlası (%51,2) açık öğretim öğrencisidir. 2017 yılı için sadece devlet üniversitelerindeki önlisans ve lisans öğrencileri alındığında ise, açık öğretim önlisans öğrenci oranı %62,3, lisans öğrenci oranı %50,2 ve toplam öğrenci oranı da %55,1'dir. Bu da, devlet yükseköğretim kurumlarında okuyan önlisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerin yarıdan fazlasının açık öğretim öğrencisi olduğunu göstermektedir (Gür ve diğ., 2018). Ancak, yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sisteminin bu denli büyük olması, mezun oranı, mezunların istihdamı gibi konular dikkate alınarak, açık ve uzaktan yükseköğretim sisteminin kalite bakımından da geliştirilmesi ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Çünkü, bazı araştırma bulgularına (Can, 2019) göre, 2013-2016 yıllarını kapsayan dönemde kayıtlı öğrenci sayıları ile ilişkilendirildiğinde, açık ve uzaktan öğretim sisteminde öğrenci mezuniyet oranının oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir. Açık öğretim önlisans programlarından mezun oranı ortalama %11, açık öğretim lisans programlarından mezun oranı ortalama %13,5, uzaktan öğretim programlarından mezun oranı ortalama %5, uzaktan öğretim yüksek lisans programlarından mezun oranı ise ortalama %4,5 düzeyindedir. Bu verilere göre, açık öğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme sistemi ile öğrenci seçme ve yerleştirme kriterlerinin incelenmesi, geliştirilmesi, mezuniyetli etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve mezun sayısının artırılmasına yönelik çabalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Literatür incelemelerine göre, yükseköğretime erişim ve katılım bakımından açık ve uzaktan eğitim sistemi yükseköğretim sistemi içinde sayısal olarak büyük bir paya sahiptir. Örgün eğitimdeki okullaşma oranları ile karşılaştırıldığında, açık ve uzaktan eğitimdeki okullaşma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yüzden yükseköğretime erişim bakımından açık ve uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretime erişim ve katılım bakımından açık ve uzaktan eğitim sisteminin genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç altında araştırmanın problem cümlesi, "Yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sisteminin mevcut durumu nasıldır? Şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Yükseköğretime erişimde açık öğretim fakültelerinin mevcut durumu nasıldır?
- 2.Yükseköğretime erişimde uzaktan eğitim programlarının mevcut durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırma, güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2005). Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Böylece, konu alanı ile ilgili var olan durum veya gerçeklik, olduğu gibi araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2005: 79).

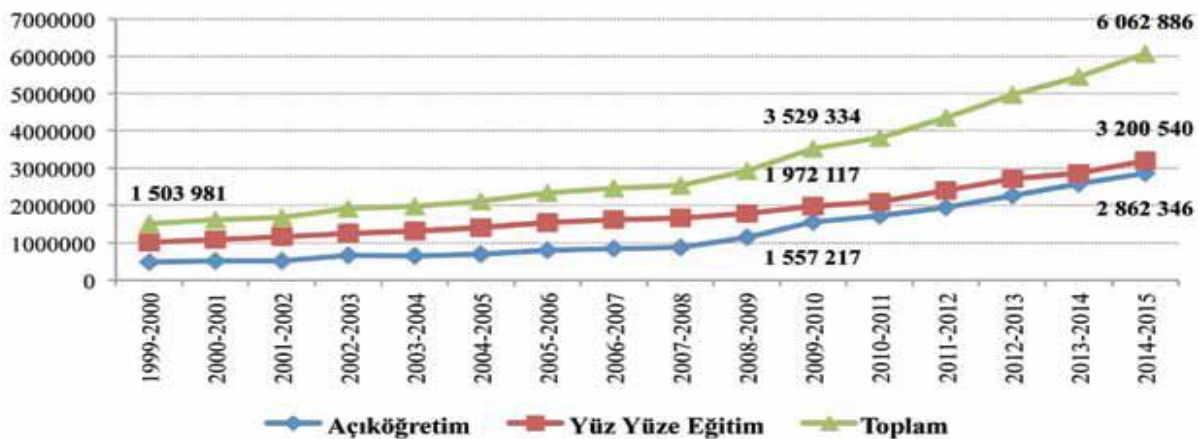
Araştırma bir derleme çalışması olup, doküman incelemesi yapılmış, literatür tarama yöntemi kapsamında bu alanda yapılan en güncel istatistiksel verilerden ve online kaynaklardan yararlanılmıştır. Doküman incelemesi ile alandaki güncel tartışmaların belirlenmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılması, analiz edilmesi, toplu değerlendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, nitel araştırma kapsamında yer alan doküman analizinde genellikle kitap, dergi, gazete ve e-içerikli belgeler gibi yazılı materyaller incelenmektedir. Araştırmada bu alanda yapılan araştırma raporları, YÖK istatistikleri, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının istatistiksel verileri incelenmiş ve bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırmada 2000-2019 yıllarını kapsayan sayısal verilerden yararlanılmıştır.

Bu araştırma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında, gerçek hayattaki olayların bütünsel ve anlamlı özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Durum çalışması, araştırmacıların belirli bir duruma ilişkin özellikleri yakından incelemelerine ve elde ettikleri verilere dayalı olarak kapsamlı bir değerlendirmede bulunmalarına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2015). Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın, programın, sosyal grubun, topluluğun, bireylerin ya da farklı sınırlı sistemlerin derinlemesine analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (McMillan, 2004)

Bulgular

Yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sisteminin yerini ve önemini belirleyebilmek için 2000-2019 yıllarını kapsayan yaklaşık 20 yıllık süreçteki sayısal değişimleri incelemekte fayda bulunmaktadır.

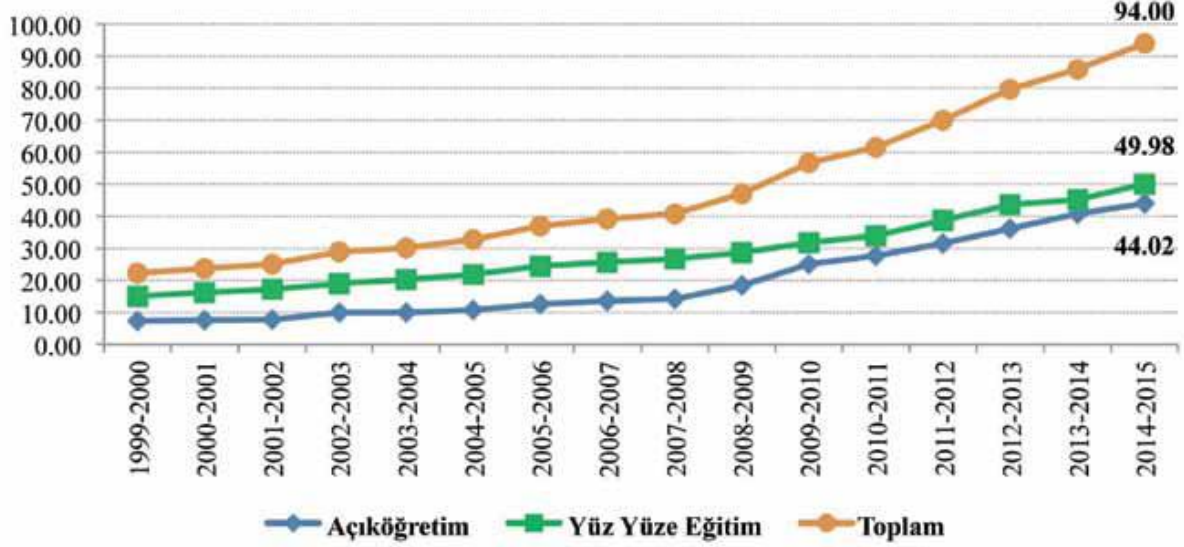
Türkiye'de 2000-2015 yılları arasında yükseköğretimde öğrenci sayısındaki genel değişim Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci sayısındaki değişim (2000-2015 yılları) (Günay ve Günay, 2016).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, 2015 yılında yükseköğretimde 2000 yılına göre açık öğretim öğrenci sayısı yaklaşık altı kat artmıştır. Bu artış, örgün öğretim öğrenci sayısındaki artışın yaklaşık iki katıdır. Günay ve Günay'ın (2016: 17)'da belirttiği gibi, 2000 yılında yükseköğretim öğrencileri içinde %32.49 olan açık öğretim öğrencilerinin payı 2015'de %47.21'e çıkarken yüz yüze eğitim öğrencilerinin payı aynı dönemde %67.51'den %52.79'a düşmüştür (Şekil 1).

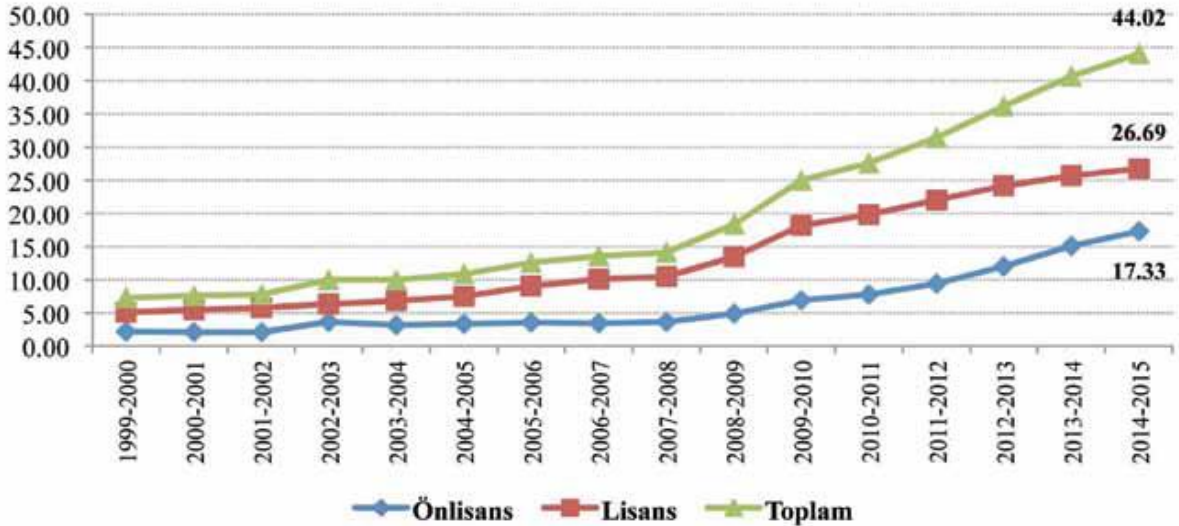
Türkiye'de 2000-2015 yılları arasında eğitim türüne göre yükseköğretim brüt okullaşma oranları Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Türkiye'de eğitim türüne göre yükseköğretim brüt okullaşma oranları (%) (2000-2015) (Günay ve Günay, 2016).

Şekil 2'de görüldüğü gibi, 2000 yılında %15.06 olan yüz yüze eğitimde yükseköğretim brüt okullaşma oranının 2015 yılı itibarıyla %49.98'e, yaklaşık %9 düzeyinde olan açık öğretim okullaşma oranının ise 2015 yılı itibarıyla %44.02'ye ve %22.30 olan toplam yükseköğretim brüt okullaşma oranının da %94'e yükseldiği görülmektedir.

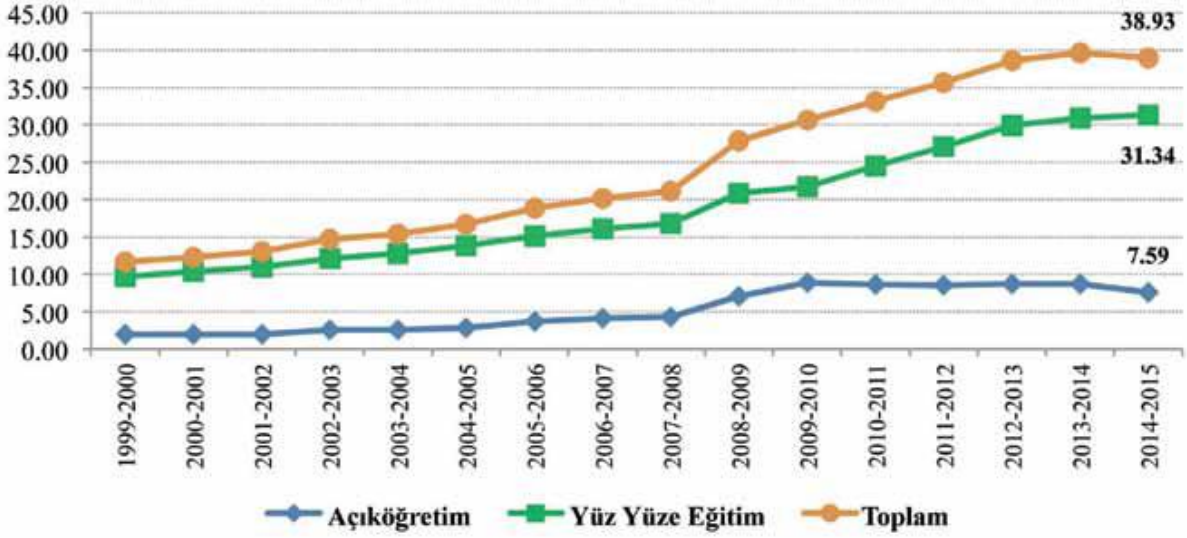
Türkiye'de 2000-2015 yılları arasında eğitim düzeyine göre brüt okullaşma oranları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Açık öğretimde eğitim düzeyine göre brüt okullaşma oranları (%) (2000-2015). (Günay ve Günay, 2016).

Şekil 3'e göre, ülkemizde 2015 yılı itibarıyla %44.02 olan açık öğretim brüt okullaşma oranının %26.69'u lisans düzeyinde ve %17.33'ü de önlisans düzeyindeki brüt okullaşma oranından oluşmaktadır.

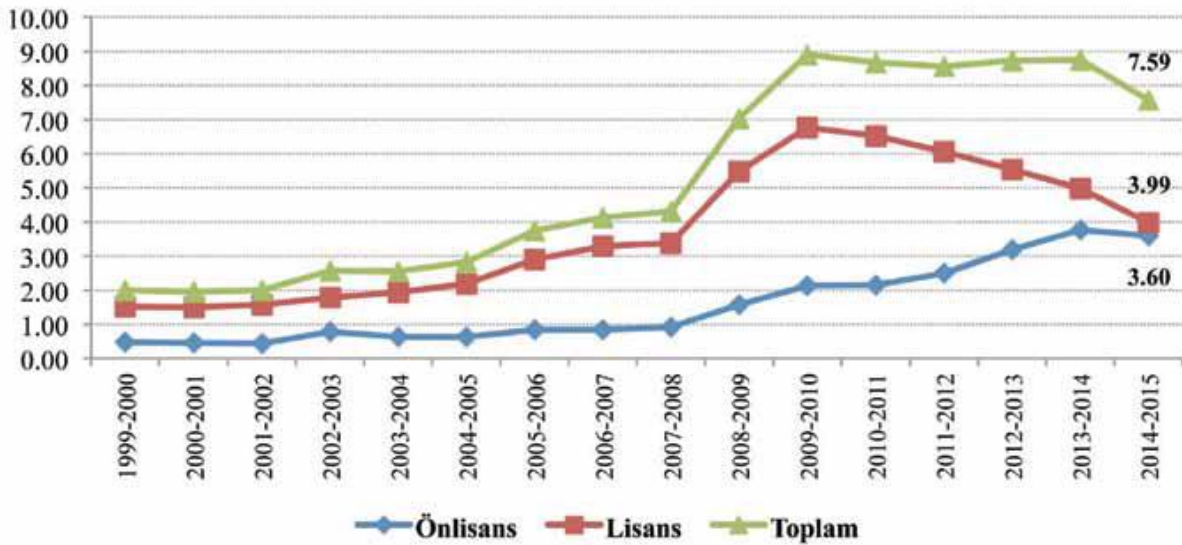
Türkiye'de 2000-2015 yılları arasında eğitim türlerine göre yükseköğretimdeki net okullaşma oranları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Türkiye’de eğitim türüne göre yükseköğretim net okullaşma oranları (%) (2000-2015). (Günay ve Günay, 2016).

Şekil 4’ göre, 2000 yılında yaklaşık %1 düzeyinde bulunan yükseköğretimde açık öğretim net okullaşma oranı 2015 yılında %7.59’a ulaşmıştır. Örneğin, 2008 yılında %4.30 olan yükseköğretimde açık öğretim net okullaşma oranı 2009 yılında %7.05’e ulaşmıştır. Ancak, Şekil 4 incelendiğinde, yükseköğretimde açık öğretim net okullaşma oranının 2014 yılından itibaren düşmeye başladığı görülmektedir.

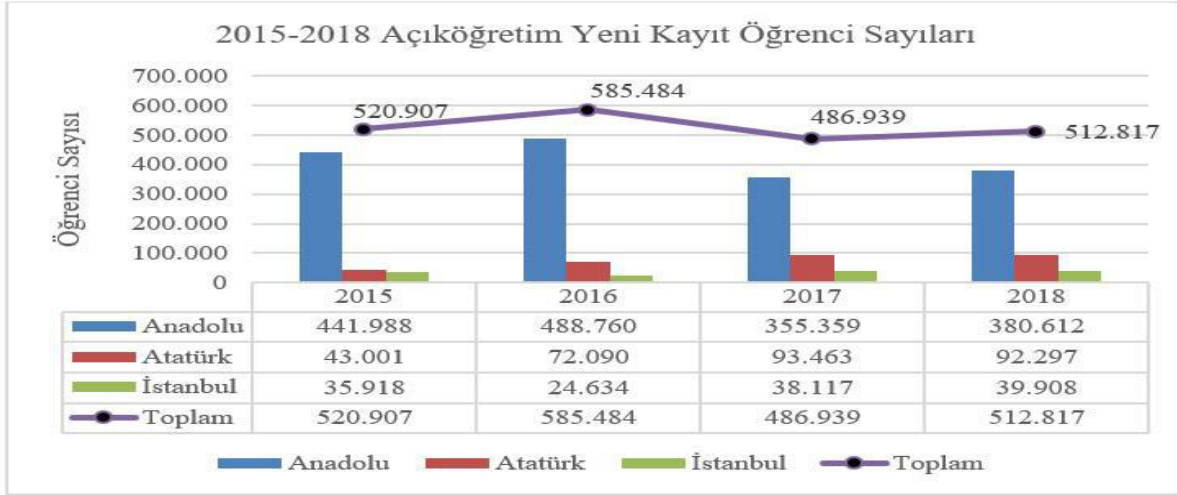
Türkiye’de 2000-2015 yılları arasındaki açık öğretimde eğitim düzeyine göre net okullaşma oranları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Açık öğretimde eğitim düzeyine göre net okullaşma oranları (%) (2000-2015). (Günay ve Günay, 2016).

Şekil 5. incelendiğinde, yükseköğretimde açık öğretim net okullaşma oranlarının 2015 yılında önlisans düzeyinde %3.99, lisans düzeyinde ise %3.60 düzeyinde olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde açık öğretim net okullaşma oranlarının en yüksek olduğu yıl yaklaşık %9 oranla 2010 yılı olmuştur.

Türkiye’de 2015-2018 yılları arasında açık öğretim sitemine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları Şekil 6’da sunulmuştur.



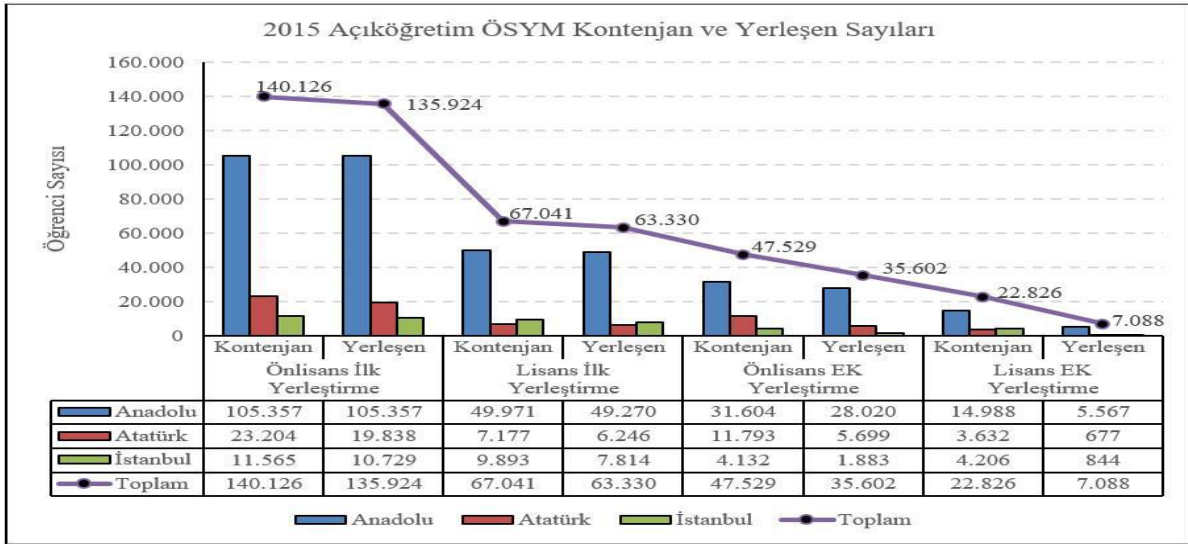
Şekil 6. 2015-2018 Açık öğretim sistemine yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları (Okur, 2019).

Şekil 6 incelendiğinde, 2015-2018 yılları arasında Türkiye’de açık öğretim programlarına kayıt yaptıran öğrenci sayılarının ortalama 500 bin düzeyinde olduğu ve en fazla öğrenci sayısının Anadolu Üniversitesi açık öğretim programlarına kayıt yaptırdığı görülmektedir.

Açık Öğretim Kontenjanları ve Yerleşen Öğrenci Sayıları (2015-2019)

Türkiye’de yükseköğretime erişimde açık öğretim programlarının mevcut durumu ve önemini anlayabilmek için 2015-2019 döneminde Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’ne bağlı açık öğretim fakültelerine ayrılan kontenjanlar ile yerleşen öğrenci sayılarını incelemek faydalı olacaktır.

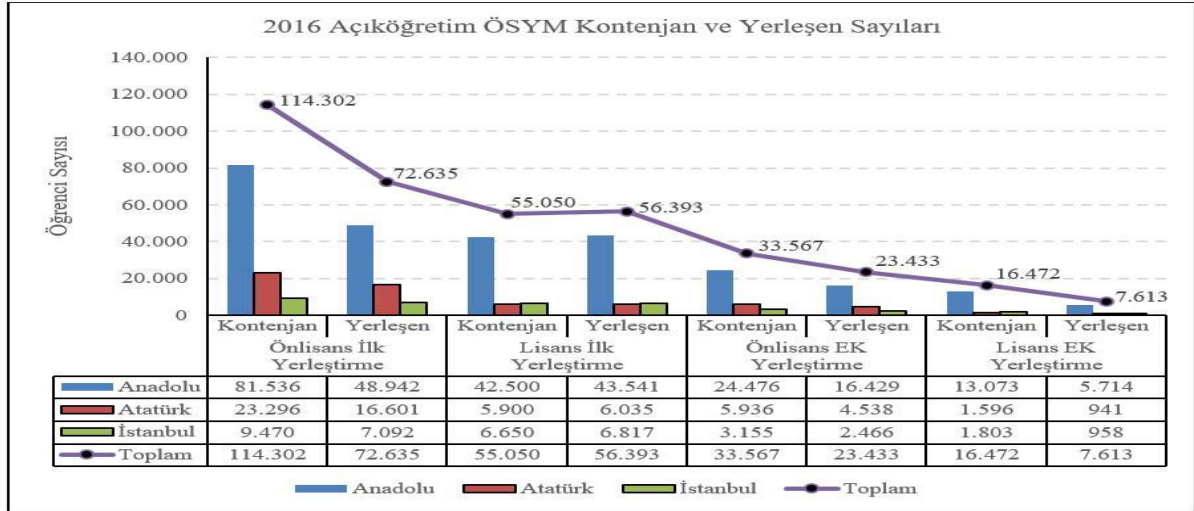
2015 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. 2015 yılı açıköğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları (Okur 2019).

Şekil 7 incelendiğinde merkezî yerleştirme kapsamında açık öğretim programlarına ayrılan kontenjanların ilk yerleştirmede genel olarak dolduğu, Ancak, EK yerleştirme kontenjanlarının ise tam olarak dolmadığı görülmektedir.

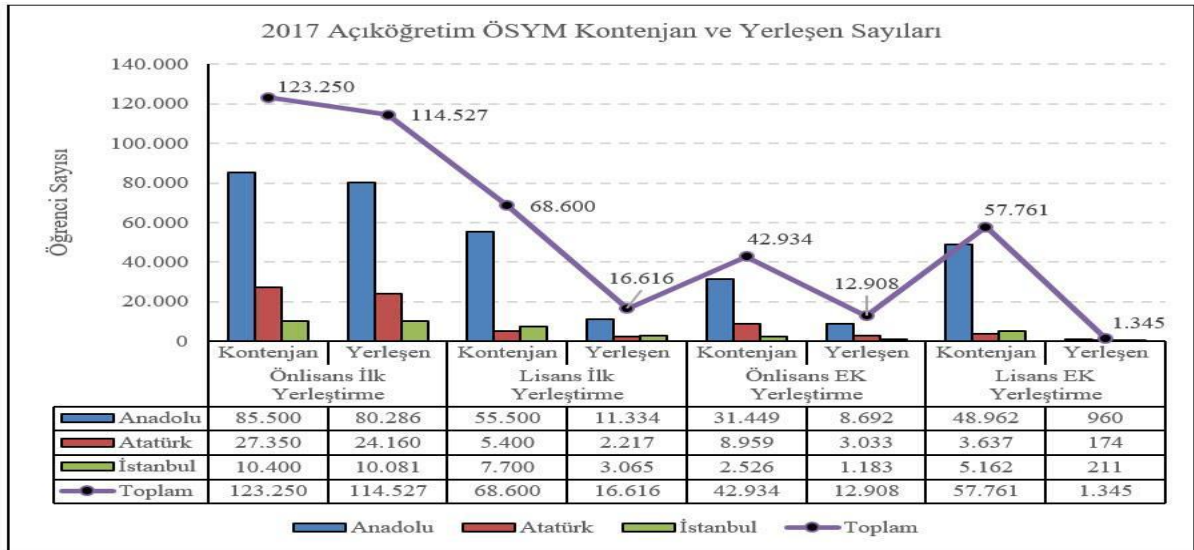
2016 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. 2016 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları (Okur, 2019).

Şekil 8'e göre, merkezî yerleştirme kapsamında açık öğretim programlarının kontenjanlarında azalma meydana gelmiş ve toplam kontenjanın yaklaşık %36'sı dolmamıştır.

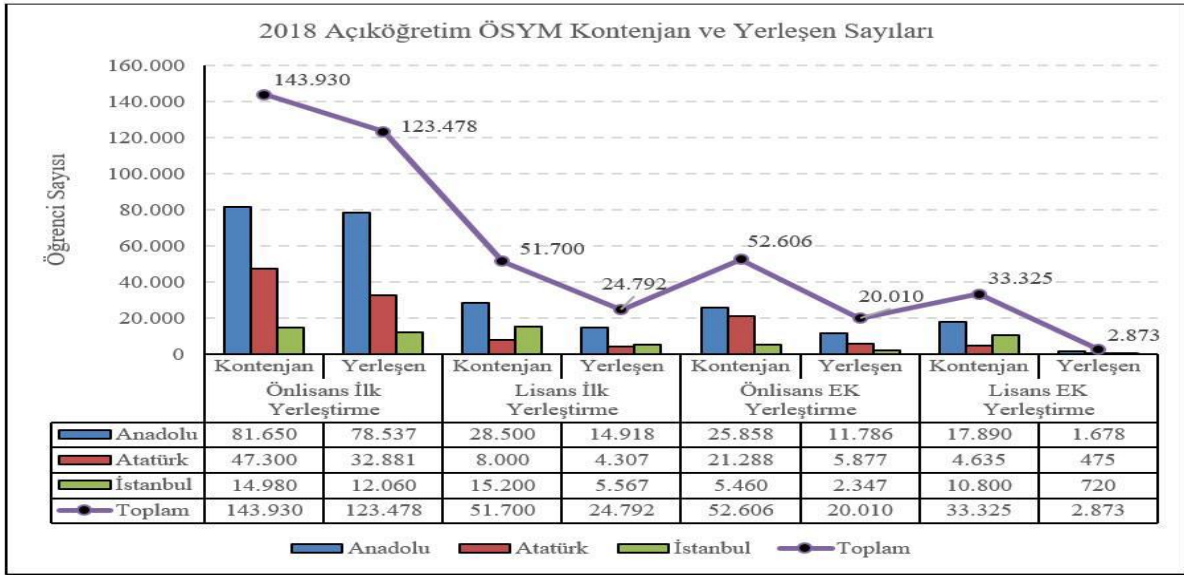
2017 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. 2017 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları (Okur, 2019).

Şekil 9 incelendiğinde, açık öğretim önlisans kontenjanlarında önceki yıla göre bir artış olduğu, ancak lisans programları için ayrılan kontenjanların öğrenciler tarafından pek tercih edilmediği görülmektedir.

2018 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. 2018 yılı açık öğretim fakültelerine verilen kontenjanlar ve yerleşen öğrenci sayıları (Okur, 2019).

Şekil 10 incelendiğinde, bir önceki yıla kıyasla açık öğretim önlisans programlarına ayrılan kontenjanların arttırıldığı, açık öğretim lisans programları için ayrılan kontenjanların 68 binden 51 bine düşürüldüğü görülmektedir. Ayrıca, 2018 yılı açık öğretim lisans programlarına ayrılan kontenjanların yarısından fazlasının boş kaldığı görülmektedir.

YÖK'ün (2019) verilerine göre, 2019 yılı yükseköğretim kontenjanlarının belirlenmesinde yeni bir planlama yapılarak Açık öğretim Fakülteleri için ön lisans programlarına 137 bin 975, lisans programlarına ise 34 bin 150 olmak üzere toplam 172.125 kontenjan ayrılmıştır (Can, 2019: 97). Ancak, ÖSYM (2019) verilerine göre, 2019 YKS yerleştirme sonucunda açık öğretim programlarına ilk yerleştirmede toplam 150 bin 715 aday yerleşmiştir. Kontenjanların tamamı dolmamıştır.

Açık ve Uzaktan Eğitim Toplam Öğrenci Sayıları

Türkiye'de 2013-2019 dönemine ait açık öğretim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Açık öğretim toplam öğrenci sayıları (2013-2019)

Öğretim Yılı	Önlisans Öğrenci Sayısı	Lisans Öğrenci Sayısı	Toplam
2013-2014	955.950	1.625.928	2.581.878
2014-2015	1.092.151	1.710.913	2.803.064
2015-2016	1.242.316	1.835.563	3.077.879
2016-2017	1.412.391	1.894.406	3.306.797
2017-2018	1.636.624	1.949.592	3.586.216
2018-2019	1.844.790	2.036.141	3.880.931

Toplam	8.184.222	11.052.543	19.236.765
---------------	------------------	-------------------	-------------------

Kaynak: Can (2019) ve YÖK İstatistikleri (2013-2018)

Tablo 1 incelendiğinde, açık öğretim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayılarında son beş yılda önemli artışlar yaşandığı dikkat çekmektedir. Özellikle lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayısının önlisans programlarına kayıtlı öğrenci sayısından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, önlisans programlarının çeşitliliği ve öğrenci yerleştirme sistemi ile açıklanabilir.

2014-2019 dönemine ait uzaktan eğitim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Uzaktan eğitim toplam öğrenci sayıları (2014-2019)

Öğretim Yılı	Önlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Toplam
2014-2015	25.580	20.195	13.507	59.282
2015-2016	29.581	24.811	20.227	74.619
2016-2017	33.909	28.007	29.964	91.880
2017-2018	35.712	28.053	22.708	86.473
2018-2019	29.559	36.023	16.875	82.457
Toplam	154.341	137.089	103.281	394.711

Kaynak: Can (2019) ve YÖK İstatistikleri (2019).

Tablo 2'de görüldüğü gibi, uzaktan eğitim önlisans öğrenci sayılarında 2014-2018 yılları arasında belirgin bir artış yaşanmış ancak 2018-2019 öğretim yılında azalma meydana gelmiştir. Lisans öğrenci sayıları ise sürekli bir artış meydana gelmiştir. 2018-2019 öğretim yılında önlisans öğrenci sayısındaki azalmaya karşılık lisans öğrenci sayılarının belirgin bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uzaktan eğitimde lisans programlarını tercih etmeye yöneldikleri ile açıklanabilir. Tablo 2 incelendiğinde, 2014-2016 yılları arasında uzaktan eğitim yüksek lisans programları öğrenci sayılarında artış olmasına rağmen, 2017-2019 döneminde uzaktan eğitim yüksek lisans programları öğrenci sayılarında belirgin azalmalar olduğu görülmektedir. Bu durum, 2017 yılından sonra yüksek lisans programlarına yönelik düzenlemeler ve yüksek lisans program alternatiflerinin artışı ile açıklanabilir.

2018-2019 öğretim yılı için açık öğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin üniversitelere ve öğrenim türlerine göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo.3. Açık öğretim programlarında öğrenim düzeylerine göre öğrenci sayıları (2018-2019)

Üniversite/Fakülte	Önlisans	Lisans	Toplam
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi (Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakülteleri)	1.511.232	1.823.578	3.334.810
Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi	265.899	60.112	326.011
İstanbul Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi	67.659	152.451	220.110
Toplam	1.844.790	2.036.141	3.880.931

Kaynak: YÖK Bilgi Yönetim Sistemi (2019).

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Türkiye'de 2018-2019 öğretim yılında öğrenim türlerine göre üniversitelere kayıtlı öğrenci sayısı bakımından en fazla öğrencinin kayıtlı olduğu Anadolu Üniversitesi'nde toplam 3.334.810 öğrenci öğrenim görmektedir. Türkiye yükseköğretim sisteminde açık öğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısının ise 3.880.931 olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

2017 yılı verilerine göre (YÖK, 2018), Türkiye'de açık ve uzaktan yükseköğretimde önlisans programlarında 1.446.300, lisans programlarında 1.922.413, yüksek lisans programlarında ise 29.964 öğrenci olmak üzere, toplam 3.398.677 öğrenci öğrenim görmektedir. 2018 yılı verilerine göre (YÖK, 2019), ise Türkiye'de açık ve uzaktan yükseköğretimde önlisans programlarında 1.636.624, lisans programlarında 1.949.592, yüksek lisans programlarında ise 22.708 öğrenci olmak üzere, toplam 3.608.924 öğrenci öğrenim görmektedir. Görüldüğü gibi, uzaktan öğretim sisteminde yüksek lisans öğrenci sayısında bir önceki yıla göre belli bir düşüş gerçekleşmiştir.

Mart 2019 tarihi itibarıyla, Anadolu Üniversitesine bağlı açıköğretim sisteminde toplam kayıtlı öğrenci sayısı 2.470.757 (Anadolu Üniversitesi, 2019), uzaktan eğitim öğrenci sayısı ise 793'tür (YÖK, 2019). İstanbul Üniversitesi Açık öğretim Fakültesine kayıtlı öğrenci sayısı ise Nisan 2019 verilerine göre 189.961, uzaktan eğitim öğrenci sayısı ise 15.555 olarak gerçekleşmiştir (İstanbul Üniversitesi, 2019). 2018-2019 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesine kayıtlı öğrenci sayısı 329.703, uzaktan eğitim öğrenci sayısı ise 5.268'dir (Atatürk Üniversitesi, 2019). Okur'a (2019:1296) göre, Temmuz 2019 tarihi itibarıyla Yükseköğretim sistemine kayıtlı 3.889.506 açık öğretim fakültesi öğrencisi bulunmaktadır. Bu oran, Türkiye yükseköğretim sisteminin %53,64'ünü oluşturmaktadır.

2017-2018 öğretim yılında sınavsız ikinci üniversite kapsamında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültelerinde 460 bin, Atatürk Üniversitesinde 147 bin ve İstanbul Üniversitesinde 63 bin öğrenci bulunmaktadır. Açık öğretimdeki öğrencilerin yaklaşık %19'unu ikinci üniversite kapsamında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. İkinci üniversite kapsamında yeni kayıt yaptıran toplam 304 bin öğrenci bulunmaktadır (Gür ve diğ., 2018).

Araştırma bulgularına göre, 2008-2017 yılları arasında açık öğretim önlisans öğrenci sayısındaki artış oranı, lisans öğrencilerinden daha yüksektir. 2008-2017 yılları arasında açık öğretim önlisans programlarına yeni kayıt yaptıran öncesi sayısı 125.356'dan 323.756'ya, açık öğretim lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 168.667'den 186.962'ye yükselmiştir.

ÖSYM (2019) verilerine göre, 2019 YKS yerleştirme sonucunda açık öğretim programlarına yerleşen öğrencilerin öğrenim durumları incelendiğinde, açık öğretim programlarını tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (134.562, % 89) eski mezunlar olduğu görülmektedir. 2019 YKS yerleştirme sonuçları incelendiğinde, açık öğretim programlarını genellikle önceki yıllarda yerleşmemiş (64.101, % 43), daha önce yerleşmiş (35.160, % 23), bir yükseköğretim programını bitirmiş (24.460, % 16) ve yükseköğretimden kaydı silinmiş (10.841, % 0.7) öğrencilerin tercih ettiği görülmektedir. Son sınıf düzeyinde olup açık öğretim programlarına yerleşen öğrenci sayısının ise oldukça düşük düzeyde olduğu (16.153, % 11) dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, 1982 yılında yükseköğretim sisteminin önündeki yığılmayı önlemek ve daha çok öğrencinin yükseköğrenim görmesini sağlamak amacıyla uygulamaya başlayan açık öğretim programlarının (Can, 2014) tercih nedenlerinin değişkenlik gösterdiğini, yükseköğretimde alternatif öğrenme yöntemleri ve hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında tercih edilmiş olabileceğini göstermektedir. Günay ve Günay (2016:20) açık öğretimdeki net okullaşma oranınının 2010 yılından itibaren

durağanlaşmaya başladığını belirterek, bu durumu 2010 yılından itibaren 18-22 yaş grubuna dâhil gençlerin açık öğretimi daha az tercih etmesi ve/veya açık öğretimi tercih etseler bile önlisans programlarına öncelik vermeleri ile açıklamaktadır.

Can'ın (2014) bulgularına göre, geçmişte kontenjan sınırlaması olmayan ve tercih eden her öğrencinin öğrenim görebildiği açık öğretim programlarına kontenjan sınırlaması getirilmesi, öğrenci sayısındaki plansız artışın önlenmesi, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ve açık ve uzaktan eğitimde nicel gelişmeler yanında niteliğinde artık esas alınmaya başladığı ile açıklanabilir. Ayrıca, açık ve uzaktan eğitim sisteminin yükseköğretime geçişte özellikle yükseköğretimde okullaşma oranı bakımından büyük öneme sahip olduğu, bu önemle birlikte bu alanın teknoloji, program, destek hizmetleri, yönetim bakımlarından desteklenmesine gereksinim olduğu belirtilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, 2008-2017 yılları arasında açık öğretim önlisans ile yüz yüze lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları zaman içinde sürekli bir artış gösterirken, açık öğretim lisans programlarında 2015 yılından sonra, yüz yüze öğretim yapılan önlisans programlarında ise 2016 yılından sonra yeni kayıt sayılarında önemli bir düşüş yaşanmıştır. Okur'a (2019) göre, 2016 yılında önlisans programları için sınavsız geçiş uygulamasının kaldırılması öğrencilerin açık öğretim programlarını tercih etmelerini olumsuz etkilemiş olabilir. Okur'a (2019:1300) göre, daha önceki yıllarda YGS puanı ile açıköğretim programları tercih edilebilirken, 2017 yılından itibaren açık öğretim programlarının LYS puan türü ile tercih edilmesi, adayların yaklaşık olarak %76'sının açık öğretim lisans programlarını tercih etmemelerinde etkili olmuş olabilir. 2017 yılı EK yerleştirmelerde açık öğretim önlisans programlarının %70'i, açık öğretim lisans programlarının ise % 98'i boş kalmıştır.

Bu sonuçlar, açık öğretim programlarına yönelik son yıllarda kontenjan sınırlaması getirilmesi, öğrencilerin mevcut açık öğretim programlarını tercih etmemesi ve yükseköğretime öğrenci seçme sınav sisteminde yapılan değişikliklerle açıklanabilir. Araştırma bulgularına göre, son yıllarda açık ve uzaktan eğitim programlarını genellikle son sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha çok, yetişkinler, eski mezunlar ve ikinci üniversite öğrenimi görmek isteyenler tercih etmektedir.

Öneriler

Açık ve uzaktan öğrenme ile uyumlu olacak şekilde toplumda hayat boyu öğrenme olanaklarının ve felsefesinin yaygınlaştırılması, mobil öğrenme ortamlarının ve olanaklarının geliştirilmesi faydalı olacaktır. Açık ve uzaktan eğitimde yasal ve akademik düzenlemeler ile standartların belirlenmesi, açık ve uzaktan eğitim programlarının arz/talep analizlerinin esas alınarak açılması faydalı olabilir. Yükseköğretime erişimde açık ve uzaktan eğitim sistemindeki büyüklüğe rağmen niteliğin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi. (2019). *Açıköğretim sistemi*. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1>, web adresinden 29 Ağustos 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi. (2019). *2018-2019 öğretim yılı mart öğrenci sayıları*. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2018-2019/mart-2019>, web adresinden 28 Ağustos 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Atatürk Üniversitesi. (2019). *Kayıtlı öğrenci sayıları*. <https://atauni.edu.tr/aktif-ogrenci-sayilari>, web adresinden 7 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Atatürk Üniversitesi. (2019). *Açıköğretim Fakültesi, Hakkımızda*. <https://www.ataaof.edu.tr/Fakultelcerik/Hakkimizda>, web adresinden 29 Ağustos 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *AUAd*, 5(3), 81-105.
- Can, E. (2014). Türkiye'de yükseköğretime geçişte açık ve uzaktan eğitim sistemi: Mevcut durum, sorunlar ve öneriler. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*. Bildiri Kitabı, s.977-996.16-18 Ocak 2014, Antalya.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Günay, D. & Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1), 13-30.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T., & Yurdakul, S. (2017). *Yükseköğretime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Gür, B.S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2018). *Yükseköğretime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

İstanbul Üniversitesi. (2019). *Üniversite hakkında genel bilgiler*. <https://ebs.istanbul.edu.tr/home/niversite>, web adresinden 29 Ağustos 2019 tarihinde edinilmiştir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson

Okur, M.R. (2019). Merkezi yerleştirme uygulamasının açıköğretim sistemine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1288-1308.

ÖSYM. (2019). *2019 YKS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*.

<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler06082019.pdf>, web adresinden 26 Ağustos 2019 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2019). *Yükseköğretim istatistikleri 2017-2018 öğretim yılı*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, web adresinden 5 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

YÖK. (2018). *2016-2017 Öğretim yılı öğrenci sayıları*. <https://istatistik.yok.gov.tr/24> Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

YÖK Bilgi Yönetim Sistemi. (2019). *Öğrenci sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>, web adresinden 28 Ağustos 2019 tarihinde edinilmiştir.